

A vida ressignificada em sinais: uma reflexão sobre o desafio de ensinar e aprender

RESUMO

Jorama de Quadros Stein
joramastein@yahoo.com.br
Universidade do Vale do Rio dos
Sinos (UNISINOS), São Leopoldo,
Rio Grande do Sul, Brasil.

Este artigo tem por objetivo discutir educação inclusiva sob a perspectiva de uma experiência de aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais. Para tanto, apresenta princípios derivados de leituras acerca do tema e os toma como ponto de partida para pensar a respeito de uma experiência de aprendizagem de LIBRAS vivenciada pela autora do texto. Concluímos que a problematização realizada enaltece a necessidade de o educador permitir-se vivenciar a língua e inserir-se na cultura de seu aluno a fim de compreender como o aluno se vê diante da língua e da cultura de forma a tornar-se capaz de intervir mais adequadamente para a integração desse aluno nas vivências escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Aprendizagem. Ensino. LIBRAS.

PALAVRAS INICIAIS

Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro.

(AUTHIER-REVUZ, 2001, p. 227)

Desafio... Mudança de olhar... Desestabilização...

Essas são as palavras desencadeadoras desse texto, que busca proporcionar uma reflexão que contribua para discutir o lugar do educador no processo de promover a inclusão. Traz não só o ponto de vista teórico, mas também a minha vivência de aprendizagem de Língua de Sinais. Busca, portanto, apresentar contribuições para a prática educativa.

A abordagem desse texto diz respeito às mudanças que as discussões provocaram na minha maneira de me enxergar como educadora¹. Nesse sentido, apresento, inicialmente, uma reflexão com relação ao trabalho para uma educação inclusiva, especialmente no que se refere ao surdo e à aprendizagem de Língua de Sinais. Fundamento essa discussão em Carvalho (2004), Freitas (2006) e Mantoan (2006) para tratar da educação inclusiva de forma mais abrangente e em Quadros e Campello (2010), Vieira-Machado (2010) e Karnopp (2010) para discutir mais especificamente o ensino e aprendizagem de LIBRAS. Em seguida, trago a minha experiência como aprendiz de LIBRAS a fim de produzir uma reflexão articulada aos apontamentos teóricos realizados. Por fim, busco entrelaçar toda a reflexão salientando repercussões para a prática educativa, que acabam por repercutir em minha (nossas) vida(s), uma vez que acredito que o acadêmico pode nos permitir produzir significativas mudanças de olhar e ressignificações na vida que extrapolam os muros da universidade.

DISCUTINDO A DIVERSIDADE

Os princípios que trago nessa seção teórica foram derivados de leituras e discussões realizadas a respeito do campo da educação inclusiva. Ao apresentá-los, o objetivo é organizar a fundamentação teórica, apresentando a minha leitura que, muito embora possa não ser inovadora para o campo da educação, é capaz de produzir uma delimitação importante que servirá de interrogante para a experiência de aprendizagem de LIBRAS relatada mais adiante.

Nessa perspectiva, é necessário levar em conta, dentre vários aspectos que poderiam ser mencionados, três premissas que podem alicerçar uma prática que almeja proporcionar aprimoramento em termos de aprendizagem e de estabelecimento de relações no que se refere ao professor e sua turma e à maneira como os alunos estabelecem vínculos entre si.

Estar inserido não significa estar incluído

[...] pois parece que o fato de qualquer aluno com necessidades especiais constar na turma, estar inserido, figurar dentre os outros... é suficiente, dispensando-se as ajudas e apoios necessários para sua integração (interação) com os colegas e com os objetos do conhecimento e da cultura. (CARVALHO, 2004, p. 69).

Lembro-me que, no início de minha formação como educadora, por volta de 1998, já se falava na necessidade de acolhida de todos os alunos. Penso, no entanto, que não se trata de um simples acolhimento, tendo em vista que acolher não faz com que eu tenha de repensar nenhuma prática. Se acolho uma pessoa em minha casa, não significa que deva mudar minha rotina, fazer o que ela gosta, ainda que minha cultura ou experiência pessoal implique isto.

Para mim, estar incluído de fato é me sentir parte do todo, sem ter que mudar quem eu sou para viver em um determinado espaço. Nesse sentido, os educadores e a comunidade escolar como um todo devem estar muito atentos e preparados para não culpabilizar o aluno pela sua diferença de forma a fazer com que a diferença torne-se desculpa para não levar o aluno ao aprendizado:

Do mesmo modo que culpabilizar o aluno pelo seu insucesso é perverso e injusto, não admitir que há fatores intrínsecos a ele e que podem gerar exclusão é negar-lhe o direito à diferença. Tal atitude pode ser interpretada como uma forma sutil de rejeição, correndo-se o risco de não serem tomadas as devidas providências para a remoção das barreiras que enfrentam para aprender e participar. (CARVALHO, 2004, p. 71)

É sempre bom lembrar que o aluno nem sempre aprende aquilo que a escola, o currículo ou o professor desejam, mas é verdadeiramente capaz de crescer em aprendizagem independente de sua diferença. Para tanto, são necessárias práticas motivadoras e promotoras de desafios adequados às limitações do educando.

Nesse contexto, é preciso repensar o que entendo por inclusão e que repercussões a diferença de um aluno deve trazer em minha prática, de forma a não excluí-lo. É o caso de se pensar em alternativas para levá-lo a desenvolver-se e a aprender de fato.

De acordo com Freitas (2006, p. 167), “inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania”. Não se trata, portanto, de modificação do aluno, mas sim de todo o contexto educacional a fim de incluí-lo realmente.

Freitas (2006) salienta, ainda, o quanto é fundamental o preparo da escola como um todo não só em termos de estrutura física, mas também no que diz respeito ao preparo da equipe escolar que deve trabalhar para promover educação inclusiva na escola. Aproveito este ponto para trazer uma questão fundamental: a relevância da mudança de olhar. Posso olhar o sujeito como mais um, sem preocupar-me com o que sua participação implica ou posso escolher considerar que a participação de cada um é riqueza na diversidade.

Ao tratar sobre a necessidade de a escola e sociedade estarem preparados para reconfiguração em função da diversidade, Freitas (2006) destaca a relevância de todos aprenderem juntos, uma vez que os atuais estudos vêm apontando para o crescimento notório na aprendizagem dos alunos, enriquecidos pelas trocas significativas entre sujeitos bastante singulares.

Há um segundo ponto que precisa ser considerado no processo de ensino-aprendizado de indivíduos tão únicos, que constituem um espaço de diversidade e nesse espaço são constituídos. Apresento-o a seguir.

Conhecer a limitação do aluno não me fornece pressupostos suficientes para pensar com que estratégias irei ensiná-lo

Como refletimos no item anterior, promover uma educação inclusiva não depende só do educador que está em sala de aula, tampouco do diagnóstico que, para muitos, indica se determinado indivíduo tem algum tipo de anormalidade que o leva a não aprender como os outros. É preciso pensar que não há uma nem duas ou três diferenças na sala de aula, mas muitas. Afinal de contas, quem de nós faz tudo tão bem, quem de nós não encontra vez por outra dificuldade em fazer algo por falta de alguma capacidade ou por dificuldade em desenvolvê-la? Então não podemos dizer que somos todos normais ou iguais por termos uma ou outra regularidade de comportamento ou aparência que nos permite uma identificação com um determinado grupo.

Nesse sentido, há a necessidade de se pensar em uma educação que dê conta de proporcionar aprendizagem considerando as habilidades e as limitações de todos os sujeitos. Conforme Carvalho (2004, p. 73), o que se pretende na educação inclusiva é “a qualidade de educação oferecida para todos, pois, como constatamos nas estatísticas, muitos são os excluídos, além dos portadores de deficiência”.

Trata-se, por conseguinte, não só de conhecer qual deficiência que o meu aluno tem, até porque isso não faz com que eu saiba o que fazer com essa informação. Receber essa informação de um dos serviços educacionais não faz com que o professor saiba o que, como planejar, a quem recorrer e como deve avaliar esse aluno. Logo:

Quando uma professora diz 'não quero esse menino em minha sala', podemos interpretar sua recusa como má vontade, medo, pouca colaboração [...] ou como a tradução do desejo de contribuir para o sucesso na aprendizagem do aluno, para o qual se sente desqualificada. (CARVALHO, 2004, p. 74).

Ao mesmo tempo, há professores que, ainda que não tenham tido formação adequada, ao se depararem com o desafio de ensinar determinado aluno o fazem com as ferramentas que podem. Lembro-me, por exemplo, de não ter certeza do que poderia fazer por um aluno e ter aceitado trabalhar com ele por achar que não cabia a eu recusá-lo. Via-me em um claro dilema: algumas vezes ficava contente com os pequenos e, ao mesmo tempo, significativos progressos que notava, por outras vezes me questionava se estava de fato contribuindo para a efetiva aprendizagem desse aluno.

Embora não seja uma tarefa fácil, Freitas (2006) salienta que ao professor cabe entender que trabalhar com a diversidade não é uma anormalidade e sim é algo que deve integrar a prática do educador. É preciso que o professor evite idealizar um aluno. A questão é que ao educador não basta ter sido chamado para trabalhar com uma classe heterogênea, ele precisa ter conhecimentos de como pensar estratégias para alunos com dificuldade específica, precisa ter claramente quais são seus objetivos e como deve avaliar cada um, além de ter bastante respaldo da instituição que trabalha a fim de promover um ensino que gere progressos ao aprendiz.

Hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha a desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social. (FREITAS, 2006, p. 176).

Contudo, não recai somente sobre a formação de professores a responsabilidade pela atuação em sala de aula. Uma educação inclusiva necessita de um olhar que depende de uma visão que inclui outras esferas.

A inclusão é uma prática que depende não só da instituição como um todo, mas também das políticas públicas

Para se oportunizar uma educação que leve em conta as necessidades de cada indivíduo e a riqueza que cada um pode ofertar, na interação com os demais, é fundamental que barreiras sejam rompidas. E essas barreiras não dizem respeito somente à formação do educador, mas sim a tudo que envolve a comunidade escolar que possa dificultar a implementação de transformações que se fazem necessárias.

Carvalho (2004, p. 73) considera que as relações dos alunos entre si e desses com suas famílias também precisam ser consideradas e ressignificadas no processo de aprendizagem quando diz que “As barreiras para aprendizagem a para a participação dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como às interações dos aprendizes entre si, com seus educadores, familiares e com os objetos de conhecimento e de cultura”.

É preciso re(pensar), de acordo com Carvalho (2004), em como promover o desenvolvimento de competências do aluno com algum tipo de deficiência, qual é o nível de acolhimento por parte dos colegas, quais são os procedimentos que facilitam a construção de conhecimentos. É importante acrescentar, ainda, que é necessário pensar em como mediar as relações entre os alunos e desses com os colegas em que percebem diferenças. Nesse ponto o olhar torna-se fundamental, pois o professor pode ser capaz de aguçar comportamentos de exclusão ou fazer com que a cada dia ocorra uma construção efetiva de conhecimento que vai além do saber conteúdos. E aí está mais uma barreira a ser transposta. Conforme Carvalho (2004, p. 73), “Remover barreiras implica um trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a fazer junto, os quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação no século XXI”.

Mantoan (2006) também acredita que há necessidade de um movimento transformador em favor da inclusão:

Os movimentos em favor da inclusão, entre os quais os educacionais/escolares, devem seguir outros caminhos que os propostos por nossas políticas (equivocadas?) de inclusão, pois acreditamos nas ações que contestam as fronteiras entre o regular e o especial, o normal e o deficiente, enfim, os espaços simbólicos das diferentes identidades. (MANTOAN 2006, p. 192).

Justamente por acreditar na possibilidade de rompimento de barreiras é que se pode concordar com Mantoan (2006):

Incluir é necessário, primordialmente, a fim de melhorar as condições da escola de modo que nela possam se formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, conquanto o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar

marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. (MANTOAN, 2006, p. 199).

A prática para uma educação inclusiva depende do empenho de toda a instituição escolar e do entendimento de que, ao lutar por isso, corpo docente e comunidade escolar estarão enfrentando desafios de caráter bem mais amplo e transpondo barreiras que as políticas públicas atuais ainda não conseguiram desfazer.

INSPIRAÇÕES E DESAFIOS

Ao se tratar da prática da educação inclusiva e dos seus desafios, um ponto que certamente merece discussão é o ensino e aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Isso porque as classes com alunos ouvintes e surdos tornam-se cada vez mais comuns e o trabalho do educador não deixou de merecer problematização.

Quadros e Campello (2010) produzem um resgate histórico interessante ao tratarem do lugar da Língua de Sinais no contexto educacional brasileiro, tendo em vista o estigma de país monolíngue que temos. É importante observarmos que as escolas ainda querem ensinar uma língua portuguesa ancorada em um padrão gramatical muito distante das variedades utilizadas pelos alunos. O ensino/aprendizagem de outras línguas, por sua vez, muitas vezes é posto como secundário.

Faz-se necessário, sim, reconhecer as políticas linguísticas que fortalecem o plurilinguismo, como, no caso, as políticas linguísticas envolvendo a LIBRAS. Ao mesmo tempo, é necessário estar atento às políticas que acabam provocando uma tensão, como aquelas que legitimam práticas monolíngues. (QUADROS E CAMPELLO, 2010, p. 30).

Essa desconstrução do projeto educacional da escola com unidade linguística na direção de uma perspectiva de ensino plurilíngue e intercultural é ideal, no entanto bastante complexa, uma vez que acentua a necessidade de uma política linguística atenta à diversidade de línguas, de suas variedades e culturas. Só que conceber e colocar em prática essa maneira ideal de construir o ensino de línguas é desafiador porque faz com que a instituição tenha de ter bem definido questões como: para o surdo, LIBRAS será sua primeira língua e o português a segunda, para o ouvinte o oposto; necessidade de existência de profissionais capacitados para fazer esse trabalho; e necessidade de aprender sobre a cultura do sujeito surdo para não só entender melhor como esse aluno se vê diante dos

demais ou como encara sua aprendizagem, mas também para avaliá-lo adequadamente, uma vez que se trata de alguém com plena capacidade intelectual e cognitiva².

É importante que a aprendizagem da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa se dê tanto para surdos quanto para ouvintes de forma a constituir riqueza intelectual pela união da diversidade. Diante disso:

Os surdos não precisam mais negar a língua portuguesa, assim como os ouvintes não precisam mais negar a LIBRAS. As línguas não precisam mais representar uma ameaça, pois conhecer várias línguas não representa mais uma ameaça, mas empoderamento. Elas se tornam opções que são ativadas pelos falantes/sinalizantes diante das pessoas com quem falam, das funções que as línguas podem desempenhar e dos contextos em que podem estar inseridas. Instaure-se a negociação, um campo que vai além, abrindo espaços, lugares e objetivos híbridos. Não significa dizer que a educação de surdos terá as duas línguas, mas que as duas línguas estarão em espaços de negociação que não se traduzem em um outro lugar, mas em entrelugares, em territórios de ambas. (QUADROS; CAMPOLLO, 2010, p.39-40).

Não é mais possível negar a língua à medida que por ela nos constituímos e por ela somos constituídos. É, ainda, fundamental reconhecermos que proporcionamos aos alunos maior aprendizado quando ampliamos seus horizontes para (re)conhecer a diversidade.

De acordo com Souza (2004, apud VIEIRA-MACHADO, 2010, p.60): “o português é constituído em interação com a língua de sinais (interlíngua). Há uma constante negociação entre as línguas e entre os sujeitos. Nessas negociações, surgem pontos de tensão e pontos de encontro entre as ‘culturas surdas e ouvintes’”.

Além da luta dos surdos pelo direito de se expressarem na língua de sinais e aprenderem através dessa língua para então adquirirem o português ou qualquer outra língua como segunda língua, em discussão com meus colegas, pude perceber os inúmeros desafios que vivenciam aqueles que educam em classes que se propõem a serem bilíngues, aqueles que são educadores de língua de sinais para surdos e aqueles que se propõem a conduzir o aprendizado de alunos ouvintes que convivem com colegas surdos e vice-versa. Desafiados são todos os dias: a aprimorarem a maneira como lidam com a diversidade e como ensinam a lidar com ela, fazendo com que seus alunos aprendam a compreender a importância de se relacionarem por meio da língua, sem se sentirem se sujeitando ao outro, mas compartilhando e se redescobrimo a partir do outro.

Nesse sentido:

Para entender o surdo como sujeito cultural, devemos desconstruir como concebemos a surdez. A surdez como diferena primordial é um fator fundamental na constituio da comunidade surda. A surdez é o primeiro trao da identidade, pois, quando entramos nos  rculos sociais dos surdos, a primeira pergunta a ser feita  : ‘você é surdo ou ouvinte?’ (VIERA-MACHADO, 2010, p. 58).

Como bem assinala Karnopp (2010), as questões que envolvem a instaurao de uma efetiva educao bilíngue extrapolam o espao da sala de aula e a preocupao dos educadores em instituir um espao que promova o aprendizado real na diversidade de cultura e de língua. É preciso, de acordo com a estudiosa, levar em conta discussões necessárias acerca da legislao, das políticas educacionais, da visibilidade da cultura surda, dos mecanismos de controle que silenciam as diferenas, da negao das múltiplas diferenas, da necessidade de aproximao entre escola e comunidade surda e da necessidade de formao de professores e de intérpretes de Línguas de Sinais, entre muitos outros fatores.

Diante de toda essa complexa realidade é que busquei inspirao pra não são repensar o meu olhar sobre o surdo (aluno/colega/indivíduo), mas também para rever a necessidade de buscar envolvimento com a cultura surda através do aprendizado de Língua de Sinais. A seguir, relato brevemente esta experiência.

UMA LÍNGUA MUITO BEM SINALIZADA

H  alguns anos fui selecionada para ingressar em um curso de LIBRAS, promovido gratuitamente por um Instituto, localizado em Porto Alegre. Já havia tido a oportunidade de realizar um curso promovido por uma universidade da região do Vale do Rio dos Sinos anteriormente. No entanto, desde l , meu contato com a comunidade surda foi raro, praticamente nulo. Logo, seria necessário retomar tudo que havia aprendido, ainda que pudesse lembrar alguns aspectos.

É importante ressaltar que toda a discussão que procurei suscitar anteriormente estava em minha mente ao ingressar neste novo curso, portanto um experiência (re)significada não são por se tratar de um curso depois de vários anos, mas porque eu passava a ser um novo sujeito, que havia construído outras representaoes no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de Língua de Sinais e   convivência com a comunidade surda.

A primeira questão cultural com que me deparei foi o fato de a minha professora ser surda. Importante estar sendo imersa não são no idioma, mas na cultura. Ela, com paciência e planejamento adequado à classe de ouvintes,

utilizava muitos materiais visuais: imagens, vídeos, dicionários ilustrados. Disponibilizava também, material por meio do pen drive para que estudássemos em casa.

O segundo ponto que cabe salientar foi o fato de que trabalhava não só o alfabeto de Sinais, o vocabulário, mas os aspectos que envolvem a comunidade surda: processo histórico da instalação de escolas para surdos no Brasil até a atual configuração do aprendizado de LIBRAS enquanto língua, os espaços que os surdos frequentam os equipamentos que utilizam em casa para facilitar a vida. A educadora preocupava-se, também, com o nosso entendimento de como o surdo pensa a língua: por exemplo, é preciso compreender que primeiro sinalizam o verbo no infinitivo, depois o tempo; que nem todos os sinais são icônicos e que a expressão facial pode modificar o sentido expresso por um sinal.

O terceiro ponto que é de fundamental importância é o fato de eu, ouvinte, ter me sentido durante o curso uma verdadeira aprendiz de uma língua, a qual é vivida por uma comunidade. Justamente o que verifiquei tanto na teoria quanto na prática é que o aprendizado de Língua de Sinais transcorre de forma semelhante à aprendizagem de outro idioma. Vejo que há, no entanto, um grande estigma que recai sobre seu ensino, uma vez que, muito embora o idioma já tenha recebido oficialmente o estatuto de língua, muito o veem ainda como uma linguagem gestual.

Ao reiniciar aprendizagem de LIBRAS, percebi que há uma preocupação maior em não colocar seu ensino calcado sobre o pretexto de aprender a sinalizar alguns termos, como cores, números ou letras. Há uma preocupação em mostrar aos alunos que estão ali para entenderem a cultura surda e se aproximarem da LIBRAS de fato como uma língua que possibilita fazer com que o sujeito se signifique para si e em função dos demais com os quais interage. Nesse sentido, ao contrário de outras experiências em que aprendi termos um tanto quanto desconexos, nessa nova experiência houve o seguimento de uma estrutura: termos que se referem à apresentação pessoal e a cumprimentos foram articulados para tornar-se um diálogo logo nas primeiras aulas, em seguida já aprendemos a expressar frases, questionamentos que envolviam tarefas do cotidiano e fomos desafiados a perguntar e a responder em duplas. Alguns exemplos de sentenças que sinalizávamos: você quer passear comigo? Onde você mora? O que você faz? Onde trabalha? Por que não veio a aula?, entre outras. Ao mesmo tempo assistimos a um filme “Meu nome é Jonas” e tivemos um convite para discutir, com uma professora ouvinte, cujos familiares são surdos, a respeito da forma como a criança surda era tratada no filme em comparação com a atualidade e o que vem sendo reconfigurado no que diz respeito ao lugar do surdo na sociedade e ao direito que tem de ser respeitado e de expressar-se por meio da língua de sinais.

À medida que as aulas foram transcorrendo, as sentenças aprendidas passaram a incorporar vocabulários e estruturas mais complexas e passamos a assistir vídeos com ditados visuais para adquirirmos maior habilidade de compreensão e interpretação de sinais. Na última aula, recebemos palavras de classes gramaticais variadas e fomos desafiados a colocá-las em um contexto e sinalizarmos para os colegas que precisavam compreender bem o que estava sendo dito.

A avaliação final, como tipicamente é feito nos cursos de idioma, incluiu as habilidades de interpretação e expressão na língua. Neste caso, portanto, a prova incluiu conhecimentos da cultura surda, escrita das frases sinalizadas pela professora em um ditado e, além disso, prova prática, em que precisávamos sinalizar as frases escritas por ela.

Neste contexto, é interessante mencionar a consideração de Karnopp (2010) quando afirma que do ponto de vista da educação de surdos talvez seja mais adequado utilizar a expressão “estar sendo bilíngue”. Durante o meu processo de aprendizagem, também me senti, de certa forma, “estando sendo bilíngue” em razão de que tenho o português como língua materna e que meu contato com a comunidade surda é bastante restrito. Como ao aprender Inglês, minha segunda língua, pensava muito em Português para desenvolver as estruturas e ao aprender francês, pensava bastante em Inglês e fazia distinções fonéticas e semânticas de um idioma para outro, não muito diferente ocorreu em Língua de Sinais. Quando já havia tido três aulas no Instituto, ocorreu que, em função de outro compromisso, cheguei atrasada para pegar o trem que partia de São Leopoldo. Ao chegar em Porto Alegre, vinha pensando em como expressar em LIBRAS, para minha professora, que estava atrasada. Como em um processo natural, sobre o qual só vim a refletir mais tarde, pensei “Je suis en retard”³, enquanto fazia o sinal que representa “atrasada”. A descoberta foi aparentemente simples, mas para mim marcante: finalmente LIBRAS não estava sendo vista como uma outra língua a ser aprendida somente na teoria, agora, na prática, eu já havia internalizado e dado a ela a devida importância que deveria ter, tendo em vista a educadora que sou e que posso vir a ser à medida que me deparar com o desafio de ensinar surdos e ouvintes conjuntamente.

A possibilidade de iniciar a aprendizagem de Língua de Sinais proporcionou que eu ampliasse meus horizontes, refletindo não somente em termos teóricos, mas também em termos de minha prática educativa. Pude refletir mais acerca da educação de surdos, dos desafios por ele enfrentados e da necessidade da quebra de meus próprios paradigmas, desconstruindo concepções rasas para desenvolver a capacidade de ressignificar a minha maneira de enxergar o surdo, sua aprendizagem e sua vivência em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar continua constituindo um desafio e fazê-lo buscando uma prática educativa inclusiva é mais instigante ainda, uma vez que o educador precisa ressignificar seu olhar sobre o educando, repensar suas atitudes diante dele e reavaliar constantemente sua prática de sala de aula em termos de conteúdos, metodologia e condução das atividades.

É preciso saber que lutar por uma educação inclusiva é lutar não só por um ou outro aluno, mas é lutar por uma sociedade em que haja lugar para todos não simplesmente existirem, mas finalmente atuarem como cidadãos capazes de a ela integrarem, sendo respeitados em suas singularidades e necessidades.

Em uma trajetória tão desafiadora como a da promoção de uma educação bilíngue efetiva, é preciso estarmos cientes de que apesar das conquistas da comunidade surda, ainda enfrentamos muitos desafios que vão além do espaço da sala de aula à medida que abrangem políticas linguísticas que ainda precisavam ser reavaliadas. É necessário levar em conta o surdo enquanto sujeito imerso em uma cultura própria, que não deve ter de meramente se adaptar ao mundo dos ouvintes, mas ter de fato ouvintes preparados para junto dele (re)significarem suas visões de mundo, de língua e de cultura.

Desmistificar minhas concepções pessoais foi um passo fundamental para (re)construir minha maneira de encarar a educação para os surdos e de me ver diante do surdo e de suas vivências de mundo. Possibilitar uma formação adequada e permanente para educadores desafiados a trabalharem com a formação da identidade de surdos e ouvintes é primordial, mas esse não é o único caminho a ser trilhado.

É preciso deixar de encarar desafios da prática educativa como impossibilidades, perceber que a mudança de olhar precisa promover uma mudança na prática no que se refere a como perceber e como pensar o ensino para o surdo que interage com os ouvintes. É primordial que o educador, ainda que ouvinte possa ter uma experiência de aprendizagem de LIBRAS que o insira de alguma forma na cultura da comunidade que se instaura nessa língua a fim de que possa experienciar os desafios da inclusão e, conseqüentemente, contribuir de maneira mais significativa para que seu aluno possa sentir-se de fato integrado às vivências escolares.

Além disso, é importante notar que desestabilizar suas próprias concepções é um começo para um longo caminho que precisa ser percorrido por várias instâncias educacionais públicas a fim de promover uma educação bilíngue que proporcione aprendizagem tanto para surdos quanto para ouvintes.

The life reassigned in signs: the challenge of teaching and learning

ABSTRACT

This paper aims to discuss inclusive education under the perspective of Brazilian Sign Language learning experience. For this, it brings ideas taken from lectures about the theme and considers these as a starting point to think about a LIBRAS learning experience lived by the author of this text. We conclude that the argumentation done emphasizes the teacher's need to allow himself to live the language and become part of the student's culture to understand how the student sees the relation between himself, the language and the culture in order to be able to integrate this student in scholars practices.

KEYWORDS: Inclusive education. Learning. Teaching. LIBRAS.

NOTAS

¹ Escrevo o texto com predomínio da primeira pessoa por se tratar de uma reflexão que tem como ponto central um relato de uma experiência pessoal. Ao expressar *eu*, engajando-me singularmente à reflexão que produzo, será possível ouvir as vozes daqueles que contribuíram com minha formação e, ainda, ao expressar *eu*, reflito sobre minha própria prática, com o intuito de compartilhá-la com o leitor.

² Para ler mais a respeito da aquisição de língua pela criança surda e da condição plena de terem desempenho escolar significativamente alto, recomendo Bailes et al (2009).

³ Traduz-se a expressão para: “Eu estou atrasado”.

AGRADECIMENTOS

Nesse sentido, agradeço à minha orientadora profa. Dra. Marlene Teixeira (*in memoriam*), pela inspiração, por ensinar-me a atentar para a escuta que tenho do outro. Ao prof. dr. Valdir do Nascimento Flores, por me ensinar que incluir a quem tanto precisa aprender é desafiador: obrigada por me permitir aprender contigo, por mais paciência e respeito que isso tenha requerido. À profa. Dra. Dorotea Frank Kersch, que proporcionou um espaço de interlocução que me permitiu encontrar um lugar no mundo acadêmico.

Agradeço, também, imensamente à Profa. Dra. Cátia Fronza por mobilizar em mim, a partir das disciplinas que ministrou durante o período em que cursei o Doutorado em Linguística Aplicada, um novo olhar para a aprendizagem diante da diversidade, especialmente no que se refere à aprendizagem de LIBRAS como ouvinte que sou. Meu agradecimento, também, aos colegas que bem mais experientes do que eu no ensino de surdos e/ou nas reflexões acerca do tema, muito me auxiliaram a reformular meus pensamentos e muito me desafiaram a qualificar-me como educadora. As palavras de vocês (faladas e sinalizadas) foram bem mais instigantes do que possam imaginar!

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Tradução de Mónica Zoppi-Fontana et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

BAILES, C. N. et al. Language and Literacy Acquisition through Parental Mediation in American Sign Language. **Sign Language Studies**, v. 9, n. 4, 2009, p. 417-456.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos "is"**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2009.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, SP: Summus, 2006. p. 161-154.

KARNOPP, L. **Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando?** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2010. **Anais...** Boa Vista, RR: UFRR, 2010. p. 1-15.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In.: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 184-209.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais – LIBRAS. In. VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC, 2010. p. 15-47.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. SER BILÍNGUE: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In. VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC, 2010. p. 48-67.

Recebido: 10 dez. 2017.

Aprovado: 24 out. 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v2n2.7494>.

Como citar:

STEIN, J. Q. A vida ressignificada em sinais: uma reflexão sobre o desafio de ensinar e aprender. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 148-162, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7494>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Jorama de Quadros Stein
Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Avenida Unisinos, 950, Jd. Cristo Rei, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

