UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

VIVIANE LAMEU RIBEIRO

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:
ENTRE CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

MARÍLIA - SP

2020

VIVIANE LAMEU RIBEIRO

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ENTRE CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: **Profª Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa**

MARÍLIA - SP

2020

R484e Ribeiro, Viviane Lameu

Educação bilíngue para surdos : entre contextos, concepções e práticas / Viviane Lameu Ribeiro. -- Marília, 2020 167 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa

1. Educação. 2. Surdez. 3. Educação bilíngüe. 4. Educação especial. 5. Políticas públicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VIVIANE LAMEU RIBEIRO

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:
ENTRE CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Marília

_____

2º Examinador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Marília

_____

3ª Examinadora: Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias
Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – Assis

_____

4ª Examinadora: Profa. Dra. Marilda da Silva
Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – Araraquara

_____

5ª Examinadora: Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP

Marília, 28 de fevereiro de 2020

“Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo foi concebido...

Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo me deu certeza...

Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos

Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo...”

(Ivan Lins e Vítor Martins)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao autor da vida, que permitiu à minha, bons encontros com amigos, professores, colegas de trabalho, alunos, autores, artistas, poetas, compositores, a partir dos quais me constituo como pessoa e, também, portanto, como pesquisadora. Sou fruto dessas relações e, confessando sentir-me sempre por amadurecer, sou grata à árvore que me gerou, minha família amada, meu esteio, meu aconchego, meu colo de amor.

À Universidade Estadual Paulista – UNESP, da qual sempre me considerarei parte, pois também sempre a levarei comigo, por ser espaço e suporte para meu crescimento, oportunizando-me estudar o que me toca e mobiliza. Também em nome da sua história, continuarei lutando pela universidade pública brasileira!

À Professora Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa, presente desde o início da caminhada como pesquisadora, pelo tanto que representa, inclusive por confiar que, mesmo nesse momento da minha vida, em que não sou mais uma aluna bolsista e em que acumulo funções importantes, como coordenadora pedagógica, professora universitária, cantora e mãe, seria capaz de concluir meu doutoramento em Educação.

A cada participante da pesquisa, cada voz que se dispôs a compor comigo esse arranjo polifônico.

Às professoras Drª Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Drª Rozana Aparecida Lopes Messias, que compuseram a banca de qualificação, pelas grandes contribuições que apontaram caminhos decisivos para a continuidade do trabalho.

Ao Colégio “Rui Barbosa” - Anglo Xereta de Assis, representado pelos diletos Mantenedores, a Diretora Pedagógica e parceira Valéria Castro Alves Cardoso Penachini, bem como todos os caríssimos colegas professores e demais funcionários, que me incentivaram e fortaleceram, especialmente, nos últimos meses em que precisei me dedicar ainda mais à pesquisa.

À Mary Leiva de Faria e demais colegas da Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA, pelo apoio fortemente demonstrado, em palavras e gestos que permanecerão inesquecíveis pra mim. É um privilégio fazer parte dessa instituição, onde me realizo como educadora, de forma plena, com suporte, autonomia e reconhecimento.

Às mulheres da minha vida, Noemia Helfensteins Lameu, Rosalina Lameu Ribeiro e Vanessa Lameu Ribeiro. Três gerações unidas por laços de sangue, cumplicidade e amor.

> *Vó, obrigada por sua incessante intercessão e por nos cuidar com seus saberes e iluminações sobre o poder curativo da natureza.*
>
> *Mãe, sem você, nada seria possível, tudo seria sem cor. Você é a minha canção preferida na vida! Canção que inspira, acalenta e me faz seguir em frente.*
>
> *Vanessa, ter você, assim, tão perto, alegra meus dias. Minha irmã, alma-gêmea, confidente, melhor amiga. Obrigada por suas palavras, que me acompanharam ao final desse percurso: "Você sabe que consegue!".*

Ao meu pai, Valmir Machado Ribeiro (*in memoriam et in corde*), razão da minha saudade diária e do meu desejo por mais uma abraço, por mais um aperto no joelho, por mais uma boa conversa, por mais um momento da sua presença. E ao meu irmão, André Lameu Ribeiro, por suas orações e por uma história de tanta parceria e amizade.

Finalmente, agradeço e dedico esse trabalho aos meus filhos amados, **Vitória Ribeiro Paccini** e **Murilo Ribeiro Paccini**, maiores e melhores presentes da vida, que deixaram nossa árvore mais frondosa. Eu estive sempre rodeada por livros, artigos e muito amor! Obrigada por compreenderem minhas ausências, sorrindo. Por participar, perguntando sobre o trabalho e demonstrando preocupação e orgulho. Pelos beijos carinhosos na minha nuca, entre uma e outra partida de vídeo-game, enquanto escrevia, escrevia e escrevia... Vocês tornaram meus dias de trabalho intenso mais leves.

RESUMO

O decreto nº 5.626/2005 legitima a necessidade e o direito dos alunos surdos de serem educados em contexto bilíngue. Porém, embora preveja escolas e classes sob essa denominação e proposta educacional, essas existem em número bastante reduzido, em apenas poucas cidades do país, estando a grande maioria desses alunos matriculada, portanto, nas escolas regulares, de forma que a política da educação especial, ancorada em pressupostos inclusivos de escola que abarque a todas as diferenças, faz-se preponderante, em detrimento de possibilidades de processos educacionais específicos, em que a língua de instrução e acesso aos diferentes componentes curriculares seja a primeira língua dos surdos que, segundo a referida perspectiva educacional bilíngue, é a Língua de Sinais, a partir da qual é possível assegurar uma base educacional mais sólida, por meio de um efetivo desenvolvimento e apropriação da linguagem, principalmente, nos primeiros anos escolares desse alunado, sendo que a Língua Portuguesa é considerada como segunda língua a ser aprendida. Assim, considerando a inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino e as implicações dessa realidade, frente ao direito a um ensino bilíngue, bem como importantes pressupostos vigotskianos e bakhtinianos sobre a linguagem e constituição do sujeito, este trabalho corresponde a uma pesquisa exploratória, fundamentada nos pressupostos metodológicos da heterociência, em que se objetivou discutir a proposta educacional bilíngue para surdos, a partir das políticas públicas vigentes, bem como de suas formas concretas de organização, tanto em experiências relatadas por diferentes pesquisas, quanto pela realidade apreendida em um município do interior paulista. Foi possível concluir que o atendimento ao alunado com surdez nas escolas regulares não é coerente, nem com os fundamentos primordiais da proposta educacional bilíngue e nem mesmo com os compromissos delineados pela própria política inclusiva da educação especial, sendo que as ambiguidades e incompatibilidades entre ambas, bem como a complexidade que envolve o trabalho com a heterogeneidade linguística do próprio alunado, os problemas decorrentes das orientações médicas recebidas pelas famílias e suas concepções sobre surdez e Libras, a formação e fluência em Língua de Sinais dos professores especialistas e intérpretes/interlocutores, ausência de professor/instrutor de Libras e espaço e ações limitados para a garantia do uso e difusão dessa língua na escola são os principais elementos que inviabilizam uma educação de qualidade a esses alunos e acabam por contribuir na perpetuação do fracasso e evasão escolar. Urge, então, uma ressignificação do bilinguismo na educação de surdos, a partir da qual deve ser reestruturado o atendimento a esse alunado na rede regular de ensino, principalmente, nos anos iniciais da educação básica, que compreende o período ideal de apropriação da Libras, garantia da contratação do professor/instrutor de Libras, prioritariamente surdo, inclusão da Libras no currículo da educação básica, melhoria, ampliação e abertura de novas escolas bilíngues, conforme antiga solicitação da comunidade surda e o fomento a pesquisas que tragam à luz relatos de experiências e práticas promissoras, pautadas na educação bilíngue e na surdez enquanto diferença linguística.

Palavras-chave: Educação. Surdez. Educação Bilíngue. Inclusão Educacional.

ABSTRACT

Decree No. 5626/2005 legitimizes the need and right of deaf students to be educated in a bilingual context. However, although it provides for schools and classes under this denomination and educational proposal, these exist in very small numbers, in only a few cities in the country, and the vast majority of these students are therefore enrolled in regular schools, so that special education policy, anchored in inclusive school assumptions that embrace all differences, becomes preponderant, to the detriment of the possibilities of specific educational processes, in which the language of instruction and access to the different curricular components is the first language of the deaf, which, according to the aforementioned bilingual educational perspective, is the Sign Language, from which it is possible to ensure a more solid educational basis, through an effective development and appropriation of the language, especially in the first years of school of this pupil, with Portuguese being considered as the second language to be learned. Thus, considering the inclusion of deaf students in the regular education system and the implications of this reality, in view of the right to bilingual education, as well as important Vigotskian and Bakhtinian assumptions about the subject's language and constitution, this work corresponds to an exploratory research, based on the methodological assumptions of heteroscience, which aimed to discuss the bilingual educational proposal for the deaf, based on the public policies in force, as well as their concrete forms of organization, both in experiences reported by different researches, and by the reality apprehended in a municipality in the interior of São Paulo. It was possible to conclude that the attendance to deaf students in regular schools is not coherent, neither with the primary foundations of the bilingual educational proposal, nor even with the commitments outlined by the inclusive policy of special education itself, The problems arising from medical advice received by families and their conceptions about deafness and Libras, the training and fluency in Sign Language of specialist teachers and interpreters/interpreters, the absence of Libras teacher/instructor and limited space and actions to ensure the use and dissemination of this language in school are the main elements that make a quality education impossible for these students and end up contributing to the perpetuation of failure and school evasion. A resignification of bilingualism in the education of the deaf is therefore urgently needed, as a result of which the attendance of this student in the regular education network must be restructured, especially in the initial years of basic education, which includes the ideal period of appropriation of Libras, a guarantee of the hiring of Libras teacher/instructor, priority to the deaf, the inclusion of Libras in the basic education curriculum, the improvement, expansion and opening of new bilingual schools, as previously requested by the deaf community, and the promotion of research that brings to light reports of promising experiences and practices based on bilingual education and deafness as a linguistic difference.

Keywords: Education. Deafness. Bilingual Education. Educational Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
LS	Língua de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FPS	Funções Psicológicas Superiores
MEC	Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
PPP	Projeto Político Pedagógico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas de estudantes com surdez/ deficiência auditiva na Educação Básica.....75

Figura 2 – Enunciação em.....81

Figura 3 – Projeto de Lei nº 562/2019.....120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados dos alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado.....88

Quadro 2 - Razões pela escolha da função como professor interlocutor.....103

Quadro 3 - Formação das professoras interlocutoras.....105

Quadro 4 - Nível de proficiência em Libras dos professores interlocutores, em escala de 0 a 10 e onde e como aprenderam a língua.....106

Quadro 5 - Intervenções pedagógicas das professoras interlocutoras.....109

Quadro 6 - Nível de conhecimento dos alunos em relação à Libras e como aprenderam.....112

Quadro 7 - Dificuldades enfrentadas pelas professoras interlocutoras em seu trabalho.....113

Quadro 8 - Participação do aluno surdo em atividades de leitura e escrita em sala de aula.....115

Quadro 9 - Importância da sala de recursos na visão das professoras interlocutoras.....118

Quadro 10 - Grau de surdez e definição.....123

Quadro 11 – Frequência na sala de recursos/ AEE e opinião sobre o trabalho desenvolvido.....125

Quadro 12 – Competência dos filhos na comunicação em Libras e nível desse conhecimento.....126

Quadro 13 – Competência das mães na comunicação em Libras.....126

Quadro 14 – O trabalho das professoras interlocutoras na visão das mães.....128

Quadro 15 – Leitura e escrita dos filhos surdos.....128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....14

1 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA SURDA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO.....26

1.1 Da aquisição da linguagem ao desenvolvimento das FPS.....28
1.2 Contribuições de Vigotski para se pensar a educação do surdo.....39
1.3 Implicações da apropriação dos pressupostos vigotskianos e bakhtinianos no contexto neoliberal.....48

2 POLÍTICAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: O CENÁRIO ATUAL EM DEBATE.....54

3 O PESQUISADOR E O OUTRO NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....79

3.1 Enunciado: o ato responsável/responsivo concreto e suas implicações 80

3.2 Caminhos até o cognoscível.....86
3.2.1 O encontro de formação.....89
3.2.2 A professora especialista da sala de recursos.....95
3.2.3 As professoras interlocutoras.....101
3.2.4 As famílias dos alunos com surdez.....122
3.2.5 A professora do Atendimento Educacional Especializado.....130
3.2.6 Um breve relato de experiência.....133

4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: IMPLICAÇÕES ENTRE A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA E OS ESPAÇOS EDUCACIONAIS.....138

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....146

REFERÊNCIAS.....152

APÊNDICES.....163

INTRODUÇÃO

Desde que fiz[1] meu primeiro curso de Libras, em 1999, fui motivada a fazer minha licenciatura em Letras, pois muitos eram os questionamentos sobre como uma criança surda poderia ser alfabetizada, já que esse processo partiria da experiência oral-auditiva que se tem com a língua, desde o nascimento, e que, posteriormente, seria base para as primeiras reflexões e construções, ao entrar no mundo da escrita e da leitura. Assim, logo que entrei em minha graduação, na Faculdade de Ciências e Letras de Assis-SP / UNESP, integrei-me ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos - PEJA PROEX, coordenado pela caríssima Profª Regina Aparecida Ribeiro Siqueira, com a o intuito de desenvolver um projeto específico para o desenvolvimento de leitura e escrita, voltado para pessoas surdas. O que, felizmente, aconteceu, sob financiamento do CNPq.

O projeto se chamava GIS – Grupo de Integração do Surdo e foi desenvolvido ao longo de quase toda a minha graduação. Do mesmo modo que que usei o termo 'integração', erroneamente - pois estava ainda adentrando o universo da inclusão e o referido termo pressupõe um processo parcial e condicionado às possibilidades e adaptação do próprio aluno com necessidades educacionais especiais[2], exclusivamente e, não, da estrutura que deve ser transformada para que faça parte, efetivamente, como propõe a inclusão – também houve desacertos nas primeiras propostas de trabalho com os surdos participantes do projeto, quando ainda me habitava a ideia da imprescindibilidade do som no processo de alfabetização, amarrando propostas que dependiam de seu conhecimento.

A título de exemplo, atividades que traziam palavras geradoras, conforme o método Paulo Freire (FREIRE, 1989; BRANDÃO, 1981), ligadas à vivência daqueles jovens e adultos e trazidas para reflexão e discussão crítica, mas que, usadas para a aprendizagem da escrita, a partir do processo de silabação, em que se desdobra cada palavra em suas famílias silábicas para a formação de outras novas, resultaram em

[1] A escolha pelo uso da 1ª pessoa do singular, neste trabalho, justifica-se pelas implicações da autoria em Bakhtin (2011), a partir do qual também ressalto a presença de tantas vozes a constituir a minha própria, além de tantos outros autores, professores, alunos e colegas, ao longo de todo o percurso até aqui, a de minha cara orientadora, Professora Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa, com quem tenho o privilégio de construir meu caminho acadêmico, desde os tempos de graduação.

[2] Mais adiante, tratarei sobre a expressão 'necessidades educacionais especiais' (NEE), público correspondente e implicações.

completo insucesso. Os surdos estavam diante de partículas sem sentido algum chamadas sílabas, com as quais não poderiam adentrar à linguagem escrita, significativamente.

Porém, se o método Paulo Freire, em sua aplicação prática, não pôde trazer grandes contribuições, por outro lado, o olhar para o sujeito-aluno e para o trabalho com ele, conforme fundamenta, trazendo implicações históricas e instigando à consciência de estar no mundo, fez-me rapidamente enxergar que partir do universo do aluno surdo é considerar sua história enquanto comunidade oprimida e cuja língua havia sido veemente negada, indo-se contra as reais possibilidades de seu desenvolvimento, exatamente, por não serem olhados, 'ouvidos', compreendidos.

Buscando me basear em Freire, passei a me engajar cada vez mais nesse processo de educação de pessoas surdas e passei a tomar maior consciência do meu estar no mundo, enquanto educadora-pesquisadora, quando esse percurso me levou até L. S. Vigotski e, posteriormente, a M. Bakhtin[3]. O enlace que se pode fazer a partir das linhas teóricas defendidas por ambos incorre numa enriquecedora complementaridade e possível fortalecimento de raízes contundentes para a prática pedagógica - como bem fundamentou Maria Teresa de Assunção Freitas (1994, 1999, 2004, 2005) que, em seus estudos, buscou a intertextualidade nas obras de ambos – e, especialmente, a prática educacional voltada para o desenvolvimento da linguagem.

Em minha dissertação de mestrado, intitulada "Caminhos para uma prática de leitura e escrita na escola" (PACCINI, 2007), analisei diferentes concepções de linguagem e suas relações com as práticas de leitura e escrita escolares, bem como a relevância da abordagem histórico-cultural de Vigotski (1989, 1995, 2001) e da filosofia da linguagem de Bakhtin (2004, 2010, 2011) para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente, considerando o processo de inclusão educacional de alunos surdos.

[3] M. Bakhtin integrou grupos de reflexão e discussão compostos por diferentes estudiosos que culminaram no denominado Círculo de Bakhtin. Há alguns anos, a autoria das obras do círculo tem sido questionada, havendo posicionamentos diferentes que, ora defendem a assinatura de Bakhtin, ora a colocam em cheque, negando-a, como em Bronckart & Bota (2011). Diante desse contexto de argumentação e embates quanto à autoria, posiciono-me, considerando que entendo os textos do círculo como produto das reflexões do grupo, considerando a polifonia certamente presente em cada um deles. Porém, a título de organização e esclarecimento, seguirei as autorias conforme presentes nas edições utilizadas neste trabalho.

Tanto Vigotski quanto Bakhtin compreendem o homem como ser social, histórico e cultural, destacando a importância das relações no desenvolvimento do indivíduo; conferem à linguagem (trabalho também social e histórico) um lugar central na constituição da consciência e afirmam que todo comportamento humano é mediado por signos; e concebem o sentido como um campo bem mais amplo de significação, dinâmico e flexível, conforme as diferentes situações concretas de que pode fazer parte (PACCINI, 2007).

No final do século XX, o movimento de inclusão ganhou força, internacionalmente, rumo à construção de uma nova sociedade, propondo mudanças de consciência e estruturação social, a fim de que todos possam exercer seus direitos e deveres, em nível de igualdade, independentemente de suas diferenças sociais, físicas, religiosas e outras quaisquer.

Entenda-se igualdade como conceito que se refere à igualdade de condições, dentro do princípio de equidade. Compreendo que a importante conquista na Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto à validação do fato de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (1948, Art. 1) não deve obscurecer ou desvirtuar as diferenças inerentes a todos os indivíduos, de modo que, para que haja, de fato, a igualdade tão presente no discurso de Educação para Todos (UNICEF, 1990), tais diferenças devem ser amplamente consideradas. Para tanto, tornam-se necessárias reestruturações na escola e importantes quebras de paradigmas que culminem também em mudanças da cultura escolar, historicamente marcada pela exclusão, para que se garanta o acesso, permanência e qualidade na educação de todos os alunos, podendo-se tomar, como exemplo, o conceito de diferenciação, conforme a Convenção da Guatemala (BRASIL, 1999), para promoção da inclusão social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

> Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (BRASIL, 2001, Art. 1, Cap. 2).

Na educação, esse movimento, denominado inclusão educacional, ecoou com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), firmada na

Conferência de Jomtien, na Tailândia, e tomou força, especialmente, após a "Conferência Mundial sobre igualdade de Oportunidade: Acesso e Qualidade", realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994. O documento final desta conferência internacional, a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, estabelece o compromisso com a "Educação para Todos", tornando-se uma importante diretriz educacional, em todo o mundo.

De acordo com a Declaração de Salamanca:

> O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.3).

Apesar do fortalecimento deste movimento, ao longo dos anos, ainda são necessárias muitas ações, em diversos níveis, para que o processo de inclusão avance nas escolas brasileiras e o ideal presente na perspectiva de uma escola para todos, em sintonia com a declaração acima citada, de fato, concretize-se.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, a educação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino, sendo que os sistemas de ensino devem assegurar um atendimento adequado a todos os alunos, atendendo suas necessidades, em todos os aspectos (BRASIL, 1996).

O público com necessidades educacionais especiais é composto por alunos com deficiência (física, intelectual e sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O conceito de NEE foi amplamente disseminado a partir da já supracitada Declaração de Salamanca, ressaltando-se a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. Embora desloque, positivamente, a questão da limitação ao que o ambiente deve oferecer para atendimento de tais necessidades, pode gerar, contudo, a ideia de uma demanda exclusiva da educação especial e, não, de toda a estrutura escolar, como se somente os professores especialistas fossem os responsáveis pela educação desses alunos e, ainda, por ser uma expressão mais abstrata e generalizante, por outro lado, também acabar abarcando outras situações

que não se enquadram a ele, como o caso de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (LOPES, 2014).

A partir da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a lei nº 9.394/96, a terminologia portadores de necessidades especiais ou alunos com necessidades educacionais especiais para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Dentre esse público, estão enquadrados os alunos surdos ou com deficiência auditiva, os quais, geralmente, apresentam "dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis." (BRASIL, 2001a). De acordo com Silva, Pereira e Zanolli, o número de pessoas com surdez ou com alguma deficiência auditiva é bastante significativo e deve ser considerado, "uma vez que, se estas crianças não receberem um atendimento adequado e desenvolverem uma competência linguística, terão sérios problemas para constituírem-se como sujeitos ativos, participantes de uma sociedade." (SILVA et al., 2007, p. 1).

No Brasil, segundo os dados do censo demográfico do IBGE, de 2010, das 190.755.799 pessoas entrevistadas, 5,1% declararam ter algum tipo de deficiência auditiva, o que corresponde a 9.717.318. Desses, considerando a população com cinco anos de idade ou mais, apenas 75,5% se declararam alfabetizados, frente a 89,5% de alfabetizados em relação à população geral, dentro da mesma faixa etária. É necessário reiterar que, embora o IBGE considere como alfabetizada a pessoa com capacidade para ler e escrever um bilhete simples, sem se prestar a maiores detalhes, esses dados não deixam de ser indicadores da permanência da desigualdade no desenvolvimento entre ouvintes e deficientes auditivos/surdos[4] (IBGE, 2010).

Neste trabalho, parto do princípio de que ambos os termos, 'deficiente auditivo' e 'surdo', carregam consigo marcas construídas sócio-historicamente, estando o primeiro mais ligado a uma visão clínica e terapêutica da surdez, a designar, de maneira geral, aqueles que são oralizados e que melhor se identificam com os padrões da cultura ouvinte, utilizando a língua oral em sua comunicação, por meio da

[4] Na divulgação dos resultados, o Censo/IBGE utilizou apenas o termo 'deficiência auditiva' e, quanto à pergunta aos entrevistados sobre dificuldade permanente de audição, as opções de resposta foram: 'não consegue de modo algum', 'grande dificuldade', 'alguma dificuldade' e 'nenhuma dificuldade'. O termo 'surdo(s)' é, por mim, empregado, pelos valores sociocultural, linguístico-discursivo e político-ideológico a ele agregados, conforme introduzido no parágrafo seguinte e melhor explanado, ao longo do trabalho.

fala e leitura labial, por exemplo. Em contrapartida, as implicações do termo ‘surdo’ se referem à preferência ou uso exclusivo da Língua de Sinais (LS) na comunicação, havendo, portando, uma relação cultural marcada pela visualidade, com certos valores e padrões próprios de toda uma comunidade que assim se identifica. Nesse sentido, devido aos objetivos propostos no trabalho, a discussão se voltará a este segundo grupo do alunado em questão.

Com relação ao processo educacional de alunos surdos, O Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005, prevê o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva educacional bilíngue, em que a Língua Brasileira de Sinais – Libras seja considerada como primeira língua a ser adquirida (L1) e a Língua Portuguesa como a segunda língua (L2) a ser aprendida, primordialmente, em sua modalidade escrita (BRASIL, 2005).

É importante ressaltar que o mesmo documento salvaguarda o direito da família e do próprio aluno ao desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa, caso seja sua opção, de forma a considerar a diversidade linguística desse alunado, conforme tratarei, logo no primeiro capítulo, a seguir. Porém, esse trabalho específico de oralização deve se dar “preferencialmente em turno distinto ao da escolarização” (BRASIL, 2005, cap. IV, Art. 16), diferentemente das práticas que marcaram a educação especial voltada para alunos surdos, em que este era o principal objetivo, posto que a oralidade era compreendida, inclusive, como pré-requisito para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

A fim de que as necessidades dos alunos surdos sejam atendidas, de modo que os mesmos possam se desenvolver, em sua aprendizagem, o mesmo decreto prevê que o professor regente de classe tenha conhecimento sobre a singularidade linguística manifestada pelo surdo, sobre as implicações da surdez. Nesse sentido, existem algumas questões bastante relevantes, no universo da surdez, que permitem uma compreensão maior sobre esses alunos.

De acordo com Góes:

> A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos de audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce, em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento das esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade (GÓES, 1999, p. 38).

Góes ressalta que limitações de ordem cognitiva ou afetiva não são inerentes à surdez, mas, sim, à falta de oportunidades oferecidas pelo grupo social para o desenvolvimento do surdo e, especialmente, para a consolidação da linguagem (GÓES, 1999).

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - Libras é considerada, oficialmente, como a primeira língua da comunidade surda, e seu uso e divulgação são garantidos por documentos legais que, no mesmo sentido, preveem que a educação do surdo se dê em um contexto bilíngue, sendo que, conforme a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em parágrafo único, “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2002; 2005).

Os Estudos Surdos representam uma aproximação da educação dos surdos com discursos, discussões e práticas de outras linhas de estudos em educação, como, por exemplo, os estudos culturais, os estudos negros, educação e gênero, educação de classes populares, linguagem e educação, entre outras. Um dos enfoques desses estudos é a análise da educação dos surdos dentro de um contexto discursivo mais apropriado à situação linguística, social, comunitária, cultural e identitária (SKLIAR, 2001).

Com relação à questão cultural, Skliar (2001) comenta sobre o conceito de cultura surda, que deve ser apreendido por meio de uma leitura multicultural, que compreende cada cultura em sua própria lógica, história, processos e produções.

Ao referir-se ao conceito “cultura”, Chartier cita C. Geertz:

> (...) denota um padrão transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida (CHARTIER, 1990, p. 67).

A pessoa surda “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.” (BRASIL, 2005, Cap. I, Art. 2º). Dentre as manifestações da cultura surda, destacam-se o teatro, o brinquedo, a poesia visual, a tecnologia, as histórias que são passadas de geração em geração e a literatura (SALLES et al., 2004).

Quanto à literatura, percebem-se três movimentos: a adaptação, na LS, de histórias clássicas da cultura ouvinte; a adaptação, na linguagem escrita, de narrativas, piadas, poemas, mitos e lendas da comunidade surda; e a produção escrita de surdos, que compõem a Literatura Surda.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa, o ensino da língua escrita deve acontecer em contextos significativos de aprendizagem, de forma que o aluno experimente e conheça a sua função social, histórica e cultural, envolvido em diversas situações comunicativas, de modo a ampliar suas possibilidades de participação na vida social. O mesmo documento refere que as práticas de leitura devem ser pautadas no desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos de diferentes gêneros (BRASIL, 1997).

Pesquisas em diferentes áreas, como psicologia, sociologia, linguística, psicolinguística e sociolinguística, correspondem a um esforço de revisão das práticas de ensino de Língua Portuguesa, buscando orientações e ressignificações de diversos aspectos, como, por exemplo, o conhecimento prévio que o aluno traz para a escola.

Contudo, Rojo afirma que, em geral, as práticas de leitura na escola são lineares e literais, objetivando, principalmente, a localização de informação em textos e a sua repetição ou cópia em respostas de questionários (ROJO, 2004).

Outros autores apontam a recorrência do trabalho com o texto como este fosse simples produto de codificação de emissor a ser decodificado pelo leitor, como se bastasse o conhecimento do código para o desenvolvimento da leitura, o qual é

adquirido, principalmente, com base na prática das relações entre letras e sons (DE LEMOS, 1998, KOCK, 2001).

Foucambert considera a leitura como a exploração da escrita de uma maneira não linear e aponta que tal exploração não é possível quando se privilegia a passagem pelo oral (FOUCAMBERT, 1994). Partindo desse pressuposto, se a concepção da linguagem escrita como mera transposição da oralidade pode prejudicar o desenvolvimento e a prática de leitura dos ouvintes, que dirá dos surdos. Sobre esse aspecto, Fernandes aponta que, devido a essa insistência em se relacionar a escrita com a oralidade, a leitura passou a ser um processo desprazeroso e frustrante para muitas crianças surdas (FERNANDES, 1999).

Considerando o acima exposto, bem como experiências vivenciadas ao longo de minha formação, desde a graduação, relacionadas às práticas de leitura e escrita de alunos surdos, algumas questões continuam ecoando, abrindo espaço para um aprofundamento científico, buscando-se o desenvolvimento de uma educação bilíngue para surdos, como lugar de constituição das identidades e dos aspectos culturais da comunidade surda.

Uma delas parte do fato de que, segundo o já referido decreto nº 5.626/2005, os espaços para a educação dos surdos correspondem a:

> I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, Cap. 6, Art. 22).

Se, por um lado, o decreto afirma a necessidade da aprendizagem em contexto bilíngue, por outro lado, embora preveja escolas e classes sob essa denominação, sabe-se bem que essas existem em número bastante reduzido e em apenas poucas cidades do país e, portanto, a grande maioria dos alunos surdos estão matriculados nas escolas comuns, cujos professores não utilizam a Libras como língua de instrução, bastando a eles ter conhecimentos sobre as especificidades de ordem linguística em relação aos alunos surdos, que têm, então, o direito de contar com um intérprete de Libras – Língua Portuguesa.

Esse contexto leva à imprescindibilidade do trabalho de complementação e suplementação desenvolvido pela educação especial, nesse novo delineamento, que corresponderá ao espaço para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e também da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, sob uma metodologia especificamente voltada a alunos surdos, sendo, por conseguinte, um espaço essencial para o desenvolvimento e inclusão dos mesmos.

Na educação municipal, esse trabalho é desenvolvido sob a denominação de Atendimento Educacional Especializado – AEE, geralmente, em salas de recursos multifuncionais, que são espaços com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos em que alunos com diferentes deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, bem como com altas habilidades ou superdotação, são atendidos (BRASIL, 2011). Na educação estadual, o trabalho é realizado por meio do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE, em Salas de Recursos específicas para cada necessidade especial (SÃO PAULO, 2008).

Meu percurso de pesquisa desemboca, então, nesses espaços especializados, conforme o novo papel desempenhado pela Educação Especial, transversal em todas as modalidades de ensino, sendo que este estudo teve, portanto, como objetivo geral: discutir a proposta educacional bilíngue para surdos a partir das políticas públicas vigentes, bem como de suas formas concretas de organização reveladas, tanto em experiências relatadas por diferentes pesquisas, quanto pela realidade apreendida em um município do interior paulista.

Para tanto, os objetivos específicos percorridos foram analisar:

a) como está organizado o ensino de L1 e L2 para o aluno surdo;

b) como a professora especialista e as professoras interlocutoras, envolvidas nesse processo, compreendem o ensino de L1 e L2 para o aluno surdo, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva;

c) os discursos dos familiares sobre a aquisição de L1 e aprendizagem de L2, no contexto dos serviços educacionais oferecidos.

A hipótese previamente levantada diante do problema de pesquisa é de que há dificuldades na construção de uma educação bilíngue, que compreende o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, tanto por se tratar de uma metodologia em construção e que necessita ser desenvolvida e difundida, quanto por prováveis complicações no processo de aquisição da própria Libras e fluência nesta, base para o ensino-aprendizagem em contexto bilíngue.

Para tanto, foi realizada pesquisa exploratória, tendo-se como base a heterociência, para um trabalho que se propôs coerente com os pressupostos bakhtinianos no que concerne, principalmente, à relação do pesquisador com os participantes da pesquisa, bem como com o próprio objeto de pesquisa, numa abordagem dialógica em que se considere a alteridade, a polifonia e o discurso científico, não dogmático e monologizante, na pretensão de se atestar uma verdade absoluta, mas, sim, dialogicamente construído, a confrontar-se com a "palavra estrangeira", possivelmente presente no objeto de estudo e na voz dos participantes da pesquisa, gerando interorientação e nova relação de significação, e enquanto enunciado realizado em ato responsável e responsivo (AMORIM, 2004).

No primeiro capítulo, intitulado *"*A aquisição da linguagem pela criança surda e suas implicações no desenvolvimento"*,* trago importantes contribuições de Vigotski e Bakhtin na promoção de importante quebra de paradigmas rumo à compreensão do sujeito surdo como ser social, histórico e cultural, bem como da linguagem enquanto produto também social e historicamente constituído e que se realiza, portanto, na interação, bem como implicações da apropriação dos pressupostos de ambos os autores, considerando o contexto neoliberal de que fazemos parte.

O segundo capítulo foi tecido a partir da análise e discussão sobre as políticas relacionadas à educação de surdos no Brasil, frente às demandas para a concretização da proposta bilíngue, enquanto meio impreterível para a garantia do direito inalienável desse alunado à educação.

Discorro, portanto, sobre a construção dessa proposta educacional a partir de textos e, principalmente, de documentos legais, que vão delineando as suas bases, apontando para um possível reposicionamento das ações do MEC, no sentido de que as políticas para a educação de surdos não se limitem à Secretaria de Educação Especial, passando a ser discutida e fundamentada a partir de políticas linguísticas, o que pode vir a contribuir, não só na quebra de uma concepção predominantemente patológica de surdez enquanto deficiência, como também na efetivação da importância da Libras como espaço de constituição do sujeito surdo, ao permitir-lhe acesso à corrente da linguagem e, consequentemente, ao seu desenvolvimento social, cognitivo, subjetivo, cultural, humano.

O terceiro capítulo é voltado para aos procedimentos metodológicos da pesquisa, em que me proponho descrever os caminhos percorridos para se chegar ao cognoscível, aos sujeitos participantes da pesquisa, a partir do seu lugar social

específico dentro da arquitetônica de interdependência entre os envolvidos no processo educacional dos alunos surdos, no contexto do processo de inclusão escolar. Nele, também constam a descrição dos dados, bem como sua análise e discussão.

Finalmente, o quarto capítulo, intitulado “Educação bilíngue para surdos: implicações entre a heterogeneidade linguística e os espaços educacionais”, complementa a discussão dos resultados da pesquisa, considerando as diferentes configurações linguísticas desse alunado e, portanto, das múltiplas identidades inerentes à surdez, bem como sobre os diferentes espaços educacionais estabelecidos, seja sob as diretrizes da política inclusiva ou sob as bases de uma concepção socioantropológica da surdez, cujos desdobramentos se dão na relevância da diferença linguística e cultural.

Em seguida, trago as conclusões finais sobre o trabalho desenvolvido, pontuando aspectos que se fizeram preponderantes no apontamento, não apenas das ambiguidades, incoerências e desacertos presentes na educação dos surdos, mas também voltado para o universo de possibilidades, como em Bakhtin, ou seja, focalizando novas conquistas e a concretização da educação bilíngue, a partir de demandas que envolvem real comprometimento, em diversos âmbitos.

1. A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA SURDA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO

Os estudos sobre a educação de surdos avançaram na consideração da Libras como base para a aprendizagem - inclusive, da Língua Portuguesa - no sentido de que seja provida educação bilíngue de qualidade, em que a LS não tenha apenas uma função instrumental para o processo de aprendizagem, mas que seja concebida, no entanto, como primeira língua por meio da qual se constitui o sujeito surdo, pois possibilita o acesso direto à corrente da linguagem e, consequentemente, as bases para seu desenvolvimento de maneira mais plena possível.

Pode-se afirmar que os referidos avanços se deram também em consonância com a apropriação teórica dos pressupostos de Vigotski e Bakhtin, por diferentes pesquisadores da área (SOUZA, 1998; GÓES, 1999; PEREIRA, 2000; SILVA, 2001; SKLIAR, 2001, 2009; FERNANDES, 2003; LODI, 2004, 2005; LACERDA, 2009; MOURA, 2014, entre outros) ao longo dos últimos anos, de forma a promover uma importante quebra de paradigmas rumo à compreensão do sujeito surdo como ser social, histórico e cultural, bem como da linguagem enquanto produto também social e historicamente constituído e que se realiza, portanto, na interação.

Seria possível dizer que o que afirma Vigotski (1997, p. 74): “entre el mundo y el hombre está, además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre” é bastante bakhtiniano. As ideias entre ambos comungam e fortalecem o papel da linguagem no desenvolvimento da consciência humana e as implicações desse fato. Porém, enquanto Vigotski trabalhava no intuito de estabelecer uma nova psicologia histórica e culturalmente fundamentada, Bakhtin trabalhava na construção de uma concepção histórica e social da linguagem. Embora com objetivos diferentes, também se identificam enquanto estudiosos que desejavam romper com as dicotomias presentes em suas áreas de pesquisa, tanto o subjetivismo quanto o objetivismo, que resultavam no isolamento do fenômeno, tornando-o imóvel e fragmentado. Ambos teceram suas teorias com os fios do materialismo dialético e, embora a partir de uma perspectiva marxista, acabaram por investigar com criticidade questões não tão aprofundadas por Marx e Engels.

Ao analisar as obras dos dois autores, Freitas (1994) destaca que ambos constroem teorias diferentes, mas que, contudo, pode-se dizer que muitos são os pontos de encontro entre suas ideias.[5] Em outros termos, os autores defendem que o homem é um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, a partir das quais modela-se a mente e promove-se o psiquismo. Tal premissa nasce de uma perspectiva semiótica, na qual o signo é considerado um produto social, tendo a função geradora e organizadora dos processos psicológicos superiores. Assim, a mediação semiótica do psiquismo é colocada como um ponto de partida nos trabalhos de Bakhtin e Vigotski, do qual decorrem outros aspectos comuns: a constituição da consciência pela interiorização da linguagem, a linguagem interior como trama semiótica da consciência, o papel do outro e do diálogo nesse processo de interiorização, a intervenção crucial do contexto. Ambos defendem que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sígnica e, portanto, pela mediação da linguagem.

Tomada pelos pressupostos de Vigotski e Bakhtin, Freitas (1994) situa que o homem ascende à sua humanidade, quando se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico, a partir do momento em que reflete a realidade objetiva de forma mediada, utilizando instrumentos psicológicos, os signos, na interação com os outros. Para o primeiro (VYGOTSKY, 1989; 1995; 2001), as funções mentais elementares se transformam, qualitativamente, em funções mentais superiores pela utilização da linguagem adquirida no contato social. Nesta concepção, a consciência é o resultado dos próprios signos. Eles permitem realizar transformações no outro e no meio externo, por meio do outro, como também a regulação da própria conduta. Assim, os signos realizam a mediação do homem com os outros e consigo mesmo, constituindo-se na única forma adequada para investigar a consciência humana. Em uma perspectiva afim, Bakhtin (2004) afirma que os fundamentos da consciência não são fisiológicos nem biológicos, mas, sim, sociológicos, não podendo ser reduzidos a processos internos. Ela se constitui no social, via linguagem. Sem o material

[5] A autora (Freitas,1994) lembra que as semelhanças dos constructos dos autores sobre os fundamentos da linguagem está ligada a dois pontos básicos: o método dialético e a sua visão de ciências humanas. A esse respeito, lembra que partindo da dialética - Vigotski e Bakhtin, construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais. Contrários às dicotomias presentes nas concepções de linguagem e de psicologia de seu tempo, por oscilarem entre os polos subjetivo e o objetivo, arquitetaram suas teorias num entrelaçamento de sujeito e objeto, propondo uma síntese dialética imersa na cultura e na história.

semiótico, a consciência resulta em ficção. Além dos signos, há em nossa consciência imagens de forma, cores, odores, sabores, as quais também só adquirem um caráter significativo, só se transformam numa sensorialidade humana, pela linguagem. A matéria do psiquismo é, portanto, a semiótica, e sua realidade é a realidade do signo, sendo este social.

Freitas (1994) se baseia nos constructos teóricos da filosofia da linguagem de Bakhtin, segundo os quais o papel do signo, na consciência humana, é um fenômeno do exterior, criado pelo homem, que emerge no terreno interindividual e cuja significação se produz na dinâmica das interlocuções, de forma que a consciência individual nada pode explicar, a não ser a partir do meio ideológico e social, sendo, portanto, um fato socioideológico. Parafraseando suas obras, a autora afirma que o processo de constituição da linguagem ocorre durante a assimilação da experiência alheia, por meio da mediação semiótica. Em outros termos, pelo uso da língua. Não existe signo interno na consciência que não tenha sido engendrado na trama ideológico-semiótica do meio social.

O teórico bielo-russo, ultrapassando os limites do que denominou como ‘velha psicologia’, focalizando o estudo da gênese do psiquismo e o desenvolvimento de processos e fenômenos a ele ligados, buscou apreender o homem, integralmente, compreendendo a relação dialética entre duas linhas de desenvolvimento: a biológica e, portanto, natural, e a histórico-cultural, marcada pelas relações sociais e oportunidades que engendra (VYGOTSKI, 1995).

1.1 Da aquisição da linguagem ao desenvolvimento das FPS

Para tanto, a partir da análise da história da espécie, que compreende a filogênese, Vigotski salienta o salto qualitativo, por meio do qual o homem, com propriedades fundamentalmente distintas em relação aos animais, passa do ato puramente instintivo à complexificação do psiquismo, ao preparo e utilização de instrumentos externos, ferramentas voltadas para sua atividade vital que, segundo Marx e Engels, teóricos empregados nas bases da psicologia soviética, constitui-se

no trabalho. Em suma, o processo de desenvolvimento histórico em que o homem se converteu de ser primitivo a culturalizado (VYGOTSKI, 1995, 2000; BARROCO, 2012).

Segundo Vigotski (1995), o plano ontogênico, que corresponde ao percurso do indivíduo em todo o seu ciclo de vida, em todas as etapas de seu desenvolvimento, tem profunda relação com a filogênese, no sentido de que, na ontogênese, também ocorre o processo biológico de evolução e o processo de desenvolvimento histórico e cultural. Destaca-se, porém, a diferença de que, na filogênese, tais processos acontecem, separadamente, sendo que na ontogênese, eles ocorrem entrelaçadamente, de modo dialético.

De acordo com o que postula o autor:

> Por una parte, es un proceso biológico de evolución de las espécies animales que condujo a la aparición de la espécie Homo Sapiens; y, por outro, um proceso de desarrollo histórico graças al cual el hombre primitivo se conviene en un ser cuturalizado. Ambos procesos, el desarrollo biológico y el cultural de la conducta, están presentes por separado en la filogénesis, son dos líneas independientes de desarrollo (...). Pero la especificidad y dificultad del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores en el niño se debe a que en la ontogénesis aparecen unidas, forman de hecho um proceso único, aunque complejo (VYGOTSKY, 1995, p.16).

Nesse sentido, há um nascimento biológico, em que as características da espécie humana são apropriadas, geneticamente, e outro nascimento que é cultural e que corresponde a um processo de objetivação individual a partir de vivências sociais, históricas e culturais, na formação do gênero humano (BARROCO, 2012).

Para Vigotski, o homem é um produto pessoal de seu tempo, dos feitos que ocorrem e o influenciam, da forma com que ele os vivencia, os interpreta e os concebe. As condições históricas e sociais determinam a formação do homem e o transformam, ao passo que este, por sua vez, contribui para que tais condições se mantenham ou se transformem.

Como consequência do desenvolvimento social do comportamento humano, existem formas supraorgânicas de conduta, nomeadas por Vigotski como V*ischirh Psirritcheskirh Funktsii,* traduzidas no Brasil como Funções Psíquicas Superiores (FPS), as quais resultam do uso de signos e do emprego de ferramentas que, por sua vez, promovem a mudança para comportamentos mais conscientemente planejados e controlados.

Sobre as FPS, Vigotski aponta que

> se trata, en primer lugar, de procesos de domínio de los medios externos del desarrollo cultural e del pensamiento: el lenguage, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memória lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados em conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta (...). (VYGOTSKY, 1995, p. 16).

O autor distingue as funções psíquicas elementares (biológicas) e as FPS (culturais) sem, contudo, repetir a via do dualismo, mas considerando que os planos biológico e social não são substituídos um pelo outro. Ao contrário, as funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, pois ambas desenvolvem-se entrelaçadas, simultânea e conjuntamente (MARTINS, 2013).

Ainda, do desenvolvimento conjunto dos sistemas biológico e cultural, é formado um terceiro, considerado como bastante inovador e que se refere à formação do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, em uma transformação da estrutura psíquica natural e primitiva em direção a estruturas novas e mais complexas, constituindo a consciência, a subjetividade humana como reflexo da realidade (MARTINS, 2013). De acordo com Vigotski, a teoria histórica das FPS se apoia em uma outra teoria que “responde à organização sistêmica e ao significado da consciência do homem.” (VYGOTSKI, 1997, p. 134).

Vigotski aponta a linguagem como ferramenta mais importante do desenvolvimento psicológico e os signos como instrumento, originalmente, usado com fins sociais, para agir sobre os outros e, posteriormente, para influir sobre si mesmo, sendo um fenômeno capaz de alterar por completo o fluxo e organização das FPS.

Nesse sentido, destacam-se a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento, como processos funcionais que instituem a imagem subjetiva da realidade objetiva ou reflexo psíquico da realidade. Os quatro primeiros processos: sensação, percepção, atenção e memória atuam, diretamente, na formação de imagens psíquicas capturadas da realidade, que são convertidas em signos, havendo, assim, a apropriação da linguagem, na construção de um sistema complexo de signos.

Baseando-se em Alexander Romanovich Luria (1902-1977) - psicólogo soviético influenciado por Vigotski e que com ele trabalhou, sendo co-fundador da

psicologia histórico-cultural, juntamente com Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) -, Martins (2013) afirma que as sensações representam a porta de entrada do mundo da consciência, estando relacionadas à captação psíquica dos objetos. A autora ressalta que, devido a sua complexidade, Luria as classifica segundo 3 grupos que atuam como uma rede interfuncional: sensações interoceptivas, com receptores nos órgãos internos e que representam as sensações menos conscientes e mais difusas, relacionadas com estados emocionais primários (fome, frio etc.); sensações proprioceptivas, com receptores localizados nos músculos, tendões e ligamentos do ouvido interno, sendo referentes ao equilíbrio; e, por fim, as sensações exteroceptivas, que atuam por meio dos receptores que compreendem os sentidos (analisadores) de audição, visão, tato, olfato e paladar (MARTINS, 2013).

As sensações exteroceptivas são consideradas como o maior grupo e de importante função, sendo responsáveis pela entrada das informações do meio exterior. Entre elas, a audição se encontra relacionada ao senso de distância que, incluindo o olfato e a visão, dependem de uma longitude com limites minimamente propícios, para que haja resposta de tais órgãos receptores a estimulações externas. Nesse sentido, a qualidade da recepção será sempre proporcional à distância entre os órgãos e o ponto em que se localizam os estímulos.

Considerando o foco deste estudo sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos surdos, cabem as seguintes perguntas: qual a relevância da audição no desenvolvimento histórico e social do psiquismo e, portanto, na constituição da consciência? Seria esta insubstituível, gerando danos fatalmente irreparáveis ao desenvolvimento?

No caso da pessoa surda que, conforme definição expressa no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005), pode-se salientar o que Luria aponta para as sensações intermodais, destacando os limites e a superação entre as diferentes modalidades de sensações. Martins (2013) destaca como exemplo a percepção do som pelo surdo, por meio da sensibilidade vibrátil captada pelos ossos do crânio e membros.

Considerando a influência mútua e ação combinada entre os órgãos de sentidos na percepção, bem como sua natureza, Vigotski e Luria afirmam que o substrato orgânico não compreende um receptor de estímulos passivo, mas, sim, ativo e seletivo, de modo que se constitui como um reflexo da ação gerada, ou não, pelos

estímulos. Assim, a qualidade do desenvolvimento sensorial não depende apenas de sua base fisiológica, mas, principalmente, de uma cultura sensorial (MARTINS, 2013).

> Em suma, o desenvolvimento das sensações de cada indivíduo condiciona-se, por conseguinte, pela relação sujeito e objeto, ou seja, pelos diferentes aspectos de sua atividade e, sobretudo, por situações nas quais o êxito da execução da ação depende da diferenciação das propriedades sensoriais do objeto. (MARTINS, 2013, p. 127).

Com respeito à interdependência entre sensorialidade e experiências, Luria aponta que lesões ou perdas sensoriais provocam prejuízos no desenvolvimento psíquico global, destacando que apenas uma educação por métodos especiais, que promova a criação de vias alternativas, poderá assegurar um melhor desenvolvimento (LURIA apud MARTINS, 2013). Dentro dessa questão das vias alternativas, Vigotski aborda a respeito da lei da compensação (VYGOTSKI, 1997), sobre a qual se discorrerá, mais adiante, considerando os critérios do autor sobre o fato, no âmbito das deficiências.

No caso dos surdos, a principal via alternativa é a visão, por meio da qual, em um desenvolvimento compensatório, juntamente com seus outros sentidos fisiologicamente disponíveis, o surdo terá acesso ao mundo que o cerca. Se, como já foi apontado, os receptores não são de natureza passiva e atuam como reflexo a depender dos estímulos recebidos, o trabalho educacional pautado na audição poderá gerar uma privação de estímulos significativos, podendo causar, como consequência, um estado de letargia no organismo, “resultando em um déficit global da tonicidade cortical necessária a qualquer atividade.” (MARTINS, 2013, p. 126).

As necessidades do aluno surdo devem ser relevadas em seu processo educativo e, a partir delas, devem ser construídas estratégias que rompam com a limitação fisiológica, promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento. Em um contexto escolar que se pretende inclusivo, pensar em caminhos que possibilitem uma educação para todos.

Retomando os processos funcionais que instituem a imagem subjetiva da realidade objetiva, assim como a sensação, porta de entrada que reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, a percepção também é uma função vinculada à constituição da consciência, refletindo o conjunto das propriedades de tais objetos e fenômenos e possibilitando, assim, a construção de uma imagem unificada dos

mesmos, sendo que, para esse fim, é interessante observar seu caráter sintético e fusões primárias da mesma com a linguagem e o pensamento (MARTINS, 2013).

Baseada em Luria, Martins (2013) afirma que a percepção é consolidada na atribuição de significado sobre as impressões sensoriais, em um processo complexo e estruturado em que, dentro de um conjunto de estímulos atuantes, são discriminados os determinantes, unificando-se seus indícios básicos ou essenciais, por meio de uma comparação dessa imagem unificada com conhecimentos anteriores sobre determinado objeto ou fenômeno gerador de tais estímulos.

A percepção, portanto, não compreende um processo natural ou mecânico, mas um processo de reorganização qualitativa, operando com diversas mediações, experiências e conhecimentos prévios, localizando conceitualmente o conjunto de indícios sensoriais a que se volta, possibilitando a apropriação de conhecimentos.

> (...) a imagem unificada e estável é produto de conexões formadas entre os diferentes analisadores graças às *experiências* e *aprendizagens*. Posto que a percepção de algo como objeto ou fenômeno específico requer a exposição repetida ao conjunto de estímulos sensoriais mobilizados por ele e, igualmente, da mediação das aprendizagens sociais. (MARTINS, 2013, p. 137, grifos no original).

Na referida mediação das aprendizagens sociais, é imprescindível o papel da linguagem, a intervenção da palavra, ocorrendo, assim, as fusões primárias entre a percepção, a linguagem e o pensamento.

No momento da percepção imediata, ocorre também a percepção categorial, simultaneamente, sendo que o vínculo entre percepção e significação é característico do adulto, mas já buscado pela criança, em inferências e estabelecimento de relações sobre objetos, a partir de seu conhecimento prévio. Vigotski refere-se à relação da percepção com outras funções como conexões interfuncionais que geram transformações qualitativas das funções psíquicas (MARTINS, 2013).

> Nesse processo, é imprescindível a intervenção da *palavra* que denomina o signo, abrindo as possibilidades para que a percepção utilize conhecimentos de propriedades de objetos com a mesma denominação verbal; sendo este o requisito verbal primário para a generalização e formação de conceitos. Portanto, a percepção atende a um processo formativo sob decisiva influência da linguagem que, sobretudo, fixa a experiência histórico-social e enriquece o intercâmbio entre os homens. (MARTINS, 2013, p. 140).

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que a percepção de um objeto ou fenômeno implica a consideração desses, a partir de um sistema de representações ou conceitos que são construídos, social e historicamente, por meio da linguagem, integrando, assim, a formação da consciência (imagem subjetiva da realidade objetiva ou reflexo psíquico da realidade).

Considerando a importância da palavra enquanto substrato de um conceito e a mediação semiótica como fatores diretamente ligados à formação da consciência e ao pensamento, como isso pode se dar em relação ao surdo?

Na década de 1960, o linguista norte-americano William Stokoe, primeiro pesquisador a estudar e comprovar que a LS atendia a todos os critérios linguísticos presentes em qualquer língua oral, realizou uma pesquisa com surdos filhos de pais surdos e com surdos filhos de pais ouvintes e verificou, cientificamente, diferenças no desenvolvimento de ambos os grupos, sendo que os filhos de pais surdos apresentaram melhor desempenho nos aspectos cognitivo, acadêmico, linguístico, social e afetivo (MOORES, 1996).

Diferentes linguistas, a partir de seus estudos, fazem referência ao fato de que há similaridade no processo de aquisição de linguagem, tanto em crianças ouvintes em relação à língua oral, como em crianças surdas em relação à LS, no sentido de que ambas passam pelos mesmos estágios de aquisição, como o balbucio vocal/manual em bebês (PATITTO & MARATETTE, 1991) e as primeiras palavras/primeiros sinais (LILLO-MARTIN, 1986; KARNOPP, 1999), respectivamente. Enquanto as crianças ouvintes utilizam suas primeiras combinações, como “mamãe”, “papai”, “água”, usando palavras com sons mais básicos, por ainda não conseguirem pronunciar todas as sílabas, as surdas utilizam configuração de mãos mais simples. Posteriormente, há ampliação na aquisição de vocabulário, passando-se à formação de sentenças mais completas e complexas.

Dizeu e Carporali (2005), em seu estudo sobre a LS enquanto constitutiva do sujeito surdo, apontam que

> A criança ouvinte desde seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem. (DIZEU, CAPORALI, 2005, p. 588).

Nesse sentido, considerando a importância da aquisição de uma língua, a partir da qual a criança passa a construir sua subjetividade, é importante que os surdos tenham acesso à LS, o mais cedo possível, para que possam significar o mundo a sua volta.

Outro dos processos funcionais que atuam na organização da consciência e sua significação é a atenção, que corresponde a uma função de importância psicológica singular e que é dependente da qualidade da percepção e da organização do comportamento (MARTINS, 2013).

A intensidade da atenção é resultado da delimitação precisa do foco, direcionando estímulos específicos em detrimento de outros, sendo a atenção uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, retendo-se determinada imagem selecionada na consciência.

Baseando-se em Luria e Leontiev, Martins (2013) aponta que o sentido da atenção é determinado pela estrutura e caráter da atividade a se realizar, sendo esta condicionada por motivos ou necessidades do indivíduo direcionadas a um objetivo determinado, considerando-se, inclusive, aspectos afetivos ligados a ela.

Ainda, o campo simbólico passa a existir em unidade com o campo perceptivo, gerando neste profundas transformações psíquicas, de forma que passa a se organizar também por meio da função atencional verbalizada. Na função atencional verbalizada, a palavra se relaciona com a capacidade de dirigir e coordenar ações.

Vale ressaltar aqui o que postula Vigotski (1995) sobre o fato de que o desenvolvimento de todos os processos psíquicos se dá em duas linhas: a linha de desenvolvimento natural, na qual a atenção é elementar, involuntária e imediata, e a linha de desenvolvimento cultural, na qual a atenção é voluntária, voltada para a organização de ações sob objetivos específicos e é mediada, dependente da apropriação de signos. Esse desenvolvimento cultural da atenção tem início nos contatos sociais entre a criança e os adultos de seu entorno, desde a sua mais tenra idade, sendo que os primeiros fatores sociais diretivos da atenção das crianças são os gestos e a fala direcionados por eles a ela.

Nesse processo, ocorre a formação de conceitos, em que a criança estabelece conexões entre a palavra e os objetos, conferindo-lhes significação. Assim,

> a exposição repetida da relação entre a palavra e o objeto levará à expansão do campo perceptual e à consequente conexão entre a imagem sensorial captada e a palavra que a designa. Formam-se, assim, os conceitos mais primitivos, ou, na definição de Vigotski, “os equivalentes funcionais dos conceitos” – traço que marca a gênese da unidade interfuncional entre atenção, linguagem e pensamento. (MARTINS, 2013, p. 152).

O caminho por que passa o desenvolvimento da atenção é, então, do caráter imediato e natural que, por meio dos estímulos, apropriação de signos externos e motivos estabelecidos, conscientemente, diante da necessidade de atividades a serem empreendidas, transforma-se em atenção voluntária e mediada, a qual se requalifica pela conversão de signos externos em signos internos (operações internas), transformando-se, novamente, em atenção imediata, em uma etapa superior de desenvolvimento, onde ocorre o desenvolvimento do pensamento em conceitos e no sentido de que a atenção passa a ocupar um lugar diferente em relação ao pensamento, à memória etc., nas inter-relações funcionais demandadas pela atividade cultural, como produto da complexificação da vida social (MARTINS, 2013).

Assim, para que a criança surda possa desenvolver sua atenção, culturalmente, os contatos sociais devem ser mediados pela LS, de modo que à palavra, corresponde o sinal, por meio do qual significará o mundo, construindo conceitos, de forma que o desenvolvimento de suas FPS não seja prejudicado ou impedido.

Baseando-se em Vigotski, Góes (1999) afirma que a oportunidade de incorporação de uma LS, pelo surdo e, principalmente, nas situações de surdez congênita ou precoce em que há maiores problemas com relação ao acesso à linguagem falada, é extremamente necessária, para que o surdo tenha condições mais propícias a expandir suas relações interpessoais, visto que destas dependem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e a construção de sua subjetividade. Apoiando-se, ainda, nas discussões de Vigotski sobre pensamento e linguagem, a autora ressalta:

> [...] o que importa é o uso efetivo de signos, de quaisquer formas de realização, que possam assumir papel correspondente ao da fala. A linguagem não está necessariamente ligada ao som, pois não é encontrada somente nas formas vocais. (GÓES, 1999, p. 36).

A memória, por sua vez, é um processo funcional psíquico que está relacionado a um sistema cerebral complexo em que neurônios, mesmo que dispostos em diversas zonas do cérebro, são reunidos, compondo-se uma espécie de constelação única, sendo que, quanto maior a constelação, maior será a intensidade e o tempo de duração do conteúdo armazenado na memória.

Com base em Luria, Martins (2013) aponta que a memorização sofre influência de 3 fatores principais: a organização semântica, relacionada à otimização das possibilidades e estabilidade da memória, por meio de associações, como relações contextuais e de causa e efeito; a estrutura da atividade, especialmente, a relação com o objetivo que motiva tal atividade; bem como as particularidades individuais, como facilidades pessoais diferentes para a memorização, como a objetiva, pautada na captação de imagens, cores, sons etc., a abstrata, a partir de conceitos, fórmulas etc. e a intermediária, que equilibra essas duas características.

Igualmente ao desenvolvimento dos demais processos psíquicos, a superação de formas naturais e involuntárias de memória, que compreendem o período anterior ao desenvolvimento da linguagem, ocorre a partir de seu desenvolvimento cultural, que resulta em um domínio cada vez maior sobre a linguagem, culminando no pensamento abstrato. O homem, então, subordina a memória às suas finalidades, transformando-a em volitiva e convertendo-a em reflexo de características específicas da consciência humana.

Vigotski toma a memória e o pensamento como interdependentes, de forma que é no desenvolvimento do pensamento, pela via cultural, que a memória passa de objetiva para lógica, graças à mediação da linguagem, operando com conexões mentais entre imagem, signo e ato mnésico. A memória se converte, assim, em parte interna do processo de pensamento.

> (...) por decorrência das vinculações entre as imagens e as palavras, e ao fato de que, com o desenvolvimento da linguagem, a palavra passa a conter a imagem eidética, ocorre a primeira ruptura na memorização visual imediata. Nela se interpõe a memorização verbal que, por sua vez, descortina novas possibilidades mnêmicas ao possibilitar a memória conceitual. (MARTINS, 2013, p. 165).

Pretende-se aqui, buscar reconstruir tais preceitos de Vigotski e seus colaboradores, a partir da consideração da surdez, não apenas relacionada a uma

questão de audiologia, mas em um nível epistemológico que a implica a uma construção visual, como propõe Wrigley (1996).

Conforme afirma Sá (1997, p. 176):

> Os surdos não querem ser chamados de “deficientes” não por negarem delirantemente a surdez, mas por resolverem sua impossibilidade de aprender auditivamente o mundo por meio de uma leitura visual do mesmo. (...) os surdos não são pessoas que não ouvem, são pessoas que veem.

Do ponto de vista filogenético, a capacidade de pensar começou a se desenvolver quando o homem passou a representar objetos e fenômenos por meio de signos. Por meio da palavra, da qual o homem se apropria, socialmente, ultrapassa-se o campo sensorial imediato, de modo que a percepção passa a se converter em generalização, em formação de conceitos que, segundo Vigotski, constitui o mais autêntico ato de pensamento (VIGOTSKI, 2001).

De acordo com Vigotski, no desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes. Pode-se constatar no desenvolvimento da fala da criança um *estágio pré-intelectual* e no desenvolvimento de seu pensamento um *estágio pré-verbal* (VIGOTSKI, 2001, p. 133). Nessa fase, tanto o desenvolvimento da fala quanto o do pensamento seguem diferentes linhas, dão-se independentes um do outro.

Então, por volta de dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se para iniciar uma nova forma de comportamento. A curiosidade ativa e repentina pelas palavras e a consequente e rápida ampliação de seu vocabulário são indícios desse momento crucial em que o pensamento se torna verbal e a fala que, num primeiro momento, serve à função afetiva e de contato, num segundo momento, adquire uma função intelectual (VIGOTSKI, 2001).

Assim, a linguagem se desenvolve como quaisquer das operações psicológicas baseadas no emprego de signos e, para melhor compreendê-la, o autor refere-se a três etapas: linguagem exterior (comunicativa), linguagem egocêntrica e linguagem interior. Nesse processo, a linguagem tem sua origem nas relações com o outro, servindo apenas para o contato social e a descarga emocional, e passa a constituir as relações da criança consigo própria, assumindo a função de organizadora do comportamento individual, passando a permitir que a criança tome sua própria atividade como objeto de atenção.

Conforme as conclusões de Vigotski, a fala egocêntrica não é um processo involutivo, mas, sim, evolutivo, que vai culminar em linguagem interior. De acordo com o autor, a fala egocêntrica ou fala auto-orientada vai se distinguindo funcional e estruturalmente da fala para o outro e não desaparece, mas transforma-se em fala interior, que é um “plano individual específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra.” (VIGOTSKI, 2001, p. 473).

A partir dessas conclusões, o autor ressalta que o caminho real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual, mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança.

Segundo a lei geral das FPS de Vigotski, estas se desenvolvem em diferentes planos consecutivos: o plano social, que corresponde ao processo interpessoal e interpsíquico, bem como o plano individual que, por sua vez, corresponde ao processo intrapessoal e intrapsíquico: “la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura.” (VYGOTSKY, 1995, p.151).

1.2 Contribuições de Vigotski para se pensar a educação do surdo

Se o desenvolvimento cultural só pode constituir-se na linguagem, a qual é concebida como instância de significação na relação do homem com as coisas, com outros homens e consigo próprio, a apropriação da linguagem é fator determinante para o processo de hominização ou, conforme já ressaltado, para o desenvolvimento das FPS. Nesse sentido, por um considerável período de tempo, a primeira e única medida tomada em relação à educação dos surdos foi a oralização, como acesso à linguagem e superação da deficiência. Nas bases desse método, consistia a ênfase à língua oral em termos terapêuticos, com estratégias corretivas, investimentos em recursos técnicos, aparelhos sonoros, bem como o banimento da LS (LACERDA, 1998; PEREIRA et al., 2011).

Vigotski apresentou mudanças de pontos de vista quanto à educação e desenvolvimento dos surdos. Em textos produzidos entre 1924 e 1931, relacionados ao estudo das deficiências e reunidos em uma publicação denominada *Fundamentos*

de defectologia (VYGOTSKI, 1997), o autor buscou explicitar fundamentos científicos, metodológicos e sociais para o trabalho voltado para pessoas com deficiência.

Nos primeiros artigos, de 1924 e 1926, ele segue em defesa da linguagem oral como único instrumento cultural capaz de promover o desenvolvimento, inclusive, tecendo várias críticas à *mímica*, termo que ele utilizava ao se referir à LS, em sua época (VYGOTSKI, 1997). O alemão Samuel Heinicke (1727-1790), considerado como o fundador do método oral, considerava que o pensamento só seria possível através da língua oral, sendo dependente desta (LACERDA, 1998; PEREIRA et al., 2011).

Embora, inicialmente, Vigotski tenha se apresentado favorável à oralização dos surdos, asseverava, criticamente, que o método alemão seria tremendamente árduo para o surdo, indo em sentido contrário à sua natureza e realizando-se de maneira artificial e sem vida, em seu ensino mecânico de articulação oral, inclusive, com uma "mezquina y infinita tutela sobre el alumno." (VYGOTSKI, 1997, p. 91). Nesse mesmo sentido, sobre o método oral, ainda ressalta o autor:

> El método es maravilloso, pero obliga a romperles os dientes a los alumnos, hace que el alumno aprenda unas pocas palabras con las que, generalmente, no sabe construir una frase lógica, que el niño hable a escondidas com la mímica, que los maestros deban ser policiais a la pesca de los alumnos que recurren a ella (...). (VYGOTSKI, 1997, p. 89-90).

Em artigos posteriores, como os produzidos em 1931, o autor acabou avançando no sentido de considerar a LS como elemento fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças com surdez, além de mediadora na aprendizagem. Para o autor, os gestos ou sinais criados pelos surdos para sua comunicação representam a solução para que possam se comunicar de maneira efetiva, o que o mesmo não notava no caso de surdos treinados na linguagem oral:

> [...] la victoria de la mímica, no porque esta sea, desde el punto de vista psicologico, el verdadero lenguaje del sordomudo, ni porque sea mas facil – como dicen muchos pedagogos -, sino porque constituye un autentico lenguaje en toda la riqueza de su significado funcional, mientras que la pronunciacion oral de las palabras, inculcada artificialmente, carece de la riqueza viva y es solo una copia muerta del lenguaje vivo. (VYGOTSKI, 1997, p. 231).

Posteriormente, o método oral resultou em muitas críticas, principalmente, porque, por meio de tal prática, não era possível ao surdo penetrar na corrente da

comunicação, já que o seu contato com a língua oral não se dá de maneira natural e espontânea, e isso pode gerar prejuízos para seu desenvolvimento. Certamente, a partir desses resultados, pode-se prever consequências negativas nos diferentes processos funcionais citados anteriormente e que são relacionados à constituição da consciência, sendo a aquisição da linguagem fator determinante para que se ultrapasse as raízes biológicas ou as funções psíquicas elementares.

Quadros (1997) afirma que as LS, sistema linguístico passado de geração em geração de pessoas surdas, podem ser consideradas naturais, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem, sendo que, como as línguas orais, surgiram da necessidade comum dos seres humanos de usar signos para expressar ideias, sentimentos e ações e também vão se transformando com o passar do tempo. Marques, Barroco e Silva (2013) salientam que a linguagem verbal pode ser expressa de diversas formas, inclusive pelas vias oral, escrita e gestual.

Vigotski concebe a palavra como unidade mínima da linguagem, ligada a conexões de ordem fonológica, morfológica, léxica e semântica, sendo parte essencial da fala que, por sua vez, está relacionada à língua como um sistema específico de comunicação, em sua estrutura gramatical própria, que se realiza por meio da linguagem. E exatamente por meio da linguagem, a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos (MARTINS, 2013).

No caso dos surdos, o sinal equivale à palavra, sendo também ligado a conexões de ordem fonológica/querológica, morfológica, léxica e semântica, ou seja, o sinal está para a Libras como a palavra está para a Língua Portuguesa. Importa, portanto, ressaltar, que a LS, como a Libras e outras nos diferentes países que há no mundo, é um sistema de comunicação comparável, em complexidade e expressividade, a quaisquer línguas orais, podendo expressar ideias sutis, complexas e abstratas (QUADROS & KARNOPP, 2004).

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.30), as línguas de sinais:

> são uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários.

Assim, a LS corresponde à possibilidade de apropriação da linguagem, em seu caráter vivo e dinâmico, pelo surdo, e é instância de significação em sua relação com

outras pessoas, com objetos e consigo próprio, permitindo-lhe vivências sociais, históricas e culturais em direção à sua objetivação individual.

A aquisição da LS possibilita, portanto, o desenvolvimento dos processos funcionais, como a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento, já referidos, bem como a imaginação e os processos funcionais afetivos, que são a emoção e o sentimento, sendo todos relacionados às FPS, pois não são inatos, nem instintivos e sequer dependem de um amadurecimento psicobiológico, mas, sim, das relações do indivíduo com seu meio social, histórico e cultural, por meio das quais, desenvolvem-se, dialeticamente, a partir de internalizações e apropriações.

No Brasil, após muita luta e intensos movimentos de surdos e pessoas envolvidas com suas questões, foi promulgada a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que atesta a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão, sendo um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, inclusive, firmando ações regularizadas pelo decreto nº 5.626/2005, para que a pessoa surda possa ter acesso à educação, informação, cultura, trabalho etc., sendo incluída a partir da compreensão de sua identidade bilíngue e bicultural/multicultural, (BRASIL, 2002; 2005).

A proposta mais atual para a educação dos surdos é a bilíngue, que será discutida no capítulo posterior, por meio da qual é prevista a aquisição da LS como primeira língua, o mais cedo possível e, então, a aprendizagem da língua majoritariamente falada no país, como segunda língua. No caso do surdo brasileiro, a Libras é considerada como sua língua materna e a Língua Portuguesa será para ele como uma língua estrangeira, que será aprendida por intermédio da própria Libras, a qual constitui a sua consciência linguística. Sobre o aprendizado consciente de uma língua estrangeira, Vigotski ressalta que se trata de um processo em que o aluno se apoiará na sua língua materna, sendo que a consciência, já formada por meio da língua materna, se confronta com uma língua pronta, que deve ser apropriada intencionalmente (VIGOTSKI, 2001).

Neste caso, a opção pela oralidade é resguardada à família (BRASIL, 2005), como já foi ressaltado, sendo que, atualmente, pode-se considerar grandes avanços tecnológicos, como a detecção precoce da surdez, próteses auditivas digitais e implantes cocleares multicanal. Porém, como bem ressaltam Dizeu e Caporali (2005), boa parte da população brasileira não tem acesso a esses recursos e, além do mais,

sua utilização não garantirá a oralização e o desenvolvimento linguístico, identificatório e cultural dos surdos.

Vigotski (1997) faz uma crítica aos métodos voltados às pessoas com deficiência, em sua época, ressaltando que focalizavam as medidas das incapacidades, ou seu diagnóstico clínico, mas não investigavam as potencialidades. No mesmo sentido, o neurologista Oliver Sacks (1998) destaca que não é o grau de surdez que importa, mas, em termos cruciais, a idade ou estágio em que ocorre, ou seja, se antes ou depois da aquisição da linguagem.

Botelho (2010), por sua vez, pondera que a perda auditiva tem sido considerada, por alguns, variável interveniente nas possibilidades de sucesso escolar dos surdos. Porém, quando se concebe a surdez como uma experiência visual, a classificação das perdas auditivas segundo o grau passa a não ser fator determinante dos resultados. Segundo a autora:

> E, enquanto se argumenta exaustivamente se falta um ou vinte decibéis, a maioria dos surdos continua iletrada, e essa discussão irá perdurar tanto tempo quanto se mantiverem as mentalidades daqueles educadores que aspiram transformar os surdos em ouvintes. (BOTELHO, 2010, p. 15).

Vigotski inaugura uma revolucionária quebra de paradigmas ao que denominamos educação especial, principalmente, promovendo uma inversão na forma de pensar a deficiência, da concepção ligada à patologia e limitação para o ensejo de novas oportunidades, compensação e superação. Fundamentando-se no campo de uma *psicología defectológica*, Vigotski aponta a importância de se colocar em prática uma pedagogia social, buscando a superação do negativo senso comum sobre a deficiência, bem como de práticas antiquadas nessa área.

Um fator preponderante é que, ao contrário dos animais, que são limitados ao seu substrato biológico, o homem caracteriza-se, exatamente, pelo desenvolvimento cultural, que envolve a criação de ferramentas e instrumentos, ou seja, meios que o permitam superar seu aparato natural (VYGOTSKI, 1997; MARTINS, 2013).

Sobre a lei da compensação, Vigotski aponta que, na ausência ou insuficiência de um órgão ou função, não há uma compensação natural ou puramente biológica, mas funcional, desenvolvida através da própria necessidade, com o emprego mais prolongado e frequente de outro órgão que compense tal falta, como a visão, no caso dos surdos. A deficiência acarreta um mundo de vias novas, diversas e ilimitadas, de forma que tanto a criança cega quanto a surda podem chegar a um desenvolvimento

normal, percorrendo, porém, um caminho diferente, utilizando-se de outros meios, sendo de suma importância, ao educador, conhecer a peculiaridade desse caminho no qual a criança deve ser conduzida. Caso contrário, um meio social que lhe imponha limites, focalizando apenas sua limitação, não será propício à compensação e à superação (VYGOTSKI, 1997).

O autor também afirmou que “el nino no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del nino.” (VYGOTSKI, 1997, p. 18). Assim, a deficiênca se caracteriza como desvio evidenciado no campo social, ou seja, é a partir das condições e vivências sociais que a deficiência torna-se, ou não, um fator negativo, podendo causar um sentimento de inferioridade, quando ocorre a degradação de sua posição social, devido à sua limitação posta em evidência ou, segundo as palavras do autor, na realização social da deficiência.

Essa situação exposta por Vigotski pode ser bem ilustrada pela história verídica citada por Padden e Humphries (1988) sobre um menino surdo, o americano Sam Supalla que, tendo nascido em uma família de surdos sinalizadores, somente após algum tempo, percebeu a existência de uma garota ouvinte de mesma idade que morava próxima a seu apartamento. Então, em seus primeiros contatos com a vizinha, Sam sente pena e se preocupa, pois a menina tinha dificuldade de compreender mesmo os seus gestos mais elementares. Somente depois, em conversa com sua mãe, veio a saber que a sua forma de comunicação é que era diferente e, não, a da garota. Até aquele momento, Sam não possuía a sensação de perda ou deficiência.

De acordo com o próprio Vigotski, é errôneo imaginar que o surdo vive, desoladamente, em um mundo de silêncio e mutismo, pois para aquele que nasceu sem a audição, não há a consciência absoluta e direta da perda. Esta se constrói, socialmente: “*Esto es lo fundamental.* La ceguera es um estado normal y no patológico para el niño cego, y el lo percibe solo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiência social.” (VYGOTSKI, 1997, p. 79, grifos no original).

A família é o primeiro espaço em que a criança com deficiência vivencia uma orientação social bastante particular, seja por surperproteção e piedade por parte dos familiares ou por serem tratados como peso ou castigo. Ambos os tratamentos podem gerar o isolamento da criança (VYGOTSKI, 1997).

A surdez é, portanto, tomada por Vigotski como uma questão social que provoca uma singularidade em todo o desenvolvimento do surdo, de forma que “la

anormalidad infantil, en la enorme mayoria de los casos, es producto de condiciones sociales anormales (...) e el más craso error reside em que se vê en los niños anormales unicamente la enfermidad.” (VYGOTSKI, 1997, p. 78). Segundo o autor, é preciso ver além da deficiência, focando no que está são.

Vigotski (1997) enfatiza que a falta de audição está para além de uma questão apenas física, sendo que a perda de um dos sentidos de função social importante, enquanto receptor ou analisador que integra os processos funcionais que atuam na formação da consciência, conforme já destacado, implica questões ligadas aos vínculos sociais e, consequentemente, a modificações no sistemas de conduta.

Conforme o autor:

> (...) el defecto orgánico del hombre nunca puede manifestarse en la personalidad directamente, porque el ojo y el oído del ser humano no solo son sus órganos físicos, sino también órganos sociales, porque entre el mundo y el hombre está, además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre. (VYGOTSKI, 1997, p. 74).

Nesse sentido, havendo a substituição de um órgão de sentidos externos por outro, ou seja, da audição pela visão, a educação deve ser, fundamentalmente, a mesma das crianças sem deficiência. O desenvolvimento de todas as crianças segue as mesmas leis, sendo que a diferença está apenas no modo como se desenvolvem. Vigotski exemplifica bem essa questão, tratando sobre as crianças cegas:

> (...) es completamente correcto que la higiene pedagógica prescriba tratar al niño ciego igual que si fuesse vidente, enseñarle a caminar a la misma edad que a los demás niños, a atenderse solo, impulsarlo a jugar com los niños videntes (...), no expressar jamás piedad hacia él em su presencia a causa de su ceguera, etc. (...) Deve poseer los conocimientos principales sobre el mundo que son adquiridos por el hombre com ayuda de la vista. (VYGOTSKI, 1997, p. 80).

Muito antes do início do movimento de inclusão educacional, Vigotski se mostra à frente de seu tempo, pois já tecia várias críticas à educação especial de sua época. No texto *Los problemas fundamentales de la defectología contemporânea* (VYGOTSKY, 1997), o autor questiona as práticas voltadas para as pessoas com deficiência e, citando B. Smidt, ressalta que as mesmas se pautavam em uma pedagogia terapêutica que representava uma “anarquia pedagógica”, regida por

fatores quantitativos (VYGOTSKI, 1997, p. 13, 203). Conforme afirmou, a segregação apenas acentuava a deficiência, ao invés de superá-la, trazendo prejuízos diversos ao desenvolvimento dos alunos, bem como à sua saúde espiritual e à estrutura da psiquê, que passam a se desorganizar, gerando traumas. Segundo o autor, o ambiente natural e a convivência com crianças que não têm deficiência são importantes, pois uma escola ou sala de aula especial, toda adaptada à deficiência, e o convívio exclusivo com pares que apresentem a mesma deficiência não condiz com a realidade e não representa uma condição propícia para um melhor desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Embora compreendesse que certos elementos, como algumas estratégias especiais, deveriam ser mantidos, Vigotski aponta que haveria de ser construído um sistema combinado de educação especial e comum, aproximando-se dos objetivos atuais da educação especial, neste momento de construção do ensino inclusivo.

Conforme o autor, o foco seria a educação do aluno com deficiência, mas também a reeducação da criança sem deficiência, como uma tarefa pedagógico-social de profunda importância, no sentido de que esta mude a sua maneira de pensar e agir diante da deficiência.

Muito provavelmente, os estudos de Vigotski tiveram importante influência nas mudanças que culminaram no processo de inclusão educacional, pois, apesar de escritos entre as décadas de 1920 e início da década de 1930, chegaram muito posteriormente, em diferentes partes do mundo. No Brasil, apenas por volta dos anos 1980.

Apoiado em sua elaboração teórica e prática já em desenvolvimento na, então, República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR), Vigotski escreveu sobre os princípios de uma educação social voltada para crianças surdas como uma nova orientação a ser seguida.

Vigostki aponta duas premissas básicas sobre esse novo sistema de educação: primeiramente, o fato de que, se os órgãos de percepção, também chamados de receptores ou analisadores (olhos, ouvidos, pele etc.), ligados aos reflexos condicionados, analisam os elementos externos do meio (quaisquer fenômenos ou signos considerados) que, por sua vez, são os estimuladores condicionados, formando assim as importantes conexões ou vínculos condicionados, no caso dos surdos, tais conexões continuam possíveis por meio da realocação de uma via por outra. Assim, considerando que “cualquier proceso educativo puede ser concebido

como um proceso de elaboración de reflejos-condicionados a determinados signos y señales condicionados", a educação dos surdos segue as mesmas leis gerais, havendo a compensação da audição pela visão (VYGOTSKI, 1997, p. 117).

A segunda premissa aponta para o fato de que se devem tomar as tendências naturais da criança como ponto de partida e base de qualquer prática educativa, sem reprimi-las, compreendendo a deficiência infantil em seu aspecto social.

Ao expor os princípios práticos da educação social de surdos, o russo enfatiza a importância da educação pré-escolar como a principal de todo o sistema. Nesse ponto, urge retomar a consideração legal favorável sobre as classes e escolas bilíngues na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005), bem como a ênfase dada pela pesquisadora surda Mariane Stumpf (2009) de que a escola infantil bilíngue para surdos deve ser colocada como o primeiro objetivo a ser alcançado, exatamente para que as crianças surdas tenham acesso à LS, especialmente aquelas de pais ouvintes e que, na maior parte dos casos, ficam privadas da apropriação natural da língua.

Outro aspecto bastante importante nos pressupostos do mestre bielo-russo é a colaboração, também muito difundida como prática importante no processo de inclusão, como a aprendizagem cooperativa, em que alunos com diferentes interesses e habilidades podem desenvolver o seu potencial, colaborativamente, em agrupamentos heterogêneos (KARAGIANIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999).

Sobre a colaboração, o autor ressalta que, desde que não incorra no perigo do parasitismo, pode ser muito produtiva, como um processo educativo que ajuda as crianças a tomar consciência de que são parte do grupo social e, consequentemente, da sociedade de que fazem parte, convertendo-se, inclusive, no fundamento da prática pedagógica para os surdos.

A partir das considerações já expostas do autor de que a aprendizagem começa no nível interpessoal, coletivamente, e deve culminar no nível intrapessoal, em que ocorre a internalização, deve-se, realmente, acentuar o papel do adulto ou colega mais experiente, nesse processo. O que também aponta para a Zona de Desenvolvimento Proximal, termo que chegou ao Brasil com a tradução em Inglês do livro "Pensamento e Linguagem", depois reconsiderado por Paulo Bezerra, em sua tradução integral e direta do russo, como Zona de Desenvolvimento Imediato e, ainda, reavaliado por Zoia Prestes que, em sua tese, traduz como Zona de Desenvolvimento

Iminente, como referente àquilo que a criança consegue fazer com mediação e ajuda (VYGOTSKY, 1993, 2001; PRESTES, 2010).

São muitas as contribuições de Vigostski, bem como de Bakhtin e seu círculo, para se pensar os fundamentos da prática educativa, em especial, a realidade do desafio da inclusão de alunos surdos, em que sua aprendizagem e desenvolvimento devem ser objetivados. Desse modo, tratou-se, aqui, de pontuar aspectos importantes desses estudos, buscando-se abrir caminhos para um trabalho possível, desde que se considere o aluno surdo (bem como todo e qualquer aluno) como ser social, histórico e cultural; a linguagem como lugar central na constituição da consciência e, portanto, a LS deve ser relevada e valorizada; a educação como processo de apropriação da experiência social da humanidade; o desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade social, mediada por instrumentos e signos; a apropriação dos conhecimentos enquanto atividade mediada por outras pessoas; e o aluno com deficiência, não apenas como um produto de sua limitação, mas como alguém que requer novos caminhos para atingir seu potencial, sendo que a deficiência não deve ser tomada como uma barreira, mas como um impulso para o desenvolvimento, rumo à humanização. Enfim, que a ciência seja mobilizada para a transformação social, ou seja, que tais conhecimentos sejam objetivados e tornem-se base para as práticas educativas que se pretendem inclusivas.

1.3 Implicações da apropriação dos pressupostos vigotskianos e bakhtinianos no contexto neoliberal

Não se pode esquecer ou ocultar as raízes dos conhecimentos construídos por Vigotski e Bakhtin, em termos de contexto e compromissos sociais e históricos. É sabido que ambos se basearam no materialismo dialético e, embora cada um tenha se aprofundado nas áreas específicas em que nortearam seus objetivos, partiram de uma perspectiva marxista para a constituição de seus pressupostos, rompendo com a concepção difundida pelo positivismo científico de que as leis sociais são naturais, invariáveis e independentes da vontade humana, bem como da imprescindibilidade da neutralidade no campo da investigação científica.

Sob esse aspecto, Meira afirma:

> [...] não é eliminando todos os elementos históricos e sociais dos fatos que se poderá garantir a objetividade científica. Ao contrário, ela só se torna possível na medida em que se compreender a realidade como processo que se constrói na trama complexa das relações sociais; que se buscar captar os fenômenos não como fatos em si, nem tampouco como ideias sobre os fatos, mas sim como concretudes históricas, sínteses de múltiplas determinações [...]. (MEIRA, 2007, 38.).

Situar as bases dos pensamentos de Vigotski e Bakhtin e compreender suas proposições teóricas, não no campo da falsa neutralidade, mas na busca de ambos pelo conhecimento, instaurada, principalmente, pelo interesse na compreensão e transformação da realidade, implica também refletir sobre os meios de apropriação desses constructos em um contexto neoliberal.

Em seu livro “Vigotski e o ‘aprender a aprender’”, Duarte (2000) faz ‘crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana’, conforme complemento do referido título. O autor detecta uma certa limpeza para viabilizar tal assimilação: escassez de obras no país, bem como o uso de traduções, por vezes, resumidas ou recortadas, o que teria inviabilizado o pleno conhecimento da teoria vigotskiana; certo alheamento em relação aos autores russos que deram continuidade a seu trabalho, entre eles Leontiev e Luria; e aproximações equivocadas com o pensamento piagetiano, paralelamente ao distanciamento do projeto de Vigotski por uma psicologia calcada no viés marxista.

Tais fatos precisam ser considerados, pois o real emprego dos pressupostos vigotskianos e bakhtinianos implica mudanças e quebras de paradigma em um contexto político, econômico e educacional que se mostra, historicamente, mais interessado na manutenção do que na ruptura com as velhas práticas, enquanto isso, mesmo que mascaradamente, vai se reproduzindo a ideologia que confere substrato aos discursos e diretrizes oficiais.

Paradoxalmente, tanto Vigotski quanto Bakhtin aparecem, inclusive, nesses discursos oficiais, mas não há um movimento para a real apropriação em termos de viabilizar a concretização desses pressupostos na prática escolar e que implicaria a superação da aparência e superficialidade e se traduziria, por exemplo, não apenas em empregos parciais para estratégias pedagógicas pontuais - se é que ocorrem -, mas em um projeto político-pedagógico coerente com a essência de tais pressupostos.

Para tanto, faz-se necessário acontecer o que Marx aponta como possibilidade para que se desfaça o “místico véu nebuloso” do processo social da vida ou do processo de produção material, ou seja, quando as circunstâncias cotidianas da vida representarem relações transparentes e racionais, resultando no controle consciente e planejado do homem (MARX, 1983, p. 70). Uma das críticas marxistas é a heteronomia do homem, imposta pelo capitalismo, sob o qual, o ser humano se submete a um processo de empobrecimento, não somente material, mas também espiritual, e que o faz prisioneiro da necessidade (MEIRA, 2007).

O discurso neoliberal, alinhado com ideias que servem para dar manutenção ao sistema capitalista, é mobilizado pelos grandes donos dos meios de produção que direcionam suas ações em sentido contrário às políticas do Estado intervencionista e de bem-estar. Fortalece-se, assim, o modelo do Estado Mínimo, que vai se omitindo, progressivamente, de suas obrigações frente às necessidades nas áreas social, da saúde e educação, com base no entendimento de que a liberdade individual e a competição resultarão em prosperidade econômica. Nesse contexto, ressuscita-se o darwinismo social que resulta na tese de que as desigualdades são consequências das leis naturais, impondo que nem todos sejam aptos ou capazes para se tornar proprietários de bens de produção e, favorecendo, assim, o próprio equilíbrio de mercado, que depende de poucos dominadores/colonizadores e muitos dominados/colonizados. Afinal, para se manter e ampliar, o capitalismo tem que gerar, ao mesmo, tempo, a riqueza e a miséria.

Sob a perspectiva do neoliberalismo globalizado, a formação educacional deve se fazer voltada para a “competitividade e capacidade de resposta a mudanças. Essa meta implica uma orientação para a racionalidade tecnológica, em que importam a eficácia, a performance e a produtividade do indivíduo-produto.” (SOUZA; GÓES, 2009). A questão é: quem será contemplado com essa formação? Quais indivíduos serão produtos de tal formação? Ela fortalece a competição, bem aos moldes do modelo capitalista e, ao mesmo tempo, pressupõe o grave quadro de desempregados ou subempregados, também inerente ao cenário da economia globalizada, em que, inclusive, somente algumas regiões do globo detêm o poder. O resultado é a exclusão de uma grande massa humana, enquanto se faz ecoar o discurso de uma sociedade inclusiva, que contempla uma ‘escola para todos’.

Conforme afirmam Saviani e Duarte (2012, p. 2):

> [...] uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados.

Dessa forma, por meio da escola, espaço em potencial para a transformação social, como também por meio dos saberes que esta abriga e valoriza, manipula-se, ao contrário, a posição social dos que passam por ela, em um processo, cujo produto é, geralmente, a manutenção do *status quo*.

O fracasso escolar, continuamente deflagrado por relatórios de órgãos nacionais e internacionais, também bem característicos das diretrizes neoliberais, ora recai sobre a incapacidade do aluno, ora sobre o próprio professor, ao que Souza e Góes apontam:

> Mais do que nunca, urge que seja feita uma *reflexão profunda,* dentro da escola, a respeito, por exemplo, da rede ideológica que torna o aluno e professor solidários na manutenção de uma realidade (a do fracasso) que acabam por não superar; de um currículo que contempla saberes e valores de um grupo, e de um mundo, estranhos à realidade de vida dos personagens que compõem a sala de aula; de uma situação multicultural que vivifica o ambiente escolar e, revitalizando-o, torna-se alvo permanente de mecanismos de controle e de esmaecimento. (2009, p. 168, grifo das autoras).

É o caminho para rasgar o véu, conforme Lukács (1981), fugindo da aparência de essência supra-histórica que se imprime a fatos como esses, que são fenômenos da sociedade capitalista, por meio do conhecimento de seu caráter histórico e de sua função real na totalidade social.

Há que assumir, um a um dos personagens reais que compõem esse quadro, o eu que cada um ocupa na arquitetônica dessas relações espaço-temporais, em que vão se estabelecendo valores e significados. Entre o mundo não oficial, das vivências concretas e singulares, e o mundo oficial, das relações entre papéis e identidades que fazem parte deste ou daquele grupo social, há que refletir sobre o ato responsável real, seu ‘não-álibi’ no existir, pois o que unifica os dois mundos é o evento único desse ato, quando participativo e, não, indiferente (BAKHTIN, 2010).

Nessa arquitetônica de vida, tal qual postulou Bakhtin (2010), eu e o outro, únicos e insubstituíveis, somos caracterizados em termos de alteridade: eu-para-mim, eu-para-o-outro e o-outro-para-mim, em uma relação que não deve ser indiferente, mas coenvolvida, de forma que a minha visão se completa no outro e vice-versa: "como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida na consciência do outro." (BAKHTIN, 2011, p. 374). A compreensão dessa arquitetônica só é possível quando se toma um posicionamento exotópico, ou seja, de distanciamento, que supõe esses dois centros de valor entre o eu e o outro, de modo que olhamo-nos com o olho do outro e, como o outro tem, em relação ao eu, um excedente de visão, pois o vê de um ângulo impossível a ele próprio, é no eu-para-o-outro que buscamos nossa completude que, por sua vez, será sempre impossível, posto que sempre voltamos para o próprio centro de valor, o eu-para-mim.

Assim se faz a filosofia estética e moral de Bakhtin, que amplia e supera conceitos kantianos e aponta que o presente é definido pelo passado que construiu o pré-dado, mas também pela memória do futuro, a partir da qual são definidas escolhas em um horizonte de possibilidades, em um eu-devir. Porém, o apagamento de imagens do futuro, a partir da imposição da ideologia, cega a compreensão do presente, ao passo que esta determina o futuro como território mapeado (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2010).

De acordo com Geraldi,

> A organização social rotiniza os acontecimentos, fazendo com que neles não vejamos o singular, mas a repetição do mesmo, de modo que a cada momento vamos deixando de calcular os horizentes de possibilidades, os inéditos viáveis na expressão de Paulo Freire. [...] cada vez é maior o número de sujeitos considerados competentes para calcular possibilidades: por isso o 'pão nosso' de cada dia nos é servido pronto e acabado, como caminho único possível, de modo que ao deixar de definir as ações do presente, alienamos também a definição do futuro. (GERALDI, 2010, p. 110-111).

Não foi à toa que Geraldi trouxe a voz de Paulo Freire junto à voz de Bakhtin, como também não é à toa que, neste início de século, Freire tem sido duramente criticado pelo governo de extrema direita no Brasil (2019-2022), com apoio de uma ala ultra conservadora da sociedade, a ponto de se desconsiderar a riqueza de sua contribuição ou, pior, considerar sua obra como prejudicial à educação. O pensamento

do autor vem ao encontro de nossas considerações sobre a educação, a política e o poder como um todo indissociável. Em 1998, foi publicado texto de Madalena Freire com o seguinte alerta:

> [...] os neoliberais, unidos aos neoconservadores, aos populistas autoritários e a outros setores da nova classe média ascendente, estão já a mobilizar-se. Estão atualmente a construir o senso comum. As linhas laterais podem ser sítios confortáveis para nos sentarmos durante acontecimentos desportivos, mas o que está a acontecer a milhões de pessoas em todas as nações não é um jogo. As vidas e o futuro da maioria de nossos cidadãos (não como consumidores ou artigos de venda, mas como Freire os viu – como agentes de transformação social e cultural) estão em risco. Há trabalho a fazer. (APPLE, 1998, p. 44).

Retomando as palavras do início deste tópico, situar as bases dos pensamentos de Vigotski e Bakhtin e compreender suas proposições teóricas, não no campo da falsa neutralidade, mas nas condições sociais, políticas, econômicas e culturais em que se originaram, a partir dos fios da perspectiva histórico-dialética, implica refletir sobre os meios de apropriação de seus pressupostos em nosso contexto neoliberal e, após essa compreensão que implica, por si, o olhar exotópico, poder avançar, rompendo o estratégico véu do obscurantismo e delineando novos horizontes de possibilidades.

2. POLÍTICAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: O CENÁRIO ATUAL EM DEBATE

A história foi cenário de longos anos de luta em favor do reconhecimento da LS na educação e desenvolvimento dos surdos, movimento fortalecido pelos primeiros estudos da área da linguística que atestaram tal fato, cientificamente, como os do já citado William Stokoe (1960), trazendo legitimidade a uma língua dantes compreendida como simples conjunto de gestos espontâneos, mímica, uma linguagem que poderia representar atraso à tão perseguida aquisição da língua oral (QUADROS, 1997).

Combatendo-se os mitos[6] construídos em torno da LS e atestando-se seu status linguístico, com o correr do tempo, esta passa a ganhar centralidade nas propostas que envolvem a educação de pessoas surdas, mundialmente, abrindo espaço para a implementação de uma educação bilíngue, como direito a ser garantido, embora já anteriormente anunciado pela UNESCO (1954), quando esta deliberou sobre as crianças de comunidades de minorias linguísticas, sobre a garantia de aprender em sua própria língua.

Em artigo publicado no final do século XX, que tece um breve histórico sobre as diferentes abordagens na educação dos surdos, Lacerda (1998) aponta dificuldades e diferenças na compreensão e prática do bilinguismo, bem como o fato de serem experiências ainda restritas a alguns poucos centros urbanos, ao redor do mundo.

Uma das dificuldades relatadas por Lacerda está relacionada à história de rejeição e negação da LS, que ainda pode influenciar pais, especialistas e educadores, e a consequente perpetuação da coexistência de diferentes abordagens: o oralismo, com foco na terapia fono-articulatória e aproveitamento de resíduos de audição, cuja prática foi historicamente marcada pela proibição da LS; a comunicação total, enquanto filosofia educacional que corresponde ao uso de um conjunto de

[6] Alguns estudiosos, como Markowicz (1980) e Quadros & Karnopp (2004), já apontaram, em seus trabalhos, mitos em relação à LS, entre os quais, que esta seria universal, ou seja, igual em qualquer parte do mundo; que os sinais seriam, exclusivamente, icônicos, como mímicas espontâneas; que só poderia expressar conceitos concretos e, jamais, abstratos; que seria agramatical. Cada um dos equívocos foram desconstruídos e desmistificados por meio de diferentes pesquisas, em diferentes países (STOKOE, 1960; SIPLE, 1978; KLIMA & BELLUGI, 1979, 1990; FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS, 1997, entre outros).

recursos comunicativos, tais como a língua oral sinalizada (método bimodal[7]), leitura orofacial, amplificação de som e alfabeto digital; e o bilinguismo, que visa ao desenvolvimento da competência nas duas línguas, sendo, primeiramente, na LS, pois parte do pressuposto de que o canal visogestual seja de fundamental importância para o acesso à linguagem pela pessoa surda, e secundariamente, a língua oficial do país, priorizando-se a modalidade escrita.

Em pesquisa realizada no Centro de Estudos e Pesquisas em reabilitação (CEPRE/FCM/UNICAMP), Silva, Pereira e Zanoli observam que os pais são fortemente influenciados pela forma como eles próprios percebem as funções do aparelho auditivo, bem como pela informação recebida, atitude e qualidade de aconselhamento do profissional que os atendeu, normalmente profissional médico e/ou fonoaudiólogo, por serem os primeiros que diagnosticam, identificam e aconselham os pais (SILVA; PEREIRA; ZANOLI, 2007).

Hoffmeister salienta que há uma visão patológica dominante nesses profissionais que atendem as famílias, logo após o diagnóstico da perda de audição, e que resulta como influência negativa, em que os surdos acabam por ser compreendidos como um problema, o que representa uma prática bastante distante dos pressupostos do bilinguismo (HOFFMEISTER, 2009).

Lacerda também salienta a necessidade de critérios na “aplicação prática” da educação bilíngue. Entre tais critérios, destaca-se, primeiramente, a necessidade de uma formação de qualidade para os profissionais envolvidos, de forma que se possa contar com pessoas surdas e/ou ouvintes com competência no uso da LS. Por conta da alta demanda por tais profissionais, embora o decreto nº 5.626/2005 (BRASIL 2005) paute, em seus capítulos III e V, sobre a formação de professores/instrutores de Libras e de tradutores-intérpretes de Libras – Língua Portuguesa, ressaltando condições mínimas para a formação a ser exigida, nem sempre o que está legalmente atestado é cumprido, mesmo já havendo certa flexibilização em tal exigência, no próprio documento. Um bom exemplo do descumprimento do que está legalmente posto é a não priorização da contratação de pessoas surdas. O adulto surdo

[7] No bimodalismo, a língua oral é codificada em sinais, mantendo-se toda a estrutura gramatical da primeira, em detrimento da segunda. A adoção desse método representou contradição, pois, embora os sinais tenham passado a fazer parte do ambiente educacional do surdo, desempenhavam apenas um papel de muleta para a aprendizagem da língua oral, sofrendo, assim, várias críticas, pela ineficiência de seus resultados e, especialmente, por não proporcionar o uso efetivo nem da língua oral e nem da LS. (MOURA, LODI & HARRISON, 1997).

sinalizante, ou seja, que faz uso da LS, representa o interlocutor ideal para a imersão dos alunos surdos na língua, permitindo-lhes entrar na corrente comunicativa, bem como influência importante para a vivência dos aspectos culturais inerentes à LS que também influirão na compreensão do mundo, dado que essa se constrói nas relações mediadas pela linguagem (LODI, 2004; VIGOTSKI, 2001; BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2004).

Outro critério apontado pela autora diz respeito aos complicadores decorrentes das diferenças em alguns aspectos metodológicos de projetos existentes, como a aprendizagem da segunda língua em sua modalidade oral e escrita ou, exclusivamente, da escrita, por exemplo. Lodi argumenta sobre os diferentes sentidos de educação bilíngue na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no Decreto nº 5.626/05, já citado (BRASIL, 2005). À luz da teoria discursivo-enunciativa de Bakhtin, a autora afirma que a concepção que fundamenta as práticas atuais da educação especial, atreladas à inclusão, conforme explicitada no referido documento de 2008, "limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais" (LODI, 2013, p. 49). Pode-se dizer, portanto, que há uma divergência entre os sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão em ambos os documentos, resultando em uma falta de clareza e falha direção em que se pautem as práticas para a educação bilíngue, propriamente ditas.

Uma das graves consequências é a incorporação da Libras no espaço educacional, em caráter instrumental, desconsiderando-a como língua ou, mais precisamente, como a primeira língua dos surdos (L1), mesmo que isso se dê, veladamente, por detrás das cortinas discursivas, até por representar um verdadeiro contrassenso às bases da educação bilíngue (SOUZA, GÓES, 1999).

Finalmente, Lacerda aponta a falta de pesquisas específicas sobre a educação bilíngue para surdos como um outro elemento dificultador para o avanço da mesma (LACERDA, 1998, p. 5), entre as demais questões já salientadas e que, igualmente, correspondem a entraves para a concretização do bilinguismo na educação de surdos.

Neste início do século XXI, muitas das dificuldades apontadas pela autora ainda persistem, sinalizando algumas compreensões passíveis de conjectura: a educação bilíngue ainda está em processo de construção, sendo necessários estudos mais direcionados e aprofundados que, de fato, venham delineá-la e defini-la; ou a mesma

compreende uma filosofia educacional, como ocorreu com a comunicação total, em que há um princípio norteador, mas também abertura para diferentes interpretações e ações; ou, ainda, na união das duas primeiras, à medida que se pensa e se escreve sobre o bilinguismo na educação de surdos, buscando seu escopo e dimensões, vão sendo traçadas maneiras diferentes de concebê-la e concretizá-la.

No cenário internacional, nota-se que a universidade americana Gallaudet University, fundada em 1864, com o objetivo de proporcionar educação superior a alunos surdos, apesar de afirmar que sempre foi uma instituição bilíngue, tendo como marca a contínua valorização do uso e ensino de LS e da língua inglesa ao longo de sua história, a partir do ano de 2007, firmou ou ampliou seu compromisso, declarando a educação bilíngue como missão da instituição (GALLAUDET UNIVERSITY, 2017).

Conforme divulgado no site da universidade, o ambiente educacional bilíngue baseia-se em 4 princípios (GALLAUDET UNIVERSITY, 2017). Primeiramente, o *acesso* à LS e à escrita, firmado na integridade do canal visogestual da pessoa surda e, consequentemente, a outros bens culturais. Certamente, esse é o aspecto primordial a ser relevado, pois evidencia uma concepção de surdez que leva em consideração aspectos sociais, históricos e culturais, pautando-se na diferença e fazendo frente à importância da apropriação da LS como primeira língua (L1) e da modalidade escrita da segunda língua (L2).

O segundo princípio está relacionado à *inclusão*, sendo que alunos com diferentes níveis de conhecimento das duas línguas são recebidos e têm o suporte dos demais alunos e de serviços educacionais específicos. Neste ponto, o termo inclusão, sempre diretamente ligado à educação dos surdos no ensino regular, parece estar muito mais relacionado ao fato de que todos os surdos, com diferentes níveis de conhecimento da LS, podem fazer parte e contar com apoio, tanto dos recursos da instituição, quanto dos demais alunos que sejam mais proficientes. Vale destacar que os diferentes níveis de conhecimento e proficiência em LS correspondem, diretamente, às oportunidades ou falta delas no acesso a essa língua, nas experiências singulares vividas por cada aluno surdo.

Em terceiro lugar, consta como princípio o discurso acadêmico voltado para a valorização da *língua escrita*, destacando-se que o uso intencional e integrado da LS e escrita, nos moldes do bilinguismo, compreende um significativo recurso intelectual, como maior flexibilidade cognitiva e autoconhecimento do uso da linguagem. Assim, à medida que o surdo aprende a desenvolver a escrita, algo que lhe é imprescindível

por ‘fazer parte’ de uma sociedade letrada, o próprio processo de aprendizagem permite reflexões mais complexas, metalinguísticas e de metacognição.

Finalmente, o quarto princípio corresponde ao *recurso cultural e social*, em que o bilinguismo, além do benefício de desenvolvimento cognitivo, contribui no desenvolvimento pessoal, por meio de experiências nessas áreas. Conforme já discutido, por meio dos pressupostos de Vigotski, o desenvolvimento do psiquismo é resultado da atividade social, mediada por instrumentos e signos, sendo que a aprendizagem começa no nível interpessoal, coletivamente, culminando no nível intrapessoal, em que ocorre a internalização (VYGOTSKY, 1995, 2001). Ou seja, o papel do outro na construção do conhecimento é essencial e é viabilizado na educação bilíngue, já que a língua de instrução e as interações, nesse processo, ocorrem na primeira língua do aluno.

Bakhtin/Voloshínov, por sua vez e na mesma direção, considera que a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem, sendo esta concebida como atividade e, nesse processo de produção de discursos, os interlocutores, considerados como sujeitos sociais, históricos e ideológicos, vão se modificando e se constituindo. E esse processo mútuo de constituição implica questões culturais, produções relacionadas às vivências e valores que vão se construindo nessas relações (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2004, 2011).

Ao tomar a educação bilíngue como sua missão institucional, a Gallaudet University fortalece seu posicionamento em relação a essa prática, apontando, por meio de seus princípios, fatores importantes para a concretização do bilinguismo na educação dos alunos surdos, declarando-se comprometida em “promover um ambiente intencional, inclusivo e de apoio, concebido para desenvolver o discurso acadêmico dos alunos, o pensamento crítico e a preparação da carreira.” (GALLAUDET UNIVERSITY, 2017, tradução minha).

No Brasil, recentes documentos orientadores para a implementação da educação bilíngue ainda trazem, em seu bojo, uma concepção pautada na surdez enquanto deficiência, como a Nota Técnica nº 51, de 18 de julho de 2012, do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), a partir da qual podem ser feitas algumas considerações (BRASIL, 2012).

Primeiramente, o fato de que, no referido documento, as questões linguísticas decorrentes da surdez estão circunscritas no campo da educação especial, podendo

a Libras ser considerada como um recurso entre os demais oferecidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja oferta é tida como “fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue” (BRASIL, 2012, p. 1).

A esse respeito, Souza e Góes salientam:

> Quando propomos um ensino subsidiado na língua de sinais e atribuímos a ela um papel instrumental, silenciamos as lutas dos surdos por uma educação digna, lutas vivas na história de constituição de cada sinal. (...) Convertemos a ela em língua morta, sem função para o sujeito, sem papel na constituição de sua identidade (SOUZA; GÓES, 2009, p. 185).

Como bem aponta Svartholm (2009), o marco do modelo bilíngue é exatamente o lugar central que ocupa a LS na educação dos surdos, inclusive, como símbolo de uma cultura diferente, de forma que fica incoerente e descabido considerar como educação bilíngue uma prática que não tenha essa premissa como cerne. Contudo, nos moldes acima destacados, relacionados ao trabalho desenvolvido pela educação especial e que se pretende articulado com o processo inclusivo de alunos surdos, mesmo sob o véu discursivo de um ensino bilíngue, corre-se o risco de não se avançar, epistemológica e ideologicamente, dando continuidade a práticas integracionistas e, conforme apontam as autoras, até mesmo na variante mais politicamente liberal do próprio oralismo (SOUZA; GÓES, 2009). O que seria grande retrocesso e dos mais perigosos, posto que camuflado.

A segunda consideração que se pode fazer sobre a referida Nota Técnica (BRASIL, 2012) é que o domínio da Língua Portuguesa oral é destacado, juntamente, com o da escrita e da LS, constituindo o documento em posição diferente daquela em que é defendida a aquisição exclusiva ou prioritária da modalidade escrita da segunda língua (BRASIL, 2012).

É ressaltado, ainda, que “a implementação da educação bilíngue vincula-se a estratégias pedagógicas definidas e aplicadas a partir das especificidades dos estudantes” e que a mesma não está “condicionada a espaços organizados a partir da condição de surdez” (BRASIL, 2012, p. 2). O que soa como um paradoxo e uma abertura legitimada para diferentes práticas que se podem denominar como bilíngues, ou seja, se as estratégias pedagógicas devem ter por base as especificidades dos alunos surdos, então, o espaço educacional precisa ser organizado a partir de suas condições, relevando suas diferenças linguísticas e culturais.

O movimento pela inclusão na educação gerou uma quebra de paradigmas na educação especial, de forma que esta, de um trabalho que vinha sendo desenvolvido de maneira paralela à educação regular, desde a sua origem, pautado em aspectos maiormente clínicos e terapêuticos, em detrimento da dimensão pedagógica, passou a se constituir como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, numa consonância com mudanças de conceitos, inclusive, sobre as pessoas com deficiência, cujo desenvolvimento não deve ser considerado como um dado biológico isolado ou definido por um diagnóstico unilateral ou, ainda, uma categorização geral de determinada deficiência. Contrariamente, deve-se considerar o caráter dinâmico que envolve o desenvolvimento humano, a depender de outros elementos importantes como fatores de ordem social, histórica e cultural que, por sua vez, apontam para a necessidade urgente de melhores condições e qualidade nas escolas (BRASIL, 2008).

Embora o processo de inclusão tenha trazido mudanças, extinguindo o trabalho exclusivo em salas especiais, que não mais substituiu o ensino regular, o fato de alunos com deficiência ou necessidades especiais estarem inseridos em salas comuns não é garantia de efetiva inclusão.

Segundo Dorziat (2009), há sempre um alto risco da cultura e forma de pensar ouvinte serem centrais no processo educacional, podendo ser perpetuados padrões dominantes que têm seu espaço determinado socialmente e simbolicamente, em detrimento das diferenças, de forma que, mesmo sob boas intenções, concepções e costumes etnocêntricos enraizados podem prevalecer, resultando na manutenção do processo de exclusão dos alunos surdos. Por outro lado, como bem pontuam Góes e Tartuci (2009), os próprios alunos surdos tendem a incorporar artifícios para encenar o “ser aluno”, entre outros alunos ouvintes, simulando que estão aprendendo ou que estão bem inseridos na dinâmica da sala de aula, quando, na verdade, estão alheios e não participativos no processo de aprendizagem, já que, raramente, suas peculiaridades são consideradas nos projetos educacionais. De acordo com as autoras, é grande o prejuízo de tal simulação, de modo que se faz necessário relevar as problemáticas que estão por trás, não apenas do fracasso e evasão, mas também do êxito e permanência desses alunos, em condições linguística e pedagogicamente desfavoráveis, como a realidade das salas de aula tem apresentado (GÓES; TARTUCI, 2009).

> Se queremos ter escolas que acolham o aluno surdo com sua surdez, suas possibilidades de construção de linguagem e suas formas peculiares de significar o mundo, devemos, entre outras coisas, dar especial atenção aos problemas que estão por trás tanto do “fracasso” de seu abandono das salas de aula, quanto do “êxito” de sua permanência nelas. (GÓES, TARTUCI, 2002, p. 118).

O êxito referido pelas autoras, entre aspas, indica uma permanência pouco produtiva, em que os alunos surdos criam saídas estratégicas, porém, para esconder suas dificuldades. Tanto esse falso êxito como o próprio fracasso, que tem acompanhado a história da educação dos surdos, são indicadores que devem ser, não apenas revelados ou desvelados, mas, também, por meio da concretização da real finalidade social da ciência, superados, no estudo de novas e importantes possibilidades de transformação (MEIRA, 2007).

A singularidade linguística dos surdos e suas implicações históricas, sociais e culturais devem ser relevadas em sua educação. Caso contrário, não serão construídas referências de identificação culturais positivas e o aprendizado – principalmente, o da Língua Portuguesa como segunda língua - será precário, em consequência da falta de espaço para a apropriação e desenvolvimento efetivo da LS como primeira língua, o que acaba por perpetuar uma história de marginalização e exclusão dos alunos surdos.

A mesma nota (BRASIL, 2012) cita o decreto nº 5.626/2005 (BRASIL 2005), destacando que são previstas “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.” A escola bilíngue para surdos corresponde a uma das importantes reivindicações da comunidade surda, divulgadas por meio do documento *A educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999), elaborado no V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado, em 1999, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse tem sido o foco central de luta nas diferentes manifestações que envolvem a comunidade surda, familiares e profissionais envolvidos com a educação de surdos, nos últimos anos (CAMPELLO, REZENDE, 2014).

Contudo, devido ao próprio movimento de inclusão de todos os alunos no ensino regular, base para as políticas públicas educacionais (BRASIL, 2008), além das prováveis dificuldades com os recursos orçamentários e financeiros para a implementação de escolas de educação bilíngue, é notável a resistência para sua

concretização.

O que se pode observar pelo fato de que, mesmo sendo previstas, desde 2005, por meio do Decreto nº 5.626, ainda são poucas as escolas ou classes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que possuem professores bilíngues que utilizem a Libras como língua de instrução.

Stumpf ressalta que a educação infantil bilíngue é crucial para as crianças surdas, devendo proporcionar o acesso a uma língua natural, considerando que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, ficam privadas dessa apropriação que é fundamental ao seu desenvolvimento. Segundo a autora, “o objetivo de uma escola infantil *para todos os surdos* deve ser o primeiro a ser demandado, pois está em jogo a própria humanidade da pessoa que ele virá a ser.” (STUMPF, 2009, p. 440, grifo meu).

Fernandes e Moreira (2014, p. 59) salientam que a barreira linguística decorrente da não apropriação da Libras pelas crianças surdas fica acentuada, principalmente, quando as mesmas iniciam sua escolarização, pois muitas escolas ainda apresentam uma situação de bilinguismo “incipiente” e limitado, com professores que não sabem Libras – embora sejam responsabilizados pela inclusão de seus alunos - e intérpretes com formação deficitária e que, apesar disso, acabam sendo a (única) referência bilíngue para os alunos, atuando com uma língua socialmente marginalizada, a qual nem mesmo o aluno surdo com quem atua (re)conhece.

Muitos alunos surdos chegam à escola sem conhecer a LS, pois dentro do âmbito familiar ouvinte, que corresponde ao seu primeiro grupo social, não há uma língua compartilhada, ou seja, a LS que os surdos poderiam acessar com maior naturalidade, por se realizar visogestualmente, não se faz presente, não havendo oportunidade para sua apropriação. As implicações de tal fato tomam proporções maiores ao se considerar que mais de 95% dos surdos têm pais ouvintes, de acordo com vários estudiosos, entre eles, Lane (1992), Goldfeld (1997), Freeman, Carbin e Boese (1999) Quadros (2005), Silva, Pereira e Zanoli (2007) e Fernandes e Moreira (2014). Por conseguinte, muitos surdos acabam adquirindo a LS apenas tardiamente, sofrendo prejuízos de diferentes ordens em seu desenvolvimento (QUADROS, 2005; MOURA, 2014; CAMPOS, 2014).

Emanuelle Laboritt descreve bem, em seu livro *O voo da gaivota,* essa experiência de nascer e crescer em uma família ouvinte que não utiliza a LS:

> Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes, o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas. (LABORITT, 1994 p. 59).

Tal relato reforça a importância de que as orientações dos especialistas para pais ouvintes, conforme já discutido, não devem se pautar, exclusivamente, na incapacidade, perda ou ausência da audição, mas, sim, nas profícuas possibilidades de desenvolvimento de seus filhos surdos por meio da visualidade, como um canal aberto, fértil e pronto para permitir o conhecimento sobre o mundo e sobre si. O que também remonta para a necessidade de que os pais ouvintes sejam estimulados a aprender a LS para se comunicar com seus filhos e, consequentemente, prover um ambiente linguisticamente acessível e promissor.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014a), é bastante preponderante, especialmente, por ser tomada como base pelos entes federados da União, na organização dos seus respectivos Planos de Educação, de forma a garantir integração e uniformidade na manutenção e desenvolvimento do ensino no país. Por esse motivo e abrangência, vale um olhar pouco mais cuidadoso sobre cada estratégia traçada que esteja relacionada à educação de alunos surdos.

A primeira meta do PNE – 2014 é sobre a Educação Infantil, sendo que a estratégia 1.11 visa a:

> priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (BRASIL, 2014a, s/p).

Uma vez mais, recai-se à questão já bastante destacada sobre a necessidade do provimento de ensino bilíngue às crianças surdas de tenra idade (e ouvintes?), em espaço em que a língua de instrução seja a Libras, de forma que este não seja limitado

ao AEE e, muito menos, dependa-se da presença de um intérprete de Libras-Língua Portuguesa nessa modalidade de ensino, situação descabida e que não consta no decreto nº 5.626/2005, uma vez que, conforme também já discutido, especialmente, no ensino infantil e primeiros anos do ensino fundamental, deve ser ofertada educação bilíngue em escolas e classes bilíngues (BRASIL, 2005).

Entre as estratégias para a meta 4, sobre a universalização da educação básica e do AEE para o público com necessidades educacionais especiais, de quatro a dezessete anos, estão: garantia da oferta de educação bilíngue, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (estratégia 4.7) e apoio à ampliação das equipes de profissionais da educação, garantindo a oferta de professores(as) do AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (estratégia 4.13).

A partir da estratégia 4.7, citada acima, fica exposto que a educação bilíngue não se restringe a um trabalho a ser desenvolvido no ensino regular, mas também em escolas ou classes bilíngues. Por outro lado, se segundo o PNE, ambos os espaços podem prover e garantir a educação bilíngue, por que apenas as escolas regulares são consideradas inclusivas? As escolas bilíngues, conforme as próprias reivindicações dos movimentos surdos (FENEIS, 1999), são espaços ideais para o desenvolvimento desses alunos, especialmente na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, possibilitando que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em situação de igualdade em relação à que é oferecida a alunos ouvintes.

Sobre a meta 4.13, sobre a garantia da oferta de “professores de Libras, prioritariamente surdos”, entre outros profissionais, ainda há negligência quanto à contratação desse profissional, seja pela falta de pessoas com formação adequada para essa atuação, seja pelas implicações que envolvem as diferenças entre as denominações ‘professor’ e ‘instrutor’ utilizadas pelo decreto nº 5.626/2005, ou, ainda, pelo mero descumprimento, sendo que muitas escolas ainda não podem contar com esse profissional de extrema importância para a aquisição da Libras pelo surdo e demais integrantes da comunidade escolar e consequente ampliação de seu uso e difusão, além da participação em planejamentos, discussões e decisões importantes, de cunho pedagógico (SCHMITT, 2008; FARIA, 2011; ROCHA, 2017). Vale notar que, em algumas pesquisas que visam à participação dos envolvidos no processo de inclusão de surdos, esse profissional está ausente (LACERDA, 2006; SOUZA;

SILVEIRA, 2011; SILVA; SILVA, 2018).

Retomando as metas expressas no PNE – 2014 que se referem à educação de surdos, a meta 5, sobre Alfabetização, traz como estratégia 5.7 “apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.” (BRASIL, 2014a, s/p). A mesma reforça o bilinguismo na educação dos surdos, mas espera-se que o termo ‘alfabetização’ bilíngue, usado para esse grupo, seja de cunho geral, pois sua raiz – alfabeto – remete à aprendizagem da relação fonema-grafema e na conversão de unidades sonoras em unidades gráficas, o que, para esse alunado, seria completamente contraproducente, justificando, inclusive, décadas e mais décadas de fracasso na aprendizagem da escrita, em que vários surdos terminavam os anos escolares como analfabetos funcionais, sem contar os que evadiam antes mesmo de conclui-los.

Entre as estratégias para a meta 7, que é fomentar a qualidade da educação básica, melhorando, progressivamente, as médias nacionais para o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), está previsto “desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos.” (BRASIL, 2014a, s/p). Pode-se questionar aqui quais seriam os critérios para tal avaliação de qualidade, já que a ideia de educação bilíngue, explicitada nas políticas públicas relacionadas à inclusão, mostra-se distante do contexto bilíngue reivindicado pelos movimentos surdos, como já salientado.

Finalmente, as metas 12 (Educação Superior) e 16 (Formação continuada e pós-graduação de professores) trazem como estratégias, respectivamente, a garantia de condições de acessibilidade nas instituições de nível superior (12.10) e expansão de programa de composição de “acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais”, incluindo-se obras e materiais “produzidos em Libras e em Braille”, a serem disponibilizados aos professores da rede pública de educação básica (16.3) (BRASIL, 2014ª, s/p). Embora se deva reconhecer a importância de obras em Libras para sua aprendizagem, o que também favorece a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, colocar a Libras no mesmo campo que o Braille reforça o que se deve evitar: compreendê-la como recurso de acessibilidade ou como mais uma tecnologia assistiva.

Promulgada em 06 de julho de 2015, a Lei 13.146/2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), abarcando as disposições contidas na Convenção sobre os Direitos das Pessoa com Deficiência da ONU. Trata-se de uma

lei voltada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua cidadania e inclusão, sob diferentes aspectos.

Embora o referido documento legal seja recente, ao se referir aos surdos, foi adotada apenas a expressão “deficiência auditiva”. Apesar de se tratar de uma lei voltada para o campo das deficiências, confesso estranhamento em não fazer parte do texto essa outra concepção de surdez, histórica e socialmente estabelecida, inclusive, por meio de muita luta dessa comunidade que acaba não completamente identificada, em um documento dessa importância.

Por outro lado, traz grande avanço na mudança de concepção sobre a própria deficiência, que passa de uma condição individual, exclusivamente inerente à pessoa, para a situação dos espaços, sejam físicos ou sociais, que deflagrariam deficiência por não serem acessíveis a todos, perfazendo um discurso coerente com os pressupostos inclusivos.

Nesse sentido, a pessoa com deficiência é definida como aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015, Art. 2º). Ou seja, a limitação ou impedimento se dá na interação com as barreiras, as quais, portanto, geram a situação de deficiência.

Desse modo, a surdez é compreendida como um atributo da pessoa, uma diferença inerente à própria diversidade humana e, principalmente, como limitação funcional, posto que proporcional à situação de acessibilidade ou barreiras existentes, promovendo ou impedindo o exercício de direitos em igualdade de condições com as demais pessoas. O que remete ao conceito de equidade, tratado logo na introdução deste trabalho.

Discorre também sobre outras definições sobre diferentes barreiras e instrumentos de acessibilidade, entre outras, a fim de esclarecer, tanto a importância da consciência sobre todos esses aspectos, bem como para a compreensão do sentido do texto, já que o mesmo também prevê crimes e infrações cometidas em desobediência ao que deve ser observado, por meio da referida lei.

No capítulo IV, “Do direito à educação”, parágrafo 28, que se refere ao que o poder público deve “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”, existem alguns artigos que valem a menção e respectivas considerações, a

seguir (BRASIL, 2015a).

O artigo III prevê que o projeto pedagógico institucionalize o atendimento educacional especializado, “assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (...).” Considerando a importância e o que representa o projeto político-pedagógico, composto pela visão, fundamentos filosóficos, bases epistemológicas, estrutura, ações e metas da escola, a ser construído a partir de discussões e construção coletiva, no âmbito da gestão democrática e participativa, é fundamental que as ações inclusivas dele façam parte. Se o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a identidade da escola e cada uma delas já está, inevitavelmente, implicada com a realidade do processo de inclusão, este deve ser um objetivo claro, em tal documento, com recursos e planos de ação específicos e explicitados.

No artigo IV, garante-se a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015a). Há aqui um alinhamento com o decreto nº 5.626/2005 e, consequentemente, com a estratégia 4.7 do PNE – 2014. Mantém-se o avanço em considerar as escolas e classes bilíngues, embora, concretamente, não se tenha avançado conforme a necessidade e solicitações da comunidade surda brasileira que milita por esses espaços, além de familiares e educadores envolvidos nesse movimento por uma educação efetivamente bilíngue.

A “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” é ação contemplada no artigo IX (BRASIL, 2015a). Sou incitada a citá-lo pelo proposto favorecimento ao desenvolvimento dos aspectos, especialmente, linguísticos e culturais, de acordo com os interesses dos alunos com deficiência, além do talento, criatividade e habilidades. Se a educação bilíngue a que o surdo tem direito prevê a Libras como L1 e o Português como L2, e isso tem implicações culturais, essa também se torna uma ação favorável ao desenvolvimento do surdo, à medida que contemple sua situação linguística e cultural. Por outro lado, deve ficar claro que se trata de premissa tão importante que não deveria, na verdade, se dar como “medida de apoio”, apenas, devendo, outrossim, fazer parte do já referido projeto político-pedagógico.

A já referida negligência quanto à contratação do professor de Libras fica flagrante no artigo XI, quando se refere à “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. As expressões ‘professor de Libras’ e ‘instrutor de Libras’ sequer aparecem no texto desta lei, que passa a ser uma das principais referências no país para a promoção de ações inclusivas, bem como para as consequências no descumprimento das mesmas.

O decreto nº 5.626/2005 atesta que as escolas devem ser providas com:

> a) **professor de Libras ou instrutor de Libras;**
> b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
> c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
> d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005, Cap. IV, Art.14, grifo meu).

Trata-se do primeiro profissional mencionado, logo na primeira alínea, provavelmente, dada a sua importância para a educação dos surdos. Assim, a ausência desse profissional na LBI – 2015, mais uma vez, torna frustrada a expectativa por avanços, além de causar estranhamento, posto que, além do referido decreto e outros documentos jurídicos, o próprio PNE – 2014 considera a oferta do professor de libras, conforme discutido, anteriormente, a partir da meta 4.13 (BRASIL, 2014a).

No artigo XII, mais uma vez, a Libras é mencionada ao lado do Braille e este, seguido dos recursos de tecnologia assistiva, fazendo parte de um campo semântico que denota caráter instrumental, fortalecendo esse conceito equivocado e prejudicial em relação à Libras, como já devidamente criticado neste trabalho e que, no texto, fica ainda mais reforçado pelo objetivo: “ampliar habilidades funcionais dos estudantes.”

O artigo XVIII trata da “articulação intersetorial na implementação de políticas públicas”, prevendo, no 2º parágrafo, a disponibilização de tradutores e intérpretes de

Libras, observando-se que:

> I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;
> II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (BRASIL, 2015a).

É questionável a exigência mínima de ensino médio completo, conforme inciso I, citado acima. Embora exija-se a proficiência em Libras, ao considerarmos as demandas que acabam sendo impostas e inerentes à função do intérprete de Libras - Língua Portuguesa na escola - posto que essa passagem da lei se encontra no capítulo que se refere ao direito à educação – a formação pedagógica se faz necessária. O decreto nº 5.626/2005 prevê a contratação desse profissional com formação em nível médio, porém, para atuação no ensino fundamental, sendo que, para atuar no ensino médio e superior, é exigida formação superior. De qualquer forma, por se tratar de um decreto promulgado no ano de 2005, a expectativa seria de aprimoramento das medidas e ações, inclusive, para que se chegue à educação de qualidade, também prevista pela LBI, em parágrafo único do artigo 27, no mesmo capítulo. Esta, no entanto, indica retrocesso, já que a formação em nível superior passa a ser exigida apenas para o trabalho em cursos de graduação e pós-graduação, conforme inciso II.

Tais recomendações voltadas aos tradutores e intérpretes também vão em sentido contrário à Resolução SE nº 8, de 29 de janeiro de 2016, que “dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/ qualificação na Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas” (SÃO PAULO, 2016), por meio da qual é regulamentada a função do ‘professor interlocutor’, nomenclatura utilizada apenas nesse estado.

Nos artigos ‘Professores Interlocutores e Educação de Surdos: a Inclusão na Rede Estadual Paulista’ (LOPES, 2017) e ‘Resoluções do Estado de São Paulo e o Professor Interlocutor: Implicações para a Educação dos Surdos’ (SALVADOR; LODI, 2018), as autoras discutem sobre alguns problemas, entre eles: dificuldades quanto a uma definição das atribuições desse profissional, pois a própria designação mescla a função de tradutor-intérprete com a de professor; embora seja exigida formação

pedagógica, a carga horária de Libras cobrada é ínfima diante do conhecimento e fluência que a função demanda; necessidade de valorização profissional, pois, embora sejam contratados como ‘professores’, seus salários são mais baixos e não têm os mesmos direitos, como gratificações, plano de carreira, registro na Carteira de Trabalho, recolhimento do FGTS e estabilidade profissional; também há percalços na relação professor regente e professor interlocutor, ficando este apenas submetido e secundarizado, quando seria muito produtivo à aprendizagem dos alunos surdos, um trabalho colaborativo entre ambos, para melhor viabilizar a inclusão desses alunos.

Por outro lado, há que se considerar que, em lei específica que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, entre as atribuições relacionadas à área educacional, constam:

> II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; (...)
> IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas. (BRASIL, 2010, Art. 6º).

Realmente, não se trata apenas do trabalho de traduzir ou interpretar, mas de fazê-lo com uma finalidade pedagógica clara, de tornar os conteúdos curriculares e as atividades escolares acessíveis para a aprendizagem e participação dos alunos surdos. Nesse sentido, apesar das críticas mencionadas, a denominação adotada pelo estado de São Paulo (2016) torna mais explícito o cunho pedagógico da atuação desses profissionais que, na verdade, ao desenvolver seu trabalho nas escolas, precisam de fato dar conta dessa necessidade. Ainda, exatamente por conta dessa demanda, a formação pedagógica é uma exigência para sua atuação, segundo a referida resolução.

Finalmente, o artigo 30 trata da acessibilidade nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, tanto públicos quanto privados, envolvendo ações como atendimento preferencial, atendimento às necessidades, tanto no processo seletivo quanto ao longo do curso, provas em formato acessível, adaptação do tempo na realização do exame e em atividades acadêmicas, adoção de critérios específicos de avaliação das provas escritas, discursivas e de redação, quanto ao domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa, e tradução completa do edital e possíveis retificações em

Libras.

A Nota Técnica nº 50, de 14 de julho de 2015, elaborada pelo MEC, SECADI e DPEE, sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, refere que “a situação de bi/multilinguismo dá origem à relação, muitas vezes conflituosa, entre uma língua que assume o papel de majoritária e a(s) língua(s) minoritária(s)”. Finalmente, consente-se sobre o conflito linguístico que envolve a educação de surdos, em documento público, segundo o qual, cabe ao Estado garantir

> o acesso às línguas e ao usufruto dos bens culturais que a elas se vinculam, mediante o reconhecimento de que as línguas são fundamentais para o desenvolvimento humano e para a realização das potencialidades de seus usuários. (BRASIL, 2015b, p. 1-2).

Skliar, importante e influente teórico dos estudos ligados à surdez, aponta que a educação bilíngue envolve questões muito mais profundas do que a aprendizagem de duas línguas, sendo necessário considerar, politicamente, as relações de poder imanentes. A educação bilíngue para surdos “não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não deve justificar somente um ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas.” (SKLIAR, 2009, p. 12).

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) ressaltam sobre a heterogeneidade das forças linguísticas e ideológicas que caracterizam a relação sociocultural entre Libras e Língua Portuguesa. Tal assimetria também pode ser objeto de reflexão, a partir do que afirma Bakhtin sobre o papel colonizador da palavra estrangeira, que acaba por embrenhar-se de poder, força e verdade, em relação à colonizada. As referidas autoras observam que, embora a Língua Portuguesa não corresponda a uma língua estrangeira de fato, para os surdos brasileiros, na medida em que esta esteve sempre presente em seu cotidiano, a maneira como carrega supremacia em relação à LS - o que sempre pôde ser sentido por esse grupo, inclusive, em seus processos educacionais - pode gerar contradições e confrontos ideológicos que devem ser considerados em seu ensino, em contexto que se propõe bilíngue.

Outra consideração importante a se destacar é que, sendo a Libras uma língua ágrafa, sua aprendizagem implica, igualmente, e ao mesmo tempo, a aprendizagem da escrita, do ler e escrever (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014).

As concepções sociais acerca da surdez e da Libras configuram diferentes formas de trabalho educacional e acabam por fundamentar ações que se pretendem bilíngues, mas que, em muitos casos, não correspondem às reivindicações da comunidade surda, as quais, sob a representação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), preponderaram na própria elaboração e promulgação de importantes documentos legais, como a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta (BRASIL, 2002; 2005; FENEIS, 1999), embora não tenham sido completamente atendidas.

Uma das reivindicações da comunidade surda é a presença do adulto surdo no processo educacional. Conforme já se destacou, embora o decreto nº 5.626/2005 aponte que as pessoas surdas terão prioridade na ocupação de cargos de professor ou instrutor de Libras, são poucas as instituições que empregam professores surdos. Em muitas escolas regulares não se pode contar com esse profissional e o ensino de Libras fica a cargo do professor especialista do AEE e, até mesmo, do próprio intérprete de Libras – Língua Portuguesa que, sabendo da importância dessa aprendizagem e precisando que o aluno surdo saiba a LS para poder desenvolver seu trabalho de interpretação, acaba por assumir essa responsabilidade, informalmente, mesmo sem condições adequadas, como por exemplo, usando o tempo de aula regular para tal ensino.

Baseada em diferentes pesquisas, Stumpf afirma que, dentre as propostas das escolas regulares para a Educação Bilíngue, muito poucas evidenciam consciência e clareza sobre a diferença linguístico-cultural dos surdos, sendo que quando há alguma preocupação nesse sentido, aponta-se apenas a necessidade de intérpretes para a inclusão de alunos surdos. Assim, em muitas escolas, os surdos não fazem parte do quadro docente, conforme previsto na legislação, quando além de ensinar a Libras e se constituir numa importante referência identitária para os alunos surdos, como já enfatizado, esse profissional pode se tornar um imprescindível colaborador para o planejamento e organização do ensino inclusivo para alunos surdos (STUMPF, 2009).

De acordo com a referida autora

> A construção de um modelo bilíngue de educação para os surdos é uma tarefa complexa e exigente e as soluções simplistas só mascaram o inadequado da instituição escolar. Se não dedicarmos a necessária atenção e recursos, não trabalharmos com rigor científico, a Educação de Surdos vai continuar sendo um fracasso. Embora as boas intenções e ações de alguns, a mudança estrutural na base ainda não está acontecendo. (STUMPF, 2009, p. 436).

Enquanto as reivindicações da comunidade surda não forem abraçadas, relevando-se sua essência e motivação por uma política de real respeito a questões linguísticas, culturais e identitárias dos surdos, as experiências que se propuserem bilíngues poderão estar distantes de contribuírem, de fato, para o desenvolvimento dos alunos surdos, embora, de maneira mascarada, possam estar vestidas do que é socialmente aceito como politicamente correto.

Fernandes e Moreira ressaltam que a responsabilidade do Estado não reside apenas no ordenamento jurídico, mas, imprescindivelmente, na “prática de ações afirmativas para defesa da existência, valorização e difusão” da Libras (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 61). Segundo as mesmas autoras, o impacto negativo central de desvios nas concepções sobre o sujeito surdo é não assegurar o direito à LS como língua materna, desde a mais tenra infância, mesmo que a própria legislação acene a esse direito. Segundo as autoras:

> Por que, então, no caso dos surdos, secundariza-se a questão prioritária do direito à Libras como língua materna nas políticas educacionais? Por que, em todos os documentos que compõem o aparato jurídico no que tange à situação dos surdos não há uma diretriz clara e objetiva que aponte estratégias que assegurem às crianças surdas o direito de aprender Libras na infância, até os cinco anos, em escolas públicas bilíngues? Sim, é verdade que em todos esses textos o português figura como segunda língua. Mas o direito a aprender o português como L2 assegura que a primeira língua será a Libras? (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 63).

Apesar de uma legislação que fundamente uma educação para surdos pautada no bilinguismo, ainda existem lacunas importantes quanto à concretização do que é previsto no campo educacional, enquanto locus de promoção da constituição da Libras pela criança surda, tendo em vista que, para o desenvolvimento da educação bilíngue, é necessária a aquisição e competência na primeira língua.

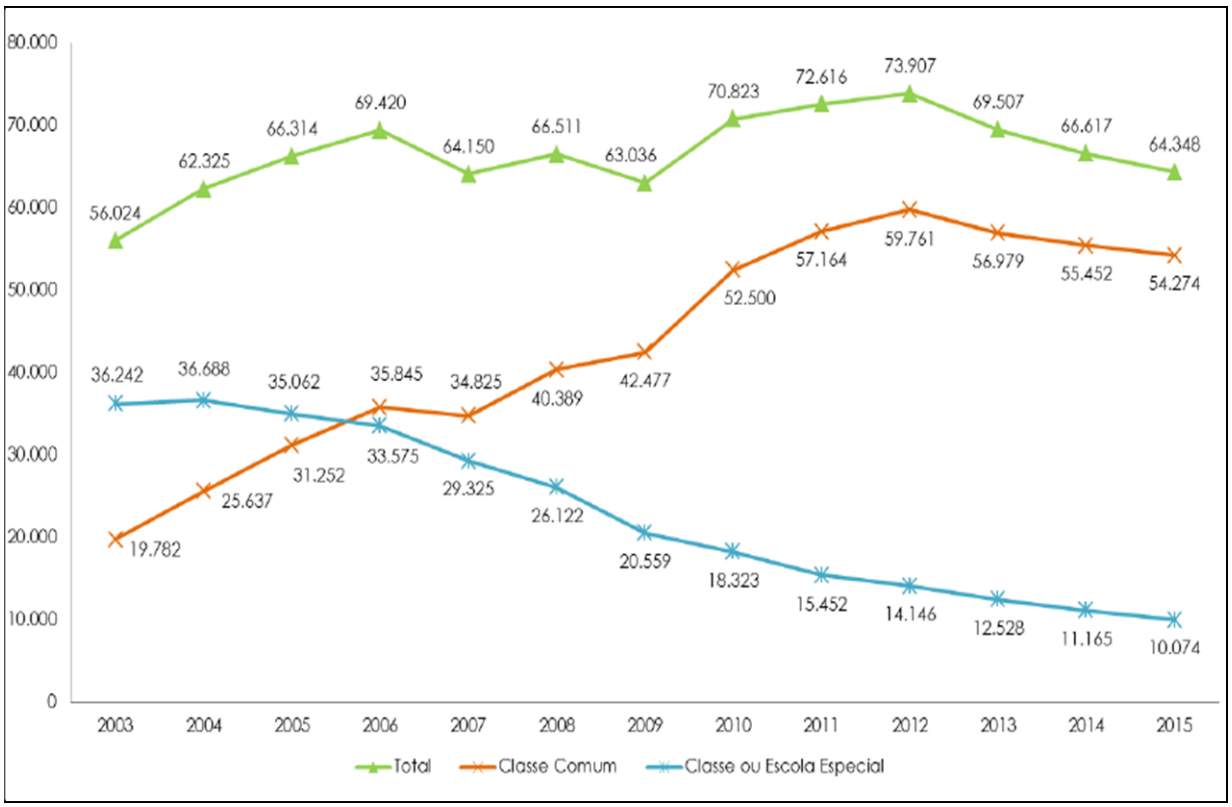
Considerando o fato, já afirmado aqui, de que 95% dos pais de crianças surdas são ouvintes que, raramente, têm conhecimento sobre a LS, não sendo possível oportunizar um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da linguagem de seus filhos, muito ainda precisa ser feito para que a criança surda se aproprie da LS em tempo de desenvolvimento linguístico similar ao que a criança ouvinte adquire a língua oral, conforme prevê documento elaborado por Grupo de Trabalho designado pelo MEC e SECADI, voltado à Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014b).

O referido documento também apresenta um avanço quanto ao reposicionamento das ações do MEC, no sentido de que as políticas para a educação de surdos, desde o início e por muito tempo vinculadas à Secretaria de Educação Especial, passem para o âmbito da SECADI, constituindo-se um instrumento em que seja possível tratar do lugar e relação entre a primeira e a segunda língua. Conforme consta:

> Neste documento, a Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora da cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda. (BRASIL, 2014b, p. 6).

De acordo com publicação denominada “A consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016” (BRASIL, 2016), que traz um conjunto de documentos oficiais voltados para tal, com o objetivo de subsidiar discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, o Censo Escolar MEC/INEP registra crescimento de 174% nas matrículas de estudantes com surdez na classes comuns do ensino regular, na educação básica, entre os anos de 2003 a 2015, conforme gráfico a seguir.

Figura 1 - Matrículas de estudantes com surdez/ deficiência auditiva na Educação Básica



Fonte: BRASIL, 2016, anexo 2.

Enquanto os movimentos surdos levantam a bandeira por escolas bilíngues, reivindicando um ensino dos diferentes componentes curriculares - inclusive de Língua Portuguesa - em Libras, o fato é que mais de 80% dos alunos surdos se encontram em salas de aula do ensino comum. Contexto que representa uma educação que se propõe bilíngue ou que assim se autodenomina, e se desenvolve, principalmente: por meio do trabalho de especialistas, em contraturno ao horário escolar, seja no AEE, em Salas de Recursos multifuncionais (Educação Municipal) ou por meio do SAPE, em Salas de Recursos específicas (Educação Estadual), promovido pela educação especial; e no ensino regular, pela mediação do intérprete de Libras - Língua Portuguesa.

O documento que regulamenta a educação especial e o atendimento educacional especializado é o já citado Decreto nº 7.611/2011, segundo o qual, fazem parte desse atendimento "(...) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e

pedagógicos organizados institucional e continuamente", em um trabalho que objetiva:

> I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, s/p).

Sobre o trabalho educacional com alunos surdos, o mesmo documento faz duas recomendações. A primeira, de que sejam observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2011, Art. I), e a segunda, de que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, além das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para ampliar o atendimento, aprimorá-lo e prover formação continuada de professores, "inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva" (BRASIL, 2011, Art. V). Ambas as recomendações estão implicadas no oferecimento de um trabalho com base na proposta educacional bilíngue, já que o referido decreto a tem como base, conforme já salientado.

Vale salientar aqui, que embora reconheça a importância do movimento inclusivo para revisão e reorganização da educação especial, que já urgia há tempos, devo posicionar-me reforçando, uma vez mais, que para além de estar matriculado em uma escola regular, algo academicamente insuficiente ao surdo ou a qualquer outro aluno, inclusão é acesso ao currículo, ao conhecimento, é fazer parte, verdadeiramente e em todos os aspectos. No caso dos surdos, implica a valorização da sua língua nesse processo que se propõe bilíngue, de forma que ela não tenha um papel instrumental e nem seja de uso restrito aos alunos surdos e intérpretes, mas faça parte do cotidiano escolar, de modo a ampliar, tanto as vivências de todos os envolvidos (colegas, professores, funcionários), como as relações interpessoais dos alunos surdos na escola.

Nesse contexto real que se pretende inclusivo e bilíngue para os alunos surdos, a se cumprir o que é expressamente de direito a esses alunos, cabe preponderar sobre diferentes questões, entre elas: quais as concepções de língua, de surdez e de sujeito surdo desses especialistas responsáveis pelo AEE e qual nível de competência em Libras apresentam? A aprendizagem em sala de aula comum, pela mediação do intérprete, pode ser considerada como espaço de educação bilíngue? Se a criança

surda precisa adquirir a Libras em tempo de desenvolvimento linguístico similar ao que a criança ouvinte adquire a língua oral, onde estão as escolas ou classes de educação infantil com professores surdos ou bilíngues previstas desde o Decreto nº 5.626/2005?

A aquisição da língua oral pela criança ouvinte se faz desde o nascimento. Para que as condições voltadas para as crianças surdas sejam iguais, de modo que a primeira língua seja, de fato, apropriada de maneira natural, é preciso transcender à esfera educacional, focando em programas de orientação a pais ouvintes de filhos surdos. Orientações que chegam a essas famílias por meio de médicos otorrinolaringologistas e fonoaudiólogos que, se pautados pelo antigo viés clínico-terapêutico da surdez como deficiência e da oralidade como único meio de desenvolvimento linguístico e cognitivo, não virão a contribuir com direcionamentos já estabelecidos sobre a importância de acesso à LS e, inclusive, de que os pais ouvintes aprendam a Libras para se comunicar com seus filhos surdos e para que estes possam desenvolver suas competências nessa primeira língua.

Conforme Fernandes e Correia:

> Em tese, aceita-se a aquisição da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua numa visão que vem ocupando o espaço do senso comum, entre pesquisadores e profissionais da área da educação de surdos. Tem-se dado pouco espaço, no entanto, para a discussão da qualidade e garantia da aquisição e domínio dessas duas línguas. (FERNANDES; CORREIA, 2008).

Nesse sentido, são necessárias ações multilaterais, tecidas e amarradas em coerência com os avanços alcançados nos estudos sobre a educação de surdos, em prol de uma educação bilíngue de qualidade, em que a Libras não seja mero instrumento de mediação para a aprendizagem da Língua Portuguesa, mas seja, opostamente, concebida como espaço de constituição do sujeito surdo, ao permitir-lhe acesso à corrente da linguagem e, consequentemente, ao seu desenvolvimento social, cognitivo, subjetivo, cultural, humano.

Em 02 de janeiro de 2019, por meio do Decreto nº 9.465/2019, é extinta a SECADI, que passa a ser substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, com as seguintes diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação

Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

A Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos ficou sob responsabilidade da Professora surda Karin Strobel, doutora em Educação, que trabalhou mais de 30 anos como professora de surdos, foi diretora-geral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e, atualmente, é professora no curso de Letras/Libras, na Universidade Federal de santa Catarina, além de coordenadora geral do mesmo curso. Este se mostra um avanço importante, por estrar à frente de uma diretoria com essa finalidade, uma pessoa surda que, além de ter sua experiência de vida como referência real e significativa, sempre atuou na área educacional.

Entre as competências instituídas à referida diretoria, no artigo 35 do mesmo decreto (BRASIL, 2019), estão a implementação de políticas de educação bilíngue para surdos, o fomento da criação de escolas bilíngues de surdos, em todo o território nacional e em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, definições e implementações de ações de apoio didático, técnico e financeiro, além de ações para formação de professores, envolvimento das famílias de surdos, programas de educação linguística precoce e desenvolvimentos de pesquisas que enfoquem experiências de educação bilíngues.

Toda essa rede de ações se mostra bastante abrangente, abarcando pontos muito importantes para que se efetive a educação bilíngue e que parecem atender às reivindicações do movimento surdo que por ela tem militado. Resta a concretização, ver sair do papel, do papel para a realidade educacional desse alunado, de uma nova realidade educacional para uma nova geração de surdos que tenham contempladas suas necessidades e, assim, possam ter acesso às diferentes áreas do conhecimento, com ‘equidade’ em relação ao alunado ouvinte, em um verdadeiro processo de inclusão educacional. Para tanto, espera-se que tais ações se pautem, de fato, na concepção de surdez enquanto diferença linguística e cultural.

3. O PESQUISADOR E SEU OUTRO NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Buscando-se coerência com os pressupostos bakhtianos, esse trabalho corresponde a uma pesquisa participativa, de abordagem qualitativa, desenvolvido com base na heterociência, enquanto escolha metodológica para pesquisa em ciências humanas, enfatizando-se o aspecto processual e discursivo (GERALDI, 2012).

Em seu livro “O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas ciências humanas”, Amorim (2004) ressalta a diferença entre o monologismo e o dialogismo no gênero científico. No primeiro, a palavra está orientada para o objeto com vistas a se alcançar o ‘discurso da verdade’, informando, exprimindo e representando, mas não se faz representada, ou seja, não se inscreve de fato dentro da especificidade histórica e em compromisso com a alteridade. Até pela finalidade de se chegar na comprovação da hipótese científica, rastros são apagados e vão se formalizando discursos na linha lógico-matemática, podendo ser colocado lado a lado com o discurso dogmático, pelas características comuns: afirmação de uma linguagem única, de um único ponto de vista e de uma verdade definitiva.

No dialogismo, o caráter de construção do objeto é visível, no lugar de uma pretensa neutralidade ou falsa transparência, sendo que essa transformação do discurso em objeto faz vislumbrar sua polifonia, posto que se compõe das alteridades que se instauram no processo. Ao invés de se evitar ou manipular a palavra do outro, que pode ser considerada como estrangeira, a ela é dada voz e presença, podendo refratar a palavra do pesquisador, dialogicamente, constituindo-se, ambas, mutuamente.

Segundo Amorim (2004, p. 141), essa abordagem metodológica com base no dialogismo e na alteridade tende a superar, não somente a baseada na lógica formal (A = A), pois reconhece e se faz nas concordâncias e discordâncias (A # A), mas também supera a fórmula dialética (A e não-A) em sua tese e antítese para se chegar na síntese, haja vista seu caráter polifônico (A e B e C e....) que consente às pluralidades, sendo que as relações se encarnam e as diferentes vozes coexistem, interagem e transformam-se, mutuamente.

A partir das considerações de Bakhtin, em alguns momentos de sua obra, sobre as implicações de sua teoria no campo das ciências humanas, alguns pesquisadores, entre eles, Amorim (2004), Geraldi (2010, 2012), Mello e Miotello (2013), têm se debruçado a desenvolver o que o autor russo construiu sobre a heterociência.

No ensaio “Metodologia das ciências humanas”, Bakhtin ressalta a relação eu-outro na pesquisa, na interação do horizonte cognoscente com o horizonte cognoscível, em que há um ato complexo e bilateral de ‘conhecimento-penetração’, em que ambos são ativos e responsivos, de forma que há a combinação e o cruzamento das consciências (intersubjetividade) envolvidas no processo: “aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. (...) O reflexo de mim mesmo no outro.” (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Além da espécie de fusão pela combinação e cruzamento das consciências, há também a manutenção da distância que vem a assegurar o excedente de visão e conhecimento, a exotopia, como um nível de deslocamento para melhor enxergar a mim mesmo, ao outro e ao objeto da pesquisa.

No intuito de melhor esclarecer as bases que orientaram o exercício da pesquisa ora desenvolvida, a seguir, trago alguns conceitos bakhtinianos importantes relacionados à linguagem, fonte viva para as interações e discursos construídos entre mim, enquanto pesquisadora, e tantos interlocutores, como a minha orientadora, tantos autores lidos e relidos ao longo de todo o percurso, os professores das diferentes disciplinas cursadas durante o processo de doutoramento, bem como as que fizeram parte da banca de qualificação, colegas estudiosos da área e todos os participantes da pesquisa, a partir dos quais foi tecido o trabalho, que representa uma voz que se faz por múltiplas vozes, incluindo aqui a de tantos surdos que, ao longo dos tempos, têm lutado por uma educação digna e pelo real reconhecimento e valorização da sua língua mãe.

3.1 Enunciado: o ato responsável/responsivo concreto e suas implicações

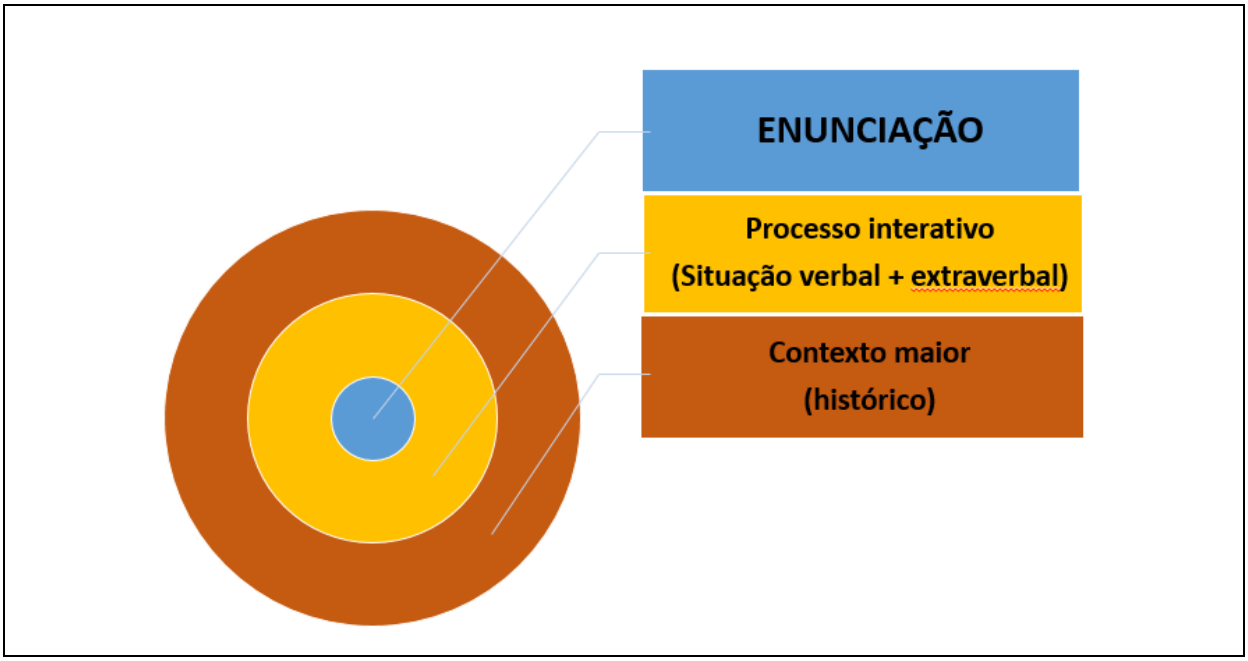
O enunciado tem papel central na concepção bakhtiniana de linguagem, exatamente por esta ser considerada histórica, cultural e socialmente, colocando,

portanto, a comunicação efetiva em destaque, bem como os sujeitos e os discursos nela envolvidos (BRAIT, MELO, 2005).

Bakhtin considera o enunciado enquanto ato concreto e como um todo significativo, que compreende tanto o que é percebido ou efetivamente verbalizado, quanto o que é presumido, a partir da situação real em que ocorre, pois, conforme Volochínov (1926, p. 6), os enunciados concretos "estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a significação." E embora esse contexto em que a enunciação se realiza seja sempre único e irrepetível, em seu caráter histórico, ela sempre estará ligada a outras enunciações anteriores e também posteriores.

Assim, toda enunciação, enquanto ato histórico, social e discursivo do enunciado concreto, realiza-se dentro de um processo interativo em que há uma situação verbal (percebida) e extraverbal (presumida) que, por sua vez, está inserida em um contexto histórico maior relacionado aos aspectos que o antecedem e aos aspectos que virão a partir dele, conforme figura a seguir.

Figura 2 – Enunciação em Bakhtin



Fonte: esquema elaborado pela pesquisadora.

De acordo com Amorim (2004), o enunciado se produz sempre no espaço *entre* os interlocutores e, mais amplamente, na situação social complexa que o engendra.

Na enunciação, a situação verbal ou aquilo que é dito em palavras, torna-se

uma unidade indissolúvel com o evento da vida ou a situação extraverbal concreta de que faz parte e que, por sua vez, torna o verbal pleno de significado. Assim, a situação extraverbal “se integra ao enunciado como parte constitutiva essencial da sua significação”, consistindo, tanto na *unidade material do mundo* - a unidade visível no horizonte espacial dos interlocutores –, quanto na *unidade das condições reais da vida*, que são o conhecimento e a compreensão comum da situação, a partir do pertencimento a uma mesma comunidade ou campo social, por exemplo, ou a uma mesma época, resultando em julgamentos comuns de valor como atos sociais regulares e essenciais, posto que compreendem posições sócio-avaliativas que são comuns exatamente por partirem de um mesmo evento único e irrepetível, do qual ambos os interlocutores co-participam (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926, p. 8).

Ainda, como já se afirmou, todo e qualquer enunciado, por sua vez, estaria ligado, como um elo na “corrente evolutiva ininterrupta” da linguagem, a um contexto maior, ou seja, a outros enunciados que o antecedem e que hão de vir (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 90).

Volochínov/Bakhtin analisa a essência social do discurso verbal, ressaltando a conexão entre o enunciado e o meio social circundante, para demonstrar a imprescindibilidade da metodologia sociológica para análise da obra de arte, compreendendo-a como uma forma especial de comunicação e considerando: “a arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela.” (VOLOCHINOV, *s.d.,* p. 3).

É descrita, então, a fetichização da obra artística, que pode ocorrer em dois níveis: a partir de uma análise formalista (objetivismo abstrato) que concebe a obra de arte como um artefato, desconsiderando criador e contemplador no processo de sua investigação; como também por meio da análise centrada, exclusivamente, na psiquê do criador ou do contemplador (subjetivismo idealista).

Geraldi (2003) usa também o termo fetichização em relação ao ensino da leitura e escrita, que geralmente, segundo o autor, desconsidera o caminho do trabalho científico, por meio do qual se pode chegar a uma concepção de linguagem que, por sua vez, será suporte para o trabalho pedagógico. Apoiado em Pêcheux (1938-1983), o autor descreve dois espaços comuns na compreensão da linguagem, ora como portadora de significações estabilizadas e normatizadas (objetivismo abstrato), ora baseada na livre e indefinida gama de sentidos e interpretações possíveis (subjetivismo idealista).

O objetivismo abstrato e o subjetivismos idealista foram veemente criticados por Bakhtin. O primeiro, que tem sua maior expressão nos trabalhos de Saussure (1857-1913), compreende o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua como o centro organizador de todos os fatos linguísticos, ressaltando-se os traços idênticos que resultam em normativas, garantindo, assim, unicidade da língua. A língua é, portanto, compreendida como um sistema fechado de regras pronto e acabado, para o uso do sujeito, sendo externa a ele.

Saussure distingue *le langage* (linguagem), *la langue* (língua) e *la parole* (fala). Considerando a linguagem heterogênea, de composição contraditória e ausente de unidade interna, afirma ser impossível tomá-la como objeto de estudo da linguística. Separa-se, assim, a língua da fala – o individual do social –, tomando a primeira como norma de todas as demais manifestações da linguagem, na busca pela descrição sincrônica e diacrônica das línguas. Porém, para Bakhtin (2004, p. 92):

> a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas [...]. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua [...]. Na realidade, o locutor serve-se da língua da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...]. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.

O filósofo russo introduz, neste ponto, a diferença entre *sinal*, enquanto palavra sempre idêntica em seu significado e, portanto, estável, como a dicionarizada, e *signo*, que possui caráter flexível e variável, justamente por se definir apenas a partir de um contexto e situação específicos. O autor ressalta que, mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem, a pura sinalidade não existe, pois a forma será sempre orientada pelo contexto concreto.

Sobre esse aspecto, é válido ressaltar que, segundo Bakhtin (2004), no processo de aquisição de uma língua estrangeira, a sinalidade pode ser sentida enquanto o signo não a absorver, ou seja, enquanto a língua não for completamente apropriada, de forma que a compreensão tome o lugar da simples identificação ou reconhecimento do sinal.

Em um trabalho educacional bilíngue voltado para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, deve-se objetivar essa superação da simples identificação da palavra pelo sinal para a apropriação e uso da linguagem escrita enquanto signo. Segundo o autor, o essencial é “familiarizar o aprendiz com

cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas" e, não, no sistema abstrato da língua, descontextualizado e, portanto, sem vida, posto que fora do fluxo da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 95).

De modo diferente do que postulou Saussure, Bakhtin ressalta que a língua configura um produto da atividade coletiva humana, que reflete e refrata a organização econômica, social e política da sociedade de que faz parte. Dessa forma, está em constante processo de transformação, atualizando-se a partir dos contextos concretos, não se resumindo a um sistema abstrato de signos, mas compreendendo um sistema de signos com valor ideológico.

Enquanto, no objetivismo abstrato, Saussure toma a língua como objeto de estudo, descrevendo-a como um conjunto de convenções estáveis, o subjetivismo idealista centraliza-se na fala como criação do psiquismo individual, como expressão do pensamento e, portanto, completamente instáveis. A principal diferença entre essa tendência e os fundamentos bakhtinianos está, portanto, no fato de considerar que é a atividade mental individual que organiza a expressão, externalizando-a em atos de fala, ou seja, o sujeito individual é tomado como centro da sua relação com a língua, sem se relevar a preponderância do social nesse processo.

Segundo Bakhtin (2004), a consciência individual é um fato sócio-ideológico, devendo ser reconhecido não apenas esse fato, mas todas as consequências geradas por ele. Tal como Vigotski, o autor russo também compreende que é a partir da experiência sócio-cultural, mediada pela linguagem, que se forma a consciência individual que, portanto, "só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos." (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 33).

Nesse sentido, os signos são ideológicos, posto que possuem significados e remetem a elementos situados fora de si mesmos, refletindo e refratando uma realidade exterior. O signo é determinado pela interação social, ou seja, não existe mensagem pronta, ela se forma no processo de comunicação, no ato enunciativo concreto, como uma ponte ideológica (AMORIM, 2004).

Embora Bakhtin beba da fonte e das raízes marxistas, ele faz suas críticas e busca aprofundamento por meio de sua filosofia da linguagem, considerando o ideológico para além do que lhe conferiu Marx, pois, enquanto para este a ideologia estaria ligada a um "efeito de ilusão ou alienação que se produz como mascaramento necessário à dominação de classes", Bakhtin a entende de maneira mais ampla, como referência a qualquer conteúdo semiótico de origem e cunho social, sendo que "uma

voz é sempre ideológica porque ela traz um ponto de vista constituído num determinado lugar e não em outro", e esse lugar não precisa ser, necessariamente, a classe social (AMORIM, 2004, p. 143).

A linguagem é, então, determinada pela ideologia, de forma que a consciência e o pensamento, que são condicionados pela linguagem, são também, inevitavelmente, modelados pela ideologia. Entre psiquismo e ideologia há, então, uma constante interação dialética, mediada pelos signos, também ideológicos.

De acordo com Sobral (2005, p. 21), Marx concebe o sujeito sob a ótica da categoria de classe, a partir da qual é generalizado em sujeito coletivo, enquanto que Bakhtin o concebe para além de uma perspectiva restritamente econômica, posto que também se trata de um ser que não é apenas social, mas também histórico, cuja vida é única, como um "evento uni-ocorrente de realização ininterrupta de atos feitos: os atos e experiências que vivo são momentos constituintes de minha vida, que é assim uma sucessão ininterrupta de atos."

Para o filósofo russo, a ideologia é veiculada, de maneira privilegiada, pela palavra, esta concebida por ele como um grande indicador de transformações sociais, em todas as áreas, pois não se resume a uma existência estática dentro de um sistema fechado de normas, mas, ao contrário, ganha vida na sua onisciência social e como ponte, posto que presente em todas as relações entre diferentes indivíduos, o que lhe configura ser um produto ideológico, resultado das infinitas interações na realidade viva, as enunciações.

Conforme esclarecido por Bakhtin (2004) e desenvolvido por Stella (2005), a palavra possui quatro propriedades principais, a saber: a *pureza semiótica,* em que uma mesma palavra pode carregar diferentes significados, nas diferentes esferas ideológicas; a *neutralidade* ideológica, podendo assumir qualquer função ideológica ou carga semiótica, a depender do contexto determinado pelo enunciado concreto; a possibilidade de *interiorização*, que se refere ao processo de apropriação de um sentido novo, a partir do novo contexto e uso semiótico, diferente do signo já apreendido e circulante; a *participação em todo ato consciente*, como seu uso, tanto internamente, na compreensão e interpretação ativa e responsiva, quanto externamente, nos processos de circulação da palavra, nas diferentes esferas sócio-ideológicas.

Partindo do fato como considerado por Bakhtin e já exposto, todas as formas de comunicação verbal são dialógicas. O dialogismo em Bakhtin implica, não somente

o diálogo entre os interlocutores, mas “a presença de duas ou mais vozes no interior de um mesmo enunciado, de um mesmo interlocutor” (AMORIM, 2004, p. 140), como, também, a presença de outros textos em um mesmo texto ou de diversos discursos em um mesmo discurso. O autor aponta a polifonia como uma variante do dialogismo, sendo que essas várias vozes que compõem o enunciado/discurso/texto são equipolentes, no sentido de que cada enunciado/discurso/texto é sempre inconcluso ou inacabado e faz parte de uma cadeia de outros enunciados/discursos/textos, sendo também constituído por eles.

Dessa forma, “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2004, p. 112-113).

Em suma, a dialogicidade é a base dos pressupostos bakhtinianos, que rompem com a dicotomia individual versus social, posto que a interação é um fenômeno constitutivo do indivíduo e da própria socialização. É por meio do discurso que um indivíduo, que é social e historicamente condicionado, emerge para o outro. O pensamento e a linguagem fazem dos homens seres intersubjetivos e toda a individualidade é, assim, marcada pelo selo do social.

3.2 Caminhos até o cognoscível

Nesse momento, serão aqui considerados os caminhos percorridos para se chegar ao cognoscível, aos sujeitos participantes da pesquisa, a partir do seu lugar social específico dentro da arquitetônica de interdependência que, em tese, forma-se entre os envolvidos no processo educacional dos alunos surdos e que, por serem seres expressivos e falantes, possuem, cada um deles, um horizonte próprio que, por sua vez, na interação com o horizonte da pesquisadora, na interação entre as duas consciências (a do eu e a do outro), possibilita a penetração-conhecimento (BAKHTIN, 2011).

Implica estar diante da expressão e da compreensão da expressão, ou seja, o cognoscível corresponde à expressão dos participantes e à compreensão que se constrói a partir dela, em um processo que envolve, cronotopicamente, historicidade

e imanência, situações pontuais do pequeno tempo, mas que se constituem no grande tempo (BAKHTIN, 2011).

Nesse sentido, o objeto de estudo centrou-se na discussão da proposta educacional bilíngue para surdos a partir das políticas públicas vigentes, bem como de suas formas concretas de organização, tanto em experiências relatadas no meio acadêmico, quanto pela realidade apreendida em um município do interior paulista. Tal realidade compreende um contexto específico que, por sua vez, implica outros, inclusive ideologicamente, bem como envolve participantes que, como já dito, dentro da arquitetônica bakhtiniana, correspondem a sujeitos situados social e historicamente e que, na relação dialógica entre si e com a pesquisadora, pode tornar possível intersubjetividade e interconstituição estabelecidas, principalmente, pela relação de alteridade.

Buscando alinhamento com a heterociência, enquanto método de pesquisa, a análise dos dados se dará por meio da análise dialógica do discurso, sendo este sempre engendrado por relações dialógicas que constituem os sentidos e materializado na forma de enunciado, com todas as implicações já consideradas, anteriormente.

Conforme Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019, p. 280), “todo discurso, na forma material de enunciado, não apenas traz ressonâncias ideológicas do meio social, mas o traz atravessado pelos índices sociais de valor.”

De acordo com Sobral (2019, s/p), a análise dialógica do discurso “não nasceu como teoria ou modelo de análise, mas como uma teoria ontologicamente fundada da linguagem. Ela propõe os enunciados como a forma de manifestação da linguagem.” Estes, por sua vez, têm no texto seu aspecto técnico, que realiza o gênero por meio do discurso.

As perguntas geradoras da pesquisa retratam os objetivos específicos perseguidos, a saber: a) como está organizado o ensino de L1 e L2 para o aluno surdo? b) como a professora especialista e as professoras interlocutoras, envolvidas nesse processo, compreendem o ensino de L1 e L2 para o aluno surdo, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva? c) Quais são os discursos dos familiares sobre a aquisição de L1 e aprendizagem de L2, no contexto dos serviços educacionais oferecidos?

Para respondê-las, o primeiro movimento foi o levantamento, realizado junto à Diretoria de Ensino de uma cidade do interior de São Paulo, na pessoa da Professora

Coordenadora da Educação Especial (PCEE), sobre os alunos matriculados nas escolas estaduais e que são público-alvo do SAPE, estando também matriculados na Sala de Recursos para alunos surdos ou com deficiência auditiva, cujo trabalho se realiza no contraturno das aulas do ensino regular, em encontros que ocorrem duas vezes, semanalmente.

A PCEE em questão é alguém com quem mantenho relação mediada pelos estudos na área da educação de surdos, há longa data. Nossos encontros sempre foram marcados por trocas de experiências e conhecimentos na área, principalmente em eventos acadêmicos.

Após alguns diálogos com a PCEE, em que foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, foram-me apresentados alguns dados referentes aos alunos, conforme quadro a seguir, expressos sob as mesmas designações com as quais chegaram até mim, sendo que foram retirados apenas os nomes dos alunos, os nomes de suas mães e número de matrícula, com a finalidade de manter o compromisso de seu anonimato.

Quadro 1 – Dados dos alunos matriculados na Sala de Recursos.

ALUNOS	**DATA DE NASCIMENTO**	**GRAU DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA (D.A.)**	**FREQUENTA O AEE S (**SIM**) / N (**NÃO**)**
01	13/07/2006	D.A moderada	N
02	26/03/2005	D.A com perda progressiva	S
03	13/03/2007	D.A moderada	N
04	04/04/2007	D.A Moderada	S
05	22/09/2005	D.A moderada perda unilateral.	S
06	20/05/2008	D.A severa	S
07	16/12/2007	D.A moderada	N
08	18/01/2000	D.A severa	N
09	02/05/2006	D.A. Moderada.	N
10	25/05/2005	D.A Moderada.	S
11	06/01/2002	D.A severa	N

Fonte: Dados fornecidos pela Diretoria de Ensino.

A PCEE relatou a dificuldade em relação à frequência dos alunos, conforme se pode observar pelo grande número de ausências indicado no quadro.

Nesse sentido, foi marcado um encontro com a professora responsável pela sala de recursos, para que os objetivos da pesquisa participativa fossem apresentados e, também, a fim de obter sua autorização para dela participar. A professora especialista é formada em Pedagogia, com habilitação em educação especial - deficiência auditiva, e possui especialização em deficiência intelectual e em Psicopedagogia. Além de aprender a Libras na faculdade, época em que fez um curso específico da língua, com carga horária de 150 horas, também trabalhou por 17 anos, na APAE, com uma aluna que, além de ter deficiência intelectual, também tinha alto grau de deficiência auditiva e costumava usar a Libras para se comunicar.

A resposta foi positiva e o encontro se deu, exatamente, dentro da sala de recursos, onde ambas assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 1), assim como o fizeram os demais participantes do estudo, seguindo-se os padrões do código de ética para pesquisas dessa natureza, envolvendo a participação de seres humanos. Após um período de, aproximadamente, 6 meses da data deste primeiro encontro, a professora especialista e eu nos encontramos, novamente, conforme relatarei, mais adiante.

3.2.1 O encontro de formação

No primeiro encontro, ficou decidido que faríamos um evento para esclarecer aspectos importantes sobre a educação bilíngue para alunos surdos, visto pela PCEE como uma necessidade, inclusive, para esclarecer sobre as diferentes funções dos envolvidos nesse processo, no contexto da inclusão na escola regular.

Para tanto, organizamos um café da tarde, que aconteceu no centro de capacitação da diretoria de ensino, evento ao qual me referirei como encontro de formação, posto que assim caracterizado pelo objetivo acima descrito, somado ao objetivo de desenvolvimento da pesquisa. O convite se deu, antecipadamente, por meio de e-mail encaminhado às escolas, bem como pelo aplicativo whatsapp. A própria PCEE elaborou - contando com minha revisão e consentimento prévio - e

encaminhou o convite aos destinatários, em nome da diretoria de ensino, com os dizeres seguintes:

"Convidamos pais/ responsáveis, gestores, coordenadores e interlocutores e alunos com surdez/ deficiência auditiva, dessa diretoria de ensino, para um café, onde trataremos de assuntos importantes sobre sua educação e novas perspectivas inclusivas. Sua presença é fundamental!"

Embora o convite tenha sido estendido aos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas estaduais que possuem alunos surdos nela matriculados, nenhum deles compareceu, o que, inevitavelmente, dá margem à reflexão sobre um possível desinteresse no assunto e, consequentemente, de certa forma, no próprio processo de inclusão desses alunos, no qual têm importante papel.

Participaram do evento, a PCEE, a professora especialista, oito (08) professoras interlocutoras, duas (02) mães, dois (02) alunos surdos e, ainda, uma professora surda convidada. Logo no início do evento, antes que eu iniciasse minha apresentação sobre o tema proposto, eu me apresentei, contando um pouco meu percurso de estudos na área de educação de surdos e relatei sobre a pesquisa que estava desenvolvendo, seus objetivos, convidando aos interlocutores e pais presentes, que dela participassem, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 1) e respondendo um questionário de questões abertas e discursivas.

A decisão pelo questionário como instrumento para acesso ao cognoscível se deu pela dinâmica e pelo tempo que a situação impunha, sendo difícil, por exemplo, entrevistar a cada um. Porém, em minha apresentação expositivo-dialogada, muitos dos presentes participaram, trazendo experiências, visões e comentários interessantes, os quais foram registrados em diário de campo. Nesse sentido, o questionário foi também um meio de ter acesso às individualidades, pois nem todos fizeram uso da palavra e, entre os que fizeram, cada um enunciando sobre determinados aspectos abordados, tecendo-se uma teia discursiva - em cuja trama, também se amarraram as respostas ao questionário - cujas marcas ideológicas e matizes valorativos, serão analisados, mais adiante.

Depois que todos os participantes entregaram o questionário, dei início à apresentação, explicando que deveria acontecer como uma boa conversa em que

todos tivessem liberdade de participar, perguntando ou tecendo comentários, a qualquer momento, de modo que fôssemos construindo juntos o conteúdo proposto para o encontro, sem monologismo. Embora, mesmo o silêncio daqueles que assistissem não significaria ausência de resposta, pois toda compreensão é repleta ou mesmo dela grávida. O silêncio, contudo, impediria o avanço imediato da corrente dialógica, pois a externalização dos enunciados, sua expressão a partir da compreensão, seja concordando, complementando ou refutando, permite a continuação da interação dialógica.

Para a apresentação que se deu, posteriormente à realização do questionário, exatamente para não haver influência desta em suas repostas, foi utilizada projeção em *power point*. O conteúdo desenvolvido contemplou: aspectos importantes da Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras) e Decreto nº 5.626/2005, destacando os diferentes profissionais envolvidos e respectivos papéis; descoberta x aceitação da surdez; pressupostos da educação bilíngue; a importância da Libras na vida da pessoa surda.

A apresentação foi intitulada “Educação de alunos com surdez/ deficiência auditiva”, a fim de contemplar as possíveis concepções ali presentes, tendo em vista as diferentes compreensões sobre ambos os termos, conforme já discutido, as quais também foram comentadas quando tratei sobre o decreto supracitado.

Sobre os documentos legais de base, alguns presentes mostraram desconhecê-los, sendo que duas interlocutoras manifestaram-se, afirmando que não conheciam o decreto. Essa manifestação aconteceu quando mostrei de que profissionais as escolas deveriam ser providas, em relação à inclusão educacional dos surdos, a saber, professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e, ainda, o professor regente de classe, com conhecimento sobre a singularidade linguística dos alunos surdos (BRASIL, 2005, Cap. IV, Art. 14). Elas disseram que não sabiam que seria obrigatório um professor ou instrutor de Libras. Quando ressaltei que este deveria ser, prioritariamente surdo, comentaram estarmos bem distantes do cumprimento da lei.

Considerando a importância do decreto, inclusive, como base para outros documentos que se seguiram, a falta de conhecimento de seu conteúdo é um fato negativo, já que o mesmo regulamenta a lei de libras e contém importantes orientações sobre a prática educacional e, inclusive, sobre a própria formação do intérprete. Essa lacuna poderia ser sanada a partir da formação continuada ou por

meio de uma atitude mais engajada desses profissionais quanto aos direitos legais de seus alunos surdos.

Quando abordei sobre o que é previsto no artigo 14 do capítulo IV do mesmo decreto, "*apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos."* (BRASIL, 2005), algumas interlocutoras também se manifestaram, dizendo que as escolas estão bem aquém desse ideal, infelizmente, e que nem mesmo todos os alunos sabem a LS, sendo que vários chegam nos anos finais do ensino fundamental sem saber a língua.

Tais comentários condizem bem com o que se discutiu no segundo capítulo deste trabalho, do descompasso entre o que está promulgado e a realidade concreta do processo de inclusão de alunos com surdez. Se as políticas públicas ainda apresentam falhas, incoerências e insuficências, tal realidade é ainda pior, tendo em vista o descumprimento de seus vários segmentos, por diferentes questões, entre as quais, desconhecimento e negligência, mas, principalmente, desinteresse político dos principais responsáveis pelo desenvolvimento de ações que visem ao pleno cumprimento do que já se conquistou, legalmente, bem como do acompanhamento, avaliação e fiscalização desse cumprimento.

Para tratar sobre descoberta da surdez e aceitação da Libras, foi utilizado um vídeo do Youtuber surdo Léo Viturinno, com um relato pessoal bastante interessante que acabou envolvendo os presentes, os quais ficaram admirados com a desenvoltura do Léo e sua experiência de vida.

Após o vídeo, para tratar sobre a importância da Libras, relatei a respeito de alguns surdos que trabalham em diferentes espaços, como escola, universidade, museus e centros culturais e outros, por meio de reportagens e de relatos que consegui, diretamente com eles, mostrando suas fotos e uma pequena síntese de sua história e formação, sob a autorização de cada um. Abaixo, uma das sínteses biográficas compartilhadas:

"(...) Sou surda, fluente em Libras e em Língua Portuguesa.

Sou formada em Artes Visuais e atualmente estudo pós graduação em Arte Educação.

Eu estou preparando a fazer mestrado em História da Arte. No momento eu faço o curso de Culturas Surdas da Contemporaneidade:

Criações e Vivencias Artísticas no Itaú Cultural.

Trabalho como educadora para surdos há 11 anos na Pinacoteca de São Paulo.

Aprendi a língua de sinais, muito básico, eu tinha 3 anos quando entrei na escola de surdos.

Estudo a língua portuguesa todo dia, já fiz cursos de língua portuguesa para surdos.

Não me lembrei quando eu comecei a aprender e ler a leitura, acho que tinha 7 ou 8 ou 9 anos.

Eu gosto mais de ciências humanas do que ciências exatas.

Meu interesse: cinema, arte, viagem, museu, história da arte e ilustração."

Na sequência, encerramos a apresentação expositivo-dialogada com um relato da professora surda, que também pôde compartilhar sobre sua formação, dificuldades nos diferentes espaços sociais (família, escola, faculdade) e desafios vencidos.

Durante a apresentação do vídeo, das reportagens, das sínteses biográficas e do relato pessoal, foram notáveis as expressões que variaram da satisfação ao espanto. Alguns compartilharam que já presenciaram responsáveis por alunos surdos comentando que seus filhos mal conseguirão uma profissão, inclusive, podendo-se notar uma certa ideia de pouco proveito nos estudos, como se um destino bastante limitado já estivesse traçado para eles.

As baixas expectativas em relação aos alunos surdos, tanto de responsáveis quanto de profissionais envolvidos em sua educação, pode ser bastante prejudicial a eles que, muitas vezes, já carregam o sentimento de incapacidade e fracasso. Isso, injustamente, pois dentro de uma perspectiva sócio-histórica da surdez enquanto diferença linguística e da própria educação de surdos, a causa não está em sua limitação auditiva, mas na falta do atendimento real às suas necessidades.

O *feedback* desse momento da apresentação foi bastante positivo por promover uma quebra de paradigmas em relação à surdez, à pessoa surda e também à importância da educação em seu desenvolvimento. Tanto que, logo após o relato da professora, alguns interlocutores deram a sugestão de que um dos alunos surdos presentes também se apresentasse. Ao que sua mãe, também presente, o encorajou e ele, aceitando, foi à frente e, além de se apresentar, comentou sobre coisas de que gostava e de que não gostava, inclusive, na escola, onde preferia as aulas de Educação Física e Ciências e não gostava das aulas de Português.

Mais um entre tantos surdos que consideram a Língua Portuguesa como um grande entrave. Não um meio para o acesso ao mundo letrado, mas, talvez, como o

grande vilão deflagrador de sua maior dificuldade. Como sanar essa situação que faz parte da vida de tantos surdos, há tantas gerações? Após muitos estudos, constata-se a proposta educacional bilíngue como caminho mais adequado. Mas, como esse caminho tem sido construído? Há uma preocupação legitima de todos os envolvidos nessa construção, incluindo as autoridades dos setores político e educacional que detêm o poder de viabilizá-la? Prossigamos...

Tanto durante a apresentação da professora como a do aluno, todos também observavam, com bastante atenção, as sinalizações, por vezes, ressaltando algum sinal ou oralizando a tradução de alguns trechos para o português, juntamente comigo, que fiquei responsável por essa tradução. Os enunciados produzidos em Libras eram o centro daquele encontro, naquele momento, e havia um desejo aparente de alguns interlocutores em mostrar o nível de proficiência nessa língua e, ao mesmo tempo, uma sensação de identificação por parte deles e de pertencimento por parte dos surdos ali presentes, que, muito provavelmente, poucas vezes tiveram aquela visibilidade para sua história e sua língua.

Após a apresentação animada do aluno surdo, que realmente demonstrou se sentir bastante valorizado com a atenção da plateia, tomamos o café da tarde, momento em que ainda ecoaram reflexões sobre as temáticas discutidas, nessas mesmas direções relatadas, quando também ouvi a mãe do referido aluno surdo contar, orgulhosa, sobre o conhecimento do seu filho em relação à Libras, que costuma cobrar, na medida de suas possibilidades, seu melhor desempenho na escola e também sobre seus avanços.

A outra aluna surda presente estava terminando a 3ª série no Ensino Médio, à época. No momento do café, ela também veio conversar comigo, contando que havia gostado da apresentação e buscando me conhecer melhor, sendo que até pediu para que eu a informasse sobre como estava registrada no Instagram, que ela gostaria de me seguir. Os surdos são, geralmente, bastante conectados nas redes sociais, podendo ser esse um meio significativo estratégico para desenvolver sua leitura e escrita em Língua Portuguesa, como, por exemplo o whatsapp, usando mensagens de texto. Essa foi, inclusive, uma das estratégias utilizadas pela professora especialista, da qual tratarei, a seguir.

3.2.2 A professora especialista da sala de recursos

O primeiro encontro, com a PCEE e a professora especialista, trouxe algumas questões bastante reveladoras.

Tratava-se de uma sala, razoavelmente, ampla, com quadro negro, TV, DVD, vários recursos visuais, livros, cadernos, lápis grafite e coloridos, canetas esferográficas e hidrográficas, além de uma estante com diversos jogos.

A professora especialista relatou que havia sido remanejada, recentemente, da sala de recursos para alunos com deficiência intelectual para aquela, voltada para alunos surdos e com deficiência auditiva. Demonstrou insegurança em relação à responsabilidade de ensinar Libras, pois fazia tempo que não trabalhava com alunos surdos e precisava retomar os estudos da língua, relatando, porém, que apenas dois (02) de seus alunos eram sinalizantes ou usuários da língua, justificando que um, por ter surdez profunda, e outro, por estar passando por uma perda progressiva de audição, sendo que a família já estaria apoiando que ele aprendesse a LS, bem como que contasse com uma professora interlocutora (intérprete), em sala de aula.

Compartilhou que alguns pais não compreendem a importância da Libras e, portanto, não autorizam seu ensino ou colocam impedimentos. Contudo, a especialista disse que procura introduzir a LS, principalmente, por meio de jogos ou brincadeiras.

Ao conversarmos sobre suas estratégias para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo, a professora relatou estar organizando material, mas confessou que o trabalho se concentra, principalmente, em uma espécie de reforço dos conteúdos e resolução de trabalhos e tarefas de classe. Justificou essa prática como maneira de sanar as ausências dos alunos, pois, assim, os pais acabam valorizando mais o trabalho na sala de recursos e, consequentemente, mais comprometidos em trazer ou incentivar a frequência em suas aulas.

Conforme mencionei, após um período de, aproximadamente, 6 meses da data da nossa primeira conversa, eu entrei em contato com a professora para marcarmos um novo encontro, deixando por sua livre escolha, a data e o local onde nos reuniríamos. Ela foi bastante receptiva e me convidou para ir até sua casa, dizendo, inclusive, que eu também me sentiria como se estivesse em minha casa, de forma

que o segundo encontro assim se deu, em um ambiente acolhedor, em que a professora se mostrou bastante à vontade para a conversa.

Nesse encontro, pude vivenciar, significativamente, o que escreve Amorim (2004) sobre a atividade da pesquisa que se torna uma espécie de “exílio deliberado”, em que se busca ser hóspede e anfitrião, ao mesmo tempo, no sentido de que o pesquisador é recebido e acolhido pelo outro que, por sua vez, também é recebido e acolhido por ele, que se desloca para o lugar do outro a fim de construir uma escuta da alteridade para poder interpretá-la e expressá-la.

Na ocasião, retomei seus relatos no primeiro encontro, os quais foram anotados por mim em uma espécie de diário de bordo da pesquisa. Ela confirmou a todos e acrescentou algumas informações novas, ao longo da nossa conversa.

Dos onze (11) alunos matriculados, apenas cinco (05) frequentaram suas aulas, sendo três (03) com surdez moderada e oralizados, um outro aluno que está sofrendo a perda progressiva da audição e outro, ainda, que tem grau profundo de surdez. Todos contam com intérprete em sala de aula.

Ao perguntar a ela qual seria sua opinião sobre todos poderem contar com o interlocutor – mesmo os alunos oralizados e/ou que não haviam aprendido Libras-, ela respondeu que achava importante, justificando que esse profissional pode contribuir muito no auxílio pedagógico, e também porque há dificuldades na leitura labial em sala de aula, sendo que mesmo os oralizados poderiam se beneficiar da mediação em Libras.

Segundo a professora, por conta da heterogeneidade da turma, principalmente, em relação ao nível de conhecimento de L1 e de L2 dos alunos, ela resolveu dividir os dois encontros semanais da seguinte maneira: um encontro com todos juntos e o outro, separando, em um determinado horário, os que tinham grau de surdez moderada, eram oralizados e alfabetizados, e em outro horário, os que tinham grau de surdez profunda, maior conhecimento da Libras e mais dificuldades com a Língua Portuguesa.

Dessa forma, segundo ela, conseguiu trabalhar a Libras com maior facilidade quando os alunos estavam juntos, pois aqueles que não sabiam e que, a princípio, negavam-se a aprender, passaram a se interessar, para poder interagir com os colegas sinalizantes. Por outro lado, dividindo a turma, também pôde trabalhar, com estratégias mais específicas, o desenvolvimento da leitura e da escrita de ambos os alunos.

Ela relatou ter conseguido avançar mais no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, pois havia feito contato com uma amiga que é professora universitária e que trabalha na área, da qual recebeu ajuda e orientação, procurando sempre adaptar as ideias para a faixa etária dos seus alunos, para que pudesse despertar interesse. Contudo, desabafou que sente falta de materiais específicos para o trabalho com surdos e, comparando, comentou que, para alunos autistas, existem vários materiais à disposição, vários recursos desenvolvidos para o processo de aprendizagem, o que, segundo ela, facilita muito.

A professora tentou fazer uso do aplicativo *WhatsApp* para desenvolver a leitura e escrita do aluno que tinha maior dificuldade, após pedir autorização da responsável. Ela concluiu que o resultado foi positivo, que houve certa ampliação de seu vocabulário e que, em muitos casos, ele decorava mensagens em português para escrever, posteriormente. Reforçou que ele se caracterizava mesmo como um aluno copista, ou seja, que costuma copiar a escrita sem, contudo, compreendê-la, mas analisou que, no uso do *WhatsApp*, como ele copiava apenas a mensagem que achava interessante, após compreendê-la com sua mediação, esse poderia ser um processo que favorecesse a sua aprendizagem, de alguma forma. Infelizmente, ela também relatou que, certo tempo depois, a mãe proibiu o uso do celular, pois o aluno estava passando muito tempo, jogando. Segundo ela, não houve tentativa por parte da mãe de fechar combinados para que o aluno fosse mais disciplinado e tivesse mais controlado seu tempo de jogo e de uso do aplicativo, o que acabou impossibilitando o uso desse dispositivo como estratégia para desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ao perguntar se ela continuava oferecendo ajuda na realização dos trabalhos e tarefas dos alunos, ela respondeu afirmativamente e, ainda, que essa prática era, principalmente, desenvolvida com a parte da turma que correspondia aos alunos oralizados que, segundo ela, demonstram maior preocupação com os compromissos escolares. Disse que os outros dois alunos não têm essa preocupação e que, mesmo quando ela quer ajudar, muitas vezes, eles se negam. Ao que perguntei se não seria uma defesa por conta da própria dificuldade. Ela respondeu que não havia pensado, fazendo uma pausa na conversa, como que para pensar a respeito, e concordou com a possibilidade.

Em nossa conversa, ela também fez uma crítica a alguns intérpretes/professores interlocutores, dizendo que exercem grande influência sobre os pais e, muitas vezes, não incentivam a participação na sala de recursos, sendo que

alguns acabam até retirando os alunos surdos que acompanham de suas classes, em horário normal de aula no ensino regular, para ensinar Libras. Relatou, inclusive, que precisou conversar com uma delas, a pedido da própria PCEE, para explicar que cada uma tinha sua função no processo educacional do aluno e que isso deveria ser respeitado, solicitando, ainda, que a interlocutora ajudasse, pedindo que os pais estimulassem seus filhos a frequentar a sala de recursos.

Existem alguns pontos importantes para se discutir, a partir dos relados da professora.

Primeiramente, a insegurança no uso e ensino da Libras de alguém que, na estrutura prevista para o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular, tem grande importância, já que não se pode contar com o professor/instrutor de Libras. Na ausência deste profissional que deveria ser, prioritariamente, um adulto surdo, a professora especialista acaba abarcando essa responsabilidade de ensinar a Libras ou promover avanços em sua aprendizagem, seja como L1 ou L2, tendo em vista a heterogeneidade do alunado composto por crianças e adolescentes oralizados, mesmo que em diferentes níveis de capacidade de leitura labial e articulação oral, tendo a Língua Portuguesa como L1, e os que utilizam a LS para sua comunicação, enquanto sua primeira língua.

Seja por falha no processo seletivo que culmina na atribuição do cargo a esse profissional ou mesmo pela falta de pessoas com formação adequada e fluência em LS, o fato é que os alunos que frequentam a sala de recursos nem sempre podem contar com professores capacitadas.

Quanto ao trabalho desenvolvido, o reforço nas tarefas, embora bem justificado pela professora especialista, não é uma demanda do atendimento pedagógico especializado, posto que seu objetivo não é trabalhar os conteúdos curriculares do ensino comum. Embora um importante objetivo seja o acesso ao currículo escolar, isso não deve ser feito nos moldes de um ‘reforço escolar’.

O fascículo intitulado “A escola comum inclusiva”, da coleção “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar”, que compõe material do MEC, organizado pela Secretaria da Educação Especial, trata sobre o AEE e o atendimento

na escola que se pretende inclusiva em articulação com esse serviço. Segundo as autoras:

> Há ainda certa dificuldade de se articular serviços dentro da escola. O que se entende equivocadamente por articulação entre a Educação Especial e a escola comum tem descaracterizado a interlocução entre ambas. Na perspectiva da educação inclusiva, os professores itinerantes, o reforço escolar e outras ações não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum. A efetivação dessa articulação é ensejada pela inserção do AEE no Projeto Político Pedagógico das escolas. (ROPOLI et al., 2010, p. 20).

Além dos problemas de um trabalho voltado para o reforço escolar em um espaço de atendimento especializado, também considera-se equívoco, a partir do excerto acima, o fato de ser professor itinerante, sendo posto como ideal que cada escola preveja em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a presença desse serviço em seu próprio espaço, a fim de que demandas importantes sejam atendidas, de modo que as funções do professor especialista estejam abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenação e gestão pedagógica das escolas regulares.

O estudo e identificação das dificuldades, interesses e potencialidades dos alunos considerados público-alvo da educação especial, o desenvolvimento de recursos e materiais para seu atendimento em sala de aula, elaboração e execução de plano de atendimento individualizado, formação continuada aos professores e demais membros da equipe escolar e a própria construção do PPP são demandas do professor especialista, para que haja articulação entre educação especial e ensino comum, conforme as “Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica” (BRASIL, 2009).

As mesmas diretrizes atestam as seguintes possibilidades de atendimento educacional especializado: sala de recursos multifuncional da mesma escola pública; sala de recursos multifuncional de outra escola pública; centro de atendimento educacional especializado público; centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos (BRASIL, 2009). Independentemente do tipo de atendimento, seja em sala multifuncional (educação municipal) ou em sala de recursos (educação estadual), embora haja ressalvas quanto às implicações da itinerância do

professor especialista, ela também é prevista por lei, pois são poucas as escolas que contam com sua própria sala multifuncional ou de recursos.

A professora relatou a dificuldade de atender a tantas escolas e professores, sendo a única na área da surdez para atender a região que a diretoria de ensino em que está vinculada abarca. Relatou, ainda, que só veio a conhecer alguns professores e intérpretes de seus alunos, tempos depois e por ocasião de um evento de inclusão que aconteceu na cidade e em que ambos estavam participando.

A dificuldade em relação à metodologia específica para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos é realidade de muitos professores especialistas, pois não existe algo pronto, um modelo ou mesmo uma referência mais prática a ser seguida, oficialmente. Muito provavelmente, por conta dessa necessidade, na rede social de vídeos mais conhecida, até o presente momento, o YouTube, existem inúmeros vídeos, tanto de educadores da área, compartilhando metodologias e atividades que ensejam a aprendizagem do português pelos surdos, quanto dos próprios surdos relatando sobre como aprenderam a língua, posto o tamanho desafio implicado. Nesse sentido, seria muito importante que essa motivação em compartilhar meios e caminhos para que se efetive tal ensino estivesse presente na área acadêmica e no setor editorial.

A divulgação de estudos e experiências exitosas, bem como a formação continuada desses professores, fazem-se necessárias, para que se possa remir os surdos de uma história de tantos fracassos na aprendizagem e uso da língua escrita, essencial para sua vida em uma sociedade letrada, inclusive, para que possa progredir em seus estudos e possibilidades profissionais.

O fato de os alunos com surdez moderada terem a Língua Portuguesa como L1 indica a continuidade de antigas orientações e práticas que não condizem com os pressupostos da educação bilíngue para surdos, pois, segundo os quais, ao se considerar as implicações da limitação sensorial auditiva, independentemente do grau ou medida, a LS é compreendida como a língua mais adequada para aquisição de L1. A oralização é uma opção salvaguardada legal ao surdo e sua a família, mas ela pode acontecer na aquisição da Língua Portuguesa como L2, ou seja, após o domínio da LS.

É muito provável que a opção pela oralização ou aquisição da Língua Portuguesa como L1 ocorra por influência do profissional que orienta, após o diagnóstico constatado, ou mesmo pela não aceitação da diferença e preconceito com

a LS, o que explica vários pais fazerem oposição à aprendizagem da Libras por seus filhos.

Embora a professora especialista tenha reconhecido a importância do professor interlocutor, para além da mediação linguística, ou seja, considerando seu papel pedagógico na aprendizagem dos alunos acompanhados por ele, também fez questão de enfatizar como costumam desrespeitar ou ‘passar por cima’ de algumas funções, como no caso da experiência relatada por ela, de que uma professora interlocutora costumava tirar o aluno da classe, em horário de aula, para ensinar libras e, mesmo tendo influência sobre os pais, não incentivava a frequência na sala de recursos, lugar onde essa aprendizagem deveria se dar. Como ela também afirmou que não teria sido a primeira vez, compreende-se como uma prática que pode ser, relativamente, comum. A questão é compreender o motivo, o que será melhor viabilizado, a partir da análise das respostas das professoras interlocutores, a seguir.

3.2.3 As professoras interlocutoras

Além das sete (07) professoras interlocutoras que participaram do encontro de formação, uma outra interlocutora também foi convidada a participar da pesquisa e, para tanto, a partir de seu consentimento, foi marcado um outro encontro, especificamente, com ela. O convite para sua participação se justifica em seu tempo de experiência na educação dos surdos, sendo que, antes de responder as questões do questionário aberto, houve uma conversa, cujos detalhes foram registrados no diário de pesquisa, com sua autorização, e sobre a qual, tratarei, mais adiante, após a análise dos enunciados incitados pelo questionário.

As professoras interlocutoras serão denominadas por nomes fictícios, para preservação de seu anonimato neste trabalho.

O questionário respondido pelas professoras interlocutores presentes na reunião (APÊNDICE 2) continha 10 questões, tratando sobre sua formação e conhecimento em Libras, seu trabalho, os conhecimentos de seu alunos em Libras e em Língua Portuguesa e, ainda, sua opinião sobre o trabalho desenvolvido na sala de recursos.

Para proceder à apresentação das suas expressões (cognoscível) e sua análise, em busca da compreensão, tratarei de cada questão respondida, transcrevendo cada uma das respostas, na exata forma em que foram escritas, de modo a fazer conhecidas todas as vozes presentes, mesmo considerando as implicações da enunciação em contexto de participação em pesquisa. Nesse sentido, não resisto em fazer menção às seguintes palavras de Bakhtin: “A necessidade é séria, a liberdade ri. O pedido é sério, o riso nunca pede, mas o ato de dar é acompanhado de riso.” (BAKHTIN, 2011, p. 397).

Por mais que ‘eu’, como pesquisadora, tenha buscado me aproximar do meu ‘outro’, procurando me alinhar a ele, para tentar promover uma relação de simetria e confiança entre pessoas que têm em comum a educação de surdos como foco de trabalho, ao ocupar o lugar de pesquisadora, preciso também considerar o lugar de onde escreve, responde, fala o outro.

Ainda, segundo o autor, “certo elemento de liberdade é inerente a toda expressão. A expressão absolutamente involuntária deixa de sê-lo.” (ibid., p. 395). Todos os sujeitos que participaram da pesquisa, concordaram em dela fazer parte, de forma que suas expressões não podem ser tomadas como ‘absolutamente involuntárias’. Porém, há uma necessidade, que não originalmente deles. Há um pedido de alguém que, embora trabalhe numa mesma seara, ocupa uma posição social diferente, e é um desconhecido ou alguém com quem não se teve convivência a ponto de gerar uma liberdade e, esta, ao ponto do riso, enquanto contexto de enunciados mais livres, mais espontâneos, posto que fora dos contornos que caracterizam ou até podem estereotipificar, em geral, a pesquisa. Como exemplo, seu aspecto, de certo modo, invasivo.

Por outro lado, conforme Amorim, “quanto à ideia de identificação e empatia com o outro, podemos dizer que é, ao contrário, o descontínuo e o intervalo, a exotopia e a dissimetria que permitem a expressão de alteridade.” A autora comenta sobre uma certa impossibilidade de conhecimento do outro na ilusão de simetria, espontaneidade e reciprocidade, pois a compreensão do outro implica tradução e “traduzir é mostrar a descontinuidade e o intervalo” (AMORIM, 2004, p. 18).

Os sujeitos em questão são indivíduos, humanos, sociais, históricos... reais. As perguntas não se direcionam a mim mesma e nem a um terceiro em presença de algo morto, coisificado, mas ao cognoscível. Os seres da expressão são bilaterais, pois ao

abrirem-se para o outro, permanecem também para si, e a penetração é mútua, mas com manutenção da distância.

Ao mesmo tempo que não posso considerar a participação dos sujeitos em contexto de pura liberdade sem reservas, por estarmos todos em um contexto de pesquisa, por outro lado, deve haver uma clareza em relação a uma certa liberdade, inevitavelmente, inerente, no sentido de que, no final das contas, mesmo no contexto da pesquisa, os sujeitos são livres para dizerem o que quiserem e como quiserem, mesmo que sob uma liberdade condicional, posta a relevância do olhar do outro, que lhe reflete e que completa a própria compreensão de si, mesmo que inconclusivamente.

Dando prosseguimento, a primeira questão abordou as razões que levaram as professoras interlocutoras a exercerem essa função, conforme respostas no quadro, a seguir.

Quadro 2 - Razões pela escolha da função como professor interlocutor

Professores Interlocutores	***Respostas à questão 01***
Amélia	*"Ter estudado junto com surdos e amor pela Libras"*
Berenice	*"O gosto pela Língua Brasileira de Sinais"*
Cecília	*"Trabalhei durante 15 anos na sala de recursos; mas não fui aprovada no último concurso, foi aonde que comecei a trabalhar como interlocutor."*
Diana	*"Particularmente sempre gostei da Língua Brasileira de Sinais e tinha uma amiga surda o que me levou a gostar ainda mais. Depois da faculdade de Letras quis fazer a Especialização em Libras para então, adentrar e incluir a comunidade surda no convívio social de forma colaborativa."*
Edna	*"Pela experiência de ter um filho surdo e na sua alfabetização ter um acompanhamento para o seu desenvolvimento no ensino médio."*
Flávia	*"O que me levou a ser uma interlocutora de Libras é para viabilizar a comunicação entre o professor e o estudante com algum tipo de deficiência auditiva. Permitindo que o aluno aprenda."*
Gisele	*"Trabalhei em uma escola inclusiva (Florianópolis), mas o meu primeiro contato foi a partir do nascimento do meu sobrinho, Toda família teve que aprender para se comunicar com ele."*
Helena	*"Conheci a Língua de Sinais através de um trabalho feito na igreja, que me despertou curiosidade e paixão. Em seguida, fiz o curso de Libras e, desde então, não parei mais, buscando conhecimentos, convivência com surdos, conhecimento da cultura surda. E hoje a relação com os surdos vai além do profissional. É uma relação de afeto."*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

As razões que levaram as participantes a trabalhar como interlocutoras variam, principalmente, entre a convivência com alguma pessoa com surdez (filho, sobrinho, amigos), o gosto ou amor pela Libras e o desejo de colaborar com o processo de

inclusão. Há, ainda, menção sobre uma influência religiosa, sendo que várias igrejas contam com o trabalho voluntário de interpretação em Libras, e também o acaso da falta de escolha, como o fato relatado por Cecília que, ao não passar no concurso para atuar na sala de recursos, como de costume, acaba optando pelo trabalho como interlocutora.

Não são boas condições de trabalho nem bons salários que atraem as pessoas a essa função, mas experiências vivenciadas e, em alguns casos, até um certo romantismo muito próximo da concepção do trabalho voluntário, beneficente, bem historicamente característico ao atendimento às pessoas com deficiência, ao longo de várias gerações.

Uma luta que sempre acompanhou diversos profissionais intérpretes de Libras – Língua Portuguesa, ao longo dos tempos, foi pelo reconhecimento da profissão, por meio de uma regulamentação que transformasse tal trabalho, de mero serviço assistencial, voluntário e informal – maneira como se originou - para exercício, de fato, profissional. Fato bem ilustrado no livro "O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa", do MEC e da Secretaria de Educação Especial – SEESP (BRASIL, 2004), em parceria com a FENEIS, publicado seis anos antes da já referida Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa.

Por outro lado, a necessidade por esse profissional implica vagas que precisam ser preenchidas, sem grande concorrência, posto que ainda são poucos os que decidem por essa formação e profissão, frente à grande demanda que há. Nesse sentido, outros, como Cecília, acabam no cargo, não como primeira opção, ou, ainda, podem decidir escolher pelo cargo, devido à maior segurança em ocupar essa vaga de trabalho, em detrimento de outras mais concorridas, para outras funções.

A partir da segunda questão, sobre a formação das participantes, obteve-se as seguintes respostas.

Quadro 3 – Formação das professoras interlocutoras

Professores Interlocutores	***Respostas à questão 02***
Amélia	*"Pedagogia e Letras."*
Berenice	*"Graduação em Pedagogia, Pós-graduação em Libras, Curso básico de Libras."*
Cecília	*"Pedagogia, audiocomunicação na UNESP de Marília, mais de 360 horas de especializações oferecidas pela DE (...), pós em libras, pós em D. intelectual, pós em metodologia de ensino, pós em psicopedagogia e especialista em surdocegueira."*
Diana	*"Letras (Língua Portuguesa e Inglesa), Pedagogia e Pós-Graduação em Libras."*
Edna	*"Magistério e Pedagogia, Libras, psicopedagogia."*
Flávia	*"Sou formada em: magistério, Pedagogia, Contabilidade e Pós-Graduação em: Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva e LIBRAS e atualmente estudante de Serviço Social (Bacharelado)."*
Gisele	*"Sou formada em Letras, pedagogia. Tenho especialização em Psicopedagogia e Libras. Estou no final do Mestrado em Educação (UNESP)."*
Helena	*"Graduação em Letras (Português – Inglês). Pós-graduação em Gestão Escolar, também em Libras, Educação Especial e Inclusiva. Atualmente, estou fazendo graduação em Pedagogia (EAD)."*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Em ordem decrescente, os cursos mais recorrentes, mencionados pelas interlocutoras foram: Pedagogia (07), Pós-graduação em Libras (06), Letras (04) e Magistério (02).

Embora apenas uma interlocutora relatou estar fazendo mestrado, seis (06) professoras responderam que possuem especialização em Libras, ou seja, 75% delas. Certamente, isso se deve ao considerável aumento no oferecimento desses cursos, em geral, sob a bandeira de diferentes instituições particulares, sendo que, em sua maioria, na modalidade de Ensino a Distância.

Vale ressaltar aqui que a qualidade desses cursos deve ser posta à prova, pois o mercado educacional, ciente da alta demanda por profissionais que tenham conhecimento da língua, fez dela um nicho que, para ser atendido, nem sempre se dispõe de boa qualidade.

Nesse sentido, os editais públicos para seleção de intérpretes ou interlocutores deveriam, não apenas colocar uma carga horária mínima de 120 horas, conforme Resolução SE 8, de 29 de janeiro de 2016 (BRASIL, 2016), mas prover uma avaliação prática, com banca capacitada, para analisar o nível de proficiência dos candidatos à vaga, não apenas de interlocutor, mas também de professor especialista para atuar na sala de recursos para alunos com surdez.

Os professores interlocutores responderam sobre seu nível de proficiência em Libras, em uma escala de 0 a 10, bem como sobre onde aprenderam a LS, por meio das questões 3 e 4, de acordo com quadro abaixo.

Quadro 4 – Nível de proficiência em Libras dos professores interlocutores, em escala de 0 a 10 e onde e como aprenderam a língua.

Professores Interlocutores	***Respostas às questões 03 e 04***	
Amélia	*8*	*"Na igreja"*
Berenice	*7*	*"Aprendi Libras na disciplina da Graduação em Pedagogia."*
Cecília	*8*	*"Bom em primeiro lugar com a convivência com os alunos pois quando cursei a audiocomunicação UNESP não existia a disciplina em Libras era a Comunicação Total e depois com os cursos."*
Diana	*8*	*"Na igreja"*
Edna	*4*	*"Com a minha nora e os amigos deles (filho e nora)."*
Flávia	*9*	*Aprendi LIBRAS na faculdade (curso de graduação e depois na pós graduação. Atualmente no curso de Serviço Social também estou estudando."*
Gisele	*8*	*Aprendi com o convívio familiar, e com cursos em Libras."*
Helena	*8*	*"Na igreja, com uma professora surda de Marília. A maioria dos intérpretes de Libras começou nas igrejas, pela necessidade de interpretar os cultos, missas, evangelizar."*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Com exceção de Edna, todos compreendem que têm um nível de proficiência em Libras acima da média. Segunda a referida interlocutora relatou, tanto em resposta à questão 01, já citada, como, também, ao contar sua experiência, em sua participação durante a apresentação, ela havia entrado nesse cargo para acompanhar o filho com surdez no ensino médio. Fato interessante, pois a aprendizagem de uma segunda língua é potencializada na convivência com um falante da mesma. Neste caso, seu nível deveria ser tão ou mais alto do que o de Diana, que convivia com uma amiga surda, ou de Gisele, que tem um sobrinho surdo, posto também que, além da convivência, ela afirmou em resposta à segunda questão, que fez curso de Libras. A mesma afirmou que só foi aprender Libras muito tardiamente, como ainda ocorre com a grande maioria dos pais, a partir do que vale ressaltar, uma vez mais, a importância de orientações a esse respeito.

Em um determinado momento da vida dessa mãe, ela descobre a importância da Libras para o seu filho surdo e resolve, além de aprender a língua, com a ajuda de sua nora, que também é surda, e de amigos desta e do filho, transformar-se em interlocutora, para acompanhá-lo em sala de aula. Contudo, não se pode desconsiderar quão problemática é essa situação de contratação de uma pessoa com

nível de proficiência abaixo da média, como ela mesma considerou, para ocupar um cargo que demanda fluência nessa língua.

Sobre onde e quando aprenderam a Libras, enfoque da quarta questão, três (03) afirmaram ter aprendido na igreja, o que confirma a resposta de Helena, de que muitos aprenderam nos templos, considerando-se o próprio histórico do surgimento dos primeiros intérpretes, com finalidade religiosa. Este fato remete aos padres jesuítas, que vieram ao Brasil, por meio da Companhia de Jesus, fundada em 1534, no intuito de evangelizar os índios que habitavam nossas terras, subjulgando-os à sua religião e cultura. Ensinavam a ler e escrever com o principal objetivo de catequização.

Silva (2012) aponta para a influência da Igreja Católica na consolidação da Libras, na constituição de formas de associação civil e política da comunidade surda, estando também relacionada a ações educativas voltadas para surdos, como uma vasta rede de congregações católicas fundadoras de escolas especiais. Como no caso dos jesuítas, a evangelização se coloca como objetivo principal. O pesquisador destaca o livro desenvolvido pelo padre Eugênio Oates, “Linguagem das mãos” (OATES, 1990), cujo prefácio é intitulado “Palavras do Exmo. Sr. Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos”, o qual se refere ao padre como missionário americano residente no Brasil, desde 1946, que iniciou seu trabalho na Amazônia e passou a se interessar “pelos problemas dos surdos” (OATES, 2012, p. 7).

Contudo, esse movimento religioso voltado para a evangelização de surdos não se deu apenas por parte da igreja católica, mas também por igrejas evangélicas, a partir da difusão da Libras por meio de cursos baseados em materiais elaborados e impressos para essa finalidade evangelística (CARVALHO, 2010).

A esse respeito, vale destacar a Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1992, a fim de que tais minorias não fossem privadas do direito de ter sua própria vida cultural, bem como de professar e praticar sua própria religião e usar a sua própria língua (ONU, 1992). No contexto de um trabalho de cunho religioso para fins educativos, a partir dos pressupostos de Vigotski já destacados, cabe reflexão sobre as implicações da formação do pensamento e da linguagem como resultado social arraigado em padrões e dogmas religiosos, considerando a mediação dos signos e a formação de conceitos e da própria consciência, nesse processo.

Outras três (03), relataram que sua aprendizagem veio por meio da convivência com surdos. Neste momento, destaco a resposta de Cecília, cuja aprendizagem seu deu na convivência com seus alunos surdos. Ou seja, embora ela tivesse a habilitação para trabalhar com esse alunado, não havia tido oportunidade de aprender a língua em seu curso, devido ao período em que a comunicação total era a filosofia educacional vigente e, portanto, os sinais eram utilizados dentro da prática bimodal, fora da estrutura própria da Libras. Compreende-se, assim, que ela entrou em sala de aula sem o conhecimento prévio ou a fluência necessária para o trabalho de professora interlocutora, embora tenha buscado aprender em outros cursos, posteriormente. Reforça-se o fato de que certificados e habilitações conferem autorização para o trabalho de pessoas que, nem sempre estão, de fato, preparadas para exercer a função de intérprete ou mesmo de professora especialista, pelos motivos já explanados, os quais levaram à importância de uma avaliação prática como parte do processo que seleciona esses profissionais.

Berenice e Flávia relatam que aprenderam Libras na graduação. Podem existir ressalvas em relação à qualidade na aprendizagem da Libras na formação inicial, pelos seguintes motivos: curto tempo de desenvolvimento da disciplina que, geralmente, é de um semestre, sendo que existem conhecimentos teóricos importantes também, sobrando pouco tempo para a parte prática; o fato de que, em algumas faculdades, a disciplina é oferecida *online*, nem sempre com uma estrutura que favoreça uma aprendizagem mais efetiva; uma metodologia centrada no trabalho com o vocabulário que, muitas vezes, é exaustivamente passado aos alunos para que decorem, de forma descontextualizada, ou seja, fora de contextos mais reais de uso da língua. Contudo, apesar dessas considerações, a disciplina de Libras na graduação, além de, minimamente, garantir que os futuros professores tenham conhecimentos acerca das implicações linguísticas inerentes à surdez, conforme previsto no decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), acaba sendo uma oportunidade de conhecer essa área específica da educação, a partir da qual pode vir o desejo de prosseguir com os estudos da língua e de escolha por uma profissão ligada à educação de surdos, como tem acontecido, a exemplo dessas interlocutoras.

Voltando ao questionário, a pergunta seguinte, de número cinco, foi “Além de interpretar as aulas, você faz intervenções pedagógicas? Explique”. Ao que as interlocutoras responderam:

Quadro 5 – Intervenções pedagógicas das professoras interlocutoras.

Professores Interlocutores	***Respostas à questão 05***
Amélia	*"Sim, no ENEM."*
Berenice	*"Devido as suas múltiplas deficiências, a aluna pouco realiza atividades e muitas vezes não permite explicações."*
Cecília	*"Sim sempre utilizo muito a internet, livros didáticos e tudo o que meu aluno necessita."*
Diana	*"Minha aluna é parcialmente ouvinte, ela não é alfabetizada na Língua de Sinais, pois ouve 23% e tem o auxílio do aparelho, então a mãe nunca achou necessário que ela aprendesse Libras; porém ela terá uma perda total da audição com o passar do tempo.* *Sinalizei a sala, passo vídeos e introduzo a Língua de Sinais durante as aulas regulares na medida do possível. Também uso jogos e consegui uma aceitação por parte da aluna, da mãe e dos colegas de sala que amam aprender LIBRAS."*
Edna	*"Sim. Meu aluno é ouvinte (tem a falta de uma das audições apenas), mas nas necessidades dele, eu faço as intervenções pedagógicas."*
Flávia	*"Eu apenas interpreto as aulas e em poucos momentos faço intervenções pedagógicas. Somente quando o professor da sala solicita."*
Gisele	*"Sim, em relação aos professores que muitas vezes cobram do aluno o português como 1ª língua. Tento explicar como o surdo aprende, sugiro atividades."*
Helena	*"Sim. Adaptação curricular, uso de materiais visuais, do meu próprio celular, mostrando vídeos e imagens que ilustrem os conteúdos da aula. Por exemplo, sobre as células, usei vários vídeos e imagens interessantes para que a aluna aprendesse com maior facilidade. Também usando dramatizações na interpretação de músicas e histórias lidas."*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Dentre as interlocutoras, seis (06) afirmaram que fazem intervenções pedagógicas, sendo que algumas, inclusive, mencionaram recursos utilizados em tais intervenções, como internet, livros didáticos, vídeos, materiais visuais, interpretações 'dramatizadas' e adaptação curricular. Entre as respostas, destaco, primeiramente, a de Gisele, cuja intervenção pedagógica é direcionada ao professor regente que, segundo ela, costuma cobrar do aluno o conhecimento da Língua Portuguesa, como se esta fosse sua primeira língua.

De acordo com Lodi,

> Não podemos nos esquecer de que a transferência dos elementos da primeira para a segunda língua é um fenômeno esperado para qualquer aprendiz, pois usar outra língua é dialogar com ela, significa encontrar-se num território desconhecido de signos da L1 como se eles fossem apropriados, como se o falante não tivesse saído de seu contexto de L1. (LODI, 2014, p. 27).

Como também afirmaram, tanto Vigotski quanto Bakhtin, a primeira língua é sempre base para a aprendizagem da segunda. Nesse sentido, desse diálogo entre as duas línguas, conforme se refere a autora acima, é bastante comum resultar, enunciados em uma interlíngua que, no caso dos surdos, são escritos em português,

mas com forte influência gramatical específica da Libras. O professor que não tiver essa clareza em sua prática pedagógica terá dificuldades em construir sentido aos enunciados desses alunos que, inevitavelmente, podem apresentar problemas de coesão, podendo incorrer em injustiça, ao usar o mesmo critério de correção que utiliza para alunos ouvintes que têm a Língua Portuguesa como L1.

Vale ressaltar, também, que os alunos surdos terão dificuldades em compreender textos em português, sendo esta uma língua de que ainda estão se apropriando, o que deve acontecer com uma metodologia específica, que não se baseie em pistas sonoras.

Embora esteja firmado no decreto nº 5.626/2005 que o professor deve compreender a diferença linguística de seus alunos surdos e, ainda, prover mecanismos de avaliação coerentes com sua situação, enquanto aprendiz de português como segunda língua, a mediação da interlocutora se fez importante para prestar esses esclarecimentos, pois é alguém que acompanha o aluno de perto e acaba intercedendo por ele, representando-o ou agindo em seu nome, no processo educacional. Quanto a tentar explicar como o surdo aprende e sugerir atividades, embora seja bastante interessante, já que devem mesmo trabalhar em cooperação, esse é mais um aspecto que também deve ser atendido pelo professor especialista, tendo este a função de desenvolver recursos e materiais para seu atendimento em sala de aula e, entre outras demandas já ressaltadas, prover a formação continuada dos professores.

A interlocutora Flávia relata que suas intervenções pedagógicas dependem da solicitação do professor, o que acontece “em poucos momentos”, conforme suas próprias palavras, sendo que seu trabalho parece se centrar, quase que exclusivamente, na interpretação das aulas. Embora, como já discutido, a própria denominação ‘professor interlocutor’ faça subentender a demanda pedagógica implicada no trabalho desse profissional, essa interlocutora faz intervenções pontuais e condicionadas ao pedido do professor responsável pela turma. Por outro lado, a aprendizagem do aluno surdo não é de total responsabilidade do professor interlocutor, mas, principalmente, do professor regente, que precisa pensar suas aulas, considerando a presença e necessidades desse aluno, podendo contar com a parceria do interlocutor nesse processo, devendo envolvê-lo no planejamento de atividades, de forma que este tenha acesso prévio aos conteúdos que serão trabalhos

em aula, para também estar melhor preparado. Segundo Lacerda e Poletti (2009, p. 175),

> a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete.

A interpretação deve se fazer pautada nos fundamentos da tradução, segundo os quais deve ser relevado o universo cultural do público que está sendo atendido. Para isso, não basta o conhecimento da Libras ou a capacidade de sinalizar palavra por palavra pronunciada em português. Ao interpretar da Língua Portuguesa para a Libras, o profissional está partindo de uma língua oral-auditiva para uma língua viso-espacial, sendo que além de considerar aspectos culturais da comunidade surda, o interlocutor deve respeitar a estrutura gramatical própria da LS e os diferentes recursos expressivos de que ela dispõe (ROSA, 2008).

Segundo Rosa (2008), entre as dificuldades que podem comprometer a interpretação, estão: a incompreensão do surdo sobre o assunto interpretado, insegurança gerada pela falta de domínio do próprio orador sobre o assunto, compreensão equivocada por parte do interlocutor em relação ao que está interpretando, não contextualizar os conceitos vinculados ao discurso e não conviver com a comunidade surda. Somente convivendo com os surdos, é possível uma apropriação e fluência satisfatória na LS, seus recursos, gírias, participando de enunciações reais nessa língua. A própria contextualização, necessária durante a interpretação, depende desses conhecimentos, o que se alinha à concepção bakhtiniana sobre os enunciados, os quais se produzem sempre no espaço entre interlocutores que, por sua vez, situam-se no centro de uma situação social mais complexa, ou seja, na enunciação, a situação verbal está unida à situação extraverbal concreta, seja em relação ao horizonte espacial visível para ambos os interlocutores quanto no conhecimento e compreensão comuns da situação da qual co-participam (VOVOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926).

A resposta de Diana corresponde à situação de muitos alunos que, por não terem uma perda total de audição, também não têm o consentimento da família para o acesso à Libras. Somente diante da perda auditiva progressiva que a aluna passará, é que a interlocutora consegue a “aceitação” da própria aluna e de sua mãe.

Neste caso, também vale observar que a interlocutora se incumbe do ensino da Libras, introduzindo a Língua de Sinais nas aulas regulares, o que faz, segundo ela, “na medida do possível”. Que medida é essa? Enquanto sinônimo de providência, encontrar um jeito, mesmo que em situação e espaço inadequados, de ensinar uma língua que já deveria ter sido apropriada. Como Diana, outras interlocutoras têm assumido esse papel, na angústia de se ver acompanhando um aluno que chega na segunda etapa do ensino fundamental sem saber a Libras. O que implica, em muitos casos, a falta da rica oportunidade de entrar, de fato, na corrente da linguagem, por meio de uma língua que se realiza em canais abertos, acessíveis a esses alunos, permitindo a enunciação dialógica.

As questões 6 e 7 correspondem, respectivamente, ao nível de conhecimento da Libras que têm os alunos atendidos pelas professoras interlocutoras e sobre como eles a aprenderam.

Quadro 6 – Nível de conhecimento dos alunos em relação à Libras e como aprenderam.

Professores Interlocutores	***Respostas às questões 06 e 07***	
Amélia	*3*	*“Em 2016, quando a escola propôs a família o ensino da Língua de sinais (a família não fez muito tempo o curso).”*
Berenice	*4*	*“Acredito que seja na sala de recursos.”*
Cecília	*8 a 10*	*“Ele é filho de surdos. Pai surdo e analfabeto tanto em Português como libras ‘gestos’ que aprendeu com a esposa que é deficiente auditiva (utiliza a Libras e fala) e também acredito que na escola.*
Diana	*4*	*“Ela não é alfabetizada; estou introduzindo Libras na vida dela.”*
Edna	*1*	*“Ela está começando a ter interesse agora.”*
Flávia	*6*	*“Aprendi LIBRAS através de vídeos na internet, treinando com os colegas de curso e por ter ‘parente’ surdo.”*
Gisele	*7*	*“Com professores e alunos surdos. A família não usa libras.*
Helena	*8*	*“Ele teve uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental fluente em Libras e participou, durante uma época, da associação de surdos da cidade, convivendo com eles. Tem muita facilidade de aprender.*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

A média do nível de conhecimentos da Libras, por parte dos alunos é 5,25. Um número muito baixo, tendo em vista sua importância para sua aprendizagem, inclusive da Língua Portuguesa, e para seu desenvolvimento, como já foi bastante destacado nesse trabalho. Porém, a média pode esconder detalhes, individualidades. Estamos diante de vários alunos – metade deles, mais precisamente – que não têm um conhecimento satisfatório da Libras.

Olhando para cada caso, é interessante notar as menções à família. Enquanto o aluno acompanhado por Cecília, filho de pais surdos, possui o nível mais alto de conhecimento da Libras, posto que aprendeu desde o nascimento, sendo sua mãe sinalizante, o aluno de Edna aprendeu a língua numa ação escolar voltada à família, mas esta não frequentou o curso de Libras por muito tempo e, ainda, Gisele comenta que a família de sua aluna não sabe a Língua de Sinais.

Conforme relatado, na introdução desse trabalho, mais de 90% dos surdos têm pais ouvintes que, em sua maioria, não se interessam em aprender a LS, enquanto que os de pais surdos se apropriam dessa língua, naturalmente, o que beneficia seu desenvolvimento, sob vários aspectos, em comparação com os de pais ouvintes.

Vale destacar, ainda, que todas as respostas sobre como aprenderam a Libras fazem menção à escola, como espaço para essa aprendizagem. Diante da dificuldade em aprender Libras a partir do seio familiar, cabe à escola intervir nesse quadro, provendo orientações e o ensino de LS.

Sobre as dificuldades que enfrentam em seu trabalho como professoras interlocutoras, as respostas foram:

Quadro 7 – Dificuldades enfrentadas pelas professoras interlocutoras em seu trabalho

Professores Interlocutores	***Respostas à questão 08***
Amélia	*"Fazer com que ele corrija seus erros e refaça o conteúdo proposto."*
Berenice	*"As dificuldades que enfrento são pelo fato de minha aluna usar muito a linguagem familiar, não aceitar aprender a Libras corretamente, ela é muito agressiva devido a limitações por conta das suas outras deficiências."*
Cecília	*"Tantos anos ainda são por parte dos professores que não tem conhecimento da libras e do seu contexto de Libras, Português."* *Salas super cheias com alunos com a sua idade e anseios, o "barulho" na sala de aula e a preparação das aulas. Tenho que utilizar a tecnologia principalmente o meu celular para poder explicar as matérias e conteúdos."*
Diana	*"Falta de recurso; falta de interesse por parte da aluna que é ouvinte e a mãe não diz a ela que ela precisa aprender, já que essa é a língua com a qual se comunicará futuramente. É claro o fato dela não ser alfabetizada e não se dedicar nos estudos em Libras."*
Edna	*"Em apenas algumas tarefas de casa, que ele não realiza."*
Flávia	*"As dificuldades é a falta de material adequado para ajudar nas ilustrações das aulas. Poderíamos ter Ipad's para auxiliar na aprendizagem."*
Gisele	*"A compreensão dos professores que o intérprete/interlocutor não é o professor do aluno. Que eles devem conhecer e adaptar os materiais."*
Helena	*"O sistema, que é engessado, a falta de entendimento dos professores da classe regular e gestão escolar, por não conhecer a cultura do surdo e suas necessidades especiais, para que tenha o mesmo desenvolvimento do aluno ouvinte."*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

As principais queixas recaem sobre os alunos. Entre elas, falta de interesse, não fazer ou refazer atividades, não ser alfabetizado e não saber Libras. Por outro lado, professores regentes que não compreendem que o aluno surdo não é responsabilidade exclusiva da interlocutora - a qual não é envolvida na preparação das aulas -, não sabem Libras e não incluem o aluno, considerando suas necessidades para acompanhar melhor os conteúdos, até mesmo na adaptação de materiais. As demais dificuldades mencionadas foram: falta de recursos visuais, que acabam resolvendo com o uso do próprio celular, salas cheias e falta de conhecimentos por parte da gestão escolar, inviabilizando ações necessárias.

Helena observa que o sistema é engessado, perfazendo uma estrutura que, embora esteja organizada para oportunizar o acesso do aluno surdo à educação, não funciona e não oferece liberdade para que o professor interlocutor desenvolva seu trabalho. É muito provável que ela esteja se referindo ao fato de não poder desenvolver um trabalho paralelo com o aluno, ensinando Libras, por exemplo, em alguns momentos durante o período das aulas no ensino regular. Questão que discutirei, mais adiante, quando tratarei sobre o encontro que tive com essa mesma interlocutora.

Em resposta a essa questão, Berenice compartilha que sua aluna possui múltiplas deficiências. Há que se considerar isso durante a análise, pois o foco do trabalho recai sobre a surdez, sendo que outras deficiências trazem implicações diferentes que essa pesquisa não se propõe a abordar. Porém, as respostas da professora interlocutora em questão foram consideradas, pois não apenas tratam sobre a aluna, mas sobre o trabalho que desenvolve e sua formação. Contudo, é inevitável questionar se o professor interlocutor é mesmo o profissional ideal para acompanhar uma aluna com múltiplas deficiências, o que pediria outras habilidades e competências, para além das que estão relacionadas ao trabalho do interlocutor. A interlocutora Berenice possui graduação em Pedagogia, Curso Básico de Libras e Pós-Graduação em Libras, ou seja, não contempla uma formação mais ampla para atuar na educação especial, em demandas que vão além dos conhecimentos sobre a LS.

A penúltima questão tratou sobre a participação do aluno surdo em atividades de leitura e escrita em sala de aula.

Quadro 8 – **P**articipação do aluno surdo em atividades de leitura e escrita em sala de aula.

Professores Interlocutores	***Respostas à questão 09***
Amélia	*"Quando a leitura é voluntária, ele se esquiva, mas quando é estipulado pelo professor, ele o faz.* *Possui boa leitura e escrita condizente com a faixa etária."*
Berenice	*"A aluna não aceita o contato em sala de aula. Recusa atividades de leitura, ficando agressiva."*
Cecília	*"Ele é muito esforçado, inteligente, mas existe a diferença das Libras/ Português. Mas participa de todas as atividades propostas pelo professor."*
Diana	*"Ela é muito participativa apesar das dificuldades na fala."*
Edna	*"Ele não gosta de fazer leituras oralmente, mas quando as realiza são perfeitas."*
Flávia	*"No momento da atividade de leitura a minha aluna fica prestando atenção. E eu vou sinalizando as palavras para ela."*
Gisele	*"Como a aluna tem uma boa alfabetização consegue ler/ escrever. Mas devido à perda auditiva troca letras e às vezes confunde o que lhe é proposto."*
Helena	*"Através da interpretação em Libras, compreende tudo. Mas não lê e é copista. Apenas identifica alguns vocábulos, como "oi", "bom dia", "boa tarde"... o que aprendeu com uso do whatsApp, por onde também acabou memorizando algumas mensagens prontas para utilizar em conversas com amigos."*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Algumas respostas das interlocutoras indicam uma compreensão da leitura como ato de oralização do texto ou mera decodificação dos grafemas em fonemas. Tanto Amélia quanto Edna relatam que os alunos não gostam de fazer a leitura em voz alta, o que é bastante compreensível, já que a oralidade é uma via difícil para os surdos. Se é comum alguns alunos ouvintes se sentirem envergonhados em fazer esse tipo de leitura em público, quanto mais os surdos que, inclusive, têm dificuldade no controle vocal e em saber como é realizada a sua pronúncia.

Destaca-se o apontamento de Amélia de que seu aluno "possui boa leitura e escrita condizente com a faixa etária." Qual o significado desse enunciado em relação ao que afirma ser uma boa leitura?

Nas práticas pedagógicas voltadas à leitura na escola, sempre existiu uma tendência a atribuir a qualidade de bom leitor ao aluno que soubesse ler em voz alta, pronunciando muito bem todas as palavras, sem titubear, o que remete aos remotos tempos da escolástica que, infelizmente, ainda possuem força para reverberar nas concepções e didáticas atuais (MANGUEL, 1997; PACCINI, 2007).

É certo que a leitura em voz alta é uma forma de leitura que se faz necessária em alguns momentos e cabe à escola tornar o aluno competente nas diferentes habilidades a ela relacionadas (em voz alta, silenciosa, para encontrar uma informação específica, para um entendimento geral do texto, etc.). Porém, a prática exclusiva da leitura em voz alta, além de poder dificultar a compreensão dos alunos,

de maneira geral, acaba sendo uma forma de exclusão dos alunos surdos, pois a essa prática, subjaz o entendimento legitimado por ela, de que a decodificação dos grafemas em fonemas, ou seja, a pronunciação ou oralização do texto, tão complexa a esses alunos, seja superior à própria compreensão, embora esta seja, tão obviamente, o principal objetivo em qualquer leitura.

Segundo Vigotski (1995), a capacidade puramente mecânica de ler, focando-se na oralização de cada palavra, isolada de seu contexto, sem se orientar no sistema de relações do texto e, portanto, na construção do seu sentindo, mais freia do que impulsiona o desenvolvimento cultural. O autor comenta sobre as vantagens da leitura silenciosa sobre a leitura em voz alta, sendo que na primeira, os olhos fixam-se menos nas linhas, movimentam-se mais rapidamente e retornam muito menos ao que já foi visto, o que, inclusive, torna a leitura mais rápida, mais fluida. Já na leitura em voz alta, contrariamente, a vocalização dos símbolos visuais passa a ser uma preocupação a mais para o leitor, quando não é a única, o que acaba atrasando e dificultando a leitura.

Conclui-se, portanto, pelo estabelecimento de uma certa relação existente entre a velocidade da leitura e a compreensão, a qual não é, necessariamente, decorrente de uma leitura mais lenta. De acordo com o russo, o símbolo visual vai se libertando cada vez mais do símbolo verbal: “se recordamos que a idade escolar é a idade da formação da linguagem interior, torna-se evidente que meio de percepção da linguagem interna tão poderoso temos na leitura silenciosa (...)” (VIGOTSKI, 1995, p. 198, tradução minha).

Se a leitura em voz alta pode prejudicar a compreensão do ouvinte, é ainda mais prejudicial ao aluno surdo que, certamente, empregará todo o seu esforço para decodificar cada fonema, provavelmente, sem muito êxito e, o pior, sem compreender o que está apenas tentando decodificar em sons.

Frank Smith (2003, p. 180), em seu estudo psicolinguístico sobre a leitura, refere que esta geralmente envolve o trazer sentido imediata ou diretamente ao texto, sem a consciência de palavras individuais e muito menos das letras individuais em cada palavra. Segundo sua análise, as palavras são sempre secundárias à compreensão, ou seja, esta é que é o objetivo básico da leitura e seu processo torna desnecessária a identificação prévia de palavras individuais.

Bakhtin (2004) afirma que a palavra isolada de seu contexto e aprendida por associação com seu equivalente linguístico se torna um sinal, estático e único, o que

faz com que o ato de reconhecimento acabe por adquirir um peso muito forte no processo de compreensão, em detrimento da própria compreensão. Texto é enunciado e, portanto, sua apreensão implica a compreensão de sua situação verbal e extraverbal as quais, por sua vez, encontram-se em um contexto histórico específico.

Flávia e Helena comentam que a leitura é realizada com a mediação delas, por meio da interpretação do que está escrito no texto. Preocupa a maneira como Flávia escreveu que vai “sinalizando as palavras pra ela”, pois interpretar não é sinalizar palavra por palavra, dentro da estrutura do português, mas traduzir o conteúdo do português para a Libras, respeitando a estrutura gramatical da LS, inclusive, para que o próprio aluno vá percebendo essas diferenças entre as línguas. De qualquer forma, fica claro, portanto, que os alunos não leem por si ou que têm muita dificuldade na compreensão.

Cecília aponta a questão das diferenças entre as línguas, apesar do esforço e inteligência da aluna e de participar de todas as atividades propostas pelo professor. É provável que esteja se referindo, por exemplo, aos traços de interlíngua presentes na escrita dos surdos, que tenta escrever em Língua Portuguesa, mas, para isso, utiliza de seus conhecimentos linguísticos prévios que estão relacionados à Libras.

Conforme ressaltado no primeiro capítulo, de acordo com Vigotski (2001) e Bakhtin (2004), o aprendizado consciente de uma língua estrangeira é um processo no qual o aprendiz se apoiará na sua língua materna (L1), sendo que a consciência já formada, por meio da L1, confronta-se com a segunda língua (L2) já pronta e que deve ser apropriada, intencionalmente. Porém, no caso da aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 pelo surdo, como este é privado do contato com a oralidade da Língua Portuguesa, sua aprendizagem se dará por intermédio da linguagem escrita e, como a Libras não possui registro escrito corrente[8], é imprescindível que o surdo vivencie situações que lhe façam compreender a função social da linguagem escrita, o seu uso, para que ele tenha interesse em aprendê-la.

Considerando que um dos importantes pressupostos da inclusão é a rede de apoio, formada pelos diferentes profissionais envolvidos no processo, sendo a

[8] O *SignWriting* é um sistema de escrita da língua de sinais, constituído de um conjunto de símbolos e regras de escrita definidos para representar os diversos aspectos fonéticos, fonológicos e morfológicos da língua de sinais. Porém, seu uso no Brasil ainda é bastante restrito, embora algumas pesquisas apontam para possibilidades interessantes de seu emprego no processo de aquisição de Língua Portuguesa pelos surdos (STUMPF, 2002, 2005).

educação especial compreendida como fonte importante de recursos e orientações e, ainda, a sala de recursos como o espaço que complementa o ensino-aprendizagem com metodologias específicas e mesmo o ensino da LS, especialmente, na ausência do professor de Libras designado, especificamente, para isso, a décima e última questão continha a seguinte pergunta: “Você acha importante que seu(ua) aluno(a) frequente a Sala de Recursos (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado)? Por quê?”.

Quadro 9 – Importância da sala de recursos na visão das professoras interlocutoras

Professores Interlocutores	***Respostas à questão 10***
Amélia	*“Sim, para trabalhar habilidades que a sala regular não permite devido ao tempo e atender as necessidades específicas.”*
Berenice	*“Sim, acho muito importante que ela frequente sala de recursos. É uma aluna muito difícil de lidar, portanto se tiver outros apoios, vamos trabalhando juntos para tentar mudar seu comportamento e tentar fazer com que ela avance.”*
Cecília	*“Sim, pois é um professor especializado e poderá desenvolver um trabalho mais próximo aluno/ professor.”*
Diana	*“Sim. Porque ela já terá um apoio e a aprendizagem voltada para a Língua de Sinais.”*
Edna	*“Sim. Lá ele também adquire conhecimentos.”*
Flávia	*“É importante. Todos os recursos ajudam para o desenvolvimento do aluno. Quanto mais recurso, melhor para o desenvolvimento e aprendizado.”*
Gisele	*“Sim, para auxiliar em sua aprendizagem.”*
Helena	*“Depende. Se for para que o mesmo aprenda a LS e isso colabore para a aprendizagem, sim. Agora, se for para ser apenas reforço escolar, foge da proposta.”*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Com exceção de Helena, todas as professoras interlocutoras responderam, positivamente, à questão, demonstrando compreender que a sala de recursos é importante, por diferentes motivos, inclusive, como apontou Diana, para uma “aprendizagem voltada para a Língua de Sinais”.

Helena coloca em xeque tal importância, fazendo críticas à prática de reforço escolar no espaço que existe para dar conta de outra demandas importantes ao desenvolvimento dos alunos surdos, como a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

Conforme relatei, no início dessa seção, foi marcado um outro encontro, especificamente, com Helena, para que ela também pudesse participar da pesquisa, por conta de seu tempo de experiência na educação dos surdos. O encontro foi agendado de acordo com a disponibilidade e preferência da interlocutora.

Antes que tomasse o questionário nas mãos, para respondê-lo, iniciamos uma conversa que iniciei, contando sobre os objetivos da pesquisa e dizendo que gostaria que contasse uma pouco sobre sua experiência na área e dificuldades que enfrenta ou enfrentou em sua atuação. Minha intenção era dar um direcionamento, mas deixá-la livre para relatar o que quisesse, dando ênfase no que achasse mais pertinente.

Helena contou que foi professora especialista também e fez críticas à maneira como está organizada a sala de recursos, em alguns aspectos. No tempo que trabalhou, entendia que dois encontros de 2 horas semanais seria muito pouco frente à importância do trabalho a ser desenvolvido na sala de recursos. Como ensinava Libras, achava que o tempo entre um encontro e outro prejudicava a aprendizagem.

A interlocutora fez sérias críticas ao trabalho, costumeiramente, desenvolvido na sala de recursos. Relatou que alguns professores especialistas usam o espaço para reforço escolar, descaracterizando seu verdadeiro objetivo. Comentou que, para alunos com surdez severa ou profunda, às vezes, eram dadas atividades manuais e artesanato. Ou seja, para aqueles que mais precisavam de atividades que desenvolvessem a linguagem, a comunicação em Libras, a leitura e escrita da Língua Portuguesa, propostas que não incidiam nessas necessidades específicas, bem aos moldes da fase anterior por que passou a educação especial, muitas vezes, pautada em baixas expectativas de aprendizagem dos alunos-alvo.

Outra questão que apontou foi a heterogeneidade dos alunos em relação ao grau de surdez, ao fato de serem oralizados ou não, de saberem Libras ou não, com implicações sobre qual das línguas corresponderia à L1 e L2 de cada aluno. O que, por sua vez, demandaria estratégias e metodologias diferentes para cada situação linguística. Afirmou que todas essas diferenças podem enriquecer o trabalho com a turma toda, permitindo a interação entre oralizados e sinalizantes, mas que um trabalho mais individualizado também seria importante e precisa ser viabilizado.

Enfatizou que, mesmo os alunos com perda moderada de audição podem se beneficiar muito do conhecimento da Libras, tanto para um acesso mais garantido dos conteúdos trabalhados em aula, por meio do intérprete, dadas as dificuldades de horas de esforço para a leitura labial, ao longo das aulas, sendo essa uma prática que demanda muito esforço e atenção. Bem como afirma, a partir de experiências interessantes que pôde observar com alunos surdos, cujo conhecimento da LS potencializou o processo de oralização, posto que, nesses casos, a própria fonoaudióloga utilizava a Libras em seu trabalho.

Após tecer suas críticas ao trabalho que costuma ser desenvolvido nas salas de recursos, disse que seria mais produtivo se, no lugar do oferecimento desse espaço, Libras estivesse na grade curricular, de forma que todos pudessem aprender, diminuindo, progressivamente, a exclusão do surdo na sociedade, por barreira comunicacional. Além disso, que esse professor trabalhasse, diretamente, com o professor regente, colaborando na adaptação de provas, atividades e materiais. Em seguida, citou Harvard, dizendo ser uma referência, pois promove o ensino da *American Sign Language*[9] a todos, indistintamente: alunos, professores e demais funcionários da instituição.

A interlocutora relatou que, como seu aluno não sabia Libras, quando ela iniciou seu trabalho com ele, ela procurava tirá-lo da sala, em algumas aulas, para ensinar-lhe e ficou muito desapontada quando foi chamada a sua atenção e solicitado para que não agisse mais daquela forma, que o lugar para aprender Libras seria a sala de recursos. Ela tinha clareza de que, embora não fosse o ideal, era o possível a se fazer, dada a urgência da apropriação da LS, que já estava acontecendo, tardiamente.

No Brasil, o Projeto de Lei nº 562, de 2019 visa acrescentar à LDBEN, nº 9.394/96, o artigo 26-B, que atesta a inclusão de conhecimentos básicos de Libras no currículo do ensino fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas, conforme recorte da ficha de tramitação, a seguir.

Figura 3 –Projeto de Lei nº 562/2019

CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROJETO DE LEI N.º 562, DE 2019

(Do Sr. Delegado Waldir)

Acrescenta o art. 26-B à Lei nº 9.394, de 220 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo do ensino fundamental e no ensino médio o conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais-Libras nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

[9] Língua de Sinais Americana.

Fonte: BRASIL, 2019, s/p.

Na justificativa do referido projeto de lei é destacado que a não oferta do ensino de Libras no ensino fundamental e médio torna os dispositivos legais existentes “ineficazes, resultando em quase completa ignorância, pelo povo brasileiro, dos fundamentos desta forma de comunicação e expressão.” (BRASIL, 2019, s/p).

Há, ainda, outra questão interessante. Embora o documento preveja conhecimento básico em Libras, considerando que faria parte da grade curricular do ensino fundamental e médio, somando-se os doze anos necessários para completar esse percurso escolar, certamente, seria possível aos alunos finalizar a educação básica com conhecimento intermediário ou até avançado na língua. Caso contem com a presença de colegas surdos em suas classes, a aprendizagem será ainda mais significativa e a probabilidade de boa fluência na LS é alta.

Nesse sentido, de médio a longo prazo, os futuros professores que teriam aprendido Libras em sua educação básica também teriam condições bem mais promissoras para compreender as implicações linguísticas do aluno surdo e incluí-los em suas aulas. Igualmente aos demais profissionais de diversas áreas. A aprovação do projeto e sua concretização, nos diferentes espaços escolares, poderia viabilizar, de fato, a inclusão social das pessoas com surdez.

Certamente, também não haveria tanta resistência por parte das famílias e, consequentemente, dos próprios surdos, na apropriação da Libras, a qual teria maior espaço para coexistir com a Língua Portuguesa nas escolas.

Helena desabafou sobre experiências em que pôde vivenciar a falta de compreensão sobre a importância da LS e sua rejeição, inclusive, pela própria gestão pedagógica. Em um dos relatos, comentou sobre um evento em que toda comunidade escolar estaria presente e no qual seus alunos surdos apresentariam algumas canções em Libras.

Como alguns familiares surdos estariam presentes, ela pediu um espaço no palco para fazer a interpretação do evento. A resposta da coordenação e direção foi um questionamento, argumentando que ela estaria apenas querendo “se aparecer, inventando moda”, conforme as palavras que a interlocutora usou ao relatar o que houve, nessa situação. Ela ficou muito desmotivada com tal atitude, como é, facilmente, possível imaginar.

Helena concluiu sua fala, reforçando a importância da aprendizagem da Libras, logo nos primeiros anos da criança surda. Ressaltou que a educação municipal, responsável pelo ensino nessa faixa etária, deveria cumprir com essa responsabilidade, pois muitos alunos chegam na escola estadual, ou seja, na segunda etapa do ensino fundamental, sem saber Libras e, ainda, não alfabetizados.

3.2.4 A família dos alunos surdos

Dos onze pais/ responsáveis dos alunos surdos duplamente matriculados no ensino regular e no SAPE e convidados para o café da tarde em que se deu o encontro de formação, apenas duas mães estavam presentes, juntamente com seus filhos surdos: um garoto do 6º ano do ensino fundamental e uma adolescente que cursava a terceira série do ensino médio, já finalizando a educação básica.

Uma outra mãe também foi convidada a participar da pesquisa, considerando o baixo número de responsáveis presentes no encontro, o que, de certa forma, deflagra dificuldades no envolvimento e participação da família, conforme também confirmado pela PCEE. Porém, o convite a essa terceira mãe também se deu pelo acesso facilitado por um convívio em que, nos últimos anos, fui questionada por ela, em conversas pontuais sobre a Libras, por ter um filho que, somente mais recentemente, vim a saber que era “deficiente auditivo”, como prefere denominar.

Mesmo sabendo que eu trabalhava nessa área, em onze anos de convivência, essa mãe jamais havia comentado comigo que tinha um filho com perda auditiva, o qual estava cursando o 5º ano do ensino fundamental. Fiquei surpresa quando, finalmente relatou o fato, pois estava interessada em saber mais sobre a Libras, uma língua que, finalmente, começava a se interessar em conhecer e aprender e cuja importância começava a fazer sentido para ela.

Seguindo os mesmos moldes do procedimento para descrição dos resultados e análise, utilizados na seção anterior, as três mães participantes da pesquisa serão, de forma fictícia e respectivamente, assim denominadas: Ana, Beatriz e Carla. À época em que responderam o questionário, o filho de Ana estava no 5º ano do ensino fundamental, o de Beatriz, no 6º ano do ensino fundamental e a filha de Carla, na 3ª

série do ensino médio, perfazendo uma configuração interessante: finalização do primeiro ciclo, início do segundo e finalização do ensino médio.

O questionário respondido por ambas (APÊNDICE 3) continha 10 questões, a tratar sobre grau e concepção de surdez, sala de recursos/ AEE, conhecimento dos filhos sobre a Libras e a Língua Portuguesa (leitura e escrita) e presença da professora interlocutora em sala de aula.

De igual modo, cada questão será abordada a partir das respostas das mães, as quais também serão transcritas, na exata forma em que foram escritas, e analisadas.

A fim de acessar a concepção das mães sobre surdez, bem como a ligação desta com o grau auditivo, as primeiras três questões abordaram o grau de surdez, como a mãe compreendia seu(ua) filho(a), enquanto surdo(a) ou deficiente auditivo, e se havia diferença de sentido entre essas expressões

Quadro 10 – Grau de surdez e definição.

Mães	***Respostas às questões 01, 02 e 03***		
Ana	Severo	*"Deficiente auditivo"*	*"Sim. Surdo não ouve nenhum som. Deficiente auditivo ouve com dificuldade alguns sons."*
Beatriz	Severo/ Profundo	(como resposta, a mãe escreveu o nome do filho, que não será transcrito, para preservação do anonimato)	*"Sim. Porque eu não gosto que fala que meu filho é surdo ou mudinho."*
Carla	Profundo	*"Pra mim não tem diferença."*	*"Na minha opinião não há diferença."*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Ana expressa-se fundamentada em uma visão mais clínico-terapêutico da surdez, em que surdo é aquele que não possui resíduos auditivos, sendo compatível com uma surdez profunda. Havendo qualquer tipo de resíduo auditivo, adota-se 'deficiência auditiva' como expressão mais adequada. Neste caso, a adesão a essa concepção, geralmente, implica a escolha pela oralização e aquisição da Língua Portuguesa como L1, no sentido de que, identificada a deficiência, o processo seria a normalização para que se chegue o mais próximo do comportamento ouvinte possível.

O fato de Beatriz responder à segunda questão, escrevendo o nome do filho, ao invés de explicar se o identificava como surdo ou deficiente auditivo, pode demonstrar que não compreendeu a pergunta, mas também há a possibilidade de

afirmar que ele tem o próprio nome que o identifica, entes ou muito mais do que qualquer denominação como essas.

Certamente, essa segunda possibilidade tem sua legitimidade, pois, mesmo em um viés mas clínico, o termo deficiência já não mais tem se conjugado ao sujeito, ou seja, a expressão ‘deficiente auditivo’ está em desuso, substituída por pessoa com deficiência auditiva, pois o sujeito não se restringe ou resume à deficiência, sendo esta uma característica que interagirá com outras que também fazem parte do indivíduo que a possui.

Contudo, sua resposta à terceira questão evidencia o desconhecimento sobre as implicações linguísticas e culturais do termo surdo, concebendo-o, pejorativamente, tal qual ‘mudinho’.

Carla, por sua vez, embora tenha uma filha com surdez profunda, o que no próprio viés clínico caracterizaria o termo surdo, afirma que não há diferença entre eles.

Enfim, nenhuma das mães compreende a surdez enquanto diferença linguística, a partir de uma perspectiva socio-historico-cultural, na qual o termo surdo não precisa ser rejeitado ou negado, como expressão pejorativa, pois carrega questões indentitárias, cujo valor tem se constituído por movimentos afirmativos de uma comunidade que habita o mundo e se identifica linguística e culturalmente. Nesse sentido, vários surdos rejeitam as expressões ‘deficiente auditivo’ e ‘deficiência auditiva’, por estas enfatizarem a limitação em detrimento da diferença linguística e cultural, resultando que todos eles carregam um cerne identitário.

A quarta e quinta questões estão relacionadas à frequência dos filhos na sala de recursos/ AEE e sua razão, bem como se acreditam que o trabalho desenvolvido nesses espaços da educação especial poderia ajudá-los.

Quadro 11 – Frequência na sala de recursos/ AEE e opinião sobre o trabalho desenvolvido.

Mães	***Respostas às questões 04 e 05***	
Ana	*"Sim. De acordo com os educadores seria interessante para melhorar o aprendizado, concretizando o que era visto na sala regular e para ter contato com a Libras."*	*"Eu acredito que não ajudou muito tendo em vista a forma como foi desenvolvido, mas acredito que se tivesse sido realizado segundo os objetivos que me foram colocados poderia ter auxiliado muito mais."*
Beatriz	*"Sim, porque ele precisa pra alfabetização dele e ajuda muito."*	*"Ele tem só cada vez mais melhorado sua capacidade."*
Carla	*"Frequenta mais parou"*	*"Foi a melhor ajuda que tive como mãe e posso falar por ela que foi a melhor coisa."*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Ambas as mães afirmaram que seus filhos frequentam a sala de recursos/ AEE, sendo que a filha de Carla não frequenta mais, provavelmente, por já estar finalizando o ensino médio. As razões apontadas foram 'concretizar' o que é visto em sala de aula, o que dá margem a ideia do reforço escolar, e o 'contato' com a Libras, que soa um tanto superficial, quando, para a apropriação é preciso mais do que um mero contato, são necessárias vivências significativas. De qualquer forma, fica subentendido que seria o espaço para a promoção da LS para seu filho.

A alfabetização também aparece como uma razão para frequentar a sala de recursos.

Ao responderem sobre a importância do trabalho desenvolvido, enquanto Beatriz e Carla escreveram, positivamente, Ana deixa uma crítica, dizendo que os objetivos, previamente, apontados pelos educadores, como ela relatou, não foram cumpridos, não tendo ajudado muito, portanto. Ao que cabe as perguntas: não houve reforço escolar? A Libras não foi ensinada?

A partir da análise das próximas questões, é possível ter uma melhor clareza sobre esses desdobramentos.

Por meio das questões 06 e 07, foi abordado, respectivamente, se os filhos sabiam se comunicar em Libras, onde aprenderam e qual seria o nível de conhecimento da língua, numa escala de 0 a 10.

Quadro 12 – Competência dos filhos na comunicação em Libras e nível desse conhecimento.

Mães	***Respostas às questões 06 e 07***	
Ana	*"Não sabe. Começou a ter contato este ano com a professora intérprete de sala de aula."*	*"Nota 0. Ele não tem domínio nenhum de Libras, incluindo os sinais mais simples."*
Beatriz	*"Sim, ele faz sala de recursos desde dois anos de idade, ele aprendeu lá."*	*"Ele é 10 porque ele conversa muito bem."*
Carla	*"Sim! Com ajuda dos professores nas escolas."*	*"10 – não por ser minha filha, e sim por ela ser capaz de lutar por aquilo que Deus concedeu a ela."*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Embora os filhos de Beatriz e Carla tenham aprendido a Libras no espaço educacional, seja no AEE, sala de recursos ou mesmo na escola regular - neste caso, havendo a possibilidade de ter sido ensinada pelos professores interlocutores, já que os professores regentes de classe, em geral, não dominam a LS -, o filho de Ana, não.

Ana ouviu dos educadores que, no AEE, o filho teria 'contato' com a Libras, mas a mesma respondeu que não cumpriram com os objetivos propostos. Por outro lado, compreende o filho como deficiente auditivo e somente, mais recentemente, mostrou interesse e abertura para que ele aprenda a Libras, com a qual começou a ter contato, por meio da intérprete, em sala de aula.

A diferença entre os filhos de Ana e Beatriz é de apenas um ano escolar. Ou seja, se o filho de Beatriz teve acesso à Libras e, realmente, sinaliza muito bem, o que pôde ser observado no encontro de formação, onde se apresentou a todos os presentes, por que o de Ana não teve acesso? É possível que Ana não tenha permitido essa aprendizagem, em anos anteriores. O que também justifica o interesse mais recente em me procurar para saber mais sobre a Libras e me contar sobre sua própria aprendizagem da língua, tema da próxima questão.

Quadro 13 – Competência das mães na comunicação em Libras.

Mães	***Respostas à questão 08***
Ana	*"Não. Não tive oportunidade de aprender, mas julgo necessário. Assim, tenho me colocado o propósito de aprender."*
Beatriz	*"Não eu falo com ele normal porque ele lê os lábios muito bem."*
Carla	*"Cada dia aprendo um pouco com ela mais queria ser melhor com ela, tenho dificuldade."*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

O quadro acima traz situações muito comuns. A de Ana, que só mais tardiamente vem a compreender a importância da Libras, mesmo tendo um filho que afirma ser oralizado; a de Beatriz, que nunca se interessou em aprender, pois já consegue manter uma comunicação pela oralidade com o filho; e Carla, que vem aprendendo com a filha já adolescente e que não é oralizada.

Diferentes configurações formadas a partir das singularidades dos filhos e das atitudes dos pais em relação à apropriação de linguagem dos filhos – e deles próprios - diante da situação de surdez. Porém, uma semelhança: famílias que, provavelmente, não tiveram a oportunidade de conhecer melhor a Libras e aprendê-la. O que também pode interferir na aprendizagem dos filhos, como no caso do filho de Ana.

No artigo “Pais ouvintes e filhos surdos: o lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues”, relatamos o quanto essa questão é problemática e interfere na apropriação da Libras pelos surdos, cuja importância já foi atestada em estudos de diferentes partes do mundo e reconhecida no país, legalmente, como já discutido (RIBEIRO; BARBOSA; MARTINS, 2019).

De acordo com Hoffmeister (2009), mesmo as crianças surdas que possuem alguma audição são beneficiadas pela apropriação da LS, pois esta é eficiente de tal forma a tirar proveito do processo visual do cérebro, que possui flexibilidade suficiente para reagir, tanto a estímulos visuais quanto auditivos.

> Nesse sentido, o autor americano ressalta: Ter a ASL [American Sign Language] ou Libras como uma abordagem de primeira língua **em casa** e na escola possibilita enormes benefícios. As informações podem facilmente e sem esforço fluir entre os pais e filhos e professores e alunos surdos. (HOFFMEISTER, 2009, p. 120-121; grifo meu).

Muitos pais não aceitam a LS, pois desejam que o filho seja oralizado e se aproprie da língua majoritariamente usada no país. Porém, de acordo com o mesmo autor, a apropriação da LS pode melhorar, inclusive, a aprendizagem da língua oral e, ampliando oportunidades de interação e consequente consolidação da linguagem, evitar consequências bastante negativas de ordem cognitiva, afetiva e problemas na aprendizagem (HOFFMEISTER, 2009; GÓES, 1999).

Por meio da questão 09, foi perguntado se o(a) filho(a) contava com uma professora interlocutora em sala de aula, bem como a opinião das mães sobre esse trabalho.

Quadro 14 – O trabalho das professoras interlocutoras na visão das mães

Mães	***Respostas à questão 09***
Ana	*"Até este ano ele teve sim uma interlocutora. Mas, como o mesmo não se comunica por Libras e sim oralmente ela fez apenas o que era possível neste sentido e atuou mais ajudando-o na compreensão dos conteúdos."*
Beatriz	*"Sim eu tenho que agradecer porque ela me ajuda muito com ele."*
Carla	*"Sim. O trabalho é lindo e perfeito quando se faz com amor. Mas posso dizer que já foi melhor."*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

A resposta de Ana, transcrita acima, corresponde à realidade de várias interlocutoras, segundo elas próprias relataram no encontro, o que, muitas vezes, as impelem a encontrar um meio, mesmo que inadequado frente à organização estruturada pelo SAPE, para ensinar Libras aos alunos que acompanham. Por outro lado, mesmo havendo dificuldades na interpretação, a interlocutora em questão buscou mediar a aprendizagem do aluno, mostrando-se ciente da função pedagógica implicada em seu cargo.

Já a resposta de Beatriz, e mesmo a de Carla, denotam gratidão, na valorização de um profissional que, segundo a professora especialista, é peça chave pela influência que tem em um contato privilegiado com a família, posto que está, cotidianamente, acompanhando seus filhos surdos.

O conhecimento dos filhos sobre leitura e escrita em Língua Portuguesa foi tema da décima e última questão, ao que responderam:

Quadro 15 – Leitura e escrita dos filhos surdos

Mães	***Respostas à questão 10***
Ana	*"Sim: lê e escreve. Aprendeu como qualquer outra criança. Tem o Português como primeira língua."*
Beatriz	*"Ainda não, ele só assina seu nome."*
Carla	*"Não!"*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

À época em que responderam o questionário, o filho de Beatriz frequentava o 6º ano e, segundo ela, só sabia escrever o próprio nome. A filha de Carla, finalizando a 3ª série do ensino médio, não escreve e nem lê, conforme exclamou a mãe, em sua negativa.

Diante da situação de incompatibilidade entre faixa etária e nível de leitura e escrita desses alunos, bem como de vários outros, relatada pelos professores interlocutores participantes - mesmo considerando serem aprendizes de Língua Portuguesa como segunda língua - e, principalmente, considerando o fato de que é a política nacional de inclusão (BRASL, 2008) que está em voga, pautando a educação de surdos no bojo da educação especial, em detrimento de uma educação que fundamente suas práticas na diferença linguística, urge que, pelo menos, seja garantido o que está previsto no decreto nº 5.626, para o processo de inclusão em escolas regulares.

Reforço a necessidade de formação aos professores especialistas no ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, em metodologia própria; orientação às famílias sobre a importância da LS; contratação de professores de Libras, prioritariamente surdos, que possam desenvolver um trabalho bem estruturado, de modo que as crianças surdas dela se apropriem como primeira língua, em idade ideal, inclusive, para que se viabilize a aquisição da Língua Portuguesa; uma seleção adequada que garanta a contratação de interlocutores e professores especialistas proficientes em Libras e formação pedagógica específica; entre outros pontos já destacados.

O processo de inclusão de surdos tem sido, veemente, questionado, conforme “Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas” (SOUZA et al., 2016), segundo o qual se faz urgente uma revisão da política de base que rege a educação de surdos, tendo em vista que essa política inclusivista impõe o continuísmo de modalidades que já fracassaram no passado, como o AEE como variante de práticas integracionistas ou pautado no reforço escolar no contraturno, similar à prática dos anos 80; o trabalho itinerante de professores; a aprovação automática; além da formação mínima requerida, como cursos de especialização que não objetivam a formação de professores bilíngues, aceitando-se cursos aligeirados que certificam por carga horária de 80 a 120h.

Nesse contexto, ainda de acordo com o referido relatório, opções conservadoras são mantidas, principalmente para o ensino de Língua Portuguesa, sob a justificativa de que não há profissionais formados para a organização da escolaridade bilíngue. Assim, o direito dos surdos de aprender em sua própria língua

continua sendo negado, na organização falha e nas práticas que constituem a realidade do ensino que se propõe inclusivo a alunos surdos.

Curiosamente, na própria Declaração de Salamanca, existe a seguinte afirmação, no artigo 19:

> 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, **deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos**. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, **a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares**. (UNESCO, 1994, Art. 19, grifo meu).

Apesar de a declaração possa ser considerada como importante documento instaurador do movimento de inclusão educacional, traçando suas diretrizes, nem tem sido provido que todos aprendam a LS e, muito menos, a organização das escolas ou classes especiais que, na verdade, precisam promover o ensino bilíngue de fato.

3.2.5 A professora do Atendimento Educacional Especializado

Embora o foco principal do trabalho recaia sobre a segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio, estando relacionado, portanto, à educação estadual regular, trilhar o caminho para o cognoscível, fez-me repensar tal fato, a partir da clareza de que a gravidade do não cumprimento da apropriação da Libras, conforme previsto por lei (BRASIL, 2005), tem sua origem nos anos iniciais da educação básica.

Após escutar as diferentes vozes, entre PCEE, professora da sala de recursos, professores interlocutores e mães, contatei a professora especialista do AEE, a fim de melhor compreender o contexto inicial de educação dos surdos, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

A professora aceitou o convite e houve dois encontros, com intervalo de seis meses entre eles. No primeiro, o tom que permeou toda a fala da, então, nova participante da pesquisa, foi o de desabafo.

Iniciou contando sobre sua formação: Pedagogia com habilitação em Deficiência Auditiva, curso de Libras de 150 horas e Pós-Graduação em Libras, sendo que há cinco anos já trabalhava com o AEE voltado para surdos.

Na verdade, na educação municipal, o AEE se realiza em salas multifuncionais, em que cada profissional atua com alunos com diferentes necessidades especiais (deficiências, transtornos, altas habilidades). Porém, nesse município paulista em que a pesquisa foi realizada, ainda estão conseguindo manter salas de AEE por área, como no caso dela que, à época desta conversa, trabalhava com apenas quatro alunos surdos, sendo que nenhum dos pais, conforme seu relato, aceitava a LS.

Dos quatro alunos, um havia passado por cirurgia de implante coclear[10] e os demais usavam aparelho. Segundo ela, nenhum deles sabia Libras. Além da oposição da família, a professora me contou que havia orientação expressa em encontros de formação e mesmo por meio de um e-mail encaminhado pelos responsáveis pelo departamento de educação especial, de que seus alunos deveriam vivenciar práticas pautadas na oralização, como, por exemplo, o 'método das boquinhas'. Esse método utiliza de estratégias fônicas, visuais e articulatórias, para alfabetização e reabilitação em distúrbios de leitura e escrita. No Brasil, um grande representante é Fernando César Capovilla, que pesquisa e divulga o método fônico.

Após quase cem anos de práticas terapêuticas de oralização enquanto método exclusivo para o ensino de surdos, e que resultou em fracasso para a grande maioria desses alunos, que cresciam sem oportunidade de entrar, efetivamente, na corrente da linguagem, é espantoso constatar uma continuidade ou retorno de um método de alfabetização centrado, principalmente, no que falta ao aluno surdo, ou seja, em pressupostos essencialmente fônicos. O método se baseia no ensino das relações grafemas e fonemas, em que a criança aprende a codificar a fala em escrita e, para a leitura, decodificar escrita no fluxo da fala (CAPOVILLA, 2005). Dessa, forma, fica posto que o surdo precisa aprender a falar para aprender a escrever e a ler, exatamente como acreditava o alemão Samuel Heinecke, fundador do oralismo.

Se a lei resguarda o direito da família e do aluno em optar pela oralização, o que pode ser considerado justo no que tange à liberdade e autonomia, por outro lado,

[10] O implante coclear é uma cirurgia em que é inserido um dispositivo médico eletrônico para pessoas com perda auditiva de grau severo a profundo. Ele funciona transformando sons em estímulos elétricos que são enviados diretamente ao nervo auditivo. Isso significa que ele pode substituir, mesmo que parcialmente as células danificadas da cóclea. Porém, nem todos estão aptos a fazer a cirurgia, dependendo do acometimento, o que só pode ser indicado por um médico e um audiologista.

quem define o espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa, bem como os profissionais de fonoaudiologia que atuarão com alunos da educação básica são os “órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.” (BRASIL, 2005, Cap. IV, Art. 16).

De acordo com o que se pode compreender por meio do texto do decreto, os fonoaudiólogos são os responsáveis pelo processo de oralização e, não, os professores especialistas do AEE.

Após tantos avanços, tanto como resultado dos movimentos surdos mais organizados e amplos, unidos a familiares e educadores, quanto de estudos científicos reveladores da imprescindibilidade da LS no desenvolvimento do surdo, um passado opressor e que desconsidera a diferença linguística e cultural da comunidade surda está sempre às portas. Aliás, está sempre entrando e, muitas vezes, tomando assento preferencial, enquanto é sempre difícil sair do papel, seja ele acadêmico ou jurídico, o que já se delineou e construiu em termos de educação bilíngue para surdos.

Apesar de relatar as dificuldades de desenvolver um trabalho em cuja metodologia não acredita, e também referente às resistências dos pais, a professora relatou que tem bastante insegurança no uso da Libras, por não manter contato com adultos usuários da língua. No momento em que compartilhou tal fato, até me pediu que tentássemos formar um grupo para ampliar vocabulário e desenvolver fluência na LS.

Sobre as estratégias que utiliza no trabalho, mencionou que, além do método das boquinhas, costuma utilizar bastante elementos visuais, como cartazes, fichas e materiais concretos.

Sobre a apropriação da linguagem por seus alunos, confirmou que todos aprendem Língua Portuguesa como L1 e sua luta é para que possa introduzir a Libras, pelo menos, como L2.

Após seis meses, em um novo encontro, pouca coisa mudou. As queixas continuaram, basicamente, as mesmas.

Outra mudança que, segunda ela, dificultou o trabalho, foi a necessidade de atender também a alunos com deficiência visual, na perspectiva do trabalho de salas multifuncionais. Em sua opinião, era melhor quando podia se dedicar mais a uma determinada área somente.

A professora também relatou ser complicado fazer o atendimento em diferentes escolas. Como a outra professora especialista da sala de recursos, também não se

trata de professora itinerante, pois ambas têm uma sala para desenvolver seu trabalho. Porém, existem alguns casos em que ela atende os alunos na própria escola, além de fazer algumas observações em sala de aula.

Tais observações podem ser relevantes a medida que promovam trocas de saberes e experiências entre os envolvidos na educação dos alunos, como professores regentes, intérpretes, coordenação e gestão escolar, à medida que o especialista consegue ter uma ideia mais concreta das atitudes e desempenho do alunos atendido, na realidade da sala de aula regular, o que pode redirecionar seu trabalho frente a suas necessidades, mas também contribuir com novos recursos que possa, dar suporte à prática pedagógica em sala de aula. Aliás, essa é mesmo uma demanda do professor especialista.

A professora também relatou que algumas mães começavam a se interessar que seus filhos aprendessem a Libras, o que se justificaria, segundo ela, provavelmente, na intenção de que estes pudessem usufruir do trabalho da interlocutora em sala de aula. Ou seja, a mudança não vem de uma quebra de paradigmas e maior discernimento sobre as implicações da linguagem e seu uso e o lugar da Libras nesse panorama, mas para aproveitar a oportunidade desse acompanhamento que também possui seu viés pedagógico de mediação na aprendizagem, demonstrando tomar a LS em uma função utilitária e instrumental apenas.

Quanto à posição das representantes do departamento de educação especial, responsáveis diretas pela orientação e supervisão do seu trabalho, afirmou que continuou a mesma, sem muita abertura para o diálogo, sem garantia de condições de autonomia para seu trabalho e sob a mesma cobrança para o ensino de Língua Portuguesa como primeira língua, baseado em aspectos fônico-articulatórios. A professora expressou grande desejo por oportunidades de formação em Libras e em metodologias mais alinhadas com as da educação bilíngue para surdos.

3.2.6 Um breve relato de experiência

Uma última participante foi convidada, a partir de considerações sobre seu tempo de experiência e dedicação na educação de surdos no município em que se

realizou a pesquisa, tanto como professora interlocutora quanto como professora especialista.

Ao convite, respondeu que teria dificuldades para me encontrar para uma conversa e perguntou-me se havia alguma outra forma de participar, mesmo que pelo whatsApp, conforme sugeriu. Perguntei, então, se poderia escrever um breve relato da sua experiência, o qual me enviou, por e_mail, no dia seguinte, com uma mensagem em que dizia que esperava poder estar contribuindo, de alguma forma, com a pesquisa, o que também escreveu ao final do seu texto.

Abaixo, o relato da professora, na íntegra, sendo que os nomes das cidades referidas em seu texto foram substituídos por três asteriscos (***), com fins de preservação de anonimato.

Minha primeira formação é em Pedagogia (2004).
*Anterior à licenciatura, em 1998 fiz um curso básico de LIBRAS de 30 horas com a instrutora Rebeca Nemer, e a partir de então me envolvi em um trabalho voluntário, Ministério com Surdos, na Igreja Presbiteriana Renovada de ***, atuando como Intérprete na igreja durante 13 anos consecutivos.*
*Em 2006 passei no primeiro Exame de Proficiência em LIBRAS – Prolibras, e em 2009 fui contratada pelo IEDA como professora de Língua Brasileira de Sinais. Posteriormente, de 2011 a 2016 passei a ser afastada da sala de aula regular da SME de ***, que tenho contrato efetivo, para atuar como Intérprete da LS, quando eu já havia concluído a primeira Pós-graduação lato-sensu: LIBRAS/Língua Portuguesa - Educação Bilíngue para Surdos, presencial, pelo Instituto Paranaense de Ensino (2010).*
*Ainda pela SME de ***, tive a oportunidade de ampliação: intérprete em sala de aula e professora na Sala de Recursos D.A. Em Sala de aula, como TILS eu apenas era a "voz" da(s) professora(s), a didática e a dinâmica das aulas eram delas, quando eu me empenhava em interpretar da maneira mais clara e objetiva para o(s) aluno(s) surdo(s), através da língua de sinais brasileira, estando junto deles em todos os momentos na escola e em todas as aulas, inclusive Inglês e Educação Física. Já na Sala de recursos, eu organizava o trabalho em três momentos (optei por dias reservados):*
- Ensino de LIBRAS: através de materiais em LS - jogos, atividades, brincadeiras, filmes, histórias (contos, lendas, fábulas), etc.
- Ensino de Língua Portuguesa: ainda explorando recursos visuais, o foco era sempre o letramento junto à alfabetização – produções textuais, listas, leitutas, etc.
- Ensino em LIBRAS (algum conteúdo específico ou Projeto).
Tanto em sala de aula como intérprete, como na sala de recursos como professora, a única e grande dificuldade que me deparei foi o ensino da Língua Portuguesa. A maioria dos alunos surdos com os quais trabalhei tinham surdez profunda, e por mais que encaminhássemos para a fonoaudióloga, resistiam, quando não eram os pais era a criança que não aceitava; os poucos alunos que fizeram fono tiveram um melhor aprendizado da L2. Considero que o trabalho junto à fonoaudiologia faz toda a diferença na aprendizagem da Língua Portuguesa pelo

> *aluno surdo, afinal estão aprendendo uma língua oral- auditiva e têm uma limitação orgânica, não ouvem.*
> *E é claro, para que um aluno surdo tenha sucesso na aprendizagem de qualquer disciplina, como também conhecimento de mundo, é importantíssimo que além de saber a língua de sinais, aqueles que fazem parte de seu convívio também o saibam. Por isso estendi o ensino da LIBRAS aos familiares (os materiais eu copiava e doava para que estudassem), e à comunidade escolar, fazendo visitas semanais às salas de aula, para que todos os alunos aprendessem.*
> *Esta é a minha experiência na educação de surdos até o momento, espero ter contribuído de alguma forma.*

O envolvimento da professora com a comunidade surda começa na igreja Presbiteriana, em trabalho voluntário e com fim religioso que, como já observado por uma das interlocutoras participantes e já discutido, é bastante comum. Porém, mesmo não sendo na área educacional, os treze anos dessa experiência, certamente, favoreceram sua fluência em Libras.

Diferentemente de todas as professoras interlocutoras entrevistadas, esta possui certificação nacional em proficiência em Libras (PROLIBRAS) e em curso de especialização presencial de Libras/Língua Portuguesa, voltado para a educação bilíngue para surdos. Além disso, também atuava no ensino superior, como professora de Libras.

Trabalhou por anos como intérprete na educação municipal e também como professora especialista.

Segundo ela, como intérprete, ela era apenas “a ‘voz’ da(s) professora(s)”. Embora buscasse fazer uma interpretação com explicações claras que ajudassem o aluno atendido na compreensão dos conteúdos, afirma que a didática e a dinâmica da sala de aula eram de responsabilidade das professoras da turma.

Interessante observar sua linha de trabalho enquanto professora especialista, bastante diferente do relatado das outras professoras especialistas participantes da pesquisa. Ela o desenvolvia pautada em três momentos: ensino de Libras, ensino de Língua Portuguesa e ensino de diferentes conteúdos em Libras. A partir de sua forma de trabalho, bem como de sua formação, é possível, perceber uma preocupação com a apropriação da Libras como L1 e que esta seja a língua de instrução para o ensino, de maneira geral.

Uma mesma dificuldade, porém, é relatada: o ensino do português. Vale notar aqui que ela se refere a essa dificuldade também em relação ao trabalho de intérprete,

o que leva a entender que a dimensão pedagógica estava, inevitavelmente, presente no exercício dessa função também.

Para lidar com o desafio, porém, ela buscava contar com o desenvolvimento da oralidade pelos surdos, justificando que “o trabalho junto à fonoaudiologia faz toda a diferença na aprendizagem da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, afinal estão aprendendo uma língua oral-auditiva e têm uma limitação orgânica, não ouvem.”

Mais uma vez, a oralização como pré-requisito aparece, mesmo de uma profissional mais amplamente formada e que conhece, consideravelmente, a estrutura da Libras, o entendimento de que o desenvolvimento da fala pelos surdos é importante à aprendizagem da escrita e da leitura. A professora cita a Língua Portuguesa como L2, mas evidencia a necessidade de um trabalho fonoaudiológico para aquisição da mesma.

Essa é uma possível visão que permeia algumas práticas educacionais que se propõem bilíngues. Contudo, no cerne do bilinguismo, que é o respeito à diferença linguística, compreende-se que, na falta da audição, o acesso à Libras e a qualquer outro conhecimento deve acontecer pela visualidade, sem dependência do som, sendo que a aprendizagem do português como L2 se dá na modalidade escrita.

Finalizando seu relato, a professora comenta que, “para que o aluno surdo tenha sucesso na aprendizagem de qualquer disciplina, como também conhecimento de mundo”, não apenas o aluno surdo precisa saber Libras, mas, também, todos aqueles que fazem parte do seu convívio, como sua família. No intuito de promover isso, ela realizou cursos e visitas às escolas, para que famílias, colegas e demais pessoas da comunidade escolar aprendessem a LS.

Os enunciados de cada participante da pesquisa, analisados em sua concretude e, portanto, considerando-se situações verbais e extraverbais, carregam consigo conteúdos sócio-ideológicos que refletem e refratam uma realidade exterior, a realidade concreta de como se estrutura e realiza o processo educacional de alunos surdos. Por trás de cada relato, há significados carregados de posições sócio-avaliativas que apontam para concepções a respeito da surdez, da Libras, da leitura, da escrita, da educação de surdos, bem como do papel de cada um dos envolvidos nesse processo.

Entre o mundo não oficial das vivências concretas que se apresentou e o mundo oficial, das relações entre papéis e identidades dos participantes envolvidos na pesquisa, foi possível constatar o quanto a língua de sinais ainda é desprestigiada

e ignorada nesse processo. A materialização do seu valor social se faz a partir da ignorância dos familiares sobre sua importância e consequente não aceitação, a falta de proficiência e fluência de alguns intérpretes e professores das salas de recurso, a ausência de professores surdos de Libras, que bem representa a realidade de não se ter garantido espaço legítimo para difusão e uso da língua no espaço escolar e a própria ignorância dos alunos surdos no conhecimento e uso da língua, que é causa e efeito, nesse círculo vicioso que influi no processo educacional dos surdos, fechando-se de forma a não permitir avanços na formação desses alunos, embora previstos nos estudos acadêmicos e nas políticas relacionadas à sua educação.

Apesar de novos esforços para pautar a surdez no campo das políticas linguísticas e, não, da educação especial, esta ainda se encontra nos limites da deficiência e, portanto, carregada do olhar patologizante, que não permite a compreensão prática de suas implicações sociais, antropológicas, históricas, culturais e identitárias.

Ficam também comprometidas as concepções em que se baseia o trabalho de leitura e escrita com alunos surdos, pois, considerando-se os fundamentos vigotskianos e bakhtinianos tão pertinentes para o sucesso em seu desenvolvimento linguístico, não se poderia prescindir da Língua de Sinais, em hipótese alguma.

4. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: IMPLICAÇÕES ENTRE HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA E ESPAÇOS EDUCACIONAIS

> *Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em larga escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.*
>
> (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 123)

Ao longo desse trabalho, busquei trazer elementos que constituem uma larga discussão ideológica que se estende no grande tempo e que envolve a temática perseguida por mim, desde os tempos de graduação. Diante do que foi discorrido até este momento do texto, sobre a aquisição da linguagem pela criança surda e as implicações no seu desenvolvimento, os aportes vigotskianos para se pensar a educação dos surdos, as políticas públicas que a embasam, o dialogismo em Bakhtin e esse recorte da realidade de um município do interior paulista de que busquei me apropriar, cabe, então, um aprofundamento da discussão sobre a educação bilíngue para surdos.

Para tanto, vale considerar a heterogeneidade linguística desse alunado e, portanto, das múltiplas identidades inerentes à surdez, bem como sobre os diferentes espaços educacionais estabelecidos, seja sob as diretrizes da política inclusiva ou mesmo com base em uma concepção socioantropológica da surdez, cujos desdobramentos se dão na diferença linguística e cultural.

A cultura de um povo está intrinsecamente ligada à sua língua, de forma que a apropriação e uso da LS, enquanto língua que se realiza em canal visuo-gestual, gera diferentes implicações à constituição da identidade dos surdos, assim como a aquisição e uso da oralidade também gera outras, ainda.

Buscando conhecer as diferentes identidades surdas, a depender da influência de ambas as línguas e culturas, Gladis Perlin traçou cinco tipos diferentes, que transcrevo abaixo, para melhor compreensão:

> **Identidade flutuante**, na qual o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte;
> **Identidade inconformada**, na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna;
> **Identidade de transição**, na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que os faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada – o surdo passa por um conflito cultural;
> **Identidade híbrida,** reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdeceram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral;
> **Identidade surda,** na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais [...]. (SALLES et al., p. 41).

Embora tais descrições correspondam a diferentes vivências relacionadas à surdez e cada uma das línguas e, ainda, reflitam o quanto a identidade dos surdos depende de tais situações, seria muito difícil enumerar, classificar ou categorizar essas identidades, posto que podem variar sob uma série de fatores.

Capovilla, estudioso e difusor do método fônico, conforme já destacado, após pesquisa[11] quantitativa de grande porte, realizada pela Universidade de São Paulo (USP) e financiada pelo MEC, por meio de diferentes órgãos, que investigou o desenvolvimento escolar dos estudantes surdos brasileiros de todas as regiões do país, chegou às seguintes conclusões:

> os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns. (CAPOVILLA, 2011, p. 86 e 87).

Segundo o professor, como a grande maioria dos surdos nasce em lares ouvintes, é imprescindível que sua escolarização, principalmente na educação infantil

[11] Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro (Pandesb), realizada entre 2001 e 2011.

e primeiros anos do ensino fundamental, seja em uma comunidade sinalizante, o que apenas as escolas bilíngues podem prover. Ele afirma que a aprendizagem de Libras no AEE não ocorre de maneira natural e produtiva, posto que são encontros pontuais e com baixa carga horária, sendo que nas classes ou escolas bilíngues, a Libras é a própria língua de instrução dos diferentes conteúdos curriculares, perfazendo uma realidade positivamente diferente e enriquecedora (CAPOVILLA, 2011).

Outro dado bastante interessante é que, a partir da referida pesquisa (Pandesb), foi testificado que a competência que mais contribui para o bom desempenho nos diferentes exames nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP, é a Libras. Ou seja, os alunos que tinham competência no uso da LS tiveram desempenho superior em relação àqueles que não eram proficientes nesta língua.

Em análise de Svartholm (2014) sobre os 35 anos de desenvolvimento das políticas e práticas de educação bilíngue de surdos na Suécia, a autora traça um panorama e discute sobre os principais resultados da abordagem bilíngue, os quais indicam grandes conquistas se comparados, internacionalmente.

Em 1981, a Suécia reconhece a Língua Sueca de Sinais, oficialmente, como também o direito da população surda de se tornar bilíngue. Para tanto, um novo currículo nacional foi construído, buscando-se implementar novas ideias nas escolas para surdos.

De acordo com Svartholm,

> O modelo para ensino bilíngue é baseado na premissa de que a criança surda tenha a Língua de Sinais (LS) como sua primeira língua, mesmo que para a maioria dos indivíduos surdos isto deva ser oportunizado por um suporte extra às suas famílias, por meio de pré-escolas onde a Língua de Sinais seja usada, tendo uma língua primária que sirva de base para o ensino de uma segunda língua para as crianças surdas. Esta segunda língua deve ser viabilizada principalmente na forma escrita, não falada, da língua da sociedade, simplesmente porque a língua escrita é visualmente acessível. (SVARTHOLM, 2014, p. 36).

A articulação oral e a leitura labial não são, necessariamente, excluídas do ensino. Porém, têm um papel bem diferente do que se acreditou, por muito tempo, na educação de surdos. Não se concebe a fala como pré-requisito para a leitura e escrita, mas como um complemento à LS e à língua escrita. Elas vêm depois da LS, fazem parte da segunda língua e são, portanto, práticas de conhecimentos sobre a língua.

A autora se refere a pontos fundamentais para uma educação de surdos bem-sucedida. O primeiro ponto é que pessoas que convivem com a criança surda, desde o círculo familiar, que é mais interno, até o mais externo, devem receber informações sobre a importância da LS e se responsabilizar na aprendizagem da criança, sendo que aquelas que possuem resíduos de audição ou mesmo as que possuem implante coclear também devem ter garantido o direito de aprender a LS, mesmo que como segunda língua (SVARTHOLM, 2014).

O segundo ponto é que professores de surdos devem ser fluentes em LS e ensiná-la em uma metodologia específica, como L1, bem como à língua majoritariamente falada no país, como L2, usando recursos visuais, sendo que, para as crianças com alguma audição ou que começaram, tardiamente, deve ser provido ensino de LS como segunda língua.

O terceiro e último ponto é que a heterogeneidade da condição linguística das crianças demanda uma variedade de modelos linguísticos à sua volta para garantir a apropriação da LS, sendo que todas devem participar de interações significativas e fluentes, que são vivências essenciais para a apropriação da linguagem e constituição do indivíduo que, desse modo, pode ter maiores condições de se desenvolver social, cognitiva e emocionalmente. Segunda a autora, a base para a aprendizagem são as interações das crianças entre si, a possibilidade de interação em LS com vários pares.

Svartholm (2014) assevera, ainda, que uma sala de aula regular que suporta o uso da LS, embora seja caracterizada como adequada à sua educação, não é suficiente para tornar a instituição como bilíngue e, muito menos, para tornar bilíngues os estudantes.

O treinamento pedagógico específico para ensino de segunda língua, além da fluência em LS, compreende o domínio da pedagogia visual e um trabalho linguístico de contraste com ambas as línguas, mostrando as diferenças em suas estruturas, focando na aquisição da escrita da segunda língua. Assim, aprender a segunda língua é também aprender a lê-la.

Conforme Campello (2007, p. 30), a pedagogia visual consiste na

> exploração de várias nuances ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos.

Como se trata de um campo novo de estudo e que pode, na verdade, beneficiar a todos, inclusive ouvintes, potencializando a aprendizagem, deve estar presente na elaboração da aula, como base para estratégias didáticas, também em um processo de inclusão em salas regulares (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014).

Ainda sobre a heterogeneidade linguística dos surdos, no texto “Variáveis intervenientes e não intervenientes na construção da linguagem, do letramento e da interação”, que inicia com a pergunta “Grau de perda auditiva: a quantidade de decibéis faz diferença?”, Botelho (2010), como já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, analisa a variável entre perda auditiva e fracasso escolar e afirma que, ao se conceber a surdez como uma experiência visual, em contraposição à visão clínica e normalizadora, a classificação em diferentes graus passa a não ser o fator determinante do sucesso.

A questão é que, em geral e independentemente dos níveis de perda auditiva, mesmo aqueles que possuem menores ou maiores resíduos auditivos se orientam a partir da visão. De forma que, mesmo aqueles com surdez leve podem ter prejuízos cognitivos se não puderem contar com ambiente linguístico favorável.

Em minha docência no ensino superior, passei por uma experiência bastante significativa. Em uma das minhas turmas do curso de Pedagogia em que lecionava, havia duas alunas surdas. Umas delas, que vou chamar, figurativamente, de Cássia, poderia ser caracterizada como aluna com deficiência auditiva, pois articulava as palavras e fazia leitura labial. Contou-me, após algumas semanas de aula, que a mãe nunca a deixara aprender Libras. Foi matriculada em escola regular, mas como não estava conseguindo acompanhar, o diretor recomendou que estudasse em uma escola ou classe especial. A mãe atendeu o conselho e ela estudou em uma escola especial até o momento em que começaram a ensinar Libras. Como não aceitava que a filha aprendesse a sinalizar, matriculou-a, novamente, no ensino regular.

A outra aluna, a qual denominarei como Lilian, era surda. Embora tenha aprendido Libras apenas quando já tinha dezesseis anos, a mudança havia sido tanta que ela passou a se identificar com a comunidade surda e se mobilizou tanto a aprender e aprofundar seus conhecimentos em LS que, na falta de outros pares surdos na pequena cidade onde morava com sua família ouvinte, ela passou a viajar para fazer cursos de Libras, do básico ao avançado.

Havia uma intérprete de Libras – Língua Portuguesa na sala de aula, que acompanha Lilian e, portanto, sentavam-se próximas uma da outra. A aluna surda era muito atenta e participava muito da aula, fazendo perguntas aos professores sobre os conteúdos por meio da mediação da intérprete, que era bem dedicada em seu trabalho. Costumava ser uma das primeiras a entregas os trabalhos solicitados, sempre muito responsável e esforçada. Embora houvesse traços de interlíngua em seus textos, por conta de suas dificuldades com a língua portuguesa, escolhida pela família como sua L1 e da qual pouco havia se apropriado, era possível atribuir sentido a eles e observar o quanto conseguia compreender sobre o que lhe ensinavam e ela sempre superava as expectativas, tanto minhas quanto de outros professores que, durante algumas reunião pedagógicas, comentavam, surpresos, sobre seu desempenho.

Enquanto isso, Cássia se sentava na frente para que fosse facilitada, ao máximo, sua leitura labial. Igualmente, os professores haviam sido orientados para não falarem de costas e articularem bem em suas explicações e conversas com a turma. Contudo, Cássia tinha muita dificuldade de acompanhar e, em uma das aulas, tive a surpresa de vê-la sentada junto de Lilian, para também ser acompanhada pela intérprete.

Ela tinha resolvido aprender a Libras e isso se deu tão rapidamente, como proporcional ao desejo de se apropriar da língua. Em pouco tempo, foi possível notar a evolução de Cássia, que já tinha, inclusive, uma expressão facial mais leve, menos tensa e entristecida. Curiosamente, ao usar sinais, ela se sentia ainda mais parte da turma, mais incluída, do que quando parecia mais uma, entre os ouvintes, pois passou a conseguir melhor acompanhar os conteúdos em sala, a se envolver mais.

Pude comprovar, pessoalmente, por meio desta experiência, o quanto ambos podem se beneficiar da LS e o quanto ela, realmente, é importante, tanto aos denominados como D.A. ou deficientes auditivos, quanto aos surdos, pois, como bem afirmou Vigotski, não convém ir em sentido contrário à natureza dos surdos, forçando o uso de uma linguagem que para ele é artificial e sem vida como a oral. Os estudos de Vigotski sobre as crianças com surdez permitiram que concluísse o quanto a LS é fundamental para seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, além de importante mediadora na aprendizagem. Por meio da LS, os surdos conseguem penetrar na corrente viva da comunicação (BAKHTIN, 1986; VIGOTSKI, 2001).

Sobre os espaços educacionais possíveis à educação dos surdos, de uma lado, há a escola regular e sua incumbência de, baseada na política inclusiva (BRASIL, 2008), abraçar a todos. A partir da matrícula do aluno surdo, uma estrutura que deveria funcionar em rede, para seu atendimento. O professor/instrutor de Libras surdo ou mesmo ouvinte, que é quase um mito – tomando permissão do sentido figurado em minhas palavras -, pois não faz parte da realidade da grande maioria das escolas. O AEE/SAPE, em salas multifuncionais e salas de recursos, a funcionar em contraturno com professores especialistas que se espera ter uma formação adequada e proficiência em Libras. O intérprete ou professor interlocutor, para mediar a comunicação e a aprendizagem do aluno surdo, do qual também se espera que seja fluente em LS.

De outro, escolas bilíngues, previstas no tão referenciado decreto nº 5.626, apesar de tão escassas e sofrendo riscos de serem fechadas, nos últimos anos, como aconteceu com muitas delas, desde 2004 (THOMA, 2016).

Em artigo que apresenta metas, princípios e diretrizes das escolas bilíngues, bem como relata a trajetória da implantação da primeira Escola Pública Integral Bílíngue Libras e Português Escrito do Distrito Federal, Nascimento e Costa (2014, p. 162) afirmam que educação bilíngue é aquela que oferece instrução em duas línguas e cuja proposta precisa se estender para toda a educação básica, “a fim de garantir o acesso linguístico de toda criança surda ou com deficiência auditiva, implantada ou não, às duas línguas a que têm acesso, na modalidade em que têm acesso.”

Os autores comentam sobre dois modelos diferentes: a Escola Bilíngue de Surdos, sendo que só estes podem se matricular, e a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito, que permite a matrícula de surdos e ouvintes, como ocorre com a escola de Taguatinga, no Distrito Federal. O que difere os dois modelos, principalmente, é quem pode se matricular, pois em ambas, o professor deve ser blíngue e a Libras e o Português escrito são as línguas de instrução.

As escolas bilíngues, cuja oferta deve ser garantida, conforme meta 4.7 do nosso Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) já discutida no segundo capítulo deste trabalho, significam muito mais do que um deslocamento de espaço físico, bem como o uso e instrução em LS, diretamente, sem mediação, representam muito para a qualidade da educação de alunos surdos. De acordo com Sá, “a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos.” (SÁ, 2011, p. 17).

Baseada na análise de Regina Maria de Souza sobre o bilinguismo praticado na educação de surdos no Brasil, Fernandes afirma:

> [...] é incipiente por inúmeras razões: a ausência de uma política linguística oficial de difusão e preservação da Libras, que contribua para a consolidação de seu *status* linguístico e valorização nacional; a falta de uma política linguística escolar que não atribua à Libras a qualidade de língua principal para o ensino – o que requereria, além dos professores não-surdos fluentes em Libras, educadores surdos que contribuam culturalmente no planejamento e execução das políticas e práticas educacionais; as fortes pressões exercidas sobre os surdos para o domínio do português, o que acaba conduzindo ao monolinguismo. (FERNANDES, 2008, p. 5).

Em 2011, a FENEIS publicou uma “Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela SECADI, fazendo altas críticas à educação dos surdos no país, por não respeitar sua singularidade linguística e cultural. A carta traz dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) que revelam que, entre 2005 e 2008, houve uma queda de mais de 15.000 matrículas de alunos surdos na educação básica que, por sua vez, indicam possível evasão escolar (THOMA, 2016).

De acordo com Thoma (2016, p. 770), as políticas voltadas para a educação dos surdos são ambíguas e paradoxais, pois, “concomitantemente, festejam a diferença surda e investem na correção/normalização dos indivíduos com surdez.”

Embora se possa comemorar conquistas importantes, ao longo da história de luta da comunidade surda e demais envolvidos em sua causa, as quais vão sendo timidamente contempladas em alguns documentos legais já referenciados, é necessário olhar para o pequeno tempo, para o recorte do hoje, a partir do grande tempo e das muitas marcas deixadas por ele, ainda preponderantes e hegemônicas, refletidas e refratadas nos discursos sobre os surdos e sua língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.*
>
> (BAKHTIN, 2011, p. 410)

A educação bilíngue para surdos começou a ser difundida entre os anos 80 e 90, após insucesso da comunicação total, em cujas bases filosóficas não havia o objetivo de ensino e uso da LS em sua estrutura própria, sendo apenas sinalizada, bimodalmente, seguindo a estrutura da língua majoritariamente falada, com o objetivo maior de oralizar, que continuou a se estender ao longo da educação de surdos, mesmo que sob outras roupagens.

A construção da proposta educacional bilíngue é fruto do relembrar e reviver da LS, em um novo contexto, conforme pretendido, em que também os sentidos esquecidos dos discursos de reivindicação da comunidade surda pudessem ser revividos de forma renovada, descolados do viés hegemônico e etnocêntrico, a partir do qual se foca na deficiência a ser normalizada.

Esse trabalho nasceu do anseio, ainda mais intensificado ao longo de seu percurso, por relembrar e fazer reviver os sentidos ‘esquecidos’ do que seria a educação bilíngue, conforme reivindicada pela comunidade surda para a qual existe.

A primeira questão norteadora da pesquisa de campo foi sobre como está organizado o ensino de L1 e L2 para o aluno surdo. Para além do que está posto na política inclusiva tão preponderante ou em qualquer diretriz, o recorte da realidade apreendido me permitiu acompanhar mais de perto e constatar a contraposição e insuficiência de documentos oficiais em relação ao concreto, ao mundo vivido no interior da estrutura que se pretende inclusiva.

A Língua de Sinais não tem sido garantida como primeira língua, em idade ideal e, na sua falta ou em seu desenvolvimento parcial, aligeirado e/ou tardio, não é possibilitado o arcabouço necessário para o desenvolvimento do português escrito como segunda língua.

Apesar do pressuposto claro da educação bilíngue quanto aos lugares que cada língua, Libras e Língua Portuguesa, deve ocupar, enquanto primeira e segunda língua para o aluno com surdez, foi possível notar bastante incoerência nas práticas, as quais acabam sendo justificadas pela soberania das famílias na identidade linguística de seus filhos.

Após doze anos da defesa da minha dissertação de mestrado, foi penoso observar que a LS ainda não ocupa seu devido lugar na educação dos surdos. Lugar ‘devido’, porque justo, mas também porque há uma dívida substancial que tem sido paga, anos a fio e em altos juros, pelas próprias vítimas, gerações de surdos.

A estrutura educacional que atende a esse alunado precisa ter claras as suas diretrizes que, mesmo devendo estar alinhadas à proposta bilíngue, acompanhando a evolução da construção de propostas mais eficazes e coerentes em relação à diferença linguística e cultural dos surdos, de maneira geral, parecem oscilar entre contemplar a Libras enquanto primeira língua, independentemente, do grau da perda auditiva, posto que a LS, inclusive, será importante para o desenvolvimento cognitivo deste aluno e também para o desenvolvimento da língua oral, seja na modalidade escrita ou na oral, por um lado, e definir a LS como L1 apenas para os casos de surdez mais extrema e, para os casos em que a surdez é moderada ou leve, apenas como L2 ou, ainda, nem oportunizar o ensino.

Se já foi comprovado que a LS pode beneficiar mesmo os alunos oralizados, a exemplo da citada pesquisa Pandesb, por que não priorizar o seu ensino em idade ideal? Para tanto, urge uma reestruturação, principalmente, na educação municipal, responsável pela educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental, para que seja seguido o decreto nº 5.626/2005, de modo que as crianças surdas possam aprender com professores bilíngues, sem depender dos serviços de AEE ou intérpretes para aprender a Libras e acessar os conhecimentos trabalhados em aula, já que essa estrutura é prevista para o segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio, exatamente, para que não haja prejuízos em seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

A respeito de como a professora especialista e as professoras interlocutoras, envolvidas nesse processo, compreendiam o ensino de L1 e L2 para o aluno surdo, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, foi possível notar graves problemas quanto à apropriação da LS como L1, primeiramente, por não ser provido o professor/instrutor de Libras nas escolas, já previsto por lei. Em segundo lugar, tanto

por limitações de proficiência na língua por parte das professoras especialistas, as quais lhes causam insegurança para o desenvolvimento do trabalho, quanto por ‘interferências’ familiares negativas a essa aprendizagem.

Para garantir que os alunos surdos sejam atendidos por professores/instrutores de Libras, intérpretes/interlocutores e professores especialistas, realmente, fluentes na LS, reforço a importância de acrescentar ao processo seletivo, uma avaliação prática com banca capacitada para julgar se os candidatos possuem as habilidades e competências necessárias. Em contrapartida, também é fundamental que existam cursos de qualidade espalhados pelo país, para a formação de novos profissionais na área, formação continuada voltada para aprendizagem e aprofundamento na Libras e, ainda, que o exame nacional de proficiência em Libras (PROLIBRAS), que certifica surdos e ouvintes para o ensino e interpretação, aconteça com maior regularidade.

Na angústia de suprir a não apropriação da Libras pelo surdo e estando este já além da idade ideal para tanto, algumas professoras interlocutoras – é possível que muitas – buscam viabilizá-la, acrescentando mais essa demanda ao seu trabalho, inclusive, para poder exercê-lo, já que não haveria muita lógica em interpretar do português para a Libras a um aluno que sequer sabe esta língua. Embora se possa aceitar o argumento de que, mesmo não sabendo Libras, ainda assim, o aluno consegue compreender melhor a aula por meio da interpretação, devido à sua dificuldade com o português e também porque a LS é uma língua visual, de qualquer forma, essa seria uma situação bem distante da prevista para seu pleno acesso à educação.

O uso de estratégias baseadas em fonoarticulações, embora com crianças que passam por um trabalho de Língua Portuguesa como L1, também se mostrou, de certo modo, como negativamente alarmante, pois corresponde a práticas oralistas que já se acreditava ultrapassadas para espaços escolares e, portanto, não alinhadas com os fundamentos da educação bilíngue, também por não estar inserido em um trabalho sobre o português como L2.

A baixa frequência dos alunos matriculados no SAPE também deve ser um sinalizador de que existem questões a serem revistas no trabalho desenvolvido nele. Enquanto responsáveis e filhos surdos não virem sentido nesse serviço, inclusive nos resultados no tocante ao uso da linguagem em sentido amplo, apropriação progressiva da Libras e da Língua Portuguesa – leitura e escrita, o que também

incidirá sobre o desempenho em sala de aula, é possível que continue havendo empenho de ambos.

Sobre quais são os discursos dos familiares sobre a aquisição de L1 e aprendizagem de L2, no contexto dos serviços educacionais oferecidos, apenas uma mãe demonstrou reconhecer falhas em relação à aquisição de Libras como L1, o que, de acordo com o que relatou que a orientaram, deveria acontecer na sala de recursos. Porém é bom lembrar que a mãe não usa a expressão ‘aquisição da Libras’ ou ‘apropriação da Libras’, mas, sim, ‘contato com a Libras’, que carrega um sentido mais superficial. Igualmente, é necessário destacar que essa participante é mãe de um garoto que, à época, frequentava o AEE oferecido pelo município, que corresponde ao período em que o surdo deve se apropriar da L1, ou seja, nos anos iniciais da escolarização.

As demais confirmaram apropriação da LS, sendo que uma afirmou ter acontecido na sala de recursos e, outra, “com ajuda dos professores nas escolas”, que fica mais difícil de ter clareza sobre como se deu, onde e com quais professores.

A partir da participação das mães, foi possível notar que suas concepções de surdez estão pautadas no viés clínico-terapêutico e, não, socioantropológico, seja referindo-se ao termo ‘surdo’ enquanto significado de quem nada escuta ou cujo déficit é profundo, seja compreendendo que não há diferenças entre os termos ‘surdo’ e ‘deficiente auditivo’ ou, ainda, por entender que o termo ‘surdo’ é tão pejorativo quanto ‘mudinho’.

Esse desconhecimento ou distância quanto à concepção socioantropológica de surdez estão ligados aos problemas e prejuízos relacionados a orientações que as famílias recebem dos profissionais da área da saúde, sobre a surdez e a própria Libras, conforme já foi destacado por meio dos estudos de Hoffmeister (2009), e que vão influenciar, preponderantemente, a visão desses responsáveis, não somente sobre a surdez e a Libras, mas sobre o próprio filho ou filha. As marcas de tal influência, bem como de outras vivências das famílias em relação a essa situação de surdez, de maneira geral, inevitavelmente, resultam em opiniões e decisões, muitas vezes, desalinhadas com os pressupostos bilíngues, podendo se tornar barreiras para sua viabilização.

Desde o decreto nº 5.626/2005, os cursos de fonoaudiologia, além das licenciaturas, passaram a ter a disciplina Libras como obrigatória em sua grade curricular, o que já tem trazido mudanças no trabalho desenvolvido por esses

profissionais. Contudo, não se faz obrigatória nos cursos de medicina – apenas como disciplina optativa, como em todos os demais cursos -, sendo que nem sempre os médicos que diagnosticam a surdez e orientam as famílias já tiveram oportunidades de refletir sobre a surdez enquanto diferença linguística e que, portanto, implica a necessidade da apropriação da LS, o quanto antes, pela criança surda.

Quanto às escolas bilíngues, espaço singular que provê a instrução em Libras e Língua Portuguesa, seja, exclusivamente, para alunos surdos ou para alunos surdos e ouvintes, infelizmente, ainda não são uma opção real para a grande maioria dos alunos surdos, que está fadada a contar com os serviços educacionais disponíveis ou possíveis em sua cidade ou região no ensino regular e AEE/SAPE no contraturno.

Assim sendo, além da importância de incentivo e compromisso do governo na abertura e manutenção de novas escolas bilíngues, conforme antiga solicitação da comunidade surda, vale destacar a importância do fomento a pesquisas que tragam à luz relatos de experiências e práticas bem-sucedidas, pautadas na educação bilíngue.

Enquanto as escolas bilíngues não são uma realidade, nem mesmo para os diferentes estados do país, sendo a matrícula no ensino regular a opção predominante e fortemente amparada pela política inclusiva em voga, então, que seja reestruturado o atendimento nos anos inicias da educação básica, com estrutura adequada e ambiente favorável à apropriação da Libras, conforme já se discutiu, que se cumpra a contratação dos professores/instrutores de Libras, prioritariamente surdos, e que seja aprovado o já referido Projeto de Lei nº 562/2019, que contempla a Libras como disciplina a ser inserida na grade curricular de toda a educação básica, o que, entre tantos benefícios, finalmente, poderia vir a garantir uma dinâmica e *locus* diferente para a LS nas escolas.

Cumpre também manter um olhar atento sobre as ambiguidades, os desacertos e a dificuldade da ‘escuta’ à comunidade surda em seu contexto social, histórico, cultural, político e econômico, considerando que educação, política e poder são um todo indissociável, como já dito. Nesse sentido, será sempre necessário buscar compreender esses diferentes discursos que constituem a educação de surdos, em termos de estrutura organizacional, mas também ideologicamente, pois estarão a serviço da manutenção de um *status quo*, posto fazer parte de um contexto neoliberal que torna interesses políticos incompatíveis com as demandas em prol do respeito e valorização das diferenças, base para a consolidação da concepção de surdez

enquanto diferença linguística, bem como da colaboração em detrimento da competição, base para ações voltadas ao movimento inclusivo.

Na perspectiva dialógica do texto de pesquisa em Ciências Humanas, sob uma abordagem heterocientífica do saber, “o conhecimento é uma questão de voz”, que envolve o objeto de estudo enquanto “objeto falado, objeto a ser falado e objeto falante”. Implica, assim, movimentos retrospectivos e prospectivos, em um contexto antecipável de futuro, em um vislumbramento possível nesse processo, no qual também faço parte, enquanto eu-pesquisadora, que busquei abarcar o objeto de estudo, mas sentindo-me também parte dele (AMORIM, 2004, p.19; BAKHTIN, 2011).

Assim, esse ato de fala impresso, ou seja, o trabalho de pesquisa que habita esse discurso escrito é resultado das tantas vozes presentes e, como parte delas, a minha própria, compondo uma verdadeira polifonia. Dele, também faz parte o silêncio, que existe pelo emudecimento ou pela inexistência de alguma(s) voz(es), o que me remete a possíveis ausências em seu todo, sendo que, tanto às vozes quanto ao silêncio, cabe construir sentido, porém, sob a certeza de que este será sempre inacabável.

Portanto, findo sem findar, na expectativa de novas festas de renovação. *Questão do grande tempo*.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro*: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARA, Pampa Olga. A questão do autor em Bakhtin. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo , v. 9, n. spe, p. 4-25, July 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 jul 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000300002 .

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração universal dos direitos humanos***.** 10 dez. 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf . Acesso em: 26 jun. 2015.

BARROS, D. P. de. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (Org.) *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 25-53.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Trad. Valdemir Niotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (orgs.). *Educação especial e teoria histórico-cultural:* em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. P. 42-65.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos*: Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In.: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo. Brasiliense. 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de setembro de 2001a, seção 1-E, p. 39-40.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001b.

_____. *Lei Nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.

_____. Secretaria de Educação Especial. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.* Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC; SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinas – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Brasília: MEC, 2005.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 13/2009. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 25 de setembro de 2009.

_____. *Lei nº 12.319*, de 1 de Setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. *Decreto nº 7.611*, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf . Acesso em: 10 mar 2018.

_____. *Nota técnica nº 51*, de 18 de julho de 2012. Implementação da Educação Bilíngue. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2012.

_____. *Lei nº 12.796*, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014a.

_____. *Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2014b.

_____. *Lei 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 06 jul. 2015a.

_____. *Nota técnica nº 50*, de 14 de julho de 2015. Manifestação sobre demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Ref.: Orientações sobre promoção de acessibilidade no ENEM. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2015b.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**.** *A consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016*. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

_____. *Decreto nº 9.465*, de 2 de Janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2019a.

_____. Projeto de Lei nº 3.267/2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/PL/2019/msg226-junho2019.htm . Acesso em 19 mar 2019.

BROENS, M. C.; PETRUCI, M. G. R. M.; LEMES, S. de S. Conhecimento e método. In: COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. de S. *Pedagogia cidadã*: cadernos de formação: metodologia de pesquisa científica e educacional. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 5-16.

BRONCKART, J.P.; BOTA, C. *Bakhtin desmascarado*: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Trad. Márcio Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In.: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Pualo: EdUFSCar, 2014. p. 13-26.

CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização fônica:* construindo competência de leitura e escrita. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2005.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer, 2011.

CARVALHO, Rafael Souza. Profissão de intérprete de LIBRAS surgiu nas igrejas cristãs. *Agência USP de notícias.* Editoria Sociedade. São Paulo, 17 nov. 2010.

CHARTIER, R. *A história cultural*: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Mídia e Deficiências*: Manual de Estilo, 1996.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 13-31.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In.: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 1 v. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009. p. 27-40.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1985.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (orgs.). Diálogos com Bakhtin. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

_____. Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FARIA, Juliana Guimarães. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 87-100, Abr. 2011.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A educação que nós surdos queremos.* Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/arquivos/A%20EDUCA%C7%C3O%20QUE%20N%D3S%20SURDOS%20QUEREMOS.doc>. Acesso em: 10 Dez. 2013.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez***.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: Fernandes, E. (Org). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.7-25.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In.:FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba (Orgs.). *A língua portuguesa no mundo.* São Paulo: FFLCH-USP, 2008, p. 1-30.

FERNANDES, S.; L. C. MOREIRA. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREEMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. *Seu filho não escuta?* Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Tradução Vera Sarmento. BRASÍLIA: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Vygotsky e Bakhtin*: psicologia e educação: um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. S.(Orgs.). *Pedagogia cidadã*: cadernos de formação: metodologia de pesquisa científica e educacional. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 85-98.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2 ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

GALLAUDET UNIVERSITY. *Bilingual education***.** Disponível em: https://www.gallaudet.edu/academic-catalog/about-gallaudet/bilingual-education. Acesso em 15 Abr. 2017.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) *O texto na sala de aula*: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. *Linguagem e ensino:* exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996

_____. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Ancoragens:* estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGE. *Palavras e contrapalavras*: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

GÓES, M. C. R. de; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In.: LODI, A. C. B. et al (orgs.). *Letramento e minorias.* 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 110-119.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda*: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Editora Plexus, 1997.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade discursiva. *Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio*. São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 9-27.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. da. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 2 v. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009. p. 113-130.

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*. 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 03/03/2016.

KARAGIANIS, A.; STAINBACK, S; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In.: STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão*: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

KARNOPP, L. B. *Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais:* estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 1994.

KLIMA, Edward; BELLUGI, Ursulla. *The Signs of Language*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

KOCK, I. G. V. *O texto e a construção de sentidos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, Set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 Fev. 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, Ago. 2006 .

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Intérprete de libras*: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In.: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCAR, 2014, p. 185-200.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência:* a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LILLO-MARTIN, D. C. *Parameter setting:* evidence from use, acquisition and breakdown in American Sign Language. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan, 1986.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos*: oficinas com surdos. 2004. 282 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LODI, A. C. B. et al (Orgs.). *Letramento e minorias.* 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 110-119.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In.: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCAR, 2014, p. 165-183.

LODI, A.C.B.; BORTOLOTTI, E.C.; CAVALMORETI, M.J.Z. (2004). Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana*, Revista de estudos do Discurso, São Paulo, v. 9, n 2, p. 131-149, Ago./Dez. Disponível em: [http:// www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a09v9n2.pdf . Acesso em: 10 nov 2018.

LOPES, Silmara Aparecida. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial,* v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

LUCKÁS, George. Marxismo e questões de método na ciência social. In.: PINTO NETTO, J.*George Lukács.* São Paulo: Editora Ática, 1981, p. 59-86.

MACHADO, Paulo César. *A política educacional de integração/inclusão*: um olhar sobre o egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MANGUEL, A. Uma história da leitura. São Pulo: Cia das Letras, 1997.

MARQUES, H. de C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. dos S. A. da. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-517, Dec. 2013.

MARTIN S, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M.E.M; FACCI, M.G.D. (orgs). *Psicologia Histórico-Cultural:* contribuiçoes para o encontro entre a subjetividade e a educação.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 27-62.

MELLO, M.B.; MIOTELLO, V. Questões bakhtinianas para uma heterociência humana. In. *Revista Teias*. V. 14. N.31. Culturas, linguagens e a pesquisa em educação, 2013.

MOORES, D. F. *Educating the deaf:* psychology, principles, and practices. 4. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1996.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otácilio. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997. Bibliografia: p. 327-357.

MOURA, Maria Cristina de. Surdez e linguagem. In.: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Pualo: EdUFSCar, 2014. p. 13-26.

OATES, E. *Linguagem das mãos*. São Paulo: Ed. Santuário, 1983 (primeira publicação no final da década de 40).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas. Resolução da Assembleia Geral n.º 47/135 de 18 de dezembro de 1992. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/dec92.htm . Acesso em 15 mar 2020.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora Universidade de Campinas, 1988.

PACCINI, V. L. R. *Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

PADDEN, C., & HUMPHRIES, T. *Deaf in America*: voices from a culture. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1988.

PETITTO, L.; MARENTETTE, P. Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. In: *Science.* American Association for the Advancement of Science. v*.* 251, 1991, p. 1397-1556.

PEREIRA, M. C. da C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. In: *Seminário surdez: desafios para o próximo milênio*, 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro. v. único, 2000, p. 95-100.

PEREIRA, M. C. C. e KARNOPP, L. B. *Leitura e surdez*. Letras de hoje. Porto Alegre. v. 39, n. 3, p.165-177, set. 2003.

PEREIRA, M. C. da C. (org). *LIBRAS conhecimento além dos sinais***.** São Paulo: Person Prentice Hall, 2011.

PONZIO, Augusto. *No círculo com Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Pedro Y João Editores, 2013.

POSSENTI, S. *Discurso e texto*: imagem e/de constituição. In: ORLANDI, E. P. (Org.) Sobre a estruturação do discurso. Campinas, IEL/UNICAMP, 1981. p. 39-62.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa*: análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*.* Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

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

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de. *Surdez e bilinguismo*. v. 1.1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, R. M. de; *KARNOPP*, L. *Língua de sinais brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, *2004.*

RIBEIRO, Viviane Lameu; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira. Pais ouvintes e filhos surdos: o lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues. Santa Maria. *Revista Educação,* v. 44, 2019, p. 1-27. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35150/pdf . Acesso em: ago 2019.

ROCHA, Daniele Silva. *Educadores surdos*: reflexões sobre a formação e a prática docente. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, faculdade de Educação, campinas, SP, 2017.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: CENP – *Ensino Médio em rede*. São Paulo: LAEL/PUC, 2004. 1 CD-ROM.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Mara Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação especial; Fortaleza: Universidade do Ceará, 2010.

ROSA, Andréa da Silva. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete.* Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2008. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/ livro5.pdf>. Acesso em 26 jan. 2017.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org.). *Surdos*: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes*: Uma jornada pelo mundo dos surdos. Tradução Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SALLES, H. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos*: caminhos para a prática pedagógica. v. 1. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação [SE]. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. *Resolução SE 11*, de 31 de janeiro de 2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm . Acesso em: 15 mar 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação [SE]. Resolução SE 8, de 29 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/ qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. São Paulo, Secretaria da Educação, 2016.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHMITT, D. Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na UFSC. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SILVA, César Augusto de Assis. *Cultura surda*: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012, 248 pp.

SILVA, César Augusto de Assis. Igreja Católica e surdez: território, associação e representação política. Relig. soc. [online]. 2012, vol.32, n.1, pp.13-38

SILVA, A. B. de P.; PEREIRA, M. C. da C.; ZANOLI, M. de L. Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. *Psicologia*: Teoria e Pesquisa, v. 23, n. 3, p. 279-286, jul-set. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/ a06v23n3.pdf> . Acesso em: 28 abr. 2017.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 33-44, Abr. 2016.

Siple, P. Visual constraints for sign language communication. *Sign Language Studies,* 19, 1978, 95–110.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*: processos e projetos pedagógicos. 1 vol. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

SOBRAL, Adail. Ato/ atividade e evento. In.: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

SOBRAL, Adail. Entrevista Especial VI. Maringá: *O Consoante*. 09 abr 2019. Disponível em: http://oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi/ . Acesso em: 30 jul 2019.

SOUZA, Regina Maria et al. Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas. In.: LINS, Heloísa Andreia de Matos; SOUZA, Regina Maria de; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro do. *Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos* (Orgs.). Campinas: UNICAMP/FE, 2016. p. 1-28.

SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente context da inclusão. In.: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos***:** processos e projetos pedagógicos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 163-187.

SOUZA, Sinval Fernandes de; SILVEIRA, Hélder Eterno. Terminologias químicas em libras. *Química Nova na Escola.* v. 33, n. 1, fev. 2011.

STELLA, Paulo Rogério. SOBRAL, Adail. Ato/ atividade e evento. In.: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

STOKOE, W. C. *Sign Language Structure*. Silver Spring, MD: Linstok, 1960.

STUMPF, M. R. Transcrição de Língua de Sinais brasileira em *Signwriting.* In: LODI, A. C.B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-70

STUMPF, M. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting:* Língua de Sinais no Papel e no Computador. 2005. 330f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STUMPF, M. R. Relato de experiências: A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In.: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Orgs.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 425-450.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis:Editora UFSC, 2008.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governamento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul/set. 2016.

UNESCO. *Las lenguas vernáculas en la enseñanza*. Paris: Ediciones de la Unesco, 1954.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. *Relatório final*: Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNICEF. WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

VIGOTSKI, L. S. A Construção do *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita, 1926.

VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* - Obras Escogidas, Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Pensamento e linguagem.* Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Fundamentos da Defectologia* – Obras Completas, tomo V. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. *Obras escogidas*. v. II. Madrid: Visor, 1995.

_____. Manuscritos de 1929. *Educação e Sociedade* – Revista Quadrimensal de Ciência da Educação. CEDES. Nº 71. Ano XXI, p.21-44, julho e outubro, 2000.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness.* Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Viviane Lameu Ribeiro, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP, campus de Marília e orientanda da Professora Raquel Lazzari Leite Barbosa. Estou realizando uma pesquisa intitulada *"Educação bilíngue para surdos: entre contextos, concepções e práticas",* e gostaria de que participasse da mesma. O objetivo dessa pesquisa é analisar e discutir a proposta educacional bilíngue para surdos, a partir das políticas públicas vigentes, bem como de suas formas concretas de organização, tanto em experiências relatadas por diferentes pesquisas, quanto pela realidade apreendida em um município do interior paulista. Participar dessa pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá nenhum tipo de consequência.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa, gostaríamos que soubesse que, caso aceite, os dados serão divulgados para fins científicos e fica garantido o anonimato, para preservação de sua identidade.

Eu,_____,
portador do RG _____ estou ciente e autorizo minha participação na pesquisa intitulada *"Educação bilíngue para surdos: entre contextos, concepções e práticas"*. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos e mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certa de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos através do telefone (18) 99615-6170.

Assis, _____.

Assinatura: _____

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO / PROFESSORES INTERLOCUTORES

1. O que te levou a trabalhar como professor interlocutor?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Qual a sua formação (graduação, curso, especialização etc.)?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Numa escala de 0 a 10, qual é o seu nível de proficiência em Libras? _____ .

4. Onde e como aprendeu a Libras?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Além de interpretar as aulas, você faz intervenções pedagógicas? Explique:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____

6. Numa escala de 0 a 10, qual é o nível de conhecimento da Libras de seu(ua) aluno(a) surdo(a)/deficiente auditivo? _____

7. Como ele(a) aprendeu a Libras?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Quais as dificuldades que enfrenta em seu trabalho?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. Como é a participação do(a) aluno(a) em atividades de leitura e escrita na sala de aula?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

10. Você acha importante que seu(ua) aluno(a) frequente a Sala de Recursos (Serviço de Apoio Especializado)? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO / RESPONSÁVEIS

1. Qual é o grau de surdez de seu(ua) filho(a)?

( ) leve / ( ) moderada / ( ) severa / ( ) profunda

2. O seu(ua) filho(a) é surdo(a) ou deficiente auditivo?

_____

3. Para você, há diferença de sentido entre essas duas expressões: surdo e deficiente auditivo?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Ele(a) frequenta a Sala de Recursos (Serviço de Apoio especializado)? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Como você acha que o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos pode ajudar seu(ua) filho(a)?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

6. Seu(ua) filho(a) sabe se comunicar em Libras? Se sim, como e onde ele aprendeu?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

7. Numa escala de 0 a 10, qual você acha que é o nível de conhecimento dele(a) em Libras? Explique:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Você sabe se comunicar em Libras? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. O(a) seu(ua) filho(a) conta com uma interlocutora em sala de aula? Se sim, qual a sua opinião sobre o seu trabalho?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

10. O seu(ua) filho(a) escreve e lê em Português? Se sim, como ele aprendeu?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____