

# POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS: SALA, ESCOLA OU EDUCAÇÃO BILÍNGUE?

Carlos Henrique Rodrigues<sup>1</sup>

Giselli Mara da Silva<sup>1</sup>

Oswaldo Rosa Teixeira, 135, São João Batista, BH-MG CEP-31.510-500

31 8887-9367

rodriteos@yahoo.com.br

gisellims@yahoo.com.br

Concomitante ao surgimento e ampliação das pesquisas<sup>2</sup> abordando as Línguas de Sinais (LS), à difusão dos Estudos Culturais<sup>3</sup> e à consolidação dos Estudos Surdos<sup>4</sup>, espalhou-se por todo o ocidente, nos fins do século XX, um novo paradigma social denominado “inclusão”. Desde então, os mais diversos discursos sociais, políticos e, principalmente, educacionais usam a palavra inclusão efetiva e constantemente. Esse uso desregrado teve como consequência a banalização da palavra, e também o esvaziamento do conceito inclusão, que hoje aparece com as mais diversas roupagens.

Defende-se que esse novo paradigma opõe-se às perspectivas integracionistas vigentes anteriormente, as quais consistem

no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação - UFMG

<sup>2</sup> Na década de 1960, a publicação de *Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* (1960) de Willian C. Stokoe e do *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles* (1965) de Willian C. Stokoe, Dorothy Casterline e Carl Croneberg (BRITO, 1993, p. 13; WILCOX & WILCOX, 2005, p.19), ambos sobre a American Sign Language (ASL), inaugurou as pesquisas lingüísticas sobre as línguas de sinais e impulsionou um novo olhar sobre os surdos e a surdez.

<sup>3</sup> Esses estudos têm sua origem no movimento intelectual surgido no contexto sócio-político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX. Considera-se que os eles inauguraram uma nova perspectiva com relação à cultura e aos produtos culturais de diferentes grupos em suas relações com a sociedade. “Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado” (TURNER, 1990, p.11 apud ESCOSTEGUY, 1999, p.137-8).

<sup>4</sup> “Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano” (SKLIAR, 1998, p.5).

ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade (SASSAKI, 1997, p.34).

Atualmente, considera-se que a proposta inclusiva constituiu-se a partir de um importante processo histórico, de superação da exclusão e das propostas de integração, e traz contribuições válidas para a transformação sócio-político-educacional da sociedade como um todo. Ao considerar o processo educacional em relação à perspectiva de integração, Lacerda (2000, p.71) afirma que.

a proposta da educação integradora, que vem sendo praticada há pelo menos três décadas no Brasil, é criticada por muitos, que entendem que nela subjaz a idéia de que é a criança quem deve se adaptar à escola, devendo ser inserida em um ambiente educacional o menos restritivo possível. Nesse sentido, é o aluno que precisa conquistar sua oportunidade para ser colocado na classe regular, demonstrando suas habilidades de poder acompanhar os trabalhos propostos.

O “modelo inclusivo”, tal como tem sido efetivado, mantém uma perspectiva semelhante. Entretanto, ele não pode continuar sendo alicerçado numa ideologia de normalização social, a qual defende a amenização e, até mesmo, a supressão das diferenças para a promoção de uma pseudo-inclusão.

O paradigma inclusivo, como vem sendo aplicado à educação através das mais diversas políticas educacionais, acaba por gerar e manter um processo educacional comprometido com a uniformização do atendimento em detrimento das especificidades das pessoas com deficiência, por exemplo. Assim, ao invés de propiciar o aprimoramento da qualidade do processo educacional, o paradigma inclusivo tem proporcionado experiências fragmentadas e processos descontínuos, responsáveis pelo insucesso escolar e pela eliminação das diferenças em nome de uma pseudonormalização e uma ilusória inclusão escolar.

Esse paradigma provocou ou, no mínimo, demonstrou a necessidade de uma profunda reestruturação do sistema educacional brasileiro. Essa reestruturação, que visa atender seus alunos diferentes, da melhor maneira possível, idealizou e realizou projetos de uma “escola para todos”. As propostas governamentais dessa escola inclusiva visavam, grosso modo, preparar os professores para lidar com a diversidade e distribuir os alunos com necessidades especiais nas turmas, evitando-se concentrá-los em uma única turma; estimulando a cooperação e solidariedade entre os alunos”.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Extraído da publicação Educação: construindo um novo tempo. Governo do Estado de Minas Gerais. SEE/DESP/ Diretoria da Educação Especial. Parecer nº. 424/03, Resolução 451/03 – Publicação no Minas Gerais de 02/09/2003.

Essa idéia de inclusão parece, a priori, incontestável e adequada. Contudo, ela não considera a especificidade de muitos dos alunos com deficiência. Em relação aos surdos, essa perspectiva inclusiva não reconhece que, grosso modo, por possuírem a língua de sinais e não a língua oral (LO) como língua natural, eles não conseguem, na maioria das vezes, mesmo com a presença de um intérprete, estabelecer e manter relações significativas com o professor e os alunos ouvintes da turma. Segundo Nídia de Sá (2002, p.65-6), o que não fica claro nesse tipo de inclusão de surdos é que

a separação do outro pode ser conseguida, apesar da aproximação física, por restrição da comunicação [...] incluir surdos em salas de aula regulares, inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial de seu país) e impossibilita a consolidação lingüística dos alunos surdos.

Além disso, nos movimentos organizados pelos surdos brasileiros em prol da otimização da educação de surdos, através das políticas sociais, acredita-se que é essencial, para seu desenvolvimento como sujeito, o compartilhar da cultura surda e de suas identidades num ambiente educacional que os respeite em sua singularidade. De acordo com esses movimentos, a educação de surdos deve:

[...] conscientizar que os surdos precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar; observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos; considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.<sup>6</sup>

A compreensão da realidade sócio-lingüístico-cultural que envolve a surdez é essencial para que se possa entender a relação do surdo com as propostas educacionais, bem como os porquês de sua reação ao oralismo. Os modelos de escolarização impostos aos surdos, na maioria das vezes, os desconsideraram em sua especificidade. Some-se a isso, a atual aplicação de propostas ditas bilíngües que mantêm de forma velada a idéia de que o surdo precisa ser reabilitado e, de que a LS é apenas mais um recurso de acessibilidade para os surdos. Segundo Quadros (2006, p.156):

Os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões lingüísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

É necessário que, no processo de inclusão educacional dos surdos, destaque-se não apenas a questão lingüística, reconhecimento e uso da LS, mas também a sócio-político-

---

<sup>6</sup> A Educação que nós Surdos queremos. Documento elaborado pela Comunidade Surda a partir do Pré-congresso ao V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngüe para Surdos, Porto Alegre/ RS, UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999 (Reivindicações 26, 29 e 64).

cultural. É importante observar que os surdos percebem e vivenciam o mundo por meio do “olhar”. A experiência visual do mundo ocupa um lugar de destaque tanto em relação à linguagem quanto em relação à constituição do sujeito, ou seja, à construção de conhecimentos e/ ou referências do surdo sobre si próprio, sobre os outros e sobre a linguagem. Nas palavras de Góes (2000, p.31): “a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas [...] através da linguagem”.

Em relação à realidade experimentada pelos surdos, é preciso considerar que eles, surdos, não mergulham na linguagem oral. Ao contrário, privados da audição, não conseguem tornar-se participantes dessa rede viva e dinâmica de significações por meio da LO que lhes é oferecida, nesse caso, o Português falado. E, muitas vezes, acabam não adquirindo nem linguagem oral nem sinalizada. Na verdade, desenvolvem uma protolinguagem<sup>7</sup>. Nas palavras de Sacks (1998, p.22):

[...] os que têm surdez pré-lingüística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais.

Dessa maneira, afirma-se que os surdos precisam penetrar na corrente da comunicação visual para que possam constituir-se e desenvolver-se como sujeitos. O que significa que o processo pelo qual a criança, ouvinte ou surda, adquire sua língua materna, ou seja, natural, é um processo, como diria Bakhtin (1992, p.108), de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo. Segundo Brito (1993, p.87-8):

Além da função comunicativa, as línguas naturais têm a importante função que é a de suporte lingüístico para a estruturação do pensamento. Esta última, freqüentemente é ignorada por especialistas envolvidos na educação do surdo que consideram a língua apenas como meio de comunicação. [...] As Línguas de Sinais, por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento.

Todavia é comum a crença de que todos os surdos naturalmente dominam a LS, mas isso não é verdade. Como qualquer outra língua, ela precisa ser adquirida no convívio com

---

<sup>7</sup> Grosso modo, a protolinguagem seria uma forma precária de expressão, uma precursora da linguagem, na qual as palavras seriam agrupadas em sentenças curtas, sem uma sustentação gramatical, sem flexões e sem uma estrutura consistente.

falantes fluentes. Dessa crença, advém outra: o intérprete de LS na sala de aula resolve o problema de comunicação posto pela surdez. Contudo, embora o intérprete faça esse translado entre as duas línguas, é preciso considerar que muitos dos surdos em processo de escolarização, por exemplo, não sabem a LS ou não são fluentes nela. Isso ocorre, principalmente, pelo fato de que muitos surdos não tiveram acesso à LS no período de aquisição da linguagem. Como adverte Sacks (1998, p.123):

Nem a língua nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem “espontaneamente”; dependem da exposição à língua, da comunicação e uso apropriado da língua. Se as crianças surdas não forem expostas bem cedo a uma língua ou comunicação adequada, pode ocorrer um atraso (até mesmo uma interrupção) na maturação cerebral, com uma contínua predominância de processos do hemisfério direito e um retardamento na “troca” hemisférica. Mas se a língua, um código lingüístico, puder ser introduzida na puberdade, a forma de código (fala ou sinais) não parece importar; importa apenas que seja boa o suficiente para permitir a manipulação interna - e então a mudança normal para a predominância do hemisfério esquerdo poderá ocorrer. E se a língua primária for a de sinais, haverá, adicionalmente, uma intensificação de muitos tipos de habilidade visual-cognitiva, tudo acompanhado de uma mudança da predominância do hemisfério direito para a do esquerdo.

O não-acesso dos surdos à LS ocorre por diversos motivos, dentre os quais podemos citar: pais e familiares ouvintes que não aceitam os sinais ou desconhecem a surdez do filho; profissionais que acreditam que a LS é incapaz de suprir a necessidade lingüística do sujeito, impedindo o aprendizado da LO e inferiorizando aqueles que a utilizam. Como afirma Bernardino (2000, p.19):

São muitos tabus, muitas crenças que permeiam a resistência ao uso dessa língua, aliados a outros fatores socioculturais, dificultando ao surdo ainda mais as possibilidades de ter uma vida normal, saudável, com um desenvolvimento intelectual adequado às suas necessidades.

É justamente na escolarização dos surdos que algumas questões são postas de forma mais incisiva. A escola precisa atentar para o fato de que muitas crianças surdas chegam a sua escolarização sem uma língua ou com uma protolinguagem (BERNARDINO, 2000, p.102-5). Nesses casos, a retomada do processo de desenvolvimento lingüístico-cognitivo através de uma língua espaço-visual torna-se essencial. Sabe-se que é através da linguagem e mediante as relações sociais pela linguagem, que se constituirão os modos de ser e de agir, ou melhor, que se dará a constituição do sujeito. No entanto, surge um problema na retomada desse processo, ou seja, na própria constituição do sujeito, de sua subjetividade/ identidade, pois, na maioria das vezes, essa aquisição da LS é mediada por professores ouvintes que não são fluentes nessa língua, fato descrito e analisado nas seguintes palavras de Góes (2000, p.41-2):

Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua de sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais.

Ocorre, então, uma certa diluição dos sinais numa gestalt de realizações lingüísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral.

Analisando a função da linguagem no processo de interação, constituição do sujeito, e nos processos cognitivos, verifica-se que, na maioria dos casos, as crianças surdas são prejudicadas, em decorrência de precárias oportunidades oferecidas pelo seu círculo familiar, não usuário de LS, e, também, devido, entre outros, ao fato de os professores não partilharem a mesma língua com seus alunos surdos. Atualmente o Brasil encontra-se em fase de implantação de alguns modelos educacionais de orientação bilíngüe.<sup>8</sup> Considerando a proposta bilíngüe para surdos, Skliar (1997, p.144) defende que

o objetivo do modelo bilíngüe é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes.

É apenas, através da interação com outra pessoa, que se adquire linguagem. Para que o surdo possa adquirir linguagem, é necessário que seja respeitada a condição posta pela surdez. Dito de outra maneira, é essencial para a aquisição da linguagem que a criança surda esteja em contato com outros surdos, usuários da LS, capazes de ativar sua capacidade inata essencial de adquirir linguagem. Isso devido, também, ao fato de que ela, por mais que se esforce, não conseguirá adquirir a LO naturalmente, como seria com a LS.

Com a difusão das novas perspectivas com relação à surdez através das pesquisas lingüísticas sobre as LS e dos Estudos Surdos, as filosofias educacionais para surdos passaram por significativas transformações culminando na proposta bilíngüe. Ocorreu uma verdadeira virada conceitual, na qual o surdo deixou de ser visto apenas com base nos aspectos biológicos da surdez e passou a ser entendido através da ótica sócio-cultural.

No cenário educacional, tornou-se visível a necessidade de transformação da postura de algumas escolas. Se antes elas visavam oralizar os surdos, atualmente deveriam respeitar a especificidade lingüístico-cultural desses seus alunos. Muitas escolas para surdos viram-se

---

<sup>8</sup> A implantação de uma educação bilíngüe para surdos tem sido vista como possibilidade de acesso dos surdos aos bens culturais e como garantia de seu desenvolvimento cognitivo, lingüístico e social. Defende-se que o atual processo educacional dos surdos deve ser visto sob a perspectiva do direito de igualdade de oportunidades expresso na Constituição Federal, nos artigos 205, 208, na Declaração de Salamanca, na LDB nº 9394/96, bem como nas Leis de acessibilidade nº 10.172/01 e 10.098/00, nas Leis Estadual e Federal nº 10.379/91 e 10.436/02, respectivamente, que instituem a Libras como língua oficial da comunidade surda, e no Decreto 5.626/05 que regulamenta o artigo 18 da Lei 10.098/00 e a Lei 10.436/02.

obrigadas a adotar uma nova orientação educacional, o chamado bilingüismo, em detrimento da perspectiva oralista defendida anteriormente.

O bilingüismo surgiu em decorrência da clássica tese de Stokoe, publicada em 1960, de que o sistema de comunicação por sinais utilizado pelos surdos americanos (ASL) era, de fato, uma língua como outra qualquer. [...] Tentativas de aplicar, na educação, as conclusões dos estudos lingüísticos sobre línguas de sinais acabaram por conduzir à formulação de propostas para um ensino bilíngüe. Do ponto de vista lógico, dada, de um lado, a grande dificuldade da criança surda em adquirir a língua oral e, de outro, a importância da língua na constituição da própria subjetividade, uma educação bilíngüe pressuporia a imersão da criança surda, o mais cedo possível, na língua de sinais (SOUZA, 1998, p.103).

A proposta bilíngüe evidencia o movimento de incorporação efetiva da LS no processo educacional dos surdos. Segundo Goldfeld (1997, p. 108-9), “a língua de sinais pode ser considerada a grande saída para evitar os atrasos de linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas”. De acordo com o bilingüismo, o surdo precisa entrar em contato com a LS o mais cedo possível<sup>9</sup>, pois ela se constitui como uma língua passível de ser adquirida, ao contrário do que ocorre com a LO. “As crianças surdas, pelo seu déficit auditivo, não podem ser expostas nem estar imersas dentro da LO; existe, de fato, um obstáculo fisiológico para que isso ocorra” (SKLIAR, 1997, p. 128). A aquisição natural e espontânea da LS pela criança surda permitiria, conforme aponta a proposta bilíngüe, seu desenvolvimento integral e pleno.

Segundo Brito, o não-acesso da criança surda à LS, desde a mais tenra idade, traria várias conseqüências decorrentes da perda da oportunidade de usar a linguagem. Segundo ela, a falta desse instrumental lingüístico, na primeira fase do desenvolvimento, levaria o surdo a não recorrer ao planejamento para a solução de problemas, a não superar a ação impulsiva, a não adquirir independência do visual concreto, a não controlar seu próprio comportamento e o ambiente e, a não se socializar de maneira adequada (BRITO, 1993, p.41). Segundo Goldfeld (1997, p.107-8), a aquisição espontânea da LS pela criança surda na mesma idade em que as ouvintes adquirem a LO evitaria

o atraso de linguagem e todas as suas conseqüências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção, memória, na evolução das brincadeiras e também na educação escolar, se a escola utilizar a língua de sinais como principal instrumento lingüístico.

Considerando a importância dada à LS na proposta bilíngüe, atualmente, pode-se afirmar, independente das condições sócio-político-culturais que envolvem os surdos, que, no contexto brasileiro, a sua educação organiza-se, sobretudo, em torno de discussões acerca da

---

<sup>9</sup> Entretanto, sabe-se da dificuldade que se impõe a esse acesso, pois apenas 4% ou 5% das crianças surdas são filhos de surdos, ou seja, cerca de 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que, portanto, na maioria dos casos não dominam a Língua de Sinais (QUADROS, 1997 p.71; SKLIAR, 1997 p.128-9).

utilização da Língua de Sinais Brasileira (Libras) no ambiente escolar e do ensino do português (oral e/ ou escrito) como segunda língua (L2).

A proposta inclusiva atual favorece a inclusão dos surdos em escolas comuns em contraposição ao atendimento antes oferecido somente pelas escolas especializadas. Nesse processo de inclusão, a LS é reconhecida como importante via de acesso aos conteúdos escolares, inclusive ao aprendizado da Língua Portuguesa (LP) como L2. Devido a isso, experimentou-se um momento de grande democratização do acesso dos surdos à educação básica e ao ensino superior através da Libras.

A partir de orientações legais, as escolas brasileiras passaram a adotar a Libras e, inclusive, acrescentá-la em seus currículos como disciplina. É importante destacar também que, no primeiro momento de aplicação da proposta de “educação inclusiva”, prevaleceram as chamadas turmas mistas, compostas por alguns surdos em meio à maioria ouvinte. Entretanto, com a concentração de surdos e seu conseqüente aumento em várias escolas públicas, as turmas compostas somente de surdos tornaram-se mais comuns do que nos primeiros momentos da inclusão escolar.

Vale ressaltar que há várias formas de bilingüismo, bem como de oralismo, aplicadas atualmente à escolarização dos surdos. Pode-se afirmar, segundo Quadros (2004), que uma educação de caráter bilíngüe implica necessariamente a utilização de duas línguas separadamente dentro da escola. Isso quer dizer que uma educação com bilingüismo reconhece que o surdo está inserido num contexto bilíngüe, imerso, no caso do brasileiro, pela Libras e pela LP. Mas tal proposição não diz nada acerca das implicações pedagógicas da utilização de duas línguas na educação dos surdos nem define a natureza interna dessa experiência. Mesmo porque, segundo afirma Skliar:

[...] surge a sensação de que o termo bilingüismo diz tudo, mas na verdade não diz nada sobre educação de surdos. Ele diz tudo, porque propõe, e tende à construção de um ponto de partida irrenunciável: afirma a existência de duas línguas [Libras e LP] na vida dos surdos; mas, não diz nada, porque, por trás dessas línguas, existem culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitárias, formas de ver o mundo, e conteúdos culturais que, geralmente, são omitidos ou não são reconhecidos, como tais, pelos ouvintes. (SKLIAR, 1997b, p. 46).

Portanto, uma educação bilíngüe de surdos seria aquela que supera a simples utilização de duas línguas em momentos diferentes dentro da escola, ou seja, vai além da imposição da língua majoritária ouvinte com sua carga cultural em detrimento da língua natural dos surdos, a qual é vista somente como um instrumento, um meio para se ensinar a língua majoritária, o português.

Entende-se, nessa perspectiva, que a atual proposta de uma educação bilíngüe para surdos deveria reconhecer a especificidade lingüístico-cultural do surdo e considerar a importância da utilização da LS na educação. Entretanto, não é bem isso que pode ser verificado, pois a educação de surdos, na prática cotidiana, demonstra que “a educação bilíngüe tem sido vista de diferentes maneiras e concretizada por meio de diferentes modelos” (KOZLOWSKI, 2000, p.50). Segundo Skliar (1997b, p.42-3), essa proposta bilíngüe

apresenta duas características relevantes: possui, ao mesmo tempo, um alto grau de ambigüidade e um caráter relativo de verdade. Ambigüidade, porque sua própria definição é objeto de várias interpretações, inclusive diferentes entre si e a reflexão, mesmo dentro do mesmo campo terminológico se revela antagônica. E apresenta um caráter de verdade, inclusive em sua mínima expressão – duas línguas na educação dos surdos – já supõe e constitui uma supuração em relação à ideologia dominante e um avanço objetivo na concepção educativa para os surdos.

Enquanto alguns modelos privilegiam apenas a utilização das duas línguas na escola, sendo a LS meramente um meio de estabelecer alguma interlocução com os surdos para se ensinar o português, outros reconhecem a LS em si mesma, aceitando-a de fato como uma língua. Conforme as palavras de Lodi, Harrison e Campos:

Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz. Esclarecemos. A língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa (LODI, HARRISON & CAMPOS 2002, p. 40).

As diferenças que podem ser observadas nos projetos de escolarização bilíngüe de surdos conduzem à questão do caráter sócio-lingüístico-cultural e pedagógico dessas propostas. A atual proposta bilíngüe para surdos aceitaria a LS em si mesma e o surdo como “Surdo” ou reproduziria veladamente um modelo oralista sob o termo de Bilingüismo? Em outras palavras, a atual proposta de educação bilíngüe, aplicada no processo de escolarização dos surdos, utiliza a LS como simples meio de ensinar a LP – aludindo às capacidades dos sujeitos de aprender duas ou mais línguas – ou, ao contrário, valoriza a LS em si mesma como língua natural dos surdos – referindo-se à aceitação pedagógica da diferença de um grupo minoritário que tem o direito de ser educado em sua própria língua?

Faz-se necessário distinguir, assim como Fernandes (2003, p.54), a diferença entre uma perspectiva bilíngüe de “apenas incluir a língua de sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo” e outra que “englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural”, ou seja, que considere o “bilingüismo na educação como um todo nunca dissociado de um projeto educacional”. Somente acrescentar a LS no processo

educacional dos surdos, ao lado da LP ou através da simples tradução do conteúdo escolar para a LS, não garante o oferecimento de uma educação bilíngüe.

A criação de uma sala de aula ou de uma escola que seja bilíngüe, com a presença da LP e da LS no processo educacional, não quer dizer, necessariamente, que o processo educacional se respalda num projeto educacional bilíngüe, o qual, ao considerar o indivíduo surdo em sua totalidade, pressupõe uma profunda mudança nas organizações, conceitos, diretrizes, metodologias, posturas e concepções educacionais.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica: os surdos e a sua produção lingüística**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BRITO, L. F. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GÓES, M. C. R. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?** In: LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R. (Orgs) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- KOZLOWSKI, L. **A educação Bilíngüe para Surdos**. In: **Surdez: Desafios para o próximo milênio**. SEE/ INES. Rio de Janeiro: INES, 2000.
- LACERDA, C. B. F. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 50, 2000. pp. 70-83.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional**. In: LODI, A. C. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- \_\_\_\_\_. **Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas**. No livro pós-congresso "Temas em Educação Especial IV", pela EDUFSCar, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-162, 2006.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. RJ: Imago, 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. RJ: WVA, 1997.

SKLIAR, C. (Org). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. **A educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças**. In: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos. SEE/ INES. Rio de Janeiro: INES, 1997b.

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