

DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCACIONAL AO ESTUDANTE SURDO EM SUA ALTERIDADE

Evanir Gomes dos Santos

Resumo

O marco internacional das conquistas da *política de inclusão* foi a declaração de Salamanca, que assegura o direito educacional à pessoa surda. Essa conquista, no Brasil, adquire maior visibilidade com a publicação de algumas leis e documentos oficiais, pós-Constituição Federal de 1988, que orientam sobre esse ensino, tanto nas instituições públicas como privadas, com amparo pedagógico condizente a suas especificidades e, ainda, reconhecem as referências sócio-histórico-culturais da população surda. Este estudo analisou o processo educacional do surdo sob o aporte teórico de autores como Lodi (2011), Perlin e Strobel (2008), Miorando (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Mantoan (2003), entre outros que abordam a temática voltada à educação e à cultura do povo surdo. A pesquisa se caracteriza exploratória, do ponto de vista de seu objetivo, bibliográfica e documental por seus procedimentos. O resultado da pesquisa apontou variados desafios, os quais perpassam o modo como se organiza o processo educacional, que reafirma o enrijecimento da prática educativa, logo, dificulta o processo do ensino-aprendizagem, bem como suprime a expressão identitária do estudante surdo, nomeadamente, a privação da sua língua natural. Os achados sugerem, portanto, a necessária reflexão das políticas educacionais inclusivas, especialmente em relação à adequada formação inicial ou continuada do professor; à conscientização dos pais de estudantes surdos e, no campo da linguística, a ausência e/ou a não efetivação de políticas públicas à prática didática que fomente o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Palavras-chave: educação em inclusão; estudante surdo; alteridade.

CHALLENGES OF THE EDUCATIONAL PRACTICE FOR DEAF STUDENTS IN THEIR OTHERNESS

Abstract

The international milestone of the *inclusion policy* achievements occurred with the Salamanca statement, which guarantees the right to education of deaf persons. These achievements, in Brazil, acquires greater visibility with the publication of post-1988 Federal Constitution laws and official documents who advise on this teaching, both in public and private institutions, with pedagogical support consistent with its specificities and also recognize the deaf population's social, historical and cultural references. The present study analyzed the educational process of deaf students under the theoretical contribution of authors how Lodi (2011), Perlin and Strobel (2008), Miorando (2006), Quadros and Schmiedt (2006), Mantoan (2003), among other supports to the theme, and also on the legislation basis of deaf people education and culture. This study is exploratory from the point of view of its objective, and bibliographical and documental due to its procedures. Our outcomes point out several challenges which pervade an accommodation of the educational organization, which not only reaffirms the stiffening of the educational practice — thereby hindering the teaching-learning process —, but also suppresses the identity expression, namely, the deprivation of deaf people's natural language. The findings suggest, therefore, the need to reflect on inclusive educational policies, and, in particular, on the adequacy of the initial or continuing teacher training, the awareness of parents of deaf students and — in the field of linguistics — on the absence and / or non-implementation of public policies for didactic practices encouraging the use of the Brazilian Sign Language (Libras).

Keywords: education in inclusion; deaf student; alterity (otherness).

DESAFIOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA ESTUDIANTES SORDOS EN SU ALTERIDAD

Resumen

El hito internacional de los logros de la *política de inclusión* se produjo con la Declaración de Salamanca, que garantiza el derecho educativo de la persona sorda. Este logro, en Brasil, adquiere mayor visibilidad luego de la publicación de algunas leyes y documentos oficiales, luego de la Constitución Federal de 1988, que asesora sobre esta enseñanza, tanto en instituciones públicas como privadas, con apoyo pedagógico acorde con sus especificidades y, también, reconocer las referencias sociohistórico-culturales. En este enfoque, este estudio analizó el proceso educativo del estudiante sordo bajo la aportación teórica de autores como Lodi (2011), Perlín y Strobel (2008), Miorando (2006), Quadros y Schmiedt (2006), Mantoan (2003), entre otros que abordan el tema centrado en la educación y cultura de las personas sordas. La investigación se caracteriza por ser exploratoria, desde el punto de vista de su objetivo, bibliográfica y documental, por sus procedimientos. El resultado de la investigación señaló varios desafíos, que impregnan la forma en que se organiza el proceso educativo que reafirma el endurecimiento de la práctica educativa, por lo tanto, dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como suprime la expresión identitaria del estudiante sordo, a saber, la privación de su lengua natural. Los resultados sugieren, por lo tanto, la necesaria reflexión de las políticas educativas inclusivas, en especial, en relación con la adecuada educación inicial o continua del profesor; la concientización de los padres de estudiantes sordos y, en el campo de la lingüística, la ausencia y/o no implementación de políticas públicas para prácticas didácticas que fomenten el uso de la Lengua de Signos Brasileña (Libras).

Palabras clave: educación en inclusión; estudiante sordo; alteridad.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais que contribuem para o processo da educação inclusiva, no Brasil, tomaram maiores proporções a partir da publicação de algumas leis e documentos oficiais, pós Constituição Federal de 1988. Esta, notadamente nos Artigos 205 e 206, estabelece que as instituições públicas e privadas devem oferecer o ensino, sem discriminação, a todos, e em condições de igualdade, com amparo pedagógico condizente às especificidades. Nos termos desse dispositivo legal, a educação é reconhecida como um direito de todos, garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, bem como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Com relação ao amparo pedagógico às especificidades, no caso do surdo, destaca-se a cultura linguística — Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a Lei n. 10.436 de 2002 é o selo da política linguística de reconhecimento do estatuto dessa Língua, haja vista que assegura a educação bilíngue. No entanto, essa política ganha força através do Decreto n. 5.626, de 2005, o qual garante, no capítulo IV, a oferta do ensino ao surdo com a presença de tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa em todas as modalidades de ensino; a língua de sinais constitui a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (modalidade escrita), a segunda língua (L2).

Lodi (2011, p. 63) assim recomenda: “[...] os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) [...] o ensino-aprendizado escolar da língua portuguesa em sua modalidade escrita [...] como segunda língua das pessoas surdas (L2)”, e expõe os amplos desafios do “[...] diálogo entre as políticas educacional inclusiva e linguística para surdos”, haja vista o despreparo das unidades escolares em trabalhar com a pluralidade cultural.

Esse cenário é apontado também por outros autores que dão subsídio à temática, os quais demonstram que os grupos sociais minoritários adentraram o espaço educacional, mas os seus

saberes, costumes, crenças, formas diferentes de visão de mundo ficaram de fora, visto que a inclusão abala a estrutura escolar, como confere Mantoan (2003, p. 20): “Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno”. Destaca-se, aqui, o estudante surdo, que apenas necessita de condições específicas à sua aprendizagem.

Nesse contexto, dedicou-se, então, a pesquisa em vários estudos voltados ao processo da prática educacional com o estudante Surdo, com autores como Lodi (2011), Perlin e Strobel (2008), Miorando (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Mantoan (2003), entre outros que tratam do tema em questão, simultaneamente, em documentos legais de amparo à cultura do povo surdo¹.

A pesquisa se caracteriza exploratória, do ponto de vista de seu objetivo, bibliográfica e documental por seus procedimentos; o resultado apontou variados desafios que advêm das dificuldades identificadas na própria organização educacional, na medida em que dificulta o processo do ensino-aprendizagem do surdo, haja vista que suprime a expressão identitária desse estudante, especialmente no que diz respeito à privação da sua língua natural.

Ressalta-se, desse modo, a necessidade de se refletir sobre as políticas para educação inclusiva do estudante surdo, além da urgência em se adequar a formação inicial e continuada do professor, de se conscientizar os pais desses estudantes. No campo da linguística, há que se efetivarem políticas públicas que fomentem o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

PROCESSO EDUCACIONAL EM INCLUSÃO

No Brasil, de acordo com Freitas e Silva (2005), devido ao alto nível de distanciamento entre classes sociais e fatores de exclusão social em que já configuravam as desigualdades, a partir da década de 1960, admitiu-se estudar a diversidade cultural como forma de construção identitária de determinados grupos sociais. A intensificação desses estudos, após a década de 1990, proporcionou mais diálogos e a democratização no contexto educacional, segmento que ainda possui muitos desafios para atender uma formação na égide dos direitos humanos.

O tema, inicialmente, remete à reflexão sobre as palavras inclusão e acessibilidade. Segundo Freitas (2006), ainda que elas pareçam indissociáveis, na construção do processo histórico de democratização educacional, verifica-se que têm significados distintos. A Constituição Federal de 1988 traz a garantia, fruto de muitos movimentos sociais, do direito universal à educação, ou seja, a democratização do espaço escolar permitiu a acessibilidade a todos os cidadãos brasileiros à educação.

Não se deve, entretanto, restringir-se às dicotomias fora/dentro e incluído/excluído, já que estar dentro ou incluído não significa a garantia do não julgamento hostil, que leva ao campo da anomalia ou da discriminação, por meio de questionamentos no uso de adjetivações “[...] aluno vulnerável [...]”, ou até mesmo “[...] *tem problemas*; trata-se de um aluno *tolerado* [...]” (FREITAS, SILVA, 2005, p. 68 e 80).

Esse seria resultado de uma prática educacional de segregação, em que, ao contrário de incluir, oprime e exclui com uso de estigmas negativos de violência, mesmo quando isso ocorre entre os próprios estudantes. Têm-se como desafios aos profissionais da educação questões de sexualidade, as relacionadas ao gênero feminino e masculino cuja força discriminatória legitima a

¹ “Quando pronunciamos ‘povo surdo’, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”. (PERLIN, STROBEL, 2008, p. 9).

masculinidade, a questão referente ao branco, negro e indígena, em que a branquitude impera sob efeitos da colonialidade², que prevalece, ainda, na atualidade.

Trata-se de desafios que se estendem ao material didático e curricular, como assinalam Sacristán e Gómez (1998, p. 203): “Ao redimensionamento curricular agregando temáticas relativas à questão de classe social, etnia, gênero, geração e outras em que busque a transformação cultural informal em processos reflexivos progressivos: pensar, sentir, atuar”. Nessa direção, Candau (2016, p. 92) reforça: “Na escola representa um desafio chamado a ressignificar currículos, práticas, dinâmicas institucionais, relações entre diferentes atores etc.”

O material pedagógico precisa fornecer referencial identitário a todos que fazem uso dele, ou seja, que faça parte da vida de todos. Além disso, requer-se igualdade de oportunidade para participação em decisões na rotina escolar, como em Conselhos, em lideranças estudantis, em representações e outras posições aos alunos que são considerados, por algumas pessoas, “fora do padrão” (FREITAS, 2017, p. 1).

Inclusão é a convivência com o diferente, não em visão multicultural, mas na perspectiva intercultural crítica em que suscita o conflito e permite as diferentes expressões simbólicas culturais. De acordo com Candau (2016, p. 94), “[...] grande parte das escolas não tem seguido essas orientações, e quando segue, é de forma folclorizada”, ou, ainda, “[...] promove-se uma visão superficial da interculturalidade que, em muitos casos, reforça estereótipos e termina por naturalizar processos de inferiorização de determinados grupos socioculturais”.

Segundo Freitas (2006), inclusão envolve permanência, complexidade, o desafio do convívio com o diferente. Mesmo com a garantia constitucional do acesso educacional, o estudante “diferente”, na prática, e de alguma maneira, estará fora, o que “[...] reforça a hegemonia de um determinado grupo social [...]”, conforme conclui Candau (2016, p. 85).

Ainda na atualidade, esses indivíduos enfrentam variadas formas de violência, no cotidiano educacional, uma vez que trazem em si marcas de subjetividades que não possuem a referência identitária da padronização desejada por alguns, ou mesmo pelo poder hegemônico dominante, mas de um determinado grupo social de pertencimento, seja com relação a gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros grupos silenciados. No caso, os surdos, que fazem parte de diversos setores — professores, funcionários administrativos, estudantes e outros da comunidade interna escolar e universitária —, são carentes de amparo efetivo da lei e de documentos oficiais que tratam da organização educacional, que dependem da ação governamental, por conseguinte, de políticas públicas voltadas a esse acolhimento.

A padronização identitária impõe, muitas vezes, no espaço educacional, o estereótipo *não normal* com relação ao estudante que não se encaixa no perfil estabelecido pela égide da homogeneidade. Nesse contexto, inserem-se os Surdos, que, a despeito da sua *não normalidade* necessita, tão somente, de oportunidade e de condições ideais à sua aprendizagem.

Miorando (2006) explicita que o Movimento Surdo avança, mundialmente, em busca de políticas que reconheçam suas referências sócio-histórico-culturais, e que extirpem esse paradigma que inviabiliza a presença, ou, ainda, a expressão de sua identidade em variadas relações sociais, seja de trabalho, estudos, eventos científicos, amizades, entre outras.

² Quijano (2007) apresenta-nos uma distinção bastante interessante de colonialismo e colonialidade. Para o autor são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população. Já a colonialidade surge como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Com a colonialidade há continuidade das formas coloniais de dominação. (AGUILERA URQUIZA, SANTOS, 2020, p. 29).

De acordo com essa autora, os avanços na educação estão em descompasso com as conquistas do Movimento Surdo. Exemplo disso é o uso da nomenclatura “deficientes auditivos” (DA), utilizada, no passado, para identificação das turmas e que, no entanto, é discordante com a atual situação dos surdos. Outro exemplo desse descompasso é a língua de sinais utilizada no espaço escolar, que não condiz com a realidade social da pessoa surda, ou seja, não confere com a língua que o surdo utiliza fora da escola, tampouco com a definição constante no Art. 1º, parágrafo único, da Lei n. 10.436, de 2002:

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

Quadros e Schmiedt (2006) concordam que os avanços das políticas educacionais são reforçados pelo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996 (LDB/96), como, ainda, o que preconiza o Decreto n. 5.626 de 2005, em seu Artigo 3º: “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior”, que, na visão das autoras, “[...] inclusive torna obrigatório o uso de língua de sinais não somente aos surdos, mas também aos professores que os atendem [...]” (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 34).

Segundo Santos *et al.* (2015), a inserção da disciplina Libras, no currículo dos cursos de licenciatura de formação docente, tem suscitado discussões constantes, no trato de sua implantação, em razão de sua obrigatoriedade. Essa medida tem gerado questionamentos sobre a falta de definição acerca da estruturação/organização dessa disciplina: carga horária, conteúdos e acessibilidade, considerando-se que “[...] o Decreto n. 5.626 de 2005 não explicita de que maneira esta disciplina deve ser oferecida: seus objetivos, conteúdos necessários para um aprendizado satisfatório [...]” (SANTOS *et al.*, 2015, p. 209).

Por seu turno, Quadros e Schmiedt (2006) acrescentam que o marco internacional das conquistas da *política de inclusão* foi a Declaração de Salamanca, assinada em um evento sediado na Espanha, em 1994, em que assegura, ao surdo, o direito educacional. O documento dispõe sobre o acesso ao espaço escolar regular, em que objetiva o rompimento da linha discriminatória e, de tal modo, delineou a estrutura de ação em educação especial: “[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais” (BRASIL, 1994, p. 3).

Em contradição com o que preconiza esse acervo de documentos oficiais e dispositivos legais, Perlin e Strobel (2008, p. 38) apontam que “[...] governos não respeitam [...] os especialistas não têm nenhuma experiência [...]”, o que impõe ao surdo um processo inclusivo “[...] destituído do direito de sua língua na inclusão dentro de escolas de ouvintes”. Tais fatos colocam os estudantes surdos em condições adversas daquelas que são asseguradas nos aparatos legais e, ainda, em situação desoladora, pois, de um lado, são iguados aos estudantes ouvintes, que, entretanto, os consideram inferiores e incompetentes; de outro lado, estão em pé de igualdade com estudantes que possuem graves deficiências, sobretudo sem considerar o “[...] jeito surdo de ser [...] que os sujeitos surdos possuem uma identidade linguística e cultural que os diferencia [...]” (PERLIN, STROBEL, 2008, p. 19-38). Parece ser o que Mantoan (2003, p. 31) denuncia: “Infelizmente não estamos caminhando na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação, [...]”

seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores”.

Em complementação a essa discussão, as pesquisadoras Perlin e Strobel (2008) afirmam que é preciso abolir o modelo *clínico* tradicional colonizador e demais modelos que suprime e oprime, por meio de uma nova proposta de ensino, o que perpassa pela pedagogia surda em que contempla uma metodologia para a prática pedagógica da diferença em que se edifica na subjetivação cultural e pela perspectiva da interculturalidade crítica em que traz à baila o convívio na diferença pela afirmação das identidades constituídas, isso significa, conceber o ensino-aprendizagem na teia de significação, como asseguram Perlin e Strobel (2008, p. 19): “O procedimento da mediação cultural não rejeita a cultura ouvinte. A cultura ouvinte está aí como cultura, e a metodologia arma estratégias para a posição de diferença, para a afirmação cultural” que se apropriam da teia de significações identitária visual em construção permanente em sua alteridade. De tal modo, conferem Perlin e Strobel (2008), que as escolas de ensino regular devem oferecer o ensino ao aluno surdo pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com o uso de textos imagéticos como recursos visuais, a exemplo: desenhos, fotografias, filmagens, bem como, oportunizar momentos de leitura com inclusão da literatura surda (produzida pelos próprios surdos) e com a presença de intérpretes de língua de sinais e de professores surdos para interação (revitalização cultural) com os alunos e apoio ao professor regente no trabalho com a língua de sinais.

Nesse direcionamento, Mantoan (2003, p. 31) acrescenta que a prática de uma educação inclusiva não se limita a conteúdos, a laudo de deficiência e a dificuldades dos alunos devido às defasagens da aquisição de aprendizagem: “[...] significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de prática pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

De acordo com essa visão, o professor precisa se desfazer do uso de métodos e técnicas de ensino rígidos, ainda que possua experiências de sucesso. A melhor opção será interagir com os estudantes surdos, conhecer suas necessidades pedagógicas e, essencialmente, considerar a diferença como enriquecimento das experiências internas da cultura. Ao contrário de se naturalizar no plano da tolerância, do respeito ou aceitação, “[...] merece ser compreendida [...]” (MANTOAN, 2003, p. 20). Nessa direção, Candau (2016, p. 82) considera: “[...] que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados”.

Trata-se de desafios que perpassam a formação inicial ou continuada do professor, que implicam diretamente em aperfeiçoamento e, por consequência, no amadurecimento consciente da importância de sua prática didática; desse modo, o docente se torna referência para os estudantes, por sua atuação na construção do conhecimento dentro dos preceitos – valores sociais.

Essa nova formação, de acordo com Mantoan (2003, p. 43), considera a sala de aula heterogênea; o professor, de modo crítico, reflete a *própria prática* em conformidade com suas experiências, o que constitui suas *teorias pedagógicas*, as quais devem ser compartilhadas interativamente com os colegas de profissão. Esse compartilhamento pode se desdobrar para outras unidades escolares, através de trocas de experiências, de discussão dos temas presentes no ambiente educacional, como gênero, questão de classe social, etnia, sexualidade e, no caso em questão, a educação oferecida ao estudante surdo, sua história, sua cultura, especialmente a linguística.

Tais iniciativas podem se estender a outros espaços, por meio de organização de eventos em que se oportunizará a participação de vários segmentos e instituições que podem contribuir para as ações educativas; ao contrário de reafirmar conceitos enrijecidos e fragmentados de uma determinada disciplina procedente de uma formação frágil, como denota Fernando Hernandez (1998, p. 31): “[...] resistem à mudança porque essa *gramática curricular*”, permite organizar as escolas em compartimentos estanques chamados departamentos, reafirma a identidade dos docentes vinculando-a a uma disciplina. Nessa perspectiva, Mantoan (2003, p. 44) recomenda: “[...] não apenas um mero instrutor [...] a proposta parte do ‘saber fazer’ desses profissionais [...] formação de atitude e valores do cidadão”.

Quando assim se procede, os estudantes são, efetivamente, acolhidos e, ao invés de serem enquadrados pela padronização da normalidade, afirmam-se em sua diferença e contribuem para a construção do conhecimento, juntamente com o professor regente que será capaz de promover o ensino-aprendizagem com estratégia pedagógica “[...] a partir de novas concepções e práticas educacionais [...]” (MANTOAN, 2003, p. 47).

Perlin e Strobel (2008, p. 19) explicitam: “Neste procedimento o processo inverte a regulação. É a cultura surda que regula o surdo em direção a seu ser diferente [...]”. Em conformidade com o que dispõe o Art. 2º do Decreto n. 5.626 de 2005, esses autores acrescentam: “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

DESENVOLVIMENTO DA CULTURA LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Lodi (2011) defende que, para se refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, é imprescindível a discussão no trato do desenvolvimento da linguagem, considerando a perspectiva sócio-histórico-cultural, visto que os usuários de uma língua se encontram inseridos nos variados contextos em sociedade, através da relação com o outro (os pares), como ocorre com o uso da língua de sinais pelas crianças surdas, o que pode ser estendido às ouvintes.

Nesse sentido, como elucida a autora, decorre a transposição do coletivo ao individual, em um processo de mediação responsável pela conversão de significados, por meio do qual a criança inicia a aquisição da linguagem, que acontece desde seu nascimento, no convívio familiar, posteriormente, no espaço escolar e outros espaços sociais, o que significa: “[...] constituir-se como sujeito na e pela linguagem” (LODI, 2011, p. 65).

Esses fatores são determinantes do caráter social da linguagem em que as crianças (surdas/ouvintes), no período de aquisição, possuem apenas função comunicativa, e não a intencionalidade enunciativa. Situam-se como interlocutores intermediadas pelo adulto que materializa os seus gestos em linguagem, após transformá-los. Desse modo, as crianças, nessa fase, dependem essencialmente do domínio da linguagem do adulto para fazerem a interpretação do seu gesto e, por conseguinte, a mudança de situação para gesto realizado, ou seja, em linguagem. Lodi (2011) assegura que o convívio da criança com as interpretações do outro, de forma natural e gradativa, substitui os seus gestos pela linguagem verbal, em uma alteração de discurso exterior para interior, através da utilização de conceitos e significações armazenados em sua convivência social.

Nessa etapa, esclarece a autora, a criança ouvinte manifesta sua memória fazendo uso de rabiscos/desenhos, o que já possui a materialidade dos signos devido ao reconhecimento dos

significados e, por conseguinte, convertem o desenho para a grafia de letras e, progressivamente, à iniciação da compreensão da linguagem escrita. Já a criança surda, para dar prosseguimento ao desenho, quer dizer, ao que enuncia em Libras, precisa percorrer outro percurso, o da aprendizagem de uma segunda língua (Língua Portuguesa na modalidade escrita). Nesse ponto, o aprendizado das crianças ouvintes/surdas se distancia, em virtude da diferença do processo de ensino-aprendizagem, posto que a criança surda precisa do apoio de interlocutores em Libras para a formação bilíngue.

A propósito do ensino de Libras às crianças surdas, Miorando (2006) e Lodi (2011) recomendam, em especial no caso daquelas que não obtiveram, no tempo esperado, o conhecimento da Libras, ou que trazem defasagens anteriores, ou, ainda, que não têm conhecimento algum da língua, a adoção de um processo de aprendizagem com a mediação de pessoas surdas usuárias das várias linguagens constitutivas da Libras e de presença ativa na comunidade surda³. Essas pessoas são referências, em sala de aula, da cultura de seus membros, em constante constituição e revitalização da memória simbólica da criança surda, “[...] instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores e das práticas de letramento em Libras [...] nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundada nas relações com a linguagem” (LODI, 2011, p. 66).

No contexto educacional, segundo essa mesma autora, é necessária a presença e o diálogo com os adultos usuários de Libras para fluir a manifestação da história, da memória simbólica e dos conceitos dessa cultura, em sala de aula, e para a afirmação identitária dos estudantes surdos. Por conseguinte, faz-se necessário desenvolver e compreender significados em Libras para outros significados e significantes em Língua Portuguesa, com o objetivo de se qualificar e amadurecer a consciência linguística cultural identitária da comunidade surda.

De acordo com Miorando (2006, p. 89), conforme citado por Quadros (1997, p. 108), a finalidade desse processo de ensino-aprendizagem é “[...] oportunizar aquisição da Libras, oferecer modelos bilíngue e bicultural à criança e oportunizar o desenvolvimento da cultura específica da comunidade surda”. Para tanto, o ambiente educacional, na visão daquela autora, não pode focar a deficiência, mas os avanços dos direitos da comunidade surda, adequando a prática-didática à realidade desses cidadãos, os quais precisam obter aprendizagem de Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (na modalidade escrita) como segunda língua (L2), como delibera o Decreto n. 5.626 de 2005.

No Art. 15 desse documento legal, lê-se: “Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental”. Essa prerrogativa seria um contributo às políticas de reconhecimento desse grupo que se autodenomina *surdo*, com uma prática pedagógica aberta aos acontecimentos histórico-culturais e sociopolíticos, o que requer profissionais preparados para um trabalho docente com a Libras e para tratar estudantes surdos e seus responsáveis de forma condizente, nas palavras de Miorando (2006, p. 91), uma “[...] proposta coesa entre didática, comunicação e responsabilidade social [...]”.

A despeito da relevância desses profissionais no contexto escolar, é muito difícil a atuação deles junto aos estudantes surdos. A mesma autora se refere ao fato de que ainda que as crianças

³ Então entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes-membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros — que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. [...] em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (PERLIN, STROBEL, 2008, p. 9).

não avancem na aprendizagem da segunda língua escrita (Língua Portuguesa), por privação da aquisição de Libras, a exigência de resultados, pelo sistema educacional, inviabiliza a atuação desses profissionais no ensino dessas crianças. Ademais, o desconhecimento, da parte dos gestores educacionais, a respeito da importância de Libras no ensino-aprendizagem leva à rejeição dessa participação, por via do argumento de que falta formação pedagógica aos adultos usuários de Libras e, igualmente, seguem nessa posição os professores ouvintes, que ignoram a relevância da participação desses profissionais.

De maneira contraditória a esses posicionamentos, Lodi (2011) considera que o desenvolvimento da linguagem (em Libras) das crianças surdas implica em um ambiente escolar com diversidade linguística pela relação do estudante surdo com o adulto usuário de Libras, com professores ouvintes bilíngues e, também, com outras crianças surdas para interação de seus pares. De acordo com Perlin (2006, p. 140), essa dinâmica é necessária “[...] para tornarem-se sujeitos de sua história, saírem da exclusão, construir sua identidade em presença do outro surdo, para terem direito à presença cultural própria”; Lodi (2011, p. 67) complementa: “[...] no caso de crianças surdas cuja aprendizagem pressupõe aprender outra língua, deve ser propiciado a elas o estabelecimento de um diálogo com a sua primeira”.

Nesse sentido, é pertinente levar em conta a seguinte contribuição de Vygotsky (1934/2005, p. 231): “[...] se o desenvolvimento da linguagem exterior precede a interior, a linguagem escrita aparece depois do interior e pressupõe sua existência [...]”; trata-se, segundo Bakhtin (2000, p. 301), de “[...] enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam [...]”.

Lodi (2011) atenta que, para aprendizagem da segunda língua, é primordial o amadurecimento dos conceitos da primeira língua, já que, além da diferença estrutural no modo de funcionamento, na forma, como fenômeno de pensamento, de expressão e conceito, envolve, também, a memória semântica da primeira língua e, posteriormente, a segunda língua. O uso da linguagem de maneira consciente, madura e intencional faz o seu usuário, no caso a criança surda, refletir sobre a sua própria língua. Lodi (2011, p. 67) explicita: “A escrita é assim entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua [...]”.

Por fim, a autora orienta sobre a necessidade de um trabalho com narrativas através do conto de história, método que propicia o diálogo sobre determinados temas, a temporalidade das enunciações e referências que poderão ser aproveitadas como base à segunda língua, de cuja escrita, muitas vezes, as crianças surdas já possuem algum conhecimento prévio. Desse modo, em vez de se desprezar o *reconhecimento* de algumas palavras, é importante possibilitar o seu entendimento em situações e contextos diferenciados que enriquecerão a significação de sentidos (LODI, 2011, p. 72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter e dar vida deve ser a pauta da pedagogia que valoriza a diferença como *riqueza*, em consonância com o pensamento de Candau (2016) e Mantoan (2003), para quem as experiências internas da cultura surda produzem essa riqueza, que “[...] merece ser compreendida [...]” (MANTOAN, 2003, p. 20), e não apenas se estabelecer por meio de ações prevalecentes dos verbos tolerar, respeitar e aceitar; significa, portanto, reconhecer as subjetividades do surdo, que se constitui pela própria vivência entre seus pares.

É necessária a adoção de uma pedagogia para o surdo que contemple a prática pedagógica da diferença, que se edifica na subjetivação cultural e pela perspectiva intercultural crítica que traz à baila o convívio com a diferença e a afirmação das identidades constituídas. Isso significa conceber o ensino-aprendizagem na teia de significação, como asseguram Perlin e Strobel (2008, p. 19): “O procedimento da mediação cultural não rejeita a cultura ouvinte. A cultura ouvinte está aí como cultura, e a metodologia arma estratégias para a posição de diferença, para a afirmação cultural”, a qual se apropria da teia da significação identitária visual na construção permanente de sua alteridade, conforme assegura Perlin (2006, p. 140): “As identidades surdas [...] em constante mudança [...] de adquirir certo jeito de ser surdo”.

Essa propositura implica no ensino-aprendizagem da língua escrita, ao surdo, compreendido na apreensão de Libras, como reforça Lodi (2011, p. 72): “[...] desenvolvimento de linguagem (Libras) é imprescindível [...] sem este processo não há como pensar na apropriação de outra língua [...]”. O desconhecimento que a criança tem do processo discursivo de Libras conduz ao uso restrito dela; por isso, é necessário oportunizar a sua contextualização e diálogo, construindo diferentes formas (em Libras) de significações de sentidos e de enunciações, desconstruindo conhecimentos prévios equivocados de significados estritos das palavras, que, por efeito, induzem ao entendimento de uma única forma enunciativa em Libras, conforme a mesma autora afirma: “[...] além dos diversos sentidos que ganha dependendo do contexto, irá implicar diferentes formas de enunciar em Libras”, ainda porque, a materialização dos enunciados se configura em “campo vivo da língua” (LODI, 2011, p. 73).

Enfim, tendo em vista os argumentos desenvolvidos neste estudo, reafirma-se o desafio de se mudar o enfoque didático voltado à alteridade do surdo. Um novo enfoque perpassa a apropriação de sua própria história como sujeito que possui sua visão de mundo, de espaço para o convívio e expressividade entre os pares, como via de construção cultural identitária, sem a linha que, predominantemente, é marcada na relação de poder, que os exclui socialmente por meio de uma “[...] eleição arbitrária de uma identidade normal [...]” (MANTOAN, 2003, p. 20), em busca do perfil de aluno que atenda aos padrões homogêneos da hierarquia avaliativa normatizadora.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, Antônio; SANTOS, Evanir Gomes. Educação indígena e direitos humanos: racismo e sub-representação na educação em MS. *Veredas Revista Interdisciplinar de Humanidades*, v. 3, n. 6, p. 17-43, dez./jun. 2020-2021. Disponível em <https://revistas.unisa.br/index.php/veredas/article/view/116>. Acesso em 2 maio 2022.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/constituicao_brasil_41ed.pdf.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei n. 9.394/1996. Brasília, Centro Gráfico, 1996.
- BRASIL. *Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 20 dez. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. *Declaração de Salamanca (1994)*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 dez. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Ideias-força do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76-96.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 342-357.

FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar. Antropologia e educação no Brasil: notícia histórica sobre a presença de alunos “fora do padrão”. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, v. 2. n. 1. Montevideo, jun. 2017. Disponível em

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2393-68862017000100073. Acesso em 20 abr. 2021.

FREITAS, Marcos Cezar; SILVA, Ana Paula Ferreira. Escolarização, pobreza e socialização na infância e na juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação. *ECCOS*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 57-86, jun. 2005. Disponível em [file:///C:/Users/evani/Downloads/400-1174-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/evani/Downloads/400-1174-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 20 abr. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *Coleção UAB-UFSCar*. Língua de Sinais Brasileira: uma introdução. Coordenação UAB-UFSCar. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. 1. ed. 2003.

MIORANDO, Tania Micheline. *Formação de professores surdos: mais professores para a escola sonhada*. Estudos surdos I/Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. *Educação Temática Digital*. Unicamp, v. 7, n. 2. Campinas, 2006.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. *Fundamentos da educação de surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis. 2008. Disponível em

<https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducaoDeSurdos/assets/279/TEXTOBASE-FundamentosEducSurdos.pdf>. Acesso 20 jan. 2022.

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

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Pérez. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lara Ferreira *et al.* Desafios tecnológicos para o ensino de Libras na educação a distância. *Comunicações*. Piracicaba, n. 3 - p. 203-219, 2015. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2252>. Acesso em 10 jan. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem* [1934]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Submetido em março de 2023

Aprovado em abril de 2023

Informações da autora

Evanir Gomes dos Santos

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED)

E-mail: evanirgsantos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7093-1095>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3855510763743777>