

QUAL BILINGUISMO TEMOS E QUEREMOS PARA OS ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

WHICH BILINGUALISM THAT WE HAVE AND WE WANT TO DEAF STUDENTS FROM BASIC EDUCATION?

Eduardo Dias da Silva¹

RESUMO: Este artigo, oriundo de uma pesquisa exploratória, consiste em apresentar algumas reflexões suscitadas a partir da relação entre o bilinguismo de estudantes surdos e educação básica, traduzidas na experiência da construção do fazer pedagógico em ambiente escolar. Professores deparam-se com a falta de instrumentos pedagógicos e práticos no desenvolvimento de estratégias para melhor exercerem o bilinguismo. Assim, buscamos responder ao seguinte questionamento: qual bilinguismo queremos implementar nas escolas inclusivas/bilíngues para o desenvolvimento dos estudantes surdos e não surdos na educação básica? Através deste trabalho, é possível ponderar sobre alguns de muitos aspectos que envolvem o desenvolvimento e a prática do bilinguismo em escolas inclusivas/bilíngues de educação básica que não se limita às ideias de tarefas, mas se perpetua como caminho para novas reflexões sobre a própria língua e linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: bilinguismo, educação básica, escola inclusiva/bilíngue.

ABSTRACT: This article, based on an exploratory research, consists in presenting some reflections raised from the relationship between bilingualism of deaf students and basic education, translated into the experience of the construction of pedagogic doing in a school environment. Teachers are faced with the lack of pedagogical and practical tools in developing strategies to better exert bilingualism. Thus, we seek to answer the following question: what bilingualism do we want to implement in inclusive/bilingual schools for the development of deaf and non-deaf students in basic education? Through this work, it is possible to consider some of the many aspects that involve the development and practice of bilingualism in inclusive/bilingual primary education schools that are not limited to the ideas of tasks but perpetuate as a way for new reflections on the language itself.

KEYWORDS: bilingualism, basic education, inclusive/bilingual school.

INTRODUÇÃO

A ideia de sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à sua própria constituição. Partindo

¹ Mestre em Linguística Aplicada e doutorando em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem da Universidade de Brasília (GECAL/UnB).

desse princípio e tendo como horizontes o cenário ético dos direitos humanos, o bilinguismo de estudantes surdos (Quadros, 1997; Quadros; Cruz, 2011; Maher, 2007; Bruner, 2001; Vygotsky, 2005; 2009) sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos(as) a iguais oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Um dos motivos norteadores que nos impulsionou pesquisar essa temática é o fato de ser professor da rede pública de ensino e de perceber diariamente que há outros professores com dificuldades diversas, principalmente em torno do desenvolvimento prático e teórico do bilinguismo. Além disso, também percebemos o quanto estes podem transformar seus saberes em ferramenta de uso pedagógico-prático para o desdobramento de habilidades e competências no ensino de língua de sinais (LS²) e língua portuguesa (LP) na modalidade escrita. Assim, buscamos responder aos seguintes questionamentos: que bilinguismo queremos implementar nas escolas inclusivas/bilíngues para o desenvolvimento dos estudantes surdos e não surdos no ambiente escolar da educação básica pública?

Visando alcançar os objetivos propostos, foi feita uma pesquisa exploratória, com vistas a proporcionar maior familiaridade com os problemas referentes ao bilinguismo e à escola inclusiva/bilíngue no ambiente escolar, proporcionando maior visibilidade à temática. Esse tipo de pesquisa foi adotado, pois “é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 1993, p. 46). A pesquisa exploratória “apresenta descrições fidedignas de uma situação, tentando descobrir as relações existentes entre seus elementos” (Almeida, 1996, p.105). Gil esclarece que a pesquisa exploratória, na maioria dos casos, envolve um “levantamento bibliográfico [e] pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (1993, p. 45).

Dessa forma, com base nos procedimentos técnicos a serem utilizados foi realizada também uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil, “é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos” (1993, p. 48), ou seja, “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados” (Marconi; Lakatos, 1990, p. 23).

A pesquisa possui abordagem qualitativa, pois os dados colhidos são compostos, em sua grande maioria, por relatos de profissionais que trabalham com o tema em tela. A

² Os termos *LIBRAS*, *LS* são utilizados indiscriminadamente e sem distinção nesta pesquisa, como pertencentes ao mesmo eixo de significação – Língua de Sinais Brasileira – com identidade social, política, ideológica (res)significada no tempo e no espaço socialmente identificados.

pesquisa qualitativa é baseada “na presença ou ausência de alguma qualidade ou característica, e também na classificação de tipos diferentes de dadas propriedades” (p.126).

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BILINGUISMO

[...] *línguas dependem do cérebro humano e não do ouvido são, ou equipado eletronicamente*³.

(STOKOE, 2001, p. 404)

Pelo fato de nascerem em famílias de não surdos, a maioria das crianças surdas cresce sem uma língua constituída, uma vez que a língua majoritária, no caso a língua portuguesa (LP), na modalidade falada, usada pela família, é inacessível às crianças surdas e a língua de sinais (LS), acessível a elas, é desconhecida ou mesmo rejeitada pela família não surda. Por isso, a proposta de uma educação bilíngue, que contemple a Língua de sinais brasileira (LIBRAS), como primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita, como segunda língua (L2), é apresentada e discutida neste trabalho.

A aquisição da língua portuguesa por estudantes surdos no Brasil, ocorre geralmente, como uma aquisição de segunda língua (L2) pelo fato desses indivíduos terem, como primeira língua, a LIBRAS. É importante salientar que, embora a LIBRAS seja uma língua oficial do Brasil, ela não é suficiente para que o estudante surdo exerça sua cidadania plenamente.

A Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconhece a LIBRAS como língua oficial do Brasil, no Parágrafo único define que “A Língua Brasileira de Sinais – Libras – não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”. Dessa forma, faz-se necessária à aquisição-aprendizagem da LP escrita por estudantes surdos brasileiros.

Há poucos trabalhos nas áreas de aquisição da LP como L2 sobre estudantes surdos, tanto assim quanto à área de aquisição da LP por estudantes surdos, temos as pesquisas de Grannier (2001; 2002a; 2002b; 2007), Quadros (1997), Salles et al (2004) e Chan-Vianna (2003; 2004).

Grannier (2002a) aborda a questão da aquisição/ensino de português-por-escrito⁴ para usuários de Libras. A autora defende que a aquisição/ensino de LP como L2, em sentido mais estrito, é o caso da aquisição/ensino de língua portuguesa como nova língua.

³ [...] *languages need the human brain and not the good ear, or electronically equipped* (STOKOE, 2001, p. 404). Tradução nossa.

⁴ Expressão introduzida por Grannier (2002a).

A autora apresenta também proposta para um ensino do português-por-escrito para estudantes surdos, proposta ampliada em 2007, no contexto da *jornada linguística do surdo*.

Quadros (1997) aborda a aquisição de linguagem por estudantes surdos, tanto da aquisição da LS como primeira como da LP como L2. A autora demonstra as fases de aquisição das línguas de sinais pela criança surda, desde “o período pré-linguístico ao estágio das múltiplas combinações” (Quadros, 1997, p. 70). A aquisição da LP como L2, por sua vez, segundo Quadros (1997), ocorre de forma não-natural, em geral no contexto escolar.

Salles et al (2004) tratam da aquisição da LP como L2 e do letramento⁵ nessa língua. As autoras defendem que o aspecto mais flagrante nessa aquisição “é que o surdo deve adquirir propriedades no nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditivo está impedido (ou parcialmente impedido) de aprender” (Salles, 2004, p. 77).

A criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, que é a modalidade escrita da língua oral-auditiva, neste caso o português. O letramento é, portanto, conforme Salles et al (2004), condição e ponto de partida na aquisição da LP pelo estudante surdo, o que remete ao “processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada” (Salles, 2004, p. 77).

Sendo assim, defendemos o bilinguismo como sendo “o uso de duas ou mais línguas, é possível afirmar que a maioria das pessoas surdas que usa a língua de sinais e a língua majoritária pode ser considerada bilíngue”, segundo Pereira e Vieira (2009, p. 62) tendo como embasamento o pensamento de Grosjean (1996).

As ideias de Grosjean (1996), reverberada pelas autoras, aponta para as especificidades dos estudantes surdos. Por terem acesso ao mundo pela visão, é a língua de sinais (LS) que, por ser visual-espacial, desempenha, para eles, o mesmo papel que a língua portuguesa (LP) na modalidade oral tem para os não surdos. Por outro lado, por viverem numa sociedade de maioria não surda, as pessoas surdas sofrem influência da língua majoritária, ainda que possam ter dificuldades acentuadas na compreensão e uso da mesma.

Para a compreensão do nosso olhar sobre as contribuições do bilinguismo para o desenvolvimento do estudante surdo, é necessário explicitar alguns conceitos fundamentais,

⁵ Nesta pesquisa, temos como base que o letramento não consiste numa abordagem única, ele demarca uma coalizão de interesses educacionais comprometidos e engajados com as possibilidades que as tecnologias da escrita e outros modelos de inscrição oferecem com vistas a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política.

como o de cultura e linguagem. Geertz (2008), partindo de Weber (apud GEERTZ, 2008), compreende a cultura como teias de significados tecidos pelo homem, podendo ser analisada como ciência interpretativa à procura de significados. Para o autor, a cultura é pública, pois seu significado é construído historicamente, tecido na sociedade. Nessa mesma perspectiva alinha-se Bruner (2001) com seus escritos:

A cultura [...] é superorgânica, mas ela também molda a mente dos indivíduos. Sua expressão individual é parte da produção de significado, a atribuição de significados a coisas em diferentes contextos em ocasiões particulares. Produzir significado envolve situar com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber *do que eles tratam*. Embora os significados estejam *na mente*, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante a negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade. Não se trata, aqui, da existência, ou não, de *significados particulares*; o importante é que os significados constituem uma base para o intercâmbio cultural. Nesta visão, saber e comunicar são, em sua natureza, extremamente interdependentes, de fato praticamente inseparáveis. Por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. É a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneira que sejam comunicáveis (BRUNER, 2001, p. 16).

O indivíduo, sem essa ferramenta que é a cultura, é uma abstração vazia, assevera Bruner (2001). Isto porque é somente por meio da cultura que o homem pode atribuir significados às coisas e comunicá-las através da linguagem, sendo a cultura provedora das “ferramentas” necessárias para a organização e a compreensão do mundo em que se vive. Desse modo, podemos aproximar o pensamento de Geertz ao de Bruner, entendendo que as teias de significação produzidas pelo homem são compreendidas e significadas pelas *ferramentas* culturais, tal como aborda Bruner (2001).

O universo cultural no qual estamos imersos é determinante dos nossos pensamentos e da sua enunciação pela linguagem (múltiplas linguagens). De acordo com Vygotsky (2009), a linguagem encontra sua origem na necessidade de comunicação social das pessoas, através das relações interpessoais (relações do sujeito com o meio e com o outro) e intrapessoais (internalização das relações no plano individual). É nesse processo que o ser humano se constitui e se apropria da cultura.

Segundo o autor, o pensamento e a linguagem possuem raízes genéticas diferentes, desse modo, para compreender o desenvolvimento da linguagem e do intelecto, é preciso perceber que “[...] um desenvolvimento não é algo simples continuação direta de outro,

mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (VYGOTSKY, 2009, p. 149), sendo necessário compreender o caráter histórico do pensamento verbal. Nesta direção, a linguagem interior se desenvolve com o acréscimo de modificações estruturais e funcionais, separando-se da linguagem exterior das crianças no mesmo período em que ocorre a diferenciação entre as funções sociais e a função egocêntrica da linguagem.

Assim, as estruturas da linguagem sobre as quais o indivíduo já possui domínio transformam-se em estruturas básicas do pensamento. Somente depois de convertida em linguagem interna é que se transforma em função mental interna, que gera meios essenciais ao pensamento infantil: “Como linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança” (VYGOTSKY, 2009, p. 114). De acordo com Vygotsky (2009), o pensamento verbal é um todo complexo e dinâmico, no qual a relação entre pensamento e palavras se revela como um movimento que passa por uma série de planos internos.

De acordo com o autor, portanto, é na palavra que se materializa o pensamento; nela está o reflexo generalizado da realidade, e seu significado vai além dos limites do pensamento. É a consciência que possui diferentes modos de representação da realidade. Vygotsky (2009) qualifica a diferença entre o sentido e o significado da palavra. Para ele, o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência.

Com base nessa relação entre cultura, signo, palavra, pensamento, linguagem, é possível pensar o bilinguismo dos surdos como prática social complexa, não somente no que diz respeito a sua enunciação, mas sobretudo ao seu sentido, como palavras que encontram outras palavras, como constituição e transformação da consciência humana.

O bilinguismo é tratado em diferentes trabalhos acadêmicos de modos diversos: língua estrangeira (LE), L2, multilinguismo. Contudo, neste trabalho, utilizaremos o conceito de bilinguismo para tratar do fenômeno que ocorre quando um estudante surdo aprende uma língua além de sua L1. Também cabe salientar o que indica Maher (2007): nas escolas brasileiras, de modo geral, ser bilíngue é algo facultativo. Todavia, destaca a autora, para as minorias (imigrantes, indígenas e surdos) é algo compulsório, uma vez que a pessoa é obrigada a aprender a língua majoritária, na maioria das vezes, na escola.

A autora defende também que o sujeito verdadeiramente bilíngue não possui comportamentos idênticos nas duas (ou mais) línguas, pois, dependendo do tópico, modalidade, gênero discursivo em questão, das necessidades impostas pela história pessoal

e das exigências da comunidade de fala do sujeito falante, este é capaz de ter um desempenho melhor em uma das línguas do que na outra (ou nas outras). É interessante a posição da autora diante do tema bilinguismo, que, de certo modo, nos auxilia a compreender o que discutimos aqui.

Muitas crianças surdas foram obrigadas a abandonar sua língua materna (LM) e se adequar ao uso da LP. Outras, por questões culturais, mantiveram a LS como forma de referência as suas origens, o que resultou em desdobramentos culturais diversos. Maher (2007) sustenta que é preciso compreender o sujeito bilíngue como “alguém com uma configuração única e específica” (GROSJEAN, 1985 apud MAHER, 2007, p. 77); que funciona e opera em um universo discursivo próprio, não sendo nem o universo do falante monolíngue L1 e nem o do falante monolíngue L2.

Assim, a autora afirma que existem vários tipos de sujeitos bilíngues, pois o bilinguismo é um fenômeno multidimensional, e somente uma visão ampla de bilinguismo conseguiria abarcar todos os tipos existentes: “o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79).

A constituição do bilinguismo não ocorre de maneira simples na vida dos envolvidos, pois interfere e, ao mesmo tempo, auxilia na constituição do sujeito. Aprender uma nova língua, seja LE ou L2, envolve uma nova visão de mundo, um novo olhar sobre o que já estava dado como completo, ampliando o olhar e o pensamento. Quando uma criança surda que não sabe ler aprende o código escrito, passa a integrar o mundo da cultura letrada, ampliando suas possibilidades de comunicação e acesso a sua própria cultura.

Referindo-se a modelos de educação bilíngue, Baker (2001) distingue dois modelos de ensino bilíngue, no contexto da educação: o modelo *fraco*; o modelo *forte*. Segundo este autor, o modelo *fraco* de ensino bilíngue considera o bilinguismo como um estágio intermediário, um modelo transitório. Certos modelos fracos oferecem um ensino da L1 tão limitado que a passagem do estudante para o estudo de L2 resulta insuficiente e não pode ser qualificado como *ensino bilíngue*, porque não corresponde às necessidades e nem às normas de educação bilíngue.

Normalmente, esse ensino é feito nos primeiros anos de escola. No modelo *fraco*, o ensino bilíngue é comum e tradicional nos contextos de línguas minoritárias. É um ensino pouco controlado diante da língua majoritária unicamente por desconhecimentos pedagógicos, por assim, acreditamos ser.

O modelo *forte*, ao qual nos filiamos, visa a que no futuro um estudante adulto seja de fato bilíngue ou plurilíngue, com verdadeira competência para tal. Esse tipo de modelo considera o *leque plurilíngue* sob diferentes formas, como um instrumento, respondendo às aspirações de que o estudante seja competente em mais de uma língua e para tal o ensino bilíngue existe em função do contexto social. Os modelos que visam a manutenção da língua de origem (L1) – LIBRAS –, como o duplo objetivo de ensinar ao estudante a língua dominante, no caso língua portuguesa (LP), do país, são chamados *modelo de manutenção*, *modelo protetor* ou *modelo de patrimônio linguístico*.

O ensino bilíngue é um processo durativo que depende de uma matriz intelectual que determina quantos anos são necessários para adquirir uma L1 e uma L2. No caso de L1, os programas devem prever um tempo suficiente para o ensino desta como *manutenção* e como *transitória*. Na condição de *transitória*, o que determina o tempo é a necessidade de sucesso escolar em vista da integração mais rápida possível na sociedade dominante. Em outros termos, a aquisição de uma L2 é muito mais eficaz se o estudante parte de um bom conhecimento da L1.

O momento de determinar a aprendizagem da L2 é da natureza da pedagogia do ensino de línguas, que determinará o nível de competência adquirida na L1 para passar à aprendizagem da L2. Mas esta também é uma dimensão política porque se trata de determinar se o direito do estudante receber um ensino fundamental em L1 foi ou não respeitado. Assim, um programa educacional bilíngue transitório pode ser feito mais cedo ou mais tarde e não de acordo com o calendário escolar pré-estabelecido, sem enxergar as condições do estudante. As variáveis de ensino e de aprendizagem precisam ser delineadas.

No que tange ao ensino de L2, é óbvio dizer que aprender uma segunda língua corretamente exige um tempo suficiente de desenvolvimento, principalmente se o uso da L2 não é feito frequentemente. A duração da aprendizagem da L2 muitas vezes exige cursos intensivos e de programas educacionais de ensino variados para que possa ocorrer o ensino bilíngue propriamente dito. É preciso não esquecermos que o conceito de *ensino bilíngue* implica o uso constante de mais de uma língua de ensino e não apenas do estudo de uma língua como uma disciplina escolar *objetiva*.

Pode ser considerada bilíngue também “aquela pessoa que se identifica e é identificada pelos outros como usuária de duas línguas e tendo duas culturas ou aquela que se mostra competente nas duas línguas”, segundo Pereira; Vieira (2009, p. 63) e ainda aquela que usa duas línguas de acordo com o seu desejo ou com as exigências da

comunidade. Geralmente a LS, mesmo sendo aprendida tardiamente, tende a se tornar, por vezes, a língua preferida na interação entre surdos. Com interlocutores surdos bilíngues que usam as mesmas duas línguas – LS e LP, dependendo do conhecimento que ambos têm das duas línguas, da situação e do tópico, eles escolhem uma língua de base, geralmente a LS, e podem recorrer ao alfabeto digital e à articulação, por exemplo, para complementar a comunicação.

Por se constituírem como uma comunidade linguística minoritária, as pessoas surdas que usam a LS convivem com duas ou mais culturas (família e professores ouvintes, colegas e amigos surdos), adaptam-se pelo menos em parte a estas culturas e misturam aspectos delas. Fatores como surdez na família, grau de perda auditiva ou tipo de educação podem levar alguns estudantes surdos a terem menos contato com o mundo ouvinte enquanto outras têm mais. Ainda que possa haver diferenças, pode-se afirmar que os estudantes surdos que usam a LS não só são bilíngues, como também biculturais.

Reconhecendo a condição bilíngue e bicultural dos estudantes surdos, Skliar (1997) defende que as crianças surdas devem crescer bilíngues, que a L1 delas deve ser a língua de sinais e que a L2 segunda deve ser a língua portuguesa, na modalidade escrita. A LS é uma língua natural, com gramática própria e, por ser visual-espacial, é adquirida sem dificuldades pelos estudantes surdos.

A aquisição da LS, como elucidado por Pereira; Vieira (2009, p. 64)

permitirá à criança surda, além do desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo e sócio-afetivo-emocional. Permitirá também o desenvolvimento de identificação com o mundo surdo, um dos dois mundos aos quais ela pertence. E mais, a língua de sinais servirá como base para a aquisição da língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita. Finalmente, o fato de ser capaz de utilizar a LS será uma garantia de que a criança surda possa usar pelo menos uma língua.

Para promover o biculturalismo, deve-se oportunizar às crianças e adolescentes (estudantes) surdos o aprendizado sobre as culturas surdas e ouvintes, a interação com estas culturas e a escolha da cultura com a qual se identifiquem.

A maior parte das crianças surdas, no entanto, têm pais ouvintes, que não sabem a LS e usam a língua portuguesa na modalidade oral para interagir com os filhos surdos. Devido à perda auditiva, as crianças surdas conseguem adquirir apenas fragmentos da fala dos pais, em alguns casos. Consequentemente, embora cheguem ao ambiente escolar

alguma linguagem, adquirida na interação com os pais ouvintes, não apresentam nenhuma língua constituída (Pereira, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento de que a LS possibilita o desenvolvimento das pessoas surdas em todos os seus aspectos, somado à reivindicação das comunidades de surdos quanto ao direito de usar esta língua, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotarem um modelo bilíngue na educação dos estudantes surdos. Neste modelo, a L1 é a língua de Sinais, que dará o arcabouço para o aprendizado da L2 – língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, que, por ser visual, é mais acessível aos estudantes surdos.

O aprendizado da LP, na modalidade escrita, se dará por meio da exposição, desde cedo, a textos escritos, uma vez que a leitura se constitui como a principal fonte para o aprendizado da mesma. Por meio da LS, o professor deve explicar aos estudantes surdos o conteúdo dos textos, bem como mostrar-lhes semelhanças e diferenças entre as duas línguas. No Brasil, o direito das crianças surdas a uma educação bilíngue é garantido pelo Decreto Federal número 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Este documento estabelece que deva ser ofertada obrigatoriamente aos estudantes surdos, desde a educação infantil, uma educação bilíngue na qual a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – é a primeira língua e a LP, na modalidade escrita, é a segunda. A modalidade oral da LP é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar. Considerar a LS como a L1 dos surdos significa que as habilidades e competências trabalhadas no ambiente escolar devem ser adquiridas por meio dela e que LP, na modalidade escrita, será ensinada com base nas habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelos estudantes surdos nas suas experiências com a LS, segundo (Quadros, 1997).

Porém, não basta simplesmente traduzir o currículo do ambiente escolar para a LS, há que se contemplar nele os aspectos culturais das comunidades surdas, sua história e direitos para que o aluno surdo possa se identificar com a cultura de sua comunidade e não somente com a cultura dos ouvintes (Skliar, 1999). Afinal, ser bilíngue não é só conhecer palavras, estruturas de frases, enfim, a gramática das duas línguas, mas também conhecer, profundamente, as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que se

faz parte. O bilinguismo, no caso das pessoas surdas, só é possível associado, portanto, ao biculturalismo, isto é, à identificação e à convivência, de fato, com os grupos linguísticos que usam a LS e a língua majoritária – LP –, preferencialmente na modalidade escrita.

Essa breve explanação nos permite avaliar a importância da relação entre o bilinguismo e uma educação escolar assentada em princípios sócio-históricos, não isolada, portanto, do contexto social e histórico-cultural em que a instituição escolar se insere. Refletir sobre a aprendizagem de uma segunda língua, considerando os diversos elementos que constituem esse fenômeno multidimensional (MAHER, 2007) não é algo simples, pois é pensar na constituição integral do ser humano, a qual se dá por meio de relações com o *outro*.

Conforme Vygotsky (2005; 2009), defendemos que o bilinguismo deve ser considerado em toda a sua amplitude e profundidade, como encontro de línguas que põem pessoas em interação, em diálogo com o outro. Uma L2 impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, pois possibilita ao sujeito pensar melhor sobre a sua própria língua, podendo atingir o grau de um pensamento mais sofisticado. Assim, o sujeito possui a base da L1 e consegue ter a L2 como unidade de comparação e reflexão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. P. **Como elaborar monografias**. 4ª Ed. Rev. e atualizada. Belém: Cejup, 1996.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd ed. Clevedon, Multilingual Matters, 2001. Disponível em: <<https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/09/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf>> Acesso em 15 de março de 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 11 de março de 2016.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 22 de março de 2016.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAN-VIANNA, A. **Aquisição de português por surdos: estruturas de posse**. Dissertação (Mestrado em Linguística). 144f. Universidade de Brasília, 2003.

_____. Estruturas de posse na aquisição de português por surdos. **Papéis: Revista de Letras**, v. 7, n. especial, jul/dez, pp. 9-17, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. Disponível em: <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/geertz_clifford-_a_interpretac3a7c3a3o_das_culturas.pdf> Acesso em 29 de março de 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANNIER, D. M. Português-por-escrito para usuários de LIBRAS. **Revista Integração**, ano 14, nº. 24, 2002a. pp. 48-51.

_____. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. Em: KLEIMAN, A. B. & M. C. CAVALCANTI (Orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Mercado de Letras, Campinas, 2007. pp. 199-218.

_____. **Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua**. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Português – Língua Estrangeira, em setembro de 2000/USP. Entregue para publicação em Cadernos do Centro de Línguas, Volume 4. USP, 2001. Disponível em: <<http://lamep.aokatu.com.br/pdf/perspectivas.pdf>> Acesso em 29 de março de 2015.

_____. **As bases e a diversificação na formação de professores de português como segunda língua**. 2001/2002b. Disponível em: <http://lamep.aokatu.com.br/pdf/bases_diversificacao.pdf>. Acesso em 29 de março de 2016.

GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In: PARASNIS, I. (ed.). **Cultural and language diversity and the deaf experience**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pp. 20-37.

LIMA-SALLES et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, Brasília, 2004.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. Em: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, vol. XIX. São Paulo: LAEL/PUC-SP. 2009, pp. 62-67. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/4_MCristina_.pdf> Acesso em 11 de março de 2016.

_____. **Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos**. Anais do Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, 2000, pp. 95-100. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002965.pdf>> Acesso em 11 de março de 2016.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. Em: _____. (Org.) **Educação e Exclusão**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. Em: _____. (Org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. pp. 7-14.

STOKOE, W. The study and use of sign language. **Sign language studies**. v. 1, 2001, pp. 369-406.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª Ed. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Sobre a questão do multilinguismo na infância. **Revista digital Teias**. Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, pp. 1-5, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/156>>. Acesso em 29 de março de 2016.