

# **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS INCLUÍDOS EM ESCOLAS COMUNS DO INTERIOR DO ESTADO DO RS: UM OLHAR SOBRE O PROFESSOR**

Carolina Comerlato Sperb<sup>1</sup>

Maria Cristina Viana Laguna<sup>2</sup>

Eixo:7. Formação de professores (para a Educação Básica e Superior)

**Resumo:** O presente artigo aborda de forma reflexiva sobre a formação do professor na educação inclusiva de surdos, pensamos juntos aos autores dos Estudos Surdos no campo dos Estudos Culturais em Educação como a proposta de educação inclusiva está sendo trabalhada com os surdos no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Nossa análise é documental e teórica e convida o leitor a uma reflexão acerca da educação bilíngue na escola comum, pensando sobre os conceitos de diferença e diversidade e as questões de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. É importante considerar a história e os movimentos surdos diante da nova realidade de inclusão e como o MEC tem abordado sobre a temática da educação bilíngue a partir da proposta do Atendimento Educacional Especializado.

**Palavras-Chave:** Língua Portuguesa como segunda língua, Libras, inclusão.

## **Introdução**

Há muito vem se debatendo sobre a educação de surdos no país, o movimento da educação bilíngue, cada vez mais forte, defende o ensino através da Libras<sup>3</sup> (Língua Brasileira de Sinais) e com relação ao ensino de Língua Portuguesa a discussão é muito mais profunda, pois entende-se que o ensino desta deve ser através da Libras. O Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras – Português/Literatura pelo Centro Universitário La Salle; graduada da primeira turma de Licenciatura em Letras/ Libras – Pólo UFSM (Universidade Federal de Santa Maria); Mestrada em Educação pelo Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, orientadora prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana da Silva Thoma. Professora de Libras no IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul) - Campus Porto Alegre.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela UFRGS, formada no Curso Normal Superior pela FAPA, intérprete de LIBRAS formada pela FENEIS, Intérprete de LIBRAS da FADERS e professora do curso de intérprete do UNILASALLE/Canoas.

<sup>3</sup> Usaremos Libras com somente a primeira letra maiúscula, por se tratar de uma sigla e não uma abreviatura. Mas em algumas citações ao longo do texto será possível perceber o uso do termo em maiúscula, por serem citações não faremos alterações.

2005 e as pesquisas existentes na área reconhecem a importância de um ensino diferenciado, no entanto encontram dificuldades de aplicação na prática. Nossa proposta neste trabalho é provocar uma reflexão sobre como Língua Portuguesa tem sido ensinada para surdos incluídos na escola comum, num olhar voltado para a prática do professor desta disciplina. Na atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, trataremos, enquanto pesquisadoras na área dos Estudos Culturais e Estudos Surdos em Educação, de conceitos sobre a diferença e diversidade, levantando questionamentos sobre a formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa para surdos. Nossa principal preocupação é pensar sobre os surdos que estão incluídos na escola comum no interior do Estado do Rio Grande do Sul, pois sabemos que nem todas as cidades possuem escolas bilíngues e ou AEE (Atendimento Educacional Especializado).

No Brasil onde a língua majoritária é a portuguesa, esta é para os surdos uma segunda língua. Um grande desafio tem surgido nas escolas, em que os alunos sentem sérias dificuldades em adquiri-la, assim como, para o professor, existem dificuldades em ensiná-la.

Muitas pesquisas como as de Goldfeld (1997), Skliar (1999), Quadros (1997, 2004) e Karnopp (2005) mostram o quanto é fundamental a criança surda adquirir a L1 (primeira língua), ou seja, a língua de sinais, desde seu nascimento, e abordam a proposta bilíngüe de educação como importante para o desenvolvimento desta criança. A Libras foi oficializada pela Lei Federal 10.436 de 24 de Abril de 2002, como a língua de expressão e comunicação dos surdos brasileiros, e considerada como língua de instrução pelo decreto 5.626/05 favorecendo o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos surdos, e ainda que a Língua Portuguesa escrita seja tão importante quanto, pois os surdos vivem numa sociedade em que esta língua é dominante.

Entendendo que a política de inclusão é favorecer um ensino de qualidade para todos, e na educação de surdos se discute o respeito a diferença lingüística e cultural, buscamos nesta pesquisa problematizar a formação de professores de Língua Portuguesa para surdos.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS DOS MÉTODOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Para entender o porquê de tanta discussão acerca da educação de surdos, nos reportamos a um breve histórico desta educação, justificando as razões pelas quais ainda existem movimentos e lutas, por parte da comunidade surda, e que merecem destaque.

Os primeiros educadores de surdos, que se tem registro, apareceram no século XVI, onde criaram e adaptaram técnicas e metodologias específicas para o ensino, utilizavam a língua de sinais, códigos visuais, datilologia<sup>4</sup> e persistindo muitas vezes no uso e leitura da língua oral<sup>5</sup>.

O método oralista, proibia o uso de gestos e sinais e defendia que o surdo só poderia ter seu desenvolvimento pleno e uma inclusão social através do uso e leitura da oralidade. Assim o domínio da língua oral tornou-se condição obrigatória para sua aceitação.

A comunicação total, que surge com o fracasso do método oral, em meados da década de 70, no Brasil, utilizando todas as formas comunicativas por leitura labial, uso da oralidade, gestos, língua de sinais ou alfabeto manual (STEWART, 1993, p. 118), o que importava neste contexto é que houvesse um entendimento entre os surdos e seus educadores. Quando falamos desta época, notamos o surgimento de escolas de surdos que adotaram esta forma de ensino, na qual alunos e professores se ensinavam mutuamente, os surdos ensinavam sinais aos professores e estes ensinavam conteúdos de aula para os alunos.

Mas muitos se questionam por que a Comunicação Total não deu certo, visto que abrangia todas as formas comunicativas? O que precisamos compreender é que a Comunicação Total era exercida com base na Língua Portuguesa, ou seja, na estrutura desta, assim para os surdos não havia significação do enunciado.

Stumpf alerta que esta forma de ensino era usada por professores ouvintes que se utilizavam de uma comunicação simultânea em duas línguas, priorizando sua língua oral e desconsiderando a estrutura da Libras, “[...] porque essa prática supõe professores ouvintes. O que acontece quando o professor é ouvinte é que muitas vezes, até sem perceber, ele usa sua língua e faz junto alguns sinais, o que não se constitui em uso da LIBRAS”. (2007, p.10).

Não se pode negar que neste período muitos surdos tiveram prejuízos em sua aprendizagem, a falta de domínio da Libras por parte dos professores, e o déficit de aprendizagem dos surdos atribuídos pela visão de falta, considerando os sujeitos surdos como pessoa com deficiência contribuiu para que estes surdos passassem a se ver e compreender como sujeitos que tinham uma cultura e uma língua diferente e não como pessoas com deficiência. Nesta compreensão de diferença, a diversidade também se destaca por ser um termo que define marcas

---

<sup>4</sup> Alfabeto Manual

<sup>5</sup> O uso da língua oral se refere ao surdo que se utiliza da fala oral, e a leitura da língua oral se refere ao surdo que acompanha visualmente a fala oral de outro.

comuns entre sujeitos como negros, índios, loiros, altos, surdos, não tendo relação com língua ou cultura.

Reconhecendo que os surdos se comunicavam e compreendiam através da língua de sinais, pesquisadores começaram a questionar esta forma de expressão. A começar pelas teorias de Wiliam Stokoe, em meados dos anos 60, ao considerar que a ASL (Língua de Sinais Americana) tinha uma gramática na modalidade viso-espacial, o que influenciou o debate entre pesquisadores brasileiros, destacando Lucinda Britto, Ronice Quadros e Lodenir Karnopp, que passaram a defender uma lingüística na língua de sinais, e seguiu-se para uma reflexão sobre a educação de surdos.

Na década de 80, a teoria do bilinguismo começa a ganhar força. Segundo esta teoria, o surdo deve adquirir primeiramente, como língua materna, a língua de sinais, considerada a sua língua natural. E depois deveria ser ensinada a língua oficial do país, mas preponderantemente na sua forma escrita. O bilinguismo percebe a surdez como diferença lingüística, favorecendo a compreensão de assuntos complexos e abstratos, ou seja, ela possui o mesmo status linguístico que a língua oral. (QUADROS; KARNOPP, 2001)

Tantos estudos sobre a língua de sinais a tornou reconhecida e oficial, no entanto a realidade de uso da Libras estava restrita a comunidade surda. A escola de surdos foi o primeiro espaço onde se começou as lutas por um ensino que se utilizasse da língua. E percebemos nestes espaços o início das propostas de uma educação bilíngue.

Como um espaço possível de fortalecimento de um grupo específico, a escola de surdos tem sido palco para movimentos de resistência e para a (re) significação da surdez. Esta não é vista como a falta de algo, mas como um marcador de uma diferença que é usado pela própria comunidade para, em um primeiro momento, determinar a aproximação surda e, posteriormente, para determinar uma forma relacional e cultural de estar no mundo. (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 130).

Este movimento ou resistência ao ensino pelo método oral e Comunicação Total levou para uma outra luta que garantisse o ensino em Libras, assim surgem as legislações e reivindicações por uma educação para surdos priorizando o uso da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Ao abordarmos a história destas diferentes épocas da educação de surdos, ressaltamos que a formação de professores também acompanhou esta passagem.

Os cursos de formação de professores de surdos enfocavam métodos específicos de ensino (principalmente o Oralismo, nas suas várias modalidades), remetendo-nos, em

geral, a estudos sobre aquisição de linguagem da criança ouvinte. Com o advento da Comunicação Total e, depois, do Bilinguismo as questões linguísticas passaram a ser contempladas de forma menos distorcidas . [...] a partir daí com as próprias concepções de homem, de educação e de realidade que devem permear as ações dos professores em sala de aula. (DORZIAT, 1999, p. 27).

Ao mesmo tempo que se luta por propostas de educação bilíngue, o MEC (Ministério da Educação) também propõe a educação inclusiva e o AEE, criando cursos de Letras/Libras e pedagogia bilíngue para a formação de professores e garantindo a presença de profissionais intérpretes de Libras em salas de aulas comuns

O que consideramos importante tratar aqui é que a formação de professores para a educação de surdos, até os anos 90, estava relacionada “aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas” e a proposta da educação bilíngue caminha para um “reconhecimento político da surdez como diferença”. (SKLIAR, 1999, p. 7).

Assim, refletindo sobre o contexto histórico pela qual a educação de surdos passou, e que a comunidade surda se movimenta no sentido do uso da Libras como forma de instrução, no entanto a proposta do MEC se orientou na Tese de Doutorado de Mirlene Damázio (2005) que observa que a Libras não garante a aprendizagem e aconselha que ela não seja usada no ensino de Língua Portuguesa, segundo ela a adoção da língua de sinais não é suficiente “para escolarizar o aluno com surdez na escola comum e nem que ela seja adotada para o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua dessas pessoas” (DAMÁZIO, 2005, p. 17), além de considerar as lutas e movimentos surdos como *guetos normalizadores*. Esta autora elaborou o material que serve de orientação para a formação de professores na educação de surdos, mas é importante registrar que a língua de sinais passou a ser compreendida como sistema linguístico no Brasil somente na década de 90 e oficializada em 2002, diferentemente da oralização que por um século, surdos e professores registraram a ineficiência do uso do método oral.

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas<sup>6</sup> acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (SKLIAR, 2005, p. 18).

---

<sup>6</sup> “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. (SKLIAR, 2005, p. 15).

Acreditamos que Damázio tenha feito representações equivocadas, pois como pode em tão pouco tempo, ou melhor, em 15 anos, esta autora afirmar uma insuficiência e duvidar da aprendizagem através da Libras, desconsiderando as inúmeras pesquisas e relatos sobre o fracasso educacional da oralização, que por cem anos não obteve sucesso, e ainda não levar em conta os movimentos surdos de repúdio à oralização existentes no Brasil e no mundo? Que bagagem profissional ou vivência tem esta pessoa para afirmar tal coisa e ainda criar o estereótipo de *gueto* para os surdos que sabem o que querem e porque querem uma escola bilíngue?

Estamos neste momento pensando sobre a proposta dos Estudos Surdos no campo dos Estudos Culturais em Educação em que é preciso refletir sobre “a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando a uma redefinição do problema”. (SKLIAR, 2005, p. 15). Assim, é possível perceber que, durante o século da oralização, os profissionais iniciaram pesquisas que foram se reencaminhando para uma política de educação que atenda a especificidade dos surdos: a Educação Bilíngue.

## **A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA**

A educação bilíngue surge de um movimento de lutas e de diálogos com governos, buscando a garantia dos direitos de uso e aprendizagem em Libras, isto não difere de outras lutas como a da educação popular, de acordo com Dorziat (1999) menciona o autor Skliar, sobre a necessidade de incluir este movimento dentro dos problemas educativos gerais.

Ele afirma que a educação dos surdos deve ser encarada no mesmo nível de importância da educação das classes populares, da educação rural, das minorias raciais e religiosas, dos adultos analfabetos, dos presos, etc., ou seja, das minorias que sofrem exclusões semelhantes, dentro de processos educativos culturalmente significativos.” (DORZIAT, 1999, p. 37)

Então discutir sobre a educação dos surdos numa perspectiva bilíngue é muito importante, e nos reportamos aos surdos do interior com igual preocupação, uma escola inclusiva que atenda sua diferença, não se pode pensar que apenas o intérprete de Libras ou o AEE é garantia de aprendizagem. No material de formação de professores do AEE escrito por Damázio (2007) para o MEC, não vemos claramente sobre o papel do intérprete de Libras e também há a informação equivocada de que a Libras deve ser aprendida somente no AEE e nos espaços informais,

orientando ainda que não se use a Libras para a aprendizagem de Língua Portuguesa, dispensando o profissional intérprete da sala de aula comum durante o ensino desta disciplina.

O que nos provoca é a aceitação do MEC desta proposta de AEE em 2007, mas no mesmo ano o MEC havia publicado a segunda edição do livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica* que defendia o uso da língua de sinais para o aprendizado. Em 2008 a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE) promovia a garantia de acesso da pessoa com deficiência na escola comum em que ofertava o AEE no contraturno como complemento das aulas além da formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão.

A formação pensada pelo MEC na política de 2008 era voltado ao trabalho pedagógico com alunos surdos em que se prevê o espaço bilíngue, teoricamente a educação bilíngue se faz pela instrução através da Libras, no entanto nos documentos desta política a garantia deste espaço bilíngue se dá pela presença de um intérprete de Libras e na perspectiva da inclusão, a educação de surdos, é complementada no AEE para que possam ampliar seus conhecimentos e assim ter condições para acesso e permanência com qualidade no ensino comum. E afirma que o AEE deve ser oferecido diariamente em período adicional dividido em três momentos didático-pedagógicos: ensino de Libras, ensino em Libras e ensino da LP como segunda língua. Pensando sobre estes três momentos, refletimos sobre o que é o ensino de Libras? Seria a alfabetização e a ampliação vocabular do aluno surdo na sua língua. O ensino em Libras seria o acesso deste aluno ao vocabulário específicos dos conteúdos trabalhados em aula. O ensino de LP como segunda língua seria aprendido como? Se nesta política do AEE a orientação é de que não se use a língua de sinais e se dispensa a presença de intérprete? Pensemos sobre isso imaginando uma cena. Uma criança surda não alfabetizada nem em Libras e nem em LP vai a escola pela primeira vez, sua professora não sabe Libras, na sua turma nenhuma criança surda, a escola garantiu uma intérprete de Libras sem formação pedagógica primeira pergunta quem alfabetiza esta criança na sua língua? o AEE? No contraturno? Mas então como ela acompanhará sua turma no primeiro dia de aula? Outras perguntas, e se fossemos colocadas numa sala fechada e alguém passasse a nos mostrar escritas em japonês e um intérprete alemão começasse a usar a Língua de sinais alemã, não sentiríamos dificuldade? Trazemos esta cena porque pensamos que ela nos remete a uma reflexão sobre como as propostas são colocadas sem um diálogo com a comunidade surda.

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 06 de dezembro de 2006, através da *Resolução A/61/611* e ratificada no Brasil em 2008 sobre questões referentes aos direitos linguísticos e culturais nas práticas de letramento de crianças surdas, foi um documento elaborado com a presença de surdos de diferentes países que defenderam o uso da Língua de Sinais<sup>7</sup>, nos Artigos 24 (da Educação) e 30 (da Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte) trazem os seguintes textos:

Art. 24: Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e Garantia de que a educação de pessoas [...] surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados [...] e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

[...]

Art. 30: § 4. As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. (ONU, 2006).

Desde 1999 a FENEIS representando a comunidade surda apresentou ao MEC vários documentos com propostas de uma educação bilíngüe destacamos cinco que são de âmbito nacional: *A Educação que nós surdos queremos* (1999), Reivindicação da comunidade surda brasileira (2011), Proposta de emendas para o Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011/2020 (2011), Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) ao Ministério Público Federal, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, imposta à Educação de Surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (2011), Carta aberta dos Doutores surdos ao Ministro da Educação (FENEIS, 2012). Mesmo diante dessas reivindicações o MEC cria e distribui um material que não corresponde ao que foi solicitado pelos surdos brasileiros.

No cenário da história da Educação Especial, a visão era predominantemente clínica. O atendimento clínico-terapêutico era praticado nas escolas de surdos, que tinham uma compreensão da surdez como deficiência. Mas com a movimentação da comunidade surda, com a força da identidade e cultura surda e com o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua de sinais e a educação de surdos, hoje as escolas de surdos no Brasil se encontram com propostas de ensino bilíngüe, na qual a educação de surdos vem sendo ministrada através da língua de sinais e

---

<sup>7</sup> Informamos que aqui se diz Língua de Sinais e não Libras, por se tratar de surdos de diferentes países.



da língua portuguesa escrita, com privilégios diferentes, sendo a língua de sinais considerada primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda (L2).

Na *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008, com relação à diferença lingüística, “orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular”, mas não somente entre surdos; para essa política é necessário que haja uma interação com os colegas ouvintes, que haja trocas entre eles com conteúdos culturais para que possam produzir, construir subjetividades culturais no processo de desenvolvimento lingüístico e social.

Os Estudos Surdos começaram a ser difundidos no Brasil através de autores que investigaram as questões surdas em uma perspectiva antropológica-cultural-lingüística. A articulação dos Estudos Surdos com os Estudos Culturais tem se baseado nas significações e identidades culturais e das diferenças lingüísticas e culturais dos sujeitos surdos. A diferença pensada na perspectiva dos Estudos Surdos surge da construção histórica, lingüística e cultural dos surdos.

A autora Damázio (2005, p. 113) ao abordar sobre diferença, a qual utiliza autores que não são da área de educação de surdos para embasar suas afirmações, traz um entendimento de que “limitar, restringir ou diferenciar uma pessoa pela sua deficiência ou diferença é uma forma de discriminação, que deve ser banida, assim como prescreve a Convenção de Guatemala, promulgada pelo Decreto 3.956/2001”. Embora a autora coloque que a diferença deve ser respeitada, também é importante lembrar que obrigar alguém a fazer o que não quer é, também, uma contravenção aos direitos da pessoa. Os sujeitos surdos, em uma perspectiva cultural constituem:

Um grupo que realmente investe na decisão de ser diferente. De transformar o anormal em normal no cotidiano da vida. É um jogo perverso que se instaura. Jogo entre o que é nossa invenção e o que inventaram sobre nós. Porque jogo inventado? É próprio do modernismo criar uma alteridade para o outro e obrigá-lo a segui-la. (PERLIN, 2007, p. 11).

Autores e pesquisadores renomados nos Estudos Surdos co-relacionam constantemente a diferença à identidade e mencionam por diversas vezes que a diferença marca e constitui o sujeito socialmente, sua diferença é pensada, repensada e retomada em lutas que ele mesmo faz, que ele próprio pede para que sejam reconhecidas.

Thoma (2009, p. 67) cita Hall (1997) ao mencionar que as identidades “são constituídas de traços identitários, fragmentadas e em permanente construção”. Entendo assim que a identidade constrói e constitui a diferença e vice-versa. Conforme Silva (2009, p. 75) a “identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade”.

A diferença se constitui de uma concepção que vai além da diversidade. Pois conforme Melo (2010, p. 10) é desta perspectiva que “surge o campo híbrido, polissêmico, ao mesmo tempo promissor, da diferença, que se constituem, nos centro das enunciações de diferentes sujeitos e identidades sócio-culturais”. A autora relata em seu texto sobre as diferentes concepções sobre estes termos em que alguns os “igualam” e outros os “distinguem” em seus significados. Ela cita Abramowicz (2006, p. 12) para dizer que a “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança” (*apud* MELO, 2010, p. 10). Importante compreender que é nas culturas que se fazem diferenciações entre os sujeitos que pertencem a determinadas categorias da diversidade; ou seja, na cultura se produzem diferenças de valor entre os sujeitos da diversidade, valorizando uns como melhores ou piores que outros em relações binárias.

Ferre (2001) também percebe que diversidade e diferença possuem conceitos semelhantes de acordo com o dicionário, porém no contexto social e educacional, ela afirma que a diversidade está relacionada a “grupos marginais, minoritários ou majoritários” e a diferença é uma “construção social” como uma das “manifestações da diversidade humana” (FERRE, 2001, p. 206-207).

Na diversidade se trabalha a partir do que se “difere de algo ou de alguém que está no centro desse processo de comparabilidade” (LOCKMANN; KLEIN, 2009, p. 122). E a palavra diferença está mais relacionada ao conceito que Thoma (2009, p. 67) apresenta como uma “construção história, lingüística e cultural”.

Melo (2010) menciona Bhabha (1998) afirmando que para ele “a diversidade cultural refere-se à cultura como um objeto do conhecimento baseado na experiência, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-existentes”. E ainda que a “diferença cultural se constitui, para ele, como um processo de enunciação da cultura” (MELO, 2010, p. 10).

Rossana Finau (2006) em sua produção *Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e lingüística* fala de três formas de aprender a segunda língua: “[...] A primeira acontece com a simultaneidade entre a aquisição da L1 e da L2. A segunda possibilidade ocorre quando se dá aquisição espontânea da L2, porém não simultânea. E, em uma terceira forma, a aprendizagem da L2 acontece pela instrução.” (FINAU, 2006, p.231). Refletimos sobre esta última, especialmente no interior, como os professores que atuam com alunos surdos incluídos, estão buscando sua formação? são fluentes? conhecem a estrutura linguística da Libras? entendem a Língua Portuguesa como segunda língua para o surdos? Conhece o processo de aprendizagem de uma criança surda?

Estas são perguntas desafiadoras, pois muitos pensam que a inclusão está resolvida pela presença de um intérprete de Libras, então passemos a pensar sobre este profissional, ele tem formação pedagógica? Conhece a estrutura linguística da Libras? Conhece o processo de aprendizagem de uma criança surda? Então temos a resposta de que o AEE irá resolver estas questões, e novamente surgem outras perguntas o AEE está em todos os municípios do RS? E se está, a criança surda está recebendo os três momentos didático-pedagógicos sugeridos pelo MEC? E os professores do AEE possuem fluência em Libras? Segundo a Dissertação de Mestrado de Sperb (2012) ao buscar por AEE no estado do RS que trabalham com LP com L2, ela encontrou apenas no município de Capão da Canoa, e mesmo assim o atendimento tinha características de reforço e não de uma educação complementar e suplementar como propõe o MEC.

Finau (2006) esclarece que a aquisição de L1 e L2 está muito ligada ao ambiente em que a criança surda está inserida.

[...] a diferença básica entre a aquisição da L1 e a aquisição da L2 relaciona-se com a forma como o indivíduo é exposto às línguas. Quando a criança é exposta à sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferentemente disso, a aquisição da L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando-se metodologias de ensino. (FINAU, 2006, p. 232.).

Lembramos também que Rodrigues (2010), trata sobre a diferença linguística e cultural na perspectiva da inclusão e sua observação do cotidiano da sala de aula possibilitou perceber “as negociações de significados, as definições de normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações para o pertencimento ao grupo, assim como para a participação no mesmo” (p.14). O autor considerou alguns pontos importantes, como a interação na sala de aula. Ele começa abordando sobre o espaço físico, entendendo que para os surdos é fundamental que a sala

de aula esteja organizada de forma que eles possam se ver, porém a organização tradicional de classes enfileiradas não disponibiliza esta interação entre surdos e ouvintes, não favorece o contato visual. Pela análise dos dados há evidências de que uma sala de aula adequadamente organizada e um uso da Libras entre os alunos “possibilita que as interações sejam de fato significativas já que os participantes podem ser incluídos na conversação por meio do uso de uma língua a que todos podem ter acesso” (p. 15).

Rodrigues defende a importância do quadro estar próximo dos alunos, de ser usado por eles como uma forma de “socialização de informações e conhecimentos” (p. 15). Rodrigues comenta que é “necessário superar as incompreensões decorrentes da diversidade sócio-lingüístico-cultural, por exemplo, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça” (p. 15). Nessas turmas, “o professor é desafiado a ampliar o uso de recursos e estratégias (didáticas, comunicativas, visuais etc.) capazes de possibilitar a construção de um entendimento comum dos objetivos e das formas de participação nas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula” (p. 15).

Pensando sobre as diferenças apresentadas por autores da educação de surdos e sobre as práticas didáticas trazidas por Finau e Rodrigues, nos perguntamos estão as escolas do interior do estado do RS preparadas e levando em consideração os aspectos linguísticos e culturais dos alunos surdos incluídos em suas salas de aula?

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS OU PARCIAIS**

Os surdos cobram, discutem, lutam por seus direitos como dizem Green e Bigum (1995, p. 209), são “sujeito-estudante pós-moderno”. É interessante que jovens surdos estejam envolvidos com os debates sobre sua educação, não mais apenas o professor da escola de surdos e os familiares, sendo eles próprios a reivindicar o direito a educação bilíngüe. Quadros (2008, p. 32) salienta que os surdos são “diferentes daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes, os surdos buscam estratégias de resistência e de autoafirmação”.

No entanto, não se pode negar que as propostas de educação inclusiva desejam atender as especificidades dos alunos surdos, especialmente do interior onde criar uma escola para poucos não seria viável, mas pensar no currículo destes alunos surdos é fundamental. Pensar num currículo que abarque as especificidades linguísticas do aluno surdo, Stumpf (2008) acredita que

é necessário pensar um currículo diferenciado, e não somente na presença do intérprete de Libras. A autora defende uma inclusão ética em que haja um olhar de prioridade para a educação do surdo, a educação adequada, em que a sociedade acolha realmente e que o surdo se sinta acolhido (p. 29) Stumpf diz ainda que é preciso “qualificar sempre mais o que já existe” (p. 26).

Com relação a qualificação profissional, é importante se ater as análises que Quadros (2005) faz sobre a formação dos profissionais.

A análise do processo e resultado da formação dos profissionais que estão diretamente envolvidos com a educação de surdos na rede regular de ensino, bem como a análise do impacto da proposta no processo de ensinar e aprender dos alunos surdos com a implementação dessa política pública devem ser feitas para que possamos acompanhar de fato os problemas que surgirão ao longo do processo de implantação da proposta e possamos apresentar formas alternativas de resolver e/ou encaminhar os impasses aos órgãos competentes. (QUADROS, 2005, p. 16).

A autora coloca ainda que os profissionais “não sabem muito bem como resolver impasses na sala de aula” (p. 17) e que precisam encontrar “alternativas que deem sustentação para a viabilização desta prática no sentido de garantir o sucesso desta política pública” (p. 17). Ela afirma, ainda, que o processo de análise e a apresentação de proposta precisam “estar acompanhado do diálogo com os movimentos surdos, que apesar de insatisfeitos, estão interessados no sucesso da proposta” (p. 17). A nossa reflexão é de que a inclusão poderia ter um olhar para uma docência compartilhada em que professor não conte apenas com um intérprete, mas com um profissional bilíngue, fluente que esteja ali para atuar junto, um profissional que poderíamos denominar de educador especial. Na pesquisa de Sperb (2012) foi identificado este profissional como sendo o intérprete de Libras, no entanto entendemos que um educador especial abrangeria muito mais que o ato de interpretar, mas o ato também de ensinar.

Se diante dos movimentos e de argumentos de uma educação bilíngue em que para Garcêz (2011, p. 8) o acontecimento foi “o grande ato político e cultural, além de representar uma marca histórica nas lutas dos surdos, pode ser considerado um divisor de águas. Chamou a atenção das autoridades para a força de um povo que quer ser visto na sua diferença cultural e não na perspectiva da deficiência”. Pensamos que a educação de surdos como propõe o movimento da educação bilíngüe traz a criação de escolas pólos bilíngües para surdos, ou seja, por região e que os municípios devem dar conta para deslocarem as crianças de suas casas até as escolas pólos, no entanto também sabemos que o MEC garante o direito da criança ser incluída numa escola comum, e então se a família opta por uma escola próxima a sua casa em seu município, é preciso

pensar numa escola que atenda as necessidades lingüísticas desta criança. Assim acreditamos que existem duas políticas de educação de surdos fortemente embasados, mas precisamos também levantar novas discussões políticas sobre a inclusão de alunos surdos no interior do estado do RS. Percebemos que são lutas que se travam há anos, e o tempo passa com um grande número de crianças surdas fora da escola, entendemos que é necessário pensar na educação de surdos com um profissional que possa efetivamente alfabetizar em Libras, e se a educação inclusiva é a política que hoje é determinante, propomos pensar na docência compartilhada, em vez do intérprete de Libras, um professor com formação pedagógica em educação de surdos para junto do professor da escola comum trabalharem em parceria visando a promoção cultural e lingüística da criança surda.

## REFERENCIAS

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. 2008 [on-line]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 10 Set. 2012

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 10.436/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. [on-line]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)> Acesso em 10 Set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal nº 5626/05**. Regulamenta a Lei 10.436. 2005. [on-line]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em 10 Set. 2012.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. In: **II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, 2005, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.108 - 121.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. 2007 [on-line]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf)>. Acesso em 10 Jan. 2010

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: Skliar, C. (org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

- FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e lingüística. In: QUADROS, R. M. (Org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.
- GARCÊZ, R. L. Nada sobre nós, sem nós. **Revista da Feneis**, N° 44 - Junho-Agosto de 2011.
- GOLDFIELD, M. **A Criança Surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. Plexus, 1997.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KARNOPP, L. **A Língua na Educação do Surdo**. Porto Alegre: Eficiência, 2005.
- KARNOPP, L.; QUADROS, R. M. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas. 2001. Disponível em: <[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/Karnopp%20e%20Quadros%200%202001.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Karnopp%20e%20Quadros%200%202001.pdf)>. Acesso em 11 Set. 2012.
- LOCKMANN, K.; KLEIN, M. Estratégias discursivas no governo da diferença surda em práticas de inclusão escolar. In: THOMA, A. S.; KLEIN, M. (Org.). **Currículo e Avaliação**: a diferença surda na escola. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
- MELO, S. F. A Identidade Cultural e os Paradigmas da Diversidade e da Diferença. In: **III Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**, 2010, Recife. Educação e Participação: Qualidade Social em Questão. Recife : Fundaj, 2010. Disponível em: <[http://www.epepe.com.br/comunicacoes\\_orais/eixo\\_1/a\\_%20identidade\\_cultura.pdf](http://www.epepe.com.br/comunicacoes_orais/eixo_1/a_%20identidade_cultura.pdf)>. Acesso em 22 Jan. 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006a. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.
- PERLIN, G. T. Prefácio. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. T. **Estudos surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997
- \_\_\_\_\_. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- \_\_\_\_\_. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28.**, 2005, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151544int.pdf>>. Acesso em: 08 Jan 2011.
- RODRIGUES, C. H. Diferença lingüística e cultural na perspectiva da inclusão: padrões interacionais e aprendizagem na sala de aula de surdo (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33.**, 2010, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6187--Int.pdf>>. Acesso em: 08 Jan 2011.
- SKLIAR, C. (Org.) **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. 153 p.

SKLIAR C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

SPERB, C. C. **O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

STUMPF, M R. **Escrita de Sinais I**. Material Didático e instrucional desenvolvido para o Curso de Letras - Libras à distância. UFSC, 2007.

\_\_\_\_\_. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p.14-29.

THOMA, A. S. Identidades e diferença surda constituídas pela avaliação. In: THOMA, A. S.; KLEIN, M. (Orgs.). **Currículo e Avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 49-68.