

FLORES, V. M. Obrigatoriamente Bilíngues: A Interconexão entre a Lei de Libras e o Bilinguismo Bimodal na Experiência Surda. *ReVEL*, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. [www.revel.inf.br]

OBRIGATORIAMENTE BILÍNGUES: A INTERCONEXÃO ENTRE A LEI DE LIBRAS E O BILINGUISMO BIMODAL NA EXPERIÊNCIA SURDA

Vinicius Martins Flores¹

viniciusmartinsf@gmail.com

RESUMO: Este artigo examina a interconexão entre a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) e o Bilinguismo Bimodal, destacando a relevância da fluência em Libras e na língua escrita da língua portuguesa. Denominado "Obrigatoriamente Bilíngues", o estudo explora como esses pilares se entrelaçam na Educação de Surdos, analisando as implicações linguísticas e legais. A discussão se inicia com um panorama sobre bilinguismo, abordando cinco perspectivas: (I) estudos gerais de bilinguismo; (II) bilinguismo bimodal; (III) bilinguismo surdo; (IV) bilinguismo do aprendiz de língua de sinais; e (V) bilinguismo bimodal do professor ouvinte em escolas de surdos. Destaca-se a diversidade de entendimentos sobre o tema ao longo das décadas de pesquisa. A Lei de Libras estabelece que a comunidade surda no Brasil é obrigatoriamente bilíngue bimodal, exigindo o aprendizado da língua portuguesa escrita. A seção sobre bilinguismo surdo explora as complexidades desse fenômeno contínuo, abrangendo desde o iniciante até o docente ouvinte, considerando as nuances do ensino de Libras em cursos universitários. O estudo analisa a legislação, revelando obrigações educacionais específicas para a Comunidade Surda e estudantes universitários de licenciatura. Identifica a lacuna na formação de professores bilíngues, ressaltando a necessidade de aprimoramentos para fortalecer a implementação eficaz da educação bilíngue. Enfatizando a importância da educação bilíngue na formação da identidade dos surdos, o texto destaca a necessidade de acesso precoce à língua de sinais. Conclusões extraídas de diversos estudiosos fornecem uma base sólida para entender as implicações cognitivas e culturais do bilinguismo surdo. Este estudo não apenas esclarece os desafios do bilinguismo, mas também aponta para futuras direções de pesquisa e desenvolvimento de políticas educacionais. Ao reconhecer a importância do diálogo contínuo entre teoria e prática, contribui para uma compreensão mais informada e inclusiva do bilinguismo, promovendo uma abordagem mais eficaz para a educação bilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: lei de Libras; bilinguismo bimodal; formação de professores bilíngues; educação bilíngue.

ABSTRACT: This article examines the interconnection between the Libras Law (Law nº 10,436/2002) and Bimodal Bilingualism, highlighting the relevance of fluency in Libras and the written language of Portuguese. Called "Obligatorily Bilingual", the study explores how these pillars intertwine in Deaf Education, analyzing the linguistic and legal implications. The discussion begins with an overview of bilingualism, addressing five perspectives: (I) general studies of bilingualism; (II) bimodal bilingualism; (III) deaf bilingualism; (IV) bilingualism of the sign language learner; and (V) bimodal bilingualism of the hearing teacher in schools for the deaf. The diversity of understandings on the topic over the decades of research stands out. The Libras Law establishes that the deaf community in Brazil is obligatorily bilingual, requiring the learning of written Portuguese. The section on deaf

¹ Doutor em Letras em Psicolinguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Professor do Departamento de Língua Moderna do Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

bilingualism explores the complexities of this ongoing phenomenon, covering everything from beginners to hearing teachers, considering the nuances of teaching Libras in university courses. The study analyzes the legislation, revealing specific educational obligations for the Deaf Community and undergraduate university students. Identifies the gap in bilingual teacher training, highlighting the need for improvements to strengthen the effective implementation of bilingual education. Emphasizing the importance of bilingual education in forming the identity of deaf people, the text highlights the need for early access to sign language. Conclusions drawn from diverse scholars provide a solid foundation for understanding the cognitive and cultural implications of deaf bilingualism. This study not only sheds light on the challenges of bilingualism, but also points to future directions of research and educational policy development. By recognizing the importance of ongoing dialogue between theory and practice, it contributes to a more informed and inclusive understanding of bilingualism, promoting a more effective approach to bilingual education.

KEYWORDS: law of Libras; bimodal bilingualism; training of bilingual teachers; bilingual education.

Introdução

No cenário contemporâneo, a temática da surdez transcende a mera discussão sobre a deficiência auditiva, estendendo-se para questões fundamentais de identidade, cultura e direitos linguísticos. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras) emerge como um elemento de extrema importância na experiência surda, não apenas como meio de comunicação, mas também como um fator determinante na forma de participação na sociedade.

Este artigo corrobora com um panorama sobre o bilinguismo, apresentando cinco discussões: (I) uma ideia mais geral dos estudos do bilinguismo; (II) bilinguismo bimodal; (III) bilinguismo surdo; (IV) bilinguismo do aprendiz de língua de sinais; e o (V) bilinguismo bimodal do professor ouvinte que atua em escola de surdos. Neste sentido, o texto explora a interconexão entre a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002), que reconhece a Libras como língua oriunda da Comunidade Surda no Brasil, e o Bilinguismo Bimodal, uma abordagem linguística que destaca a importância da fluência em Libras e na língua escrita do país.

Sob o título "Obrigatoriamente Bilíngues", a análise busca compreender como esses dois pilares - a legislação e o bilinguismo - se entrelaçam nos entendimentos do que é ser bilíngue bimodal e nas necessidades, carências e enfrentamentos da área da Educação de Surdos, a partir de uma visão linguística.

Ao explorar essa interconexão, almeja-se não apenas enriquecer o entendimento acadêmico sobre o tema, mas também contribuir para a promoção de políticas e práticas que assegurem uma experiência educacional inclusiva e culturalmente significativa para a comunidade surda. A necessidade premente de compreender e fortalecer a relação entre a Lei de Libras e o bilinguismo bimodal destaca-se como um imperativo para a construção de uma sociedade com equidade e

com respeito à diversidade linguística e cultural.

Os estudos sobre língua de sinais e educação de surdos carecem de mais conexões, visto que a Educação de Surdos perpassa pelo bilinguismo, pelas discussões de língua para assim pensar questões pedagógicas. Para tanto, colocou-se aqui essa discussão elencando conceitos como bilinguismo, bilinguismo bimodal, bilinguismo surdo, o aprendiz da língua (bilinguismo do iniciante) e o bilinguismo do docente ouvinte. Relacionar essas formas que compartilham o mesmo local, a escola de surdos, faz-se necessário, visto que necessitamos nomear os bilinguismos para compreender as necessidades de cada sujeito que compartilha a mesma língua, a Libras.

1 Panorama sobre bilinguismo

Não há como dizer que o bilinguismo é compreendido da mesma forma por todas as linhas de pesquisa, de estudos ou pelas narrativas dos próprios bilíngues. Portanto, faz-se necessário observar que há uma pluralidade de entendimentos e conceitos que emergem sobre o bilinguismo nas décadas de pesquisa sobre o tema.

Para ilustrar, podemos citar desde Saer (1923), que destacava os prejuízos cognitivos das crianças bilíngues, até anos mais recentes, com os estudos de Chin e Wigglesworth (2007), sobre domínio e uso de línguas pelo bilíngue e as várias pesquisas atuais que apontam vantagens sociais e cognitivas advindas de uma experiência bilíngue (Bialystok, 2001; 2017; Kroll, Bialystok, 2013; Valian, 2015; Bialystok, Werker, 2017).

Uma questão de importância para este artigo é a observação de Titone (1972), que questiona o sentido de ser bilíngue, mas não considera o quanto o bilíngue pode ser proficiente nas línguas em uso. Em meio a essas discussões sobre bilinguismo, o termo 'domínio' de língua começou a ser explorado por Fishman (1972), na área do bilinguismo, referindo-se às áreas de uso da língua, observando os contextos de uso da língua demonstrando, dessa forma, que, em cada situação de uso, e contexto há uma forma de aplicação de uma língua ou outra que compõe o bilíngue. Anos mais tarde, Grosjean (1985, 1989) confirma o estudo de Fishman (1972), afirmando que um sujeito bilíngue não é constituído por dois monolíngues em uma mesma pessoa, e que os níveis de proficiência obtidos pelos bilíngues nas suas duas línguas dificilmente será igual. É nesse contexto que surge a concepção mais atual de bilinguismo, que concebe diferentes domínios de uso das línguas por indivíduos

bilíngues.

Nessa direção de domínios de uso das línguas que compõem a pessoa bilíngue, o estudo de Mackey (1972) merece ser citado, pois corrobora com a ideia de que o uso alternado de duas ou mais línguas é o que caracteriza o bilinguismo, abandonando a proposta de medida de proficiência única e em mesma medida nas duas línguas como critério principal para se definir um indivíduo bilíngue. Assim, o domínio de uso passa ser a característica principal desse sujeito bilíngue, pois é justamente o contexto de uso das línguas que determinará a medida (grau) de proficiência da língua utilizada em determinados espaços e não o quão proficiente o sujeito é nas duas línguas.

Na mesma linha, Bialystok (2001) argumenta que o nível de proficiência não é fator determinante para definir se o sujeito é bilíngue. A definição, segundo a autora, deve ocorrer a partir da habilidade e capacidade de uso das línguas conforme as necessidades de interação do sujeito com os outros e com o mundo. Nesse sentido, podemos pensar o bilinguismo por um prisma de conceitos que abarcam a complexidade de ser bilíngue, como, por exemplo, a ‘bilinguidade’ (Hamers, Blanc, 2000) do sujeito, que pode ser entendida como o conjunto de aspectos individuais do bilíngue, o que difere do termo ‘bilinguismo’, que se refere às questões coletivas que o constituem. Além disso, pode-se considerar as noções de contínuo (Grosjean, 1994), que dão conta da alternância de línguas do bilíngue, considerando o sujeito bilíngue em um dado momento e contexto de uso das línguas. Nessa perspectiva, é essencial valorizar as experiências bilíngues individuais; considerar, por exemplo, como e quando ocorreu a aquisição das línguas e as relações entre as mesmas no decorrer do processo de aquisição, bem como tantos outros fatores relacionados com a produção, percepção, escrita e leitura (Grosjean, 2006).

Na perspectiva de compreender o bilíngue como sujeito que possui habilidades em áreas, as competências linguísticas gerais descritas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação – QECR² (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*), de 2001 nos fornece informações importantes das competências

² QECR - Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: http://www.coe.int/T/E/CulturalCooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/1cadre.asp#TopofPage . Acesso em: 10 Jul. 2023.

linguísticas. Nem todas as competências são diretamente ligadas à língua, mas sim ao que o bilíngue percebe de si em um processo de autoavaliação.

O QEQR (2001) menciona 4 competências que a pessoa bilíngue pode medir em uma autoavaliação: (I) o conhecimento declarativo, que é um conhecimento que resulta da experiência com a língua; (II) a competência de realização, que é a capacidade prática de uso da língua; (III) a competência existencial, que seria a soma de características individuais, como atitudes e a própria percepção sobre si e dos outros nas relações comunicativas; e (IV) a competência de aprendizagem, que utiliza os conhecimentos anteriores a fim de estabelecer o aprender além da língua, adquirindo a cultura que envolve a comunidade linguística.

No campo da proficiência, o QEQR (2001) estabelece que é difícil uma classificação em níveis, pois a aprendizagem é contínua e individual, embora essa classificação seja indispensável para compreender os processos e determinar quais as formas de uso da língua conforme o tipo de aprendiz/usuário. A autoavaliação, conforme o QEQR (2001), pode ser válida não somente para que se possa cruzar as informações com uma avaliação linguística formal, mas para verificar o autoconhecimento do sujeito e da própria dimensão de conhecimentos que o mesmo possui de si. Esse processo possibilita que sejam analisados elementos que não seriam possíveis de serem percebidos através de uma testagem padronizada, salientando que a autoavaliação deve ser organizada e de acordo com as características da língua.

Além do que foi abordado até o momento sobre o bilíngue, o bilinguismo pode também ser compreendido como um contínuo que conglomerada desde a não consciência da existência de outras línguas até uma fluência alta em duas ou mais línguas. Nesse sentido, o ponto de maior discussão pode ser justamente a fluência nas línguas, já que existe a ideia de fluência completa ou mesmo nível de proficiência nas duas línguas para compor um bilíngue. Tal ponderação sobre fluência nas línguas é abordada por Cook (2002), que demonstra a heterogeneidade das propriedades do sistema linguístico dos bilíngues.

Certamente os estudos sobre bilinguismo carecem de mais investigações, mas com essa retomada geral e explanando alguns conceitos, fica visível a necessidade do presente artigo, pois a reflexão aqui engloba bilíngues e bilinguismo a partir da Comunidade Surda e do que é esperado da legislação vigente. Para tanto, cabe abordar aqui a perspectiva do bilinguismo bimodal, que será apresentada na próxima

seção, considerando suas características e estudos relacionados, para adentrarmos nas discussões sobre bilinguismo nas situações em que ele envolve línguas de modalidades distintas.

O bilinguismo bimodal que será discutido na próxima seção colabora com a presente discussão, visto que um sujeito surdo é bilíngue bimodal obrigatoriamente em nosso país. Isso ocorre porque a “Lei de Libras”, Lei Federal 10.436/2002, apresenta, no Parágrafo único, A Língua Brasileira de Sinais, que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002). Portanto, à comunidade surda existente no Brasil é obrigatoriamente exigida que aprenda língua portuguesa na modalidade escrita. Dessa forma, entende-se pela força da lei que os surdos são bilíngues bimodais, mas a questão é o que envolve esse bilinguismo bimodal?

2. Bilinguismo bimodal

Para compreender o termo “bilinguismo bimodal”, inicia-se explanando que bilinguismo é o uso de duas línguas pelo mesmo falante e que o termo ‘bimodalismo’ é usado para identificar casos em que essas duas línguas são de modalidades diferentes. Assim, o bilíngue bimodal é o indivíduo que é capaz de utilizar duas línguas de modalidades distintas em sua vida diária. Segundo os estudos apresentados por Swanwick (2000), existem três modalidades de língua presentes nos estudos de bilinguismo. São eles: (I) modalidade visual-gráfica: registro escrito da língua; (II) modalidade oral-auditiva: registro falado, referente às línguas orais; (III) modalidade visuoespacial: registro sinalizado, referente às línguas de sinais. Portanto, podemos dizer que a investigação da presente tese é na modalidade oral-auditiva e a visuoespacial.

Destaca-se que tanto os estudos de Swanwick (2000) quanto de Rodrigues (2013) defendem que utilizar duas línguas de mesma modalidade é inviável em virtude do canal de produção de fala. Para Swanwick (2000), não é possível produzir sons de diferentes línguas orais ao mesmo tempo, já que o aparelho fonador é um para projetar simultaneamente dois sons. Da mesma forma, Rodrigues (2013) afirma não ser possível produzir sinais de duas línguas de sinais distintas ao mesmo tempo pelo mesmo motivo de não haver aparato comunicativo para tanto.

No estudo de Emmorey *et al.* (2008), discutiu-se sobre duas línguas de modalidades distintas serem produzidas de forma simultânea e concluiu-se que isso

não é possível, já que, mesmo sendo produzidas em aparatos diferentes, o processamento das línguas ocorre privilegiando a língua de maior proficiência. Portanto, produzir uma fala utilizando as duas modalidades ao mesmo tempo prejudicaria a organização sintática de uma das línguas. No caso do bilinguismo bimodal, podemos observar um fenômeno também interessante: o *code-blending* ou sobreposição de línguas, que será apresentado ao longo do artigo, que se refere ao bilinguismo surdo.

Existe uma complexidade no que tange às discussões sobre bilinguismo e bilinguismo bimodal, se considerarmos o número de variáveis que devem ser estimadas em uma pesquisa que envolve sujeitos bilíngues, por exemplo. Temos que considerar as diferentes variáveis, para elucidar melhor essa consideração, cita-se Grosjean (2008), que orienta quanto às metodologias de pesquisa envolvendo indivíduos bilíngues e sugere que questões relacionadas à fluência das línguas necessitam ser previstas, já que isso raramente é igualmente proporcional nas quatro habilidades (produção, compreensão, leitura e escrita). Para o autor, a fluência tem como variável principal a necessidade de uso e o processo de aquisição que pode estar ocorrendo ou se modificando, já que o repertório de vocabulário dos bilíngues pode se alterar ao longo do tempo e dos domínios de uso (Grosjean, 2008).

Os estudos sobre bilinguismo e, mais especificamente, sobre bilinguismo bimodal perpassam pelas diferentes perspectivas e entendimentos. De um modo geral, os estudos dessa área são recentes, principalmente dedicados ao bilinguismo bimodal envolvendo a Libras. Portanto, conhecer mais sobre a língua de sinais faz-se necessário, para assim aprofundar as discussões e aperfeiçoar o ensino das línguas. Na próxima seção, para seguir nesta perspectiva, será abordado o bilinguismo no caso de sujeitos surdos usuários de Libras.

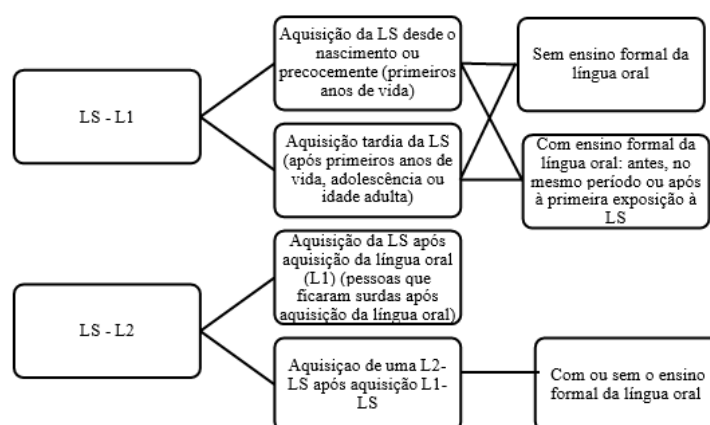
3. Bilinguismo surdo

O bilinguismo é um contínuo (Grosjean, 1994), como colocado anteriormente, mas, quando se discute sobre o bilinguismo na perspectiva de um sujeito que possui como sua primeira língua a língua de sinais, emergem discussões que podem revelar outras formas de ser bilíngue. Mesmo que o bilinguismo já seja entendido na atualidade como um fenômeno que se configura de formas diversas, com questões linguísticas e sociais únicas que compõem o indivíduo a partir de sua experiência, proporcionando um entendimento de que ser bilíngue é algo complexo (Finger;

Zimmer, 2005). Há necessidade, portanto, de se conhecer mais sobre o bilinguismo que caracteriza o sujeito surdo.

Sob essa perspectiva, surgem alguns questionamentos: o que significa para um surdo ser bilíngue bimodal e o que isso implica? Não serão fornecidas as respostas de forma exaustiva, porém aqui se estabelece uma discussão para suprir as demandas da presente discussão. No meio acadêmico, muito se discute sobre aquisição da linguagem, o bilinguismo escolar e o bilinguismo surdo. Abordam-se esses temas com vistas a se fazer um panorama dessas discussões e colaborar para que se possa compreender o surdo como um sujeito bilíngue que usa duas línguas distintas, de modalidades diferentes, considerando-se que cada sujeito possui uma história bilíngue diferente do outro.

Nos estudos de aquisição da linguagem por indivíduos surdos, cita-se o estudo de Cruz (2016), que discute como tema central a consciência fonológica na Libras em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua precoce ou tardio. Cruz (2016) desenvolve sua tese sobre a variabilidade na aquisição de línguas de sinais de pessoas surdas e ouvintes (Figura 1), explicitando sobre as diferentes formas de acesso, ou não, da língua de sinais por questões familiares, de estrutura escolar ou de outras ordens. Na Figura 1, esquematizada por Cruz (2016), ficam evidentes as diferentes possibilidades de constituição de um sujeito bilíngue surdo, seja esse bilíngue com acesso precoce ou tardio.



FONTE: Cruz (2016, p: 28).

FIGURA 1 – Esquema de aquisição da Língua de Sinais

Compreender a origem desse bilíngue surdo permite compreender outras questões relacionadas ao uso das línguas em questão. Por exemplo, no próprio estudo de Cruz (2016), conclui-se que há a “importância do início da aquisição da Libras por surdos o mais precocemente possível tanto para promover um processo de aquisição

esperado (normal) como para possibilitar a aprendizagem de uma segunda língua na modalidade escrita, como o Português” (Cruz, 2016, p: 145). Quanto mais investigações existirem, maiores informações serão obtidas para se pensar sobre o sujeito bilíngue, sobre aprendizado de línguas e tantas outras questões sociais que possam vir a ser relacionadas.

Em contextos de pesquisa que relacionam a educação escolar bilíngue de surdos com a aquisição da escrita da língua portuguesa, pode-se citar o estudo de Müller (2016), que elabora um retrato do quadro escolar de surdos em um panorama mundial, demonstrando que o bilinguismo surdo é entendido de formas diferentes em cada país, transparecendo assim a forma de organização de suas escolas e práticas educativas. Müller (2016) relata, através de estudos documentais, que uma parcela significativa de países ainda utiliza a língua de sinais como forma de instrução de aprendizagem da língua majoritária. Outro ponto de destaque citado por Müller (2016) é a importância da visualidade unida à língua de sinais, visto que a modalidade de língua permite e compõe o cotidiano da pessoa surda em seu espaço de comunicação. Tal visualidade é extremamente citada quando se discute a educação escolar bilíngue de surdos (Campello, 2014; Müller, 2016).

Não se pode correr o risco da língua de sinais ser apenas uma língua de transmissão de conteúdos e de tradução de textos, sem, realmente, assumir o papel de construção de textos e produção de cultura. A língua de sinais deve ser encarada com mais seriedade. Do contrário, continuará sendo uma língua "menor" dentro da escola, como denunciaram Giordani (2004) e Lebedeff (2004). (Lebedeff, 2006, p: 148-149).

São visíveis as discussões sobre a importância da língua de sinais na educação bilíngue (Giordani 2004, Lebedeff 2004), sobre o status, sobre a formação dos professores ouvintes (Flores, 2015) e de professores surdos (Lebedeff, 2006). Portanto, as diferenças de modalidades de línguas podem surtir efeitos nesse processo de composição do sujeito bilíngue, pois, conforme o estudo de Quadros (2006), se percebe que há diferenças na organização da sintaxe da língua de sinais quando comparada com a língua oral, mas nada que possa diminuir seu valor linguístico.

Por um lado, existe uma preocupação em relação aos efeitos das diferenças na modalidade, fazendo com que os estudos das línguas de sinais sejam extremamente relevantes. Por outro lado, as similaridades encontradas entre as línguas faladas e as línguas sinalizadas parecem indicar a existência de propriedades do sistema linguístico que transcendem a modalidade das línguas. Nesse sentido, o estudo das línguas de sinais tem apresentado elementos significativos para a confirmação dos princípios que regem as línguas humanas. (Quadros, 2006, p: 175)

O bilinguismo surdo tem um impacto na formação da identidade de seus indivíduos. Isso é destacado em um trabalho de Grosjean (2001), que dá ênfase para o desenvolvimento das crianças bilíngues, como explicado a seguir. O mesmo autor coloca que as crianças surdas têm o direito a ter acesso a uma língua assim que possível. Como ele acrescenta, embora este seja um direito tido como dado por muitos, o acesso a uma língua de sinais para crianças surdas é dificultado pois ainda há um debate sobre se a criança deveria falar ou sinalizar. Nesse mesmo artigo (Grosjean, 2001), é ressaltada a importância da comunicação da criança surda com seus pais, familiares, e professores quando chegam na idade escolar. Só assim será assegurado o seu desenvolvimento cognitivo, principalmente por meio da linguagem, além de habilidades como o raciocínio, abstração, memória, entre outras. Ainda do ponto de vista da cultura, as crianças surdas devem ter acesso e a chance de desenvolver o pertencimento tanto no mundo surdo quanto no mundo ouvinte para que elas possam se sentir confortáveis em ambos.

O bilíngue, segundo Grosjean (2008), é alguém que participa de duas ou mais culturas se adaptando a elas e combinando partes delas. Isso significa que eles assumem parte dos seus valores culturais e comportamentos. No entanto, explica Grosjean (2008), essa combinação não é homogênea e nem totalmente heterogênea, pois não se sabe muito bem em que medida ou proporção esses valores culturais são adquiridos, dado que isso vai depender da forma como cada bilíngue vive a sua experiência linguística e cultural. O mesmo autor ainda lembra que os surdos são bilíngues minoritários e que, assim como o bilinguismo de línguas orais, o bilinguismo surdo é marcado pela diversidade de fatores (Grosjean, 2008). Muitos não se julgam bilíngues, embora usem duas línguas em contexto diário, devido ao mito de que somente pessoas com alta proficiência nas duas línguas poderiam ser consideradas bilíngues, ou ainda que os bilíngues são pessoas que falam línguas de destaque, como línguas orais, por exemplo. No entanto, tal pensamento não tem fundamento. Os surdos, assim como muitos ouvintes em um contexto de bilinguismo, também se encontram em diferentes pontos dentro de um contínuo de bilinguismo (Grosjean, 2008). Isso significa que, embora alguns tenham maior domínio do que outros, todos são bilíngues em alguma medida e utilizam as suas línguas para propósitos diferentes, em lugares diferentes.

Como discutido por Grosjean (2008), o critério para ser considerado bilíngue advém de uma forma de pensar sobre o bilinguismo baseada no indivíduo

monolíngue, como será detalhado a seguir. Essa crença surgiu por causa da ideia de que o monolíngue seria o falante perfeito e, com isso, desenvolveu-se a concepção de que um bilíngue real seria a soma de dois monolíngues em uma única pessoa. Em termos práticos, essa forma de ver o bilinguismo acarretava em um nível de performance em duas línguas que não correspondia à realidade da experiência linguística de bilíngues. Acreditava-se que um bilíngue teria, por exemplo, a soma do léxico de dois bilíngues (Grosjean, 2008).

No entanto, bilíngues aprendem palavras dentro de contextos específicos, como o lar, a escola ou o trabalho. Isso significa que, se uma pessoa aprende e usa determinadas palavras somente com pessoas de sua família, por exemplo, ou elementos gastronômicos oriundos da cultura de seus pais, no caso de serem falantes de uma língua de outro país, talvez esses itens não tenham um correspondente lexical na mente do bilíngue simplesmente porque ele nunca precisou aprendê-los. Isso também pode ser visto em línguas de sinais, em que, muitas vezes, não há um equivalente de um sinal para Português, visto que pode se tratar de um elemento cultural ou nuance de sentido que é discutido de forma específica pela comunidade surda (Grosjean, 2008). O contrário também pode ser visto em casos em que muitas palavras do meio acadêmico ainda não possuem um equivalente em Libras, visto que o tema que permeia tal palavra ainda não foi discutido por membros dessa comunidade, muitas vezes porque nenhum surdo tenha estudado tal assunto, por exemplo.

Há também uma diferença na forma como bilíngues produzem frases em suas línguas. A forma de utilizar a sintaxe e conhecimento semântico-discursivo não é idêntica ao caso de monolíngues, pois uma pessoa bilíngue possui características únicas (Grosjean, 2008). Os bilíngues fazem o *code-mixing*, ou seja, podem colocar palavras de uma segunda língua dentro da frase da primeira (e vice-versa), assim como podem começar uma frase em uma língua e terminar na outra *code-switching*. Fazem isso para atender às suas demandas de comunicação como, por exemplo, fazer pedidos a familiares que usam somente uma das línguas dos bilíngues. Do ponto de vista sintático, no entanto, observa-se que eles conseguem alternar palavras de suas línguas respeitando a morfossintaxe (Grosjean, 2008).

Para ilustrar ainda mais este tema, relata-se sobre bilíngues ouvintes que aprenderam ou adquiriram a língua de sinais como segunda língua e se tornaram proficientes e os nativos de línguas de sinais produzem sinais de forma síncrona com

a articulação oral de algumas palavras, o que é diferente de falar as duas línguas sincronicamente (*code-blending*). Fazem isso para, por exemplo, aproveitar o conteúdo da forma e da semântica das duas línguas. Essa sobreposição foi observada em um estudo de Emmorey (2003). Os participantes ouvintes bilíngues bimodais de ASL e Inglês foram solicitados a assistir a um vídeo com um desenho animado e contar a história para outra pessoa que não assistiu ao vídeo, oriundos de dois grupos: um grupo monomodal de falantes do inglês e outro grupo bilíngue bimodal de falantes de ASL- Língua Inglesa. Ao contar a história para o grupo monomodal, os participantes usaram pequenos gestos e não utilizaram sinais, apenas o inglês. No entanto, ao contar a mesma história para participantes que também conheciam a ASL, os participantes, mesmo contando a história em inglês, utilizaram sinais em determinados momentos e de forma síncrona com algumas palavras. Do ponto de vista linguístico, isso significa uma sincronia nos sistemas fonológicos de ambas as línguas, pois, ao começar (*onset*) a articular a palavra em inglês, eles esperaram que o começo dela e o começo do sinal acontecessem juntos. Além disso, algumas palavras tiveram a sua articulação alongada para que terminassem junto com sinais que precisavam de um tempo maior para serem articulados.

O resultado do estudo acima, ilustra bem o fenômeno comum que ocorre no bilinguismo bimodal, segundo Emmorey *et al.* (2008), o *code-blending*, que se caracteriza pela produção de duas línguas ao mesmo tempo, com sobreposição de uma à outra. Isso somente é possível por serem as duas línguas do bilíngue de modalidades distintas (Grosjean, 2008). Ainda dentro da questão de sobre como os bilíngues lidam com a produção de suas línguas Grosjean (2013) ressalta que o *code-switching* ou *code-mixing* não é meramente uma prática linguística desorganizada, mas sim uma forma de o bilíngue usar suas línguas com o propósito de se comunicar com mais eficácia e que os bilíngues alternam suas línguas por diversos motivos, como para marcar identidade, incluir ou excluir pessoas na conversa, por exemplo. Nos estudos focados em usuários de línguas de sinais, entretanto, Grosjean (2008) afirma que o *code-switching* é muito raro nesses casos, pois o bilíngue necessitaria ser usuário de duas línguas de sinais para poder realizar esse fenômeno.

O *code-blending* difere-se do *code-switching*, pois o segundo é a inserção de palavras ou expressões de, por exemplo, duas línguas orais em uma mesma frase, sendo que a estrutura sintática de uma das línguas é sempre preservada (língua base) e algumas palavras ou trechos da frase são substituídos por expressões da outra

língua (Auer, 1984; Baker & Wright, 2017). No estudo de Emmorey *et al.* (2003), se observa que de uma perspectiva sintática, o *code-blending*, em ouvintes, é caracterizado por ser utilizado de forma a respeitar a estrutura sintática da língua hospedeira, no caso o inglês. Isso significa que o inglês falado “hospedava” a segunda língua no sentido de que as frases faladas pelos participantes da pesquisa eram em inglês, seguindo a sua estrutura. A língua hospedada, no estudo, foi a língua americana de sinais, a *American Sign Language* (ASL), no sentido de que alguns sinais foram produzidos manualmente e sincronizados para que o seu começo fosse junto com a palavra. Isso não significa que os participantes do estudo falaram e sinalizaram o tempo todo, uma vez que esse fenômeno aconteceu apenas em alguns momentos.

Na perspectiva semântica (Emmorey *et al.*, 2003), os bilíngues bimodais utilizaram o *code-blending* para aproveitar as características de sentido que as duas línguas tinham e contar a história vista no vídeo de forma mais clara. Por exemplo, ao invés de dizer que o personagem desce por uma escada em formato análogo ao espiral, um participante falou a palavra em inglês “escada” associada a um classificador para demonstrar o seu formato espiral, junto com informações sobre a velocidade e intensidade pela qual o personagem descia por ela.

Isso se encaixa no conceito de Grosjean (2008) sobre bilinguismo, quando diz que os bilíngues utilizam as suas línguas para propósitos diferentes. Bilíngues ouvintes e surdos seguem esse mesmo princípio. Os surdos, muitas vezes, utilizam a língua portuguesa na forma escrita ou oral para se comunicar com as pessoas que não dominam a língua de sinais como, por exemplo, familiares. No entanto, como Grosjean (2008) também salienta, bilíngues estão em uma linha contínua de bilinguismo. Isso significa não pensar nesse fenômeno linguístico apenas de forma categórica, pois as pessoas não são simplesmente bilíngues ou monolíngues. Mesmo as pessoas bilíngues estão em momentos diferentes de uso e de aprendizado de suas línguas, por isso elas podem não ter o mesmo nível de proficiência para ambas. Isso é visto nas diferentes formas de articulação da oralidade de surdos, nas quais vemos surdos com oralidade de fácil entendimento para ouvintes e outros com oralidade não tão clara. O mesmo se aplica à escrita. Embora alguns surdos possam ter uma escrita desenvolvida, muitos ainda estão aprendendo a escrever em Português. O mais importante é lembrar que o conhecimento de uma segunda língua não precisa atingir

o nível de domínio e uso de um nativo, pois, como discutido no presente estudo, um bilíngue não é a soma de dois monolíngues (Grosjean, 1989).

Existem algumas diferenças entre o bilinguismo surdo e o bilinguismo envolvendo línguas orais. No Brasil, por exemplo, o reconhecimento e o status geram efeitos no uso das línguas, uma vez que há o reconhecimento legal da Libras, embora esse tenha sido um fato recente na história dos surdos brasileiros. Outro fator importante diz respeito a como a língua de sinais passa de geração para geração (Grosjean, 2010). No bilinguismo de línguas orais, muitas línguas tendem a desaparecer visto que, em algum ponto, os seus falantes assumem a língua majoritária. No bilinguismo bimodal, embora as línguas de sinais sejam impactadas pelo contato linguístico, os seus falantes não a utilizam a língua naturalmente. Ou seja, os surdos produzem seu bilinguismo de forma geracional, visto que, mesmo tendo contato com línguas orais por meio da escrita ou do treino da oralidade, os surdos não passam a falar exclusivamente essa língua oral, mas continuam com a sua língua de sinais (Grosejan, 2013).

Apresentou-se a complexidade das questões bilíngues que permeiam o sujeito surdo com vistas a desmistificar algumas ideias equivocadas acerca do que significa ser bilíngue e elucidar algumas ideias relacionadas ao bilinguismo surdo, não esquecendo, entre outras coisas, que ser bilíngue é fazer parte de um conjunto composto por metade das pessoas que vivem no planeta (Grosjean, 1989). Segue-se para a discussão sobre as questões relacionadas ao bilinguismo que caracteriza o aprendiz de língua de sinais, mais especificamente da Libras.

4. Bilinguismo e o aprendiz de Língua de Sinais

Para refletir sobre o bilinguismo do aprendiz de Libras, optou-se por concentrar-se naqueles que, por lei, foram impactados, uma vez que o Decreto 5.626/2005 prevê o aprendizado de Libras pelos estudantes universitários que cursam licenciatura. Dessa forma, serão discutidos estudos que abordam o ensino de Libras para estudantes universitários ouvintes.

O ensino de Libras para surdos como primeira língua (L1) já é uma discussão presente no meio acadêmico quando pensamos sobre a Educação de Surdos, com obras de referência como as de Quadros (1997), Lunardi (1998) e Skliar (1998) que reúnem outros autores renomados. Anos mais tarde, o estudo de Silveira (2007) se aprofunda na temática de currículo no ensino de Libras para surdos, bem como

apresenta um panorama sobre o ensino de Libras em escolas gaúchas para surdos (Silveira, 2008a) e uma discussão sobre ensino de surdos por professores surdos (Silveira, 2008b). Além dessas, há várias outras pesquisas que se debruçam sobre o ensino de Libras como primeira língua a partir de diferentes perspectivas. Portanto, objetiva-se em realizar um estudo exploratório, fornecendo um panorama de discussões sobre ensino de Libras como segunda língua (L2), sem o desejo de esgotar o tema, mas com o objetivo de instigar reflexões sobre o ensino de Libras como segunda língua e o perfil desses aprendizes ouvintes adultos.

Antes de adentrar na Libras como segunda língua (L2), abre-se de forma breve uma explicação de que a língua de sinais pode ser a L1 de uma pessoa ouvinte, pois, geralmente, quando os pais (pai e mãe) são surdos e têm um filho ouvinte, o que é bem comum quando a surdez não é genética, ocorre essa situação de aquisição da língua de sinais como primeira língua, e a criança é denominada CODA (*Children of Deaf Adults*). Um estudo aprofundado foi realizado recentemente por Quadros (2017), que reúne experiências de diferentes CODAs e pesquisas relacionadas, debruçando-se sobre essa realidade na comunidade surda que gera diversas questões em relação ao bilinguismo, à aquisição da linguagem, considerando também a família e a relação social.

E os ouvintes adultos que adquirem a Libras na educação formal em nível superior de ensino? Quem são eles? Como funciona essa dinâmica de ensino e aprendizagem? Não se encontram aqui as respostas na sua totalidade, já que esse tema merece mais pesquisas, mas realiza-se um panorama das discussões relacionadas à legislação, ensino e aprendizagem da Libras como segunda língua para compreender o perfil dos estudantes. Considerando que a legislação está vigente desde 2005 trazendo a obrigatoriedade da Libras como disciplina de formação universitária para docentes e outros profissionais.

Art. 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, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Brasil, 2005)

A obrigatoriedade dos alunos universitários, sob a força da lei, Decreto 5.626/2005, a cursarem a disciplina de Libras não engloba a totalidade dos cursos. Estabelecendo que o curso de Fonoaudiologia, por exemplo, é um deles que tem essa obrigação em ofertar na área da saúde. O foco da legislação recai sobre a formação de docentes, os estudantes de cursos de licenciaturas, do curso de Pedagogia e do curso de Educação Especial são mencionados explicitamente. Para os demais cursos, a Libras pode ser uma disciplina optativa ofertada na educação superior e na educação profissional.

Os cursos de Licenciatura oferecem apenas uma disciplina obrigatória de Libras, e, quando são ofertadas disciplinas em continuidade, como, por exemplo, a Libras II, é em caráter optativo (Flores, 2015). Seguindo o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a legislação vigente não especifica as habilidades em Libras que devem ser estimuladas ou como a disciplina deve abordar as questões linguísticas da língua de sinais.

Segundo Almeida (2012), sabe-se que as universidades estão realizando uma leitura semelhante da legislação e estipulando uma disciplina de quatro créditos (em média de 60 a 72 horas/aula) de Libras. Entende-se que tal carga horária é muito baixa para garantir que um adulto ouvinte possa ter subsídios para tornar-se bilíngue. Essa realidade ilustrada por Almeida (2012) não é a mesma encontrada em Porto Alegre/RS, onde Giordani (2016) desenvolveu um estudo entre os anos de 2011 a 2014, que abrange a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e outras universidades da região, intitulada “Disciplina de libras nos cursos de pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno?”. A pesquisa foi ampla e relacionada ao ensino de cultura surda e Libras. Em análises de currículos dos cursos de Pedagogia, conforme Giordani (2016), observou-se que a disciplina de Libras obrigatória tem entre 2 a 3 créditos. Ou seja, a carga horária das disciplinas de Libras e cultura surda na região metropolitana de Porto Alegre é, em média, menor do que Almeida (2012) identificou na região de São Paulo. Esses dados comprovam que, dessa forma, não é possível garantir o mínimo aprendizado da língua, embora se possa neste tempo discutir conceitos e apresentar possibilidades para aprendizagens, realizando assim o propósito da lei que é difundir a Libras (Giordani, 2016).

Nesse contexto, o quadro de oferta da disciplina de Libras ainda permanece em um formato com poucas condições de proporcionar um aprofundamento da

língua para formar bilíngues, embora possa servir como um primeiro contato e vir a incentivar ouvintes adultos a buscarem um conhecimento maior da língua de sinais. Além disso, por ser uma língua que não completou duas décadas de reconhecimento legal (Brasil, 2002), as discussões sobre os materiais didáticos estão sendo ampliadas. Dois anos após o reconhecimento da Libras (Brasil, 2002), foi realizado um estudo por Lacerda, Caporali e Lodi (2004), apresentando uma reflexão sobre aspectos relativos ao ensino da Libras como segunda língua para ouvintes concluindo a necessidade de formação dos professores de Libras, com destaque para a importância de estudar a forma de ensino do professor surdo e a metodologia empregada por ele, além de discutir a importância da difusão da língua em espaços universitários.

O modelo educacional vivenciado pelos surdos em sua história de vida escolar é quase sempre estruturalista, com a língua (portuguesa) tendo sido ensinada de forma fragmentada, descontextualizada e com pouco sentido para o aprendiz. A observação de certas práticas de ensino de LIBRAS sugere que este modelo é frequentemente incorporado pelo instrutor, já que, muitas vezes, não foi possível para ele vivenciar nenhum outro modelo educacional, já que a maior parte daqueles que ensinam LIBRAS, em muitas regiões, nem sequer passou pela formação básica oferecida pelas entidades representativas das comunidades surdas. (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004, p: 59)

Sobre a metodologia de ensino de ensino de língua, percebeu-se que o professor surdo possui disposição para modificar sua forma de ensino, para atender as demandas comunicativas que a turma propõe (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004). Segundo os autores, “o conhecimento acerca da língua e dos processos de ensino precisam ser construídos, e é pela formação, pela prática e pela reflexão desta prática que mudanças mais efetivas poderão ocorrer” (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004, p: 64). Anos mais tarde, a pesquisa de Pereira (2009) propôs uma análise do panorama dos cursos de Libras como segunda língua para ouvintes, declarando que, naquele momento, existia uma lacuna de pesquisas. A autora apresenta um histórico sobre os primeiros cursos de Libras, o aumento das ofertas de formações em cursos livres, de extensão e as disciplinas de Libras.

Estes avanços incentivam o lançamento, em alguns casos precipitado, de material didático de apoio aos cursos. É necessária uma reflexão maior na execução e propostas didáticas do ensino da Libras como segunda língua, pois abordagens sem embasamento teórico coerente, falta de preparação dos professores e material didático confuso podem agravar a condição de desprestígio que a Libras vem, historicamente, sofrendo como uma língua ligada a “deficientes”. Poucas pesquisas têm o seu foco na aprendizagem da língua de sinais, como segunda língua, para ouvintes, porém existe certa urgência nesses estudos, tendo em vista o recente decreto e a propagação, sem precedentes, dos cursos de Libras. (Pereira, 2009, n. p.)

A preocupação com o ensino de Libras, com o material disponibilizado e com quem ensina sempre emerge quando se fala de aprendizagem. Pereira (2009) analisou o livro *Libras em Contexto*, lançado em 2001, escrito por Tania Felipe e elaborado para apoiar o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes. O primeiro ponto analisado foi o público alvo, pois o livro analisado foi proposto para ouvintes e surdos. Conforme Pereira (2009), fica difícil ou inviável elaborar um livro que foque em dois públicos distintos com necessidades diferentes. Além disso, tece-se uma análise de método, organização e propostas de atividades, chegando à conclusão de que “infelizmente, o primeiro material didático para o ensino da Libras como segunda língua se mostra confuso e não muito consistente em sua proposta” (Pereira, 2009, p.14). Pereira (2009) também enfatiza que, mesmo com problemas, o trabalho não perde seu valor, pois inaugurou a área de livros didáticos para o ensino-aprendizagem da Libras. Para Gesser (2010), os estudos na área de ensino de segunda língua permanecem incipientes, mesmo que essa área tenha sido inaugurada em 1993 por Tânia Felipe, com o livro intitulado “Metodologia do ensino de Libras para ouvintes”, que mais tarde deu origem ao livro analisado por Pereira (2009), que é o *Libras em Contexto – Curso Básico*.

Gesser (2010) elaborou o material base para o curso de Letras Libras Licenciatura da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) intitulado “Metodologia de ensino em Libras como L2”, composto por três seções: (I) Observações sobre o ensino de vocabulário; (II) Ensino da gramática da LIBRAS; e (III) Ensino da datilologia³. Nessas seções, Gesser (2010) fornece um direcionamento para que os futuros professores possam adequar seu ensino e para que não foquem somente no ensino de vocabulário puro, ou se dediquem ao ensino somente da datilologia, mas que haja uma organização das aulas para que ocorra interação e necessidade de uso da língua para explorar as habilidades que estão sendo desenvolvidas em aula.

Na formação docente, vemos algumas discussões sobre ensino para ouvintes. Por exemplo, Albres *et al.* (2012) retomam o tema e corroboram com a problemática de que as formações docentes ainda estão sem enfoque pedagógico, em geral sendo

³ Datilologia ou Soletração manual - A soletração manual não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configuração de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português (Quadros,; Karnopp, 2004, p. 88).

licenciaturas dentro de um currículo de bacharelado, e ainda há lugares sem qualquer oferta de formação. Na mesma obra (Albres *et al.*, 2012), os autores apresentam uma análise de três materiais didáticos (FIGURA 2) desenvolvidos e distribuídos em nível nacional, que são: (I) Curso de LIBRAS 1 (Pimenta; Quadros, 2010); (II) Libras em Contexto: curso básico (livro do estudante) (Brasil, 2002); (III) Aprendendo Língua Brasileira de Sinais como segunda língua: nível básico (Silva *et al.*, 2007).



FONTE: Albres *et al.* (2012, p. 113).

FIGURA 2 - Capas dos livros didáticos analisados por Albres (2012)

Como fontes para os critérios de análise foram utilizados os estudos de Tomlinson e Masuhara (2005) e Gesser (2010), definindo assim duas categorias: a primeira relacionada à estrutura do material, subdividida em (a) formato (layout) e (b) design (aparência e a função do material), e a segunda, ao conteúdo, também subdividida em (a) redação de instruções, (b) ilustrações, (c) vocabulário, (d) atividades e exercícios, (e) gramática, (f) material visual e (g) exercícios de revisão. A análise foi minuciosa e detalhada, concluindo que nenhum dos materiais atende a todos os requisitos desejados, embora cada um deles tenha elementos positivos. Outro ponto interessante foi a organização do vocabulário nos três materiais, pois nenhum dos materiais analisados possuía um mecanismo explícito pensado para o ensino do vocabulário, apresentando uma organização por grupos de palavras, como, por exemplo, no material 3: 1) formas de cumprimento; 2) acontecimento; 3) cores; 4) alimentos; 5) natureza; 6) meios de transporte e comunicação; 7) localização; 8) objetos; 9) vestuário); e 10) tempo.

Findar um tema tão amplo e complexo é inviável. Cabe destacar, portanto, que a estrutura de cursos/disciplinas merece um aprimoramento, conforme Gesser (2006) e Albres (2016). As análises apontam na direção de que a formação de

professores, ouvintes ou surdos, seja qualificada e que as estratégias de ensino possam ser adequadas ao ensino de segunda língua (ALBRES, 2016). Enfim, uma definição única e conclusiva sobre qual o perfil do aprendiz de língua de sinais ouvinte adulto ainda é algo que não temos, pois cada região pode ter uma perspectiva muito distinta, uma vez que não há orientações nacionais claras e nem materiais de suporte didático que possam fornecer esse perfil. Assim, ressalta-se aqui que mais estudos sobre esse tema são necessários.

5. Bilinguismo bimodal do professor ouvinte

Para refletir sobre o bilinguismo do professor ouvinte, optou-se por concentrar-se naqueles que, por lei, foram impactados, uma vez que o Decreto 5.626/2005 prevê o aprendizado de Libras pelos estudantes universitários que cursam licenciatura. Dessa forma, serão discutidos estudos que abordam o ensino de Libras para estudantes universitários ouvintes. Para assim iniciar a discussão sobre bilinguismo do docente ouvinte, vejamos o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, elaborado por um grupo de trabalho designado pelas portarias nº1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI e publicado em 2014 que teve como objetivo romper com a lógica de que a Libras é uma concessão e que a Língua Portuguesa é a língua dos surdos (Brasil, 2014, p: 3). O documento é importante para orientar e direcionar as discussões mais atuais na educação bilíngue para surdos, portanto a análise sobre a formação linguística dos professores bilíngues faz-se necessária neste.

A literatura surda é outro mecanismo que não pode faltar na educação bilíngue. A existência de clássicos infantis traduzidos para a língua de sinais vale-se da cultura surda como uma prática utilizada pelos professores bilíngues e apresenta uma reação positiva na criança surda. (BRASIL, 2014, p: 14)

Pensar em ensino bilíngue significa pensar na fluência/proficiência de comunicação entre o professor ouvinte bilíngue e seus discentes surdos, em como utilizar recursos como a literatura surda no ensino escolar, caso o professor não tenha a formação linguística necessária para sinalizar histórias e contos, por exemplo. Ou ainda se ele não tiver condições de mediar um debate com os alunos, na primeira língua de seu aluno.

No processo de ensino-aprendizagem, existe a necessidade do emprego de recursos didáticos, e o relatório chega a mencionar a possibilidade de uso da escrita de sinais nesses espaços bilíngues.

No contexto da educação bilíngue, professores criam seu próprio material didático bilíngue, a partir da inserção de ilustrações e da língua de sinais escrita, que permitem associação de desenhos com a língua e, por conseguinte, que levam à aprendizagem de associações. (Brasil, 2014, p:14)

Retomando a Lei 10.436/02, que estabelece o formato bilíngue dos estudantes surdo através da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, surgem essas questões relacionadas a como o professor se capacita para utilizar as línguas envolvidas no ato da avaliação, que é um processo natural escolar.

Os instrumentos de avaliação dos estudantes surdos devem manter o foco na verificação da apropriação conceitual e do conteúdo abordado pelo estudante surdo e não na forma escrita. Dessa forma, provas na língua de sinais gravadas em vídeo configuram uma forma de avaliação bastante apropriada. (Brasil, 2014, p:14)

Na orientação, percebe-se que nas questões de materiais didáticos retorna para a necessidade de o docente dominar a língua para produzir recursos de apoio de ensino.

A representação da prova em Libras é fundamental, pois a leitura dos textos produzidos em Libras exige essa estratégia. Os estudantes devem ter acesso individual às provas por meio de computadores individuais, pois isso facilita a representação das questões de acordo com o ritmo de cada estudante. Se não houver esta estrutura no espaço educacional, os instrumentos de avaliação em Libras podem ser projetados para todos os estudantes. Neste caso, o professor deverá repassar cada questão algumas vezes, de acordo com as necessidades dos estudantes. (Brasil, 2014, p:15)

Também como recurso didático, a avaliação novamente coloca a responsabilidade de que o professor bilíngue tenha condições de usar a Libras de forma adequada, já que terá necessidade de ensinar e avaliar o seu discente em sua primeira língua.

No Relatório MEC/SECADI (Brasil, 2014) temos o item seis (6), que apresenta a formação inicial e continuada de professores, tradutores e intérpretes de Libras:

A formação de professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, de tradutores e intérpretes é fundamental para formar profissionais para atuarem na educação básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior. Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue de atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), os cursos de Letras Libras licenciatura (que forma professores de Libras para atuar no ensino da Libras na educação básica e nível médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa). O Curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão, tanto na educação básica, como no nível superior. (Brasil, 2014, p: 18 - 19)

Novamente não há especificação sobre o quanto bilíngue o professor necessita ser, embora fique claro qual o perfil do aluno que é surdo usuário de Libras como primeira língua. Nas metas operacionais (item 7) do Relatório MEC/SECADI (BRASIL, 2014), que são compostas por vinte e uma (21) sugestões para nortear a implementação da educação bilíngue, destaco duas metas gerais:

- 2) Inserir os princípios da Educação Bilíngue de surdos nos Projetos Políticos Pedagógicos da educação básica. 4) Implantar a política da educação bilíngue escolar e de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos de acordo com os princípios definidos na Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos.
- 6) Elaborar e implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa como L2 e Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. 19) Fomentar a formação inicial e continuada de professores surdos, professores bilíngues, professores de Língua Portuguesa como L2, professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras. 20) Criar cursos presenciais de Pedagogia Bilíngue nas universidades públicas de cada estado da federação e Distrito Federal. (Brasil, 2014, p:19)

Os dois itens selecionados são voltados para a formação e para práticas bilíngues na educação de surdos, que por sua vez não corroboram com ideias e sugestões direcionadas em questões sobre como proceder a formação, mas estabelece a necessidade da mesma. O item seguinte do Relatório MEC/SECADI (BRASIL, 2014) estabelece as metas referentes às línguas na educação bilíngue, apresentadas em 9 de um total de 19 itens.

- Criar um ambiente linguístico bilíngue (Libras e Português) no espaço educacional.
- 2) Criar programas de imersão precoce para aquisição da Libras na educação infantil, com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos. 6) Criar os Centros de Atendimento Bilíngue a pais e a bebês surdos, nas escolas bilíngues de surdos. 7) Propiciar às crianças surdas no período da educação infantil interações na Libras e contato com a escrita da Libras e da Língua Portuguesa de forma lúdica e criativa, prioritariamente com professores surdos; 8) Garantir que a criança surda aprenda a ler e escrever na Libras, como forma de consolidar a relação com a escrita. 9) Garantir o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa utilizando metodologia de L2 e M2 (segunda modalidade). 10) Garantir que a Libras seja a língua de instrução dos estudantes surdos, por meio de professores bilíngues fluentes na Libras, prioritariamente surdos. 14) Garantir que as avaliações sejam realizadas em Libras (modalidade em sinais e/ou escrita). 15) Garantir que as avaliações sejam disponibilizadas em português escrito. (BRASIL, 2014, p. 20 - 21)

Assim como outras pesquisas e conforme o próprio documento, as orientações seguem em busca do restabelecimento das discussões micros que são necessárias para compor o espaço macro da educação bilíngue. Ou seja, existe concordância do movimento surdo e dos estudos surdos sobre a importância da educação bilíngue, mas é pertinente pensar em ajustes para que ocorra essa prática através de seus

agentes, sendo um deles o professor bilíngue.

A língua fica como um objeto presente em documentos e nas leis, mas a formação do professor bilíngue ainda não aparece nessas orientações e sugestões nem no documento mais recente, que é o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Segundo Ferreira e Zampieri (2010), é fundamental, na relação entre o professor e o aluno surdo, que os mesmos compartilhem um território linguístico para a produção de significados e significações da aprendizagem, dessa forma sendo possível uma escola bilíngue.

As amarras de uma educação bilíngue aos projetos pedagógicos têm como pontos de destaque o desafio uma política de educação bilíngue, de práticas de significações que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais, no sentido de que a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue. Outra amarra é o modo como a surdez está sendo construída nos projetos pedagógicos, já que denominar um projeto pedagógico como “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessário estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa. (Karnopp, 2012, p: 37)

Finalmente, os desafios aqui retratados devem ser (re)discutidos de diferentes formas, mas as questões linguísticas urgem ser elencadas nos debates sobre a formação de professores bilíngues para a educação de surdos, para dessa forma podermos atender ao objetivo principal da educação bilíngue. Assim, serão aprimoradas as possibilidades de o professor tornar-se um elo entre dois “mundos” linguísticos, para que os discentes possam conceber e estabelecer aprendizagens concretas, respeitando as diferenças entre as línguas. As diferenças culturais, por sua vez, estarão respeitadas quando os diferentes ficam num território de comunicação clara e estabelecida.

Considerações

O presente estudo ofereceu uma análise aprofundada e multifacetada sobre o bilinguismo, concentrando-se na perspectiva da Comunidade Surda e nas implicações da legislação vigente, especialmente no contexto da obrigatoriedade do sujeito surdo em ser bilíngue e no ensino de Libras em cursos universitários serem também obrigatórios. Ao longo desta investigação, exploramos conceitos essenciais do bilinguismo, desde a compreensão do fenômeno como um contínuo até a ponderação importante sobre a fluência nas línguas, destacando a diversidade e complexidade inerentes ao mundo bilíngue.

A introdução do bilinguismo bimodal trouxe uma dimensão adicional à discussão, permitindo uma análise mais aprofundada das interações linguísticas específicas à Comunidade Surda. Ao abordar o *code-blending* e os desafios relacionados à produção simultânea de línguas de modalidades distintas, este artigo proporcionou uma visão mais nítida das complexidades do bilinguismo surdo.

A análise da legislação, notadamente a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) quanto o Decreto 5.626/2005, revelou as nuances das obrigações educacionais, com foco especial nos sujeitos da Comunidade Surda e dos estudantes universitários de cursos da área da Licenciatura. No entanto, a lacuna identificada na ênfase da formação de professores bilíngues destaca a necessidade de aprimoramentos e atenção às orientações futuras, a fim de fortalecer a implementação eficaz da educação bilíngue.

Além disso, este trabalho enfocou a importância da educação bilíngue na formação da identidade dos surdos, destacando a necessidade de acesso precoce à língua de sinais. As conclusões extraídas das obras de Grosjean (2001) e de outros estudiosos fornecem uma base sólida para a compreensão das implicações cognitivas e culturais do bilinguismo surdo.

Em última análise, este artigo não apenas esclareceu os desafios existentes no âmbito do bilinguismo, mas também apontou para direções futuras de pesquisa e desenvolvimento de políticas educacionais. Ao reconhecer a importância do diálogo contínuo entre teoria e prática, e ao destacar as necessidades específicas da Comunidade Surda, este estudo contribui para a compreensão e aprimoramento do bilinguismo, promovendo assim uma abordagem mais informada e inclusiva para a educação bilíngue.

Referências

- ALBRES, Neiva de Aquino. A. (Org.). Libras em estudo: ensino-aprendizagem. – São Paulo: FENEIS, 2012.
- ALBRES, Neiva de Aquino. Ensino de Libras: Aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Editora Appris, 2016.
- ALMEIDA, Josiane Junia Facundo. Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora. Londrina, 2012. 150 f.
- AUER, Peter. Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity. London: Routledge. 1984.
- BAKER, Colin; WRIGHT, Wayne E. Foundations of bilingual education and bilingualism (6th ed). Bristol, UK: Multilingual Matters. 2017.

BIALYSTOK, Ellen. *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2001.

BIALYSTOK, Ellen. *The bilingual adaptation: How minds accommodate experience*. *Psychological Bulletin*, v.143, p.233-262, 2017.

BIALYSTOK, Ellen.; WERKER, J.F. Editorial: The systematic effects of bilingualism on children's development. *Developmental Science*, v. 20, 2017.

BRASIL/MEC/SECADI. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 set. de 2023.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 set. 2023.(a)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Libras em Contexto: curso básico*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.(b)

CAMPELLO, Ana Regina Souza. *Intérprete surdo de língua de sinais brasileira: o novo campo de tradução / interpretação cultural e seu desafio*. Cadernos de Tradução, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2014.

CHIN, Bee; WIGGLESWORTH, Gillian. *Bilingualism. An advanced resource book*. USA: Routledge, 2007.

COOK, Vivian. *Language teaching methodology and the L2 user perspective*. In: COOK, V. (Org.). *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

CRUZ, Carina Rebello. *Consciência Fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras, Porto Alegre, 2016.

EMMOREY, K. BORINSTEIN, H. B. THOMPSON, R. GOLLAN T. H. *Biling (Camb Eng)* Author manuscript; available in PMC 2008 December 11. Published in final edited form as: *Biling (Camb Eng)*. 2008

EMMOREY, K. BORINSTEIN, H. B. THOMPSON, R. GOLLAN T. H. *Biling (Camb Eng)* Author manuscript; available in PMC 2008 December 11. Published in final edited form as: *Biling (Camb Eng)*. 2008

EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H.; THOMPSON, R. (2003). *Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and American Sign Language*. Paper presented at the 4th International Symposium on Bilingualism, Tempe, Arizona, USA.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERI, Marinês Amalia. *Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries*

iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F, de. Uma escola, duas línguas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FINGER, Ingrid; ZIMMER, Márcia Cristina . A preferência de interpretação de orações relativas curtas e longas no português brasileiro. In: Marcus Maia; Ingrid Finger. (Org.). Processamento da Linguagem. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005, v. , p. 111-129.

FISHMAN, J. Varieties of ethnicity and varieties of language consciousness. In: DIL, A. (Ed.) Language and socio-cultural change: Essays by J. Fishman. Standford: Standford University Press, 1972.

FLORES, Vinicius Martins. UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR OUVINTE BILÍNGUE QUE ATUA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. Orientador: Ingrid Finger. 2015. 94 f. Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS) - Mestrado, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/132844>. Acesso em: 4 dez. 2023.

GESSER, Audrei. Metodologia de ensino em Libras como L2. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: 2010.

GIORDANI, Liliane Ferreira. (Relatório 2016) Disciplina de libras nos cursos de pedagogia: qual desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno? Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Período: 07/11/2011 a 07/11/2014.

GIORDANI, Liliane Ferreira. Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos. In: Seminário de pesquisa em Educação da região sul, 2004. Anais. Curitiba: Editora da PUCPR, 2004.

GROSJEAN, Francois. Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. Brain and language, v. 36, p. 3-15, 1989.

GROSJEAN, Francois. (2001). The Right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual Sign Language Studies. Volume 1, Number 2, Winter, pp. 110-114 Published by Gallaudet University Press

GROSJEAN, Francois. Bilingualism: a short introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. The Psycholinguistics of Bilingualism. Wiley-Blackwell, 2013.

GROSJEAN, Francois. Individual Bilingualism. In: THE ENCYCLOPEDIA of language and linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994. p. 1656-1660.

GROSJEAN, Francois. Studying Bilinguals. Oxford: Oxford University Press, 2008.

GROSJEAN, Francois. Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. In: BATHIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (eds.) The handbook of bilingualism. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2006.

GROSJEAN, Francois. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. Journal of Multilingual and Multicultural Development, v. 6, p. 467-477, 1985.

HAMERS, J.; BLANC, M. H. A. Bilinguality and bilingualism. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KARNOPP, L. B. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? In: FREITAS, Débora; CARDOZO, Sandra. (Org.). (In)formando e (re)construindo redes de conhecimento. 1. ed. Boa Vista, RR: UFRR, 2012.

KROLL, J.F; BIALYSTOK, E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, v.25, p. 497-514, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Claudia. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios da Comunicação*, [S.l.], v. 16, n. 1, set. 2004. ISSN 2176-2724. Disponível em: <<http://ken.pucsp.br/dic/article/view/11620>>. Acesso em: 06 out. 2023.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 139-152, jul. dez. 2006.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 128-139.

LUNARDI, Márcia. *Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos*. (Dissertação de mestrado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1998.

MACKEY, William. F. The description of bilingualism. In: Fishman, Joshua A. [ed.]. *Reading in the sociology of language*. 3. ed. The Hague : Mouton, p. 554-584, 1972.

MÜLLER, Janete Inês. *Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. *A Língua De Sinais Brasileira: Análise De Material Didático De Ensino Como Segunda Língua Para Ouvintes*. *Revista Linguagem*, São Carlos, v.1, n.1, p. 1-14, abr. 2009. ISSN: 1983-6988

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller. *Curso de LIBRAS 1: iniciante*. 1. ed. Rio de Janeiro : LSB Vídeo, 2010.

QEQR - Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: http://www.coe.int/T/E/CulturalCooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/1cadre.asp#TopofPage. Acesso em: 10 Jul. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos - a Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. Efeitos de modalidade de língua: As Línguas de Sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, jun. 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; *Língua de herança: Língua Brasileira De Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

RODRIGUES, Carlos Henrique. *A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira [manuscrito]: efeitos de modalidade e processos inferenciais*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. – 2013.

SAER, O. J. The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, v. 14, p. 25-28, 1923.

SILVA, Fábio Irineu da, REIS, Flaviane, GAUTO, Paulo Roberto, SILVA, Simone Gonçalves de Lima da e PATERNO, Uéslei. Aprendendo Libras como segunda língua – Nível básico. Caderno Pedagógico 1 – Curso de Libras. Santa Catarina: NEPES, 2007.

SILVEIRA, Carolina Hessel. O ensino de Libras em escolas gaúchas para surdos: um estudo de currículos. Revista Educação Especial (UFSM), v. 31, p. 85-93, 2008.(b)

SILVEIRA, Carolina Hessel. O ensino de Libras para surdos ? Uma visão de professores surdos. Reflexão e Ação, v. 16, p. 105-125, 2008.(a)

SKLIAR, Carlos. (org.) A surdez, um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SWANWICK, Ruth Anne. Deaf Children's Developing Sign Bilingualism: Dimensions Of Language Ability, Use And Awareness. PhD thesis The Open University, 2000.

TITONE, R. Bilinguismo precoce e educazione bilingue. 2. ed. Roma : Armando, 1993. (Linguistica e psicolinguistica.),1972.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. E Elaboração de materiais para cursos de idiomas. São Paulo: SBS Editora, 2005.

VALIAN, Virginia. Bilingualism and cognition: A focus on mechanisms. Bilingualism: Language and Cognition, v.18, n.1, p.47-50, 2015.