



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS**

JULIANA PELLEGRINELLI BARBOSA COSTA

**REPRESENTAÇÕES DE COMUNIDADES ESCOLARES BILÍNGUES PARA
SURDOS SOBRE O PORTUGUÊS, A LIBRAS E A ESCRITA DE SINAIS: AS
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**CAMPINAS
2020**

JULIANA PELLEGRINELLI BARBOSA COSTA

REPRESENTAÇÕES DE COMUNIDADES ESCOLARES BILÍNGUES PARA
SURDOS SOBRE O PORTUGUÊS, A LIBRAS E A ESCRITA DE SINAIS: AS
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade
Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a
obtenção do título de Doutora em Saúde, Interdisciplinaridade e
Reabilitação, na área de concentração de Interdisciplinaridade e
Reabilitação.

ORIENTADOR: IVANI RODRIGUES SILVA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA
ALUNA JULIANA PELLEGRINELLI BARBOSA COSTA, E ORIENTADA PELA
PROF^a. DR^a. IVANI RODRIGUES SILVA.

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas
Maristella Soares dos Santos - CRB 8/8402

C823r Costa, Juliana Pellegrinelli Barbosa, 1977-
Representações de comunidades escolares bilíngues para surdos sobre o português, a Libras e a escrita de sinais : as políticas linguísticas e seus reflexos na educação de surdos / Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Ivani Rodrigues Silva.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

1. Língua Brasileira de Sinais. 2. Língua portuguesa. 3. Educação bilíngue. 4. Política linguística. I. Silva, Ivani Rodrigues, 1955-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Representations of bilingual school communities for the deaf about portuguese, Libras and sign writing : linguistic policies and their effects on deaf education

Palavras-chave em inglês:

Brazilian Sign Language

Portuguese language

Education, Bilingual

Linguistic policie

Área de concentração: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Doutora em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Ivani Rodrigues Silva [Orientador]

Maria Elena Pires Santos

Claudia Hilsdorf Rocha

Wilma Favorito

Kate Mamhy Oliveira Kumada

Data de defesa: 26-10-2020

Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-0056-0564>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6028101657727352>

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DOUTORADO

JULIANA PELLEGRINELLI BARBOSA COSTA

ORIENTADOR: IVANI RODRIGUES SILVA

MEMBROS TITULARES:

- 1. PROFA. DRA. IVANI RODRIGUES SILVA**
- 2. PROFA. DRA. MARIA ELENA PIRES SANTOS**
- 3. PROFA. DRA. CLAUDIA HILSDORT ROCHA**
- 4. PROFA. DRA. KATY MAMHY OLIVEIRA KUMADA**
- 5. PROFA. DRA. WILMA FAVORITO**

Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da FCM.

Data de Defesa: 26/10/2020

DEDICATÓRIA

A todas(os) as(os) estudantes surdas(os) brasileiras(os) e às comunidades escolares que atuam na educação de surdas(os) no Brasil, às minorias, com muita sede de justiça e de representatividade!

EPÍGRAFE

“Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade”.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e paz desfrutadas através da presença, ao mesmo tempo eterna e diária, constante e disponível, capazes de me surpreender e impactar sempre. Sei que cada oração foi ouvida.

Ao Eber, meu grande amor, e aos nossos filhos, Ana Luiza e João Pedro, por me darem todo o suporte necessário, um amor cuidadoso, para ter chegado a esse momento. Foram dias de dificuldades, alegrias, questionamentos, correrias, leituras, pesquisas, crises, descobertas, chatices e comemorações, todos vividos sabendo que tinha vocês ao meu lado, bem junto. Foram raízes seguras.

Aos meus pais, por terem sido a base de amor, valores e fé que me forjaram e são tão preciosas.

A toda a Linda e Grande família, pelo amor e muitos afetos, não lineares e cheios de novas facetas que sempre me deram, especialmente pela sobrinhada que já vi, vejo e verei crescendo. Eles são renovo.

À minha cunhada Elizabete, pela escuta atenta, amiga, interessada e incentivadora que me devotou desde o início de meus estudos de Pós-Graduação.

À Fernanda Duenha, por ter me levado à UNICAMP e pela acolhida carinhosa, toda segunda-feira, em tempos de estudo.

À Prof^a. Dra. Ivani, orientadora, pelas oportunidades e por acreditar, com simplicidade, que seria possível.

À Prof^a. Dra. Kate Kumada, por acolher minhas dúvidas e se envolver no início dessa trajetória.

À UNICAMP, nas pessoas de seus docentes, pela oportunidade de desenvolvimento integral, de desenvolvimento do pensamento crítico que poderei articular pela vida afora.

Às comunidades escolares, na humanidade de cada pessoa a quem me dirigi em todo o tempo em campo. Aprendi com cada um de vocês.

Às Prof^{as} Dras. Wilma Favorito, Maria Elena Pires Santos e Claudia Hilsdorf Rocha, pelas leituras atentas e sugestões respeitadas que me instigaram, movimentaram, desafiaram e ensinaram.

Aos meus tantos amigos, família, colegas de estudos e trabalho que, de uma ou outra forma, me incentivaram e tornaram meu caminho mais leve.

RESUMO

O aluno surdo, na realidade da educação brasileira, aprende através da mediação de uma língua visogestual, a Libras, e uma língua escrita, o português. Essa pesquisa objetiva estudar as representações construídas por comunidades escolares e pelas políticas linguísticas sobre a língua portuguesa, a Libras e a escrita de sinais (*SignWriting*), no espaço de educação bilíngue para surdos, no estado de São Paulo. O estudo é qualitativo, etnográfico, e buscou conviver em duas escolas da rede pública de ensino sem, no entanto, cotejá-las, mas como modo de trazer suas representações para pensar os rumos da educação bilíngue para surdos. O trabalho é baseado na concepção socioantropológica da surdez e se alinha à filiação teórica da Linguística Aplicada, sobretudo quanto aos estudos sobre minorias linguísticas, sobre multilinguismo em geral, multilinguismo em relação ao surdo e letramento, dialogando com o conceito de língua adicional. O estudo se deu em torno de representações encontradas nas comunidades escolares bilíngues como um todo, a saber: o foco no uso de escrita de sinais acontece como modo de valorização da Libras e traz em seu lugar/não lugar muitas incertezas; o novo currículo é encarado como uma resposta às dificuldades do ensino de português; o reconhecimento do aprendizado da escrita de sinais como algo novo, difícil de aprender e sem utilidade para o futuro; a falta de acessibilidade linguística do surdo em sociedade gera na escola responsabilidades adicionais; a falta da acessibilidade linguística em família amplia e dificulta o papel da escola; respostas às lutas são dadas através de projetos; as ideologias linguísticas presentes nas escolas bilíngues dão contornos às práticas escolares e afetam o aprendizado de línguas; filhos de pais surdos são considerados como o caso ideal na escola bilíngue; a oralização é encarada como um problema na escola bilíngue; as dificuldades com o ensino do português levam à sua desvalorização; as línguas de sinais caseiras e seu lugar/não lugar na educação de surdos. Os resultados mostraram que as representações construídas sobre o ensino de português evidenciam sua desvalorização. Sobre a Libras, revelam a busca de um protagonismo que deveria ocorrer nos espaços sociais anteriores à escola e, quanto à escrita de sinais, é representada como pouco conhecida e solução idealizada para problemas relacionados à educação dos surdos. Essas questões perpassam a ausência do poder público quanto ao planejar linguístico e às políticas linguísticas, deixando a escola bilíngue com a imensa tarefa de lidar com o multilinguismo e o multiletramento dos surdos, como se fosse apenas sua responsabilidade. As escolas 1 e 2 desenvolvem suas propostas de educação bilíngue para surdos tentando lidar com esse cenário complexo, social e linguisticamente, de modos distintos. A Escola 1 desenvolve projetos além do espaço escolar. A Escola 2 se esforça para seguir os direcionamentos de documentos do município, lidando com uma dupla realidade: a dos documentos oficiais e a da prática escolar.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Português; Educação Bilíngue; Escrita de Sinais; Políticas Linguísticas.

ABSTRACT

The deaf student, in the reality of Brazilian education, learns through the mediation of a visogestual language, Libras and a written language, Portuguese. This research aims to study the representations built by school communities and by the linguistic policies on the Portuguese language, Libras and sign writing (SignWriting), in the bilingual education space for the deaf, in the state of São Paulo. The study is qualitative, ethnographic, sought to live in two public schools, without, however, collating them, but as a way of bringing their representations to think about the direction of bilingual education for the deaf. The research is based on the socio-anthropological conception of deafness, is aligned with the theoretical affiliation of Applied Linguistics, especially regarding studies on linguistic minorities, on multilingualism in general, multilingualism in relation to the deaf, literacy, dialoguing with the concept of additional language. The study took place around representations found in bilingual school communities as a whole, namely: The focus on the use of sign writing happens as a way of valuing Libras and brings in its place / not place many uncertainties; The new curriculum is seen as an answer to the difficulties of teaching Portuguese; The recognition of the learning of sign writing as something new, difficult to learn and useless for the future; The lack of linguistic accessibility of the deaf in society generates additional responsibilities at school; The lack of linguistic accessibility in the family expands and makes the role of the school difficult; Responses to struggles are given through projects; The linguistic ideologies present in bilingual schools give shape to school practices and affect language learning; Children of deaf parents are considered to be the ideal case in a bilingual school; Oralization is seen as a problem in the bilingual school; Difficulties with teaching Portuguese lead to its devaluation; Home sign languages and their place / no place in deaf education. The results showed that the representations built on the teaching of Portuguese show its devaluation; about Libras reveal the search for a leading role that should occur in social spaces prior to school and as for the writing of signs, it is represented as little known and idealized solution to problems related to the education of the deaf. These issues pervade the absence of public power in terms of linguistic planning and language policies, leaving the bilingual school with the immense task of dealing with multilingualism and the multiliteracy of the deaf as if it were only their responsibility. Schools 1 and 2 develop their bilingual education proposals for the deaf, trying to deal with this complex social and linguistic scenario, in different ways. School 1 develops projects beyond the school space, school 2 strives to follow the directions of the municipality's documents, dealing with a double reality, that of official documents and that of school practice.

Keywords: Brazilian Sign Language; Portuguese; Bilingual Education; SignWriting; Linguistic Policies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APM – Associação de Pais e Mestres

BRASCRI – Associação Brasil Criança

DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação

DESU – Departamento de Ensino Superior

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEBS – Escola Municipal de Ensino Bilíngue para Surdos

EMEDA – Escola Municipal de Educação Especial

EMEE – Escola Municipal de Educação Especial

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FATEC – Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos em São Paulo

FMU – Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

GT – Grupo de Trabalho

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LM – Língua Materna

MEC – Ministério da Educação

NEDAC – Núcleo de Educação para Deficientes da Audiocomunicação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SME – Secretaria Municipal de Educação

SW – *SignWriting*

SUS – Sistema Único de Saúde

UFABC – Universidade Federal do ABC

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

VHS – *Video Home System*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mural na sala de aula da Escola 1 no qual a professora mostra o exemplo da escrita de Sinais.....	101
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos alunos surdos – Escola 1 – alunos do 6º ano.....	33
Quadro 2 – O perfil de um funcionário e gestoras – Escola 1.....	34
Quadro 3 – O perfil da professora ouvinte e da professora surda – Escola 1.....	35
Quadro 4 – Breve contextualização do perfil dos alunos do 6º ano da Escola 2.....	35
Quadro 5 – O perfil de um funcionário e gestoras – Escola 2.....	36
Quadro 6 – O perfil da professora ouvinte e da professora surda – Escola 2.....	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Justificativa e problema da pesquisa	19
1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa	20
1.3 Experiências pessoais.....	22
1.4 Panorama geral dos capítulos.....	25
2. ABORDAGEM METODOLÓGICA E CENÁRIO DE PESQUISA.....	28
2.1 Etnografia.....	29
2.2 Contexto da pesquisa.....	30
2.3 Geração dos registros.....	31
2.4 Participantes.....	33
2.4.1 Quadro 1 - Perfil dos alunos da Escola 1 – 6º ano.....	33
2.4.2 Quadro 2 - O perfil de um funcionário e gestoras – Escola 1.....	34
2.4.3 Quadro 3 - O perfil da professora ouvinte e da professora surda - Escola 1.....	35
2.4.4 Quadro 4 - Perfil dos alunos da Escola 2 – 6º ano.....	35
2.4.5 Quadro 5 - O perfil de um funcionário e gestoras – Escola 2.....	36
2.4.6 Quadro 6 - O perfil da professora ouvinte e da professora surda – Escola 2.....	36
2.5 Na Escola 1: um olhar para a história.....	37
2.6 Na Escola 2: um olhar para a história.....	45
2.7 A história das escolas e as tensões sobre políticas linguísticas.....	48
3. PANORAMA GERAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	52
3.1 Contexto de pesquisas no estado de São Paulo.....	58
4. CONCEITOS NORTEADORES.....	64
4.1 Bilinguismo de minoria.....	64
4.2 Políticas linguísticas.....	70
4.3 Representação.....	79

4.4 Multiletramento, multilinguismo e multiculturalismo.....	82
5. REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, SOBRE A LIBRAS E A ESCRITA DE SINAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	84
5.1 O foco no uso de escrita de sinais acontece como modo de valorização da Libras e traz em seu lugar/não lugar muitas incertezas.....	84
5.1.1 O novo currículo é encarado como uma resposta às dificuldades do ensino de português.....	92
5.1.2 O reconhecimento do aprendizado da escrita de sinais como algo novo, difícil de aprender e sem utilidade para o futuro.....	99
5.2 A falta de acessibilidade linguística do surdo em sociedade gera na escola responsabilidades adicionais.....	114
5.2.1 A falta da acessibilidade linguística em família amplia e dificulta o papel da escola.....	120
5.2.2 Respostas às lutas são dadas através de projetos.....	129
5.3 As ideologias linguísticas presentes nas escolas bilíngues dão contornos às práticas escolares e afetam o aprendizado de línguas	136
5.3.1 Filhos de pais surdos são considerados como o caso ideal na escola bilíngue.....	137
5.3.2 A oralização é encarada como um problema na escola bilíngue.....	139
5.3.3 As dificuldades com o ensino do português levam à sua desvalorização.....	145
5.3.4 As línguas de sinais caseiras e seu lugar/não lugar na educação de surdos.....	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164

INTRODUÇÃO

O surdo, na educação brasileira, pela legislação¹ do país, pode aprender através da mediação de uma língua visogestual, a Língua Brasileira de Sinais, e uma língua oral e escrita, o português. Ou seja, por condição legal, o surdo é hoje, no Brasil, um sujeito multilíngue, embora nem sempre essa seja, de fato, a realidade de muitos deles. A partir dessas particularidades linguísticas, seu ensino constitui um desafio educacional.

Desde o alcance do direito linguístico mais emblemático na área da surdez, direito a ter a língua de sinais como sua língua oficial, novos desafios estão postos para a educação de surdos: a Lei federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Essa Lei, em seu artigo 4º, aponta a obrigatoriedade da língua portuguesa como língua escrita do surdo. É consenso entre os estudos na área da surdez^(2,3), educação bilíngue como um caminho mais promissor, tendo em vista a realidade sociolinguístico do surdo. Em carta aberta redigida ao então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, no ano de 2012, em defesa do modelo de educação desejada pelos surdos, há a informação de haver, na época, no Brasil, cerca de 50 escolas bilíngues para surdos, nas quais os alunos surdos são aceitos como minoria linguística². Houve, inclusive, um convite ao ministro para que visitasse as escolas bilíngues do município de São Paulo, no qual foram citadas instituições recentes e “num complexo e diverso programa de inclusão escolar”⁽⁴⁾.

O desejo de criar modos de educar que se amoldem aos diferentes cenários de educação de surdos existe como ideologia circulante através de pretensas verdades estabelecidas ao longo das práticas escolares, porém, carentes de informações linguísticas. Mas o que de fato tem sido feito nas muitas escolas bilíngues?

¹ O Decreto nº 5.626⁽¹⁾, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais. Em seu capítulo 4, o decreto aborda questões sobre o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

² Favorito⁽⁵⁾ discute amplamente a questão das minorias linguísticas e posiciona as comunidades surdas como uma minoria linguística na qual o português escrito apaga os sujeitos surdos como usuários da língua de sinais como língua plena, bem como sua importância para a constituição de suas subjetividades, na construção de conhecimento de mundo e de conteúdos escolares. Favorito afirma que os contextos bilíngues, para as minorias linguísticas, sofrem um apagamento tanto pela própria minoria quanto pelas sociedades das quais esses sujeitos são parte. A autora ressalta uma realidade comum, no caso dos surdos, no que diz respeito à concepção de surdez como patologia que contribui para a invisibilidade da língua de sinais; destaca também, a pouca escolarização em muitos casos e, ainda, o não compartilhamento de uma língua no núcleo familiar, já que, em sua maioria, os surdos são filhos de pais ouvintes. Nesse cenário complexo, a minoria linguística composta por surdos depende, crucialmente, conforme Favorito⁽⁵⁾, das escolas para desenvolver sua língua natural, a língua de sinais. Favorito⁽⁵⁾ aborda a questão do contato entre línguas, quanto ao bilinguismo de minoria, afirmando que ele não pode ser pensado fora de suas condições sócio-históricas nas quais padrões variados de usos linguísticos podem estar relacionados com modos de responder a relações sociais de desigualdade e dominação real ou simbólica.

Por essas razões, primeiramente, adentrei o campo de pesquisa, a ser explanado posteriormente, e busquei por práticas de ensino presentes na aula Língua Portuguesa. No entanto, os rumos da pesquisa tiveram que ser modificados, tendo em vista as inquietações apresentadas pelos participantes da pesquisa ao longo do tempo em campo. Tais inquietações não eram acerca propriamente das práticas de sala de aula e, por isso mesmo, foi relevante pesquisar além dela. Assim sendo, perpassei algumas práticas de ensino com o intuito de fazer um melhor recorte da pesquisa e, desse modo, iniciei a discussão pelo ambiente da sala de aula.

Em seguida, chego ao ponto primordial desta pesquisa: o das representações linguísticas construídas pela comunidade escolar e pelas políticas públicas sobre a língua portuguesa, a Libras e a escrita de sinais (*SignWriting*), em escolas de educação bilíngue para surdos, no estado de São Paulo.

Estabeleço esta reflexão a partir do olhar pesquisador da Linguística Aplicada. Penso ser importante esse destaque, pois, a partir de meus estudos, é possível perceber que há muitas pesquisas³ a respeito das questões da educação do surdo no Brasil. No entanto, várias delas não levam em consideração o aprofundamento linguístico necessário para pensar aquela que é, sem dúvida, a maior questão que impacta a vida do surdo em sociedade: sua diferenciada existência linguística, a saber, a de brasileiro e aprendiz de português como língua adicional⁴, portanto, com acesso diferenciado à língua da comunidade majoritária.

A pesquisa em Linguística Aplicada trabalha com compreensão teórica, de modo que o problema é colocado em estudo na fronteira de duas ou mais ciências, na integração de ideias de diferentes campos para se ter pensamento crítico. Esse percurso interdisciplinar se coloca, na prática, como passos da “indisciplina”⁽⁷⁾, no sentido da derrubada de fronteiras entre os diferentes campos de saber, bem como no sentido de que o linguista aplicado interage com outros saberes não legitimados, não hegemônicos, na busca de novos conhecimentos, dando saltos em outras direções a partir de novas práticas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma atitude de saber, de questionamento, de abertura, na recusa de saberes verdadeiros e no respeito pela voz do outro em um movimento participativo para se ter conhecimento, levando em conta a visão dos participantes, e colaborativo, retornando os resultados para a prática social ⁽⁷⁾.

³ As pesquisas a respeito da educação de surdos no Brasil aqui mencionadas serão tratadas neste trabalho no capítulo destinado à revisão bibliográfica.

⁴ O termo língua adicional foi escolhido por se adequar melhor aos fundamentos teóricos que dialogam com esta pesquisa. Essa discussão sobre a abrangência do termo será trabalhada no capítulo que trata da fundamentação teórica. No entanto, destaco que alguns de nossos interlocutores, como Jordão⁽⁶⁾, usarão o termo segunda língua, que, por vezes, aparecerá neste trabalho.

1.1 Justificativa e problema de pesquisa

Embora a pesquisa esteja centrada na educação dos surdos, se reveste de grande relevância também para a formação de professores de todas as áreas, pelo fato de ampliar as possibilidades de compreensão das questões linguísticas presentes nas escolas. Nesse momento histórico em que há uma desarticulação da educação, provocada pelo cenário político brasileiro, principalmente quanto ao respeito e acolhimento às diferenças, urge pensar numa formação ampliada⁽⁸⁾, que vá além dos conteúdos curriculares, ampliando o escopo para a sensibilização em relação a uma educação diferenciada, que garanta o acesso, a permanência e a conclusão do aluno no processo educacional, posicionamento político em defesa dos direitos humanos essenciais.

Esse estudo poderá contribuir para a educação escolar dos alunos surdos por seu ineditismo, ao pesquisar duas distintas escolas bilíngues para surdos e, assim, trazer, como contribuição original, informações sobre as possibilidades de ensino de língua portuguesa como língua adicional para surdos, além de informar como é vista e acolhida a utilização de uma língua minoritária no contexto escolar, em perspectiva bilíngue. A revisão bibliográfica, abordada no capítulo 3, mostrou que houve um aumento de estudos preocupados com o processo de aquisição da leitura e da escrita por parte dos surdos a partir da defesa da perspectiva bilíngue. Entretanto, o bilinguismo almejado ainda não garantiu a produção de estudos suficientes que pesquisem sobre o ensino de língua portuguesa para surdos em cenários distintos, como escolas regulares, escolas polos e escolas bilíngues. Assim, o presente estudo pode contribuir para um olhar reflexivo e colaborativo por parte dos professores, diante desse grupo minoritário.

Esta pesquisa também pode estimular debates, despertando o trabalho integrado entre os profissionais atuantes na escola bilíngue, de modo a perceber as realidades de escolas bilíngues no estado de São Paulo, considerando o processo de aprendizado como dependente de concepções presentes na escola sobre ele – concepções que orientam a forma como se pensam questões anteriores à sala de aula.

Portanto, é necessário que a escola como um todo tenha a infraestrutura necessária e que os sujeitos nela atuantes, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, desfrutem de momentos de reflexão sobre o trabalho que vêm desenvolvendo em conjunto e, assim, suas práticas possam proporcionar o aprendizado almejado. Para essa reflexão ocorrer, é importante que os professores compreendam a condição bilíngue do sujeito surdo, para que seu ensino não seja atribuído somente ao professor de Língua Portuguesa em sua prática de ensino, mas possa ser também atribuído às políticas públicas educacionais em tensão constante com as políticas

locais, movimentando as ações educativas de todos os envolvidos nesse processo que culmina na sala de aula: professores surdos e ouvintes, alunos, gestores, etc.

Assim, justifico a necessidade da observação adentrando dois espaços escolares, ambos da rede pública de ensino do estado de São Paulo, sem cotejá-los, mas como modo de trazer as representações da comunidade escolar para pensar os rumos da educação bilíngue para surdos – para que diversas características em relação ao ensino de língua portuguesa ao aluno surdo possam ser discutidas e, possivelmente, ressignificadas.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo desta pesquisa é:

- Estudar as representações linguísticas construídas pela comunidade escolar e pelas políticas linguísticas sobre a língua portuguesa, a Libras e a escrita de sinais (*SignWriting*), no espaço de educação bilíngue para surdos, no estado de São Paulo.

As perguntas de pesquisa que norteiam todo o trabalho são:

- (1) Quais representações são construídas pela comunidade escolar sobre o ensino de língua portuguesa, sobre a Libras e sobre a escrita de sinais?
- (2) Como as políticas linguísticas⁵ norteiam a educação bilíngue para surdos e interferem nas políticas locais?
- (3) Como as escolas 1 e 2 desenvolvem suas propostas de educação bilíngue para surdos?

Destaco o fato de que a Escola 1, a partir do diálogo com os registros apresentados pela pesquisa em campo e também por seu tempo de existência⁶, foi observada de maneira aprofundada. A Escola 2 foi pesquisada a fim de compreender a complexidade do ensino de português como língua adicional.

A respeito das escolas, uma delas localiza-se na região do ABC paulista e a outra na cidade de São Paulo, a saber: Escola 1 e Escola 2⁷. O enfoque inicial das observações será realizado a partir das práticas pedagógicas, dialogando com o contexto imediato da sala de aula e pensando contextos mais amplos, como os direcionamentos políticos dos municípios e os projetos político pedagógicos de ambas as escolas. Para tanto, foi fundamental, como

⁵ Maher⁽⁹⁾ entende políticas linguísticas como se referindo a objetivos e intervenções que visam afetar os modos como as línguas se constituem no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias, etc., ou aos modos como elas são utilizadas ou transmitidas.

⁶ A Escola 1 teve início em 1957 – o que demonstra já haver passado pelas filosofias de ensino em termos de educação de surdos no Brasil: Oralismo, Comunicação Total e, atualmente, o Bilinguismo.

⁷ Opto por não denominar as escolas, mantendo em sigilo seus nomes.

pesquisadora, uma presença no ambiente escolar de modo geral e, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa para a realização da observação pretendida.

A partir de minha presença na escola como pesquisadora, foram realizadas entrevistas com professoras surdas e ouvintes, gestoras, funcionários e alunos, na tentativa de escutar atentamente a comunidade escolar⁸. As perguntas se relacionaram sempre ao ensino de português⁹ no contexto de bilinguismo. No entanto, foi necessário um enfoque secundário em relação às práticas de ensino, tão somente no sentido de complementar informações que pudessem ser válidas para passar pelo tema do ensino de português. Isso ocorreu porque as respostas a essas perguntas guiaram a pesquisa a outros rumos e acabaram por definir o objetivo do trabalho.

A pesquisa, a princípio, foi pensada para ouvir de modo atento os surdos, já que o espaço de sala de aula foi observado na maior parte do tempo em campo. Entretanto, alguns fatores impediram essa ação. Primeiramente, houve o problema da dificuldade na comunicação em Libras. Comunico-me em Libras, mas achei prudente haver um intérprete durante a entrevista com os alunos. Fiz três tentativas em ambas as escolas, mas, infelizmente, mesmo me oferecendo para custear a interpretação com recursos próprios, não fui bem-sucedida. Professoras das próprias escolas se dispuseram a, voluntariamente, fazer a interpretação e, felizmente, consegui realizar as entrevistas. No entanto, creio que, pela presença das docentes, alguma fala possa ter sido inibida, não pela qualidade de seus procedimentos, mas, simplesmente, por sua presença. De fato, na pesquisa, houve mais facilidade de conversar com os professores e gestores, pois eram os responsáveis pelo ensino, tinham mais a dizer sobre a opção metodológica de tratar do tema políticas linguísticas. Sendo assim, foi possível perceber a voz dos surdos, porém, não como a voz que mais se destaca durante toda a pesquisa, ainda que esse tenha sido um dos propósitos. Penso que isso é significativo em um cenário de pesquisa com surdos, já que a possibilidade de comunicação no sentido mais profundo, o de estar no mundo através de sua língua sem impedimentos, é o que movimenta este estudo.

A Linguística Aplicada (LA) propõe focalizar questões situadas, partindo do entendimento de que todos os contextos são únicos. O trabalho realizado, ancorado no viés teórico da LA, não pretende contradizer essa premissa. O enfoque nas duas escolas não se dá no sentido de compará-las. Ao contrário, as tomo como realidades distintas, com sujeitos distintos, em municípios distintos, com compreensões e práticas linguísticas também distintas

⁸ Também contei com o serviço de interpretação de duas professoras, uma em cada escola, serviço voluntariamente oferecido.

⁹ Os roteiros das entrevistas se encontram nos anexos.

e, por isso mesmo, incomparáveis. A partir dessa perspectiva, pretendo trabalhar as representações das escolas 1 e 2, no sentido de enriquecer as discussões e escutar as diferentes experiências, ampliando as possibilidades de percepção do ensino bilíngue para surdos.

1.3 Experiências pessoais

Minha história como pessoa, profissional e pesquisadora, também faz parte da introdução deste trabalho de pesquisa, para dar maior sentido ao que se lê. Da história pessoal, destaco o papel de aluna, estudante, aprendiz, mais especificamente a respeito da busca pelo aprendizado de Libras que não transcorre de maneira linear. Além disso, houve idas e vindas de uma a outra instituição, a partir da dificuldade de encontrar um percurso contínuo, duradouro, tão necessário ao aprendizado de língua, tentando percorrer um caminho que me proporcionasse um atuar linguístico, em relação a Libras, mais calmo, mais seguro, de mais saberes. Destaco as passagens: pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como aluna de um curso de Libras; pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), como aluna em dois cursos de Libras; pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos em São Paulo (FENEIS), como aluna em curso de Libras; e a constante disponibilidade para oferecer oficinas de Libras nas Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza (FATECs) de três cidades, de modo sempre dialógico, propondo aos alunos uma experiência compartilhada, questionadora, pesquisadora e que partisse também, de reflexões teóricas sobre a língua de sinais.

Já se vê, em minha história profissional, uma experiência de aprendizado e de ensino de Libras. Destaco também, a ministração de um semestre de curso de português para surdos, na FATEC, que me proporcionou experiências de docência e linguísticas enriquecedoras. Além dessa vivência, minha atuação como docente de Língua Inglesa em diferentes cursos para formação de tecnólogos, nas FATECs, me proporcionaram a conciliação das experiências em língua inglesa junto aos desafios de trabalho que os alunos têm. Foram e são muito válidas essas práticas, no sentido de acolher constantes desafios vindos de estudantes que lidam com os mais diferentes cenários linguísticos e profissionais. Esses alunos, ora, por terem tido poucas possibilidades de convivência com o inglês, ora com histórias de um vasto saber linguístico proporcionado apenas pelo uso de *videogames*, me fizeram ampliar a vontade de saber para dar conta das múltiplas realidades de sala de aula, atendendo, sobretudo, aos que mais precisam de apoio, de modo a respeitar suas identidades e a colaborar para o exercício do desempenho das funções que lhe são demandadas. Nunca foi fácil, mas sempre aprendi muito nesse lidar diário de professora.

Da experiência de pesquisadora, enfatizo as muitas tentativas de continuidade de estudos, os encontros e desencontros com muitas instituições, tentando percorrer os estudos em Pós-Graduação. Eles me serviram de ensino do que fazer, como também do que não fazer com meus alunos, assim como o viajar, nos mais variados sentidos da palavra, porque a estrada é parte da minha vida¹⁰ ainda na atualidade e, nela, amplio a sala de aula com longos momentos de aprendizado, ouvindo falas e mais falas e refazendo constantemente as minhas perguntas, que são tantas.

Por uma questão de justiça e reconhecimento, destaco o papel do ensino público que me acompanhou sempre, desde a infância, com um intervalo de apenas dois anos no Ensino Médio e de um ano no Ensino Superior¹¹, bem como a maior parte do tempo de exercício de minha profissão. Não posso deixar de reconhecer que o ensino público imprimiu em mim a valorização da coletividade, a persistência e o aguçar de muitas curiosidades.

Transitar como aluna e professora pelo ensino/aprendizagem de línguas, tanto a portuguesa como a inglesa, a espanhola e a Libras, me fizeram lidar com a complexidade dos saberes que estão postos pelo aprendizado de uma língua, seja ela qual for. Lidar diretamente com o outro em sala de aula faz com que ele seja encarado como interlocutor, chacoalhando saberes que, às vezes, foram dados como tão seguros, tão resolvidos, tão estabelecidos. Quando a poeira levanta, me vejo obrigada a, muitas vezes, explicar de novo, de outro modo, com outro recurso, e responder: “não sei, vou pesquisar”. O outro/aluno/interlocutor é um desafio, é a complexidade.

Na minha prática de aluna não vi meus professores serem francos em assumir qualquer não saber, mesmo que hoje saiba que eles sempre o enfrentaram, talvez calados. Mas, em tempos distópicos, a criatividade é uma necessidade, como também é uma necessidade a construção de outros olhares sobre questões que pareciam resolvidas. Assim, é, para mim, a entrada na complexidade do ensino de português como língua adicional ao surdo e, especialmente, na escola pública.

Estando quase para defender minha tese, em março de 2020, não há como não parar e refletir sobre o momento vivido e o percurso que me trouxe até aqui. Pensar a educação bilíngue para surdos foi o desafio que me coube como uma pequena contribuição diante dos

¹⁰ Entre os anos de 2014 e de 2020, viajei de segunda a quinta-feira de São Bernardo do Campo a Barueri, levando em média 3 horas diárias de viagem a cada dia.

¹¹ Estudei um ano em uma bem-conceituada escola particular na cidade de Poços de Caldas, mas preferi voltar ao Colégio Municipal Doutor José Vargas de Souza. No último ano de faculdade, UNESP, *campus* de Assis, nos mudamos, minha família e eu, para São José do Rio Preto e tive que concluir os estudos em outra instituição.

tantos desafios que nos impõe a vida no Brasil. Dentro de minha formação, examinar os fatos, ver do geral ao particular, por vezes fazendo o movimento contrário, e tentar escrever um texto que exprima os muitos pensamentos, frutos de leituras e vivências, que me vêm ao longo desses quatro anos.

Não posso deixar de mencionar dois momentos de extremo impacto nesse período. O primeiro deles: a greve dos caminhoneiros, de 21 a 30 de maio de 2018, no governo Michel Temer. A manifestação foi contra o reajuste de preços dos combustíveis. Aulas suspensas, interrupção de fornecimento de alimentos e remédios, escassez de gasolina, voos cancelados, alimentos desperdiçados, foram alguns dos acontecimentos que paralisaram o país. Sem tantas aulas para dar, concluí a revisão bibliográfica do meu trabalho.

O segundo, tempo no qual agora escrevo: pandemia no mundo, chegou também ao Brasil, em tempos de governo Bolsonaro. O coronavírus assola a saúde física dos que contraem a doença, denominada Covid-19, e assola também a saúde mental da humanidade, que precisa rever seus prazos, cancelar trabalho, festas, funerais, e se manter em isolamento. Rever os fundamentos de nossas práticas sociais se torna urgente. Todos com medo, é certo, mas há sempre os que têm mais razões para tanto, maior vulnerabilidade. Em tempos em que o trabalho se ressignifica, tempos de isolamento social, as injustiças sociais se potencializam e se escancaram. O país passa por conflitos incessantes: crise de saúde, crise de governo, que se revelam nas redes sociais de modo impactante e oferecem espetáculos de indignação diária.

Em muitos aspectos, meu papel social de professora se transforma. É preciso revisitar e transformar os modos de ensinar, considerando todas as dificuldades enfrentadas. Na confluência da vida, sem conseguir afastamento para escrever, sigo, no ano de 2020, tendo 14 turmas de alunos. Nunca foi fácil e, ironicamente, não sem angústia, essa nova pausa forçada me dá condições de escrever este texto, de estudar, após a qualificação.

Para mim, ficam algumas lições: a primeira delas, seguramente, é a de um caminho mais solidário e sustentável, mas também de denúncia, senso crítico e reposicionamento. Educação não se faz isoladamente. Vivemos tempos de desvalorização da educação e da saúde pública. Vem esse vírus e faz uma reviravolta. E do que mais precisamos? Do Sistema Único de Saúde (SUS), público, que atende a todos, e das pesquisas para a contenção do vírus. De onde elas vêm? Em nosso país, das universidades públicas. O papel dos governos se escancara e, na atualidade, no Brasil, temos um governo neoliberal que fez o ano de 2019¹² ser marcado

¹² Informações baseadas no jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/02/no-1o-ano-de-bolsonaro-educacao-saude-e-social-pioram-criminalidade-recua-e-economia-ve-equilibrio.shtml>>. Acesso em 26 de março de 2020.

por congelamentos de recursos do Ministério da Educação, cortes de investimentos e o corte de 8% das bolsas de pesquisa, regressão nos investimentos de educação básica e superior, falta de compreensão do que é política pública com ações de incentivo à leitura, por exemplo, em *shopping centers*¹³, culminando com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2019, com problemas de notas de milhares de participantes.

Há que se entender que somos todos brasileiros e que o acesso a serviços básicos não pode ser realizado apenas através do setor privado. Não é possível haver convivência ou silêncio diante do sucateamento da máquina pública, privilegiando a acumulação de riquezas de alguns. Isso fere diretamente o acesso a bens primários da maioria dos brasileiros e provoca o aumento da vulnerabilidade. Somos ligados. Somos nação. Somos o mundo e, seguramente, isso é – ou precisa ser – um posicionamento político. O momento ensina isso.

Nessa mesma esteira, como parte de um movimento que pretende enxergar além e conectar saberes, é necessário apontar que essa pesquisa é interdisciplinar, fruto de reflexões dentro de um programa de Pós-Graduação em Saúde, pensando a educação. E, para os surdos, o que isso significa? Urge a constante reflexão, investimentos, criação e desenvolvimento de políticas públicas, ligação entre os serviços públicos de saúde e educação, desde o nascimento do bebê surdo. Não basta ter intérpretes em pronunciamentos governamentais.

1.4 Panorama geral dos capítulos

Antes de adentrar a divisão dos capítulos, considero importante salientar que ela é meramente para fins de organização dos temas. As questões que aparecem durante a pesquisa, falas de alunos e demais profissionais, se repetem sem uma organização, o que acaba dando contornos aos temas que são abordados, pois não há como não olhar para tais questões sem a tentativa de interpretá-las.

O primeiro capítulo é a introdução. Trata da contextualização do tema, justificativa, problema, objetivos e perguntas de pesquisa, bem como das experiências pessoais da pesquisadora, sendo finalizado por um panorama geral dos capítulos.

No capítulo 2 está a metodologia subdividida em pontos, na tentativa de dar ao leitor melhor compreensão. Início pela caracterização do estudo e por alguns pressupostos metodológicos. Prossigo fazendo um desenho da pesquisa, seguido de procedimentos para a geração dos registros. O contexto da investigação e seus participantes são também tópicos,

¹³ A indicação do site demonstra um artigo de jornal que esclarece a ação do MEC: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/campanha-do-mec-para-leitura-mira-shoppings-e-se-afasta-de-familias-pobres.shtml>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

apresentando a Escola 1 historicamente e, logo depois, a Escola 2 do mesmo modo, fazendo uso de informações obtidas de várias formas, tanto em entrevistas como em informações observadas através do diário retrospectivo e de documentos para a geração de registros. Finalizo o capítulo com uma discussão a respeito de algumas tensões com respeito a políticas linguísticas já observadas, enquanto são destacados aspectos históricos das escolas bilíngues.

O terceiro capítulo trata do panorama geral da educação bilíngue para surdos, a partir da revisão bibliográfica, dividindo-o em um estado da arte mais geral a partir da base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), tratando temas como: educação bilíngue, educação inclusiva, letramento, leitura e escrita do surdo e linguagem visual. Procedo uma revisão bibliográfica mais específica olhando trabalhos voltados à região de São Paulo, usando como fonte da pesquisa o banco de dados da Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações.

No capítulo 4, trabalho com conceitos teóricos norteadores importantes para compreensão das análises, tais como: bilinguismo de minorais, políticas linguísticas em geral, políticas linguísticas relacionadas à educação de surdos, representação, multiletramento e, por fim, multilinguismo e multiculturalismo.

A primeira análise, portanto, passa a discutir sobre o foco no uso da escrita de sinais acontecer como modo de valorização da Libras e trazer consigo muitas incertezas, revelando que seu lugar ainda se traduz em um não lugar, como se tivesse que estar ali, mas quase como uma imposição. Nessa mesma parte, o Currículo da Cidade⁽¹⁰⁾, política linguística local, atua como uma resposta às dificuldades encontradas na prática de ensino de língua portuguesa a partir de uma visão estruturalista de ensino de língua. A seguir, é demonstrado através de representações da comunidade escolar, o entendimento/desentendimento do que significa o uso da escrita de sinais. Termina a análise revelando as tensões a respeito das políticas linguísticas com respeito à escrita de sinais e apresentando uma proposta.

Em seguida, analiso a falta de acessibilidade linguística do surdo em sociedade, o que acaba por gerar uma responsabilidade adicional na escola: o foco no conhecimento de mundo. Trato de três questões: a primeira aponta a falta da acessibilidade linguística em família, dificultando o trabalho da escola; a segunda materializa a busca dos alunos por acessibilidade por meio da escola; a terceira demonstra as respostas escolares às lutas através de projetos. Por fim, apresento as tensões sobre as políticas linguísticas com respeito à falta de acessibilidade em Libras vividas pelos surdos e apresento uma proposta de âmbito geral.

A partir de então, outro foco da análise é pensar as ideologias linguísticas presentes nas escolas bilíngues que dão contornos às práticas escolares e afetam o aprendizado de línguas.

Na sequência, demonstro quatro ideologias presentes nas escolas de forma geral: a primeira delas é a ideia de que os filhos de pais surdos representam a situação ideal para o aprendizado de Libras; após, vem a ideia de que a oralização é encarada na escola como um problema; o terceiro ponto mostra as dificuldades com o ensino do português, levando à sua desvalorização; o último ponto focaliza que as línguas de sinais caseiras aparecem como línguas de resistência, porém, trazendo à comunidade escolar outros desafios. Termino a análise apontando novamente as tensões sobre políticas linguísticas, mas agora com respeito às ideologias linguísticas presentes no contexto de ensino ao surdo, e trago, portanto, outra proposta.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA E CENÁRIO DE PESQUISA

Escolas bilíngues foram o cenário de pesquisa escolhido, visto que há poucas pesquisas desse contexto no estado de São Paulo¹⁴. Por ter como base teórica os princípios da Linguística Aplicada (LA), defensora da pesquisa a partir de questões situadas e entendendo que os contextos são únicos, me proponho a não comparar as duas escolas, mas analisá-las como forma de considerar mais de um cenário de educação bilíngue para surdos, corroborando, assim, com o aumento de reflexões sobre o tema, tão necessário no Brasil.

Os locais de realização da pesquisa foram duas escolas bilíngues para surdos do Estado de São Paulo, uma da região do ABC (região metropolitana de São Paulo) e outra da grande São Paulo, aqui denominadas: Escola 1 e Escola 2, respectivamente. A Escola 1 tem tempo mais longo de existência e, conseqüentemente, lidou com distintos períodos e abordagens no que se refere aos conhecimentos acerca da educação de surdos. Certamente, toda essa historicidade traz repercussões sobre a forma de atuação da escola nos dias de hoje. A Escola 2, por sua vez, encontra destaque em uma configuração distinta, por ser uma entre as seis Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos do município de São Paulo, EMEBS, responsáveis por 641 alunos surdos. Opto por salientar aquilo que é mais constante, inovador e intrigante nas representações demonstradas. Importa ressaltar que, em termos de um trabalho etnográfico, a geração de dados em duas escolas tem a finalidade de ampliar a compreensão da temática e não de comparar ou impor juízos de valor às representações observadas. A realidade educacional dos municípios em foco conta com três distintos cenários para a educação de alunos surdos, a saber: escolas comuns com alunos surdos em algumas salas de aula, escolas polos com a presença de classes bilíngues e as escolas bilíngues.

A população estudada¹⁵ foi composta por pessoas atuantes no processo de educação das duas escolas bilíngues, tais como: alunos surdos de língua portuguesa de uma sala de aula do 6º ano¹⁶ do Ensino Fundamental II; professores desses alunos, especialmente os de Língua Portuguesa, dessas mesmas duas salas de aula; instrutora surda; professora surda; funcionários e gestores. Dessa forma, contei, na Escola 1, com dez estudantes, um funcionário, duas gestoras e duas professoras, totalizando 15 sujeitos de pesquisa. Na Escola 2, foram seis estudantes, um

¹⁴ A indicação de poucas pesquisas em escolas bilíngues para surdos encontra-se no capítulo de revisão bibliográfica deste trabalho.

¹⁵ Os números exatos de participantes serão explicitados nos quadros à frente, nesse mesmo capítulo.

¹⁶ Foram escolhidos os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II por serem a primeira série dessa fase da educação, simbolizando, assim, um momento de passagem, de transição entre o Ensino Fundamental I e II.

funcionário, três gestoras e duas professoras, somando mais 12 sujeitos de pesquisa. O total de sujeitos da pesquisa nas duas escolas foi de 27 participantes.

2.1 Etnografia

O estudo é qualitativo, etnográfico⁽¹¹⁾. Assim, para guiar a pesquisa, me norteiei pelas seguintes perguntas: quais representações são construídas pela comunidade escolar sobre o ensino de língua portuguesa, sobre a Libras e sobre a escrita de sinais? Como as políticas linguísticas educacionais norteiam a educação bilíngue para surdos e interferem nas políticas locais?

Sem dúvidas, esses questionamentos remetem à problematização envolvendo o aproveitamento da linguagem como um todo no aprendizado dos surdos, tornando explícitas as especificidades que integram sua experiência de mundo. Há a necessidade de rever as formas de ensinar quando os multiletramentos¹⁷ procuram dar conta das práticas que envolvem o uso de diferentes línguas numa perspectiva que considera tanto o repertório individual como a questão cultural mais ampla. Sendo assim, como tem se dado o ensino de língua portuguesa para os surdos no contexto de educação bilíngue foi a primeira pergunta geradora da pesquisa.

Os registros foram gerados em conjunto, conforme Erickson⁽¹¹⁾, considerando o fato da pesquisadora ser também parte da pesquisa juntamente a gestores, professores e alunos. O que se aponta desse olhar conjunto é aquilo que chama a atenção segundo determinada perspectiva, a de pesquisadora, conforme meus estudos, minha história e identidade, ou seja, através de minhas perguntas e de meu olhar que, certamente, interferem diretamente no processo de estudo. Dessa forma, sou também uma participante da pesquisa.

Quanto aos procedimentos de análise de registros, a análise que toma como base dados gerados em pesquisa etnográfica, justifico a escolha da etnografia pelo fato das dinâmicas de funcionamento em sala de aula serem permeadas por um contexto que pode revelar diversos significados e a imersão nesses ambientes pode ajudar a interpretar esses universos⁽¹²⁾. Portanto, a pesquisa etnográfica fornece um contato direto com o grupo a ser estudado, proporcionando a imersão nesses universos de escolas bilíngues.

Na pesquisa de campo foram utilizados as seguintes técnicas metodológicas etnográficas: questionário e entrevista com as gestoras da escola, com as professoras de Língua

¹⁷ Multiletramentos é um termo caracterizado pelo trabalho que parte da cultura de referência que venha do aluno (da massa, do local, do popular), de gêneros, linguagens e mídias que os alunos conheçam para buscar o enfoque pluralista, ético, crítico e democrático, que envolve agência de textos que ampliem seu repertório cultural em direção a outros letramentos. Sendo assim, a pedagogia dos multiletramentos incentiva o aluno, que passa a ser criador de sentidos e sujeito de sua própria aprendizagem.

Portuguesa e com dois outros funcionários das escolas, gravadas em áudio, de acordo com a preferência de cada participante. Também foram realizadas entrevistas com duas educadoras surdas, uma professora e uma instrutora, ambas em vídeo. Além dessas gravações em vídeo, também foi gravada uma entrevista com os alunos. As transcrições¹⁸ foram realizadas, além de uma ampla revisão bibliográfica do tema. Outro recurso utilizado foi a observação das aulas e dos espaços da escola como um todo, registrados através do diário de campo, ao longo de seis meses, uma vez por semana, por, em média, duas a três horas em cada escola.

Por meio desse instrumento, foi possível anotar as observações feitas. Procurei anotar o máximo de informações, com o maior detalhamento possível. Com esses dados, foi realizada a descrição do material coletado. A próxima etapa consistiu na categorização de todo o material pesquisado.

Procurei registrar no diário de campo as impressões sobre as distintas relações dentro da escola, nas figuras dos gestores, dos professores de Língua Portuguesa, dos funcionários e dos alunos. O diário é diferente das notas de campo (mais descritivas, instantâneas). Ele é quase catártico, aprofunda o pensamento sobre minhas angústias e volta ao campo com questões novas, já articulando com as leituras que compõem a fundamentação teórica. Por isso, a importância da observação participante, que capta sinais pequenos e volta sempre ao diário de campo.

Uma exigência da pesquisa etnográfica é fazer ida-e-volta entre prática e teoria – lendo paralelamente, como faria um bom jornalista⁽¹³⁾. A diferença entre o trabalho do jornalista e do jornalista etnográfico é que ao primeiro não se impõe uma relação constante com a teoria, não se trata de encaixar os dados em uma reflexão conceitualizante. A teoria vai levar a ver mais longe e, para isso, a ida e a volta entre o campo e a teoria são sempre necessárias, pois o trabalho de campo também informa as observações teóricas. Assim sendo, o trabalho de campo não pode descambar para uma descrição gratuita, mas construir quadros de percepção a partir do trabalho teórico de sociólogos, antropólogos e linguistas aplicados para entrar na pesquisa em Ciências Sociais⁽¹³⁾.

2.2 Contexto da pesquisa

O tempo gasto para a realização desse trabalho de campo foi de aproximadamente oito meses, contando os seis meses em sala de aula e mais dois meses de idas e vindas para entrevistas e acertos documentais. A exigência de um longo tempo em campo é ressaltada como

¹⁸ As transcrições foram realizadas com o apoio de um tradutor-intérprete de Libras.

importante para a pesquisa etnográfica⁽¹¹⁾, porém, no caso dessa pesquisa, não foi considerada uma atitude indispensável já que esse era o caso de etnógrafos que tinham como meta realizar etnografia sobre povos considerados “exóticos”. Dentro desse período, a geração de registros se desenvolveu em etapa única. No decorrer dos meses, foi possível destacar a visão, teórica e prática, da comunidade escolar como um todo, não somente sobre o ensino de língua portuguesa como língua adicional ao aluno surdo, como também perceber as tensões políticas a respeito do cenário linguístico que se pretende (ideal) oficialmente e as práticas linguísticas locais (real) em escolas bilíngues.

Os procedimentos foram realizados para que houvesse uma vivência com o aluno surdo no ambiente educacional em que ele está inserido. Isso possibilitou uma reflexão sobre como os professores entendem e recepcionam, em sala de aula, o bilinguismo do aluno surdo e quais suas dificuldades e facilidades em lidar com sua realidade linguística.

É importante ressaltar que, como se trata de uma pesquisa etnográfica^(14, 11), não é papel do pesquisador orientar qual postura os participantes envolvidos na pesquisa devem tomar em relação ao trabalho de ensino realizado com o aluno bilíngue. Todos os procedimentos expostos têm o intuito de observar o comportamento dos participantes envolvidos na pesquisa para, assim, refletir sobre o ensino de língua portuguesa para o aluno surdo numa perspectiva bilíngue.

2.3 Geração dos registros

Houve angústia por ter de pesquisar em outra língua, a Libras. Sim, angústia antes do trabalho em campo, principalmente durante esse trabalho e ao escrever a tese, tendo que lidar com o processo de tradução e sua consequente condição de ser impreciso, da possibilidade de haver sentidos outros que não os que se prendem às palavras escolhidas para dizer o que se pensa. Não é fácil estar em uma língua que não é a materna, que não é a sua. Ocupei o lugar do estranhamento e senti na pele vontade de desistir. Entretanto, era pensando a partir do existir do surdo brasileiro que persisti. Pensava que eles vivem isso diariamente. Pensava que esse não é um lugar de conforto, ao contrário, é o lugar da incerteza, da alegria de entender, da dificuldade de perguntar, da satisfação de continuar a conversa, do olho no diário de campo, do olho na cena em Libras, da dificuldade de traduzir e com um sentimento contínuo de que poderia ter ficado algo importante para trás. Essa sensação acompanhou todo o processo de pesquisa. Mas há também o lugar do sorriso de ler o texto e ver sentido no que se escreveu.

Está aí a sensação, o sentimento de estar entre línguas, de experimentar o multilinguismo corporalmente, com o coração batendo forte, por vezes uma inspiração

profunda de medo ou sorriso e suspiro de sentir estar no caminho certo. Na sala de aula, como professora, pesquisadora ou aluna, o multilinguismo⁽¹⁵⁾ incomoda, desacomoda, reacomoda e segue num ciclo que não se finda. E não é assim o aprender?

Diante da grande quantidade de registros em campo, separei para a análise o que de fato tem relação com as perguntas da pesquisa. A triangulação dos dados, para dar sustentação à análise, foi realizada com base nas evidências como um conjunto variado, tais como: práticas de sala de aula ocorridas nas duas escolas e nos questionários aplicados; entrevistas gravadas em áudio e vídeo; notas de campo – não como dados, antes como materiais documentais; arquivos dos alunos pesquisados junto à secretaria das escolas, contendo informações sobre a família e a vida estudantil; bem como, em alguns casos, exames médicos a partir dos quais se deve construir os dados como uma bricolagem¹⁹, dialogando com a fundamentação teórica, revisitando também a prática de ensino na escola, investigando a organização política aparente no cenário escolar⁽¹¹⁾, embasadas nos objetivos da pesquisa. Busquei pelos estranhamentos, estranhando o familiar e me familiarizando com a diferença, como em um trabalho detetivesco⁽¹¹⁾.

A partir de todo esse trabalho de pesquisa, a análise foi realizada através das representações selecionadas após a triangulação dos dados, pensando suas evidências confirmatórias e desconfirmatórias, os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) e, quando necessário, para clarear alguma dúvida, o Currículo da Cidade de São Paulo⁽¹⁰⁾ e de um vídeo institucional, Currículo (2019), mesclando excertos das duas escolas, mostrando, com isso, também a prática de ensino pelas palavras dos sujeitos da comunidade escolar.

O conjunto de informações, dispostos em pesquisa, tecem uma história e, ao analisar as representações de cada excerto, busquei ser orientada pelos seguintes pensamentos⁽¹¹⁾: (1) o que acontece na ação social, no contexto das escolas, tendo em vista que cada escola é diferente e, por isso mesmo, incomparável; (2) o que significam tais ações para os que delas participam – nesse caso, professoras surdas e ouvintes, instrutora surda, gestores, funcionários e alunos surdos, no momento em que tiveram lugar; (3) como se relaciona o que está acontecendo nesses contextos escolares como totalidade (por exemplo, na aula) com o que sucede em outros níveis do sistema fora e dentro dele (por exemplo, no sistema escolar bilíngue para surdos, nas diretrizes políticas com respeito a adequação das normas habituais).

¹⁹ O conceito de *bricolagem* faz referência a uma atuação conjunta entre teoria e prática na perspectiva da Linguística Aplicada que se faça na multiplicidade e complexidade de identidades, espaços, sujeitos e contextos⁽⁷⁾.

2.4 Participantes

As informações aqui registradas são oriundas de registros de documentação escolar. Chamo a atenção para o fato de que as informações sobre saúde foram registradas no quadro apresentado abaixo, com base no arquivo das escolas, que continham informações variadas e exames médicos. Foram verificados os arquivos dos estudantes do 6º ano de ambas as escolas. Importa observar também que todos os alunos desses sextos anos, participantes da pesquisa, não eram dessa escola no ano anterior, 2018, já que ela não recebia mais alunos em razão da política do município, que havia encerrado a entrada de novos alunos na instituição desde o ano de 2013 até o ano de 2018.

2.4.1 Quadro 1 - Perfil dos alunos²⁰ da Escola 1 – 6º ano

Nº	Nome fictício e idade da criança surda	Natural de	Grau de perda auditiva ²¹	CID ²²	Principal língua usada	Informações adicionais
1	Ana 11 anos	São Bernardo do Campo - SP	Perda auditiva neurossensorial severa bilateral (OMS, 2014)	H90	Oralizada, se apropriando da Libras.	Veio de escola inclusiva.
2	Eduardo 15 anos	Distrito de São Pedro do Jequitinhonha - MG	Portador de deficiência auditiva, com diagnóstico de hipoplasia bilateral neurossensorial.	H90-5	Libras	Não
3	Cecília 11 anos	São Bernardo do Campo - SP	OD e OE – deficiência auditiva mista de grau severo (OMS, 2014).	H90-6	Oralizada, se apropriando da Libras.	Veio de escola inclusiva.
4	Elis 12 anos	Ibema - PR	Perda neurossensorial profunda bilateral devido à rubéola na gestação.	H90-3	Libras	Não

²⁰ A pesquisa inicialmente foi pensada para ouvir, através de entrevistas, os alunos surdos. No entanto, em razão das entrevistas terem sido mediadas pelas professoras deles (na condição de intérpretes), entendo ter havido menor liberdade, menor protagonismo, em relação às suas falas, diante das questões apresentadas. Desse modo, para adentrar ainda mais ao campo de pesquisa, houve também a decisão de ouvir a comunidade escolar como um todo.

²¹ As nomenclaturas usadas para compor o quadro 1 estão copiadas exatamente como nos arquivos documentais da escola, sendo que OD e OE significam orelha direita e orelha esquerda, respectivamente. Quanto à sigla OMS, significa Organização Mundial de Saúde.

²² CID é a sigla para Classificação Internacional de Doenças, traduzida do inglês *International Classification of Diseases* (ICD). A tabela é publicada pela Organização Mundial de Saúde e tem como objetivo padronizar e catalogar doenças e outros problemas de saúde.

5	Vitória 13 anos	Santo André - SP	Perda auditiva neurossensorial de grau severo bilateral.	Não consta	Libras	Não
6	Maria 13 anos	Santo André - SP	Deficiência auditiva neurossensorial profunda bilateral.	H90	Libras	Não
7	Mara 11 anos	São Bernardo do Campo - SP	Perda auditiva neurossensorial bilateral.	H90	Oralizada, se apropriand o da Libras.	Veio de escola inclusiva.
8	Henrique 15 anos	Diadema - SP	Deficiência auditiva neurossensorial profunda bilateral, de acordo com OMS, 1997.	H90	Libras	Hipertrofia adenomalia e déficit neurológico – nasceu prematuro aos 5 meses.
9	Samanta 11 anos	Santo André - SP	Perda auditiva sensorial moderada bilateral.	Não consta	Oralizada, se apropriand o da Libras.	Veio de escola inclusiva.
10	Igor 12 anos	Santo André - SP	Deficiência auditiva neurossensorial profunda.	H90	Libras	Não

2.4.2 Quadro 2 - O perfil de um funcionário e gestoras – Escola 1

Nome fictício	Função	Formação	Conhecimento em Libras
Edival	Inspetor de alunos	Duas graduações em andamento – Pedagogia e licenciatura em Matemática	Comunica-se bem com os alunos
Suzel	Diretora	Superior completo; Especialização	Nível Médio
Sabrina	Coordenadora pedagógica	Superior completo; atividade de formação continuada; Especialização em Educação Inclusiva e em Libras	Nível Médio

2.4.3 Quadro 3 - O perfil da professora ouvinte e da professora surda – Escola 1

Nome fictício	Função	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de atuação na prefeitura do Município	Tempo na escola	Conhecimento em Libras
Fabiana	Professora de Português e Inglês	Pedagogia Letras - Português/Inglês	Língua Portuguesa - Literatura Brasileira	14 anos	Retorno em 2019	Nível Avançado
Ilda	Professora de Libras	Pedagogia com habilitação em Distúrbios da Audiocomunicação – EDAC		9 anos	Retorno em 2019	Nível Avançado

2.4.4 Quadro 4 - Perfil dos alunos da Escola 2 – 6º ano

As informações aqui registradas são oriundas de registros de documentação escolar. Chamo a atenção para o fato de que as informações sobre saúde foram registradas no quadro, conforme constavam nos exames médicos de cada arquivo dos estudantes. Constavam também nos registros algumas informações adicionais apresentadas através de questionários respondidos por pais ou responsáveis. A princípio, seriam sete alunos envolvidos na pesquisa, no entanto, não foi possível conseguir o termo de consentimento de um dos alunos, reduzindo para seis o número de sujeitos da pesquisa.

Nº	Nome fictício e idade da criança surda	Natural de	Grau de perda auditiva	CID	Principal língua usada	Informações adicionais
1	Gustavo 15 anos	São Paulo – SP	Perda auditiva bilateral neurossensorial de grau profundo	H90-3	Libras	Usa AASI – possui equipamento, mas não gosta, reclama de dor e barulho. Tem crises convulsivas
2	Bela 12 anos	São Paulo – SP	Orelha direita e esquerda – ausência de resposta para potenciais de estado estável a 117dB	Não consta	Libras	Não

3	Leandro 14 anos	São Paulo – SP	Disacusia profunda bilateral. Ouvido direito – respostas em 110dB e ouvido esquerdo – ausência de respostas	Não consta	Libras	Não
4	Paulo 14 anos	Santos – SP	Surdez profunda bilateral	Não consta	Libras	Não
5	Gabi 12 anos	São Paulo – SP	Surdez bilateral profunda	Não consta	Libras	Usou AASI
6	Mario 12 anos	Tucano – BA	Surdez bilateral severa	H90-3	Libras	Não

2.4.5 Quadro 5 - O perfil de um funcionário e gestoras – Escola 2

Nome fictício	Função	Formação	Conhecimento em Libras
Gabriel	Agente Escolar ao entrar. Hoje Agente Técnico em Educação, ATE	Ensino Médio	Comunica-se com os alunos, mas não é fluente
Denise	Assistente de direção	Mestrado em andamento	Nível Avançado
Elisa	Assistente de direção	Graduação em História, Psicologia e Pedagogia; Especialização em Didática do Ensino Superior	Continua aprendendo
Rosa	Coordenadora pedagógica	Superior completo, Pedagogia	Sabe pouco de Libras

2.4.6 Quadro 6 - O perfil da professora ouvinte e da professora surda - Escola 2

Nome fictício	Função	Graduação	Pós – Graduação	Tempo na prefeitura do Município	Tempo na escola	Conhecimento em Libras
Claudia	Professora de Português e Libras.	Letras	Habilitação em Distúrbios da Audiocomunicação - EDAC Mestrado	20 anos/desde agosto de 1999	10 anos/ desde fevereiro de 2010	Nível Avançado
Kézia	Instrutora de Libras	Letras Libras	Não	3 meses	3 meses	Nível Avançado

2.5 Na Escola 1: um olhar para a história

A escola teve início na década de 1950, em lugar diferente do atual, tendo passado por quatro outras mudanças de local até chegar ao endereço em que se encontra. No endereço atual, a escola está desde o ano de 1988⁽¹⁶⁾.

As mudanças de nome da instituição também evidenciam as mudanças pedagógicas de cada período. Hoje denominada Escola Municipal de Educação Básica Bilíngue, em 1957 chamava-se Escola Municipal de Surdos e, em 1976, chamou-se Núcleo de Educação para Deficientes da Audiocomunicação (NEDAC). Em 1980, recebeu o nome de Escola Municipal de Deficientes da Audiocomunicação, uma pequena mudança, mas se adicionou à nomenclatura institucional o nome de uma mulher, por ter sido uma pessoa que muito contribuiu com a Educação Especial no município e na região do ABC. Esse nome sempre acompanhou a nomenclatura da instituição. Em 1988, houve nova mudança, o nome da escola passou a ser Escola Municipal de Educação Especial (EMEE)⁽¹⁶⁾.

Em 1997, a escola passou a se chamar Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau e, em 1999, há nova alteração para Escola Municipal de Educação Básica e Especial. Em 2018, houve a última mudança para Escola Municipal de Educação Básica Bilíngue⁽¹⁶⁾.

A Escola acompanhou as concepções educacionais de cada época no Brasil, o que lhe confere grande importância, já que, metonimicamente, ela pode representar a educação de surdos no Brasil. Tendo passado pelo Oralismo, Comunicação Total²³ e, finalmente, desde 1999, pelo Bilinguismo, a Escola 1 respeita desde então a Libras como primeira língua dos surdos, primando por sua aquisição e trabalhando através dela os outros conhecimentos, além do português como língua adicional. A escola tem, portanto, 62 anos de trabalho com a educação exclusivamente de surdos.

Quem me recebeu na Escola 1 foram a coordenadora Sabrina e a professora Fabiana. Fomos a uma sala reservada e soube, então, que a professora tem 33 ou 34 anos de experiência, passou por todas as abordagens de ensino ao surdo. Com o Português, Fabiana trabalha há mais de dez anos.

²³ Oralismo, segundo Lacerda⁽¹⁷⁾ era uma proposta educacional segundo a qual os sujeitos surdos deveriam aprender a língua da sociedade na qual viviam. Os surdos deveriam se reabilitar, superar sua surdez, não se comportarem como surdos e falar. A oralização era imposta para que os surdos fossem aceitos socialmente. A imensa maioria de surdos ficava fora da possibilidade educativa, de desenvolvimento social e de integração na sociedade. Heinicke, alemão, foi considerado o fundador do oralismo. A Comunicação Total, conforme Lacerda⁽¹⁷⁾, foi uma proposta pedagógico educacional em relação aos surdos que consistia em usar sinais, alfabeto digital, leitura orofacial, amplificação. Práticas reunidas sob o nome de Comunicação Total foram utilizadas nos Estados Unidos nas décadas de 1970 e 1980. Essa proposta chegou a oferecer o contato com os sinais, antes proibidos no oralismo, porém, não defendia um espaço efetivo para a língua de sinais.

A Escola 1 passou por quatro anos sem matrículas²⁴ de novos alunos em função da compreensão das políticas nacionais no que concerne à educação de surdos:

Em 2009, a mudança de governo do município e o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de educação Inclusiva*, de 2008, fizeram com que a educação no município tomasse um novo rumo. As modificações na estrutura da Educação Especial também foram baseadas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009²⁵. Estes dois documentos citados respaldaram o município para o encerramento gradativo do funcionamento gradativo das escolas especiais para alunos com deficiência/altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento e o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com relação à educação de alunos surdos, até 2013, a Secretaria de Educação mantinha o estabelecimento de duas propostas educacionais a partir da escolha da família, sendo elas: inclusão em escola comum ou na escola para surdos. A partir de 2014 o acesso de alunos à escola especial foi encerrado, cabendo ao munícipe surdo a matrícula em escolas comuns⁽¹⁸⁾.

Segundo Paixão⁽¹⁸⁾, a respeito do número de surdos, em 2013, último ano antes do encerramento das matrículas na Escola 1, conforme a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, ele era de 23, na escola comum, de 76, na escola para surdos e de 18, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2014, houve o posicionamento da Secretaria de Educação, encerrando a possibilidade de matrícula na escola para surdos, assim como, da escolha dos pais pela escola para surdos. Um grupo de trabalho foi formado e compreendia entre os participantes uma fonoaudióloga e equipes gestoras das escolas polos sobre o funcionamento das escolas polos e do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, sendo discutida a possibilidade de haver apenas uma escola de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental e uma de EJA para promover maior convívio entre os pares surdos, já que aumentaria o número de alunos por escola.

A autora⁽¹⁷⁾ ainda menciona o fato de que mudanças estruturais na educação de surdos ocorrem a cada ano no contexto da cidade e não são detalhadas e nem divulgadas em forma de lei, o que não garantiu a existência da escola polo na organização da educação do município.

²⁴ Há uma reportagem em um jornal da cidade, de 8 de novembro de 2017. Note-se que não na época da gestão que realizou as mudanças na referida escola, na qual é apontada o não recebimento de matrículas, desde o ano de 2013, pela política instaurada no município e o temor dos pais de que a escola fechasse. A reportagem afirma que no momento da volta de matrículas, apenas 32 alunos frequentavam a escola, que segundo o prefeito em exercício no ano de 2017, já obteve 300 alunos. A diretora da escola, na reportagem, compartilha sobre a não adaptação dos alunos às escolas polo, quando da mudança em razão da política. Disponível em: <<https://www.metrojornal.com.br/foco/2017/11/08/escola-para-surdos-reabre-vagas-com-turno-integral.html>>. Acesso em 24 de março de 2020.

²⁵ A resolução referida encontra-se disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 3 de março de 2020.

A Escola 1, portanto, deixou de receber novas matrículas em 2014. Os alunos da escola foram alocados em outras três instituições do município, nas escolas polos. Em 2017, a nova administração do município autorizou o recebimento de novos alunos mediante análise da Secretaria de Educação e foram, desse modo, aprovadas sete novas matrículas⁽¹⁶⁾.

Em 2018, as matrículas puderam ser efetivadas sem a necessidade de nenhuma análise por parte de qualquer órgão do município, segundo o PPP da escola. Nesse caso, desde 2015, divulgadas por lei no Plano Municipal de Educação^{(19) 26}, em sua meta 4, estratégia 4.7, passou a:

Garantir, fortalecer e ampliar a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (as) alunos (as) surdos (as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas bilíngues para surdos, classes bilíngues e em escolas inclusivas das redes públicas de acordo com a escolha da família, nos termos do art. 22 do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdoscegos²⁷⁽¹⁶⁾.

No ano de 2019, a Educação Infantil, da referida escola bilíngue, foi reiniciada, pois, com o passar dos anos, com a perda das novas matrículas, ela foi se findando. Começa a ser reconstruído também o Ensino Fundamental. Sabrina e Fabiana, segundo relatos registrados em entrevista, lembram que a escola chegou a ter desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), da qual Fabiana foi professora da última turma em 2011 ou 2012. Ela retornou à escola em 2018 e agora está dando as aulas de Português.

A escola tinha, em 2019, 66 estudantes, 42 matriculados entre 2018 e 2019⁽¹⁶⁾. Dentre os alunos, 44 são do Ensino Fundamental I e II. No passado, essas etapas chegaram a ter mais de 200 alunos. Vale lembrar que há, atualmente, no município, a opção da escola polo, onde há também ouvintes. Até o ano passado, a Escola 1 oferecia curso de Libras aos pais dos alunos.

Das 8h às 16h20min acontecem as aulas do 6º ano. A escola faz parte do projeto Educar Mais, que ampliou a jornada escolar de cinco para nove anos, tornando-a escola integral, e agregando as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e atividades complementares como capoeira, arte, tecnologia, orientação de estudos, dança, música, artes marciais e esportes.

²⁶ O Plano Municipal de Educação pode ser conferido, disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sao-bernardo-do-campo-sp>>. Acesso em 30 de março de 2020⁽¹⁹⁾.

²⁷ Atualmente, há dois alunos surdocegos na Escola 1, segundo a diretora Suzel.

A escola apresenta uma vivacidade e um entrosamento com a comunidade que se mostram através das atividades e projetos ofertados, tais como: aulas de Tai Chi Chuan abertas à comunidade e que tem como responsáveis membros da Associação de Surdos do município; oferecimento de modalidades esportivas no contraturno, entre elas o badminton, que integra o projeto “Educar Mais”; abertura à comunidade para sábados letivos como forma de integrar família e escola e até ex-alunos, proporcionando também a aproximação das famílias com o Projeto Político Pedagógico da escola, realizado através de um *blog*⁽¹⁶⁾.

Assembleias também acontecem na escola. Trata-se de uma atividade com o objetivo de mediar conflitos e fortalecer emocionalmente os alunos, propondo discussões sobre relacionamento. A atividade acontece uma vez ao mês e, se for necessário, por algum fato extraordinário, pode haver uma Assembleia extra. Os alunos trazem ao grupo pontos positivos e negativos de suas vidas, histórias são compartilhadas à vontade e é proposta uma mudança pelos próprios alunos. Há regras claras como: não poderem acusar ninguém, ser preciso falar sempre em geral. A professora Fabiana percebeu que os estudantes começaram a usar sinais que não usavam anteriormente, como o de “consciência”.

Em minha primeira ida à escola, fiquei sabendo, também, que a maior parte dos alunos do 6º ano é oralizada, vieram da escola polo, e que alguns deles vieram do município de Santo André. Para o estudo no Ensino Fundamental I, há uma predileção pela escola polo. No Fundamental II, uma vez que há uma mudança das escolas para o governo do Estado, os pais correm para a Escola 1, segundo a coordenadora Sabrina e a diretora Suzel. O município oferece três tipos de escola: a bilíngue, a escola polo e a escola comum²⁸ com alunos surdos, e a família escolhe a opção que desejar. Também informaram que na escola em que trabalham há a estimulação, trabalho com bebês. E, com orgulho, conta: “nossos alunos fazem federal do ABC”, referindo-se à UFABC.

Como forma de contextualizar a pesquisa e de dar visibilidade à história contada pela comunidade escolar, disponho excertos das entrevistas realizadas com o objetivo de contar a história da escola e seus contornos, a partir da perspectiva interna. Portanto, os excertos

²⁸ A educação para surdos, no contexto das cidades pesquisadas se faz por meio de três diferentes tipos de escola. Segundo a RESOLUÇÃO N.28/2017⁽²⁰⁾, que dispõe sobre e a regulamentação para matrícula nas “escolas-polo” e na Escola Bilíngue para alunos surdos, das escolas comuns de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino, o princípio da educação, tanto das “escolas pólo” quanto da escola bilíngue, é garantir o direito a uma educação que garanta a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita. Segundo o Artigo 3.º: “As “Escolas-Polo” são Unidades Escolares de Ensino Regular que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental, a serem definidas pela Secretaria de Educação. A Escola Bilíngue é uma escola exclusiva para alunos surdos, que doravante denominar-se-á Escola Municipal de Educação Básica Bilíngue (EMEBB “Neusa Basseto”)”.

dispostos neste capítulo de metodologia objetivam contextualizar, para o leitor, o ambiente escolar historicamente. O primeiro trecho aponta para a compreensão do contexto da sala de aula do 6º ano, enfocando características dos educandos. O excerto mostra o entendimento da docente sobre o contexto no qual trabalha. No entanto, há falta de informações sobre os alunos, exatamente pela interrupção do trabalho da escola, ocasionada pela proibição das matrículas. Outro ponto percebido foi a necessidade de pesquisa da própria escola sobre detalhes da escolaridade dos alunos que são recebidos em sala de aula, visto que, agora, os educandos vêm de realidades escolares distintas. Porém, há que se considerar o fato do excerto se referir ao início do ano letivo, mês de março. A interrupção das matrículas se torna outro desafio que se instala e acaba acarretando mais dificuldades ao trabalho da escola, que antes da interrupção já não era simples. Ao ser perguntada sobre como entendia a realidade linguística dos alunos surdos, a professora da escola 1 responde:

Excerto 1

Escola 1 - Professora Fabiana (ouvinte):

Fabiana: O 6º ano é uma turma que tem muitos alunos oralizados, linguagem oral como primeira língua com possibilidade na comunicação, e tentam se expressar um pouco usando a Libras porque sabem que os outros amigos não vão entendê-los [...] então é uma tentativa de estar juntando a linguagem oral e a expressão em Libras [...] Então é uma sala que tem esta característica, têm alunos que têm uma perda pequena, tiveram fono intensiva e se desenvolveram. Por outro lado, têm alunos que usam a Libras. Nós temos alunos com outros tipos de comprometimento, porém **não recebemos o laudo**²⁹ e estes têm dificuldade tanto na expressão, como no entendimento. Basicamente é isto: **são alunos que vieram da inclusão. Temos duas alunas que vieram de escola de ouvintes e tiveram atendimento no AEE (Atendimento Escolar Especializado) no contraturno e, como nestas escolas a prefeitura atende até o 5º ano e a partir do 6º ano é o Estado que assume e, nas escolas estaduais não tem nenhum tipo de atendimento especializado, mesmo com a presença de um intérprete em sala de aula, é raríssimo, por isso, as famílias matricularam ela na Escola 1**³⁰. Nós temos um grupo de alunos de Santo André que estavam em uma escola de ouvintes e que, por esta estrutura de não ter uma continuidade no atendimento nessa escola, também optaram por vir para cá e, basicamente, é isto. Temos alunos que vieram de uma escola de ouvintes, que tiveram que lidar com esta situação de estar numa sala de aula com linguagem oral, e eu não sei como era o esquema de intérpretes, se o intérprete entrava junto na sala, se tinha o atendimento uma ou duas vezes por semana. Eu não sei como é que é esta estrutura, mas, basicamente, é isto.

(Entrevista realizada em 20/03/2019)

²⁹ Os negritos usados nos excertos se referem aos trechos que observo com olhar mais atento por significarem ao contexto da pesquisa.

³⁰ A professora cita o nome da escola, mas para garantir o anonimato, opto por usar Escola 1.

O segundo trecho aborda a experiência profissional e a formação da professora Fabiana. O trecho, além de servir para entender o contexto escolar, portanto, parte da história da escola, também auxilia a compreender a abrangência da atuação da professora em sala de aula e na escola. Ao ser perguntada sobre saber Libras e como a aprendeu, a professora responde:

Excerto 2

Escola 1 - Professora Fabiana (ouvinte):

Fabiana: Bom, **eu tenho 34 anos de atuação e eu passei por todas as abordagens, porque eu vim de uma realidade de escola particular. Sempre na educação de surdos**, porque o meu curso, quando eu fiz a pedagogia, há 30 anos atrás, o meu curso [...] ele era formatado para o atendimento com a surdez. Então, era uma opção que você fazia no vestibular, no próprio vestibular na PUC. Então eles tinham este curso voltado para a área da surdez na parte pedagógica mesmo, se você se interessar, já no vestibular, aprovada, você já começava a ver questões específicas da surdez. Então, por exemplo, a maior parte dos cursos, há alguns anos atrás, eles eram formatados da seguinte forma: você fazia uns três anos básicos na educação básica, nas questões da educação e, no último ano, dependendo da sua formação, você fazia matérias mais específicas voltadas para ela e, eu não, **eu tive matérias específicas a partir do segundo ano já, e o meu curso foi de quatro anos**. Hoje em dia, os cursos de pedagogia são de três anos e oferecem uma visão de todas as necessidades especiais, então você sai com pequenas noções de surdez, de deficiência física, visual, eu não. Eu tive específico mesmo para surdez. **Eu venho de uma escola particular, uma escola que tem 90 anos** e, esta escola, no primeiro momento, era oralista. Eu trabalhei com oralismo, **depois eu ingressei na DERDIC e participei de um projeto piloto com Comunicação Total**. Eu trabalhava na DERDIC e trabalhava no Santa Terezinha³¹. No Santa Terezinha eu trabalhava com oralismo e, na DERDIC, em uma sala piloto, com Comunicação Total, eram alunos com muitas dificuldades. A DERDIC também trabalhava com oralismo, porém, eles estavam avaliando esses alunos que não estavam rendendo. Então havia um estudo em cima da Comunicação Total e eu participei deste projeto piloto. Foi bem-sucedido, muitos começaram a ter um entendimento melhor, a se expressar melhor, eram alunos que tinham outros comprometimentos: tinha paralisia cerebral, tinha esquizofrenia, então era uma sala que precisava de um olhar especial mesmo e, aí, ao longo dos anos, veio a Libras como língua dos surdos, com todos os estudos possíveis.

(Entrevista realizada em 20/03/2019)

O terceiro excerto conta a trajetória histórica não somente da escola, mas também da educação de surdos no Brasil, ao tocar no tema abordagens de ensino para surdos. Isso tudo é contado por uma perspectiva interna, enxergando uma linha do tempo, valorizando a vivência

³¹ Escola privada Bilíngue para surdos, com 90 anos de existência em São Paulo.

escolar pelo simples fato de apresentar as formações buscadas pelos profissionais, suas dificuldades e a atuação de toda a comunidade ligada à escola nesse contexto. O trecho conta a história até chegar à mudança mais atual – já mencionada, previamente, neste capítulo –, que marca a trajetória da escola: a interrupção das matrículas de novos alunos há seis anos. A interrupção é apontada diversas vezes por diferentes educadores durante as entrevistas, mesmo não sendo diretamente questionada. A diretora da Escola 1, ao ser perguntada sobre saber Libras e como a aprendeu, responde:

Excerto 3

Escola 1 – Diretora Suzel (ouvinte)

Suzel: Eu sou diretora aqui na escola há 20 anos e quando eu vim para cá eu tinha uma leve noção, na verdade, um curso básico, né, de língua de sinais, mas não tinha nenhuma fluência. Não tinha nenhum contato com a comunidade surda, porque eu trabalhava com deficientes intelectuais e, vindo para cá, quando eu vim, na verdade, **estava uma grande discussão que seria da mudança pedagógica da escola e, aí, foi bem interessante... eu tinha dois meses [...] foi tratado em uma reunião pedagógica geral de todos os funcionários, os professores e pais, inclusive que participaram da APM, na época da escola, pra decidir se a escola se tornaria oficialmente bilíngue ou se continuaria, na verdade, Comunicação Total, né. E, aí, teve outra ação mesmo: reunião de mudança da proposta pedagógica da escola. E, aí, foi por unanimidade, depois de muitas discussões, e tinham alguns professores bem tradicionais e oralistas ainda, há 20 anos, mas foram estudando, e muitas discussões na escola, e entenderam que realmente tinha que caminhar para uma concepção bilíngue de educação.** E, aí, na época, a Secretaria de Educação entendeu a importância de trazer assessoria para cá. E, aí, teve assessoria com o Skliar, diretamente com ele, e foi isso que deu todo o movimento, né, de educação bilíngue da escola. Isso há 20 anos. E, aí, começou o curso de formação para quem não tinha língua de sinais. Tinha professores com muita proficiência, até trabalhavam como intérpretes, né, ou outros que não tinham muita fluência: eu, que estava entrando, outros funcionários que estavam entrando; aí, então, teve curso oferecido também pela Secretaria de Educação e o meu primeiro professor foi o Sandro, que foi intérprete na posse do Bolsonaro, foi o meu primeiro professor de Libras na escola. E, aí, depois, com o tempo, assim, eu não fui, eu fiz outro curso, não me aprofundi muito. Então, assim, eu tenho uma comunicação, penso que é efetiva, com eles, mas não com tanta proficiência, mas me comunico com tranquilidade com qualquer surdo, principalmente com os alunos.

Pesquisadora: E qual foi o resultado da reunião?

Suzel: Foi unanimidade para Bilinguismo e aí foi por isso que veio assessoria, foram muitos desafios até hoje, porque educação de surdos não é simples e continua não sendo.

Pesquisadora: quais os aspectos históricos desta escola? Você considera relevante para a prática pedagógica atual?

Suzel: Acho que tudo, né. Acho que, desde a criação da escola, que foi em 1957, que foi justamente por um movimento de luta das famílias de surdos que a escola foi fundada, inclusive, a primeira professora é viva e vem visitar a escola sempre com muito carinho e **acompanha esse movimento de luta para a escola não fechar porque passamos por um momento bem crítico de seis anos sem matrículas, porque a ideia da administração anterior realmente era ter incluído todos os alunos surdos, que vinha de uma leitura equivocada do PNE³², que falava de inclusão para todos. E a gente sempre apontando que, para os surdos, tinha que, sim, discutir inclusão, mas inclusão não necessariamente escolar e, então, todo esse movimento faz parte da história da escola.** O nome da professora é Walda Bastos. Ela mora em São Paulo e até hoje ela trabalha com os surdos. Incrível! Ela está com uma idade avançada, mais ou menos 85 ou 86 anos. É superindependente. Vem de ônibus para acompanhar, perguntar como estão os alunos, e conhece ainda alguns professores, e trabalha com crianças surdas na estimulação. Eu vejo que a principal mudança foi, para escola Bilíngue, há 20 anos.

(Entrevista realizada em 21/03/2019)

Através da fala da diretora é possível entender a opção e o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue perseguida pela escola. Note-se que, há 20 anos: ela se aloca em contraposição às filosofias da Comunicação Total e do Oralismo como direcionamento dado ao trabalho realizado com os alunos. A diretora demonstra conhecer o que significa optar por uma educação que seja bilíngue e que se pautem pelo respeito à Libras como língua de instrução, em contraposição a uma ideia passada que já fez parte da realidade da escola – de que o surdo deveria ser oralizado ou que poderia haver uma flexibilização em relação às vivências das duas línguas que ocupam a escola. Assim sendo, a diretora demonstra conhecer o que significa tornar-se, oficialmente, uma escola bilíngue, bem como é capaz de apontar ressalvas em relação a outros modelos de educação já experienciados e desqualificados em relação ao modelo atual.

Por semelhante modo, a diretora aponta para o fato de que a inclusão para o surdo deve ser pensada de forma diferenciada no tocante à sua escolaridade, exatamente em razão de sua condição linguística peculiar. A fala da diretora já aponta para condição socioantropológica do surdo em oposição à condição patológica³³, ou médica, a ele conferida ao longo da

³² PNE - Plano Nacional de Educação

³³ Com o intuito de explicar sobre o que implica uma visão socioantropológica e patológica da surdez, passo a considerar uma mudança no discurso sobre os surdos que importa a esse trabalho. Apoiada em Gesser⁽²¹⁾, posiciono como paradigmas ideológicos existentes na educação de surdos o patológico e o cultural. O paradigma cultural representa um avanço do discurso sobre a surdez em direção ao multiculturalismo e à diversidade que caminhou rumo a percepção da condição linguística do surdo em sociedade. Em contrapartida, o paradigma patológico concebia a surdez como deficiência, relacionada a lacunas no pensamento e cognição. O paradigma cultural, portanto, tem a língua de sinais como uma libertação dos moldes e visões patológicos.

experiência histórica da própria escola. O que se pode compreender a partir do excerto é que a questão da educação bilíngue já foi pensada, discutida, incluindo o apoio externo de autores que se dedicam ao tema da educação de surdos. A escola, portanto, já está há 20 anos aberta para a educação bilíngue para surdos.

2.6 Na Escola 2: um olhar para a história

A partir da entrada na escola, uma história começa a se passar pela minha cabeça. Vou tentando entender os percursos e começo por saber que essa escola pertence a uma das 13 Diretorias Regionais de Ensino na cidade de São Paulo. Há seis escolas bilíngues para surdos entre essas chamadas DREs da cidade. Quem me traz as primeiras informações são as duas assistentes de direção. Era dia 8 de fevereiro de 2019, havia reunião de pais e mestres.

A escola tem 31 anos de existência, com Ensino Fundamental I e II, um total de 200 alunos, funcionando pela manhã, tarde e noite. Pela minha possibilidade de visitar a escola de manhã, pareceu ser a professora Claudia, naquele momento, a quem iria acompanhar nos meses que se seguiriam – e acabou sendo mesmo. Na ocasião, soube que o 6º ano A contava com sete meninos e o 6ºB, único ano escolar do qual participei em pesquisa, com cinco meninos e três meninas. Nesse ano escolar, fui informada haver alunos com deficiências múltiplas. Isso não se confirmou, pois havia apenas um dos alunos com múltiplas deficiências frequentando a sala. O 6º C funcionava à noite. As aulas do 6º B aconteciam no horário das 7h às 12h10min – há seis aulas nesse período.

Soube que houve curso de Libras ministrado por surdos, oferecido pela escola. Em 2018, houve falta de professores em geral. Recomeçou a Educação Infantil no mesmo ano. Não há Ensino Médio nessa escola, mas há em apenas uma outra escola bilíngue para surdos em São Paulo, Helen Keller, que foi referida como a escola que tem mais alunos. Outra informação dessa primeira conversa, foi que a Universidade de São Paulo (USP) ofereceu formação aos professores das EMEBS.

Para maior compreensão do contexto da pesquisa, disponho alguns excertos que compõem a história dessa escola. É interessante perceber que os educadores, ao tratarem do tema história, trazem aspectos mais atuais, considerados relevantes para entender as relações entrelaçadas no interior da escola.

Dentre estas tensões, o excerto 4, abaixo, representa o desentendimento entre os professores em relação à formação deles próprios. Essa situação decorre das mudanças implementadas pela prefeitura sobre a formação dos docentes a serem contratados pela escola. O desconforto é claro e o excerto aponta para isso: mostra haver a falta da Libras ou a falta da

formação necessária para lidar com a educação de surdos. Outra questão é a de não saber sobre conteúdos por parte dos alunos, ao chegarem ao ano escolar posterior e a forma como a responsabilização por esse fato acontece. Ao ser questionada sobre história, Denise, uma das assistentes de direção, fala sobre esses dois aspectos, portanto, fica entendido que eles são históricos, fazem parte do dia a dia da escola.

Excerto 4

Escola 2 - Denise assistente de direção (ouvinte)

Pesquisadora: Quais os aspectos históricos desta escola que você considera relevantes para a prática pedagógica atual?

Denise: Os fatos marcantes foram as mudanças de comunicação oral, depois mudou para comunicação total, inclusive teve a mudança de nomenclatura da escola e, por fim, a educação bilíngue. Então, estes marcos, com certeza, foram importantes.

Pesquisadora: Então a mudança da nomenclatura você considera importante?

Denise: Sim, primeiro ela se chamava EMEDA (Escola Municipal de Educação Especial), depois ela passou para EMEE e, depois, para EMEBS. Tinha estes marcos, **mas, em 2012, teve uma grande mudança**, pois começou a chegar na escola o pessoal formado em Fund. II³⁴. Eles são professores mesmo de História, Geografia [...] Então, a gente que é da prefeitura sabe que sempre houve problemas com professores de Fund. I com Fund. II. É histórico isso. **O aluno não aprendeu no Fund. I e, quando chega ao Fund. II, eles querem que o aluno esteja pronto para dar a matéria de Fund. II. Então começou a ter este problema na escola.** Então temos esta diferença aqui. E, também, entre professores mais antigos e os professores que chegaram em 2012. **Os professores mais antigos, na maioria, foram formados na PUC, na FMU, e muitos anos na ativa sem nada e tiveram que se virar para poder ensinar o surdo a ler e a escrever e, quando chega o pessoal do Fund. II, que fizeram uma especialização de um ano e meio, eles vêm sem muito conhecimento em Libras, não tem muito conhecimento em surdos e, como aqui nem sempre tem todos os professores habilitados, então a prefeitura autoriza que um professor de Fund. I, quando falta um professor de Geografia, que ele assuma estas aulas. Então eles transitam, mas o professor formado em História jamais dará aula na Educação Básica, mas o contrário pode. Mas a gente procura trabalhar da melhor maneira possível e a gente procura, na transição, levar para as reuniões o histórico do aluno: o professor fez tal coisa e nós levamos para eles compreenderem a realidade, que não adianta você trazer uma matéria de Matemática de Fund. II se o aluno não sabe o básico de Matemática, que não adianta vir com o discurso que ele deveria saber. Deveria, mas ele não sabe. E tem o histórico, foi acompanhado, e agora devemos dar recuperação paralela. Não pode deixar como se nada tivesse acontecido.**

³⁴ O excerto 4 traz diversas vezes a abreviação Fund. I ou Fund. II, opto por deixar a transcrição do modo como foi falada, mas esclareço que ao usar as palavras, a participante da pesquisa se refere ao Ensino Fundamental I e II.

(Entrevista realizada em 10/05/2019)

Para além de cumprir a função de demonstrar representações que compõem a história da Escola 2, a professora, no excerto 5, acaba por denunciar a condição de trabalho vivida pelos docentes, de modo geral como consequência de políticas linguísticas insipientes para lidar com as vivências da educação dessa minoria. Os professores mais antigos, vivenciando a falta de formação, “tiveram que se virar” e os mais novos com uma formação insuficiente em relação a saber a Libras. Diante da questão da falta de habilitação adequada para assumir as aulas, há a autorização para que um professor habilitado a dar aula no Ensino Fundamental 1, dê aula no Ensino Fundamental 2, evidenciando o problema da falta de formação e do que acontece de fato para *dar conta* dos desafios educacionais existentes.

Ainda no excerto 5 abaixo, a professora não só localiza a escola no cenário da cidade, como sublinha a importância de registrar a trajetória histórica das escolas públicas de surdos no município, o que aponta, também, para a necessidade de novas pesquisas. Para além disso, ao abordar o tema políticas públicas, a docente enxerga não só sua participação no interior da escola, como também sua ação política no município, se vendo como parte do processo de criação de documentos que orientam a ação da escola. A professora Claudia também aponta uma das questões cruciais a ser melhorada na educação de surdos: a formação de professores. Ao ser perguntada sobre políticas públicas, a professora responde:

Excerto 5

Escola 2 - Claudia professora (ouvinte)

Pesquisadora: Na realidade desta escola, como os professores tomam conhecimento das políticas públicas do município em relação ao surdo?

Claudia: tomam porque a nossa escola é referência. Inclusive, nós que produzimos materiais pedagógicos juntos com a SME, mas é a gente que produz material para surdos, material, assim, livros, porque o primeiro material que teve de orientação [...] **agora nós temos o currículo. Antes a gente tinha orientações curriculares e foi feito, bastante tempo atrás, por professores que participavam nos trabalhos, e foi feito um documento, e, daí, no ano passado, foi também um grupo de trabalho e a gente produziu um currículo e é o que a gente vai usar agora: um currículo de Libras e um currículo de Português para surdos. Então, a gente sabe das políticas e a gente produz documentos, a gente ajuda na produção de documentos e sempre, as informações, elas chegam em relação à escola** porque são seis EMEBS, né, Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos, e, na época, foi primeiro na Aclimação que tem mais de 75 anos, um lugar central, e depois foi pensado uma em cada região de São Paulo. Então, é, são 13 Diretorias de Ensino. Então, cada EMEB, ela tá em uma Diretoria de Ensino diferente, então nossa EMEB só tem a nossa escola para surdos.

Eu acho que a existência das EMEBS faz parte da história da educação dos surdos. Todas as fases da educação dos surdos devem ser feitas nesta escola e é um marco fundamental. Infelizmente, eu acho que tinha que ter uma pesquisa, alguém de faculdade para não deixar esta história se perder, porque tinha, há alguns anos atrás, a gente, assim, vários professores que se aposentaram, então tinha, assim, muitas fotos antigas, muita coisa que foi feita em VHS e isso está se perdendo, porque você não tem um lugar de registro, a gente tem o *Facebook* da escola, mas não tem, assim, existe o Museu da Pessoa, que tem relatos e tem alguns surdos lá, mas, assim, não existe um documento, por exemplo, tem o INES, no Rio de Janeiro, que tem alguns livros que contam a história do INES, né. Infelizmente, a gente não tem um livro que conte a história das EMEBS ou de uma EMEB. Eu acho isso vai fazer falta porque a história pode se perder.

(Entrevista realizada em 22/03/2019)

A pesquisa em torno da história de ambas as escolas bilíngues para surdos foi feita com o intuito apenas de contextualizar o leitor a respeito das condições sobre as quais as escolas desenvolvem seu trabalho. Saber mais informações sobre os alunos, funcionários, professoras, gestores e a história das escolas pode ajudar na compreensão dos fatos. No entanto, ao observar as respostas dos interlocutores sobre a história, noto que o aspecto político se faz presente desde as perguntas que, a meu ver, a princípio, poderiam não apontar para o cenário político existente. Esse fato foi mudando os rumos da pesquisa que, no início, tinha como objetivo perceber as práticas de ensino com respeito ao ensino de língua portuguesa nas escolas.

2.7 A história das escolas e as tensões sobre políticas linguísticas

Na Escola 1, aparece a tensão entre a política em âmbito federal, representada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEE/PEI), Brasil⁽²²⁾, e a política do município, representada, ao final da tensão, pelo Plano Municipal de Educação. Conforme os destaques nos excertos 4 e 5, é possível perceber que, antes desse Plano Municipal, o que a política do município causou nos pais dos alunos foi o temor de que a escola fechasse e também o temor dos pais em matricular seus filhos a partir do 6º ano em escolas do estado, que, segundo o excerto 1, não possui atendimento especializado e onde é rara a presença do intérprete.

A tensão causada pela Plano Municipal de Educação³⁵ que encerrou as matrículas na Escola 1 a partir do ano de 2014, causando a diminuição de 76 para 32 alunos, também é

³⁵ O Plano Municipal de Educação pode ser conferido em <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sao-bernardo-do-campo-sp>>. Acesso em 30 de março de 2020.

demonstrada na fala da diretora, no excerto 3, com o movimento de luta das famílias, apoiado também por uma antiga professora da escola, para que a esta não fosse fechada. Segundo o excerto, a administração do município articulava ações para “incluir” todos os alunos e isso vinha de uma leitura equivocada do PNEE/PEI, Brasil (2008), que interpretou que incluir significava não haver mais colégios somente para surdos. Segundo a direção da escola, era necessário, sim, discutir inclusão, mas, para os surdos, a compreensão do que é inclusão³⁶ não passa necessariamente pela inclusão escolar. Ao apontar a palavra “necessariamente”, a diretora assume que, em alguns casos, isso pode ser uma possibilidade, mas não em todos.

Conforme a reportagem dada ao Metro³⁷, jornal da cidade, a diretora da Escola 1 também menciona a não adaptação dos alunos nas Escolas Polo, outro fato que demonstra a tensão da leitura feita pela prefeitura da PNEE/PEI, Brasil (2008). Essa leitura gerou quatro anos sem novas matrículas na Escola 1 a partir da compreensão de que os alunos não poderiam permanecer em escola somente para surdos.

Quanto à Escola 1, o Plano Municipal de Educação encerra o embate dando às famílias a possibilidade de escolha da escola que querem que seus filhos se matriculem, decisão que fez com que, no ano de 2018, as matrículas subissem para 66 alunos, o que confirma a constatação da própria comunidade escolar sobre o descontentamento a respeito da impossibilidade das matrículas.

O próprio objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva⁽²²⁾ prevê a participação da família e da comunidade para a articulação, ao implementar a política pública:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o

³⁶ A inclusão de surdos na escola é um tema complexo. Uma nota de rodapé não dá conta da ampla discussão a envolver o tema. Entretanto, esse não é o objetivo desta pesquisa. Mas se torna importante elucidar a questão. Para tanto, tomo uma revisão de literatura de Espote et al.⁽²³⁾, ao considerar que, apesar dos esforços para haver a inclusão de surdos nos ambientes escolares, ainda há despreparo de educadores e dos sistemas de ensino. Os autores também afirmam a desconsideração de abordagens que abarquem os profissionais de educação e saúde de modo integrado, assim como as famílias dos surdos, de modo que a inclusão de surdos não se restrinja a ambientes escolares. Essa discussão engloba também esta pesquisa e será tratada.

³⁷Disponível em <<https://www.metrojornal.com.br/foco/2017/11/08/escola-para-surdos-reabre-vagas-com-turno-integral.html>>. Acesso em 24 de março de 2020.

atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; **participação da família e da comunidade**; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas⁽²²⁾.

A participação da família e da comunidade foi crucial para que a escola sobrevivesse e obtivesse novamente a possibilidade de matrículas de alunos surdos. A Escola 1 sofreu quase um fechamento. Isso evidencia o quanto a política federal interfere nas ações municipais e, nesse caso, quase chega ao fechamento da referida escola. Em razão da compreensão de que todos os alunos deveriam estar em escolas comuns para haver inclusão, a Escola 1 perdeu alunos, teve que passar por um processo de luta e hoje vive a reestruturação de um trabalho que foi interrompido.

Com respeito à Escola 2, o cenário político também fica posto na fala da comunidade escolar, no excerto 4, pelo tema da formação de professores e o não saber de conteúdos pelos alunos, e no 5, pela existência de uma nova política sendo gerada através de um currículo que guiará as ações de ensino. Destaco o excerto 5 pelo fato de apresentar um tema que será retomado muitas vezes dentro das práticas de ensino e também nas entrevistas realizadas na escola: a existência do currículo de Português³⁸. Os novos currículos de Libras e de Português³⁹ são vistos pela professora como muito positivos para o ensino. A professora se vê como protagonista quando o tema é política pública e isso se deve ao trabalho feito pelo município que envolve a participação dos professores.

O documento foi elaborado a partir das vivências e experiências das pessoas surdas e dos profissionais que atuam na educação bilíngue na Rede Municipal de Ensino, constituindo-se como resultado de um trabalho dialógico e colaborativo que contou com a participação de professores, instrutores de Libras, representantes da comunidade surda, técnicos da Secretaria Municipal da Educação (SME) e pesquisadores da área⁽²⁴⁾.

Foram elaborados dois currículos da cidade de São Paulo destinados à educação de surdos: o de Língua Brasileira de Sinais e o de Língua Portuguesa para surdos. Trataremos, mais adiante, no capítulo sobre a escrita de sinais, a respeito do currículo de Língua Portuguesa por ser o que mais interessa à pesquisa ora empreendida, visto que a sala de aula de Português foi o primeiro e principal foco desse trabalho. Com o propósito de contextualizar a existência do currículo de Libras, informo haver nele três partes. A primeira é introdutória e trata da

³⁸ O tema do currículo de Português da cidade de São Paulo será novamente abordado posteriormente, no capítulo que trata sobre a escrita de sinais.

apresentação, com temas como: concepções e conceitos que embasam o Currículo da Cidade; um currículo para a cidade de São Paulo com referências e temas inspiradores; ciclos de aprendizagem; organização geral do Currículo da Cidade; Currículo da Cidade na prática; avaliação e aprendizagem; síntese da organização geral do Currículo da Cidade; e um currículo pensado em rede. A segunda parte tem como tema o currículo bilíngue para surdos e segue tratando de tópicos como: a educação de surdos; conceitos fundamentadores; a aquisição de língua de sinais; e a língua portuguesa para surdos. A terceira parte tem como tema o Currículo da Cidade: língua brasileira de sinais e é dividido em Língua Brasileira de Sinais para Bebês e Crianças Surdas da Cidade de São Paulo e Língua Brasileira de Sinais para Aprendizagem nos Ciclos. Os objetivos do currículo de Libras foram estabelecer inter-relações entre os dois currículos de forma a encadear conteúdos e metas. Também incorporou os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados pela Agenda 2030, por países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos da aprendizagem e desenvolvimento de componentes curriculares. A respeito do ciclo interdisciplinar, que corresponde do 4º ao 6º ano, busca integrar os saberes básicos da alfabetização e realizar uma passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano. Há um quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade. No quadro, há quatro eixos: (1) uso da língua de sinais; (2) identidade Surda; (3) análise linguística; (4) arte e literatura surda. A estrutura organizacional do currículo de Português é bem semelhante ao de Libras. Com o propósito de contextualizar a existência do currículo de Língua Portuguesa, passo a apontar seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se organizam progressivamente do 1º ao 9º ano, permitindo que sejam revisitados e expandidos. Há cinco eixos no quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos por ano de escolaridade no ciclo interdisciplinar ao qual corresponde o 6º ano de Ensino Fundamental, são eles: (1) prática de leitura de textos; (2) prática de produção sinalizada; (3) prática de análise linguística; (4) prática de produção de textos escritos; e (5) dimensão intercultural. Importa observar que ambos os currículos trabalham com uma concepção completa de língua/linguagem – se trata de um documento completo para nortear muitas ações nas escolas da cidade.

Ao longo deste trabalho, por diversas vezes, especialmente na voz da professora de Português do 6º ano da Escola 2, o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa para Surdos⁽¹⁰⁾ se coloca autorizando e impulsionando as ações em sala de aula. Pensado e articulado entre os anos de 2018 e 2019, portanto, finalizado no momento em que a pesquisa em campo estava sendo realizada, o Currículo pode ter a capacidade de encaminhar os rumos da educação de surdos.

3. PANORAMA GERAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Foram realizadas duas revisões bibliográficas considerando os objetivos da presente pesquisa. A primeira delas foi mais geral e pensado a partir da base de dados do *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). Após a melhor delimitação do tema, possibilitada pela própria revisão bibliográfica inicial, uma nova revisão foi sucedida, considerando o estado de São Paulo, usando o banco de dados da Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações como ferramenta de pesquisa. A partir de então, com uma visão mais clara dos temas que poderiam ser abordados e das necessidades reais de pesquisa para a área da educação de surdos, decorreram as etapas posteriores deste trabalho.

Em face do desafio de abordar um tema tão complexo como a educação de surdos no Brasil contemporâneo, realizei, primeiramente, levantamento de produção científica mais amplo, através do uso isolado e combinado de palavras-chave relevantes aos objetivos apresentados. A busca por artigos foi realizada na base de dados do *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). As palavras-chave para encontrar artigos pertinentes ao tema foram esquadrinhadas a partir de termos específicos até termos gerais usando combinações, a saber: 1) surdo/São Paulo; 2) surdo/São Paulo/escola bilíngue; 3) surdo/São Paulo/imagem; 4) surdo/língua/São Paulo; 5) surdo/São Paulo/Ensino Fundamental; 6) surdo/imagem; 7) surdo/língua portuguesa; 8) surdo/português; 9) surdo/linguagem; 10) surdo/escola; 11) letramento/libras; 12) avaliação/ surdo. Foram lidos os resumos e palavras-chave de cada artigo para haver o descarte de textos não relevantes à pesquisa. Quando houve alguma dúvida sobre o descarte ou a manutenção do artigo para a pesquisa, foram lidas também as conclusões.

Do primeiro levantamento foi feita a seleção de 66 artigos, selecionados 17 a serem lidos na íntegra e 49 foram descartados. O recorte para essa pesquisa foi realizado a partir do ano de 2005 (ano do Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais nº 10.436) até 2017 (ano da escrita do presente texto). Considerando que, sobretudo após 2005, teve início um processo de alteração da educação para adequação ao que a lei regulamenta, olhar para o que acontece a partir desse ano constituiu um exercício de percepção daquilo que, cientificamente, se concebe como alterações no quadro escolar que se refere ao surdo.

No decorrer desse levantamento foi realizada a leitura integral dos 17 artigos selecionados. No primeiro tema, o surdo, a educação bilíngue e a educação inclusiva, foram encontrados sete artigos: um abordou o tema envolvendo a escola inclusiva especificamente⁽²⁵⁾; a educação bilíngue foi abordada exclusivamente em dois artigos^(26, 27); um terceiro traz o tema

educação bilíngue a partir de um viés mais centrado nas políticas públicas⁽²⁷⁾. Outros discutem a perspectiva da inclusão, tratada como escola regular, e do bilinguismo⁽²⁹⁾, tratando também do primeiro tema^(30,31) a partir de um olhar sobre as escolas do município de São Paulo em sua variação.

Sobre o tema “letramento, leitura e escrita do surdo”, sete artigos foram relevantes, sendo também um tema recorrente. Usando o termo “letramento de surdos”, há um artigo⁽³²⁾. Sobre “leitura de surdos”, há um artigo⁽³³⁾. Cinco textos^(34, 36, 36, 37, 38) versavam sobre a “escrita do surdo”.

O terceiro tópico apresentou o tema: “linguagem visual e o surdo”. Acerca desse assunto foram encontrados três artigos, sendo um deles anterior ao recorte da pesquisa, porém selecionado por ter relação estreita com seus objetivos^(30, 31, 32).

Os estudos encontrados no primeiro tema são referentes ao surdo, à educação bilíngue e à educação inclusiva. São também alinhados a uma perspectiva bilíngue de educação de surdos, seja no contexto da escola regular ou das classes e escolas bilíngues. Nota-se, portanto, um movimento de produções científicas que, *a priori*, acompanham as orientações legais envolvendo o reconhecimento e a valorização da Libras, incentivando, com isso, sua difusão.

Ao discutir o olhar sobre a escola regular, Lacerda⁽²⁹⁾, focalizando a experiência de inclusão de um aluno surdo, analisou entrevistas de alunos, professores e intérpretes envolvidos e observou que um dos maiores desafios da educação do surdo ainda está centrado na viabilização do direito a essa educação bilíngue. Segundo a autora, os principais problemas encontrados estão relacionados ao desconhecimento sobre a surdez e sobre a educação do surdo, às dificuldades de relação professor/intérprete, às incertezas em relação a papéis, às dificuldades de adaptação curricular, às estratégias de aula, à exclusão do surdo de atividades e à negligência desses aspectos – pela inclusão ser considerada um bem em si. Ademais, conforme Lacerda et al.⁽³⁰⁾, ao abordarem o contexto da atual política da educação de surdos no município de São Paulo, soma-se a esse cenário a ausência de profissionais com a formação adequada para atuar no ensino e na tradução e interpretação da Libras dentro do contexto escolar.

Sobre o contexto de uma escola polo bilíngue, Martins et al.⁽³¹⁾ problematizam a proposta bilíngue para crianças surdas na Educação Infantil para o seu desenvolvimento linguístico, tomando como local de pesquisa uma escola da rede municipal do interior de São Paulo. Em seus resultados, o artigo discute a aquisição de linguagem precoce e a interação dialógica com outro surdo e aponta a necessidade de políticas que estimulem a entrada de surdos nessa etapa da educação, valorizando a surdez na vertente bilíngue. Sugere, ainda, a ampliação

de escolas polos inclusivas e bilíngues e defende a língua de sinais como língua de instrução com professores e colegas surdos.

Na mesma direção, Svartholm⁽²⁶⁾ advoga pelo bilinguismo ao analisar o contexto da educação bilíngue para surdos, consagrado na Suécia há 35 anos. Enumera exemplos de sucesso que corroboraram, nesse período, uma atitude positiva do país diante da língua de sinais e de seus usuários.

Por sua vez, a história de lutas e conquistas em prol do bilinguismo no país é palco da discussão dos artigos de Campello e Rezende⁽²⁷⁾ e de Fernandes e Moreira⁽²⁸⁾. O primeiro retrata a história da defesa das Escolas Bilíngues para surdos pelo movimento surdo, dos últimos anos até 2011, quando da ameaça de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos⁽²⁷⁾. Já Fernandes e Moreira⁽²⁸⁾ trazem uma análise crítica sobre avanços e dificuldades no processo de escolarização bilíngue no contexto da educação inclusiva desde 1990, demarcando as disputas ideológicas inerentes a esse processo.

Outros artigos encontrados^(32, 24, 25, 26, 27, 28, 29) estão relacionados às questões envolvendo o letramento de alunos surdos, sendo, majoritariamente, dedicados à análise de produções escritas de alunos surdos. Nesse sentido, Lodi et al.⁽³²⁾ trazem contribuições para o debate sobre o letramento envolvendo alunos surdos ao contextualizarem o uso de diferentes gêneros textuais e o processo de intervenção e acompanhamento de um professor surdo nas práticas de leitura e escrita. Para entender o processo diferenciado dos aprendizes, as autoras analisam produções escritas e desvelam a recorrência com que os surdos misturam a escrita com desenhos, apresentam interferências na estrutura sintática e trazem influência da Libras na grafia das palavras, sobretudo dos verbos. Na mesma linha, o artigo de Silva (2006) se detém à análise de verbos da Libras, buscando, através da descrição linguística de seu funcionamento, trazer contribuições para a área e para pesquisadores e professores que se deparam com a escrita de sujeitos surdos. Segundo o autor, é necessário entender esse processo de escrita do surdo como um espaço de negociação entre as duas línguas em questão: o português e a Libras.

A aquisição da língua portuguesa também é o foco de Silva⁽³³⁾, ao descrever os resultados de sua pesquisa etnográfica realizada com alunos do 9º ano de uma escola pública de Belo Horizonte. A partir do relato de estratégias de ensino de leitura desenvolvida por alunos surdos e professora ouvinte, o artigo destaca o uso da Libras como mediadora no acesso ao texto escrito, com possibilidades para tradução, encenação, entre outras alternativas. Ainda assim, como conclui a autora, nesse processo também há um espaço para muitas misturas entre o português e a Libras por serem sistemas linguísticos que estão simultaneamente em contato.

Outra produção que se dedica à análise da produção escrita de aprendizes surdos é registrada por Peixoto⁽³⁶⁾, na qual a autora também observa a presença de desenhos intercalados com a escrita inicial desses alunos, bem como outras relações de contato entre a Libras e o português. Um dos aspectos ressaltados pela autora consiste no fato de grande parte das crianças surdas, nesse primeiro momento de contato com a escrita, guiarem-se pela configuração da mão do sinal para estabelecer associações com as letras que devem compor a palavra. Para Peixoto⁽³⁶⁾, pensar o processo de letramento de alunos surdos implica olhar por uma outra lógica. Isso requer dos educadores levar em consideração a perspectiva bilíngue do surdo e sua relação não sonora com a escrita. A língua de sinais aparece como primeira língua e língua de instrução do surdo e como principais especificidades da escrita aparecem a não fonetização da escrita, a intensa exploração dos aspectos visoespaciais e o uso de parâmetros fonológicos da língua de sinais como organizadores e reguladores da escrita.

Do mesmo modo, a análise da escrita de três adolescentes surdos foi pano de fundo da pesquisa feita por Bisol et al.⁽³⁸⁾, na qual os autores articulam o uso de *blogs* e *posts* na construção escrita de narrativas feitas por alunos surdos em contextos mediados pela tecnologia e pela língua de sinais. Apesar das contribuições e avanços, tal como nos demais estudos apresentados, são evidenciados os desafios e peculiaridades representadas na escrita de sujeitos surdos.

Silva e Bolsanello⁽³²⁾ também refletem sobre o processo de aquisição da escrita por alunos surdos, embora desenvolvam, para isso, uma pesquisa bibliográfica dividida em duas diferentes perspectivas: a primeira, coloca que o surdo deve aprender a escrita do português tendo a língua de sinais como base; a segunda, fundamentada na neuropsicologia cognitiva, aponta que o *SignWriting*, ou seja, a escrita de sinais, deve ser a primeira língua escrita de aprendizes sinalizadores. Segundo as autoras, a escrita de sinais é posta como sistema simbólico com muitos significados, maximizadora do desenvolvimento, tanto das funções psicológicas superiores como da escrita alfabética, e, por essa razão, as duas visões deveriam ser concebidas de forma complementar.

Müller e Karnopp⁽³⁵⁾ focalizam narrativas de autoria surda presentes em dez livros de diferentes gêneros discursivos, como espaço biográfico. Diferente dos artigos anteriores, as autoras não abordam a aquisição da escrita pelo surdo, mas a escrita como um resultado, ou seja, sob o viés autoral. A análise realizada é discursiva e documental. Buscando marcas culturais do surdo na escrita, encontra como marcas a experiência de si e a identidade surda como diferença. Para isso, o estudo problematiza relações de poder na educação como um processo de condução da vida social dos sujeitos.

Com respeito à linguagem visual e o surdo, a partir da observação dos artigos encontrados, podemos afirmar que todos os trabalhos^(39, 40, 41) ressaltam a importância do uso de recursos imagéticos como forma de aproveitar as peculiaridades da subjetividade dos surdos em seu modo de se relacionarem com o mundo, em consonância à sua língua visogestual e a sua cultura, usando estratégias que desenvolvam seu letramento e potencializem sua escrita, no contato com a língua portuguesa.

Nery e Batista⁽³⁹⁾ sugerem a possibilidade de usar os recursos de imagem com surdos mais velhos. A partir de um estudo de caso com uma surda de 19 anos, falante de língua de sinais, foram observados, no decorrer desse processo de prática discursiva com diálogos extensos, com usos de descrições e estabelecimento de relações, bom nível de atenção e participação. Seus diálogos foram se tornando mais elaborados após o trabalho com a imagem.

Nery e Batista⁽³⁹⁾ afirmam a importância do uso de material predominantemente visual em contato com a Libras, já que a criança surda tem necessidades de referências da linguagem visual para ter a possibilidade de construir significados. Na abordagem sociocultural, as relações com o outro, consigo mesma e com o mundo, são mediadas por sistemas sógnicos. Apontam, ainda, o estudo de Reily⁽⁴²⁾, que parte de sua experiência de ensino e pesquisa em arte-educação. Neste, são utilizadas imagens visuais como livros, fotografias, figuras de calendários, reproduções de quadros, objetivando o uso de representações de natureza não verbal.

Nery e Batista⁽³⁹⁾ enfatizam que o uso de imagens é benéfico para o ensino de surdos e que é necessária a compreensão de seu poder construtivo pelos educadores para uso adequado. Nesse sentido, a imagem: permeia o campo do saber, tem estrutura e potencial de transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio, exerce função de descrição e léxico, favorece o pensamento relacional e tem, também, aspecto lúdico. Para os autores, a natureza polissêmica da imagem possibilita ao surdo perceber as interfaces dos signos, compreender do absurdo ao humor.

A defesa dos recursos visuais na educação de surdos também é vislumbrada no estudo de Martins e Oliveira⁽⁴⁰⁾, ao analisarem aspectos da literatura surda na educação de surdos, a partir do contexto de uma escola polo bilíngue municipal do interior de São Paulo. As autoras investigaram as marcas de língua de sinais na literatura traduzida e culturalmente adaptada, com tradução do português para Libras, a qual também é chamada de literatura da diferença – por trabalhar com uma pedagogia visual/surda por meio de estratégias visuais. Essa é considerada uma área do conhecimento com signos visuais, a partir do corpo, que negocia sentidos revelados no corpo/língua.

Martins e Oliveira⁽⁴⁰⁾ propõem: gravar a narrativa dos alunos surdos e usá-las como material didático; usar a literatura já traduzida e, então, gravar novos vídeos de comentários, de complementação e de continuação de histórias; registrar a língua de sinais com filmagens. Assim, serão constituídos leitores de histórias em Libras – que podem ser traduzidas, criadas ou adaptadas.

Do mesmo modo, Silva et al.⁽⁴¹⁾ asseveram a necessidade de se pensar a prática da pedagogia visual para surdos, mostrando a importância de reformular o currículo e de uma didática que explore também a imagem. De acordo com resultados da pesquisa, as memórias escolares positivas dos alunos surdos participantes estão associadas à transposição de conhecimento por meio do uso de imagens, desenhos, mapas, fotos de acontecimentos, livros e vídeos com repetição do conteúdo.

Conforme Silva et al.⁽⁴¹⁾, são apontadas a leitura e a compreensão do mundo através da visão e a necessidade do surdo de um letramento visual como proposta pedagógica específica – e é em razão dessa especificidade de compreensão do mundo através do visual ser desrespeitada que há altos índices de fracasso e evasão escolar. No entanto, não é suficiente o uso de imagens como recurso para que seja vencida a barreira da linguagem para a qualidade do trabalho pedagógico. O reconhecimento da língua de sinais como primeira língua do surdo é fundamental.

Sendo assim, os resultados advindos da revisão bibliográfica desenvolvida apontam que, após a legitimação da Libras, houve um aumento de estudos preocupados com o processo de aquisição da leitura e da escrita por parte dos aprendizes surdos a partir da defesa de uma perspectiva bilíngue. Entretanto, o bilinguismo perseguido ainda não garantiu a produção de estudos suficientes para se responder como tem ocorrido o ensino de língua portuguesa para surdos e qual a diferença entre o ensino ofertado pelas escolas regulares, escolas polos e escolas bilíngues. *A priori*, noto que a discussão envolvendo a aquisição da língua portuguesa se concentrou de modo mais acentuado na análise das produções escritas, ao invés de investigar o seu processo de ensino e aprendizagem, prática e estratégias. Os estudos que o fizeram, destacaram entre os diferenciais da pedagogia aplicada a surdos e ouvintes o uso da língua de sinais (com a presença de profissionais docentes e intérpretes de Libras), de tecnologias e de recursos imagéticos. Assim, aparece como consenso entre pesquisadores da área a importância da imagem no trabalho com a escrita do português, embora ainda não haja estudos suficientes que comprovem se esse uso tem sido aplicado na prática.

Sobre o uso da linguagem visual, primeiramente, é preciso percebê-la aliada à centralidade da Libras, compreendida como primeira língua do surdo. Então, o uso de recursos

imagéticos na escola, da exploração dos aspectos visoespaciais, pode ser destacado em seu efeito facilitador para a aprendizagem de alunos surdos, como estratégia pedagógica fundamental. Recursos imagéticos como desenhos, fotos, pinturas, mapas, fotos de acontecimentos, livros, vídeos com repetição do conteúdo, gravação de narrativa dos alunos surdos e gravação de novos vídeos de comentários sobre a literatura surda, são capazes de responder à necessidade do surdo de um letramento visual como proposta pedagógica específica.

Desse modo, para além do uso somente como possibilidade de criação, imitação e sinalização, não com uma solução única, há um poder construtivo no uso da linguagem visual de desenvolver raciocínio, de exercer função de descrição e léxico, de favorecer o pensamento relacional e o aspecto lúdico. A natureza polissêmica da imagem potencializa a possibilidade do surdo de perceber as interfaces dos signos e compreender diversos sentidos presentes na imagem. A compreensão sobre a imagem ultrapassa, assim, o aspecto decorativo reservado pela escola tradicional, permitindo que, com isso, aconteça o aprendizado em relação à segunda língua dos surdos.

3.1 Contexto de pesquisas no estado de São Paulo

Uma segunda revisão bibliográfica mais específica foi realizada através do banco de dados da Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações, buscando pelas palavras-chave *surdo* e *escola bilíngue*. Nela, foram encontrados 11 trabalhos, dentre os quais foram selecionados para leitura integral quatro, por se referirem ao contexto do estado de São Paulo, para o qual essa pesquisa se destina. Vale ressaltar ainda que os trabalhos encontrados no estado são todos a respeito da capital. Destaco, portanto, tratar-se de uma tese da Universidade de São Paulo, da área da Educação, e de três dissertações da Pontifícia Universidade Católica, uma também da área da Educação, uma da área da Linguística Aplicada e uma da área da Psicologia. Com respeito às fases escolares às quais os trabalhos se referem, dois deles englobam Educação Infantil e Ensino Fundamental I; dois outros englobaram apenas o Ensino Fundamental I, especificamente o 5º ano em um deles, e, no outro, 1º, 3º e 4º anos.

Vieira⁽⁴³⁾ apresenta um estudo de caso em abordagem qualitativa, com objetivo de analisar práticas pedagógicas a respeito das interações e da existência da Libras, a partir de proposta bilíngue para Educação de Surdos, de uma instituição de ensino de São Paulo. Constatou a preponderância do uso da Libras como língua de comunicação e de instrução, o empoderamento do surdo e de sua identidade e o papel do interlocutor usuário fluente da Libras, para a consolidação da língua por parte da criança surda e adultos surdos, desempenhando o

papel de modelo possível de ser seguido. A sistematização e o ensino da norma culta da língua portuguesa escrita ainda encontram barreiras a serem superadas. A preocupação primeira é garantir que os alunos, ao iniciarem o Fundamental II, sejam capazes de participar das aulas contando com a presença do intérprete de Libras. A língua portuguesa é trabalhada em modalidade escrita, em determinadas situações em projetos e atividades.

Mais do que exposição a duas línguas, a escola trabalha parte de um projeto maior de empoderamento do surdo e isso propicia que o papel da escola seja cumprido na construção do conhecimento e na constituição da autonomia dos estudantes. A Libras tem, na escola, o *status* de língua central, de primeira língua, sem deixar a língua portuguesa de lado⁽⁴³⁾.

A Libras é usada em todos os momentos com os alunos como língua oficial na escola, e como língua de instrução na sala de aula, inclusive com os funcionários, em diferentes proficiências. Há, também, o contato com o adulto sinalizador que contribui com a estruturação do pensamento e organização de ideias, além do uso da língua proporcionar conforto linguístico⁽⁴³⁾.

Os surdos são reconhecidos como sujeitos de ação, contrapondo-se à visão médica, e corresponsabilizados por seu desenvolvimento linguístico, social, psicológico e cognitivo. Os alunos egressos da escola dominam a língua de sinais, carregam o valor identitário e cultural da comunidade e, ainda, lidam com os conteúdos, mesmos de qualquer escola, com os mesmos problemas enfrentados por qualquer outro aluno de outra escola⁽⁴³⁾.

Rodrigues-Moura⁽⁴⁴⁾ parte da necessidade de mais pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas. Ancorada na Teoria Sócio-histórica e Cultural, tem o objetivo de investigar como o significado de um texto escrito em português pode ser negociado em Libras. O estudo de caso foi realizado em uma escola municipal da periferia de São Paulo que atende surdos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e teve como participantes 11 alunos do 4º ano do Ciclo I e a professora-pesquisadora. Foi analisada uma aula de leitura de Língua Portuguesa como segunda língua, a aula foi gravada e teve duração de 4h. Como resultado da pesquisa, foi possível compreender como ocorre a construção de significados mediados pela Libras em práticas que trazem uma visão bilíngue de ensino-aprendizagem. O objetivo dessa pesquisa liga-se às comparações e à diferenciação entre a Libras e a língua portuguesa. Por meio da negociação de 56 sentidos entre as duas línguas, foram traduzidas e registradas quatro respostas dos alunos para a língua portuguesa. A pesquisa mostrou significados construídos pela professora sobre sua prática em sala de aula e outros significados construídos através da relação com o texto.

Rodrigues-Moura⁽⁴⁴⁾ considera importante o papel do outro na construção de conceitos por proporcionar trocas em sua aula. Assim, o professor deve exercer seu papel de mediador, procurando fomentar discussões sobre a atribuição de sentidos e significados e sobre a própria tradução da língua portuguesa para a língua de sinais. É necessário ter sempre claro que as duas línguas são diferentes e pedir aos alunos que respeitem seus elementos intrínsecos para que possam chegar a um consenso sobre a mensagem do texto. Assumindo esse papel de mediador, o professor auxilia a construção da autonomia de leitura em português como segunda língua por parte de seus alunos.

Na pesquisa de Rodrigues-Moura⁽⁴⁴⁾, houve a percepção da valorização da língua de sinais como primeira língua do surdo nas escolas pesquisadas e também o destaque à necessidade de recursos completamente visuais, que possam proporcionar aos alunos uma leitura compreensiva e reflexiva, construída a partir do texto e de discussões fomentadas em relação à própria vida dos alunos e da língua portuguesa como segunda língua.

Sobre a prática do letramento crítico, foi de fundamental importância a adoção do conceito de letramento nas práticas de leitura pelo auxílio que propicia à formação de indivíduos com um olhar positivo acerca de sua condição, que buscam um lugar no mundo, visando à sua inclusão, à medida que se fortalecem identitariamente, tendo ferramentas linguísticas, no caso, a leitura de português como segunda língua⁽⁴⁴⁾.

Sobre pesquisas futuras, é apontada a necessidade de estudos que tenham como foco a formação de professores para atuar nesse contexto e a criação de material didático específico para o ensino de Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, em uma abordagem bilíngue. Aponta, também, que a área só começou a encontrar espaço na pesquisa brasileira nas últimas três décadas e isso é evidenciado pelas publicações, de modo geral bastante recentes, e que poderiam ter olhado o processo, o caminhar das aulas, em vez de terem focado sua atenção apenas no produto de uma aula⁽⁴⁴⁾.

Pereira⁽⁴⁵⁾ desenvolveu sua pesquisa com a finalidade de investigar as práticas de ensino da língua escrita com alunos surdos, realizadas em escolas especiais de orientação bilíngue. A análise realizada pautou-se nas perspectivas que consideram a língua escrita como forma de representação distinta de qualquer outra língua e a relação entre a apropriação dos elementos essenciais da língua escrita (alfabetização) e o seu uso social (letramento). Para tanto, houve tanto a observação em uma classe de escola especial para alunos surdos, realizada de fevereiro a maio de 2011, no horário formal da disciplina de Língua Portuguesa, quanto das demais disciplinas em que a língua escrita é utilizada. Dentre os resultados da pesquisa, quanto às atividades didáticas desenvolvidas que envolviam o uso da língua portuguesa escrita, pouco

explorada, consta o não favorecimento a sua apropriação, pois a relação estabelecida entre a língua de sinais e a portuguesa escrita empobreceu o conhecimento linguístico e de mundo dos alunos – na medida em que o processo de ensino da linguagem escrita foi concebido como codificação da língua de sinais.

Segundo Pereira⁽⁴⁵⁾, as perguntas de pesquisa foram sobre: a garantia do aprendizado de alunos surdos apenas pelo fato de terem professores proficientes em Libras; quais as variáveis para o fracasso escolar do surdo; a falta de acesso à Libras como único fator para o fracasso escolar; e sobre desconsiderar outros fatores não relacionados à linguagem.

O estudo teve a preocupação de que a segunda língua poderia ser relegada a um plano inferior nessa instrução. A pesquisa teve o acesso negado em escolas especiais e aconteceu em uma classe de 5º ano. Nesse contexto, a professora lidava com universo variado em relação à língua, o que não demonstrava corresponder à corrente teórica socioantropológica. Indagou sobre se a comunicação por meio da Libras seria decorrente da impossibilidade de aquisição de língua oral⁽⁴⁵⁾.

Houve divergência entre perspectiva teórica e prática social. A coordenadora afirmou que a escola seguia a corrente do bilinguismo. No entanto, a professora, em seu planejamento, utilizou a Libras como mais uma linguagem apenas, ao lado de outras diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica e corporal. A fala apareceu como prática corrente em sala de aula. Não houve construção do conhecimento da escrita como discurso, como atividade de enunciação necessária a situações de interação, que são premissas do letramento. Sendo assim, as atividades representam apenas o desejo de reprodução de um modelo. Aspectos como planejamento, organização de ideias e aprimoramento do texto escrito dentro de contextos discursivos não foram destacados na prática da professora⁽⁴⁵⁾.

Pereira⁽⁴⁵⁾ constatou que a língua não se concretizou como elemento fundamental do ensino. A língua de sinais foi usada como recurso nas práticas do professor e sua relação com a escrita empobreceu a dimensão dos textos. A língua escrita foi relegada a um plano inferior na instrução dos alunos, pela fragilidade das práticas pedagógicas. A professora não deu ênfase ao uso de língua de sinais e utilizava também o recurso da fala, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, como de outras disciplinas. A autora afirma que a pesquisa evidencia mais do que uma pretensa dificuldade intrínseca dos surdos no acesso à língua majoritária, mostra a dificuldade de sua apropriação devido aos processos pedagógicos em sala de aula⁽⁴⁵⁾.

O estudo de Souza⁽⁴⁶⁾ analisou se as práticas pedagógicas nas escolas que atendem os alunos surdos da cidade de São Paulo são condizentes com a abordagem bilíngue de educação para surdos ou se são influenciadas por outras abordagens educacionais. O foco da

pesquisa recai sobre a atuação dos professores bilíngues em sala de aula. Foram realizadas filmagens de aulas ministradas por três professoras bilíngues, uma professora do 1º ano, uma professora do 3º ano e uma professora do 4º, em uma das seis escolas municipais destinadas ao atendimento aos alunos surdo. O conteúdo do vídeo foi analisado e foram registrados comportamentos relacionados às categorias: oralidade; Libras; Língua Portuguesa; e recursos e estratégias. As quatro categorias seguiam outras subcategorias para haver análise comparativa. Foram realizadas entrevistas com as professoras a fim de evidenciar a abordagem educacional que direciona o trabalho da professora. Os resultados possibilitaram concluir que, entre as professoras participantes, duas delas apresentaram práticas condizentes com a Proposta de Educação Bilíngue para Surdos, seguindo a legislação e as orientações propostas, enquanto uma professora, apesar de afirmar trabalhar segundo a abordagem bilíngue, pareceu desviar sua prática, se aproximando mais da abordagem da Comunicação Total. A pesquisa descreve o trabalho realizado pelas professoras em sala de aula, justificando, assim, as razões pelas quais a prática se aproxima mais de uma abordagem e não de outra. As práticas pedagógicas também são relacionadas ao que se espera de cada ano letivo, segundo o documento Orientações Curriculares e Expectativa de Aprendizagem em Libras, do município de São Paulo, do ano de 2008.

A pesquisa afirma a dificuldade das professoras em lidar com alunos surdos com outros comprometimentos associados, chamados de “deficientes múltiplos”. Há a sugestão de parcerias com instituições especializadas em deficiência múltipla como alternativa para atender esses alunos. É, também, recomendada a presença de instrutores de Libras na escola, surdos adultos fluentes em Libras, como fator imprescindível para apoiar as professoras e como possibilidade de mostrar às famílias dos surdos que seus filhos poderão ter profissões não apenas em linhas de produções ou de empacotadores de supermercados⁽⁴⁶⁾.

A assessoria oferecida pela Secretaria Municipal de Educação aos professores, por profissionais especializados na área de educação bilíngue, foi referenciada como positiva e que deveria ser mantida. Há, também, a proposta de manutenção de um grupo de trabalho que reúna as seis escolas bilíngues para surdos, com o objetivo de oferecer formação aos professores e de ajustar políticas educacionais para surdos no município. A oralidade ultrapassa os muros da escola quando aparece na curiosidade dos alunos sobre linguagem oral. Portanto, há a recomendação de estabelecer parcerias com a saúde e outros setores para oportunizar conhecimento e aprimoramento dessa forma de comunicação. O espaço da escola é apontado como o melhor lugar para discutir e refletir sobre o bilinguismo do surdo⁽⁴⁶⁾.

Como resultados da revisão bibliográfica realizada, observou-se que, após legitimação da Libras, houve aumento de estudos preocupados com a aquisição de leitura e escrita de surdos a partir da defesa de uma perspectiva bilíngue. Entretanto, o bilinguismo perseguido não garantiu a produção de estudos suficientes para responder como tem ocorrido o ensino de português para surdos e qual a diferença entre o ensino ofertado nessas diferentes escolas. *A priori*, a discussão envolvendo a aquisição do português, colocando em análise a investigação de ensino e aprendizagem, se **concentrou** na construção de significados, através da Libras, no texto em português⁽⁴⁴⁾, no uso da Libras em sala de aula, pelo olhar da educação^(43, 45) e se houve ou não a perspectiva bilíngue no ensino, pelo olhar da psicologia⁽⁴⁶⁾, visto que, no estado de São Paulo, segundo a revisão realizada, há apenas quatro trabalhos realizados. Os estudos que o fizeram destacaram, entre os diferenciais da pedagogia aplicada a surdos e ouvintes, o uso da Libras, de tecnologias e de recursos imagéticos. Parece consenso entre pesquisadores da área a importância de haver mais estudos que enfoquem o ensino e a aprendizagem no contexto de educação bilíngue para surdos. Ainda não houve estudos mais intensos, especialmente se considerarmos maior tempo em campo, para ter acesso a discursos que podem ser pensados a partir de um tempo de observação mais amplo, como propomos neste projeto. Além disso, seria inédito observar o Ensino Fundamental II num contexto de bilinguismo, tendo como foco o estudo das representações sobre português como língua adicional, sobre a Libras e a escrita de sinais, bem como refletir sobre as políticas linguísticas que cercam esse contexto, conforme proponho por ora.

Diante das pesquisas apresentadas como forma de perceber os rumos científicos na área de educação bilíngue para surdos, primeiramente no contexto do estado de São Paulo, e, com vistas a pensar mais abrangentemente, no Brasil, é possível afirmar que há falta de discussões a respeito de políticas linguísticas que pensem a educação da minoria surda, tanto em âmbito local quanto nacional. Nesse sentido, passo a abordar conceitos norteadores desta proposta de pesquisa.

1. CONCEITOS NORTEADORES

As orientações teóricas do trabalho são baseadas na concepção socioantropológica da surdez⁽⁴⁷⁾, que a concebe como diferença a ser politicamente reconhecida, surdez como experiência visual que resulta no reconhecimento da identidade, cultura e comunidade surda. Também situo o estudo baseando-o na teoria multiculturalista e sobre multilinguismo⁽¹⁵⁾, multiletramento^(48, 49) e multilinguismo em relação ao surdo⁽⁵⁰⁾, dialogando com o conceito de língua adicional^(6,51). A filiação teórica da Linguística Aplicada⁽⁵²⁾, sobretudo aos estudos sobre minorias linguísticas⁽⁵³⁾, constitui outro suporte fundante do estudo.

Antes de mais nada, é preciso partir da definição de língua com a qual pretendo posicionar este trabalho. Entendo língua como objeto multifacetado e híbrido e não como um construto fixo e homogêneo como as gramáticas a descrevem⁽¹⁵⁾. Quanto ao surdo, para além da escola, sua condição de existência em sociedade traz em si o fato de lidar com o bilinguismo em um contexto no qual pode haver poucos pares para o desenvolvimento de sua língua natural, a Libras. Para tratar tais questões, importa iniciar por um panorama histórico-linguístico. Os estudos sobre interação em contextos bi/multilíngues no Brasil são recentes. Não haviam completado ainda uma década em 1999⁴⁰ – o que não soma nem 30 anos de estudos na área⁽⁵³⁾.

Como modo de aprofundar alguns temas importantes para a compreensão das análises, passo a tratar dos seguintes temas: bilinguismo de minoria, políticas linguísticas, representações e, por fim, multiletramentos e multiculturalismo.

4.1 Bilinguismo de minoria

O mito de monolinguismo em nosso país é eficaz para apagar as minorias. O bilinguismo estar estereotipadamente relacionado às línguas de prestígio visibiliza o bilinguismo de elite ou de escolha, enquanto o bilinguismo de minoria é tornado, ou mesmo naturalizado, invisível. Metade da população mundial é bilíngue, portanto o monolinguismo deveria ser tratado como desvio da norma, uma vez que há 30 vezes mais línguas do que há países⁽⁵³⁾. No entanto, o bilinguismo de minoria ainda é assunto de pouco valor em sociedade, invisibilizado pelas necessidades linguísticas da maioria.

Cavalcanti⁽⁵³⁾ informa a respeito dos contextos bilíngues no Brasil: comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, nas Regiões Norte e Centro-Oeste; comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc.) nas Regiões

⁴⁰ Marco o ano de 1999 por ser o ano em que o texto no qual tomo como referência foi escrito.

Sudeste e Sul, que mantém ou não sua língua de origem; comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria com países hispano-falantes. Todos esses são contextos complexos em que há variedades linguísticas que precisam afetar o modo de ensinar português com vistas a contemplar as necessidades desses sujeitos, um desafio para a prática de ensino. Nesse cenário linguístico de minoria, o material didático especializado é raro. É fato que a existência de material didático simboliza a posse da língua⁽⁵³⁾. A autora aponta a existência da língua, simbolizada pela presença de material didático voltado a seu ensino. O texto é de 1999 e havia carência de materiais didáticos específicos para o ensino da Libras e do português como língua adicional nas escolas. Essa situação permanece.

O Brasil não reconhecia ou encorajava ensino bilíngue em contexto de minorias linguísticas. Somente em 1988, com a Constituição Federal, os indígenas, por exemplo, passaram a ter direito assegurado à educação bilíngue. Entretanto, não são consideradas em termos de currículo, com exceção das comunidades indígenas que mereceram Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) específicos. Nos PCN, essas questões são mencionadas, no entanto, para serem efetivamente parte da escola, precisam passar pelos cursos de formação de professores, assim como passar pelas decisões de políticas linguísticas e educacionais⁽⁵³⁾. As políticas linguísticas, portanto, conforme Calvet⁽⁵⁴⁾, enfrentam os objetivos do poder e as soluções intuitivas de ordem prática do povo. Sobre o direito à língua, Calvet⁽⁵⁴⁾ afirma que o fato de não falar a língua de Estado priva o cidadão de possibilidades sociais. No entanto, o princípio da defesa das minorias linguísticas faz com que todo cidadão tenha direito à sua língua. A política linguística pode responder pelo direito à língua tanto no âmbito do Estado quanto no que se refere ao direito do indivíduo à língua. A partir dessa complexidade de interesses, quanto mais línguas estiverem em jogo, maior a dificuldade de gerir a questão linguística.

Maher⁽⁵⁵⁾ aponta para a questão da escola não homogênea da atualidade, assim como para a inclusão do “diferente” acontecendo a partir da democratização do ensino no Brasil. Com essa constatação, propõe: como avaliar o desempenho do indígena, surdo, imigrante, já que a língua da escola não é sua língua de origem?

Para essa avaliação, noções como bilinguismo, competência comunicativa, identidade cultural e outros conceitos teóricos precisam ser repensados⁽⁵⁵⁾. Sem entender a complexidade do diferente na escola não será possível acomodá-los respeitosamente. Há de se agir de maneira informada já que, para surdos, indígenas e imigrantes, não há outra opção, o bilinguismo é compulsório, a não ser que optem pelo monolinguismo em português.

Há uma relação desigual de poder entre surdos e ouvintes: quem tem que se tornar bilíngue é o surdo e isso altera sua escolarização como minoria. Quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilinguismo é visto positivamente. No caso da Libras, é visto como “um problema a ser erradicado”. A prática educativa deve, ao menos, não perder isso de vista para que não seja ingênua⁽⁵⁵⁾. No caso das escolas bilíngues ora apresentadas, a educação bilíngue é um projeto em construção.

Os valores atribuídos às variedades linguísticas interferem na avaliação social do indivíduo bilíngue. Se o bilinguismo é considerado problema, o aluno será forçado a abdicar de sua língua materna para falar apenas o português. É o que se chama de Modelo Assimilacionista de Submersão e acontece quando se vive a inclusão do aluno bilíngue em sala monolíngue, isto é, ele irá abdicar de sua língua materna por não ter com quem conversar, um ato desrespeitoso, violento e ineficiente, já que o aprendizado da língua majoritária não acontece nos moldes previstos. No Modelo Assimilacionista de Transição, a língua de instrução nas séries iniciais é a língua materna (LM) do aluno. Introduce-se o português assim que a criança é alfabetizada e entende o funcionamento da escrita, até que a LM seja excluída do currículo escolar. A função da LM é servir de “muleta” para a segunda língua (L2). Esse modelo propõe o bilinguismo subtrativo⁽⁵⁵⁾.

A tentativa de supressão da língua minoritária é baseada em crenças infundadas, por exemplo: a de que a língua minoritária vai dificultar o aprendizado da língua de prestígio. Em regiões da África, é comum encontrarmos falantes de até seis línguas. Subestima-se a capacidade linguística. Outro equívoco é o temor de que duas línguas provocariam sobrecarga ao cérebro e dificuldade de comunicação quando as pesquisas indicam haver relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa, aumento do pensamento divergente/criativo/abstrato, maior consciência metalinguística e maior sensibilidade para contextos de comunicação⁽⁵⁵⁾.

Já o modelo de enriquecimento linguístico insiste na importância de que a língua minoritária seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização e, além disso, que se promova o bilinguismo aditivo, no qual uma língua majoritária qualquer, como o português, figura como língua adicionada ao repertório do aluno – sem deixar de investir na competência de sua língua materna⁽⁵⁵⁾.

Em relação ao aluno bilíngue e suas competências há, conforme Maher⁽⁵⁵⁾, a ideia de ambilinguismo ou de bilinguismo equilibrado⁴¹. Nesse caso, o bilinguismo pode ser conceituado com controle equivalente ao controle nativo de ambas as línguas, ou seja, o sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra. Nesse caso, o falante nativo, e sua competência, seria uma abstração, pois não considera variados comportamentos linguísticos baseados em múltiplos fatores. Há, nessa definição de bilinguismo, uma perfeição idealizada.

De acordo com Maher⁽⁵⁵⁾, o bilíngue não exhibe comportamentos idênticos em ambas as línguas. O desempenho de bilíngues mostra competências díspares que se fazem de acordo com o repertório linguístico. Nessa lógica, para falar sobre qualquer tema que me seja desconhecido, minha competência linguística não seria boa em nenhuma língua. O bilíngue tem sua carga funcional da linguagem em duas línguas, logo, não pode ser avaliado apenas em uma, pois isso seria uma avaliação parcial. As competências do bilíngue não são estáveis, o repertório muda quando mudam as exigências⁽⁵⁵⁾.

A idealização do bilíngue também aponta para uma suposta *contaminação perniciosa* entre as duas línguas, a ideia de que elas deveriam ser puras, separadas. Não há como não haver interferência de uma língua na outra. Um bom bilíngue transita entre as línguas⁽⁵⁵⁾.

Os bilíngues, segundo Maher⁽⁵⁵⁾, que mais mostram competência linguística são os que mais usam recursos discursivos sofisticados, que revelam competência em contexto de bilinguismo, recursos linguísticos para atribuir vários sentidos a seus enunciados, expressar atividades, relação de poder, mudanças de tópicos, identidade social/étnica, etc. Os que menos usam tais recursos eram os que menos sabiam a língua⁽⁵⁵⁾. Os bilíngues se sentem mais à vontade na companhia de outros bilíngues por poderem lançar mão desses recursos linguísticos. Para compreender como se comporta um sujeito que se comunica em mais de uma língua, é preciso ter uma visão holística, sociofuncional do fenômeno⁽⁵⁵⁾.

Não há como não perceber ideias, na direção contrária do que aponta Maher⁽⁵⁵⁾, disseminadas nos meios onde há surdos. Ideias de contaminação da Libras quando um surdo acrescenta letras da língua escrita a sinais da Libras, ou de português sinalizado quando não há fluência em Libras por um ouvinte. Essas afirmações pairam na relação entre a Libras e a língua portuguesa e estão também presentes nos imaginários dos sujeitos da escola como uma

⁴¹ Ver mais a respeito em Maher⁽⁵⁵⁾, texto no qual a autora aborda os grupos minoritários em geral, não especificamente a respeito de surdos. Entretanto, suas ideias e conceitos servem ao contexto de educação de surdos. Por isso, opto por usá-los considerando contextos de educação bilíngue para surdos.

ideologia que governa os modos de lidar com o ensino e os usos das línguas, uma espécie de controle linguístico ditando o que se pode ou não realizar ao falar uma língua.

A partir do estabelecimento legal da Libras como língua do surdo, o que deveria, portanto, estar presente nas escolas bilíngues como base do ensino é o modelo de enriquecimento linguístico acrescido do bilinguismo aditivo, no qual o aluno tem como língua de instrução a Libras e o português como língua adicionada ao seu repertório linguístico, sem deixar de investir na competência linguística da Libras. Ou seja, o modelo a ser perseguido no cenário das escolas bilíngues deveria considerar o multilinguismo. No entanto, algumas crenças infundadas⁴² se materializam na comunidade educacional por vozes dos próprios sujeitos envolvidos na vida escolar diária e tais crenças acabam por constituir as identidades dos próprios surdos. Todas essas crenças, frutos de desconhecimento teórico sobre o bilinguismo e sobre a capacidade linguística das minorias, acabam por estabelecer, de algum modo, as práticas sociais relacionadas a seu letramento.

Serve a esta pesquisa, portanto, uma compreensão mais aprofundada de multilinguismo. Assim, Cavalcanti⁽⁸⁾ trabalha o conceito de intercompreensão relacionado ao conceito de práticas translíngues em tempo de hibridismo e transição permanente, incluindo o tecnológico, a partir de uma geração que deve estar pronta para aprender o que ainda vai ser inventado e, por isso mesmo, deverá ser mais respeitosa, solidária e compromissada com as comunidades com as quais convive, com seus concidadãos. A autora trabalha também o viés das diferentes diferenças (línguas em jogo que vão além do português oficial). A diversidade é escancarada no mundo globalizado. O termo diversidade acaba sendo banalizado e torna-se necessária a intercompreensão de práticas translíngues e olhar atentamente com uma visão ampliada que parta de educação linguística⁽⁸⁾.

A ideia de intercompreensão entre línguas desponta como a capacidade de lidar com a diversidade linguística. O caminho para essa intercompreensão é sair da zona de conforto do naturalizado monolinguismo e incluir línguas portuguesas étnicas, surdas, de imigrantes com ascendências diversas, e línguas portuguesas urbanas com influência rural ou não – formas de comunicação com ou sem prestígio como línguas, o que pede posicionamento dentro e fora da comunidade⁽⁸⁾.

Ao discutirem a recente obrigatoriedade do inglês na educação básica e seu alinhamento aos ecos do mercantilismo, Lucena e Torres⁽⁵⁶⁾ enfatizam a questão da diversidade existente em contextos escolares e não escolares, nos quais atuam os sujeitos bilíngues, e

⁴² Tais crenças serão melhor compreendidas nos capítulos posteriores, de análise.

apontam para o caráter híbrido das interações desses sujeitos, que não podem ser considerados sem a devida atenção às contingências de uso das línguas. Ao tratarem da questão da língua e seus usos publicitários⁴³, discutem a circulação de concepções da língua inglesa objetificada e apreensível em sua totalidade, sobre a qual se encontra a ideia de um falante idealizado, representado como aquele que domina plenamente a sua língua, o nativo.

As considerações que as autoras trazem em relação ao falante idealizado servem às situações vivenciadas nas escolas bilíngues para surdos, embora, nesse caso, seja importante ressaltar a Libras como língua de minoria que é. Idealizar a língua de alguém ou a proficiência que se espera de um bilíngue, mesmo com políticas linguísticas planejadas, é ou deveria ser impraticável. O que constitui um bilíngue tal como ele apresenta as línguas que fala, ou mesmo escreve, é um todo permanentemente mutável que não pode ser mensurado ou quantificado e que, definitivamente, será afetado por ambas as línguas ao falar ou escrever qualquer uma delas. Sendo assim:

O bilíngue NÃO é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos, ao invés disso, ele ou ela tem uma configuração única e específica. Através do ato de enxergar o bilíngue holisticamente, ao invés de como duplo monolíngue, suas práticas de linguagem são vistas como um desdobramento de diferentes traços provenientes de um repertório de linguagem unitário para interações sociais diversas com muitos atores sociais (tradução minha)⁽⁵⁷⁾.

Nesse sentido, o diverso é o que encontramos ao usar as línguas com as quais estabelecemos comunicação e, portanto, não há como pensar a língua descolada da diversidade em suas práticas. No que se refere a esta pesquisa, importa pensar a diferença que amplia as possibilidades linguísticas em uma perspectiva mais aberta, não reducionista, de perceber a riqueza estabelecida nos bilíngues ou multilíngues surdos, já que eles se constituem como falantes a partir de uma língua visogestual no inter-relacionamento com uma língua oral, transitando permanente e compulsoriamente por elas. De fato, isso aumenta suas capacidades linguísticas e aponta para uma riqueza cultural significativa, a depender da forma como são vistas e vivenciadas em sociedade as línguas pelas quais o surdo se comunica/constitui.

⁴³ A questão dos usos publicitários diz respeito à publicidade de cursos livres de inglês e a imposição legal dessa língua nos ensinos fundamental e médio, no Brasil. O corpus da pesquisa de Lucena e Torres⁽⁵⁶⁾ foi composto por cinco anúncios de cursos de idiomas, publicados no primeiro semestre de 2017, em uma cidade de Santa Catarina. Esse artigo problematizou e mostrou como a publicidade de cursos livres de inglês e a alteração da LDB contribuem para uma hierarquia linguística, construindo sócio-historicamente o inglês como língua hegemônica e reificada. A análise dos dados mostrou a publicidade e a lei como possíveis desvalorizadoras do multilinguismo e reforçou a mercantilização de ideais monolíngues referentes ao ensino de inglês.

4.2 Políticas linguísticas

O tema *políticas linguísticas* dá contorno a toda essa pesquisa e, portanto, é necessário um olhar mais aprofundado para compreender sua abrangência em relação à educação de surdos. Ao fazer a retomada histórica em relação às políticas linguísticas voltadas ao surdo, não é difícil perceber que elas sempre foram pensadas no sentido de tornar esse sujeito o mais próximo possível, o mais semelhante possível, com a maioria ouvinte. O ideal linguístico arduamente perseguido era sempre, propositalmente, tornar a surdez invisível, fazer com que o surdo fosse, o máximo possível, como um ouvinte, para que o surdo pudesse ter seu lugar social reconhecido. Logo, a oralização era perseguida, a língua de sinais não era reconhecida legalmente e, mesmo não sendo considerada língua, mas apenas linguagem, foi coibida ao longo da história. As políticas linguísticas durante o Oralismo, portanto, acompanhavam esse movimento de não dar espaço à identidade surda, pois o que deveria, compulsoriamente, prevalecer era uma identidade de valorização da língua da maioria – no Brasil, o português.

A Constituição de 1988 é um marco legal que inaugura alterações com relação ao pensamento sobre as questões das minorias linguísticas. Um grande marco histórico em relação a políticas linguísticas voltadas ao surdo acontece apenas em 2002, com a Lei 10.436/02, que dispõe diretrizes a serem postas em prática em relação ao ensino para surdos. O direito do surdo é alterado a partir de uma política que não mais se coloca pela imposição de uma língua oral e passa a considerar as experiências visuais, bem como a manifestação de sua cultura, principalmente, pelo uso da Libras. Isso o reposiciona em relação ao aprendizado do português como segunda língua, conforme aponta esse decreto. Sendo assim, posso afirmar que a construção da educação bilíngue para surdos é ainda muito recente.

Sempre houve indivíduos tentando legislar ou ditar usos na forma das línguas. De igual modo, houve também poder político tentando privilegiar uma ou outra língua. Calvet⁽⁵⁴⁾ dedica-se a refletir sobre política linguística e planejamento linguístico e o faz mostrando que esses temas não estão somente vinculados a situações pós-coloniais. Afirma que as relações entre línguas e vida social são problemas de identidades, cultura, desenvolvimento. Sendo assim, nenhum país escapa da questão. Portanto, o conceito política/planejamento linguístico implica abordagem científica das situações sociolinguísticas, assim como elaboração e meios para uma intervenção sobre tais situações. Qualquer grupo pode se reunir em congresso e elaborar uma política linguística, entretanto, somente o Estado tem o poder e os meios para pôr em prática tais escolhas políticas.

Para entender que houve uma virada político-linguística é necessário perceber o percurso histórico a respeito desse tema. Para tanto, retomo Calvet⁽⁵⁴⁾, que trata da proposição

do planejamento linguístico por teóricos como Haugen – que não criou um conceito novo, mas ligado a uma concepção liberal americana de planejamento. Houve a delimitação de um domínio de atividade sem questionar o problema do poder e das relações de força entre as relações linguísticas, sem considerar o plurilinguismo, se dedicando a padronizações das línguas. A abordagem “instrumentalista” de Ray e Tauli, também teóricos do planejamento linguístico, em obra de 1963, se interessava apenas pela língua, bem como pela sua padronização e “melhoria”. No segundo modelo de Haugen, de 1967, o percurso do planejamento linguístico se apresenta como técnico e burocrático. Nesse modelo, há um decisor: o Estado. É ele que escolhe uma língua confiada a um especialista, codifica a língua e depois operacionaliza sua escolha fazendo correções – não ocorrem críticas aos processos de decisão ou consulta democrática às populações envolvidas. A língua aparece como questão de Estado gerando conflitos entre os falantes da língua nacional e as minorias linguísticas do território. Segundo Calvet⁽⁵⁴⁾, os principais teóricos norte-americanos da política e do planejamento linguístico pecavam pela falta de perspectiva teórica, que negligenciava o aspecto social no planejamento sobre as línguas. Enquanto os linguistas europeus, conforme Calvet⁽⁵⁴⁾, sobretudo os falantes de línguas dominadas, insistiram na tese de que havia conflitos linguísticos, enriquecendo a teoria.

Ao tratar das tipologias de situações multilíngues, no início dos anos 60, Charles Ferguson escreve sobre diglossia, apresentando variedades de uma mesma língua: “variedade alta”, usada em situações de sermões, mídias, discursos políticos; e “variedade baixa”, usada em situações familiares, na vida cotidiana. Entre 1960 e 1990, estima-se que foram escritos 3000 artigos sobre o tema diglossia, apontando como foi relevante o tema. Ferguson tinha intenção de iniciar descrições de situações-tipo, esperando que outros linguistas e outras situações elaborassem uma taxonomia, construíssem princípios descritivos e uma teoria. Para comparar, nasce a ideia de *profile formulas*, descrita como tendo importância maior, menor ou de pouca importância no cenário da comunicação nacional. Esses três tipos de línguas foram chamados de *major language*, língua majoritária, *minor language*, língua minoritária, e *languages of special status*, línguas de status especial. Mas havia uma desvantagem: até que todas as situações fossem analisadas, poderia haver um aprimoramento do modelo ou o modelo poderia ser questionado. Segundo Calvet⁽⁵⁴⁾, houve retomadas desse modelo por Stewart, em 1968, e por Ralph Fasold, em 1984, na tentativa de aprimoramento dos modelos. No entanto, as vertentes de pesquisa foram novamente abandonadas. Na década de 90, Robert Chaudenson aborda ainda outro modelo tipológico.

Calvet⁽⁵⁴⁾ conclui a questão dos modelos tipológicos assumindo que eles não esgotam o que é necessário saber para pensar uma política linguística dada a complexidade de situações existentes. Na ânsia de apresentar modelos bem construídos, corre-se o risco de não considerar a evolução perpétua das línguas, já que todas as propostas de Ferguson, Stuart e Fasold apresentam uma visão estática das situações. Assim, as situações de plurilinguismo nos levam à língua de maneira mais rica.

Calvet⁽⁵⁴⁾, ao abordar a questão do *in vivo* – que procede das práticas sociais – para o *in vitro* – modo em que as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam no cotidiano –, afirma que as línguas sempre mudaram, mas mudaram sem intervenção do poder, sem planejamento, e, também, que a prática social, a partir das necessidades sociais, foi o motor da mudança sempre que novas realidades precisaram ser nomeadas. É preciso observar haver entre 4 ou 5 mil línguas no globo. Tanto o *in vivo* – criação –, quanto o *in vitro* – refuncionalização –, não tem nada a ver com uma decisão oficial, decreto ou lei, são fruto da prática. Para exemplificar o percurso do *in vivo* ao *in vitro*, é apontado ser possível estudar como uma população se vale de sua competência linguística para criar palavras que designent outras noções usando, por exemplo, neologismos.

Ora, conforme Calvet⁽⁵⁴⁾: linguistas, em seus laboratórios, analisam, descrevem, levantam hipóteses futuras e propostas para a solução de problemas das línguas; os políticos, por sua vez, estudam tais propostas e hipóteses, fazem escolhas e as aplicam. Tal relação pode ser conflituosa se as relações *in vitro* forem contrapostas aos sentimentos linguísticos dos falantes – *in vivo*. Assim, é difícil impor uma língua majoritária a uma população que não a deseja. O planejamento linguístico aparece como tentativa de adaptar o “*in vitro*” ao “*in vivo*”. A política linguística vê-se enfrentando os objetivos do poder e as soluções intuitivas de ordem prática do povo.

O termo *ambiente linguístico* designa a presença ou ausência das línguas, tanto de forma oral como escrita na vida cotidiana, em ambientes diversos como, por exemplo: em aeroportos, em hotéis, em publicidade, na televisão, em músicas. A situação de uma capital e sua riqueza de informações está relacionada ao *in vivo*, mas o planejamento linguístico também pode interferir *in vitro* sobre ela, Calvet⁽⁵⁴⁾. A presença ou ausência de determinada língua nas cidades varia também conforme a época: algumas ficam mais expostas, outras dificilmente são notadas. Isso é vinculado a seu peso sociolinguístico e a seu futuro. Nessa esteira, é possível afirmar que o planejamento linguístico, conforme Calvet⁽⁵⁴⁾, age sobre o peso das línguas, sua presença simbólica e o ambiente. É possível observar a vontade de manifestar uma identidade através da língua, em uma busca identitária que passa por comportamentos espontâneos, *in vivo*,

e também através da lei, abordagem do poder, *in vitro*. Quando o Estado toma a decisão de intervir apontando, por exemplo, em qual língua determinado estabelecimento coloca seus letreiros, essa é uma decisão de ordem política, essa presença simboliza uma escolha. O Estado intervém nos comportamentos linguísticos, nos usos da língua e as políticas linguísticas são geralmente repressoras⁽⁵⁴⁾.

Não há planejamento linguístico sem haver suporte jurídico. Retomando Joseph Turi, Calvet⁽⁵⁴⁾ distingue entre as legislações linguísticas estruturais – de intervenção nos status das línguas – e legislações linguísticas funcionais – de intervenção na utilização das línguas. Entre estas últimas, há outra distinção entre as legislações linguísticas oficiais, institucionais, padronizadoras ou não padronizadoras, majoritárias – que protegem as línguas das maiorias – e, por fim, minoritárias – que protegem as línguas das minorias. No caso dos surdos, é possível apontar a importância das legislações linguísticas minoritárias. A respeito do direito à língua, Calvet⁽⁵⁴⁾ afirma que o fato de não falar a língua de Estado priva o cidadão de possibilidades sociais, no entanto, o princípio da defesa das minorias linguísticas faz com que todo cidadão tenha direito à sua língua. Uma política linguística pode responder pelo direito à língua do Estado e pelo direito do indivíduo à língua, entretanto isso será proporcionalmente mais difícil quanto mais numerosas forem as línguas em jogo.

Ora, se o *in vivo* e o *in vitro* estão em jogo e há o fato de o planejamento linguístico imitar a vida, nenhuma decisão pode ser tomada sem uma descrição das situações linguísticas pelos linguistas e que leve em conta os sistemas lexical, fonológico e sintático das línguas em contato, considerando, também, os sentimentos linguísticos, ou seja, as relações que os falantes estabelecem com suas línguas. Logo, a política deve levar em consideração o que é tecnicamente possível de ser feito, bem como o que é psicologicamente aceitável pelos falantes⁽⁵⁴⁾.

As políticas linguísticas servem para nos lembrar das relações estreitas entre línguas e sociedades. Os fatores que facilitam o êxito de uma política linguística podem ser históricos e também simbólicos. Já os fatores a atuarem contra são técnicos: ausência de equipamentos de uma língua, grande precipitação e o caso de grandes países⁽⁵⁴⁾ – é possível também pensar no caso do Brasil. A evolução das políticas linguísticas se mostra através da passagem do interesse pelo corpus da língua para o status da língua, ocupando-se do plurilinguismo e dos sentimentos linguísticos, acompanhando a passagem do foco da linguística para a sociolinguística. Intervir sobre as línguas é possível e é a ocupação da política linguística. Tentar reproduzir *in vitro* o que há *in vivo*, por imitação, com relação às línguas, parece ser um caminho, sem negar, no

entanto, a teorização. Porém, há limites para a imitação: as dificuldades práticas⁽⁵⁴⁾. O desafio para as políticas linguísticas é contínuo.

Calvet⁽⁵⁸⁾ chama de políticas linguísticas “o conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre línguas e vida social” e de planejamento linguístico a implementação dessas políticas, a passagem ao ato. Há dois tipos de gestão do plurilinguismo: a *in vivo*, procedente das práticas sociais, e outra da intervenção sobre essas práticas.

Em Calvet⁽⁵⁴⁾, no prefácio de Oliveira, há a reflexão sobre política linguística como disciplina, na segunda metade do século XX, associada ao plurilinguismo e sua gestão e também ligada a mudanças políticas que alteraram o estatuto das comunidades linguísticas ocorridas no processo de descolonização da Ásia e África, após os anos de 1950. No Brasil, a ideologia de língua única prevalece e tem sido responsável por camuflar a realidade plurilíngue do país. Nas duas últimas décadas anteriores ao ano de 2007, com os movimentos sociais e o crescimento das questões étnicas, raciais, culturais, de fronteira, torna-se visível o Brasil como país constituído por mais de 200 comunidades linguísticas diferentes, que têm se equipado para participar da realidade política de seu país. Emerge, então, o conceito de “línguas brasileiras”: línguas indígenas, de migração, de sinais, de quilombolas. O crescimento desses movimentos e a reação do Estado vão tornando mais claro o âmbito das responsabilidades das políticas linguísticas associadas a uma prática política que demanda intervenções sobre situações concretas no que diz respeito a decisões políticas e planificação de políticas públicas. Desse modo, o movimento dos linguistas, passando a apoiar tecnicamente as demandas políticas e culturais dos falantes das línguas e trabalhando juntamente com eles, é o que se chama de “virada político-linguística”⁽⁵⁴⁾.

Maher⁽⁵⁹⁾, ao tratar do tema políticas linguísticas e políticas de identidade⁴⁴, trabalhando as representações de professores indígenas na Amazônia brasileira, chama a atenção para a relação profunda e visceral entre políticas de identidade e políticas linguísticas. É importante sublinhar que as políticas de identidade tem como base o conceito de representação⁽⁶⁰⁾, considerando que há identidades linguísticas e dando destaque ao fato de que as coisas, eventos, pessoas, não têm significados estabelecidos ou verdadeiros em si e que a sociedade, por meio das culturas humanas, é que dá a eles significados. Dessa forma, a representação é um processo discursivo, determinado social e historicamente.

⁴⁴Conforme Maher⁽⁵⁹⁾, *Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade, Representações em Práticas Discursivas Indígenas* foi uma pesquisa interpretativista, de base etnográfica, que não buscou verdades imanentes, mas significados e interpretações locais dos atores envolvidos na pesquisa.

Maher⁽⁵⁹⁾ ressalta a necessidade de pesquisas sobre políticas linguísticas examinarem o que as línguas significam para os grupos pesquisados, os efeitos de suas práticas cotidianas e o que sentem em relação a elas. Volta a atenção a não ser possível pensar sobre políticas linguísticas que sejam favoráveis às línguas minoritárias, em contextos multilíngues, sem considerar a ecologia do ambiente linguístico. Esse também é o caso linguístico do surdo, no qual, parafraseando a autora, é preciso pensar em estratégias que garantam que a língua portuguesa não substitua a Libras e que institua elos de cooperação e complementariedade dessas línguas, para uma ecologia linguística produtiva.

Rajagopalan⁽⁶¹⁾ aponta que a militância é parte vital do tema políticas linguísticas, no entanto, ela realiza apenas uma pequena parte, visto que o campo encobre mais que a militância linguística, e não se restringe ao ativismo político que envolva uma causa linguística. O autor define:

[...] a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores⁽⁶¹⁾.

Reflexões sobre ações concretas de interesse dos surdos que envolvam a língua portuguesa e a Libras, portanto, são o desafio a ser pensado para este trabalho. Rajagopalan⁽⁶¹⁾ afirma outro ponto: que a política linguística diz respeito a um tipo de política da qual todo cidadão tem o direito de participar, com opiniões livres, ouvidas e respeitadas. O autor ainda enfatiza que essas políticas funcionam imitando a vida, se dão em todos os lugares, imitando os grupos, pois o homem é político. Em seu sentido concreto, a política linguística é dada, contextualizada, situada e pode ser acertada, apropriada, precipitada ou mal pensada⁽⁶¹⁾.

Há políticas *bottom up*, ou seja, de baixo para cima, e decorrem como uma norma ou regra que vem para consagrar uma prática que já existe e já funciona. Essas não costumam produzir o estardalhaço de quando o processo é, ao contrário, de cima para baixo, como o decreto pombalino⁴⁵, que é um exemplo de política de cima para baixo no Brasil. No caso do campo da surdez, um exemplo de políticas *bottom up* seria o Decreto 5.626/05 e um exemplo contrário seriam alguns projetos governamentais de inclusão que não levam em consideração as necessidades linguísticas dos surdos. O objetivo das políticas linguísticas não é descrever fatos linguísticos e sim intervir neles, como qualquer atividade de cunho político. Seu dever, portanto, é mudar os rumos de uma situação linguística⁽⁶¹⁾. O autor assegura haver

⁴⁵ O decreto pombalino teve como objetivo integrar os índios à sociedade colonial e para tanto, houve a obrigatoriedade da língua portuguesa e a proibição da língua guarani⁽⁶²⁾.

discriminações e humilhações linguísticas e a necessidade de intervir nesses processos. Isso se faz através de políticas linguísticas.

[...] milhões e milhões de pessoas são discriminadas e humilhadas por terem o sotaque que as elites consideram de baixo prestígio, inculto, bárbaros e assim por diante. Em todos esses casos, há uma necessidade de intervir nos assuntos relativos à linguagem, deixando de lado a famigerada objetividade e isenção ideológica apregoadas pela ciência e a postura que ela exige⁽⁶¹⁾.

Maher⁽⁹⁾ afirma a existência de 222 línguas no Brasil, dentre elas duas são línguas de sinais: a Libras e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira. Esta última é utilizada pelo povo indígena UrubuKaapor, do sul do estado do Maranhão. No entanto, o imaginário da maioria dos brasileiros, não por casualidade, mas por conhecimento e desconhecimento produzidos segundo ideologias determinadas e produzidas historicamente, é de que o Brasil é um país monolíngue. Essa ideia de monolingüismo existe para obter consenso das majorias para as políticas de repressão das línguas minoritárias, para mantê-las em sua condição de invisibilidade e subalternidade já que “o multilingüismo mundial é um estado de normalidade, enquanto que o monolingüismo é um absoluto estado de exceção no mundo”⁽⁹⁾.

O mito do monolingüismo sempre teve em suas raízes a falsa intenção/ideia de unificar a nação, como aponta Maher⁽⁹⁾, por um caminho histórico de dominação de uns sobre outros, uma relação de poder que escondeu e silenciou as diferenças, exterminando as línguas e, com elas, a história, as tradições, a religião, a cultura e a identidade de povos, impondo-lhes uma condição socioeconômica de subserviência e desfavorecimento.

Maher⁽⁹⁾ aponta para um equívoco, o qual chamo a atenção por se referir intensamente a este estudo: o de que políticas linguísticas seriam sempre explícitas e engendradas pelo Estado. Isso não se confirma, já que elas também podem tanto ser arquitetadas, quanto postas em ação localmente. Essa dualidade é importante, pois para este trabalho, busco compreender esse processo duplo de políticas linguísticas tanto mais gerais, provenientes de legislações e documentos do Estado, como observar como estão postas as políticas linguísticas locais, em um processo contínuo de fluxo ininterrupto.

Outro engano apontado por Maher⁽⁹⁾ é o de que os que elaboram e executam políticas linguísticas teriam como alvo número um solucionar “problemas linguísticos”, quando de fato o que ocorre é a manipulação das identidades dos falantes de línguas para enaltecê-las ou desvalorizá-las. Por isso mesmo, importa perceber as tensões envolvidas nessas relações de fluxo entre a necessidade de promover a língua dos falantes de maior prestígio para assegurar direitos e vantagens socioeconômicas, bem como assegurar a alteridade dos falantes das línguas desprestigiadas. Nesse sentido, essa reflexão aponta nitidamente para o caso da relação do aluno

surdo em sociedade, já que ele convive em um país onde a língua de maior prestígio é o português, no entanto, precisa ter sua alteridade linguística e, portanto, identitária, respeitada, assegurada.

Sobre as línguas de sinais, Maher⁽⁹⁾ ensina que a política linguística que alcançava os surdos na Antiguidade Clássica não lhes dava acesso à “instrução, autonomia perante a lei”, e nem ao menos os considerava humanos. Era vista como “língua de macacos, mímica”, inferior a línguas orais. Esse, portanto, era o pensamento que orientava a escolarização de surdos durante séculos, vetando a língua de sinais sob o argumento de que essa língua lhes tiraria a possibilidade de comunicação na língua majoritária, oral, como o caso do português – e não só dele, já que isso aconteceu em todo o mundo, em uma tentativa de “normalizá-los”.

Maher⁽⁹⁾ ainda põe em discussão o fato da Lei 10.436/2002 assumir a Libras como língua da comunidade de surdos do Brasil sem, no entanto, encontrar ressonância nas escolas inclusivas brasileiras, nas quais a língua de sinais ocupa lugar periférico e o ensino de português na modalidade escrita continua como objetivo primordial, reforçando a política de exclusão dos surdos do meio acadêmico. O surdo sem língua de direito, segundo a autora, se representa não só no ambiente escolar, mas também na base de muitas políticas linguísticas familiares que não colocam a Libras como língua entre seus componentes, pais, mães, irmãos, etc., que não sabem Libras e continuam a perpetuar uma condição linguística de exclusão social, de não direito de comunicação do surdo – o que perpetua a chegada do surdo com pouco conhecimento de Libras na escola.

Assim sendo, “combater práticas ouvintistas⁴⁶ e políticas hegemônicas” entre a comunidade surda, como parte da sociedade, no seio da educação bilíngue, ainda continua a ser o desafio. Isso expõe a necessidade, ainda que não seja tarefa nada fácil, de oferecer resistência a imposições linguísticas⁽⁹⁾.

Outro ponto importante a destacar – e já como um modo de posicionar este estudo ao tratar de políticas linguísticas educacionais relacionadas ao surdo – é o uso do termo língua adicional⁴⁷. Jordão⁽⁶⁾ trata do termo “inglês como língua adicional”, que tem sido utilizado no Brasil em referência a situações de uso entre falantes de mais de uma língua, e aponta que o

⁴⁶ Práticas que privilegiem o uso da língua majoritária às minorias surdas.

⁴⁷ Alguns dos autores nos quais me apoio como fundamentação teórica, usarão o termo português como segunda língua ou português como L2, são sinônimos, portanto, esses termos aparecerão nesta pesquisa. É necessário compreender que usarei, como escolha teórica mais apropriada, o termo língua adicional e isso será abordado neste trabalho. Os termos não se contradizem, ao contrário, se complementam, entendendo que a discussão sobre língua adicional é mais recente.

fato parece se dar com a dupla intenção de ressaltar o caráter plurilíngue das sociedades tidas como monolíngues e de contemplar usos locais do inglês em países como o Brasil.

Jordão⁽⁶⁾, ao estudar o termo língua adicional, a partir da análise de 827 títulos publicados, encontrou que: 294 utilizaram o termo “língua estrangeira”; 11 se referiram a “língua adicional” para ambientes em que os aprendizes têm a mesma primeira língua; quatro utilizaram “língua adicional” para contextos em que se tem aprendizes com diferentes primeiras línguas, mas não em situação de imersão; e um usou o termo “língua adicional” em contexto de imersão. A autora chega à conclusão de que o termo “adicional” é muito mais usado como “segunda língua” do que como “língua estrangeira”. Afirmo também que, em situação de imigrantes aprendendo a língua do país onde moram, usa-se geralmente “língua adicional”.

Além disso, Jordão⁽⁶⁾ discute que o uso do termo “língua adicional” traz a ideia de que a língua inglesa seria uma língua acrescida à língua portuguesa ou a outras línguas que porventura o aluno já tenha em seu repertório, destacando a língua como acréscimo a outras línguas que possam já existir. No caso do surdo e outras minorias, a equiparação dessa situação apontada por Jordão⁽⁶⁾ é significativa, já que se trata de língua de contexto minoritário. Portanto, o uso do termo significa assegurar uma posição política que confere voz às minorias, por vezes tão invisibilizadas.

Justifico o uso do termo “língua adicional”, já que se trata de um termo mais democrático, porque é possível pensar na adição de mais línguas sem, no entanto, dizer qual seria a primeira ou a segunda. Por exemplo, surdos/índios se enquadrando muito bem à complexa situação do surdo que vive, constantemente, entre duas, três ou mais línguas, em uma sociedade na qual o português é língua majoritária.

Schlatter e Garcez⁽⁵¹⁾ trabalham o tema das línguas adicionais e aprendizagens colaborativas. No caso, tratam da língua inglesa, mas, por ora, tomo seu estudo também como possibilidade para a relação de aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional ao surdo. Os autores propõem que os conteúdos primem pelo autoconhecimento e pelo letramento. Demonstram o envolvimento com a comunidade escolar, desenvolvendo projetos que busquem por soluções para a comunidade, englobando toda a escola e não somente as aulas de línguas adicionais, através de observações do contexto e tomada de decisões em conjunto e de tarefas direcionadas, que proponham o uso da língua no cotidiano. Os autores sugerem a promoção de encontros significativos em que a língua circule de fato, textos que circulem, viabilizando as práticas sociais por meio da língua adicional, com finalidades e interlocutores bem definidos, a partir de textos situados política e historicamente.

4.3 Representações

O conceito de representação é caro a este trabalho, pois é nele que se baseia o olhar sobre as muitas asserções trabalhadas a partir de cada entrevista dada. Como o conceito de representações será usado nesta pesquisa, o faremos sob dois enfoques: o geral, através de Hall^(60, 63), e enfocando mais especificamente as questões da área da surdez, a partir de Favorito⁽⁵⁾ e Silva e Favorito⁽⁵⁰⁾.

Hall⁽⁶³⁾ trabalha o tema das representações. Primeiramente, conceitua a linguagem como meio através do qual ideias, pensamentos e sentimentos são representados na cultura. Cultura, nesse sentido, seria a troca de significados em uma sociedade ou grupo, também relacionada ao senso de pertencimento, conceitos e ideias. Sua reflexão nos leva a considerar a cultura como conjunto de valores ou significados partilhados. Desse modo, o autor⁽⁶³⁾ nos conduz a entender que o sentido dado às coisas é que dá a noção de identidade que, por sua vez, pode ser reelaborada continuamente por meio de interações sociais. Assim sendo, há uma regulação de nossas práticas e condutas por meio das representações com que nos relacionamos.

Hall⁽⁶³⁾ trabalha a ideia de formação da representação na sociedade, através da exposição e análise de um repertório de imagens contendo a representação do negro na cultura ocidental de modo reduzido e estereotipado, demonstrando vestígios dos estereótipos raciais, que perduraram até o final do século XX e que começaram a mudar a partir dos movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos, na década de 60. Sobre a estereotipagem, o autor discute como ela reduz, naturaliza o diferente, além de tender a ocorrer onde existem maiores desigualdades de poder.

Na sequência do texto de Hall⁽⁶⁰⁾, há a demonstração e a análise de imagens apontando também para a importância da linguagem visual para a construção de estereótipos. Isso ocorre não somente através da imagem, mas também das palavras. Segundo Hall⁽⁶⁰⁾, é por meio do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos, ou seja, como representamos, que damos significado às coisas. A representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura.

Hall⁽⁶⁴⁾ auxilia a pensar a ideia de identidade a partir da teoria social, argumentando que as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir um indivíduo moderno fragmentado em contraposição a um sujeito unificado. Portanto, há uma crise de identidade instalada, deslocando as estruturas de uma ancoragem estável no mundo social. O conceito de identidade é apresentado como complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido na ciência social. Tais transformações mudam identidades pessoais e abalam as ideias de nós próprios como sujeitos centrados, é a “perda de sentido de si”, segundo Hall⁽⁶⁴⁾.

Hall⁽⁶⁴⁾ passa a expor três concepções diferentes de identidade, que são em alguma medida simplificações: (1) sujeito do Iluminismo – concepção de um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, de consciência estável ao longo de sua existência; (2) sujeito sociológico – sujeito não autônomo e autossuficiente, com uma identidade formada na “interação entre o eu e a sociedade”. Esse sujeito de uma identidade unificada e estável está entrando em colapso como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O processo de identificação tornou-se variável, provisório e, portanto, problemático. Nessa esteira encontra-se o (3) sujeito pós-moderno, que é uma “celebração móvel” que assume identidades diferentes, em diferentes momentos. Portanto, estagnar uma identidade surda, como se ela fosse a única possível, seria calar sentidos de sujeitos mutáveis, que se fazem e refazem, celebrando sua mobilidade. É tarefa da sociedade como um todo, portanto também da escola, lidar com essa alteridade.

Segundo Hall⁽⁶⁴⁾, os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam e há muitas identidades possíveis com as quais podemos nos identificar, mesmo que temporariamente. Dessa forma, a sociedade da modernidade tardia está constantemente deslocada ou descentrada e é caracterizada pela “diferença”, capaz de produzir uma infinidade de “posições de sujeito” nas quais a estrutura da identidade permanece aberta. Pode, afirma Hall⁽⁶⁴⁾, haver consequências políticas da “pluralização” das identidades. Há um desdobramento a ser considerando a partir dessa constatação:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.⁽⁶⁴⁾

A identidade e a diferença são interdependentes e o resultado de atos de criação linguística tem que ser ativamente produzido. Isso significa dizer que não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação, pois é lá que adquirem sentido. A identidade e diferença são instáveis, são uma relação social sujeitas a relações de poder, são disputadas. Ser brasileiro, por exemplo, não pode ser compreendido fora de um sistema de significação linguística simbólica e discursiva. Identidade e diferença se definem na relação sobre quem pertence e quem não pertence, demarca fronteiras, separa “nós” e “eles”, que se ordena em torno de uma típica oposição binária. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta, normalizar significa eleger uma identidade específica como parâmetro ao qual outras identidades são tanto avaliadas, como hierarquizadas⁽⁶⁵⁾.

A identidade e a diferença são associadas a sistemas de representação. Stuart Hall, a partir dos Estudos Culturais, desenvolve o conceito de representação relacionado à teoria da identidade e diferença. A representação é sempre um traço visível, uma marca exterior, não uma representação mental ou interior. Uma representação incorpora características atribuídas à linguagem, tais como indeterminação, ambiguidade e instabilidade. Não é transparente, é uma forma de atribuir sentido, é sistema linguístico e cultural, arbitrário e ligado a relações de poder. É por meio da representação que a identidade e a diferença ganham sentido⁽⁶⁵⁾.

A teórica Judith Butler, conforme Silva⁽⁶⁵⁾, analisa a produção da identidade como uma questão de performatividade. A sentença “João é pouco inteligente” é descritiva, mas funciona em sentido amplo como performativa, pois sua repetida enunciação produz o “fato”, quando deveria apenas descrevê-lo. Assim, fica ampliado o sentido de performatividade. Logo, ao dizer certas características de determinado grupo cultural, pensamos estar apenas descrevendo um fato do mundo social, porém, nos esquecemos que os ditos fazem parte de uma rede ampla de atos linguísticos que definem ou reforçam determinada identidade. Daí que, ao usar uma palavra racista, por exemplo, não estamos simplesmente usando tal palavra e sim nos inserindo em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade “negra”. Para ser eficaz, um enunciado performativo ligado à identidade depende de sua repetição incessante e, sobretudo, é da possibilidade de sua repetição que vem a força do ato linguístico para a produção de uma identidade⁽⁶⁵⁾.

Silva⁽⁶⁵⁾ aponta, firmado em Judith Butler, que a repetibilidade que garante que sejam eficazes os atos performativos capazes de reforçar identidades já existentes, pode ser a possibilidade de interrupção de identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida, questionada e contestada para não representar a reprodução das relações de poder existentes.

O conflito vivido nos contextos escolares em que se dá a educação de surdos pauta-se, em grande parte, pelas representações das línguas com as quais o surdo convive nesses espaços⁽⁵⁰⁾. Desse modo, pensar, por exemplo, como se constituem as representações sobre as línguas imbricadas no contexto escolar, significa analisar a construção de representações como um processo ativo de produção de significados. Tal processo objetiva dar visibilidade a relações de poder imbricadas nos discursos através dos quais se constroem objetos e sujeitos⁽⁷⁾. Logo, as questões se mesclam, as representações sobre línguas constituem as identidades dos sujeitos que acabam por escamotear as relações de poder envoltas em seus processos discursivos, como que invisibilizando os conflitos linguísticos existentes, naturalizando-os.

4.4 Multiletramento, multilinguismo e multiculturalismo

Situo este trabalho a partir da perspectiva dos Novos Estudos de Letramento^(66, 67, 68), rompendo com o modelo autônomo de letramento⁽⁶⁹⁾. De acordo com o modelo autônomo, a escrita é autônoma e neutra. O seu uso independe do contexto social⁽⁷⁰⁾ e, portanto, os modos de fazer uso da leitura e da escrita universais⁽⁷⁰⁾. O modelo autônomo vem da psicologia tradicional, que concebe letramento como fenômeno cognitivo, em termos de estados e processos mentais – como se aprendizado da escrita e desenvolvimento cognitivo tivessem associação direta⁽⁷¹⁾.

Os Novos Estudos sobre o Letramento transitam por uma abordagem que é tanto antropológica como cultural, sobretudo relacionada a usos e significados. Aborda-se a ideia de multiletramentos que toma as práticas sociais de linguagem como múltiplas e híbridas. Esse modo de pensar é um convite a enxergar eventos de letramento como práticas sociais situadas. Street⁽⁷²⁾ argumenta que o letramento é sempre instanciado e realizado em práticas locais. Portanto, é tarefa dos estudos de letramento trazer à tona a rica e complexa multimodalidade no contexto local e global das relações.

Assim sendo, temos grupos sociais distintos em ambas as escolas bilíngues para surdos e não há como pensar o ensino de língua portuguesa dos alunos surdos sem a compreensão do envolvimento desses sujeitos com a escrita. Há uma nova tradição que se inaugura ao se considerar a natureza do letramento enquanto prática social, rompendo com as abordagens dominantes que focavam na aquisição de habilidades⁽⁷³⁾.

Street e Lefstein⁽⁷⁴⁾ afirmam que a noção de letramento como algo único e autônomo é um mito baseado em valores culturalmente estreitos do que é o letramento. O que acontece, a partir dessa forma de compreensão, é o apagamento do letramento local, cultural, que faz parte da vida dos sujeitos. A concepção de multiletramento, no entanto, considera a historicidade, a pluralidade dos sujeitos em um relacionamento com a cultura e com a língua.

Segundo Street e Lefstein⁽⁷⁴⁾, os usos da leitura e da escrita são socialmente determinados, portanto não focam prioritariamente a aquisição de competências. Têm valor e significado específicos para cada comunidade e, por essa razão, não podem ser tratados isoladamente, mas como prática social. Resulta disso a necessidade de reconhecer os múltiplos letramentos que variam de acordo com o tempo e o espaço e estão articulados com as relações de poder⁽⁷³⁾.

Pode-se compreender o letramento a partir da metáfora da ecologia⁽⁶⁷⁾, ou seja, o conceito de práticas de letramento oferece um caminho para compreender a inter-relação entre as atividades de leitura e escrita e a estrutura social na qual tais atividades acontecem.

O letramento multilíngue inclui linguagens e práticas de letramento entre pessoas de diferentes grupos linguísticos, de minorias⁽⁷³⁾. O autor aborda o letramento plural como prática social. Usam o termo multilíngue como modo de representar a multiplicidade e a complexidade dos propósitos comunicativos, associados às diferentes linguagens e línguas, tanto faladas quanto escritas, do repertório de um grupo, em uma perspectiva que considera tanto o repertório individual como a questão cultural mais ampla.

Martin-Jones e Jones⁽⁷⁵⁾ ressaltam que o termo multilíngue é mais útil do que o termo bilíngue, pois centra sua atenção nos múltiplos modos e códigos que as pessoas usam no seu repertório comunicativo quando falam ou escrevem, enquanto o termo bilíngue só evoca a distinção entre dois códigos.

Street⁽⁷⁶⁾ demonstra ser mais adequado falar em “letramentos”, no plural, para expressar as diferentes formas como grupos sociais usam e se apropriam da escrita, conforme objetivos específicos. Nesse sentido, não é produtiva a elaboração de grandes generalizações sobre os significados dos usos da escrita, uma vez que os grupos sociais se apropriam da escrita de maneiras particulares.

É considerado contexto multilíngue todo aquele em que se fala uma ou mais línguas, ou mais de uma variante de uma mesma língua⁽⁷³⁾. O que caracteriza o contexto como multilíngue não é o número de falantes daquelas línguas ou variedades, mas o ato social do uso dessas línguas e variedades, ou seja, o que caracteriza o multilinguismo é a questão social e não individual⁽⁷³⁾.

Pensar a sala de aula multilíngue para surdos é tratar de um espaço autorizado a dar voz a essa escrita. Perceber modos culturais de fazer uso da leitura e escrita é também perceber o que fortalece a identidade local dos alunos surdos em relação ao uso da escrita em língua portuguesa não somente no momento em que ela acontece, mas, sobretudo, para pensar novos caminhos para essa leitura e escrita.

5. REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, SOBRE A LIBRAS E A ESCRITA DE SINAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Neste capítulo, o objetivo é responder as perguntas: Quais representações são construídas pela comunidade escolar sobre o ensino de língua portuguesa, a Libras e a escrita de sinais? Como as políticas linguísticas educacionais norteiam a educação bilíngue para surdos e interferem nas políticas locais? Como as escolas desenvolvem suas propostas de educação bilíngue para surdos?

Faço isso através de três subitens. Passo, então, a apontar três representações: a primeira delas é sobre o uso do SW e sua relação com a Libras; a segunda representação diz respeito à falta de acessibilidade linguística do surdo em sociedade e, finalmente, a terceira trata de algumas das ideologias linguísticas presentes nas escolas. Todo esse trabalho é feito através das representações de sujeitos atuantes nas escolas bilíngues para surdos, relacionando e explicitando as tensões causadas pelas políticas linguísticas como norteadoras da educação bilíngue para surdos e mostrando sua interferência nas políticas locais das comunidades escolares. Desse modo, procurei finalizar cada subitem buscando propor caminhos capazes de suavizar os desafios dispostos na realidade das escolas bilíngues para surdos.

5.1 O foco no uso de escrita de sinais acontece como modo de valorização da Libras e traz em seu lugar/não lugar muitas incertezas

O foco da professora de Português da Escola 2, Claudia, em sua prática de sala de aula, é o ensino da escrita de sinais. Interessada em compreender melhor como se deu essa valorização que ocupa a prática de ensino dessa professora, passo a questionar os contornos dessa valorização de modo mais aprofundado. Uma das professoras, a da Escola 1, optou por ensinar o português escrito e a outra, a da Escola 2, por ensinar a escrita de sinais durante as aulas de Português observadas durante o tempo em campo. Assim sendo, Claudia, a professora da Escola 2 parece representar o ensino da escrita de sinais como objetivo em suas aulas. A presente asserção busca problematizar esse ato com a intenção de encontrar respostas para a melhor compreensão dessa opção de ensino.

Antes de adentrar a discussão sobre o uso do SW nas escolas observadas, é preciso compreender sua gênese. Em Lodi⁽⁷⁷⁾, vemos que o sistema foi originalmente concebido por Valerie Sutton, em 1972, para descrever movimentos de dança. Despertou o interesse de pesquisadores dinamarqueses sobre língua de sinais e acabou sendo desenvolvido no Brasil a

mostra o certo – **há uma tabela de escrita de sinais – é o alfabeto em escrita de sinais.**

Claudia liga o computador e chama uma aluna, que se senta ao computador. A menina pega o caderno e escreve, parece estar copiando algo. Os alunos trabalham a atividade sem conversas paralelas. Na sala, as carteiras são dispostas em forma de U.

Claudia me chamou e começou a explicar sobre um documento importante para ela: o currículo bilíngue da cidade. Disse-me que foi como uma formação desde o ano passado, foi realizado um Grupo de Trabalho para construir os documentos, são dois: o Currículo Bilíngue de Libras e o Currículo Bilíngue de Língua Portuguesa para surdos. Ela diz que está usando escrita de sinais com os alunos e complementa: “se eu tenho que me expressar em uma língua que eu domino[...]”

Claudia está trabalhando o mesmo material no 8º e 6º anos. Ela mostra o sinal, a palavra e a escrita de sinais. E me diz:

Estão na fase da letra e da palavra.

É uma novidade até pra nós, professores.

Ela me diz que, no 6º ano, dá aula de Libras e de Português.

Claudia: **“ninguém sabe, nem eu!”**.

Ela também me fala sobre a pioneira nessa área de escrita de sinais no Brasil e, por fim, me sugere uma tese para leitura.

Claudia sai um pouco da sala. Gabi se apresentou a mim, disse seu nome e que oraliza um pouco. Outro aluno se levantou e veio me dizer que usa a Libras e também fala.

Claudia chegou e mandou sentarem.

Esse outro aluno pegou o caderno, mostrou a ela, que disse: “não, que confuso!”.

Os alunos continuam fazendo a atividade. Claudia está trabalhando em sua mesa. Os alunos se olham, conversam em Libras e riem. Gabi me olha e tenta se comunicar toda hora: me pergunta a hora, se está tudo bem – tudo meio escondido.

Há, no caderno deles, uma atividade anterior. É uma tabela com as cores pintadas com lápis de cor, o sinal e a escrita de sinais.

A sala tem telão, data show, relógio de parede colorido, os números, números em Libras, tabela de configuração de mãos, um calendário com aniversários, um mapa-múndi. Na parede, há o horário em Libras, composto por números, imagens. No centro está escrito “lanche”.

Está acabando a aula. São 11h47min. Claudia começa a guardar o material e os alunos também.

(Trecho do diário de campo da pesquisadora elaborado em 22/02/2019)

O excerto aponta uma ênfase na escrita de sinais na sala de aula, seja ao lado de palavras, na lousa, ou no material dos alunos, em uma tabela do alfabeto em SW, para a consulta. Outro lugar onde é observada a presença da escrita de sinais é nos currículos bilíngues de Libras e de Língua Portuguesa para surdos e aponta para o grupo de trabalho que, desde o ano de 2018 até aquele momento (fevereiro de 2019), foi realizado para a construção dos documentos/currículos. O que chama a atenção no excerto acima é a forma como a professora Claudia defende o ensino da escrita de sinais como uma prática que fez parte de sua formação, mesmo que recentemente – apesar de esclarecer ser uma experiência nova também para ela. A professora defende o ensino desse conteúdo, expondo a ideia de que isso melhora a expressão da língua de sinais e, também, ao fazer questão de chamar a minha atenção, como pesquisadora em sala de aula, para, especificamente, essa prática de ensino realizada. Claudia não quer esconder, ou mesmo que passe despercebida a ação. Ao contrário, enfatiza a forma como faz e aponta para o lugar de onde saiu a ideia: uma formação realizada pelo município, segundo ela.

O destaque ao ensino do SW é feito desde o primeiro dia de aula de Português por mim observado. Início essa discussão apontando que é legítimo experimentar inovações no espaço educacional, novas iniciativas geraram deslocamentos capazes de transformar a educação dos surdos ao longo da história. Um deles certamente aconteceu a partir do reconhecimento legal da língua de sinais no Brasil, tendo como consequência o bilinguismo e chegando ao tema aqui exposto: o cenário de ensino das escolas bilíngues. No entanto, há que se manter em mente que também houve experiências de retrocesso, assim como as decisões do Congresso de Milão, em 1880⁽⁷⁸⁾, no qual houve a opção pelo modelo educacional que culminou na ideologia do oralismo como prática em sala de aula. A valorização da Libras ainda é um espaço em construção e não pode ser realizada sem um planejamento linguístico⁽⁵⁴⁾.

Pensando na cena em sala de aula, o foco no uso de escrita de sinais não acontece somente nessa aula demonstrada, ocorre muitas outras vezes durante o percurso de pesquisa. Uma forma de pensar esse ato é entendê-lo como modo de valorização da Libras, mesmo que seja dentro da aula de Língua Portuguesa. O excerto aponta para as incertezas da professora. Ficam postos tanto a novidade quanto o não saber. Como forma de compreender a valorização do *SignWriting*, considero importante perceber as experiências realizadas com a escrita.

Dallan et al.⁽⁷⁹⁾ discorrem sobre experiências de prática de ensino de escrita de sinais e afirmam ser essa uma tecnologia eficiente quando se almeja um letramento nessa escrita. Apontam a expansão das pesquisas na área e argumentam em favor da aprovação e reconhecimento de que a escrita de sinais favorece o letramento em língua de sinais, além de promover acessibilidade ao conhecimento escrito na própria língua falada pelo aluno.

Defendem, ainda, que a Libras não é língua ágrafa. As autoras almejam também pensar a educação bilíngue pautada na escrita da língua portuguesa e da Libras e afirmam de que forma: como acontece nas escolas bilíngues em que as duas línguas são equacionadas de forma igualitária.

O que significa equacionar duas línguas de forma igualitária? Seria possível, nas escolas bilíngues ou em qualquer outro lugar, que duas línguas se equacionassem de forma igualitária simplesmente pelo fato dessas línguas terem uma grafia específica? Há, nessa afirmação, aquilo que Maher⁽⁵⁵⁾ levanta como a ideia de bilinguismo equilibrado, como se as línguas pudessem ser vividas com o controle equivalente ao controle nativo em ambas as línguas, sem relações de poder estabelecidas, como se os comportamentos linguísticos não fossem baseados em múltiplos fatores, como se línguas fossem descoladas dos sujeitos que as falam, como se fosse possível haver uma vivência linguística quase perfeita. Há, nessa afirmação sobre línguas equacionadas de forma igualitária, uma perfeição idealizada a partir do desejo de que a Libras ocupe um lugar de prestígio. Nesse caso, o prestígio se efetivaria através da mesma forma de existir das línguas, ambas por terem uma grafia. É preciso que se note ainda que Maher⁽⁵⁵⁾ se contrapõe à ideia de bilinguismo equilibrado, não se referindo especificamente a línguas de sinais, mas com relação a todas as línguas. Portanto, também a ideia pode ser pensada para duas línguas que tenham grafia. Assim sendo, só pelo fato de terem uma escrita, as línguas não se equacionam de forma igualitária. A diferença é condição, não somente para as línguas, como para a proficiência dos falantes que delas fazem uso. Fica, assim, assumida a ideia de que, por ter escrita, a Libras se equipararia ao português com relação ao prestígio e à funcionalidade.

Para trazer um elemento a mais que ajude a compreender as questões que envolvem a presença do SW na aula de Português, abordo a questão da Portaria 1.060, de 30 de outubro de 2013, publicada pelo Ministério da Educação, no Diário Oficial da União, DOU⁽⁸⁰⁾. Nela foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) para elaborar os subsídios da Política Nacional de Educação Bilíngue em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa⁴⁸, dando orientações para a formação de professores para o ensino de ambas as línguas. As premissas principais do GT foram rever a política de escolarização do surdo com foco sociológico de ser uma

⁴⁸ O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa encontra-se disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em 06 de abril de 2020.

comunidade própria, o desvinculando do AEE e da educação especial, além de romper a lógica escolar de que ele deve ser surdo em Libras por concessão⁴⁹ e em português por dever⁽⁷⁹⁾.

Outra proposta é a de que haja um órgão que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais no Ministério da Educação, com exceção dos surdos com deficiência,⁽⁷⁹⁾. Para esses surdos, a proposta é de que tenham atendimento especializado baseado nos princípios de educação bilíngue, oferecido em Libras e em português escrito como segunda língua, vinculados à educação. Sendo assim, a escrita de sinais passa a ser política nacional, tendo elencadas 21 metas⁵⁰ gerais que devem nortear as metas operacionais da educação bilíngue especial⁽⁷⁹⁾.

Pelos desdobramentos políticos apontados, segundo Dallan et al.⁽⁷⁹⁾, é possível verificar o quanto é latente a questão do aprendizado da escrita pelo surdo a partir dos desdobramentos da política nacional. As autoras afirmam que a maioria dos surdos completa sua vida na escola sem saber a forma escrita da língua oral do país para se comunicarem, refletirem, enriquecerem culturalmente ou para fonte de prazer.

Os exemplos que se seguem, nesse fio de defesa da escrita de sinais⁽⁷⁹⁾, orientam essa prática de ensino de diversas maneiras: através de jogos, cartazes, murais, crachás, de forma lúdica, com contação de histórias, uso de imagens e fotos, construção de minidicionários, poesias, historinhas e utilizando o programa *SignWriter* no computador, sempre buscando adaptar as experiências em sala de aula, de acordo com as idades dos aprendizes. O que também chama à reflexão, apesar do ensino do SW poder ser um recurso a mais para o trabalho em sala de aula, é o fato de não haver, nessas sugestões de práticas de ensino, a possibilidade de falha, de dúvida, alimentando novamente a ideia de perfeição idealizada, que pode ser percebida no texto de Dallan et al.⁽⁷⁹⁾ em afirmações como: “causa muita alegria”, “ficaram muito satisfeitos”, “foram momentos prazerosos, de muitas descobertas”, “sorriram de felicidade”, chegando a afirmar que os momentos de aprendizado da escrita de sinais são diferentes dos de aprendizado de português como segunda língua, quando os alunos se sentiam inseguros.

A possibilidade de refletir sobre a gramática da própria língua, de pensar como se expressar melhor, de assimilação da escrita com rapidez, de deixar aflorar a criatividade e de percepção gramatical ampliada, são outros pontos apresentados em favor do uso da escrita de sinais⁽⁷⁹⁾.

⁴⁹ Lógica pela qual, ainda que se tenha a Libras na educação escolar, o português ganha mais atenção e espaço na escola.

⁵⁰ As metas se encontram nas páginas 18 e 19 do Relatório sobre a Política de Educação Bilíngue, endereço disponível na nota de rodapé 48.

Nessa mesma esteira, como política local, o currículo de Português para alunos surdos foi recém-criado na cidade de São Paulo, onde realizei a pesquisa, na época em que a observação das aulas ainda estava sendo feita. Nele, há a recomendação do uso da escrita de sinais autorizando a prática desse ensino em sala de aula. A professora da Escola 2 se vê autorizada a fazer uso da escrita de sinais, *SignWriting*, quando aponta a existência e a importância do currículo em entrevista, conforme o excerto abaixo:

Excerto 7

Escola 2 – Professora Claudia (ouvinte)

Pesquisadora: Em sua opinião, qual o papel da Língua Portuguesa na vida do aluno surdo?

Claudia: **Tem vários problemas. A língua portuguesa, hoje, ela não tem um papel muito importante, a sociedade utiliza a língua portuguesa, mas o surdo por ter bastante dificuldade, eu não acredito que a língua portuguesa tem um valor muito grande, embora os documentos escritos, a língua de sinais não substituí o português escrito. Quando ele vai fazer um contrato, ele precisa assinar, ele precisa ler, mas ele tem muita dificuldade de acessar essa língua. Então, assim, no dia a dia ele usa muito pouco. Os surdos sabem escrever e até os alunos mesmos utilizam muito o celular, fazem muita chamada de vídeo e se comunicam muito por vídeo.**

Pesquisadora: **Eles usam mais assim?**

Claudia: **É.**

Pesquisadora: **Então, você acha que o papel da língua portuguesa, que o papel da Libras seria muito maior?**

Claudia: **Muito maior e é por isso que eu acredito que se as escolas trabalharem essa questão do *SignWriting*, da escrita da língua de sinais, eu acho que ele vai ter um registro na própria língua e ele vai ter condições de aprender a língua portuguesa com muito mais autonomia.**

Pesquisadora: **E é por isso que você está trabalhando então, com o *SignWriting*?**

Claudia: **É porque está no currículo.**

(Entrevista realizada em 22/03/2019).

No momento em que a professora Claudia, da Escola 2, desconsidera a importância da língua portuguesa para o surdo, opta por não trabalhar o português em aula, mesmo sabendo sobre a necessidade de usar essa língua ao ter que lidar com documentos, ou até demonstrando entender a existência de leis que apontam a necessidade do português para a leitura e escrita do

surdo, o que ocorre é um empobrecimento linguístico. É necessário lembrar que também é papel da escola bilíngue para surdos ensinar o português escrito, como seria, por exemplo, papel da escola comum ensinar o inglês escrito para uma criança ouvinte.

Importa salientar que tais posicionamentos que pensam uma língua como desnecessária, não se fundamentam no modelo de enriquecimento linguístico defendido neste trabalho, através do qual se insiste, conforme Maher⁽⁵⁵⁾, na importância de que a língua minoritária seja a de instrução ao longo de todo o processo de escolarização – e também que se promova o bilinguismo aditivo, no qual o português figure como língua adicionada ao repertório do aluno sem deixar de investir na competência da sua língua materna.

Para além de se sentir autorizada a ensinar o SW, a professora atribui um papel hierárquico às duas línguas para a vida do surdo: papel maior à Libras e papel menor ao português. Essa inversão não garante a valorização social real da língua. Sobre o SW e a escrita do português, são sistemas profundamente diferentes, bem como seus espaços de circulação social. É bem diferente de pensar a situação, por exemplo, de crianças ouvintes aprendendo outra língua oral com a possibilidade de tomar por base o repertório discursivo já adquirido em português.

A partir da desconsideração da importância de uma das línguas que compõem o bilinguismo do surdo, ao menos legalmente, é possível afirmar que não vivemos mais a supressão da língua minoritária (Libras), conforme apontou Maher⁽⁵⁵⁾, onde havia a crença infundada de que ela dificultaria o aprendizado do vernáculo (português). Após a legislação e o reconhecimento da Libras como língua, o que é possível perceber no cenário de escolas bilíngues para surdos, é a tentativa de maior valorização da língua de sinais, já que ainda há muitos problemas de acessibilidade em relação a ela.

O exemplo da implantação do ensino da escrita de sinais nas escolas corre o risco, se não for bem pensado, planejado e, por fim, executado, de incorrer em injustiças contra o surdo, por ocupar o lugar, o tempo, de outros aprendizados fundamentais na experiência linguística do surdo, como o da língua de sinais ou o do próprio português, que carecem de aprofundamentos. Sob o pretexto de conceder ao surdo uma nova tecnologia capaz de equacionar as línguas de forma igualitária, baseados no desconhecimento de aspectos que se relacionam ao ser bilíngue de forma geral, pode estar escamoteada a subestimação da capacidade linguística do surdo.

5.1.1 O novo currículo é encarado como uma resposta às dificuldades do ensino de português

Foi criado, em São Paulo, pela prefeitura, em 2019, o Currículo da Cidade: Língua Portuguesa para surdos⁽¹⁰⁾. Dois dos idealizadores⁵¹ do currículo, conforme o vídeo institucional⁽²⁴⁾ a seu respeito apontam uma contradição complicada: há dúvidas com respeito ao uso da escrita de sinais. Eles dizem não saber a escrita de sinais e pensaram sobre o tema conjuntamente a um corpo docente da cidade, envolvido na educação de surdos. Idealizadores do currículo levantam questões contrárias ao uso da escrita de sinais: as respondem dizendo ser necessário fazer uso dessa escrita como uma forma de experiência e finalizam incorporando a recomendação do uso de escrita de sinais ao texto do currículo.

A seguir, aponto um excerto do vídeo institucional sobre o currículo de Libras e a forma como foi pensado e articulado. Nele, esses dois idealizadores do currículo de Português para surdos colocam o uso da escrita de sinais como uma forma de entender a estrutura linguística da Libras, “pensar a língua de sinais pela língua de sinais”, fazer análise linguística, análise sintática. Destaco a questão de ambos os idealizadores serem surdos.

Excerto 8

Vídeo institucional⁽²⁴⁾ aos 34’08”

Idealizador A: “[...]outro momento que a gente também gostaria de pontuar é que, nessa de prática e análise, de análise linguística, ele desenvolve a metalinguagem. É o momento em que ele se vê e, sinalizando que ele observa a estudar a sua estrutura, a estrutura de sua sinalização e que ele consegue detalhadamente a fazer essa análise então é nesse [...] é [...] aí foi aí que entra a discussão do *Sign Writing*. Eu não sei *Sign Writing*, não sei escrita de língua de sinais [...] sim, mas eu pude contribuir[...] é[...] bom [...] e eu penso que é [...] bom temos [...] é [...] primeiro[...] nós, nesse momento de prática e de análise linguística, eu pude dar minha contribuição teórica, como é um ouvinte, não sei se vocês estudaram na escola no português[...] Mas aí o português[...] não está presente na estrutura da língua de sinais e o sujeito tem que se ver e entender a estrutura de sua língua[...] Então essa foi uma discussão acalorada quase... quase morremos aqui discutindo[...] foi assim[...] realmente uma discussão intensa, mas percebemos que essa discussão[...] bom[...] primeiro, percebemos três coisas.

36’:36” “Pra que escrita de sinais? Essa foi a primeira pergunta. Eu quero saber quem que sabe escrita de sinais? Pra que que serve isso? A gente escutava: onde o surdo vai usar isso lá fora? E também quem vai me ensinar isso? E também [...] ah [...] pra que que serve? Pra que que serve? Sempre falavam isso... então vocês percebem que essas perguntas eram perguntas fundamentais, que vêm um pouco. Vêm ao encontro do que antes as pessoas perguntavam sobre a Libras: pra que Libras? Onde a gente usa isso? Quem vai me ensinar? Então eram perguntas que eram feitas lá atrás [...] em outros tempos[...] sobre a libras [...]. Então, a discussão

⁵¹ Os dois idealizadores do currículo mencionados são surdos.

sobre o *Sign Writing* é fundamental, e o currículo, ele precisa deixar isso em aberto, pra que a gente possa é [...].ir... e aprofundando essa discussão então antes, foi uma discussão bem pesada assim[...] né [...] a gente em um dos eixos, a gente pensava que esse poderia ser um dos eixos o *Sign Writing* [...] foi bem específico, mas, aí, depois a gente discutiu e pensou que ele pode ser um dos objetivos ao invés de ser um dos eixos.

Idealizadora B: é porque, eu, como surda, eu que sei língua de sinais, eu achava tão estranho aquilo e porque eu nasci surda, eu sou surda eu uso língua de sinais. E, pra mim, o português é outra estrutura, a leitura na escrita de sinais [...] é [...] tem uma diferença. Então, assim, a palavra não me trazia esse pensamento da língua de sinais. Eu [...] eu sei [...] eu escrevo, mas às vezes eu procuro a palavra em português [...] agora [...] eu sou adulta, não, não tô velha eu sou só adulta [...] é, mas eu penso nas crianças [...] eu penso nas crianças [...] a visualidade, estar registrado [...] e a escrita de sinais ajuda isso: a pensar a língua de sinais pela língua de sinais. E aí se um caminho não dá certo, a gente tenta outro, mas a gente tem que tentar esse caminho também porque há necessidade da análise linguística pelas crianças surdas também.

(Tradução do próprio vídeo)

Não é descartada, pelos idealizadores do currículo, a tensão, a discussão, a indefinição sobre o uso da escrita de sinais e até mesmo o fato de um dos idealizadores assumir não saber a escrita de sinais. Eles colocam o uso como uma forma de experimentar, de seguir um caminho que pode ser modificado. Ambos os idealizadores afirmam ser uma tentativa que pode ser positiva, mas não indicam uma maneira de ensinar o SW, mostram apenas como poderia ser usado para saber sobre a língua, usos que se relacionam à *metalinguagem*.

Outra justificativa para o uso dessa escrita, conforme os idealizadores do currículo mencionam no excerto acima, está na representação da língua de sinais pela própria língua de sinais e não pela escrita do português que, nesse modo de entender, não seria suficiente para expressar um pensamento em Libras. Assim, avanço questionando: em alguma língua essa completude de expressão do pensamento, mesmo tendo uma escrita própria, é possível? Não haveria, na ideia da língua de sinais ter que ser grafada pela escrita de sinais, uma desvalorização da Libras, como se ela não fosse completa por não ter uma escrita própria? É preciso considerar a existência de línguas ágrafas e, nem por isso, de menor importância.

A incompletude é condição da linguagem. Sujeitos e sentidos se constituem e funcionam a partir do trânsito – não estão completos, feitos ou constituídos definitivamente. A não interposição de uma língua à outra é fruto da idealização do bilíngue, como se houvesse uma *contaminação perniciosa* entre as duas línguas, representando a ideia de que elas deveriam

ser separadas. Ora, o trânsito é condição do próprio aprendizado de línguas⁽⁵⁵⁾ e acrescento: o trânsito é condição do aprendizado de línguas mesmo que essas línguas tenham a escrita.

Do mesmo modo que os bilíngues não são a soma de dois monolíngues completos ou incompletos⁽⁵⁷⁾ – nem em português, nem em Libras, ou na escrita de ambas as línguas –, poderia haver sentido de completude. Parafraseando uma das próprias idealizadoras do currículo, repito e ressignifico: a palavra não trará o pensamento em língua de sinais. O pensamento em língua de sinais é movimento, é fluido, é bem mais que palavras. Qualquer representação de uma língua por outra carrega em si uma falta, uma não exatidão nas palavras usadas, e esse é, normalmente, o desafio da tradução. Com a Libras, como uma língua icônica, não de palavras, mas de sinais, não seria diferente. Não há necessidade de procurar a correspondência biunívoca entre uma língua e outra, pois muitas vezes isso nem existe. Não é raro que sejam necessárias frases para representar o mesmo sentido de apenas uma palavra. O aluno surdo é perfeitamente capaz de aprender português com a estrutura do próprio português. Pode haver uma análise contrastiva para mostrar o funcionamento de cada língua, no entanto, isso pode ser feito através da Libras, sem a necessidade da escrita de sinais.

O uso do SW em sala de aula é autorizado pela expectativa de caminhos novos, como uma abertura que permite retorno, como aponta o excerto: “e aí se um caminho não dá certo, a gente tenta outro [...]”. No entanto, nessa conjuntura há uma autorização para o ensino na aula de português que se fundamenta na ideia de que, se aparece no currículo de português para surdos, recomenda-se fazê-lo na aula de português.

Importa pensar, desse modo, que usos serão feitos de SW a partir desse aprendizado. Quanto aos usos do SW, o currículo todo de Língua Portuguesa aponta, brevemente, em apenas duas de suas páginas, uma menção ao tema do uso da escrita de sinais para trabalhar o ensino do português. O assunto tem como tema: o registro das línguas no currículo bilíngue. O uso de um sistema de escrita que represente a língua é recomendado para fazer análise linguística entre o português e a Libras, na aula de Português, conforme o currículo⁽²⁴⁾. Fica posto:

O estudo da Língua Portuguesa nas escolas baseia-se no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Pelas características da língua e do sistema de escrita que a representa, o processo de reflexão e análise linguística da Língua Portuguesa se beneficia da escrita como recurso para gerar redundância no momento da reflexão e fixa as informações que são explicitamente apresentadas pelo professor⁽¹⁰⁾.

Assim, aponta-se que, para a análise linguística da Libras, é utilizada a glosa⁸¹⁾, que é parte da escrita da língua oral. Usam-se os exemplos de escrita do professor na lousa, em português, e, em seguida, na glosa, dessa forma:

“A mulher estava passeando perto da árvore.”
 “MULHER PASSEAR ÁRVORE
 (realizar MULHER-PASSEAR perto de ÁRVORE)”⁽⁷⁸⁾.

Então, afirma-se, no currículo, que a língua portuguesa não consegue exprimir adequadamente o que ocorre na estruturação da sentença e organização dos itens lexicais, em razão das limitações da linearidade dessa escrita. Em seguida, a escrita de sinais é demonstrada como solução, como forma alternativa e eficaz para possibilitar a representação da consciência linguística da língua visuoespacial, como recurso para que seja feita a análise linguística, “provendo a redundância necessária para o exercício metalinguístico”⁽⁷⁸⁾.

A argumentação do currículo prossegue, indicando também haver: um incremento linguístico e cognitivo, a entrega de poder à comunidade surda pela possibilidade de autonomia do registro de sua escrita, a “compreensão plena” pela correspondência fonológica entre a escrita de sinais e o português. Então, recomenda-se que a língua de sinais seja “completamente absorvida” para não haver interposição de uma língua à outra. Se feito dessa forma, haveria a “passagem de uma língua a outra, com a segurança, consciência e domínio do registro de sua primeira língua”⁽¹⁰⁾.

Alguns pontos a se pensar através dos destaques das palavras no parágrafo acima: “compreensão plena”; “Libras completamente absorvida”; “passagem de uma língua a outra com segurança, consciência e domínio” – todas essas ideias são advindas da compreensão que se faz de língua. A ideia de completude linguística fica, novamente, evidenciada, um passo após o outro, um modo estruturalista de compreender língua e linguagem, como se fosse possível esgotar o que se conhece em língua de sinais, como se os sujeitos fossem homogêneos e chegassem juntos ao mesmo ponto no aprendizado da língua. Ora, o que temos, de fato, são múltiplos momentos de aprendizado da linguagem. Quem é que mede a segurança, a “consciência” e o “domínio” de qualquer que seja a língua, como propõe o currículo? Um teste? A professora? Como se chega à “compreensão plena” de uma língua? Quando uma língua é “completamente absorvida”? Conforme Maher⁽⁵⁵⁾, o desempenho de bilíngues mostra competências díspares de acordo com o repertório linguístico. Para falar sobre qualquer tema desconhecido por quem pratica a língua, a competência linguística não poderia ser boa – e isso em nenhuma língua. O bilíngue tem sua carga funcional da linguagem em duas línguas, logo, não pode ser avaliado apenas em uma. Isso seria uma avaliação parcial. As competências dos bilíngues não são estáveis, o repertório muda quando mudam as exigências⁽⁵⁵⁾. É possível acrescentar, ainda, que o repertório muda também com o passar do tempo, em um

desenvolvimento contínuo e inesgotável. Que falante de língua materna, por exemplo, termina o aprendizado de sua própria língua e não tem mais nada a aprender? Isso não acontece.

Com base em trecho do excerto 15 – “e a escrita de sinais ajuda isso: a pensar a língua de sinais pela língua de sinais” –, o que é defendido na ideia apresentada no currículo é que se analise a língua de sinais pela língua de sinais, ou seja, é quase como se a escrita de sinais fosse a própria Libras, a “redundância necessária”. Assim, fica posta a ideia de que só se entenderão algumas questões linguísticas se houver uma escrita própria da Libras, como se a mistura fosse indesejável, ou, ainda, como se o SW não fosse um código, como se fosse a própria Libras. Além disso, no sentido de pensar a língua pela língua, o ensino de SW não se sustenta se pensarmos que, para crianças ouvintes, por exemplo, não basta haver um sistema de representação gráfica da língua para que aprendam/compreendam questões linguísticas e discursivas na própria língua.

É necessário fazer uma pausa para pensar o poder da representação que se coloca nesse dito, como se a escrita de sinais fosse a representação da língua do surdo, como um traço visível, uma marca, uma forma de atribuir sentido, ligada a relações de poder⁽⁶⁵⁾. Como representação da Libras, a escrita de sinais passa a receber uma força quase “indiscutível”. Traz consigo toda a emblemática história da luta pela língua de sinais e, por isso mesmo, se torna um argumento de autoridade “inquestionável”.

Apoio-me nessa discussão sobre “pensar a língua de sinais pela língua de sinais” para apontar um acontecimento/ideologia presente no cenário escolar brasileiro em relação ao sujeito surdo: a ideia de que todo surdo tem a Libras como sua língua materna. Nesse sentido, assumo, conforme Silva e Favorito⁽⁵⁰⁾ e Cavalcanti e Silva⁽⁸²⁾, haver também um mito do monolinguismo surdo. Cavalcanti⁽⁵³⁾ reflete sobre o mito do monolinguismo em nosso país, assegurando haver uma crença generalizada de que o Brasil é um país monolíngue e que essa ideia é eficaz para apagar a existência das minorias linguísticas. O que é real, quanto ao sujeito surdo e sua existência no mundo, é o multilinguismo e apagar isso é uma forma de invisibilizar as muitas realidades linguísticas presentes em sala de aula. Recupero a ideia de mito do monolinguismo surdo. Não tomamos língua materna e língua estrangeira como entidades distintas e estranhas uma à outra⁽⁸³⁾. No caso do surdo, qual é sua língua materna? Qual é sua língua adicional? É preciso adentrar às múltiplas realidades linguísticas para responder a essas questões e, sobretudo, não as desconsiderar. Silva⁽⁸³⁾, discorrendo sobre as questões linguísticas no campo da surdez, afirma a necessidade de uma melhor compreensão sobre a língua real da criança surda, em oposição a uma noção de língua em abstrato, língua ideal – observada comumente nesse contexto.

Essa discussão foi, inicialmente, levantada por Tervoort (1961) que observou a existência de uma comunicação gestual, denominada por ele comunicação esotérica, comunicação essa que seria utilizada por crianças surdas quando essas se comunicavam entre si e com ouvintes. Há, entretanto, na área da surdez, ainda, um entendimento consensual sobre o valor dessas ocorrências, consideradas impuras, desconsiderando-as e tratando-as como algo nocivo a ser substituído, ora pela língua oral da comunidade majoritária, ora pela própria língua de sinais, utilizada por um determinado grupo de surdos (geralmente surdos adultos escolarizados)⁽⁸³⁾.

Para além de conceitos de língua, há que se considerar, primeiramente, a relação linguística a partir do sujeito – e não como exterior a ele. Quem seria autorizado a ditar como o surdo deve ou não se comunicar? O que é impuro em se tratando de comunicação? Em relação à(s) língua(s) utilizada(s) pelo surdo, uma visão linguística estruturalista fez com que ele fosse visto, durante muito tempo, como um sujeito semilíngue, quando, na verdade, deveria ter sido considerado em sua condição bilíngue, especialmente para pensar os rumos de sua educação.

Retomando as palavras da professora Cláudia, da Escola 2, no excerto 14, onde ela alimenta o mito do monolingüismo no nosso país: “a Língua Portuguesa, hoje, ela não tem um papel muito importante”. Importa reforçar que o currículo não diz que o português não é importante, a legislação também não nega essa importância. No entanto, a prática de sala de aula mostra a mimetização⁵² do currículo⁽⁸⁴⁾. A fala da professora Cláudia, no excerto, é clara. Ao ser perguntada sobre a razão de trabalhar a escrita de sinais em sala de aula, ela responde: “é porque está no currículo”. É importante observar que foi construída na professora uma representação, uma compreensão na qual a escrita de sinais aparece como muito importante para se ter um “registro na própria língua”, deslocando um sentido de experiência de ensino de escrita de sinais para, só então, ter condições de aprender o português, ocorrendo, assim, a ocupação do lugar do ensino do português pelo ensino da escrita de sinais.

Há que se entender a mistura, segundo Silva e Favorito⁽⁵⁰⁾ e Cavalcanti e Silva⁽⁸²⁾, como condição, no caso do perfil linguístico do surdo. E, só a partir daí, passar a pensar a ação diante do trabalho com a escrita do português em sala de aula. Como discorrem Cavalcanti e Silva⁽⁸²⁾, nossa sociedade grafocêntrica considera o domínio da escrita como possibilidade de mobilidade social e desenvolvimento cognitivo, mesmo em um país como o Brasil, onde a tradição oral é tão presente, e a escrita, para alguns grupos sociais, ocupa lugar secundário. As autoras mostram a complexidade da escolarização do surdo e focalizam o grafocentrismo

⁵² Maciel⁽⁸⁴⁾ discorre sobre haver a mimetização de documentos oficiais por falta de ações seguidas ao lançamento dos documentos, como, por exemplo, formação continuada, em infraestrutura, materiais didáticos, colaboração de profissionais da área. Sobre a definição da palavra mimetização, relacionada ao caso do currículo, seria quase como imitar algo já existente, por não saber como fazer o que se propõe.

naturalizado como um dos eixos que denota problemas cristalizados na escola, exatamente porque mascara preconceitos da sociedade. Souza⁽⁸⁵⁾ também, ao abordar o tema da escrita e a educação indígena, discorre sobre os Kaxinawá, advogando a saída do *habitus* grafocêntrico, mudança que, a partir de uma perspectiva etnográfica, é capaz de interromper a violência simbólica praticada contra outros povos e culturas. Nesse sentido, ao invés de uma dicotomia entre a Libras e a língua portuguesa, ou mesmo entre uma escrita de surdo e escrita de ouvinte, a proposta é a da sinestesia diante de sua cultura de aprender, seja a língua ou a escrita, atentando para não incorrer em novas violências simbólicas que naturalizam, normalizam, padronizam, o que não é natural, não é uma norma, não é um padrão – ou que oferecem promessas em relação à perfeição de um determinado tipo de aprendizado.

Pode haver surdos que se beneficiem da escrita de sinais e, no entanto, haver os que dela não se beneficiem. O fato é que a violência simbólica pode ser realizada pela forma como se obriga a escrever em qualquer língua, como se os saberes linguísticos não fossem presentes senão na modalidade escrita. Nesse sentido é que proponho também a saída do *habitus* grafocêntrico como única possibilidade de desenvolvimento da linguagem – no caso do ensino ao surdo. Com essa saída, não proponho que o surdo não aprenda a escrever, porém, que a escrita, seja ela em português ou SW, seja significada a partir do conhecimento da condição bilíngue do surdo e suas particularidades.

Uma questão importante é considerar o letramento visual como ponto de partida; tanto para o aprendizado da escrita do português (já que o surdo não é falante dessa língua, mas interage com a escrita do português em sociedade) quanto para as experiências de escrita de sinais. Seria possível o empoderamento do surdo através da valorização do letramento visual e do trabalho com a escrita acontecendo como uma possibilidade de expansão das línguas.

Com o intuito de refletir sobre o aspecto visual na realidade do surdo, a ideia de tradição oral invisibilizada de forma homogeneizante pensada em relação ao ouvinte Cavalcanti⁽⁵³⁾ pode ser reconsiderada transpondo para a realidade do surdo que tem sua tradição visogestual desvalorizada a ponto de haver uma concepção que entende a escrita de sinais como a nova possibilidade de apoio ao surdo no processo de desenvolvimento da escrita e, com isso, nega, desvaloriza e invisibiliza a tradição visual do surdo como apoio para se chegar à escrita. Esse pode ser, também, um ponto de reflexão para o trabalho com os alunos surdos, trabalho que se dê pela valorização da tradição visual como ampliação de suas capacidades linguísticas.

Ora, também há a possibilidade de culturas visuais distintas, que podem ser exploradas e potencializadas pela escola, de modo a enriquecer a ação pedagógica de qualquer sociedade, conforme aponta Reily⁽⁸⁶⁾, ao afirmar o princípio democrático do letramento visual

realizado, não só pelo uso da imagem, mas, principalmente, pelo fazer pedagógico em Libras, que pressupõe o ato de ensinar visualmente, assegurando o lugar da imagem – que deve ser para todos. A supervalorização do uso da escrita de sinais, ou da escrita da língua portuguesa como ideologia presente na escola, pode escamotear a desvalorização da própria Libras como língua visogestual que é.

Inverter o processo é o ponto. Defendo a escola bilíngues para surdos. Considero, também, que surdos e ouvintes podem se beneficiar das culturas visuais provenientes de uma língua visuogestual, a Libras. Como fazer isso? Através do ensino da Libras em qualquer escola, como política linguística em âmbito nacional, que pode tanto ampliar as possibilidades de acesso do surdo à sociedade de maneira mais autônoma, por terem mais pessoas com quem se comunicar em geral, como pode oferecer a língua ancorada em uma experiência possível de ser compartilhada por ouvintes. Nesse sentido, o ensino da Libras tem potencial para melhorar a conexão entre olhares e culturas, ensina a observar, a pensar a imagem estática ou em movimento, como lugar de significados múltiplos.

5.1.2 O reconhecimento do aprendizado da escrita de sinais como algo novo, difícil de aprender e sem utilidade para o futuro

Não me ponho, de modo algum, a afirmar que a escrita de sinais não seja um caminho possível a se percorrer. No entanto, deixo questões a se pensar: não seria, de novo, a imposição de um penoso trabalho a ocupar o precioso e escasso tempo escolar, como foi no passado quando da imposição da oralização? O incômodo, no caso dessa pesquisa, se dá em relação ao protagonismo do SW. Isso não nega o fato de que, em alguns espaços, essa escrita possa ser útil.

Há que se pensar que o surdo tem, em sua agenda de aprendizado, no mínimo duas línguas a desenvolver. Portanto, o tempo necessário para seu aprendizado já aumenta significativamente. Será mesmo que a experiência de aprendizado de escrita de sinais é significativa a todos os surdos? Seria mais apropriado o gasto desse tempo de forma mais aberta, dando aos surdos, especialmente aos que não estão mais no início da vida escolar, a possibilidade de escolha de uso ou não uso da escrita de sinais, a partir do entendimento do que essa escrita significa. A escrita, na proposta de dos Novos Estudos sobre o Letramento, aborda a ideia de multiletramentos, tomando as práticas sociais como múltiplas e híbridas, conforme Street⁽⁷²⁾, sem o apagamento do letramento local, cultural, que faz parte da vida dos sujeitos. A concepção de multiletramento⁽⁷⁴⁾ considera a historicidade, a pluralidade dos sujeitos em um relacionamento que se dá entre língua e cultura.

O que, em geral, a representação dos discursos das comunidades escolares bilíngues revela, através dos excertos a seguir, são desconhecimentos, em vários aspectos, sobre a escrita de sinais, que se apresentam desde não saber sobre sua utilidade até o desconhecimento em relação à idade mais apropriada para seu ensino, passando por outros pontos como objetivos do aprendizado. As dúvidas são representadas nos excertos, que demonstram, por sua vez, que, de modo mais ou menos intenso, a escrita de sinais já tem algum lugar nas escolas bilíngues.

Excerto 9

Escola 1 – Alunos

Pesquisadora: **Tá bom[...] é[...] mas o que você sabe sobre escrita de sinais?**

Ana: **Sim**

Samanta: **Sim eu conheço.**

Professora Fabiana: **Isso, não, não é esse. Eu vou levantar e mostrar para eles. Conhece? (A professora mostra na parede um cartaz com o *SignWriting*).**

Ana: **Não.**

Maria: **Eu conheço, eu já vi.**

Samanta: **É os sinais?**

Maria: **A minha professora surda, na escola que eu estudava no passado, ela me mostrou esse tipo de imagem e eu tive um pouco de prática. Agora eu uso pouco, né, e eu esqueci a escrita de sinais.**

Igor: **Eu concordo com a Eduarda.**

Ana: **Eu tenho um pouco de dúvida. Nossa, é estranho, é estranho, mas às vezes eu consigo ver um nome, consigo identificar.**

Professora Fabiana: **Você conhece?**

Vitor: **Não, eu não conheço.**

Vitória: **Não**

(Entrevista realizada em 06/2019).

A partir do excerto acima, na Escola 1, os alunos demonstram que viram muito pouco, que estranham ou que nem conhecem o que é a escrita de sinais. Essa escrita é representada como sem lugar na vida dos alunos surdos. É fato que a escrita de sinais vem

ocupando espaços de educação de surdos, mesmo que de forma mais velada – essa presença aparece na Escola 1. Não observei nenhuma prática de ensino que envolvesse o uso de SW na Escola 1. As ilustrações que seguem marcam apenas o fato dessa escrita estar presente, compondo o universo da escola, mesmo que de maneira periférica, significando que, de algum modo, é atribuída a ela uma importância, mesmo que não bem conhecida. O estranhamento diante da escrita de sinais, mesmo ao ver um mural (disponho uma foto abaixo), demonstra que os alunos não haviam percebido a presença das imagens em escrita de sinais, entretanto, elas estavam dispostas em uma das paredes da sala de aula de Português do 6º ano, como uma presença aparentemente sem significado.

Excerto 10

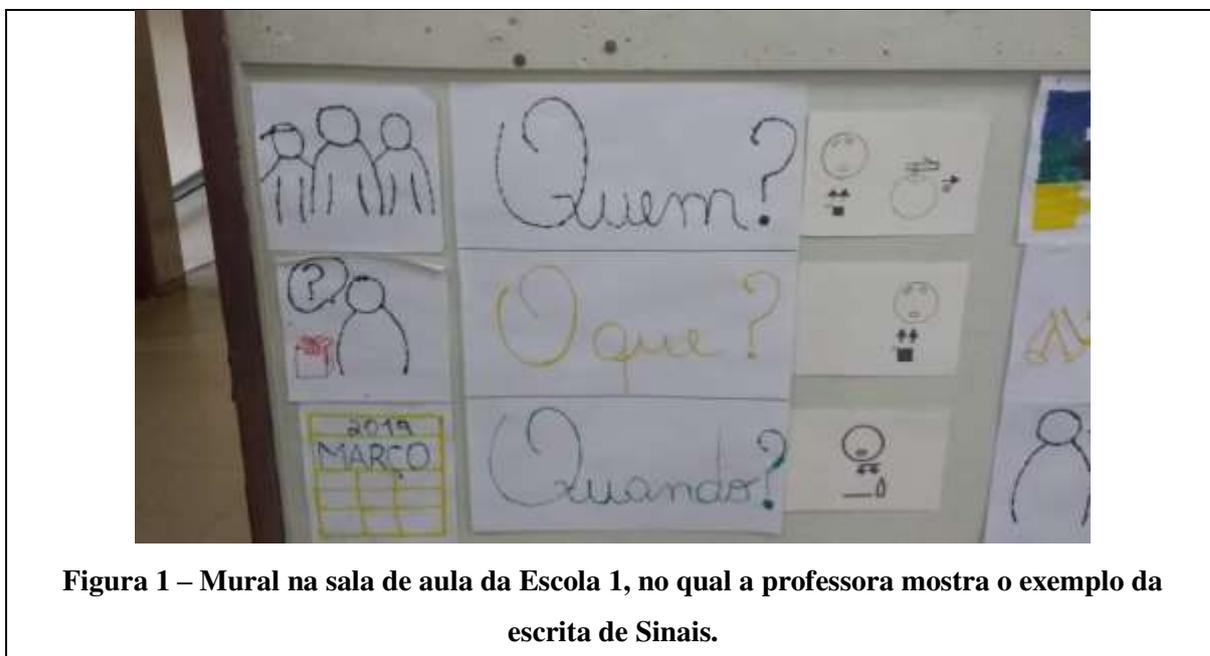


Figura 1 – Mural na sala de aula da Escola 1, no qual a professora mostra o exemplo da escrita de Sinais.

A figura 1, da Escola 1, demonstra a presença da multimodalidade em sala de aula. Em um mural disposto na sala em que são dadas as aulas de Português, são usados texto, desenho e SW. Street⁽⁷²⁾ salienta o letramento acontecendo sempre instanciado e realizado em práticas locais. Portanto, se cumpre, na sala de aula da Escola 1, a tarefa dada sob a ótica dos estudos de letramento: de trazer à tona a rica e complexa multimodalidade no contexto local, carregando em si o potencial de transbordar para o contexto das relações globais dos estudantes surdos.

Na Escola 2, os alunos, do mesmo modo que na Escola 1, demonstram não compreender a importância do aprendizado da escrita de sinais no 6º ano.

Excerto 11

Escola 2 - Alunos e professora que atuou como intérprete durante a entrevista

Pesquisadora: E o que você sabe sobre escrita de sinais é a última pergunta. O que vocês entendem que é a escrita de sinais?

Professora: Conhece, sabe este sinal (sinal de *Sign Writing*)? Conhece? É fácil?

Paulo: Para ele é fácil, ele gosta, ele conhece esta estrutura. Ele aprendeu a regra de como fazer este desenho na mão. Então ele sabe já, conhece.

Mario: Para o Maicon também é fácil. É fácil para ele.

Pesquisadora: E vocês usam já a Escrita de Sinais?

Professora: Vocês usam (ela faz sinal de *Sign Writing*)?

Alunos: Usam sim, na aula de Português junto com a professora Claudia.

Pesquisadora: Ah tá. Já tá usando então. Tá bom. E vocês gostam de usar?

Professora: Já está usando.

Pesquisadora: Vocês gostam de usar?

Professora: Eles gostam. Muito. É muito legal fazer desenho.

Pesquisadora: Mas vocês usam como?

Professora: Como vocês usam? Como? Explica.

Gabi: A Claudia, a professora Claudia, já explicou todas as regras da compreensão e escrita da [...] Da escrita de sinais. A professora mostrou como fazer o desenho desta mão, cheia ou não, onde tá, em que local.

Professora: A professora ensinou como faz o desenho, mas como que você usa? Para que você usa? Você escreve já?

Gabi: Ela já escreve

Professora: Palavra? Conseguem?

Alunos: Ainda não, eles não conseguem. Eles estão no alfabeto.

Professora: Eles estão no alfabeto. Com essa escrita de sinais ainda não estão usando com palavras, mas já no alfabeto.

Pesquisadora: Tá bom. E vocês acham importante para quê?

Gabi: Não acha importante.

Professora: **Por quê?**

Gabi: **Não sabe.**

Gustavo: **Ele acha legal, mas não acha importante.**

Professora: **É no caderno ou no livro?**

Paulo: **No livro.**

Professora: **Qual que é? No dicionário ou no livro? Não sabe?**

Gustavo: **Professor dá uma atividade. Ah tá, e aí ele começa a fazer os desenhos.**

Professora: **Na verdade, ele deve estar aprendendo as regras do, pra escrita, né.**

Pesquisadora: **Por que você não acha importante?**

Professora: **Ela perguntou por que você não acha importante? Não é importante?**

Gabi: **Ela acha que combina com o alfabeto, mas não é importante.**

Professora: **Exemplo, você sabe escrever?**

Gabi: **Ela sabe escrever, mas não acha importante.**

Pesquisadora: **Não acha que vai usar?**

Professora: **Você, no futuro, vai usar?**

Gabi: **Não.**

Professora: **E você, português, no futuro, vai usar?**

Gabi: **Vai.**

Pesquisadora: **Tá.**

Professora: **Essa é a comparação que ela está fazendo, né, que português, no futuro, ela vai usar, mas a escrita de sinais não.**

(Entrevista realizada em 25/06/2019).

Os alunos, conforme aponta o excerto acima, demonstram estarem confusos ao responderem as questões sobre a existência da escrita de sinais em suas vidas, apontam usarem a escrita nas aulas de português, não entendem a importância, não consideram importante o que estão fazendo em sala de aula e, ao final, dizem que usarão o português e não usarão a escrita de sinais.

Conforme a tradução⁵³ realizada, é possível fundamentar a ideia de que, apesar de a escrita de sinais já estar sendo ensinada na aula de Português, os alunos não veem funcionalidade em seu uso, no entanto, não se opõem a usar e até consideram “legal”. E, por fim, a professora que interpreta, conclui sobre a funcionalidade e uso da escrita de sinais, comparando-a à funcionalidade da língua portuguesa escrita: “Essa é a comparação que ela está fazendo, né, que português, no futuro, ela vai usar, mas a escrita de sinais não”.

Ora, o que acontece é que a professora Claudia, da Escola 2, ensina a escrita de sinais como opção previamente pensada porque se encontra autorizada por documentos, pelo currículo da cidade na qual trabalha. O LA focaliza o que é significativo para o aluno e tem potência para o uso, o uso de SW. A depender da forma como é trabalhada na escola, pode atrapalhar o ensino em geral. Assim sendo, se a escrita de sinais for uma prática linear em detrimento do sentido, não terá serventia. Os dados da pesquisa realizada demonstram incompreensão pelos alunos surdos do ato de escrever em SW: primeiro se desenha a letra, ela fica bonita, mas o aluno surdo nem sabe o que está fazendo.

A seguir, aponto dois excertos no sentido de demonstrar a opinião das profissionais surdas de ambas as escolas a respeito de quando ensinar a escrita de sinais:

Excerto 12

Escola 1 – Professora Ilda (surda)

Pesquisadora: Você conhece o *SignWriting*?

Ilda: Conheço, eu fiz um curso com um professor surdo que me ensinou. Com os alunos surdos daqui eu não uso. Eu penso em ensinar no segundo semestre os alunos daqui. É muito importante para aprender o português. Libras e português são línguas, o português pode ser escrito e, com o *SignWriting*, o aluno pode expressar os sinais no papel porque usamos os sinais, mas, como escrever em português? Com o *SignWriting* podemos fazer isto. Eu penso que pode ser ensinado do 6º ao 9º ano, porque tem muitos alunos que oralizam e não têm boa proficiência em Libras. Penso que precisa desenvolver a Libras para, depois, aprender a escrever em *SignWriting*, a família não ensina a sinalizar. Então, a partir do 6º até o 9º ano o aluno já tem uma boa proficiência em Libras.

⁵³ Durante a entrevista com os alunos, a professora que prestou um serviço de tradução, ao traduzir a mim como pesquisadora (para melhor compreensão da Libras), faz uso do pronome ele ou ela, ao invés de usar eu, como se ressoasse a voz dos alunos. Essa opção foi mantida, pois apesar de várias tentativas para conseguir um intérprete, mesmo que pago, não consegui obter o serviço. Por temer a não possibilidade de compreensão de algo que os alunos dissessem, fiz uso da interpretação dessa professora que gentilmente fez a interpretação. Considerarei válida a interpretação para efeitos de pesquisa e por demonstrar a dificuldade encontrada para sua realização e por representar também os percalços enfrentados pelos profissionais da escola.

(Entrevista realizada em 28/06/2019).

A professora Ilda, da Escola 1, no excerto acima, demonstra ter em seu horizonte o planejamento de ensino de SW. Diz ser importante para aprender o português e, também, para expressar, no papel, a escrita de sinais. Diz, ainda, ser possível fazer isso através do SW. A professora enxerga as diferentes realidades linguísticas presentes e faz uma observação interessante ao falar da oralização como um dos fatores que levam o aluno a não ter uma boa proficiência em Libras e ao apontar a família, que não ensina a língua de sinais: “precisa desenvolver a Libras para depois aprender a escrever em *SignWriting*”. Do mesmo modo como acontece em outras línguas, a escrita vem após o uso da língua.

Excerto 13

Escola 2 – Kézia Instrutora (surda).

Pesquisadora: Você conhece o *SignWriting*? Você acha importante o aluno conhecer para aprender o português?

Kézia: Eu conheço o *SignWriting*, eu já estudei e acho muito importante, mas nós não usamos em todos os lugares. Isto está começando agora e poucas pessoas têm a informação e utilizam. As crianças do Fundamental I, utilizando o *SignWriting* têm ligação com a língua de sinais e é mais fácil para aprender o português. Libras e *SignWriting* são parecidas. Ele tem regras de gramática, não é bagunçado, utiliza-se ponto, vírgula e acento, tem a estrutura certinha... eu acredito que, se o surdo usar as regras certinhas, ele vai aprender o português porque entende o significado e, com as regras, fica tudo mais claro.

Pesquisadora: Para aprender, no 6º ano, você acha importante?

Kézia: Em minha opinião, é melhor começar na Educação Infantil, mas podem aprender no 6º ano também. Mas o certo é aprender desde pequeno porque caminha junto com a língua de sinais, é possível no 6º ano, não é tão difícil assim, o surdo é muito visual, ele percebe rápido e dá para usar.

Pesquisadora: E você usa hoje na sua vida?

Kézia: Não.

(Entrevista realizada em 04/07/2019).

A instrutora surda Kézia, da Escola 2, por sua vez, reafirma a importância do SW, no entanto, assume ser algo novo, pouco conhecido e pouco usado. Sobre ser algo novo, o argumento não se sustenta, já que o sistema foi concebido em 1972 e, em 1996, já havia pesquisas sobre o tema em Porto Alegre. A ideia de que o aprendizado de escrita de sinais facilita o aprendizado de português está presente. A instrutora indica em qual fase escolar seria

proveitoso aprender: “As crianças do Fundamental I, utilizando o *SignWriting*, têm ligação com a Língua de Sinais e é mais fácil para aprender o português”. Kézia também aponta a similaridade entre a Libras e o SW, bem como salienta o papel das regras gramaticais existentes na escrita de sinais como facilitador da aprendizagem: “Libras e *SignWriting* são parecidas. Ele tem regras de gramática, não é bagunçado, utiliza-se ponto, vírgula e acento, tem a estrutura certinha. Eu acredito que se o surdo usar as regras certinhas, ele vai aprender o português porque entende o significado e com as regras fica tudo mais claro”.

O excerto 13 ainda dá base para a argumentação de que, embora seja possível aprender a escrita de sinais no 6º ano, não se deve ensinar nessa idade, e, sim, anteriormente, já que, ao ensinar nessa fase da escolaridade, algum outro conteúdo está sendo negligenciado – nesse caso, o ensino de português. O que embasa essa discussão é a fala da instrutora Kézia, ao afirmar: “Em minha opinião, é melhor começar na Educação Infantil, mas podem aprender no 6º ano também. Mas o certo é aprender desde pequeno porque caminha junto com a língua de sinais, é possível no 6º ano, não é tão difícil assim, o surdo é muito visual, ele percebe rápido e dá para usar”.

O excerto a seguir indica o trabalho em conjunto com a Secretaria de Educação do município e a importância do currículo, além da perspectiva da assistente de direção sobre o uso da escrita de sinais.

Excerto 14

Escola 2 – Denise assistente de direção (ouvinte)

Pesquisadora: Nesta escola, como os professores tomam conhecimento das Políticas Públicas do Município em relação ao surdo?

Denise: Bom, **os antigos, eles têm acesso às Leis, aos Decretos, porque toda vez que chega uma Portaria a gente tem que imprimir e colocar no caderno de comunicação de recados e também, na hora do estudo, eles têm que tomar ciência. É discutido, por exemplo, hoje vai chegar os currículos da cidade de Libras e Português, vão ser entregues hoje, então todos vão tomar ciência, vai participar, vai dar opinião e também, tudo que eles inventam, eles colocam para a gente participar. Tem o site, eles avisam, aí fica aberto para todo mundo. Agora tem alguns que não sabem... às vezes também não prestam atenção, não gostam muito desta parte. E aí tem alguns professores que são mais voltados para estas questões de Lei e são eles que acabam conversando mais com os pais, neste sentido, orientando, trazendo os pais mais para próximo da escola, tanto para eles aprenderem a Libras quanto para eles saberem dos seus direitos.**

Pesquisadora: Então tem reuniões lá de quanto em quanto tempo, mais ou menos, tem uma média?

Denise: Olha, no ano passado foi o ano inteiro, todos os meses.

Pesquisadora: Todos os meses?

Denise: Uma vez a duas vezes por mês. O professor escolhido ou sorteado ia [...] e, depois, tinham que vir para a escola para multiplicar. **Este ano é sobre refletir e implementar o novo currículo da cidade e ficou uma grande discussão e é melhor a gente refletir um pouco sobre ele, porque só duas pessoas foram, trouxeram, mas precisam estudar e entender.**

Pesquisadora: **E a última, agora, é como é utilizada a escrita de sinais, qual a importância do uso da escrita de sinais para o conhecimento de português?**

Denise: **A proposta do *SignWriting*, a princípio, eu não gostei, porque eu sempre trabalhei que, como função da escola, era ensinar o português como segunda língua e eu sempre entendi que devíamos procurar meios para ensinar este português como segunda língua, que essa era nossa função como escola, inclusive no decorrer dos anos. Eu fiz muito cursos com a (nome) da PUC, como trabalhar para os alunos desenvolverem um texto, para mostrar o que era uma segunda língua, como que se escreve, respeitando a Libras e depois mostrando que a língua portuguesa escrita era desta maneira e sempre trabalhei desta forma, a princípio eu não quis. Depois eu fui lendo e eu percebi que toda a humanidade deixou o seu registro e eu pensei que é importante eles deixarem o registro deles também para a humanidade. Para nós, vai ser super difícil, eu acho super difícil as escritas, mas nós já temos uma língua e temos que aprender a escrita também e agora eu acho que é importante, eu não sei como é, nunca tive contato, mas acho importante para eles, porque é uma imagem e eu acho que eles vão aprender mais fácil. Eu acho, mas então é isso.**

Pesquisadora: Vocês fazem o uso aqui?

Denise: **Vai começar, tem a professora (ocultei o nome) que é da tarde e eu pedi para ela dar uma palestra, que ela já fazia isso no Santa Terezinha⁵⁴ e ela sabe, só que a função dela não é esta, mas eu pedi para ela o favor. E eu pensei: [...] se eles aprenderem a escrita de sinais e, quem sabe, se do português é mais fácil, eu não sei, mas temos que tentar.**

(Entrevista realizada em 10/05/2019).

O que o excerto acima indica, através da fala da Denise, assistente de direção da Escola 2, não haver segurança em saber o que fazer em relação à escrita de sinais, mas, mesmo assim, o fazer já é uma realidade na escola. Denise aponta a questão da discussão e compreensão sobre o currículo no qual se encontra a menção ao SW como parte do planejamento: “Este ano é sobre refletir e implementar o novo currículo da cidade e ficou uma grande discussão e é

⁵⁴ Escola privada Bilíngue para surdos, com 90 anos de existência, no município de São Paulo.

melhor a gente refletir um pouco sobre ele porque só duas pessoas foram, trouxeram, mas precisam estudar e entender”.

Dou destaque ao planejamento para dar início às reflexões realizadas sobre o currículo. Pela fala da assistente de direção, no excerto acima, dá para se ter a dimensão do que pode representar para o ensino do português a entrada da escrita de sinais no repertório linguístico da criança surda: uma grande mudança, algo novo e difícil de aprender, olhando pelo ponto de vista dos professores. Entretanto, o que chama a atenção é a sinalização feita de que o ensino do português não mais aconteceria como segunda língua.

A assistente de direção não cita como ocorreria, mas, em seu modo de compreender, é visível a mudança de perspectiva no ensino, tanto que ela recupera seu percurso de formação quanto ao ensino da escrita de português como língua adicional. Este trecho do excerto 14 ilustra como Denise pensa que o português não será ensinado mais como segunda língua do surdo: “A proposta do *SignWriting*, a princípio, eu não gostei, porque eu sempre trabalhei que, como função da escola, era ensinar o português como segunda língua e eu sempre entendi que devíamos procurar meios para ensinar este português como segunda língua, que essa era nossa função como escola, inclusive no decorrer dos anos. Eu fiz muito cursos com o (nome) da PUC, como trabalhar para os alunos desenvolverem um texto, para mostrar o que era uma segunda língua, como que se escreve, respeitando a Libras e depois mostrando que a língua portuguesa escrita era desta maneira e sempre trabalhei desta forma, a princípio eu não quis”. Os verbos “era” e “devíamos” indicam que passam a não ser mais, passam a não dever mais, indicam uma mudança de paradigma. Pela compreensão de Denise sobre a escrita de sinais na escola, há a possibilidade de não mais existir o aprendizado do português.

Línguas tem sido prioritariamente entendidas como uma entidade padronizada e com determinado nome – Inglês, árabe, chinês, e por aí vai – o que é um produto de uma construção sociopolítica dos estados-nação e de instituições como a escola. Mas língua também se refere à vasta e distribuída capacidade humana de relacionar-se a outros e de comunicar ideias através da semiótica (em fazer sentido) repertório que inclui traços linguísticos (palavras, sons, estruturas, etc.) e traços multimodais (como gestos, imagens, sons, etc.)⁽⁸⁷⁾.

O entendimento de que o SW seria o que faltava para completar o aprendizado do aluno surdo parece se apoiar na ideia de línguas entendidas como “a Libras”, “o português”, como entidades padronizadas e, por conseguinte, não como a vasta capacidade humana de comunicar ideias através da semiótica, fazendo sentido por meio de traços linguísticos, mas, sobretudo, de traços multimodais que englobam gestos e imagens, na ligação entre a língua de sinais e a língua oral que permeiam a vida do surdo. Usar a escrita de sinais pode ser um recurso a mais de que o estudante surdo pode lançar mão, caso isso se comprove efetivo ao longo de

seu uso. No entanto, não se pode perder de vista que representar sinais, imagens, possivelmente até sons ou movimentos da boca dos falantes da Libras, bem como a velocidade de seus movimentos, as expressões faciais, não são realizações que podem ser levadas a cabo através de qualquer escrita.

Portanto, há que se cuidar para que o uso da escrita de sinais não seja feito através de uma tradição grafocêntrica estruturalista que, ao invés de dar espaço para que a língua se expanda naquilo que é sua vocação inicial, a comunicação em todas as suas vastas possibilidades de existência linguística, seja feita no sentido de enclausurar a língua em sala de aula. Se feito dessa forma, para ocupar os estudantes surdos com análises de estrutura da língua que lhes roube o tempo precioso e escasso em sala de aula, sua prática estaria na contramão do pensar, em negação a um espaço que poderia ser da literatura, do teatro, da pintura, do movimento, do existir da relação entre as línguas – espaços de produtiva relação com o ato de escrever.

Os excertos que compõem este capítulo contam uma história e têm suas particularidades. Em linhas gerais, o que se vê é o conflito de ideias e usos. Todavia, uma afirmação não pode ser negada: para quase todos os entrevistados, o tema da escrita de sinais não é totalmente estranho. Portanto, trata-se de uma ideia amplamente disseminada. Em suma, na Escola 1 não se usa o SW e não se vê funcionalidade no seu uso por parte dos alunos. As educadoras surdas das duas escolas não usam o SW em suas vidas, mas o consideram importante. Enquanto uma delas tem pouca informação sobre o tema, a outra educadora fez um curso a respeito. Na Escola 2, uma das assistentes de direção aponta suas dúvidas sobre o uso e, por fim, demonstra achar importante e visa discutir o tema através de palestras na escola. A outra assistente de direção diz ser algo novo e usado como experiência por uma professora. A professora de português do 6º ano da Escola 2 considera o SW muito importante e autorizado, legitimado pelo currículo de Português da cidade e, portanto, faz experiências no espaço da aula de Língua Portuguesa.

No próprio vídeo, no qual os idealizadores do currículo fazem sua apresentação, as dúvidas não são descartadas, porém, se assume como importante o uso do SW para fazer análise linguística e sintática, sem que eles próprios saibam usar ou, conseqüentemente, usem em suas vidas.

Lodi⁽⁷⁷⁾ assegura que, apesar do *SignWriting* constituir um instrumento de resistência à imposição do português, por possibilitar o rompimento das práticas normalizadoras que determinam as condutas educativas com os surdos, essa resistência é relativa, já que ele não pode ser visto como uma língua(gem):

Conforme explicaram Capovilla et alli (2001: 1495), o Sign Writing é um sistema secundário de representação de informação, baseado no sistema primário que é a Língua de Sinais. Ou seja, configura-se como um sistema de códigos de transcrição dos sinais da língua de sinais em um registro gráfico, da mesma forma como o sistema braile, usado para e pelos cegos, representa as letras do alfabeto em uma configuração perceptível pelo tato. Em ambos os casos, no que se refere à leitura, os sentidos que perpassam qualquer texto escrito são construídos em língua portuguesa e nesta língua devem ser compreendidos. Pode-se dizer assim, que por intermédio do Sign Writing, não há, na leitura, o acesso a nenhum conhecimento senão aquele permitido e mediado pela língua portuguesa e, uma vez mais, o português permanece em lugar de excelência, impondo sua força e suas linguagens frente aquelas constitutivas da língua de sinais⁽⁷⁷⁾.

A autora⁽⁷⁷⁾ ainda argumenta que os discursos que fazem defesa do SW se baseiam em concepções equivocadas, como a de que língua sem registro escrito seria limitada, posicionando-se, assim, contrários à diversidade, autorizados por uma ideia de homogeneização sociocultural e linguística.

Passo a discorrer sobre as tensões a respeito das políticas linguísticas com relação à escrita de sinais no ambiente escolar. O que subjaz a chegada da prática de ensino de SW à sala de aula da Escola 2 é, portanto, uma mescla de discursos que se materializaram sob a forma de documentos, de certo modo ainda novos e que podem influenciar os rumos das políticas linguísticas: a nacional⁽⁸⁰⁾ e a política do município⁽¹⁰⁾. O relatório, de fato, nunca se configurou com uma política. Ficou como um documento, mas apenas para circulação entre interessados, sem jamais se converter em uma política governamental. No caso do Currículo⁽¹⁰⁾, é possível considerá-lo como planejamento linguístico, nos termos de Calvet⁽⁵⁴⁾, que afirma que a relação entre línguas e vida social é questão de identidades, cultura e desenvolvimento. O autor faz uma distinção entre o *in vivo* (criação) e o *in vitro* (refuncionalização), colocando que, tanto o primeiro quanto o segundo, não tem nada a ver com uma decisão oficial, decreto ou lei, são fruto da prática e ambos tratam da gestão do plurilinguismo. Calvet⁽⁵⁸⁾ chama de políticas linguísticas “o conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre línguas e vida social” e de planejamento linguístico a implementação dessas políticas.

O que se passa, conforme as tensões representadas por este capítulo, especialmente pelos excertos, é a difícil condição de ensino das línguas e de construção de um letramento que sirva à vida dos estudantes surdos. A partir de muitos fracassos educacionais, as políticas vêm ditar novas soluções, fundamentadas em importantes convicções já amplamente discutidas, como a revisão da política de escolarização do surdo com foco sociológico – de ser uma comunidade cultural com necessidades linguísticas específicas – porém, também munida da incompreensão sobre o bilinguismo de modo geral, que se acumula às dificuldades próprias do

bilinguismo dos surdos. Soma-se a isso, a questão da desvalorização da Libras pela falta de acessibilidade linguística vivenciada em sociedade (tema do capítulo seguinte), que acaba por não colaborar com o letramento do surdo. Dessa forma, o que desponta é a validação de um discurso, requerendo uma nova escrita, a escrita de sinais, como solução idealizada para a complexa condição educacional de alunos surdos.

O que ocorre na educação bilíngue para surdos a respeito da escrita de sinais, conforme a observação em pesquisa, é que essa escrita surge como a resposta da vez, como uma inovação em busca de atender as reivindicações para uma educação de qualidade, que não perpetue o fracasso escolar dos surdos. O problema, entretanto, está em não atentar para a complexidade e a multiplicidade de fatores associados a esse sucesso educacional. Apesar do enfoque da política nacional não ser somente a escrita de sinais, há apoio ao uso dessa escrita. Segundo Dallan et al.⁽⁷⁹⁾, o apoio é respaldado pelas conquistas dos movimentos sociais surdos aliados a estudos do meio acadêmico que seguem também a defesa do uso da escrita de sinais.

Traçando um paralelo com as considerações de Maciel⁽⁸⁴⁾, sobre a discrepância entre as políticas linguísticas nas esferas estadual e federal e a formação de professores de inglês baseada em documentos legais, é possível, também, pensar sobre o tema da escrita de sinais para os surdos. A discussão sobre a complexa relação entre as políticas linguísticas, como as orientações curriculares oficiais, e a implementação dessas propostas é articulada com dados de pesquisa colaborativa crítica, realizada com professoras de escolas públicas. Assim, segundo Maciel⁽⁸⁴⁾, os documentos oficiais orientam as ações nas escolas e provêm do Ministério da Educação (MEC), buscando atender a um período de rápidas mudanças em diferentes contextos sociais.

A educação bilíngue para surdos, no caso de São Paulo, portanto, da Escola 2, acaba por mostrar uma proposição do currículo (política local) em direção à defesa do uso da escrita de sinais sem que a própria comunidade tenha sequer compreendido o que é essa escrita ou para que ela serve para os surdos, conforme o excerto 11, no qual o aluno Gustavo, ao ser interpretado por uma das professoras, afirma que “[...] acha legal, mas não acha importante”; ou, ainda, quando Gabi aponta que “[...] sabe escrever, mas não acha importante”; ou quando a própria professora, ao interpretar o que diz Gabi na entrevista, traduz: “[...] Essa é a comparação que ela está fazendo, né, que português, no futuro, ela vai usar, mas a escrita de sinais não.”

Portanto, essa chegada da escrita de sinais à sala de aula sem a necessária reflexão faz com que seu ensino e sua aplicabilidade sejam questionados. Conforme Maciel⁽⁸⁴⁾, no acompanhamento do trabalho de professores via estágio supervisionado, cursos de formação continuada e congressos nacionais, houve a percepção de que as proposições sugeridas nos

documentos estão longe de ser implementadas conforme sugeridas. Desse modo, afirma haver dois mundos: o da sala de aula e o dos documentos oficiais. As diretrizes são insatisfatórias e não tratam das questões da sala de aula. O mesmo pode ser pensado para a realidade da educação de surdos nas escolas bilíngues pesquisadas, conforme aponta o próximo excerto:

Excerto 15

Escola 2 – Elisa assistente de direção

Pesquisadora: **Você acha que a escrita de sinais ajuda alguma coisa?**

Elisa: Na verdade, isso é novo, nenhum dos professores conhece isso aqui. Vieram dois professores da USP e eles estavam falando desse método e a professora que participou está fazendo uma experiência com os meninos do 6º ano, mas acho que ainda não é positivo porque, se nem os professores dominam [...]. É algo novo e ainda estão implantando na escola e só a professora Claudia está fazendo esta experiência com *Sign Writing*. Fizeram a pesquisa e a maioria disse que não porque não dominam, então só a professora Claudia está fazendo, é um projetinho dela.

(Entrevista realizada em 28/06/2019).

Nesse excerto é possível perceber mais uma vez a confusão de sentidos presente nas falas da comunidade escolar: Elisa se refere à escrita de sinais como “método” e ainda assume que “nenhum dos professores conhece isso aqui”, portanto, cabe outra colocação: a impossibilidade de ensinar o que não se sabe. Além disso, aparece a incompatibilidade entre a ideia que está já disposta no currículo em defesa da escrita de sinais, o que pensam em geral os professores da Escola 2: “fizeram a pesquisa e a maioria disse que não porque não dominam”; e o que pensa Elisa, a assistente de direção: “acho que ainda não é positivo porque se nem os professores dominam”. É preciso que haja mais discussões sobre a usabilidade, funcionalidade e estruturação de como se ensinar a escrita de sinais antes que seja, de fato, algo que a escola explore como um fazer recomendado academicamente.

A assistente de direção da Escola 2 destaca o que ela pensa ser o acontecimento de ensino de escrita de sinais no 6º ano, observado nesta pesquisa: “então só a professora Claudia está fazendo, é um projetinho dela”. Isso demonstra, através do uso do diminutivo “projetinho”, o que pode acabar sendo uma prática não discutida previamente e pensada através da realidade da escola. Parece um acontecimento isolado, que pode não ser efetivo, roubando, portanto, o tempo e os saberes de outros conteúdos necessários e evidenciando, conforme Maciel⁽⁸⁴⁾, a existência de dois mundos: o da realidade da escola e o dos documentos oficiais. Se não há discussão e compreensão aprofundada de novos fazeres na escola, cada pessoa da comunidade

escolar lê como pode e como quer o que se há de fazer. E, com isso, uma ação que poderia ter potencial enriquecedor acaba sendo uma ação individual e desvalorizada.

Maciel⁽⁸⁴⁾ defende a ideia de que, para que as propostas pudessem ser implementadas, os professores poderiam sugerir ações seguidas ao lançamento dos documentos, tais como investimentos em formação continuada, em infraestrutura, materiais didáticos e colaboração de profissionais da área. Ainda assim, poderiam sofrer resistência, pois há que se considerar a agência humana no processo de elaboração e implantação das políticas. Tais ações poderiam ser pensadas no contexto da educação bilíngue para surdos a fim de evitar que os professores acabem realizando a mimetização dos documentos oficiais. São necessárias mais ações para pensar a prática de sala de aula a partir de um esforço que leve a um amadurecimento das ideias contidas nas leis, em contínuo diálogo com toda a comunidade escolar e, ainda assim, levar em conta a possibilidade de resistência, bem como novos ajustes necessários.

Sendo assim, o autor⁽⁸⁴⁾ considera que as políticas linguísticas que estão em documentos, leis, regulamentações, devem dialogar com as práticas linguísticas. Na interface entre a formação de professores e as políticas linguísticas, Maciel⁽⁸⁴⁾ usa o conceito de conhecimento local, direcionando o foco da pesquisa para questões situadas. A professora da Escola 2 participou das reuniões de elaboração do currículo de português para surdos e o valoriza, entretanto, nesse documento não há pistas de como fazer o ensino de SW. Existem várias formas de pensar o ensino para surdos, de colocar em prática o que os currículos apontam, não uma só. É preciso considerar isso. O currículo não diz como fazer. Isso precisa ser amadurecido, pensado e, quem sabe, até contestado, sempre a partir da realidade local.

A Escola 2, através do trabalho dedicado da professora Claudia, se baseia no currículo bilíngue como uma política linguística sendo implementada. Reconhece o peso de um documento como esse, tomando-o como uma política. Esse fato representa como as leis e as políticas chegam à escola e como o professor as lê. É preciso considerar que a política, por si nada realiza. Há que se contar com a compreensão do professor para não correr o risco de implementar de forma atravessada, de cima para baixo, as políticas, fazendo o professor pensar que ele está agindo corretamente. É preciso considerar que os professores anseiam por contemplar a política, têm boa vontade, querem encontrar uma forma melhor de realizar seu trabalho.

Através do conhecimento local, Maciel⁽⁸⁴⁾ abre espaço para o repensar de metodologias usadas para ensinar língua e cultura, que, baseadas em ideias eurocêntricas, buscam a homogeneidade das práticas locais. Maciel⁽⁸⁴⁾ argumenta que a pesquisa etnográfica,

estudando as políticas linguísticas, pode desenvolver teorias informadas sobre como a língua é praticada como também legitimar o conhecimento local do professor, com suas experiências de sala de aula e os conflitos institucionais locais.

5.2 A falta de acessibilidade linguística do surdo em sociedade gera na escola responsabilidades adicionais

“[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra[...]”
(Paulo Freire⁽⁸⁸⁾)

As primeiras análises sobre o ensino de língua portuguesa nas duas escolas bilíngues sinalizaram o fato de que a falta de acessibilidade linguística do surdo em sociedade gera, para a escola, uma responsabilidade adicional: o foco no conhecimento de mundo como um modo de desenvolvimento dos demais saberes exigidos pela escola. Góes⁽⁸⁹⁾ aponta que há poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, o surdo tem sua constituição de sujeito bilíngue protelada, condição que produz fracasso escolar e efeitos marcantes na formação da pessoa.

Passo, portanto, a usar um trecho do diário de campo sobre os acontecimentos em sala de aula, como um primeiro excerto que dará contornos à discussão que comprova essa asserção. Início mostrando uma cena de sala de aula, na Escola 1, na qual a professora realizou um trabalho com a compreensão de uma notícia de jornal e, em seguida, na Escola 2, a professora apontou, primeiramente, a desvalorização da Libras pela família. Chamo a atenção para a compreensão da notícia de jornal sobre a qual a professora discorre.

Excerto 16

Cena da sala de aula – Diário de campo

Escola 1

A aula aconteceu em Libras, também houve palavras em português em vários momentos, especialmente de alunos (tradução e grifos meus).

12h40: Cheguei. Fabiana⁵⁵, a professora, estava com os alunos em outra sala de aula. Havia uma sala específica de português. Nessa sala havia um *data show* e a aula estava sendo conduzida com o uso dele. No telão, **um mapa da região de São Paulo. A professora foi mostrando as cidades e as crianças foram participando, dizendo se são grandes ou pequenas, perto do ribeirão.**

⁵⁵ Os nomes de todos, alunos e professores, em ambas as aulas, são fictícios.

Ela mostrou, no mapa, a cidade de Suzano. Em seguida, mostrou fotos de sete pessoas, alunos e coordenadores da escola em que houve a tragédia de Suzano⁵⁶. Os últimos mostrados foram os atiradores, seus nomes e idades, e a professora seguiu contando o que aconteceu. Disse que Guilherme Tauci Monteiro, 17 anos, tinha problemas na pele, espinhas. A professora disse que ela também já teve espinhas e alguns alunos seguiram se reconhecendo, dizendo que também tinham espinhas.

Fabiana passou a **mostrar imagens e começou a descrevê-las.**

A aula seguiu assim: os alunos permaneceram interessados, a professora foi fazendo perguntas. Os alunos se levantavam, perguntavam, recontavam partes da história em um movimento de melhor compreensão dos detalhes. A professora repetiu partes, mostrou outros slides. Pareceu haver compreensão. Uma aula se passou assim: no movimento de compreender palavras e sentidos.

Mudaram de sala, segui com eles, e **Fabiana foi ao meu lado pelo corredor me explicando que ia mostrar os slides para a outra sala, mas decidiu trabalhar com eles também. Ela disse: “acontece de verem a notícia, mas não param para pensar, refletir”. Conta-me que está trabalhando notícias de jornal com a outra turma.**

Durante a mudança de sala, quando pararam no caminho, a professora foi tocando-os com gentileza, chamando-os para a sala de Português.

Fabiana passou olhando os cadernos. Eles continuaram uma atividade iniciada na aula passada.

(Trecho do diário de campo da pesquisadora elaborado em 14/03/2019).

O excerto apresenta a ação da professora Fabiana, da Escola 1, para mostrar um fato marcante, trágico, ocorrido em uma escola. A forma como a professora faz a apresentação a seus alunos surdos difere se comparada ao trabalho por ela realizado corriqueiramente. As diferenças estão tanto no uso de uma sala específica, com o *data show* mostrando muitas imagens, apresentando as palavras em português, usando slides com partes da notícia, quanto pelo tempo gasto para a compreensão dos alunos. A aula foi toda para entender a então recente notícia. Importa notar que a notícia jornalística se refere a um fato que havia acontecido no dia anterior à aula, relativo ao ambiente escolar e que, por essa razão, poderia ocupar os pensamentos dos alunos, contando com a possibilidade de não haverem compreendido bem o

⁵⁶ Em 13 de março de 2019, na Escola Estadual Professor Raul Brasil, município de Suzano, no estado de São Paulo, uma dupla de atiradores, Guilherme Tauci Monteiro e Luiz Henrique de Castro, ambos ex-alunos dessa escola, mataram cinco estudantes e duas funcionárias dentro da escola. Antes do ataque, num comércio próximo ao local do crime, a dupla também matou o tio de um dos assassinos. Após o massacre, um dos atiradores matou o comparsa e em seguida cometeu suicídio.

acontecido devido à possível falta de uma língua compartilhada. A aula tratou, portanto, de um evento de letramento situado, instanciado e realizado em práticas locais⁽⁷²⁾.

Mostrar o mapa, apontar no mapa, atentar para detalhes visuais das imagens, descrever por meio de ilustrações, parar para questionar minuciosamente quem são as pessoas, quais seus traços físicos, tentar interpretar a situação por meio do que veem, foram movimentos vivenciados naquela sala de aula. As perguntas dos alunos foram muitas, constantes, cheias de interesse e se referiam: desde como se escreve a palavra, respondida em datilologia, até o sentido das palavras, das palavras soltas e das frases.

Na cena demonstrada pelo excerto acima, o dito “acontece de verem a notícia, mas não param para pensar, refletir” evidencia o desejo da professora de informar mais sobre o mundo, de fazer pensar sobre os acontecimentos de vida diária. A professora, em sua prática, traz fatos jornalísticos para a aula, pois percebe a pouca compreensão dos alunos quando não param para pensar, refletir.

No excerto 16, dou destaque à falta de uma língua compartilhada em sociedade e à dificuldade de acesso às informações jornalísticas. A questão do entendimento conceitual acontece com ouvintes que também não compreendem todos os conceitos presentes em uma notícia e podem precisar de outros recursos para melhor compreensão. Os conceitos⁵⁷ são trabalhados, explorados, exemplificados. A palavra é vista e revista em diversas situações e, aos poucos, o conceito, como compreensão maior do significado ou significados da palavra, vai ficando mais claro, se entende um pouco em um dia, no outro dia, ao ser revisitado de outro modo, o conceito vai sendo clareado, até que seja assimilado. A escola, mesmo que não sozinha, tem a responsabilidade de expandir os conceitos.

Ora, nem sempre o conhecimento de todo o vocabulário é necessário para a compreensão do texto. Não se trata de uma noção equivocada de leitura, na qual falta a informação de que não é suficiente conhecer “os conceitos” para entender o texto. Tampouco diz respeito à negação de que seja mais importante contextualizar historicamente, socialmente, politicamente, ideologicamente, a relação com o momento atual, etc. para se chegar a uma compreensão que faça sentido para quem lê. Também não se trata de questionar se “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra[...]”⁽⁸⁸⁾. Ao contrário, trata-se de afirmar todas essas questões, mas também de compreender que o que falta muitas vezes ao surdo é um

⁵⁷ O que chamo de conceito é diferente de vocábulo. É diferente compreender um conceito e saber um vocábulo ou vocabulário. O conceito tem relação com a compreensão do sentido da palavra. Essa compreensão passa, basicamente, no caso do surdo, pelo desenvolvimento linguístico da sua primeira língua, a Libras. Se o surdo não conhece o sinal em Libras pode não compreender o conceito em Libras e em português, ou o conceito e o vocábulo em português.

desenvolvimento linguístico na Libras que o faça compreender com maior propriedade o mundo e, conseqüentemente, fazer a tradução do mundo por meio dessa língua.

O que se pode afirmar é que se trata de um processo complexo também para ouvintes. Entretanto, no caso do surdo, a responsabilidade e o trabalho docente é expandido e realizado de forma mais diversa, ilustrada, já que há necessidade de parar e abordar um número grande de conceitos de um texto. Fica muito trabalhoso para a professora lidar com uma compreensão de mundo que se ressentida da pouca acessibilidade linguística em sociedade, para a expansão dos saberes em geral. Esse é um fato recorrente no trabalho de leitura com o aluno surdo. É necessário, também, pensar que, se a língua de instrução for a Libras desde cedo, esse quadro muda, no entanto, muitas vezes também não é isso o que ocorre.

Góes⁽⁸⁹⁾, ao tratar da questão do letramento dos alunos surdos em escolas comuns e especiais, relata que a professora de um dos alunos transparecia ser o problema de ordem técnica, de recepção de palavras, e que ele conhecia a língua portuguesa. Não percebia que a recepção das palavras era nada ou pouco compreensível. Essa permanência foi observada no decorrer da pesquisa atual, desta vez não na percepção das professoras, mas na incompreensão dos conceitos pelos alunos.

A falta de acessibilidade linguística anterior ao espaço escolar é um desafio na vida dos estudantes surdos e de suas famílias. O pouco acesso à Libras e, conseqüentemente, à informação, limita a possibilidade de desenvolvimento linguístico. Trato, portanto, de uma questão social: a falta da Libras em sociedade ecoa dentro da sala de aula de Língua Portuguesa.

A prática de sala de aula, nesse sentido, permite informar sobre uma necessidade que, em outros grupos sociais de ouvintes, pode estar suprimida pela maior possibilidade de conversas – com a família e amigos, por exemplo. A escola percebe a necessidade e as aulas de Língua Portuguesa são usadas para tanto, em uma perspectiva dialógica de trabalho que permite aos alunos se expressarem multilinguisticamente, fazendo uso das línguas e, portanto, apreendendo-as de forma significativa.

Uma afirmação se coloca: apesar da crescente valorização da Libras através de legislação e maior presença da Libras, por exemplo, na mídia, não há possibilidade de comunicação nessa língua com autonomia. Isso ocorre em diversos espaços sociais que se queira ou precise estar, no Brasil. Ao não ter interlocutores para acessar direitos básicos de qualquer cidadão, através da comunicação em determinadas situações, o sujeito surdo tem sua palavra impedida. Isso constitui uma violência simbólica e chega à sala de aula sem pedir licença.

Excerto 17

Escola 2 – Claudia, professora (ouvinte).

Pesquisadora: Agora eu quero deixar você mais livre, se você quer falar alguma coisa, porque minha pesquisa é sobre o ensino de língua portuguesa para os alunos, então vou deixar dizer aquilo que você acha importante, que seria bom registrar para a pesquisa.

Claudia: Eu acho que a sociedade valoriza muito a Língua Portuguesa, as famílias valorizam muito a língua portuguesa, mas, infelizmente, eu acredito que, até por falta de conhecimento, **as famílias não valorizam a Língua de Sinais. E a gente encontra, ainda hoje, relatos de alunos que falam que, quando ele está sinalizando em casa e a família meio que proíbe, ou não entende ou não procura entender, então, a escola, enfim, a sociedade, precisaria mostrar para essas famílias a importância da Língua de Sinais, porque a Língua de Sinais, ela é uma língua oficial em um país, mas ela é uma língua que não tem prestígio. Se uma criança está aprendendo inglês, por exemplo, inglês é uma língua de prestígio e a mãe fica muito orgulhosa porque a criança sabe inglês ou sabe espanhol, enfim, né[...] mas, quando a criança sabe a língua de sinais, e eles sabem, os alunos que entram aqui no 1º ano da Educação Infantil, ele sabe língua de sinais, e eles podem não ser, assim, fluentes nessa língua, mas eles sabem, e a família não valoriza, eles não incentivam, não sabem como incentivar e ele fica só 5 horas na escola. Ele fica fora da escola mais tempo e só tem acesso a essa língua aqui na escola. Então esse é um dos motivos da dificuldade dele aprender: é porque eu percebo que o surdo tem sede de informação e isso acontece até com os surdos adultos. Eu já tive casos de instrutores surdos que estavam trabalhando aqui que mostravam: "Nossa, ontem passou na televisão uma coisa a nível nacional, né", ontem o Temer foi preso e é um assunto que gera debate e todo mundo está falando e o surdo vê alguma notícia como essa, no caso dele foi preso, então ele quer saber onde está e não tem tanta proficiência na língua portuguesa. Então, não basta só ele acessar um *site* que ele vai entender tudo. Às vezes não está claro, dependendo do assunto, é um assunto mais elaborado para qualquer pessoa, sei lá, um assunto de Economia, se você não é economista. Às vezes você tem dificuldade de ler um texto. Isso não quer dizer que o surdo tem mais dificuldade.** Então, eu acho que este é um dos motivos da dificuldade da língua portuguesa, eu acho que existe uma vontade do surdo aprender esta língua, tanto que, quando a gente aprende esta língua, a gente faz, no começo do ano, a organização da escola, a gente faz assim: pergunta para os alunos o desejo deles. Pergunta para vários alunos e eles respondem: "Eu tenho vontade de aprender Língua Portuguesa". Eles podem colocar qualquer coisa, mas muitos colocam querem escrever, por exemplo. Então, e hoje eu estava na primeira aula com a instrutora e eu estava explicando as coisas e tirando as dúvidas, daí pensei: puxa vida (porque ela está começando agora e nunca trabalhou em uma escola Bilíngue).

(Entrevista realizada em 22/03/2019).

O excerto acima, nas palavras da professora Claudia, da Escola 2, ao ser questionada sobre o aprendizado da língua portuguesa pelo aluno surdo, evidencia uma falta da Libras em sociedade de diversas formas, dificultando, portanto, também o aprendizado do português: “Ele fica fora da escola mais tempo e só tem acesso a essa língua aqui na escola.

Então esse é um dos motivos da dificuldade dele aprender: é porque eu percebo que o surdo tem sede de informação e isso acontece até com os surdos adultos”. A sede de informação destacada pela docente corrobora a ideologia disposta na asserção de que a falta de acesso à Libras, pelo surdo, em seus espaços comuns de convivência, gera para a escola uma responsabilidade: a de mostrar o mundo ao aluno, suprimindo a falta dos saberes que poderiam ser adquiridos através da língua com pares não ligados à escola.

Ao reconhecer a falta de acesso à língua de sinais, a professora Claudia expõe de que forma essa língua não comparece do mesmo modo que uma língua oral na vivência do surdo, trazendo consequentes implicações ao seu aprendizado. A professora demonstra entender a importância da questão do prestígio envolvido entre línguas e que, quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilinguismo é visto positivamente, já no que diz respeito à Libras, é vista como um problema a ser erradicado, como já pontuou Maher⁽⁵⁵⁾. Ela aponta a desvalorização pelas famílias em três afirmações expostas no excerto: “[...]as famílias não valorizam a língua de sinais[...]”; “[...]ele está sinalizando em casa e a família meio que proíbe[...]”; “[...]e a família não valoriza, eles não incentivam, não sabem como incentivar e ele fica só 5 horas na escola[...]”.

A professora Claudia, então, discorre sobre uma questão importante, invisibilizada pela sociedade e que, novamente, traz prejuízos à identidade de surdos, ao dizer: “a Língua de Sinais, ela é uma língua oficial em um país, mas ela é uma língua que não tem prestígio, se uma criança está aprendendo inglês, por exemplo, inglês é uma língua de prestígio e a mãe fica muito orgulhosa porque a criança sabe inglês ou sabe espanhol”. Claudia demonstra entender a questão da valorização de determinado aprendizado de língua como o inglês ou o espanhol, apontado nesse caso que representa bem a questão da valorização do bilinguismo de elite ou de escolha⁽⁵³⁾, relacionado a línguas de prestígio, tanto nacional, quanto internacionalmente. A professora também compreende a desvalorização social que acaba ecoando na vida do surdo: ela se dá em relação ao aprendizado de Libras como língua de minoria que é, representando a desvalorização do bilinguismo compulsório, ou seja, que não se escolhe, como é o caso do surdo.

A resposta da professora Claudia, no excerto acima, também demonstra outra questão a ser pensada. O fato de surdos terem carências de conhecimento de mundo se comparados a uma criança ouvinte da mesma idade, por exemplo. Isso nada tem a ver com sua inabilidade de aprender, mas se relaciona, diretamente, à dificuldade de acesso ao mundo através de sua língua, a Libras, e também por meio da língua portuguesa: “‘Nossa, ontem passou na televisão uma coisa a nível nacional, né’, ontem o Temer foi preso e é um assunto

que gera debate e todo mundo está falando e o surdo vê alguma notícia como essa, no caso dele foi preso, então ele quer saber onde está e não tem tanta proficiência na língua portuguesa. Então, não basta só ele acessar um *site* que ele vai entender tudo. Às vezes não está claro, dependendo do assunto, é um assunto mais elaborado para qualquer pessoa, sei lá, um assunto de Economia, se você não é economista. Às vezes você tem dificuldade de ler um texto. Isso não quer dizer que o surdo tem mais dificuldade, então eu acho que este é um dos motivos da dificuldade da Língua Portuguesa[...]”. Essas afirmações da professora demonstram que qualquer pessoa teria dificuldades de compreensão de algum tópico desconhecido, revelam, também, que Claudia tem uma interessante concepção de leitura de modo mais abrangente e contextualizado, uma compreensão de leitura que se identifica com as ideias de multiletramentos, no sentido de serem múltiplos e híbridos⁽⁷²⁾. No entanto, a possibilidade de dialogar sobre tais conteúdos em casa, com amigos ou outras pessoas, ou mesmo de pesquisar na internet em sua própria língua, não é a mesma para todas as crianças e isso impacta o aprendizado da criança surda e reflete em sua identidade.

Outra ideia que se pode extrair do excerto vai na direção do interesse que, em geral, os alunos surdos têm em aprender ambas as línguas de seu bilinguismo: “[...] eu acho que existe uma vontade do surdo aprender esta língua, tanto que, quando a gente aprende esta língua, a gente faz, no começo do ano, a organização da escola a gente faz assim: pergunta para os alunos o desejo deles. Pergunta para vários alunos e eles respondem: ‘Eu tenho vontade de aprender língua portuguesa’. Eles podem colocar qualquer coisa, mas muitos colocam querem escrever, por exemplo”. Isso aponta para o fato de o problema em relação ao fracasso escolar, para muitos surdos, não se relacionar a desinteresse por parte dos próprios surdos e, sim, à falta de acessibilidade linguística do surdo em sociedade, que gera, para a escola, a responsabilidade adicional de apresentar ao surdo grande parte do mundo. Também não se pode deixar de considerar que, muitas vezes, falta estrutura nas escolas, faltam materiais adequados ao ensino da língua adicional, entre outras razões. Não se pode deixar de mencionar que há dificuldades de ensino não só para surdos, mas para ouvintes também.

5.2.1 A falta da acessibilidade linguística em família amplia e dificulta o papel da escola

A dificuldade com a compreensão de conceitos pode ser amplamente pensada com o auxílio dos excertos que seguem. Compreender um conceito para depois compreender um texto é parte de um todo que, na maior parte das vezes, não tem início na escola. Morato⁽⁹⁰⁾ faz reflexões sobre Vigotski, tendo a linguística como local de observação, para pensar a relação entre linguagem, cognição e mundo social. A concepção de linguagem trabalhada nos escritos

de Vigotski, conforme Morato⁽⁹⁰⁾, é realizada como “trabalho”, “atividade”, “processo”, “ação”, sobre o pensamento e a cultura, em contraposição à concepção de linguagem somente como signo, concebida por Saussure. Tais concepções lançam luz sobre a questão da falta de compreensão de conceitos.

Faço o convite para que tais excertos sejam considerados como vários retratos da falta de acessibilidade pela qual os surdos passam em sociedade nas mais diferentes circunstâncias de vida e acabam por eclodir na escola, nas mãos de profissionais que lidam com o ensino. Tais excertos contam uma história que, do ponto de vista da acessibilidade, é repetitiva. Entretanto, ao ser lida, pode ser pensada como uma contação de histórias que vai ensinando aos poucos e nos leva a entender, pela prática, uma lição.

Os excertos que seguem retratam a busca dos estudantes por funções que as escolas cumprem como fonte de apoio ao surdo.

Excerto 18

Escola 1 - Coordenadora Sabrina (ouvinte).

Pesquisadora: O que você entende sobre a realidade linguística dos alunos surdos?

Sabrina: Na verdade, é a língua deles e **é uma luta constante, porque, apesar da Libras ser reconhecida, é uma língua que ainda tem as suas barreiras para acessibilidade. Porque aqui é o espaço que eles têm para trocar, para poder se comunicar. Mesmo sendo uma escola bilíngue, o contato é direto, não temos intérprete, é relação professor aluno, então é aqui onde ele se identifica. Pensar na realidade linguística deles é um desafio fora da escola porque eles não têm acessibilidade em todos os lugares, o que deveria ter, né. No caso, precisa ir ao médico, então alguém tem que acompanhar, isso com os jovens, mas nós temos a EJA também. São adultos que trabalham, mas quando precisam de um advogado, precisa ir ao médico, precisa de qualquer coisa e não tem acessibilidade com relação a Língua de Sinais. Então, é sempre depender de alguém e é uma luta diária. Já mudou bastante coisa, já vem melhorando, existem políticas públicas e as empresas estão se qualificando com os surdos no mercado de trabalho, mas é uma coisa que está caminhando, mas é uma luta constante, tem muita coisa. Quanto à escola, nós buscamos fazer o melhor em termos de acessibilidade para eles, desenvolvimento da língua, mas no mundo aí fora não é assim.**

(Entrevista realizada em 07/06/2019).

Início o olhar sobre os excertos mostrando que há uma busca, pelos alunos, de apoio da escola para questões de trabalho, de saúde, de direitos, que acaba por se configurar, conforme as palavras do excerto, “em uma luta diária”, “uma luta constante”. Fica evidente que essa luta não é unicamente dos surdos: a tarefa da escola é aumentada pela falta de acessibilidade linguística de seus estudantes. Fica clara a marca da escola como um espaço de acolhimento

das questões linguísticas que não se satisfazem do lado de fora dela, em sociedade: “Quanto à escola, nós buscamos fazer o melhor em termos de acessibilidade para eles, desenvolvimento da língua, mas no mundo aí fora não é assim”.

O próximo excerto demonstra o comprometimento da professora em ir além dos conteúdos escolares, como uma resposta às necessidades de vida de seus alunos. Chamo a atenção para a fala da professora que busca ressaltar seu próprio crescimento linguístico através da necessidade do diálogo constante com os alunos.

Excerto 19

Escola 1 - Coordenadora Sabrina (ouvinte).

Pesquisadora: Como é sua relação com os alunos surdos?

Sabrina: É maravilhosa, se eu pudesse estaria na sala com eles, pois é apaixonante, você se envolve de uma forma. São questões além do pedagógico, da educação formal. Os alunos **buscam a gente para muitas coisas e você acaba tendo uma afinidade, de acolher os problemas, intermediar a comunicação com a família, uma relação de acolhimento, fica um laço bem estreitado com os alunos.**

(Entrevista realizada em 07/06/2019).

Os alunos buscam a escola para a resolução de suas questões de vida, até mesmo para a comunicação junto à família, como representa a fala da coordenadora Sabrina, da Escola 1: “Os alunos buscam a gente para muitas coisas e você acaba tendo uma afinidade, de acolher os problemas, intermediar a comunicação com a família[...]”. Góes⁽⁸⁹⁾, a partir da pergunta “com quem a criança surda dialoga em língua de sinais”, responde que dentre filhos de famílias ouvintes, a grande maioria dialoga tardiamente com pessoas surdas em língua de sinais. A autora não nega a existência de singularidade de casos que merecem ser pesquisados e, por outro lado, semelhanças entre si. Góes⁽⁸⁹⁾ diz terem sido examinadas cinco crianças com possibilidades limitadas de domínio da linguagem oral usando sinais no ambiente escolar e relata como se dava a comunicação das crianças, em distintas escolas: dialogavam em língua de sinais quase somente no ambiente de ensino especial – dois dos alunos também com instrutor surdo. Na escola comum, a possibilidade de interlocução era apenas de uma criança com a professora e de outra criança com a professora itinerante. Quanto a duas outras crianças da classe comum, os meninos interagiam somente com a fonoaudióloga.

No lar, Góes⁽⁸⁹⁾ ressalta que os sinais eram usados por três famílias. Havia até refeição separada pelo tipo de comunicação, por um dos pais das famílias. Três das crianças surdas recebiam visitas de amigos surdos. Desse modo, a singularidade da vida e situação escolar das crianças também lhes impunha dificuldade de interlocução com surdos adultos.

Apesar dos avanços alcançados pela possibilidade de alguns surdos poderem ter acesso a escolas bilíngues, a pergunta feita pela autora⁽⁸⁹⁾, sobre com quem a criança surda dialoga, parece ainda fazer muito sentido apesar da sua publicação sido no ano de 2000. Não está respondido de modo satisfatório se o que encontro nos excertos ainda é a necessidade da escola intermediar a comunicação entre a criança e sua própria família. A meu ver, a escola sozinha não pode dar conta dessa questão.

Excerto 20

Escola 2 – Rosa, coordenadora (ouvinte).

Pesquisadora: E eles chegam já sabendo Libras ou não?

Rosa: Não, muito poucos, é coisa de sorte uma criança nascer em uma família e essa família se conscientizar de que tem que aprender Libras porque o nosso filho é surdo e vamos mostrar o mundo para ele em Libras. Isso é raro acontecer, a maioria não sabe como lidar com aluno, com o filho, daí descobre que o menino é surdo já com uma certa idade. Então eles moram longe, não têm acesso à informação e nem no hospital encaminham eles. Alguns se descobre que a criança é surda é porque a assistente social não encaminha eles e aí essa criança fica em casa até uma certa idade, depois vem para escola sem nada, e aí chega sem nada. Eles são encaminhados para escola de inclusão e, quando descobre que existe uma escola para surdos, encaminham para cá e aí ele já está com 13 ou 14 anos, e aí ele já perdeu muito tempo. A estimulação tem que vir cedo.

(Entrevista realizada em 28/02/2019).

O excerto constata a falta de acessibilidade linguística pela ausência de um aparelhamento social desde o início da vida da criança, como se houvesse um estrangeiro dentro de casa, no caso, um *filho* estrangeiro. Ao dizer: “[...] é coisa de sorte uma criança nascer em uma família e essa família se conscientizar de que tem que aprender Libras porque o nosso filho é surdo e vamos mostrar o mundo para ele em Libras”; a coordenadora não atribui a responsabilidade à família sobre obter informações consistentes, para que se possa escolher caminhos para ser surdo com acesso ao necessário para viver bem. Entretanto, não se pode atribuir à sorte aquilo que é vital na existência de um ser humano: sua comunicação. Quem teria por dever social essa responsabilidade? O Estado. Questiono, portanto, como aponta o excerto: “sorte”? Como foi conscientizada essa família que buscou a Libras para seu filho surdo desde o início da vida? Certamente não foi sorte, não foi obra do acaso, não foi destino. De algum modo, o aparato social foi acessado, as relações com o Estado, após o nascimento da criança surda, se dão, primeiramente, na área da saúde e, em seguida, na área da educação, na escola.

Nesses locais podem ser obtidas informações sobre a importância da Libras na vida da criança surda, bem como algum encaminhamento para a aprendizagem da Libras.

A permanência dessa questão de impossibilidade de desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, identitário, assinalado por Góes⁽⁸⁹⁾, portanto, se arrasta por décadas, o que remete a uma continuidade da falta de orientação adequada às famílias dos surdos e, apesar de ser uma realidade a se enfrentar na escola, ela precisa ser destacada e repensada, pois essa é uma das principais razões da aquisição tardia de uma primeira língua.

O excerto 20 também traz a frase: “[...] depois vem para escola sem nada, e aí chega sem nada [...]”. A partir dessa afirmação, Rosa reforça a representação de que a criança surda, em 2019, é tabula rasa⁽⁹¹⁾, ao tratar do conhecimento construído pela criança surda na interlocução em língua de sinais, já apontava, no ano de 1998, a questão do surdo ter sido considerado, erroneamente, como aquele que nada sabe e assegurava que, com as mudanças possíveis de ocorrer no futuro com relação à revisão das práticas pedagógicas, o sujeito não seria considerado como tabula rasa, mas como responsivo ao outro.

O excerto seguinte ainda trata da falta de interação no núcleo familiar como fator fundamental para a questão do pouco acesso ao conhecimento de mundo.

Excerto 21

Escola 2 – Rosa, coordenadora (ouvinte)

Pesquisadora: Você quer comentar algo mais livremente?

Rosa: Até hoje os professores foram estudando por conta e foram descobrindo o caminho, foram descobrindo e redescobrindo. Aquela coisa de tentativa de erro e acerto e, depois de tantos anos, e reivindicação e de cobrança, que precisava ter o português para o surdo e aí se pensou no currículo de Libras e português para surdos, que é um currículo que nós vamos ver como eles vão receber isso. E agora é uma proposta real que foi elaborada por eles mesmos, tiveram participação, aquilo que mais se pedia era algo para o surdo e agora estamos pensando realmente no surdo, na valorização da língua e o currículo que contemple. **Porque o surdo tem muita dificuldade de assimilar a escrita e a gente pensa nos filhos da gente né, quantas informações o bebê está recebendo só com a fala, só com contato com os pais, e o surdo não tem nada disso, então, se ele não foi estimulado adequadamente desde de novinho. Eles não sabem um monte de coisas, eles não sabem coisas básicas, que você aprendeu só de ouvir o seu pai e sua mãe. Eles não tiveram isso, é um mundo de silêncio. E eles chegam na escola sem saber coisas básicas e isso atrapalha muito o desenvolvimento deles, o desenvolvimento mental deles, porque você vê o quanto a gente estimula uma criança pequena e você vê a criança que vai para escolinha: professora conversa, conta a história, coisas do dia-a-dia, e, olha quanto o surdo perde, eu até fico triste de pensar quanto que eles perdem. Então é uma defasagem muito grande em comparação aos ouvintes e além disso, sua família muito simples, não tem recurso, não tem informação, mora longe. O surdo desfavorecido só perde e a escola tem que dar conta de tudo isso, chega aqui**

e tem que dar conta. Temos os conteúdos, como exigir do professor estes conteúdos se ele tem que dar conta da defasagem? E o currículo propõe que temos que preparar esta criança para o mundo. Neste caso, não será na quantidade de conteúdo. Eu sinto muito.

(Entrevista realizada em 28/02/2019).

Ao falar livremente sobre algo que achasse importante salientar, no final da entrevista, a coordenadora Rosa, da Escola 2, aponta a questão do estímulo inadequado, oferecido à criança surda desde bebê, como algo primordial ao seu desenvolvimento: “[...] quantas informações o bebê está recebendo só com a fala, só com contato com os pais, e o surdo não tem nada disso então[...] se ele não foi estimulado adequadamente desde de novinho”. Outro destaque no sentido de oferecer estímulo é o seguinte: “[...] você vê o quanto a gente estimula uma criança [...]”.

É necessário compreender que a escola não contava com a Educação Infantil anteriormente e, ao se referir ao estímulo dado a crianças ouvintes, a coordenadora se lamenta pela falta de acesso à língua na vivência de crianças surdas que encontram barreiras de acesso a que, em geral, crianças ouvintes não se submetem: “[...] porque você vê o quanto a gente estimula uma criança pequena e você vê a criança que vai para escolinha: professora conversa, conta a história, coisas do dia-a-dia. E olha quanto o surdo perde, eu até fico triste de pensar quanto que eles perdem. Então é uma defasagem muito grande em comparação aos ouvintes. [...]”.

Rosa, a coordenadora da Escola 2, termina enfatizando outras questões sociais que atrapalhariam o aprendizado de qualquer criança, fatores que vão para a conta da escola como algo com que ela tivesse de lidar com êxito e que, muitas vezes, não são levados em consideração para pensar o fracasso escolar da criança surda: “[...] não tem recurso, não tem informação, mora longe. O surdo desfavorecido só perde e a escola tem que dar conta de tudo isso, chega aqui e tem que dar conta. ”

Segundo Morato⁽⁹⁰⁾, a linguagem como atividade humana, em um diálogo entre as reflexões vigotskianas e uma linguística enunciativa, aponta para a relação linguagem e cognição, segundo a qual não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos de interação humana. Logo, o surdo que tem pouco acesso a uma língua compartilhada, que conta com poucas interações humanas em Libras, é afetado em sua compreensão de mundo, e a escola tem que lidar com essa realidade como se fosse ela o único agente social responsável e que precisasse ser transformado para atender a tal demanda. A falta de acessibilidade linguística, anterior à escola,

fica invisibilizada e o fracasso é todo atribuído à escola como se só dela dependesse todo o processo de educação do surdo.

Góes⁽⁸⁹⁾ assegura o papel da linguagem como constitutivo da subjetividade. Ora, a falta da língua de sinais, que permite à criança significar o mundo e a si própria, torna-se um complicador – e também o fato de quase não dispor de interlocutores em língua de sinais. O conhecimento só se constrói pela participação e diálogo com o outro. As identidades dos surdos vão se constituindo por referências múltiplas, dentre os vários grupos de que os surdos são participantes. Os surdos, segundo Góes⁽⁸⁹⁾, estão em uma espécie de “limbo” sociocultural. A formação das identidades acontece em meio a práticas sociais. Nesse sentido, a escola tem um potencial transformador que, porém, não se encerra somente nela.

Morato⁽⁹⁰⁾, ao refletir sobre a atuação da linguagem sobre a ação humana, advoga que ela o faz predicando, interpretando, representando, influenciando, modificando, configurando, contingenciando e transformando. Assim como a ação humana atua sobre a linguagem, logo, a Libras vivida com maiores possibilidades de interação em sociedade, poderia fazer com que o surdo também potencializasse sua ação educativa na escola bilíngue. Consequentemente, a língua de sinais também seria melhor desenvolvida na escola.

O excerto seguinte, além de evidenciar a falta da Libras entre as famílias dos alunos surdos, mostra os problemas em consequência da falta de entendimento entre estudantes e famílias, trazendo às professoras um papel sobressalente: o de mediadoras/ intérpretes da Libras/português.

Excerto 22

Escola 2 – Claudia, professora (ouvinte)

Pesquisadora: Como você enxerga a sua função na escola?

Claudia: A minha função é trazer este universo da língua de sinais e do português escrito para estes alunos, porque, infelizmente, a gente tem uma gestão que não sabe Língua de Sinais, que não tem formação. A prefeitura não exige da gestão que saiba Língua de Sinais, e hoje a gente tem os gestores, apenas dois que conhecem e já trabalharam com surdos. Então a gente tem este conhecimento por parte da gestão, por parte do supervisor, que a gente não conhece. **Então, na verdade, a gente faz uma ponte entre aluno, entre família, porque muitas vezes o aluno, porque muitas vezes isso aconteceu, nos 6º anos não, porque eu estou há pouco tempo com eles, mas, com outros grupos, é[...] de problemas que acontecem em casa, que a mãe não conseguiu entender o que filho explicou e daí você vai pesquisar e teve uma vez que eu tive uma aluna que falou assim: que o menino tinha vindo aqui e batido no outro. E daí a gente foi descobrir que era um menino do noturno, que o acontecimento não foi nem aqui na escola, foi em outro ambiente. Várias questões envolvendo a comunicação entre família e o filho/aluno, em que a gente precisa intermediar, porque a gente tem, a maioria das famílias não sabe a Língua de**

Sinais, são pouquíssimos. Então eu acho que a função da professora é fundamental.

Eu enxergo como uma função importante, porque, muitas vezes, a gente faz, **a gente tem a função de mediador, muitas vezes a gente faz uma mediação entre a criança e a família que, muitas vezes, não sabe a língua de sinais[...] de orientar a família nos estudos, não só os estudos mais com a vida mesmo.** Hoje têm deficientes múltiplos, às vezes a gente percebe que um aluno não é só surdo e a família não percebe isso. E daí você orienta para procurar algum serviço, né, então é uma função muito importante e, assim, como eu estou há 10 anos, a gente deu aula para alunos que já se formaram é[...] no Ensino Médio, que estão na faculdade e a gente tem um retorno. No ano passado a gente foi procurada por uma aluna, a Paula⁵⁸, que ela foi minha aluna durante 4 anos, depois ela foi para outra escola chamado Instituto⁵⁹ o Instituto onde eu fiz Pós-Graduação, é uma escola também. Ela estudou lá e ela tinha entrado no curso de gastronomia e ela queria fazer uma palestra aqui na escola, porque, como ela foi aluna aqui, sabe das dificuldades. Ela queria mostrar, ser um modelo positivo: "Olha, eu estudei aqui e eu estou fazendo a faculdade de gastronomia. Se eu posso, você também consegue".

(Entrevista realizada em 22/03/2019).

O excerto acima mostra, através da fala de Claudia, da Escola 2, como pode ser vivenciada a função de professora de surdos. Quando a professora afirma: “[...] várias questões envolvendo a comunicação entre família e o filho/aluno, em que a gente precisa intermediar, porque a gente tem, a maioria das famílias não sabe a Língua de Sinais, são pouquíssimos. Então eu acho que a função da professora é fundamental”; ficam representadas as múltiplas tarefas assumidas, a de intérprete, a de intermediadora da comunicação, a de mediadora, não só na escola, mas também em situações familiares, como expresso neste trecho: “a gente faz uma ponte entre aluno, entre família”.

O excerto exemplifica uma situação de mal-entendido que começa na casa e que se estende também ao âmbito escolar, onde, com apoio da comunidade escolar, passa a ser compreendida: “[...] de problemas que acontecem em casa, que a mãe não conseguiu entender o que filho explicou e daí você vai pesquisar e teve uma vez que eu tive uma aluna que falou assim: que o menino tinha vindo aqui e batido no outro. E daí a gente foi descobrir que era um menino do noturno, que o acontecimento não foi nem aqui na escola, foi em outro ambiente [...]”.

A falta de uma língua compartilhada em casa, portanto, repercute na aquisição da Libras, sobrecarrega a escola e recai sobre o letramento escolar, perpetuando os dilemas no ensino da língua adicional ao surdo, o fracasso escolar e ecoando em sua vida em sociedade. O destaque aqui, a despeito de todo esse ciclo complexo em que o bilinguismo se instala, recai

⁵⁸ O nome usado é fictício.

⁵⁹ Opto por não usar o nome da instituição para não identificar também a professora.

sobre uma atribuição a mais com a qual a professora lida no contexto da educação bilíngue para surdos: a de mediar a comunicação entre aluno surdo e família.

É interessante destacar as permanências de várias situações abordadas há tantas décadas na literatura, apontadas por Góes⁽⁸⁹⁾ e ainda presentes. A autora não critica os profissionais, mas defende mudanças profundas nos projetos educacionais e aponta que a experiência mais restrita quanto ao uso de sinais era a do ambiente de ensino comum. Ao pensar a escola bilíngue como um avanço no campo linguístico, considerando que a criança na escola comum tem ainda menores possibilidades de desenvolvimento linguístico por contar com menos interações sociais em Libras, também há que se considerar novos limites a serem rompidos a partir dos relatos levantados nesta pesquisa. É preciso refletir sobre as mudanças com respeito ao acesso à Libras, não somente a partir do quadro escolar no modelo inclusivo como causadores potentes das permanências encontradas.

Os projetos educacionais bilíngues das duas escolas tomadas como campo de pesquisa têm demonstrado esforços no sentido de ampliar a vivência linguística de seus alunos. Entretanto, o problema permanece e uma das razões se refere ao fato dele não ser somente responsabilidade da escola. A escola, na verdade, acaba por assumir, compulsoriamente, uma tarefa maior do que aquela que seria de sua alçada. Nesse viés, a compreensão de língua, significada mais amplamente, ajudaria a perceber que a política linguística para o surdo, necessariamente, há de ser pensada para dar sustento, para dar apoio aos diferentes universos discursivos que interferem, desde as contingências materiais da vida em sociedade, e que, por isso mesmo, são anteriores ao espaço escolar.

Ao que parece, a constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo como “falante”, ou seja, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa “constituição” nas suas relações sociais. Em outras palavras, torna-se estranha a afirmação de que todos os surdos só constituam sua identidade por intermédio da língua de sinais. Afinal de contas, não há uma relação direta entre língua específica e identidade específica. A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um “vácuo social”. Ele afeta e é afetado pelos discursos e pelas práticas produzidos⁽⁹²⁾.

Considerando, pois, as práticas discursivas e sociais em cada circunstância sócio-histórica, é necessário não empobrecer o papel da língua na vivência do surdo na escola e fora dela. É preciso que a criança tenha a seu dispor o acesso à Libras como direito básico e, para

tanto, há que se realizar uma política linguística que contemple a casa da criança como lugar de ocupação, lugar fundante do trabalho educacional – que a escola pode completar.

5.2.2 Respostas da comunidade escolar às lutas através de projetos

Bourdieu⁽⁹³⁾ apresenta, em sua teoria, a constatação de que a escola acaba por perpetuar a desigualdade social e passa a estudar os mecanismos sobre os quais isso acontece. Suas ideias podem ser pensadas com relação à educação bilíngue atual do surdo no Brasil, já que seus saberes, próprios de sua cultura, são desvalorizados muitas vezes.

O autor afirma que a escola valoriza um determinado saber. Uma determinada cultura é valorizada. Segundo seus estudos, não há capacidades individuais, não há dom individual, mas dom social. Portanto, critica duramente a meritocracia, a valorização das capacidades como individuais. Há, na sociedade em geral, o mito da mobilidade social perfeita, que interdita a transmissão do capital cultural e reconhece, legítima, uma ideologia do dom⁽⁹⁴⁾.

O capital cultural é composto pela família e, também, pelos antepassados, não é determinante, mas condicionante, condição através da qual os sujeitos compreendem seu entorno, suas relações e o que é disponibilizado aos alunos como saber escolar. Sendo assim, a condição linguística para as classes abastadas se aproxima fortemente da linguagem escolar praticada na escola, sem representar maiores dificuldades a essa classe, enquanto que, para as classes desfavorecidas socialmente, isso não seria verificado⁽⁹⁵⁾. Os alunos surdos têm um capital cultural pouco conhecido, não reconhecido e, muitas vezes, pouco explorado, pois os nascidos em famílias ouvintes, frequentemente, não têm chances de interagir com o capital cultural da comunidade surda. Isso por se tratar de um sujeito que se comunica através de uma língua minoritária, geralmente desvalorizada, já que é falada apenas por uma parcela da sociedade, e sobre a qual se sabe ainda pouco, interferindo, portanto, no capital cultural do próprio surdo.

O autor aponta, também, uma cultura livre sobre a qual determinado grupo pode desenvolver algum gosto, como o karaokê para os japoneses, por exemplo. Salienta, ainda, um *ethos* que seria essência, estilo, aquilo que nos torna, um papel social que parece ser individual e que, no entanto, vem dos valores adquiridos⁽⁹⁴⁾.

A questão *do habitus*, outro conceito disposto por Pierre Bourdieu, segundo Setton⁽⁹⁶⁾, fazendo uma leitura contemporânea desse autor, trata-se de um instrumento conceitual que ajuda a pensar a relação, a mediação entre condicionamentos sociais exteriores e a subjetivação. O *habitus* está em constante reformulação. Ele é naturalizado porque é comum, como uma prática incorporada culturalmente e que determina as próximas ações dos sujeitos.

Habitus não é destino, é uma noção que ajuda a pensar a caracterização de uma identidade social, um sistema de orientação dado consciente ou inconscientemente. O hábito pode fazer parte do *habitus*, mas não é *habitus*, e o que conta para formar o *habitus* são as vivências. Portanto, a escola é também produtora do *habitus*. A autora⁽⁹⁶⁾ propõe que os *habitus* individuais coexistem com outras instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias, tais como: família, escola, mídia – instâncias socializadoras em intensa interdependência⁽⁹⁶⁾.

O *habitus* seria como uma subjetividade socializada, como aprendizagens implícitas ou explícitas, como algo que é, ao mesmo tempo, estruturado e estruturante, que se dá em contato com o outro. Ora, quem tem um *habitus* aceito, legitimado, esperado, vai se dar melhor frente aos desafios da escola. A noção de *campo* se dá como o lugar onde a pessoa se relaciona, o espaço de relações entre grupos com diferentes posicionamentos sociais, de disputa de poder. O campo é onde se constroem alternativas para deslocar o *habitus* – como o campo educacional, por exemplo⁽⁹⁶⁾.

Para pensar em mudanças, portanto, há um *habitus* que se deve conhecer e valorizar primeiramente. A partir dessas ideias, uma pergunta cabível é: quais são os saberes da tradição de cada aluno surdo? A escola precisa considerar os saberes do surdo para trabalhar a língua portuguesa e a Libras a partir desses saberes. É fato que essa constituição do capital cultural pode se dar de diversas maneiras ao se levar em conta a relação linguística do surdo em família, na mídia e nas instituições de saúde e de ensino pelas quais ele passa.

Partindo de uma dimensão mais profunda do elo entre língua e cultura, temos que o sujeito surdo constrói sua percepção dos acontecimentos através da observação visual e por meio de uma forma de estruturação de língua que segue o visual como parâmetro para a compreensão dos sentidos do mundo. Pode-se pensar o capital cultural do surdo, seu *habitus*, como parte de sua identidade, mas também como um complicador para ele, já que seu saber diferenciado e sua forma de perceber o mundo acontecem através de uma língua tantas vezes inacessível ao próprio – pela indisponibilidade de interlocutores que saibam a Libras em sociedade, bem como pela falta de acesso a um modelo de educação que contemple suas necessidades. Não se pode perder de vista que seu capital cultural é pouco conhecido ou entendido pela sociedade em geral – e é, por ela, pouco valorizado.

Nesse sentido, a busca por acessibilidade linguística para o surdo depende, em grande parte, do trabalho que a escola desenvolve com esse aluno e da disponibilidade de contato com a Libras em diversos espaços sociais onde a língua de sinais já habita, como museus, teatros, cinemas, associações de surdos e outros diversos espaços – como possibilidade

de desenvolvimento de sua língua natural, podendo realizar, concomitantemente, o trabalho do português escrito a partir dos temas vivenciados em Libras nesses mesmos espaços sociais.

Seria injusto transferir para a escola toda a responsabilidade pelo *habitus* do aluno surdo. Trata-se de uma tarefa grande demais, no entanto, ela é um dos primeiros espaços sociais, fora a família, pelos quais a criança surda passa. Portanto, contar com ela, até mesmo para fazer o elo entre família e o alargamento da acessibilidade linguística do surdo, pode ser uma parte importante do projeto de ensino que a escola encabeça. Tendo a família como parceira nessa tarefa de acessar as línguas e de praticá-las, ganham tanto o *habitus* do surdo quanto o de sua família, aumentando também o capital cultural de ambos. Góes⁽⁸⁹⁾ coloca que é preciso prolongar a experiência do surdo com a comunidade surda e isso pode ser também apoiado pela escola. Considerando que os modelos surdos constituem a identidade da pessoa surda, a aproximação com esse *locus* sociocultural é primordial. Se a família não realiza essa aproximação com a comunidade surda para que a constituição da identidade da criança seja feita de modo bilíngue e amplie sua experiência de mundo, a escola tem papel importante para cumprir essa função, já que se configura como uma das primeiras experiências da criança em contato social. A escola bilíngue já amplia essa possibilidade, porém, ainda há poucos adultos surdos presentes na vida da criança para que essa ação seja efetiva. Um fator que se liga à presença do surdo nas escolas é que grande parte dos surdos formados em Letras-Libras foram trabalhar na disciplina de Libras nas licenciaturas. Não houve, a partir do Decreto 5626/05, um estímulo por meio de políticas/ações do Estado para aproveitar esses surdos formados na Educação Básica, por exemplo.

O excerto seguinte dá uma resposta da comunidade escolar aos dilemas vivenciados pelos alunos por meio da criação de projetos que se ocupam de partilhar questões de vida com as crianças, entendendo que o papel da escola vai além de cumprir o conteúdo programático das disciplinas do currículo.

Excerto 23

Escola 1 - Professora Fabiana (ouvinte).

Pesquisadora: Como você enxerga a sua função na escola?

Fabiana: Eu sou professora, tenho a responsabilidade de estar trabalhando o conteúdo programático com eles, tenho a necessidade de estar adequando o conteúdo às formas que eles vão conseguir ter entendimento e compreensão e garantir o aprendizado. Não é uma função fácil porque todo material didático disponível ele está preparado para um aluno ouvinte. Então, eu tenho que pegar este material e eu tenho que ver até que ponto essa organização que está apresentada no material didático atende às necessidades deles. Então, muitas vezes, eu tenho que preparar materiais com apoio visual, com outro tipo de abordagem, para ver até que ponto vão compreender. E a função é esta: de estar

passando esta possibilidade para eles, que eles sejam capazes de aprender, trabalhando outras questões que não são só as pedagógicas. **Realizo, também, um trabalho de assembleia com eles, onde a gente discute questões, dificuldades de relacionamento, questões que deixam eles ansiosos, preocupados, tensos, e é um trabalho que eu gosto bastante de realizar, de estar puxando este entendimento: quem sou eu, o que eu quero para minha vida, como eu posso mudar minha realidade, como eu posso ter uma comunicação melhor com a minha família, como posso motivar minha família para ter uma comunicação melhor comigo. Então é assim: nós temos uma multitarefa.**

Pesquisadora: Como são conhecidos e implantados, na realidade desta escola, os projetos pedagógicos?

Fabiana: Então, nós temos reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) todas as quartas-feiras, com um grupo de professores, e todas estas questões pedagógicas são discutidas neste momento. Das necessidades que os professores veem, das ideias de lançar projetos para atender estas necessidades, essas coisas que o professor está percebendo. **Os alunos estão com dificuldade em tal parte e, então, vamos lançar um projeto pedagógico e ele é aceito por todos os professores e trabalham junto com este professor que lançou a ideia. Ano passado eu estava voltando para a Escola 1⁶⁰ e o projeto pedagógico aceito foi da gentileza, porque os professores perceberam que os alunos estavam com atitudes inadequadas, agressivas, e este espírito de gentileza, dar um bom dia, palavras de gentileza, reflexões sobre a necessidade disso, estavam faltando. Então trabalhamos o ano passado com isto, e todos os professores procuraram abordar nas suas aulas este tema. Basicamente é isto, é feita uma discussão.** Eu trabalhei 7 anos aqui e trabalhei à noite com os adultos, mas aí teve a decisão da prefeitura de fechar o período noturno e nós nos deslocamos para outra escola. E, o ano passado, eu voltei e trabalhei com História e Inglês e este ano a professora de Português aposentou e como eu tenho formação, eu assumi Português e Inglês.

A professora Fabiana destaca duas diferentes atividades que dialogam com as necessidades dos alunos de modo contextualizado e dialógico. Dessa forma, a “Assembleia” é realizada no sentido de fazer com que os próprios alunos protagonizem mudanças que não se restringem ao ambiente escolar: “[...] como eu posso mudar minha realidade, como eu posso ter uma comunicação melhor com a minha família, como posso motivar minha família para ter uma comunicação melhor comigo[...]”. Esse trecho do excerto evidencia o movimento da ação educacional em aumentar a acessibilidade dentro das casas das crianças surdas, ou seja, evidencia, mais uma vez, a tentativa de solucionar uma questão anterior à escola. Ao destacar que “[...] o projeto pedagógico aceito foi da gentileza [...]”, Fabiana demonstra também uma postura da comunidade escolar em perceber uma dificuldade, propor uma ação e aceitar conjuntamente um projeto a ser trabalhado.

⁶⁰ A professora fala o nome da Escola 1, mas opto por continuas usando o nome fictício.

A escola, paradoxalmente, cumpre seu papel no envolvimento democrático e cidadão da comunidade como um todo para geração de acessibilidade. O excerto seguinte trata do engajamento dos pais e dos profissionais da escola em diálogo com a sociedade, efetivando sua participação comunitária em conselho, federação esportiva, agindo de maneira articulada e democrática na tentativa de gerar acessibilidade, levando o surdo e suas questões para além dos muros da escola e ensinando também, a partir dessas ações, um caminho de cidadania.

Excerto 24

Escola 1 - Diretora Suzel (ouvinte).

Pesquisadora: como é a sua relação com os alunos surdos?

Suzel: É, eu acho que, também, uma relação de vínculo, enfim, uma aprendizagem. Mesmo eu estando na gestão, eu me vejo com uma educadora junto com eles, tanto ensinando quanto aprendendo, então é um vínculo bastante próximo. Em várias ações eu participo junto, né. Eu os recebo, a gente discute ações da escola, ***os alunos fazem parte do conselho da escola e têm essa participação e tem outras ações com os alunos, que eles realizam, é externa da escola, tem atividades regulares e alguns que se destacam. Por exemplo, na área do esporte, principalmente, a gente tem o centro de badminton da cidade que funciona aqui, né. Nos horários que a gente não tem aula, eles utilizam o espaço da escola, a quadra, para atividades regulares, e a gente tem muitos alunos que participam, ex-alunos que participam com ouvintes, é, e eu tenho uma ação grande na federação de badminton⁶¹ como um exemplo. E então os alunos que vão se destacando começam a participar das atividades externas, que já não são mais com vínculo na escola. Então eu tenho muitas ações com eles fora da escola, mas é uma relação, assim, bem interessante.*** Eu sempre digo, porque eles sabem exatamente o lugar correto, né, para o tipo de relação. Então eles não misturam, quando eu estou com eles, no final de semana, que eu viajo com eles, que eu estou em outra atividade, é um vínculo muito próximo, né, já de amizade, com as questões da escola, com toda uma questão de respeito, porque, no grupo do badminton, eles até me **têm** no *WhatsApp*. Mas eles nunca me procuram, nunca me procuraram, porque eles sabem diferenciar, o que é o local do esporte, o que é fora da escola e o que é na escola, né. É bem interessante.

Pesquisadora: Então você chega a viajar com eles?

Suzel: Sim, alguns alunos sim, quando eles vão para alguma atividade competitiva, né.

Pesquisadora: Na realidade desta escola como os professores tomam conhecimento das políticas públicas do município em relação ao surdo?

Suzel: **Para os professores, nós falamos bastante das necessidades da comunidade surda, da importância, e alguns professores são mais engajados em seminários e participam de discussões no município. Eu, particularmente, sempre participei nestes 20 anos. Os pais têm ação no conselho da pessoa com deficiência no município e alunos nossos também participam. E nós temos bastante engajamento**

⁶¹ 1º Centro de Treinamento de Badminton do município de São Bernardo do Campo, abrigado no complexo anexo à escola 1 e outra escola municipal.

com os pais na associação dos surdos aqui de São Bernardo que utilizam até o nosso espaço para reuniões e treinamentos, em associações esportivas.

(Entrevista realizada em 21/03/2019).

A escola busca se envolver com a comunidade e isso se faz através de esportes, conforme fica claro neste trecho do relato de Suzel: “[...] a gente tem o centro de badminton da cidade que funciona aqui, né. Nos horários que a gente não tem aula, eles utilizam o espaço da escola, a quadra, para atividades regulares, e a gente tem muitos alunos que participam, ex-alunos que participam com ouvintes, é, e eu tenho uma ação grande na federação de badminton [...]”. Ela vai além, demonstrando o engajamento de pais, profissionais da escola e dos próprios alunos com a comunidade surda: em seminários, discussões e no Conselho da Pessoa com Deficiência, bem como na Associação de Surdos do município – inclusive usando o espaço físico da escola para reuniões e treinamentos.

Dizendo de outro modo, o que é realizado através do trabalho da escola é a educação do entorno. Segundo Maher⁽⁹⁷⁾, o empoderamento de grupos minoritorizados, nesse caso, do surdo, acontece por três cursos de ação: “(1) sua politização; (2) o estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) a educação do seu entorno para o respeito à diferença”⁽⁹⁷⁾. Para o exercício da cidadania, discute Maher⁽⁹⁷⁾, o entorno e sua educação tem papel fundamental para a convivência e o respeito com diferentes manifestações linguísticas e culturais. Importa apontar que, ainda que política e legalmente os surdos já tenham alcançado conquistas, os três cursos de ação são de extrema importância para seu empoderamento. A escola tem, portanto, papel em via de mão dupla. Ela é parte do entorno e o mobiliza em sua ação educativa, colaborando para que esse grupo minoritorizado alcance maior cidadania, colaborando, assim, com seu próprio trabalho. A comunidade surda não é silenciada nesse modelo de projeto educacional, já que ela busca contato com a língua de sinais de forma efetiva, no interior e no exterior da escola, trazendo para dentro dela a presença surda, como aponta Góes⁽⁸⁹⁾.

Refletindo sobre as tensões a respeito das políticas linguísticas à falta de acessibilidade à língua do surdo, aponto haver a lei de reconhecimento da Libras, Lei 10.436, como meio legal de comunicação e expressão do surdo. Do ano de 2002 até hoje, não há política nacional para que o serviço público garanta que haja acesso ao aprendizado da Libras pela família com filhos surdos. Sendo assim, como irão aprender? Precisa haver uma política que contemple essa necessidade. Há 18 anos foi criada a lei que reconheceu a Libras como a língua da comunidade surda. Entretanto, ainda hoje a falta da aquisição da língua precocemente

atrapalha todo o processo de educação do surdo. Há permanências de falta de acessibilidade linguística mencionadas por uma série de pesquisas^(98,50). A falta de conhecimento de mundo, apontada nos depoimentos da comunidade escolar, sobrecarrega enormemente a escola que tem que ensinar a Libras, o português, os conhecimentos escolares, para que o aluno se ancore e, de fato, acesse maior aprendizagem.

Até hoje, o mesmo cenário permanece. A escola recebe a criança, muitas vezes, sem a Libras constituída. Faltam políticas que favoreçam o aprendizado da Libras pelo cidadão comum. Baggio⁽⁹⁹⁾ aponta ter sido a Suécia o primeiro país a reconhecer o *status* de língua de uma língua de sinais. Além disso, o modelo de educação bilíngue para surdos do país desperta interesse. A pesquisadora afirma também que, além do direito de aquisição e uso da língua de sinais como língua materna, legalmente reconhecido, há contribuições reais para sua aquisição pela comunidade surda: as políticas linguísticas regem todo o processo de aquisição da língua de sinais.

Um dos pontos enfatizados sobre a necessidade de haver uma bem-sucedida educação de surdos, coincide com a falta de acessibilidade linguística enfrentada pelo surdo, demonstrada nas frustrações apresentadas pela comunidade escolar no exercício de sua profissão. Sobre esse tema, Svartholm⁽²⁶⁾ afirma:

As pessoas em volta da criança surda – desde o círculo mais íntimo até o mais externo: família, pré-escola e professores, médicos, trabalhadores sociais, autoridades escolares, políticos, especialmente aqueles responsáveis pela educação e saúde – devem ser informadas da importância de uma linguagem visualmente acessível para ela. Elas devem também se inteirar de suas responsabilidades compartilhadas de prover à criança tal língua como base para funções, entre outras necessidades, e adicionalmente, como a aquisição efetiva de segunda língua. O acesso à língua de sinais em ambientes normais, naturais, deve também ser garantido àquelas crianças para que possam utilizar sua audição, mesmo que não por completo, em todas as situações cotidianas, ou seja, crianças com implante coclear e com dificuldades auditivas com ou sem aparelhos auditivos convencionais⁽²⁶⁾.

Ou seja, a criança precisa de acesso à língua de sinais mesmo antes de chegar à escola, nos mais diversos espaços sociais. Svartholm⁽²⁶⁾ assegura que o modelo de educação para surdos na Suécia tem como premissa que a criança surda tenha a língua de sinais como primeira língua, ainda que a maioria dos surdos deva contar com um suporte extra, concedido às famílias por meio da educação infantil, onde a língua de sinais seja usada e a criança, até os 7 anos de idade, já tenha uma língua adquirida. A formação em língua de sinais, conforme Svartholm⁽²⁶⁾, é oferecida às famílias dos surdos.

Grannier⁽¹⁰⁰⁾ discorreu sobre a necessidade de exposição à língua em uso em contextos significativos, assegurando a aquisição de línguas como resultado da interação entre habilidades mentais e o ambiente linguístico do aprendiz. Para tanto, a exposição do surdo à Libras é necessária desde a mais tenra infância.

Um dos caminhos para que a Libras seja acessível desde os primeiros momentos de vida está em políticas públicas interligadas entre saúde e educação. O primeiro espaço social a alcançar a criança é a área da saúde. Desde então, as políticas linguísticas já são necessárias para que o desenvolvimento integral do surdo seja viabilizado. Os profissionais de saúde, em uma visão de trabalho interdisciplinar⁶² com a educação, precisam dar as primeiras informações sobre a importância da língua de sinais para a criança surda e devem encaminhar seus pais ao serviço educacional que lhes apoie na tarefa de comunicação que enfrentarão, para que as crianças tenham contemplado o seu direito básico de comunicação desde seus lares. O trabalho de ensino da Libras aos pais é de extrema importância e deve acontecer através da educação, como uma política linguística nacional que alcance, assim, as crianças de todo o Brasil.

Nesse sentido, é de extrema relevância uma legislação que assegure e crie condições favoráveis para que essa política linguística aconteça, dando direcionamento ao trabalho conjunto entre o Sistema Único de Saúde e a escola pública brasileira, em ação conjunta em âmbito federal, estadual e municipal.

5.3 As ideologias linguísticas presentes nas escolas bilíngues dão contornos às práticas escolares e afetam o aprendizado de línguas

Tenho o objetivo de contemplar as representações dos sujeitos presentes nas escolas, trazendo à tona de forma mais clara os conflitos linguísticos nesse cenário. Nesse sentido, faço uma discussão sobre ideologias linguísticas presentes nas representações das comunidades escolares bilíngues para surdos e trago princípios dos estudos multiculturais e multilíngues como uma maneira de desnaturalizar algumas afirmações tidas como verdadeiras

⁶² No Brasil, um trabalho interdisciplinar que age ligando saúde e educação merece destaque: o Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (CEPRE) Ele começou suas atividades atendendo pessoas com deficiência visual e auditiva, em 1973. O CEPRE vem ampliando suas atividades também para o ensino e pesquisa. Contando com equipe multiprofissional, também passou a oferecer cursos de formação na área da deficiência visual e surdez, em extensão e especialização. Mais recentemente, atua na formação de alunos de graduação em Fonoaudiologia e na formação em nível de Pós-Graduação e Especialização. Sua visão interdisciplinar integra ações de desenvolvimento humano no campo das deficiências, da comunicação humana, da linguagem e da reabilitação.

nas escolas e, portanto, também de questionar algumas verdades estabelecidas, porém, na prática, questionadas pela própria comunidade escolar. Há conflitos de ideias e de ideologias linguísticas dentro da escola e isso recai sobre a educação dos surdos.

5.3.1 Filhos de pais surdos: o caso ideal na escola bilíngue

Uma idealização acontece no excerto abaixo ao assumir como “o caso ideal” a criança surda filha de pais surdos, principalmente se for levada em consideração a realidade da mescla entre surdos e ouvintes como parte da existência humana. Um desejo de homogeneização parece habitar o ideal das línguas a serem ensinadas em sala de aula.

Excerto 25

Escola 2 - Claudia, professora (ouvinte).

Pesquisadora: O que você entende sobre a realidade linguística do aluno surdo?

Claudia: O que eu entendo é que o aluno surdo vem para a nossa escola e a gente tem vários tipos de alunos surdos e são várias realidades. A gente tem alunos que entram desde o primeiro ano, que vem da Educação Infantil na BRASCRI, uma escola aqui perto, e teve contato com a língua de sinais. A gente tem aluno que entra aqui no primeiro ano e daí começa a ter acesso a língua de sinais. **A gente tem o caso ideal: que seria alunos surdos filhos de pais surdos. Mas a gente tem, também, alguns casos que, na família, tem dois irmãos surdos, por exemplo, e a gente percebe que é uma outra realidade linguística, e tem uma proficiência em Libras bem maior.** Tem aluno que ouve um pouco, então a família trata como um ouvinte e, na maioria destes casos, passa a vida inteira sem a Língua de Sinais porque o aluno fala, a criança fala, mas isso não quer dizer que ela entenda. Então, tem muito problema aqui na escola, a gente tem surdos oralizados com menos perda, mas que são surdos, e a gente tem alunos implantados. Então é uma gama muito grande para você dizer uma realidade linguística e ela é muito variada. A gente também tem alunos surdos com outras deficiências associadas, comorbidades, então, assim, é muito vasto. Tem aluno que você explica, independente da série, por exemplo, pensando especificamente no 6º ano, **eu tenho um aluno surdo que a mãe dele é surda e o padrasto também é surdo e, desde o primeiro dia que eu dei aula para ele, que eu comecei, eu percebi que ele tem uma percepção linguística, para idade dele, excelente. Ele tem um bom conhecimento porque ele tem acesso à Língua de Sinais desde bebê.** No 6º ano tenho alunos oralizados e tenho dois casos: um ele é oralizado e está trabalhando um texto de Português e ele entendeu muito bem, teve uma compreensão textual muito boa e tenho outro que também é oralizado.

(Entrevista realizada em 22/03/2019).

No excerto destacado acima, a professora aponta, primeiramente, as distintas realidades linguísticas e usa expressões que demonstram isso: “vários tipos de alunos surdos”; “várias realidades”; “uma gama muito grande para você dizer uma realidade linguística e ela é muito variada”; “é muito vasto”. Ou seja, é assumida a múltipla realidade linguística no contexto de ensino, no entanto, ela não é encarada como algo natural do processo escolar no ensino de uma língua adicional. Ao contrário, é encarada como um problema. A professora destaca toda essa mistura e assume: “Então tem muito problema aqui na escola [...]”. É preciso considerar que, no ensino de qualquer língua adicional, há também dificuldades no processo de ensino e que a mistura entre línguas é característica da educação linguística.

É fato que, ao destacar tantas realidades relacionadas à condição de multiplicidade linguística dos alunos, não se espera que seja um trabalho fácil a se conduzir, especialmente porque essas dificuldades são potencializadas pela falta de acesso à Libras em sociedade. Entretanto, ao apontar um “caso ideal”, referindo-se ao surdo filho de pais surdos e “muito problema”, referindo-se à mescla linguística, fica explícito, pela representação da professora, o desejo de que todos os alunos fossem como o caso ideal. Uma possível solução a ser estudada seria criar novos critérios de enturmação dos alunos surdos. A Escola 1 já contou com iniciativas nesse sentido no passado, nas quais os alunos eram separados em sala por níveis de conhecimento linguístico. A experiência pareceu ter contado com a aprovação de algumas pessoas da comunidade escolar que mencionaram o fato. Tais informações foram relatadas durante a pesquisa em campo, porém não em profundidade. Optei por não levar adiante a pesquisa sobre o tema já que não era o foco naquele momento. Entretanto, registro a possibilidade de futuras pesquisas nessa escola.

Não há como minimizar as dificuldades vividas pelas professoras, impostas por um sistema social deficitário que não apoia o sujeito surdo desde o início de sua vida. A fala da professora demonstra, com propriedade, o maior desenvolvimento dos alunos surdos a depender da maior possibilidade de acesso à língua de sinais. De fato, disponibilizando as informações necessárias aos pais da criança surda desde seus primeiros dias de vida, em uma rede de apoio que englobe políticas linguísticas desde a área da saúde, haveria benefícios consideráveis ao dia a dia da sala de aula.

No entanto, não se pode negar as realidades encontradas e, para além disso, a continuidade de opções com respeito aos caminhos linguísticos realizados pelos pais, possivelmente até considerados como não desejáveis sob o ponto de vista de educadores. O real sempre trará novos desafios. O que é necessário compreender, e assumir como real, é que os

“vários tipos de alunos”, as “ várias realidades”, a “gama muito grande”, a “muito variada”, o “ muito vasto”, permanecerá em qualquer sala de aula de línguas.

Ao enfatizar “o caso ideal: que seria alunos surdos filhos de pais surdos”, ou o caso de “dois irmãos surdos, por exemplo, e a gente percebe que é uma outra realidade linguística, e tem uma proficiência em Libras bem maior”, ou, ainda, afirmar: “[...] eu tenho um aluno surdo que a mãe dele é surda e o padrasto também é surdo e, desde o primeiro dia que eu dei aula para ele, que eu comecei, eu percebi que ele tem uma percepção linguística, para idade dele, excelente. Ele tem um bom conhecimento porque ele tem acesso à Língua de Sinais desde bebê”, a professora representa, por meio de sua fala, o desejo de que a Libras ocupasse a formação linguística de seus alunos o mais cedo possível e na família. Isso é legítimo e necessário para o avanço do trabalho assumido pela escola.

É impossível que todos os alunos surdos sejam filhos de pais surdos. Portanto, dar lugar de destaque a esse fato não ajuda a pensar em proposições capazes de desenvolver a educação de surdos. Para além disso, ser filho de pais surdos não garante saber a Libras, pois há que se pensar de maneira ampla as condições de educação e o desenvolvimento linguístico também dessa família considerada ideal para entender a questão e, assim, fazer qualquer afirmação que sirva à escola e ao processo de aprendizagem. Não é possível assumir como verdade que, apenas por ser filho de surdo, esse seja “o caso ideal”, pois a língua se desenvolve a depender de muitos fatores: dentre eles o de ter pais surdos falantes de Libras.

5.3.2 A oralização é encarada como um problema na escola bilíngue

Ao adentrar ambas as escolas bilíngues, fica aparente a questão das múltiplas realidades linguísticas. No entanto, essa mistura de realidades se evidencia como um problema, que se manifesta em dizeres diversos no decorrer do convívio escolar. Os excertos, em geral, concretizam essa realidade. Aponto para a primeira delas, na qual o ato de oralizar é representado como errado, quase como algo nocivo, mas admitido como existente. Ora, essa é uma das realidades e isso não é negado nem no relato dos profissionais.

Excerto 26

Escola 1 – Suzel, diretora (ouvinte).

Pesquisadora: Então são várias realidades e, com relação ao implante, você acha que tem alguma diferença quando elas têm implante, quando elas usam aparelho, vocês notam alguma coisa nesse sentido?

Suzel: Nós temos poucos alunos com implante, a maioria usa aparelho e os mais velhos, na verdade, que são os pré-adolescentes e adolescentes, muitos já não querem nem fazer uso do aparelho, muitos dizem que já incomoda e não sente. O que a gente percebe, na verdade, uma funcionalidade no aparelho, é que a comunicação realmente em Libras e, se eles não têm um bom resíduo auditivo, o aparelho termina ficando sem função. É as crianças que usam o implante ou são aparelhadas, dependendo da perda auditiva se beneficiam e, aí, **alguns tentam oralizar, mas aqui a proposta é sempre em língua de sinais como primeira língua**, então todo o conteúdo, toda dinâmica pedagógica, primeira língua é Libras. Agora, como tem alguns alunos que são novos na escola e que ainda não têm a proficiência grande em Libras, **alguns professores auxiliam, depois, de forma oral para estes alunos, alguns pedem e às vezes o professor dá o apoio, né, em algumas situações, mas o conteúdo, enquanto está em sala ministrando uma atividade, explicando um conteúdo, vai ser sempre em língua de sinais.**

(Entrevista realizada em 21/03/2019).

Há, por parte dos alunos, algumas vezes, tanto o desejo quanto a possibilidade de oralizar, seja pela falta da Libras, em alguns casos por opção da família, que não passou pela compreensão dos benefícios da Libras para a vida das crianças surdas, seja pela escolaridade anterior. Isso redundava na representação por parte dos docentes, da ocorrência da oralização na realidade da escola. Contudo, no excerto, aparece sempre, logo após assumir essa postura, um “mas”, como se fosse necessário justificar a ação com uma ação contrária, em direção à defesa e preservação da Libras, uma ação que absolve o ato de haver permitido uma atitude tão prejudicial, como se houvesse um dever a ser cumprido com relação à língua de sinais que a oralização contaminasse.

Nesse sentido, Judith Butler⁽⁶⁵⁾ afirma o fato de que, ao nos inserirmos em um sistema mais amplo, através do uso de palavras, contribuimos para reforçar a negatividade, porém, há a possibilidade de interrupção de identidades hegemônicas, ou seja, a repetição pode ser questionada e interrompida. Isso se deu diante da repetição do que a prática da oralização causou, historicamente, aos surdos, pela impossibilidade da prática da língua de sinais. Identidades hegemônicas foram interrompidas, pois o ato linguístico tem produzido novas identidades.

Judith Butler, conforme Silva⁽⁶⁵⁾, reflete sobre a produção da identidade como uma questão de performatividade. Nesse sentido, algo que é descritivo pode funcionar, em sentido amplo, como performativo, pois a repetição da enunciação produz o “fato”. Então, ao dizer certas características de determinado grupo cultural, como os surdos, por exemplo, pensamos

estar apenas descrevendo um fato do mundo social, porém, nos esquecemos que os ditos fazem parte de uma rede ampla de atos linguísticos que definem ou reforçam determinada identidade. Um enunciado performativo ligado à identidade depende de sua repetição incessante e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição para sua eficácia – dessa maneira que vem a força do ato linguístico para produzir identidade⁽⁶⁵⁾. No caso da repetitibilidade de enunciados que assumem a oralização como um problema, embora ela tenha seus fundamentos históricos bem alicerçados, por toda a injustiça que se cometeu através da abordagem do Oralismo em todo o mundo, é preciso entender que essa condição histórica encontra ecos nos dias de hoje. Os surdos que chegam à escola vivem a consequência de uma sociedade que ainda carece de avanços sociais anteriores à sua chegada ao cenário escolar. Embora ainda precise haver a valorização da Libras como protagonista e, em consequência, a desvalorização da oralização, é necessário que haja reflexões sobre essa questão, já que o que vivemos é um tempo de transição. Assim, os surdos oralizados não sofrerão as consequências de um ato que já lhes custou muito pesar e não vivenciarão novas relações de poder que os possa oprimir. Importa lembrar que Hall⁽⁶⁴⁾ discorre sobre o sujeito pós-moderno como uma “celebração móvel”.

Nora⁽¹⁰¹⁾, ao estudar as representações a respeito da identidade linguística de estudantes surdos no Curso Superior Bilíngue de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES, observa uma política local de valorização só da Libras, na qual os surdos oralizados tinham sua palavra impedida, como se fossem de segunda categoria. Admite ainda que isso acontece como representação do discurso ativista. No oralismo, o considerado correto em relação à língua do surdo era a fala. O surdo tinha que esconder a língua de sinais. Na atualidade, entretanto, o processo é inverso, pois, muitas vezes, é vedada a possibilidade de expressão de outra forma que não em Libras. Nora⁽¹⁰¹⁾ defende, em sua argumentação, o papel da linguagem compreendida mais amplamente, refutando a ideia de não sobreposição de uma língua à outra.

Esse “mas”, conforme o excerto 26, seguido de explicações que buscam o lugar da Libras como preponderante, evidencia que as línguas ocupam um lugar politizado, em detrimento do lugar pedagógico do ensino. Assim, pouco se fala sobre a pedagogia, o material didático, embora, inicialmente, para este estudo, as práticas de ensino fossem o objetivo perseguido. Um dos modos de compreender esse lugar politizado das línguas, no qual o português quase não aparece, embora ele seja parte desse ensino bilíngue, é assumir o

bilinguismo vivido a partir de um local marcado pelo jogo de ocupação linguística⁶³⁽¹⁰²⁾, no qual o discurso em favor da Libras é assumido na sociedade e na escola, porém, ainda é um discurso que, na prática, opera com dificuldades.

O discurso de defesa da Libras como protagonista na comunidade escolar quem faria, normalmente, seria o surdo, como se dissesse que sua língua tem que ocupar esse lugar, o que seria absolutamente natural, já que essa língua ainda tem tão pouco lugar na vida em sociedade. Entretanto, o curioso, na pesquisa por mim realizada, é que os entrevistados, em sua maioria ouvintes e com a tarefa de lidar com o ensino da Libras e do português, fazem o jogo de ocupação linguística pró-Libras no discurso. Um discurso politicamente correto é assumido e isso acaba por se refletir na ação pedagógica. Isso ocorre em parte devido à convivência diária com a desvalorização social da língua minoritária que os leva a assumirem essa luta e, por consequência, acabarem por menosprezar também o ensino do português.

Desse modo, o ensino do português fica apagado, meio desaparecido, em um lugar de estranhamento, sem material didático adequado, sem parâmetros curriculares que orientem a prática de ensino, ou seja, ele ainda é um imenso desafio, sem muitas respostas que prevejam o jogo de ocupação linguística e o equacione a práticas linguístico-pedagógicas significativas, que respondam às necessidades bilíngues dos surdos pela pesquisa acadêmica em diálogo com a comunidade escolar. A escola se ressentiu disso, a comunidade escolar é quem mais sente esse peso e isso ecoa nas entrevistas. As ideologias linguísticas representadas nas entrevistas são discutidas nos próximos excertos:

Excerto 27

Escola 2 – Gabriel, inspetor de alunos (ouvinte).

Pesquisadora: Eles nunca se comunicam sem ser em língua de sinais?

Gabriel: Não, é difícil. **Não porque têm uns aqui que falam, né, eles veem, eles escutam um pouco, eles têm som, eles falam, né... têm vários aqui.**

Pesquisadora: E, por exemplo, se chega alguém que não sabe Libras, você acha que eles têm interesse de conversar, eles se comunicam de outra forma, ou não?

⁶³ Jogo de ocupação linguística – Maher⁽¹⁰²⁾ se baseia nos preceitos da Sociolinguística de periferia, criticando a visão utópica de estabilidade, de homogeneidade em situações de diglossia, e assumindo que há um conflito que afeta atitudes, tomadas de decisões em todas as esferas sociais, inclusive na escola.

Gabriel: Não, geralmente quando você não sabe o que eles falam, eles ficam nervosos, e principalmente quando você tá falando, porque eles acham que você tá falando deles.

Pesquisadora: Hmm... entendi.

Gabriel: Mas às vezes a pessoa não sabe a Libras e não se comunica e eles acham que a pessoa tá falando deles.

Pesquisadora: Mas isso acontece muito?

Gabriel: Não, não acontece muito porque, geralmente, muitas pessoas aqui falam e, quando é assim, já tem alguém para traduzir.

(Entrevista realizada em 12/04/2019).

Segundo o excerto 34, há, na escola, conforme Gabriel, alunos que “escutam um pouco”, que “têm som”, que “falam”. Ele ainda enfatiza: “têm vários aqui”. No entanto, o ato de falar/oralizar é encarado como fora da norma. Costa⁽⁷⁸⁾, ao abordar o tema educação de surdos nos anos 30, traz como uma das posições de sujeito assumidas como um discurso aceito e circulante na época, a posição de sujeito surdo anormal. Tal posição era a dos surdos que não se encaixavam nos padrões da época, nos moldes de oralização esperados, ideologia preconizada como a norma a ser cumprida. No excerto apresentado acima, a ideologia não é a mesma, já que a escola parte do princípio de que a Libras é a língua de direito do surdo. No entanto, o que decorre dessa nova ideologia, operada no dia a dia dos alunos, é, também, uma condição que pode ser de exclusão não só linguística, mas identitária, exclusão de sujeitos que não se encaixam ao padrão.

Portanto, como aponta Costa⁽⁷⁸⁾, refletindo sobre o que escreve Foucault⁽¹⁰³⁾ a respeito da genealogia da anomalia, ao apontar imagens que se encaixam aos padrões de anormalidade, dentre elas o indivíduo a ser corrigido e os equívocos em consequência da normalização dos sujeitos:

[...] O fato de este indivíduo ser muito corriqueiro, regular em sua irregularidade, faz com que, após o século XVIII, gire em torno da problemática do homem anormal, uma série de equívocos. O primeiro deles é que, por sua frequência, será difícil determiná-lo, não há provas e não se pode demonstrar. Outro equívoco é que há a necessidade de corrigi-lo, mas à medida que fracassam os investimentos familiares ou educativos, o indivíduo a ser corrigido torna-se incorrigível. No entanto, giram em torno dele intervenções, sobreintervenções, técnicas de educação, reeducação. Neste ponto, Foucault (op. cit.) afirma, “esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente.”⁽⁷⁸⁾.

A posição do sujeito surdo anormal parece ser hoje ocupada por surdos oralizados, situação muito corriqueira na ocasião da pesquisa. Conforme aponta o excerto 27: “têm vários aqui”. Parece também haver um novo regular em sua irregularidade, e o equívoco do eixo da corrigível incorrigibilidade se coloca na existência que persiste em se colocar, mesmo que não autorizada, desafiando normas e causando novos modos de mal-estar. O tipo de reação dos próprios alunos surdos assume o discurso da norma, regulando o “tipo de língua” autorizado a circular e indicando não haver compreensão, por parte dos alunos, dos vários contextos multilíngues existentes e suas possíveis razões: “Mas às vezes a pessoa não sabe a Libras e não se comunica e eles acham que a pessoa tá falando deles”.

Bortoni-Ricardo⁽¹⁰⁴⁾ afirma que é necessário que se promova o acesso à língua padrão, à norma culta, contudo, respeitando o aluno em suas peculiaridades culturais, de forma que ele seja poupado de conflitos e juízos de valores e até mesmo de uma insegurança em relação à língua, comumente vivenciada em uma situação como essa. Ainda que o conflito, nesse caso, seja causado, conforme o excerto, pelos próprios alunos, há que se pensar que, a partir de tal atitude, o que também se coloca é uma postura linguística recorrente de interditar uma prática, de interditar um discurso que circula e, pior ainda, de interditar um tipo de sujeito que existe e habita a escola. Esse interditar pode ser evitado a partir do conhecimento mais amplo da questão linguística que os cerca e que cerca contextos outros de bilinguismo.

Nora⁽¹⁰¹⁾ discorre sobre a notabilização do anseio de surdos por uma lógica identitária binária, delimitada e demarcada pela diferença surdo/ouvinte, que engendra uma nova lógica nas relações de poder que se faz pela tríade ouvintes/surdos legítimos/demais surdos. Nora⁽¹⁰¹⁾ reflete sobre novas delimitações que tende à essencialização da língua de sinais como o critério para a identidade autêntica, que simboliza pureza e invisibiliza opacidades, as misturas, os entrecruzamentos.

O discurso que opera nas relações instituídas observadas no contexto escolar também aponta, conforme Nora⁽¹⁰¹⁾, para a invisibilização da diferença, marcando lugares e procedimentos aceitáveis, negando conflitos e existências outras que não sejam a Libras, sem oralizações como o lugar da identidade autêntica.

5.3.3 As dificuldades com o ensino do português levam à sua desvalorização

No espaço da escola bilíngue, encontram-se conflitos linguísticos significativos entre a Libras e o português. Separo os excertos a seguir como forma de discutir a questão:

Excerto 28

Escola 1 – Aluna Maria (surda)

Pesquisadora: Por que vocês acham importante o português? Para que você vai usar?

Maria: **No português não pode ter este sentimento de que o português não vai ser importante, precisa respeitar e ter uma consciência do quanto ele é importante**, que sei que tenho que estudar, que eu tenho que ter uma avaliação boa para passar para o sétimo ano.

(Entrevista realizada em 06/2019).

No excerto acima, a aluna Maria, da Escola 1, destaca a importância do português a partir da negação do sentimento de que ele não seria importante. Ora, se, para a aluna, ocorre a necessidade de dizer que não pode haver esse sentimento, é sinal que, de alguma o discurso sobre o português não ter importância já esteve presente. Não há necessidade de se negar algo que nunca existiu. O excerto a seguir amplia a discussão sobre a desvalorização do português.

Excerto 29

Escola 1 – Suzel, diretora (ouvinte).

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar, que acha interessante para o ensino de português?

Suzel: Uma coisa que temos conversado bastante é o currículo de Libras e o de Português e, agora, com o quadro de professores e instrutores, estamos ampliando a carga horária de Libras. E, mesmo a escola sendo bilíngue, todo conteúdo é trabalhado em Libras e nós sentimos falta de uma organização mais diretiva da Língua de Sinais, do ensino mesmo da língua, porque a proposta nos últimos anos é de que a Libras vai sendo incorporada aos conteúdos e sem o ensino específico da língua para o aluno surdo. É isso que queremos discutir: a gramática da Libras com os alunos. Todos se comunicam em Libras, mas não têm o conhecimento da estrutura da língua. Isso é bem inicial, mas sentimos um avanço que vai contribuir bastante no ensino no Português, porque, quanto mais conhecimento ele tiver da sua língua, facilitará no ensino da segunda. **Precisamos desmistificar o português para o aluno surdo e conversamos muito com os profissionais surdos porque, de forma indireta, acabam demonstrando que o português é difícil. Eles sentem o peso do português, vendo-o como um obstáculo, e acabam transparecendo isso para os alunos e, por isso, queremos intensificar o ensino da Libras e mostrar com mais leveza o Português.**

(Entrevista realizada em 21/03/2019).

Nas palavras da diretora, ficam expressas algumas questões que se colocam no dia a dia da escola hoje: a desvalorização do português pode acontecer também em razão das marcas de um ensino a quem agora é professor, o próprio surdo. As experiências passadas com o português são expressas através de uma adjetivação feita pela negatividade: “difícil”, “peso”, “obstáculo”, como se, para ensinar o português, tivesse que ser feito, primeiro, todo um preâmbulo no sentido de “desmistificar” ideias construídas a partir de uma nova narrativa: a de “mostrar com mais leveza o português”.

O que se pode analisar com respeito à defesa da importância da Libras e a desvalorização do ensino do português, postas nos excertos, é que o bilinguismo do surdo é também desvalorizado por um discurso que ecoa sentidos presentes na escola, como no excerto 28, expressos pelo dizer: “não pode ter este sentimento de que o Português não vai ser importante”. Novamente, é vivenciado o mito do monolinguismo⁽⁹⁾, porém, estabelecido por um novo caminho de dominação e relação de poder de uns sobre outros, que silencia diferenças e evidencia a ideia de que apenas uma língua importa. Mas, agora, a língua da desvalorização, no contexto da escola bilíngue, é o português. E não se trata de uma defesa descompromissada, desinteressada ou desinformada, trata-se de uma constatação dos que lidam com esse ensino. No entanto, o que parece ser desconhecido ou minimizado, no caso, são os benefícios do multilinguismo. Em resposta à condição de língua sem prestígio, de minoria, vivida, historicamente, na escola bilíngue, parece haver uma inversão do jogo que continua não encontrando o lugar do bilinguismo, ou do poder ser bilíngue, com uma distinção: desta vez o monolinguismo autorizado é o da Libras.

Ao discutir sobre o surdo no contexto da educação bilíngue de grupos minoritários/minoritarizados, Skutnabb-Kangas⁽¹⁰⁵⁾ trata uma questão que se liga às reflexões que empreendo: a criança de grupos minoritários se tornar monolíngue em sua própria língua, logo, oportunidades educacionais futuras e do mercado de trabalho se fecharão para ela, assim como sua influência e participação na comunidade majoritária serão severamente limitadas. Melhorar a situação de seu próprio grupo no que diz respeito a direitos e “demandas linguísticas” será impossível. Sendo assim, importa fortalecer o multilinguismo dos surdos, contando com um movimento de valorização da Libras, porém, sem desvalorizar outras línguas que ocupam suas vidas.

Eis que se coloca outro paradoxo a se pensar, que também se faz na tensão entre as políticas linguísticas educacionais e as políticas linguísticas locais: se trata de documentos que defendem a importância do português para o surdo, mas que não se encaixam às representações demonstradas sobre o português. O documento *A educação que nós surdos queremos*, elaborado pela comunidade surda, representada pela FENEIS, do Pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizados em Porto Alegre no ano de 1999, conta com três tópicos para apontar o desejo da comunidade surda em relação ao seu bem-estar em sociedade. O primeiro trata de políticas e práticas educacionais para surdos. O segundo, de comunidade, cultura e identidade. O terceiro tema é sobre a formação do profissional surdo. O primeiro tópico, na seção sobre Direitos Humanos, defende, em seu segundo ponto: “Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas”. A defesa do aprendizado de português é entendida como benéfica ao surdo e, não somente isso, mas também se defende o aprendizado de outras línguas, acreditando na capacidade do surdo, na expansão de seu conhecimento linguístico e nas possibilidades de ação como cidadão no mundo.

Outro documento, mais recente e elaborado pelos sete primeiros surdos doutores brasileiros, atuantes na área de educação e linguística, ao tratar da defesa das escolas bilíngues para surdos, também enfatiza a importância do português como língua escrita do surdo.

Em 1999, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) produziu a carta aberta *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999), apresentando a educação bilíngue como desejo e luta da comunidade surda. Uma década depois, diversos caminhos foram traçados, alguns inclusive em colaboração com o Ministério da Educação. Em 2012, no momento em que se discutem planos para os próximos dez anos da educação do Brasil, os surdos mais graduados em nosso país – doutores surdos –, formados nos meandros da educação brasileira, produziram a Carta aberta ao Ministro da Educação” (2012), apontando para tensões no atendimento educacional da surdez, defendendo a educação bilíngue e indicando a SME/SP como um serviço público de educação que respeita a diversidade dos surdos e favorece uma escola democrática ao manter dois tipos de serviços: o da escola bilíngue para surdos e o da escola inclusiva bilíngue⁽¹⁰⁶⁾.

A Carta aberta ao Ministro da Educação⁽⁴⁾ não só defende o ensino do português escrito como o verbo usado para defendê-lo é rogar: “Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que **GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC** e que **REFORCE** a importância de sua inclusão no PNE” (Mantidas as especificidades do formato de escrita do documento).

O que acontece ao desvalorizar/desacreditar o ensino de qualquer uma das línguas em jogo, no cenário de educação bilíngue para surdos, é a permanência da ideologia monolíngue estabelecida como caminho a se seguir nas escolas de surdos. A estigmatização das formas de bilinguismos mestiços, comuns nas situações de multilinguismo contemporâneas, advém da ideia de que os sujeitos bilíngues atuam da mesma maneira em ambas as línguas⁽⁵⁶⁾. Essa ideia desconsidera o aprendizado de línguas em suas práticas sociais, em suas múltiplas faces, e os coloca como aprendizados mecânicos nos quais todos os sujeitos aprenderiam da mesma forma.

Afirmo, portanto, que, ao constatar a existência de documentos que defendem, na teoria, além do ensino da Libras, o ensino do português e até mesmo de outras línguas como enriquecedores da experiência linguística dos surdos, a prática pode evidenciar desvalorizações que se tornam obstáculos a mais a serem transpostos para que haja sucesso no aprendizado de línguas no contexto das escolas bilíngues. Não pretendo, com essa afirmação, desvalorizar o cenário educacional das escolas bilíngues, mas há que se atentar para a constatação de que a educação bilíngue é também a continuidade de um processo de educação construído historicamente. Assim sendo, a experiência educacional bilíngue carrega em seu existir marcas desse passado educacional que, no presente, constitui novas identidades. Daí a necessidade da discussão sobre o bilinguismo do surdo, do entendimento da riqueza de ser bilíngue, para não incorreremos na supervalorização de qualquer língua em detrimento de outra.

5.3.4 As línguas de sinais caseiras e seu lugar/não lugar na escola bilíngue

As múltiplas realidades linguísticas continuam sendo evidenciadas ao pensar os dois próximos excertos. As realidades linguísticas diferenciadas acontecem mesmo pensando em famílias que se assemelham em algumas características. Filhos de pais surdos são um exemplo:

Excerto 30

Escola 1 – Sabrina, coordenadora (ouvinte).

Pesquisadora: E você acha que eles chegam com realidades Linguísticas distintas?

Sabrina: Nós temos várias realidades, por exemplo: Os alunos que chegam bem pequenos adquirem a língua aqui na escola, mas tem alunos que chegam no 5º ano e não têm toda esta bagagem linguística. Então assim, eles estão no 5º ou 6º ano e trazem para acompanhar em língua de sinais e, ao mesmo tempo, que tentam assimilar o conhecimento, querem aprender a língua de sinais e a aquisição é através da língua. **Têm alunos que chegam com um pouco de conhecimento da língua, geralmente a caseira, têm as crianças que chegam sem língua nenhuma, têm filhos de pais surdos que chegam com defasagem na língua.** Isto é interessante, pois você espera

que filhos de surdos cheguem com a língua, mas eles vêm com defasagem, na verdade são vários níveis que nós recebemos as crianças.

(Entrevista realizada em 07/06/2019).

A fala da coordenadora Sabrina, da Escola 1, enuncia, primeiramente, uma postura de conhecimento em relação à variação linguística dos alunos surdos: “Têm alunos que chegam com pouco de conhecimento da língua, geralmente a caseira”. O surdo sempre encontrou barreiras à aceitação de sua língua, de sua condição multilíngue. A coordenadora traz suas representações positivas sobre as línguas de sinais caseiras^(107, 3, 108), embora elas sejam encaradas como “um pouco de conhecimento de língua”, conforme a asserção.

Um conceito importante a ser pensado, em se tratando do contexto de educação bilíngue para surdos, e que se coloca também como uma questão de política linguística em relação ao ensino bilíngue de surdos, é o de línguas de sinais caseiras. Antes de adentrar esse tema, conceituando-o, passo a considerar o hibridismo cultural⁽¹⁰⁹⁾, no qual o oprimido, colonizado, subalterno através de seu discurso, desestabiliza a normalidade hegemônica que tenta padronizar a língua como algo pronto e que, portanto, não aceita o que poderia ser, sob essa perspectiva, um desvio da norma. Problematizar conceitos dominantes, dando visibilidade ao que se encontra à margem e é interpretado como nocivo na educação bilíngue para surdos, destaca-se como deslocamento necessário, pois, mesmo depois de já realizada a discussão academicamente, as línguas de sinais caseiras não se colocam como línguas assumidas, onde a educação básica acontece. Uma explicação plausível para essa questão seria considerar que essa discussão não tem acontecido onde é tão importante que aconteça: nas escolas. O diálogo entre academia e escola precisa ser melhor articulado, não só considerando as tensões em torno das realidades linguísticas dos surdos, como partindo deles para pensar caminhos pedagógicos.

A sonhada educação bilíngue para surdos carrega, em sua prática, conceitos e ideologias mal compreendidos, capazes de perpetuar sentidos já postos e, com isso, prejudicar a educação de surdos em um cenário tão arduamente conquistado. Embora represente um avanço e uma conquista no campo da educação de surdos no Brasil, há que se considerar que ela é também uma continuidade, um reflexo da formação de profissionais, da política em âmbito federal, estadual e municipal, de famílias de surdos que vivem esse deslocamento e que, portanto, estão carregados de sentidos de língua e linguagem, de maneira geral tão pouco discutidos na perspectiva multicultural e multilíngue.

As línguas de sinais caseiras constituem uma dessas questões sobre hibridismo cultural⁽¹⁰⁸⁾, uma manifestação do subalterno, do oprimido, que desestabiliza a norma hegemônica. Elas são conceituadas como línguas por alguns autores^(107,108,3), definidas como conjunto de recursos: dentre eles a fala, a leitura labial, os “gestos naturais”, a Libras, a dramatização e a pantomima⁽³⁾. Mas, para além disso, as línguas de sinais caseiras são uma realidade na educação de surdos e, por acontecerem fora do contexto de práticas consideradas normais, fora da escola ou de qualquer instituição que normalize, que dê nome a práticas, por existirem, primeiramente, no espaço das casas, das famílias, apesar de não se restringirem a elas⁽¹⁰⁸⁾, e por diversas razões que são da ordem da prática social, são ainda marginalizadas, mesmo após ter sido feita a discussão acadêmica a esse respeito^(107, 3, 108). É preciso ressaltar que as línguas de sinais caseiras não vão parar de existir apenas porque desestabilizam a norma hegemônica.

Vilhalva⁽¹⁰⁷⁾, ao pesquisar comunidades indígenas onde havia sujeitos surdos, dá conta de que há diferentes línguas de sinais caseiras a depender das famílias e comunidades, o que reforça ainda mais o aspecto da diversidade linguística existente no Brasil.

Os estudos de Vilhalva⁽¹⁰⁷⁾, Gesser⁽³⁾ e Kumada⁽¹⁰⁸⁾, ao tratarem sobre as línguas de sinais caseiras, apresentam uma abordagem linguística que considera o sujeito, aquele que pratica a língua, como primordial em relação à teorização sobre a linguagem. Tratam as línguas não como desvio da norma, ou de uma estruturação rígida, porém, as concebem como partindo de contextos diversos. Nesse sentido, não as classificam, gramatizam ou padronizam. Partindo dessa perspectiva encontrada nas autoras, considero as línguas de sinais caseiras como uma prática inegavelmente existente no ambiente de educação de surdos, seja ele qual for, visto que elas provêm de suas identidades, de suas relações familiares, daquilo que significou parte da mistura entre línguas praticadas no contexto da casa, do lar, de sua história que significou o escape das estruturas sociopolítico-econômicas que nunca serviram a tais surdos, contemplando suas necessidades de existência.

As línguas de sinais caseiras constituem, portanto, a resistência linguística como consequência da escassez de políticas linguísticas educacionais capazes de possibilitar a Libras desde a primeira infância. Essas línguas que não se enquadram a parâmetros delimitados, persistem em resistir, mesmo que em terreno árido, pois a vida, em todas as suas dimensões, requer comunicação em um sentido mais pleno e, ao mesmo tempo, tão básico: o de existir. E, precisamente, com respeito a esses sentidos de constituição de uma identidade, proponho uma lente de aumento sobre as línguas de sinais caseiras relacionadas ao ensino, tanto de língua portuguesa como de Libras, um planejamento de ensino realizado a partir de sua existência e

que não as ponha em posição de inexistência, de interdição ou de exclusão, mas de realidade a ser compreendida, explorada e acrescida de novas experiências linguísticas.

O documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental*⁽¹¹⁰⁾, direcionado ao ensino de alunos surdos, sugere ao professor que realize uma pesquisa sobre a forma de comunicação empregada em casa, como ponto de partida para o seu trabalho em sala de aula, com intuito de: “[...] abordar a comunicação a partir do sistema usado pelo aluno e conduzi-lo para a língua de sinais e para a língua majoritária escrita simultaneamente”. Essa sugestão representa um avanço no que diz respeito ao ensino da criança surda. Porém, o documento não explicita a existência de línguas de sinais caseiras, portanto, ao não nomear o fato, ele não ganha a importância que deveria ter para ser de fato encarado como parte da história de vida dos surdos.

O trabalho de Kumada⁽¹⁰⁸⁾ discute a questão do surdo que usa a língua de sinais caseira e opta por conceituar o fenômeno linguístico como “língua”, língua de sinais caseira, exatamente por compreender a pluralidade linguística que envolve seu uso. A autora ainda aponta evidências na direção do surdo ser considerado sem língua nenhuma – por não falar.

[...] os resultados indicaram que as línguas de sinais caseiras não são reconhecidas dentro do estatuto linguístico. Para discriminar tais línguas, elas são geralmente associadas a terminologias que distanciam a associação à língua de sinais. Além disso, uma forte representação esteve em torno do uso das línguas de sinais caseiras ser feito somente por pessoas que desconhecem a LIBRAS. Esse argumento apresentou evidências desconfirmatórias também, pois em várias situações foi demonstrado que tal sistema linguístico é utilizado mesmo após a exposição à língua de sinais convencional⁽¹⁰⁸⁾.

Segundo o excerto 30, nas palavras da coordenadora Sabrina, a língua de sinais caseira é representada, em um primeiro momento, como língua. No entanto, logo a seguir vem a afirmação: “têm as crianças que chegam sem língua nenhuma”. É então que questionamos: estaria a coordenadora digerindo a teoria, visto que por 20 anos o pensamento foi em direção a não compreender as línguas de sinais caseiras como língua? É possível que uma criança surda não tenha língua nenhuma, não se comunique com ninguém até chegar à escola, ou o conceito sobre o qual se faz essa afirmação é o de língua como sistema fixo, purista, seja ela em língua de sinais ou oral?

O que parece estar representado no excerto 30, que considera a existência das línguas de sinais caseiras e, logo em seguida, enuncia existirem crianças que chegam sem nenhuma língua, é paradoxal, é uma confusão de sentidos que ainda estão sendo acomodados, assimilados em seu conhecimento linguístico. Costa⁽¹¹¹⁾ aponta a existência do uso da linguagem em determinados sentidos ainda que já se saiba de sentidos trazidos como uma

representação negativa, que se contrapõem ao primeiro, ou seja, ao tentar extinguir o que é considerado incorreto, alguns sentidos permanecem porque são históricos, políticos e se relacionam a memórias, se trata do caráter político da linguagem.

O conceito de língua como caleidoscópio⁽¹⁵⁾ lida com facetas múltiplas e complexas das realidades sociolinguísticas em que vivem as minorias linguísticas. A língua, por essa perspectiva, se desloca do purismo, prevê as várias materialidades ou recursos presentes nesses espaços em que uma ou mais línguas estão em circulação⁽¹⁵⁾. A ideia de língua fica, desse modo, reduzida, não enxergada através de práticas sociais, se alocando fora dos usos da linguagem. Ora, a língua é multiforme, viva, não se encaixa em padrões previamente calculados ou estabelecidos. No entanto, essa não é a fundamentação da ideia de que o surdo não tenha “língua nenhuma”.

Ademais, a questão das línguas portuguesa ou de sinais é preponderante para a proposta de ensino bilíngue, já que o ensino parte da consideração das práticas de linguagem do estudante, sejam elas quais forem. Não é possível determinar de onde partem e como chegam à escola⁽¹⁵⁾.

As línguas de sinais caseiras são resultado de uma política colocada em ação localmente⁽⁹⁾, portanto, podem representar uma política local de resistência^(50, 112, 82), porque a casa também faz parte da política local e a línguas de sinais caseiras são autorizada na prática linguística também da casa, da família, na ausência de uma língua que torne possível as questões da vida em comum.

As tensões sobre as políticas linguísticas presentes no ensino de surdos trazem representações: de filhos de pais surdos como o caso ideal; da oralização como um problema; das dificuldades com o aprendizado do português, tendo como consequência sua desvalorização; e as línguas de sinais caseiras em seu lugar/não lugar na educação de surdos. Algumas dessas representações têm algo em comum, a questão da fragilidade da aceitação da língua em perspectiva multifacetada, considerando a mistura, a mescla como parte do cenário multilíngue. Esses sentidos de estar entre fronteiras, ao tratar de questões como línguas e identidades dos surdos, são complexos e levam tempo para poderem se alinhar às práticas das comunidades escolares bilíngues de surdos. Isso explica em parte muitas das dificuldades encontradas no ambiente escolar.

Como é compreendida essa gama tão variada de perfis linguísticos/comunicativos entre os surdos e sobre os surdos? Essa variedade aparece como problema. Lidar com toda essa variedade na sala de aula não é mesmo fácil. Entretanto, sob a perspectiva do multilinguismo, há uma política que aceita todas as línguas e não se pode deixar de lidar com as questões reais

que se apresentam na escola. A partir dessa realidade linguística tão vasta, a comunidade escolar tem adicionadas ao ensino bilíngue outras dificuldades. Sendo assim, como poderia deixar de ser problema? O que se pode refletir a partir disso?

O contexto multilíngue é o contexto da escola bilíngue para surdos e há que se considerar que, se o trabalho nessas escolas for também elaborado e executado tendo em vista uma concepção estruturalista de língua, que leva à sua hierarquização, ou ainda calcado em conceitos de falante nativo (que, no caso do bilinguismo do surdo, pode ser “o caso ideal”, ou seja, surdo filho de surdos), competência comunicativa, língua materna, só que, desta vez, na interface entre Libras e Português, tratamos de ideologias linguísticas incoerentes. Maciel⁽⁸⁴⁾ discute o fato das proposições feitas em documentos oficiais, nos anos 60 e 70, partirem de uma concepção estruturalista de língua, se voltando para aspectos abstratos, bem como não enfocarem os processos históricos que levavam à hierarquização das línguas de grupos de maioria ou de minoria. Nas décadas de 70 a 90, segundo Maciel⁽⁸⁴⁾, os estudos buscaram compreender o papel da língua na reprodução das desigualdades sociais e econômicas à luz de teorias críticas e pós-modernas. Ainda segundo esse autor, foram questionadas nomenclaturas como falante nativo, competência comunicativa e língua materna – por serem terminologias incoerentes com contextos multilíngues. Isso não significa dizer que tais nomenclaturas não existam, no entanto, não podem ser encaradas como rígidas, pois, para determinados sujeitos, pode haver línguas maternas no plural, há também uma competência comunicativa em constante mutação e um falante nativo que nasce na bifurcação, na fronteira. Essas reflexões apontam luz para o campo do bilinguismo surdo e devem ser problematizadas.

Os currículos precisam se dedicar a pensar em soluções sobre as questões de entendimento acerca do ensino de português ao surdo. Nesse sentido, Silva e Favorito⁽⁵⁰⁾ assinalam o fato dos currículos orientarem o trabalho em aula, apresentando um mundo social oposto ao modo de vida que acontece do lado de fora da escola. Com isso, apontam a necessidade de haver, no espaço educacional, uma discussão que reflita sobre as identidades homogêneas essencializadas, problematizando seu fluxo para novas possibilidades identitárias.

Duas vertentes podem ser consideradas para um caminho de valorização de ambas as línguas. A primeira delas é providenciar, como política linguística dirigida à comunidade surda, o máximo saber possível sobre o português e a Libras, assumindo a necessidade de ambas, para apoiar identidades heterogêneas que aceitem a variação como parte de sua existência. Nora⁽¹⁰¹⁾ defende que a mistura, a hibridação e a influência mútua exercida pela Libras e pelo português, uma sobre a outra, não devem ser consideradas como nocivas. Já a ideia contrária, de pureza e divisão entre os sistemas linguísticos dos bilíngues, pode trazer

prejuízos a contextos sociolinguisticamente complexos⁽⁵³⁾. Ainda sobre essencialização no campo linguístico, é possível afirmar:

(...) necessário se faz construir políticas linguísticas nas escolas ou por orientação governamental que possam minimizar tanto os preconceitos e as atitudes reducionistas sobre os usos reais das línguas quanto as estratégias essencializadoras que acabam migrando para os próprios usuários de Libras na ilusão de que uma idealizada língua pura fortaleceria essa língua e os protegeriam dos conflitos diglössicos que enfrentam em seu dia a dia⁽⁵⁰⁾.

A segunda vertente como política linguística a ser posta em prática é a defesa do aumento das aulas de Libras no contexto da escola bilíngue e o reconhecimento da Libras como disciplina nos demais contextos educacionais. Ora, se 95% das crianças surdas vêm de famílias ouvintes, o currículo precisa tratar de ampliar as aulas de Libras, adotando uma política linguística que considere a realidade das famílias, que se faz a partir da casa do surdo, chegando à sala de aula. Se, com o português, o trabalho é mais lento e se resume à escrita, a língua de acesso precisa ser prevista como caminho para a vida em sociedade.

Na atualidade, ambas as escolas pesquisadas, no 6º ano, têm em seu currículo mais aulas de Português se comparadas às aulas de Libras. Se a base para o ensino precisa ser feita através de uma língua já adquirida e se essa língua precisa ser desenvolvida para contemplar as necessidades de comunicação do surdo, a política linguística local precisa efetivar não só o aumento, mas também a valorização do espaço da Libras no currículo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida no âmbito dos estudos sobre contextos bilíngues de minorias, de cenário sociolinguisticamente complexo⁽⁵³⁾, esta pesquisa foi desenvolvida etnograficamente⁽¹⁴⁾ e contém registros gerados ao longo de um semestre letivo de permanência em campo. Esses registros, compostos por depoimentos de sujeitos de duas comunidades bilíngues para surdos, foram analisados à luz do objetivo geral de buscar compreender que representações emergem do cotidiano de duas comunidades escolares bilíngues, sobre o ensino de português, a Libras e a escrita de sinais. A partir de tais representações, contemplei o desafio de perceber como as políticas linguísticas educacionais norteiam a educação bilíngue para surdos e interferem nas políticas locais, além de entender como as escolas desenvolvem suas propostas de educação bilíngue para surdos.

Para dar sustentação teórica à construção de respostas para as questões norteadoras desse estudo, busquei: ancoragem na Linguística Aplicada Indisciplinar⁽⁵²⁾; a interlocução entre conceitos provenientes de diferentes campos do conhecimento, dentre os quais destaco a concepção socioantropológica da surdez⁽⁴⁷⁾, alinhada à filiação teórica advinda dos estudos sobre minorias linguísticas⁽⁵³⁾; e, ainda, embasamento nos estudos sobre multilinguismo⁽¹⁵⁾, sobre multilinguismo em relação ao surdo^(2, 33, 50, 83), passando pelo letramento^(48, 49) e dialogando com o conceito de língua adicional^(6, 51).

No trabalho como um todo, busquei inverter a lógica subalterna que toma como modelo ideal a escola bilíngue para surdos simplesmente por ser bilíngue, sem considerar a educação em sua continuidade histórica, na tentativa de dar a ela visibilidade, ao questionar naturalizações, trazendo as margens para o centro. Ou seja, procurei pensar as representações da comunidade escolar problematizando-as de modo a evidenciar os embates das políticas linguísticas educacionais que refletem nas políticas locais, com o intuito de pensar a educação bilíngue a partir de significados atribuídos por sujeitos surdos e ouvintes, como parte que são da comunidade surda. Para tanto, organizei o capítulo de análise em três representações mais gerais. São elas: sobre o foco no uso de escrita de sinais, acontece como modo de valorização da Libras e traz em seu lugar/não lugar muitas incertezas; sobre a falta de acessibilidade linguística do surdo em sociedade, gera na escola responsabilidades adicionais; e as que tratam das ideologias linguísticas presentes nas escolas bilíngues dão contornos às práticas escolares e afetam o aprendizado de línguas.

Em relação ao SW, procurei compreender qual a razão do foco na escrita de sinais fortemente presente na sala de aula de Português do 6º ano da Escola 2, mas também presente nos discursos da comunidade escolar de ambas as escolas. Abordei a questão da história dessa escrita, trouxe em um dos excertos a representação trazida pela professora que mostra a

observação da primeira aula que acompanhei na Escola 2, em que já estava presente o SW, apontei desdobramentos das políticas linguísticas educacionais nas quais se ancora a defesa da escrita de sinais. Assim sendo, questioneei o papel ocupado pela escrita de sinais no lugar de ensino de português escrito. Busquei, assim, repensar tal presença nessa fase escolar. Ainda como política linguística educacional em âmbito municipal, explorei a importância do Currículo da Cidade Educação especial: Língua Portuguesa para Surdos⁽¹⁰⁾, que teve o final de sua elaboração enquanto me encontrava em campo de pesquisa.

Ao trazer observações sobre o novo currículo⁽²⁴⁾, demonstro as representações da comunidade escolar sobre ele ser encarado como uma resposta às dificuldades do ensino de português. O currículo⁽¹⁰⁾ foi mencionado em vários excertos. E apesar de ser apresentado apenas como forma alternativa e eficaz de registrar a língua de sinais, foi usado também com a finalidade de atuar como recurso para análise linguística. Foi compreendido como o documento que autorizou o ensino de SW nessa fase escolar e na aula de português em uma das escolas. Junto da representação do currículo como uma inovação no cenário educacional dos surdos, se encontrou a representação do conflito linguístico entre a Libras e o português como línguas colocadas em perspectiva hierarquizada, na qual a Libras ganhou o foco da atenção da escola se comparada ao português.

O reconhecimento do aprendizado da escrita de sinais se fez como algo novo, difícil de aprender e sem utilidade para o futuro. A representação da escrita de sinais na escola se deu de modo idealizado, como uma salvação ao aprendizado de português, uma ponte capaz de trazer a facilidade de aprender o português como língua adicional. Em uma das escolas analisadas, a defesa da escrita de sinais está em um lugar de prestigiar a língua de sinais, como se a língua necessitasse de uma escrita própria para sua valorização, como uma posição estratégica de fortalecimento da Libras nesse contexto complexo. Por fim, em que pese o desafio para a implementação de propostas direcionadas à educação de surdos, o ensino da Libras nas escolas necessita de novas feições, como uma política linguística educacional em âmbito nacional, como facilitadora das possibilidades de acesso do surdo à sociedade de maneira mais autônoma.

A existência de dois mundos, o da realidade da escola e o dos documentos oficiais⁽⁸⁴⁾, sem discussões mais aprofundadas sobre as ações em âmbito escolar, são também uma realidade que pode explicar ações de ensino isoladas, causadas pela mimetização do currículo por profissionais que querem acertar e se engajam na luta por uma educação mais justa.

As tensões a respeito das políticas linguísticas com relação à escrita de sinais no ambiente escolar se materializam na prática de ensino de SW, na sala de aula da Escola 2, representada por uma mescla de discursos fundamentados no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue⁽⁸⁰⁾, seguido da política local, política do município⁽¹⁰⁾. O que se passa como proposta de educação bilíngue, nesse contexto de difícil condição de ensino das línguas, é a tentativa de construção de um letramento que sirva à vida dos estudantes surdos. A partir de muitos fracassos educacionais, as políticas vêm ditar novas soluções, fundamentadas em importantes convicções já amplamente discutidas, como a revisão da política de escolarização do surdo com foco sociológico de ser uma comunidade cultural com necessidades linguísticas específicas. Porém, também está sustentada na incompreensão sobre o bilinguismo de modo geral, que se acumula às dificuldades próprias do bilinguismo dos surdos. Toda essa complexidade encontra validação em um discurso ativista, requerendo uma nova escrita, a escrita de sinais como uma solução idealizada.

A falta de acessibilidade linguística do surdo em sociedade gera para a escola responsabilidades adicionais. Essa representação foi comprovada diversas vezes nos depoimentos das comunidades escolares. Através da cena descrita no excerto 16, da professora explicando uma tragédia acontecida em ambiente escolar na cidade de Suzano (SP), procurei mostrar como a falta da Libras como língua compartilhada, anterior e posteriormente à chegada na escola, faz com que os professores tenham que trabalhar conceitos de forma exaustiva para suprir uma falta que se refere ao conhecimento de mundo em geral. Essa ausência de acessibilidade linguística é uma permanência na educação de surdos, anterior à educação bilíngue^(50, 98), e continua a impedir o desenvolvimento linguístico e o acesso a direitos básicos por ter poucos interlocutores em sua língua, provocando, ainda, a redução de sua autonomia, mesmo após avanços legislativos e o aumento do conhecimento da Libras em sociedade.

A falta de acessibilidade linguística é apontada nas famílias dos alunos. Assim sendo, procurei pensar a linguagem também através da perspectiva vigotskiana⁽⁹⁰⁾, relacionando linguagem, cognição e mundo social, linguagem realizada como trabalho, ação, de modo processual.

Respostas às lutas são dadas através de projetos. Nesse contexto social complexo, a responsabilidade pelo fracasso escolar fica injustamente atribuída à comunidade escolar e faz com que as professoras assumam responsabilidades sobressalentes como, por exemplo, de mediadoras ou de intérpretes de seus alunos em situações fora da escola. As escolas assumem, corajosamente, essa responsabilidade que não seria somente do campo da educação e procuram responder à falta de acessibilidade, propondo projetos e aumentando sua participação social

como tentativa de envolvimento ainda maior no processo educacional do surdo. Entretanto, conforme Bourdieu⁽⁹³⁾, a escola acaba por perpetuar a desigualdade social ao valorizar um determinado saber, uma determinada cultura, ao insistir na ideia de habilidades individuais, na meritocracia. Setton⁽⁹⁶⁾, ao ler contemporaneamente Bourdieu, afirma o *habitus* como subjetividade socializada, em constante reformulação, e naturalizado como uma prática incorporada culturalmente, determinante das próximas ações dos sujeitos e que, por sua vez, família, escola e mídia são instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias. Ele propõe, então, conhecer o *habitus* dos surdos que estão na escola para atuar também em seu *habitus* e buscar conviver em Libras nos mais diversos espaços sociais possíveis, como também prolongar a experiência dos alunos com a comunidade surda⁽⁸⁹⁾. Procuo demonstrar que, embora, de um lado, muitas vezes não valorizem saberes outros da realidade cultural do surdo, paradoxalmente, as escolas bilíngues têm buscado cumprir o que a sociedade de forma geral ainda não cumpre, através de seu papel de facilitadora do acesso à Libras, realizando a educação do entorno⁽⁹⁷⁾ para o empoderamento de seu grupo minoritorizado, os estudantes surdos.

Ao final dessas representações, demonstro as tensões acerca das políticas linguísticas no que se refere à Lei 10.436, que reconhece a Libras como língua dos surdos no Brasil já há 18 anos. Apesar disso, não há implementação de política que trabalhe a questão das famílias desses surdos, da ausência de contribuições reais à comunidade surda relacionada ao estudante dessas escolas bilíngues, no sentido de contar com o aprendizado também da língua de sinais, conforme Baggio⁽⁹⁹⁾ afirma ter ocorrido na Suécia. Apesar de haver esforços de escolas no sentido de proporcionar acesso dos familiares de surdos à Libras, uma política nesse sentido precisa ser viabilizada. Além da possibilidade dos sujeitos ligados ao estudante surdo aprenderem a língua de sinais na Suécia, a criança até os 7 anos de idade já tem adquirida a língua de sinais⁽²⁶⁾, contemplando, assim, a necessidade dessa criança de ser exposta à Libras desde a mais tenra infância⁽¹⁰⁰⁾. Desse modo, finalizo a asserção sobre o tema do acesso à Libras com a representação da dificuldade de vivenciar essa língua em espaços sociais anteriores à escola, propondo a implementação de uma política linguística nacional na qual a língua de sinais seja acessível aos surdos, desde os primeiros momentos de sua vida, através de políticas públicas interligadas entre saúde (SUS) e educação (escola pública), já que o primeiro espaço social a ser ocupado pela família da criança surda é o da saúde.

Em relação às ideologias linguísticas presentes nas escolas bilíngues, dando contornos às práticas escolares e afetando o aprendizado de línguas, procurei demonstrar como e quais são essas ideologias linguísticas. Assim sendo, apesar da comunidade escolar afirmar o multilinguismo acontecendo a todo o tempo na educação bilíngue dos surdos, há ideias

naturalizadas como verdadeiras no que diz respeito às línguas e isso acaba ditando sujeitos certos e errados, interditando modos multilíngues de ser e cerceando saberes outros. A oitava representação discorreu sobre o fato dos filhos de pais surdos serem considerados o caso ideal na escola bilíngue.

A oralização é colocada como um problema que ocorre no contexto das escolas bilíngues, como um jogo de ocupação linguística⁽¹⁰²⁾, no qual as línguas encontram-se muito mais no lugar do politicamente correto, desinformado a respeito do bilinguismo dos surdos, do que no lugar pedagógico, em defesa do protagonismo da Libras. Essa postura em relação à Libras gera um deslocamento com respeito ao ensino de português, ou seja, o põe em lugar de desconforto. Retomo Costa⁽⁷⁸⁾, que aborda a concepção foucaultiana⁽¹⁰³⁾ da genealogia da anomalia para mostrar que perdura a posição sujeito surdo anormal, porém, agora repaginado como sujeito surdo oralizado. Passo a defender o respeito ao aluno em suas particularidades culturais⁽¹⁰⁴⁾. Combato a lógica binária que demarca fronteiras entre surdos e ouvintes, entre a Libras e o português, negando os entrecruzamentos reais e opera, mais uma vez, invisibilizando as diferença⁽¹⁰¹⁾.

As dificuldades com o ensino do português levando à sua desvalorização em uma das escolas é demarcado pelo conflito linguístico das línguas que ocupam esse “bi” do linguismo vivido pelo surdo. A desvalorização do português toma formas várias, desde “o sentimento de que o português não é importante” até o lugar de “obstáculo”, em que ele aparece na representação dos excertos. É paradoxal que os documentos valorizem o ensino de português ao surdo e, em razão da falta de acesso à Libras em sociedade, o português possa ser desvalorizado na prática de sala de aula no contexto da educação bilíngue.

Abordo também a questão do não lugar das línguas de sinais caseiras, reverberando Vilhalva⁽¹⁰⁷⁾, Gesser⁽³⁾ e Kumada⁽¹⁰⁸⁾ na defesa dessas línguas como representação de um hibridismo cultural desafiador, por vezes pouco compreendido no contexto educacional, e posiciono essas línguas como resistência linguística dos surdos em sociedade, pois elas persistem em existir ainda que os próprios surdos⁽¹⁰⁸⁾ fragilizem esse lugar. Defendo o diálogo entre academia e comunidade escolar para o entendimento de que essa é uma realidade que não pode ser negada, porém necessita ser compreendida, explorada e, posteriormente, acrescida de novas experiências linguísticas, ocupando posição no ensino. Como política colocada em ação localmente^(2, 10, 50) as línguas de sinais caseiras emergem dos lares e são políticas locais de resistência.

As tensões entre as políticas linguísticas educacionais e as políticas locais a respeito da representação das ideologias linguísticas encontradas no seio da comunidade escolar

emergem do lugar de luta entre o passado da criança surda e seu eterno devir. Dialogam, portanto, com a ausência de políticas linguísticas elaboradas pelo Estado e acabam esbarrando na sociedade como um todo, que, por sua vez, encontra nesse caminho, e como parte dele, a casa/família do surdo. Se for assumida uma postura de impor o que é certo ou errado, mesmo que não explicitamente, ditando normas linguísticas estruturadas a partir do desconhecimento dos benefícios do multilinguismo, sem olhar atentamente para os surdos que habitam a comunidade escolar, novas injustiças podem ganhar terreno.

Maciel⁽⁸⁴⁾ aponta o questionamento de documentos oficiais e nomenclaturas incoerentes ao contexto multilíngue que ao longo da história buscaram compreender o papel da língua na reprodução das desigualdades sociais e econômicas. Essa problematização serve ao campo da surdez como um alerta e aponta para a não hierarquização das línguas em grupos minoritários. Duas medidas são urgentes: a primeira delas é providenciar, como política linguística dirigida à comunidade surda, o máximo saber possível sobre as línguas em jogo; a segunda é a defesa do aumento das aulas de Libras no contexto da escola bilíngue e o reconhecimento da Libras como disciplina nos demais contextos educacionais, já que os currículos das escolas observadas têm mais aulas de português – na comparação com a Libras.

De modo geral, para um projeto de coletividade e cooperação, as políticas linguísticas educacionais precisam perguntar pela subjetividade dos surdos sem, no entanto, cair no engodo das rotulações, dos estereótipos. Todavia, dialogando com os surdos e suas experiências multilíngues, abrindo espaço para as questões que eles mesmos colocam diante dos novos significados de ser surdo, para uma alteridade respeitada que auxilie na reelaboração de suas experiências com o mundo.

Para tanto, é necessário desarticular qualquer modo de vida que separe a mente em planos que não fazem sentido, que não promovam liberdade linguística bem informada sobre as benesses de ser multilíngue, sem um fio condutor que provoque articulação e tentativas constantes de bem-estar linguístico, sem vetos sobre o que ou como se deve ou não dizer e que, ao mesmo tempo, estimule espaços de insurgência para que não se aceite o inaceitável, sem compreensão do que se faz, sem reflexão de quem se almeja ser.

Nesse sentido, o entrelaçamento entre a política e a vida não pode escamotear injustiças sociais, ao contrário, tais injustiças, como parte da vida, devem ser o motor que impulse e faça pensar sobre o planejamento linguístico e a política linguística, Calvet⁽⁵⁴⁾. O contexto da educação bilíngue para surdos, conforme as representações evidenciadas nas falas da comunidade escolar, em que pese a conquista de contar com a presença da língua de sinais na

escola e os avanços em relação ao surdo em sociedade, apresenta, por vezes, a desvalorização da interação multilíngue.

Ao longo das representações sobre as línguas e políticas linguísticas que operam nessas comunidades escolares bilíngues de forma geral, é possível perceber o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue apoiadas em um cenário conflituoso, sustentado por políticas em tensão. Tal tensão se dá por meio de um discurso: de um lado marcado pela repetibilidade⁽⁶⁵⁾, sem muita reflexão sobre seus contextos sócio-linguísticos; de outro, sustentado pela defesa pouco substancial da escrita de sinais. Esse movimento tenso acaba por interditar a presença do português na escola. Contudo, o português escrito tem forte presença nos documentos oficiais que abordam a educação de surdos.

O certo é que há um mal-estar entre línguas, uma espécie de opressão que se dá em uma sociedade que desvaloriza a língua de sinais e não colabora para que o surdo chegue à escola com maior desenvolvimento linguístico em relação à Libras. A escola, então, se sobrecarrega e tenta arcar com as consequências desse cenário, que se reflete no ensino do português escrito ao surdo, tendo a Libras como língua de instrução. A dificuldade imposta pela falta de parâmetros curriculares adequados ao multilinguismo dos surdos, pela falta de material didático específico, são fatores que levam a um discurso de defesa de algo inovador que possa responder a tantos desafios.

As escolas 1 e 2, considerando os 6º anos do Ensino Fundamental I, desenvolvem suas propostas de educação bilíngue para surdos tentando lidar com todo esse cenário sociolinguisticamente complexo⁽⁵³⁾ de modos distintos. A Escola 1 desenvolve projetos que vão além do espaço escolar na tentativa de suprir as necessidades de seus estudantes surdos, proporcionando: aulas de Tai Chi Chuan abertas à comunidade, tendo como responsáveis membros da Associação de Surdos do município; oferecimento de modalidades esportivas no contraturno, entre elas o badminton, que integra o projeto “Educar Mais”; abertura à comunidade para sábados letivos como forma de integrar família e escola e até ex-alunos, proporcionando também a aproximação das famílias com o Projeto Político Pedagógico da escola realizado através de um *blog*. Assembleias também acontecem na escola, com o objetivo de mediar conflitos e fortalecer emocionalmente os alunos, propondo discussões sobre relacionamento. A Escola 2, por sua vez, desempenha esforço no sentido de seguir os direcionamentos de documentos do município, lidando com uma dupla realidade: a dos documentos oficiais e a da prática escolar⁽⁸⁴⁾.

Ao final desta tese, agora já ao apontar para o futuro, desejo trazer, considerando qualquer contexto de educação de surdos, a ideia de haver sempre um trabalho de ensino

linguístico no sentido de sinalizar o que acontece com as minorias, calando vozes injustas dos que agem como o colonizador, ocupando espaços de poder, trazendo possíveis injustiças estruturais. É preciso aceitar o que o aluno traz, apenas mostrando que há uma convenção, um modelo de escrita em português, uma imensa variedade linguística na Libras e no português, da qual ele se apropriará ao longo de toda a vida. O português tem valor para o surdo na sociedade brasileira, é preciso usá-lo da melhor forma possível.

Maciel⁽⁸⁴⁾ destaca o papel do trabalho colaborativo como importante, entre universidade e a escola pública, para a formação dos professores, via documentos oficiais. O mesmo tipo de trabalho colaborativo pode ser usado para informar o trabalho de professores em sala de aula. Assim sendo, o trabalho colaborativo entre universidade e escola pública, com a possibilidade de apoio da pesquisa etnográfica, tem potencial de representar, no contexto da educação bilíngue para surdos, um avanço no sentido de não implantar políticas de cima para baixo. A presença dialógica da universidade na escola, como forma de implementação de debates a partir de contextos reais, pode ser um caminho significativo e uma forma de repensar práticas como, por exemplo, a da escrita de sinais. Não se pode perder de vista que o objetivo das políticas linguísticas não é descrever fatos linguísticos, mas intervir neles. Como qualquer atividade de cunho político, seu dever, portanto, é mudar os rumos de uma situação linguística⁽⁶¹⁾.

Para finalizar, sugiro como um caminho possível para novas pesquisas no campo da surdez o olhar para a translíngua⁶⁴. Ela inclui o fazer sentido. As práticas discursivas encontram seu chão no uso bilíngue, encontram seu chão em comunidades bilíngues e famílias bilíngues. Práticas translíngues são usadas nas ruas, nas redes sociais e, para fazer sentido no caso do surdo, é preciso transitar entre ambas as línguas, a Libras e o português. Em todas as famílias bilíngues é impossível não translínguar para fazer sentido na mesa do jantar, ao assistir a um vídeo, ou quando se quer incluir ou excluir, por exemplo, a mãe da conversa, simplesmente porque há língua compartilhada, há recursos linguísticos e é possível brincar entre as línguas. Assim, a translíngua é comum em famílias bilíngues. O rompimento com a abordagem monolíngue é uma das características marcantes dessa nova perspectiva que passa a considerar as práticas translíngues, ancorada nos trabalhos de García e Li Wei⁽¹¹³⁾.

⁶⁴O termo *translanguaging*, traduzido por práticas translíngues, carrega movimento linguístico até mesmo no vocábulo que usa para existir. O termo foi usado primeiramente para descrever estratégias pedagógicas em salas de aula bilíngues que não separavam as duas línguas na instrução. Houve a expansão da compreensão e hoje o termo refere-se ao uso da língua como um dinâmico repertório e não como um sistema com limites socialmente e politicamente definidos⁽⁸⁷⁾.

As práticas translíngues têm sido usadas, especialmente, por estudantes de línguas minoritárias em contexto de educação bilíngue. A argumentação segue no sentido de que, usar as lentes teóricas das práticas translíngues, pode significar o potencial de transformar o modo como os profissionais da linguagem veem, usam e ensinam a língua, o letramento e outros temas⁽⁸⁷⁾.

A partir dessa compreensão do que significam as práticas translíngues, busco pensar a educação do surdo em qualquer escola e passo a considerar uma perspectiva de(s)colonial para entender os caminhos das relações de poder entre a Libras e o português na escola bilíngue. Tomo essas práticas também como necessárias para situar as questões práticas que acontecem no dia a dia das escolas nas quais há surdos.

García⁽¹¹⁴⁾ trabalha a ideia de que as práticas de linguagem da maioria das pessoas do mundo foram vistas como suspeitas através dos tempos e até hoje são. Afirma que as elites poderosas impuseram uma forma de usar a linguagem que constrange por meio de convenções artificiais que refletem suas próprias práticas de linguagem, como uma forma de dominação. Os Estados-Nação têm cooptado o potencial humano de linguagem como uma ferramenta semiótica de fazer sentido, relegando muitos falantes à posição de proibição de fala, deixando-os sem direito à fala.

Corroboro a perspectiva explanada, destacando esse trabalho como uma possibilidade de de(s)colonização, de inversão epistemológica, que empodera os sujeitos surdos para se sentirem à vontade para empreenderem seus saberes, tendo em mente que as práticas de língua são eles é que fazem e que educadores estão presentes para lhes mostrar outras práticas de língua, de tal modo que educadores e educandos sejam livres para ter suas experiências linguísticas enriquecidas pelo contato linguístico que apresentam entre si. A educação bilíngue tem a ganhar se for teoricamente informada por esse caminho translíngue.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- Brasil. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 27 de março de 2020.
- 2- Silva IR. As representações do surdo na escola e na família: Entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp, 2005.
- 3- Gesser A. "Um olho no professor surdo e outro na caneta": ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Campinas, SP: [s.n.], 2006.
- 4- Carta aberta ao Ministro da Educação. Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística, 8 jun. 2012. Disponível em: <<http://marianahora.blogspot.com.br/2012/06/carta-aberta-dos-doutoressurdos.html>>. Acesso em 10 de junho de 2012.
- 5- Favorito W. O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e 'outsiders' na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269551/1/Favorito_Wilma_D.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2020.
- 6- Jordão CM. ILA - ILF - ILE - ILG: Quem dá conta? EAL - ELF - EFL - EGL: Same Difference? Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 14(1):13-40, 2014.
- 7- Moita Lopes LP. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: Signorini I, Cavalcanti MC (orgs.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. São Paulo: Mercado de Letras, 1998:113-28.
- 8- Cavalcanti MC. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes LP (org.). Linguística Aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola, 2013:211-26.
- 9- Maher TM. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: Nicolaidis C et al. Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013:117-34.
- 10- São Paulo (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação especial: Língua Portuguesa para surdos. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-lingua-portuguesa-para-surdos.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2020.
- 11- Erickson F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: Wittrock MC (org.). La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989:195-301.

- 12- Tezani TCR. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. *Revistas Linhas*, 5(1). Bauru- SP, 2004.
- 13- Winkin Y. A nova comunicação. Da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papyrus, 1998.
- 14- Erickson F. What makes school ethnography ‘ethnographic’? *Anthropology Educational Quarterly*, (15): 51-66, 1984.
- 15- Cesar AL, Cavalcanti MC. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: Cavalcanti MC, Bortoni-Ricardo SM. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007:45-66.
- 16- Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Anne Sullivan. Projeto Político Pedagógico (PPP). 2019.
- 17- Lacerda CBF. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v.19, n.46, p. 68-80, Sept. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 de novembro de 2020.
- 18- Paixão EC. Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo; Faculdade de Educação, 2016.
- 19- São Bernardo do Campo. Plano Municipal de Educação. 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sao-bernardo-do-campo-sp>>. Acesso em 20 de novembro de 2020.
- 20- São Bernardo do Campo. Resolução SME n.28 (2017). 17 out.2017. 2p. Disponível em https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/editais_resolucoes/resolucoes/2017/Resolucao_SE_n_28_2017_Escolas_Polo.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2020.
- 21- Gesser A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 223-239, Junho 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 28 de novembro de 2020.
- 22- Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em 31 de março de 2020.
- 23- Espote R, Serralha CA, Scorsolini-Comin F. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. **Psico-USF**, Itatiba, v.18, n.1, p.77-88, Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712013000100009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 28 de novembro de 2020.

- 24- Currículo Bilíngue – Educação de Surdos. Produção de Pedagógico SMESP. [S.I.] 2019, 44:09 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S_d4zCD4IIY>. Acesso em 15 de outubro de 2019.
- 25- Lacerda CBF. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. Rev. bras. educ. espec., Marília, 13(2):257-80, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de setembro de 2017.
- 26- Svartholm K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então?. Educar em Revista, [S.l.]:33-50, ago. 2014. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37228>>. Acesso em 17 de setembro de 2017.
- 27- Campello AR, Rezende PLF. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educ. rev., Curitiba, (2):71-92, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de setembro de 2017.
- 28- Fernandes S, Moreira LC. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Educ.rev., Curitiba, (2)51-69, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de setembro de 2017.
- 29- Lacerda CBF. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES, Campinas, 26(69):163-84, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de setembro de 2017.
- 30- Lacerda CBF, Albres NA, Drago, SLS. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. Educ. Pesqui. São Paulo, 39(1):65-80, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de setembro de 2017.
- 31- Martins VRO, Albres NA, Sousa_WPA. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. Pro-Posições [online], 26(3):103-24, 2015.
- 32- Lodi ACB, Bortolotti EC, Cavalmoretti MJZ. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. ISSN 2176-4573, [S.l.], 9(2):131-49, nov. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19304/15603>>. Acesso em: 17 de setembro de 2017.
- 33- Silva IR. Perspectiva de educação intercultural bilíngue para surdos. Revista Estudos linguísticos e literários. Salvador, jul-dez, 2014.
- 34- Silva MPM. A semântica como negociação dos significados em Libras. Trab. linguist. apl., Campinas, 45(2):255-69, dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

- 35- Müller JI, Karnopp LB. Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 41(4):1055-68, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/108895/107347>>. Acesso em 17 de setembro de 2017.
- 36- Peixoto RC. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. CEDES*, Campinas, 26(69):205-29, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de setembro de 2017.
- 37- Silva TSA, Bolsanello MA. Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. *Educ. rev.*, Curitiba, (2)129-42, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de setembro de 2017.
- 38- Bisol CA, Bremm ES, Valentini CB. Blogs de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, 14(2):291-9, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de setembro de 2017.
- 39- Nery CA, Batista CG. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. *Paidéia*, 14(29), 2004.
- 40- Martins VRO, Oliveira GS. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. *Educ. Soc.*, Campinas, 36(133):1041-58, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000401041&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de setembro de 2017.
- 41- Silva CM, Silva DNH, Silva, RC. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. *Psicol. Estud.*, Maringá, 19(2):261-71, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de setembro de 2017.
- 42- Reily L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: Silva IR, Kauchakje S, Gesueli ZM. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios de realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- 43- Vieira CR. Educação Bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27032017-115557/publico/CLAUDIA_REGINA_VIEIRA_rev.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- 44- Rodrigues-Moura D. O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos: Um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14016/1/Debora%20Rodrigues%20Moura.pdf>>.
Acesso em 10 de maio de 2018.

45- Pereira MMGDPN; Língua escrita e surdez: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilíngue. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10318/1/Michelle%20Melina%20Gleica%20Del%20Pino%20Nicolau%20Pereira.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

46- Souza CRF. Educação Bilíngue para surdos: análise de práticas pedagógicas. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16092/1/Camila%20Ramos%20Franco%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

47- Skliar C. Os estudos em educação: problematizando a normalidade. In: Skliar C (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

48- Street B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

49- Barton D. Literacy: an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Blackwell, 1994.

50- Silva IR, Favorito W. Reflexões sobre o estatuto das línguas nos contextos Bi-multilíngues de Educação para surdos no Brasil. Línguas & Letras. Foz do Iguaçu, v. 19(44):149-67, 2018. Disponível em: <[e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20571](http://revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20571)>. Acesso em 13 de abril de 2020.

51- Schlatter M, Garcez P. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

52- Moita Lopes LP (org.) Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

53- Cavalcanti MC. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. Revista DELTA, 15, Número Especial, 385-418, 1999.

54- Calvet L-J. As Políticas Lingüísticas. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola. 2007, 166 p.

55- Maher TM. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: Cavalcanti MC, Bortoni-Ricardo SM. Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007:66-94.

56- Lucena MIP, Torres ACG. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, 19(3):635-54, set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000300635&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de janeiro de 2020.

- 57- Kleynt T, García O. Translanguaging as an act of transformation: Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In L. de Oliveira (Ed.), *Handbook of TESOL in K-12*, Malden: Wiley, 2019: 69-82.
- 58- Calvet L-J. *Sociolinguística uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- 59- Maher TM. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, 10(1):33-48, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/maher.pdf>>. Acesso em 11 de abril de 2020.
- 60- Hall S. “The work of representation”. In: Hall S (org.). *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- 61- Rajagopalan K. Política Linguística: do que é que se trata afinal? In: Nicolaidis, C, Silva KA, Tílio R. (orgs) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- 62- Garcia EF. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. *Tempo - Revista do Departamento de Historia da UFF*, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>>. Acesso em 11 abr. 2020.
- 63- Hall S. *Cultura e representação*. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- 64- Hall S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- 65- Silva TT (Org.;Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- 66- Barton D. *Literacy: an introduction to the ecology of writing language*. 2. ed. Oxford: Blackweel, 2007.
- 67- Hamilton M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: Barton D, Hamilton M, Ivanic R. (orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000:16-34.
- 68- Street B. *Cross – Cultural approaches to literacy*. Cambridge: University press, 1993.
- 69- Street B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development: ethnographic perspectives*. Londres & New York: Longman, 1995.
- 70- Street B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- 71- Gee JP. *A Situated sociocultural approach to literacy and technology*, 2009. Disponível em: <<https://jamespaulgee.com/pubs/literacy-and-technology/>>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

72- Street B. Futures of the ethnography of literacy? *Language and Education*. King's College, London, UK. 18(4): 326-30, 2004.

73- Street B. What's "new" in New Literacy Studies? *Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University. 5(2):77-91, 2003.

74- Street B, Lefstein A. *Literacy an advanced resource book for student*. Canada: Routledge, 2007.

75- Martin-Jones M, Jones K (orgs). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Jonh Benjamins. 2000:285-90.

76- Street B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. (8):465-88, 2006.

77- Lodi ACB. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

78- Costa JPB. *A educação do surdo ontem e hoje, posição sujeito e identidade*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2010.

79- Dallan MSS, Stumpf MR, Mascia MAM. Algumas experiências do uso da escrita SignWriting na educação bilíngue para alunos surdos. In: Silva I, Silva MPM (orgs.). *Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018:153-78.

80- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI*. Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em 06 de abril de 2020.

81- Felipe T. *A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS*. 1998. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

82- Cavalcanti MC, Silva IR. "Já que ele não fala, podia ao menos escrever...": o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: Kleiman AB, Cavalcanti MC (orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007:45-56.

83- Silva IR. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, 47(2):393-407, dez. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 de outubro de 2019.

- 84- Maciel FR. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: Nicolaides C, Silva KA, Tilio R, Rocha CH (orgs.). Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013:237-58.
- 85- Souza LMT. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. In: Signorini I (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 2001:167-92.
- 86- Reily L. Escola Inclusiva: linguagem e mediação. São Paulo: Papyrus, 2004 - (Série Educação Especial).
- 87- García O, Wei L. Translanguaging. *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (ed. C. Chapelle). Wiley, 2018.
- 88- Freire P. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- 89- Góes MCR. Com quem as crianças dialogam? In: Góes MCR, Lacerda CBF (orgs.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000:29-50.
- 90- Morato EM. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educ. Soc.*, Campinas, 21(71):149-65, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de junho de 2020.
- 91 – Gesuéli ZM. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. 1998. 167f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- 92- Santana AP, Bergamo A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, 26(91):565-82, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 de julho de 2020.
- 93- Bourdieu P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira MA, Catani A (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 94- Bourdieu P. O capital social: notas provisórias. In: Nogueira MA, Catani A (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 95- Bourdieu P. Os três estados do capital cultural. In: Nogueira MA, Catani A (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 96- Setton, MGJ. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05_2002>. Acesso em 25 jun. 2020.
- 97- Maher TM. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: Kleiman AB, Cavalcanti, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007: 255-270.

- 98- Lodi ACB, Moura MC. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. ETD. 2006; 7(2):1-13. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/786/801>> Acesso em 19 de junho de 2020.
- 99- Baggio AL. Reconhecimento de Línguas de Sinais e Educação de Surdos no Brasil e na Suécia / Aline Lucia Baggio. – 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos.
- 100- Grannier DM. A jornada linguística do surdo da creche a universidade. In: Kleiman AB, Cavalcanti MC (orgs.). Linguística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- 101- Nora AB. “Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngüe (LIBRAS/Língua Portuguesa). Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.
- 102- Maher TM. O dizer do sujeito bilíngüe: Aportes da sociolinguística. Anais do seminário desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos. Rio de Janeiro: INES, 1997.
- 103- Foucault M. Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)/ Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- 104- Bortoni-Ricardo SM. Nós chegamos na escola e agora? – leituras de sociolinguística para professores. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.
- 105- Kumada KMO. Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais. 2016. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.
- 106- Lacerda CBF, Santos L F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.
- 107- Vilhalva S. Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. 124f.
- 108- Kumada KMO. “No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem Libras, né?”: representações sobre línguas de sinais caseiras. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- 109- Bhabha HK. Local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG. [Tradução de Myrian Ávila, Eliana L. De Lima Reis, Gláucia R. Gonçalves da obra originalmente publicada em 1998], 2003.
- 110- São Paulo (Município). Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental: língua portuguesa para a pessoa surda. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2008. 128p.

- 111- Costa JPB. O surdo e as posições sujeito ontem e hoje: falta, excesso ou diferença. 2009. 119 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269721>>. Acesso em 13 de agosto de 2018.
- 112- Silva GM. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. Rev. Bras. Linguist. Apl., Belo Horizonte, 14(4):905-33, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de setembro de 2017.
- 113- García O, Wei L. Translanguaging: language, bilingualism, and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- 114- García O. Decolonizing foreign, second, heritage and first languages: Implications for education. In: Macedo D. (ed.), Decolonizing foreign language education, New York: Routledge, 2019:152-68.

8 ANEXOS

8.1 ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Multilinguismo em contexto de escolas bilíngues para surdos: o ensino de português na presença da Libras

Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa

Orientadora: Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa intitulada “Multilinguismo em contexto de escolas bilíngues para surdos: o ensino de português na presença da Libras”. Este documento chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Nesse caso, você poderá realizar o aceite de sua participação em diferentes formatos: encaminhando uma via assinada em formato impresso ou digital ao pesquisador, ou escrevendo um texto no corpo do e-mail, com o Termo anexado, informando aceitar participar e concordando com o Termo de Consentimento.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode mostrar este Termo para consultar seus familiares ou outras pessoas, antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de ensino da língua portuguesa ao surdo, em contexto de escolas bilíngues, para identificar modos de aprimorar esse processo. Dada a importância do ensino ao surdo de modo bilíngue como direito garantido por lei, justifica-se a

realização de pesquisas que apresentem soluções no sentido da garantia de acesso ao ensino bilíngue.

Procedimentos:

Participando do estudo, você está sendo convidado a participar através de:

- 1) Respostas a um questionário semiestruturado;
- 2) Entrevista semiestruturada;
- 3) Conversas gravadas;
- 4) Observação e gravação em sala de aula.

Desconfortos e riscos:

A presente pesquisa não apresenta riscos previsíveis, uma vez que versará sobre as percepções dos participantes da pesquisa no que se refere ao processo de ensino de língua portuguesa.

Benefícios:

Os benefícios envolvem conhecimentos sobre o processo de ensino de português em perspectiva bilíngue ao surdo, bem como sobre o papel da mediação de diferentes agentes no cenário escolar, para o acesso à escrita em português; compreensão das dificuldades enfrentadas nestes processos e possíveis soluções para um acesso mais efetivo.

Acompanhamento e assistência:

Não se aplica.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Não há previsão de custos de qualquer natureza para os voluntários e, portanto, não há previsão de ressarcimento de despesas. Você terá a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Rubrica do pesquisador:_____ Rubrica do participante:_____

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora:

Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa, Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, DDHR, Cepe, UNICAMP, 19 – 3521 8801, jupbcosta@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP, das 8h30 às 11h30, e das 13h às 17h, na Rua Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083 – 887, Campinas – SP; telefone (19) 3521 - 8936 ou (19) 3521 – 7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via deste documento, assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas, ou o aceite tendo sido feito por meio digital.

Aceito participar da pesquisa:

() Sim

() Não

Rubrica do pesquisador:_____ Rubrica do participante:_____

Nome do(a) participante:_____

Contato telefônico: _____

E-mail (opcional): _____

_____ Data: __/__/__

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade da pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP, perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento, conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: __/__/__

(Assinatura da pesquisadora)

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

8.2 ANEXO II

Questionário para os professores (Docentes do aluno surdo)

Você está sendo convidado a responder esse questionário referente à pesquisa: **Multilinguismo em contexto de escolas bilíngues: o ensino de português ao surdo na presença da Libras.**

Sua participação é voluntária e anônima.

Pesquisadora: Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa

E-mail: jupbcosta7@gmail.com

Dados de identificação

Nome:

Contato:

1- Qual a sua idade?

- a) Até 25 anos
- b) 26- 30 anos
- c) 31- 40 anos
- d) 41-50 anos
- e) 50- mais

2- Há quanto tempo você possui nível superior na área de educação?

- a) 2 anos- menos
- b) 3-5 anos
- c) 6-10 anos
- d) 11- 20 anos
- e) 21- mais

3- Em que tipo de instituição concluiu seu curso superior na área de educação?

- a) Federal
- b) Estadual
- c) Municipal
- d) Privada

4- Seu curso superior na área de educação foi:

- a) Presencial
- b) À distância
- c) Semipresencial

5- Você possui algum título ou curso de formação além de seu curso superior?

- a) Atividade de formação continuada
- b) Especialização
- c) Mestrado
- d) Doutorado
- e) Pós-doutorado

6- Qual o seu conhecimento em língua de sinais?

- a) Avançado
- b) Médio
- c) Básico
- d) Nenhum

7- Com o seu conhecimento em língua de sinais, é possível se comunicar com o seu aluno surdo?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes

8- Além dessa experiência com o aluno surdo, você já trabalhou com algum aluno da educação especial?

- a) Sim
- b) Não

9- Se sim, sua formação auxiliou na condução das aulas para esse aluno da educação especial?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

10- Já havia trabalhado com algum aluno surdo, além dessa experiência?

- a) Sim
- b) Não

11- Você utiliza recursos digitais em suas aulas?

- a) Sempre
- b) Nunca
- c) Às vezes

12- Se sim, seu aluno surdo consegue utilizar esses recursos?

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

13- Caso seu aluno surdo não consiga trabalhar com recursos digitais, a que você atribui essa dificuldade?

- a) Falta de domínio com as novas tecnologias
- b) Incompatibilidade linguística entre o aluno surdo e os recursos digitais
- c) Dispersão ao utilizar os recursos digitais
- d) Apresenta impaciência preferindo trabalhar com os recursos tradicionais
- e) Outros

14- Em sua opinião, a escola disponibiliza infraestrutura para auxiliar no ensino do aluno surdo?

- a) Sim
- b) Não
- c) Sim, mas não o suficiente

15- Marque os recursos que a escola disponibiliza para auxiliar no ensino do aluno surdo

- a) Televisão
- b) Internet
- c) Computador
- d) Retroprojektor
- e) Intérprete
- f) Livro didático
- g) Sala de recursos multifuncionais
- h) Dicionário de Libras
- i) Outros

16- Você compartilha ideias para o ensino do aluno surdo com os demais professores?

- a) Sempre
- b) Nunca
- c) Às vezes

17- Se sim, os professores acatam suas ideias com relação ao ensino dos alunos surdos?

- a) Sempre
- b) Nunca
- c) Às vezes

18- O ensino para o aluno surdo é influenciado pelo planejamento entre os professores?

- a) Sempre
- b) Nunca
- c) Às vezes

19- Você considera que o livro didático, adotado pela escola, é um recurso eficiente no ensino para o aluno surdo?

- a) Não
- b) Sim
- c) Em partes

20- Qual dificuldade mais expressiva você identifica no desenvolvimento escolar dos alunos surdos?

- a) Assimilar o conteúdo de sua disciplina
- b) Domínio da língua portuguesa na modalidade escrita
- c) Relacionamento entre colegas e professores

21- Visto que o aluno surdo precisa dominar a língua portuguesa na modalidade escrita, o que você faz para auxiliar nesse processo?

- a) Corrige o português nas atividades escritas e pede para refazer
- b) Releva a escrita do português nas atividades, pois reconhece que não é uma prática natural para esse aluno, assim como é para o ouvinte
- c) Faz atividades, dentro de sua disciplina, para estimular o aprendizado da língua portuguesa
- d) Contribui com o planejamento do professor de língua portuguesa, com base nas dificuldades que você observa nas atividades de escrita da sua disciplina
- e) Foca no conteúdo de sua disciplina e corrige as atividades escritas do aluno surdo, da mesma forma que corrige a dos ouvintes
- f) Outro

22- O que você pode fazer para auxiliar nesse processo de aquisição de escrita do aluno surdo?

- a) Corrigir o português nas atividades escritas
- b) Relevar as diferenças na escrita do português
- c) Fazer atividades para estimular o aprendizado da língua portuguesa
- d) Direcionar ao professor de língua portuguesa, com base nas dificuldades que você observa nas atividades de escrita da sua disciplina
- e) Outro

23- Você conhece o projeto pedagógico da escola de maneira geral?

- a) Sim
- b) Não
- c) Sim, parcialmente

24- Você conhece a política do município em relação ao ensino dos alunos surdos?

- a) Sim
- b) Não
- c) Sim, parcialmente

8.3 ANEXO III

Roteiro de entrevista semiestruturada (professores)

Dados de identificação

Nome:

Contato:

Formação profissional:

Tempo de formação:

Tempo de atuação na escola:

- 1- O que você entende sobre a realidade linguística do aluno surdo?
- 2- Você sabe Libras? Se sim, onde e como aprendeu?
- 3- Como você enxerga sua função na escola?
- 4- Na realidade dessa escola, como os professores tomam conhecimento das políticas públicas do município em relação ao surdo?
- 5- Na realidade dessa escola, como são conhecidos e implantados os projetos pedagógicos?
- 6- É realizado, na escola, algum planejamento em equipe voltado para a aprendizagem dos alunos surdos?
- 7- Quais aspectos históricos dessa escola você considera relevantes para a prática pedagógica atual?
- 8- Em sua opinião, qual a importância do uso das TICs (recursos digitais) para as práticas em sala de aula?
- 9- Em sua opinião, qual o papel da língua portuguesa na vida do aluno surdo?
- 10- Que recursos você utiliza para ensinar a língua portuguesa para o aluno surdo? Se possível, dê exemplos.

8.4 ANEXO IV

Roteiro para entrevista semiestruturada (gestores)

Dados de identificação

Nome:

Contato:

Formação profissional:

Tempo de formação:

Tempo de atuação na escola:

- 1- Como você descreve sua relação com os professores?
- 2- Como é sua relação com os alunos surdos?
- 3- Você participa do planejamento das aulas de algum modo?
- 4- O que você entende sobre a realidade linguística dos alunos surdos?
- 5- Você sabe Libras? Se sim, onde e como aprendeu?
- 6- Como você enxerga sua função na escola?
- 7- Na realidade dessa escola, como os professores tomam conhecimento das políticas públicas do município em relação ao surdo?
- 8- Na realidade dessa escola, como são conhecidos e implantados os projetos pedagógicos?
- 9- É realizado, na escola, algum planejamento em equipe voltado para a aprendizagem dos alunos surdos?
- 10- Quais aspectos históricos dessa escola você considera relevantes para a prática pedagógica atual?
- 11- Em sua opinião, qual a importância do uso das TICS (recursos digitais) para as práticas em sala de aula?

8.5 ANEXO V

Roteiro para entrevista semiestruturada (intérpretes)

Dados de identificação

Nome:

Contato:

Formação profissional:

Tempo de formação:

Tempo de atuação na escola:

- 1- O que você entende sobre a realidade linguística do aluno surdo?
- 2- Onde e como aprendeu Libras?
- 3- Como você enxerga sua função na escola?
- 4- Você tem conhecimento das políticas públicas do município em relação ao surdo?
- 5- Você participa dos projetos pedagógicos da escola?
- 6- É realizado, na escola, algum planejamento em equipe voltado para a aprendizagem dos alunos surdos? Se sim, você participa desse planejamento?
- 7- Quais aspectos históricos desta escola você considera relevantes para a prática pedagógica atual?
- 8- Em sua opinião, qual a importância do uso das TICS (recursos digitais) para as práticas em sala de aula? Você as utiliza?
- 9- Em sua opinião, qual o papel da língua portuguesa na vida do aluno surdo?
- 10- Que recursos você utiliza para traduzir a língua portuguesa ao aluno surdo? Se possível, dê exemplos.
- 11- Você consegue traduzir tudo que se fala para Libras? Quando não há um sinal específico para o termo/conceito falado, qual o seu procedimento?

8.6 ANEXO VI

Roteiro para entrevista semiestruturada (instrutor e professor surdo)

Dados de identificação

Nome:

Contato:

Formação profissional:

Tempo de formação:

Tempo de atuação na escola:

- 1- O que você entende sobre a realidade linguística do aluno surdo?
- 2- Onde e como aprendeu Libras?
- 3- Como você enxerga sua função na escola?
- 4- Como é seu trabalho com os alunos?
- 5- Você tem conhecimento das políticas públicas do município em relação ao surdo?
- 6- Você participa dos projetos pedagógicos da escola?
- 7- É realizado, na escola, algum planejamento em equipe voltado para a aprendizagem dos alunos surdos? Se sim, você participa desse planejamento?
- 8- Quais aspectos históricos desta escola você considera relevantes para a prática pedagógica atual?
- 9- Em sua opinião, qual a importância do uso das TICs (recursos digitais) para as práticas em sala de aula? Você as utiliza?
- 10- Em sua opinião, qual o papel da língua portuguesa na vida do aluno surdo?
- 11- Que recursos você utiliza para traduzir a língua portuguesa ao aluno surdo? Se possível, dê exemplos.
- 12- Você consegue traduzir tudo que se fala para Libras? Quando não há um sinal específico para o termo/conceito falado, qual o seu procedimento?
- 13- Livre para falar o que acha relevante para o ensino/aprendizagem de português na escola.