



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ANDREZA BARBOZA NORA

***“Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”*: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa)**

**CAMPINAS,
2016**

ANDREZA BARBOZA NORA

***“Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”*: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa)**

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Esse exemplar corresponde à versão final da tese defendida pela aluna Andreza Barboza Nora e orientada pela Prof^a. Dr^a. Marilda do Couto Cavalcanti

**CAMPINAS,
2016**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

N75i Nora, Andreza Barboza, 1983-
"Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte"
: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue
(LIBRAS/Língua Portuguesa) / Andreza Barboza Nora. – Campinas, SP : [s.n.],
2016.

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem.

1. Surdos - Educação - Brasil. 2. Minorias - Educação (Superior) - Brasil. 3.
Educação bilíngüe - Brasil. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Superior) -
Método bilíngüe. 5. Língua brasileira de sinais - Estudo e ensino (Superior) -
Método bilíngüe. 6. Surdos - Identidade. 7. Representação (Linguística). I.
Cavalcanti, Marilda do Couto, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: "*Half and half like a sandwich cookie, half deaf, half hearing*": :
languages, identities and representations in a bilingual (Brazilian Sign
Language/Portuguese) undergraduate course

Palavras-chave em inglês:

Deaf - Education - Brazil

Minorities - Education (Higher) - Brazil

Education, Bilingual - Brazil

Portuguese language - Study and teaching (Higher) - Bilingual method

Brazilian sign language - Study and teaching (Higher) - Bilingual method

Deaf - Identity

Representation (Linguistics)

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Marilda do Couto Cavalcanti [Orientador]

Terezinha de Jesus Machado Maher

Ivani Rodrigues da Silva

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Maria Cristina da Cunha Pereira-Yoshioka

Data de defesa: 23-08-2016

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Marilda do Couto Cavalcanti

Terezinha de Jesus Machado Maher

Ivani Rodrigues Silva

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Maria Cristina da Cunha Pereira-Yoshioka

Roberto de Freitas Júnior

Petilson Alan Pinheiro da Silva

Wilma Favorito

IEL/UNICAMP
2016

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

À família em que me constituí e à família que construí.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por terem sempre me incentivado a trilhar o caminho em busca do conhecimento e por me garantirem, mesmo diante de tantas dificuldades, as condições mínimas para que pudesse perseguir todos os meus sonhos e objetivos.

Ao Rafa, por ter me acompanhado a cada minuto dessa longa jornada e por tê-la tornado menos penosa com sua compreensão e cuidado. Uma página inteira não seria suficiente para tantos agradecimentos que lhe cabem. Amo você.

Aos professores do colegiado do Ensino Médio Integrado do CEFET-RJ, *campus* Maria da Graça, pelo companheirismo, pelo incentivo e pela generosidade em aprovarem a minha licença na reta final de produção desta pesquisa.

Aos amigos de toda uma vida, pelo incentivo, por trazerem sorrisos em dias difíceis e pela escuta solidária. Em especial, agradeço a Daniel Rosa, Luciana Reis e Marcelle Araújo.

Às queridas Andréa Silva, Catarina Labouré e Cláudia Antunes, companheiras da docência com quem compartilhei as angústias e as alegrias da vida acadêmica, profissional e pessoal.

Aos alunos de ontem, hoje e sempre, por muito me ensinarem no dia a dia e por me instigarem a saber mais.

À Cristina, pela amizade que construímos no decurso do trabalho de campo.

Ao Eli Castanho, companheiro de turma no Doutorado, por ter tornado menos solitárias e mais divertidas as viagens de volta para casa depois das aulas e pela interlocução fundamental.

Ao DESU/INES, por ter acolhido o meu projeto e ter tornado possível a presente pesquisa.

Aos estudantes, professores e intérpretes do DESU que participaram do estudo.

À minha orientadora Marilda Cavalcanti, pelo legado teórico ao campo da Linguística Aplicada e por ter conduzido com serenidade a produção desta pesquisa.

Às professoras Terezinha Maher e Ivani Rodrigues, pelas fundamentais contribuições nos Exames de Qualificação.

Às professoras Marilda Cavalcanti, Cristina Lacerda, Ivani Rodrigues, Maria Cristina da Cunha Pereira e Terezinha Maher por integrarem a banca. E aos professores suplentes Petrilson Alan Pereira da Silva, Roberto de Freitas Júnior e Wilma Favorito, por se colocarem à disposição.

Aos servidores da Secretaria de Pós-graduação do IEL, pela presteza com quem sempre cuidaram das minhas demandas.

Ao CEFET-RJ, por ter me concedido o afastamento na fase de conclusão desta pesquisa.

RESUMO

A presente tese está inserida no campo dos estudos sobre contextos bilíngues de minorias (CAVALCANTI, 1999). Desenvolvida sob o paradigma da pesquisa interpretativista de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984, 1989; CAVALCANTI, 2000, 2006; DENZIN e LINCOLN, 2006) e sob a ótica INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) da Linguística Aplicada, contém registros gerados ao longo de dois semestres letivos de permanência no campo, o Curso Superior Bilíngue de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). O objetivo geral da pesquisa foi focalizar, nesse espaço sociolinguisticamente complexo, as representações que emergem acerca da identidade linguística de estudantes surdos, assim como as representações que são construídas pelos participantes da pesquisa sobre a condição bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) do Curso e a dos seus integrantes. Para fundamentar teoricamente a construção de respostas para as questões que nortearam a produção do estudo, empreendeu-se a interlocução entre conceitos advindos de diferentes campos do conhecimento. Destacam-se, inicialmente, aportes voltados ao fenômeno do bi/multilinguismo (CANAGARAJAH, 2011, 2013; GARCÍA, 2009), da educação bi/multilíngue (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007; 2012), assim como ao da educação bilíngue para surdos no Brasil (SKLIAR, 1997b, 1998, 1999, 2010; FERNANDES, 2003, 2011, entre outros), basilares para a compreensão e a problematização do contexto educacional em que a pesquisa foi realizada. A esse aparato, somam-se os conceitos de representação (HALL, 1997; SILVA, 2009; WOODWARD, 2009), de identidade (HALL, 2009, 2011; SILVA, 2009; BAUMAN, 2005), de comunidade (BAUMAN, 2003), de políticas linguísticas (CALVET, 2007; SHOHAMY, 2006) e de ideologia linguística (KROSKRITY, 2004). No tocante à identidade linguística dos estudantes surdos, observou-se que as representações denotam um papel central e preponderante da língua de sinais. A prática de uso da LIBRAS aparece, com certa regularidade, associada a um ideal de unidade, de lealdade, como símbolo de pertencimento ao grupo e de uma identidade “legítima”. Quanto às representações sobre o cenário bilíngue do Curso, notou-se certo contraste entre a persistência de ideais monolíngues e o engajamento em práticas bi/multilíngues de seus integrantes. Além disso, foi verificado que as representações sobre o Curso vêm sendo construídas em dois diferentes polos, o do reconhecimento e o da contestação de seu caráter bilíngue, refletindo os atravessamentos discursivos inerentes à educação bilíngue para surdos no Brasil.

Palavras-chave: educação de surdos; curso superior bilíngue; identidade; representação.

ABSTRACT

This thesis is part of the field of studies on bilingual contexts of minorities (CAVALCANTI, 1999). It was developed under the paradigm of the interpretive ethnographic research (ERICKSON, 1984, 1989; CAVALCANTI 2000, 2006; Denzin and LINCOLN, 2006) and under the INdisciplinary perspective (MOITA LOPES, 2006) of Applied Linguistics. This work contains records generated over two semesters of fieldwork in the bilingual Pedagogy course of INES (National Institute for Deaf Education). The overall objective of the research was to focus, in this sociolinguistic complex space, on representations that emerge about the linguistic identity of deaf students, as well as representations that are built by the participants about the bilingual (LIBRAS – Brazilian sign language / Portuguese) condition of the course and of its members. The theoretical support to the construction of answers for the questions that guided the production of the study was undertaken from the dialogue between concepts coming from different fields of knowledge. Initially, contributions focused on bi/multilingual phenomenon (CANAGARAJAH, 2011, 2013; GARCÍA, 2009), bi/multilingual education (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007; 2012), and bilingual education for deafs in Brazil (SKLIAR, 1997b, 1998, 1999, 2010; FERNANDES, 2003, 2011, etc.) are highlighted. These concepts are essential for understanding and questioning the educational context in which the survey was conducted. The concepts of representation (HALL, 1997; SILVA, 2009; WOODWARD, 2009), identity (HALL, 2009, 2011; SILVA, 2009; BAUMAN, 2005), community (BAUMAN, 2003), language policies (CALVET, 2007; SHOHAMY, 2006) and linguistic ideology (KROSKRITY, 2004) are also added to this apparatus. Regarding the linguistic identity of deaf students, it was observed that the representations denote a central and leading role of sign language. The use of LIBRAS appears, with some regularity, associated with an ideal of unity, loyalty, and as a symbol of belonging to the group and of “genuine” identity. In relation to the representations about the bilingual scenery of the course, certain contrast between the persistence of monolingual ideals and the engagement at bi / multilingual practices of its members was noted. In addition, it was found that the representations about the course have been built in two different poles: the recognition and the contestation of its bilingual character, which reflects the discursive crossings inherent in bilingual education for the deafs in Brazil.

Keywords: deaf education; bilingual undergraduate course; identity; representation.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASL – Língua Americana de Sinais

CAp/INES – Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos

CAAF – Centro de Atendimento Alternativo Florescer

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DDHCT – Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico

DESU – Departamento de Ensino Superior

DEBASI – Departamento de Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GTDL – Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística

IBC – Instituto Benjamin Constant

INDL – Inventário Nacional da Diversidade Linguística

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ISBE – Instituto Superior Bilíngue de Educação

IFG – Instituto Federal de Goiás

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IPOLE – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

LA – Linguística Aplicada

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEIBF – Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira

PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROPP – Programa de Prática Profissional

PT – Partido dos Trabalhadores

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESU – Secretaria de Educação Superior

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 ANTECEDENTES.....	12
1.2 DE “O QUE SERÁ QUE ELA QUIS DIZER?” A “O QUE ESSE LUGAR TEM A ME DIZER?”: A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA.....	16
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA.....	19
1.4 QUESTÕES NORTEADORAS	26
1.5 DA JUSTIFICATIVA	28
1.6 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS	32
2. BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DO PLANO GERAL AO CONTEXTO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	34
2.1 BI/MULTILINGUISMO: UMA APROXIMAÇÃO COM O(S) CONCEITO(S)	34
2.2 (DES)EMBARALHANDO CONCEITOS: BILINGUISMO, MULTILINGUISMO, PLURILINGUISMO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E MULTILÍNGUE.....	40
2.3 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE NO BRASIL.....	46
2.4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL: DA DÉCADA DE 90 AOS DIAS ATUAIS	59
2.4.1 ANTECEDENTES DA LEI Nº 10.436/2002 (LEI DE LIBRAS).....	59
2.4.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA SURDOS SINALIZANTES: O CONTEXTO PÓS-LEI DE LIBRAS	63
2.4.3 A INSURGÊNCIA DO MOVIMENTO “ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS”	66
2.4.4 OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL.....	70
2.4.5 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PÓS-MOVIMENTO “ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS”	79
3. OUTROS APORTES TEÓRICOS.....	83
3.1 DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	83
3.2 DAS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS	89
3.3 DAS COMUNIDADES CLÁSSICAS ÀS REALMENTE EXISTENTES.....	93
3.4 DA IDENTIDADE E DA REPRESENTAÇÃO	99
3.4.1 A CRISE DA IDENTIDADE: A EMERGÊNCIA DO SUJEITO PÓS-MODERNO.....	99
3.4.2 PERSPECTIVAS IDENTITÁRIAS ESSENCIALISTAS X CONSTRUCIONISTAS	103
3.4.3 ENTRE ESSENCIALISMO E HIBRIDISMO: AS IDENTIDADES SURDAS	105

4. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	109
4.1 NATUREZA DA PESQUISA	109
4.1.1 NOS CAMINHOS DA LINGUÍSTICA APLICADA	109
4.1.2 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA	114
4.1.3 PRINCÍPIOS DA ETNOGRAFIA.....	117
4.2 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	120
4.2.1 A GÊNESE E A ESTRUTURA DO CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR (DESU) DO INES.....	120
4.2.2 EXAME VESTIBULAR DE ACESSO AO CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO DESU.....	122
4.2.3 QUADRO DE DOCENTES DO DESU	124
4.2.4 OS TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA (TILS).....	125
4.3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	127
4.3.1 (RE)APROXIMAÇÃO COM O CAMPO	127
4.3.2 A TURMA OBSERVADA	128
4.3.3 A INSERÇÃO NO CAMPO E OS PROCEDIMENTOS DA GERAÇÃO DOS REGISTROS.....	130
5. ANÁLISE DOS REGISTROS.....	133
5.1 “  ELE TEM É QUE LUTAR PELA LIBRAS! SE ELE É SURDO, ELE PRECISA LUTAR PELA LIBRAS”: A MOBILIZAÇÃO POR UNIDADE.....	134
5.2 “  A IDENTIDADE DO SURDO É A LÍNGUA DE SINAIS”: A DIFERENÇA (ESTRATEGICAMENTE) ESSENCIALIZADA	158
5.3 “NO DESU O MODELO É INCLUSIVO”: REPRESENTAÇÕES SOBRE O CURSO BILÍNGUE	182
5.4 “...MAIS VALE UM PÁSSARO NA MÃO QUE DOIS VOANDO”: REPRESENTAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE NO CURSO BILÍNGUE	204
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	233
ANEXO 1	250
ANEXO 2	251

1. INTRODUÇÃO

1.1 Antecedentes

No Brasil, o Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005 é o responsável por regulamentar a Lei nº 10.436 de abril de 2002 (Lei de LIBRAS), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esse decreto, que figura como uma possível oportunidade de política linguística para a comunidade surda, trouxe determinações fundamentais: a inclusão da LIBRAS¹ como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores (em nível médio e superior); a oferta obrigatória, desde a Educação Infantil, do ensino da LIBRAS e também da língua portuguesa (em sua modalidade escrita) para alunos surdos e a organização de classes de educação bilíngue².

O decreto também tornou possível a criação de cursos, no âmbito do ensino superior, com o propósito de atender às reivindicações há muito assinaladas pelas comunidades surdas. Inicialmente, foram dois os cursos foram mencionados no texto legal: a licenciatura plena em Letras/LIBRAS (ou em Letras-LIBRAS/Língua Portuguesa), a fim de que sejam formados professores para lecionar a LIBRAS desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, e o curso de Pedagogia Bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa), para que sejam formados professores bilíngues para a modalidade da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Antes da aprovação do Decreto nº 5.626/2005, documento de natureza bastante específica, outro texto oficial, ainda que de forma superficial, demonstra preocupação com a formação de professores que possam fazer face às diferentes singularidades do alunado brasileiro. Trata-se da Resolução CNE/CP nº1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nessa resolução, é clara a previsão de que as instituições de ensino

¹ Parece claro que a inclusão da disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura e nos cursos que substituíram as antigas Escolas Normais, por ser obrigatória em apenas um curto período de tempo ao longo de toda a formação, não tem por finalidade formar professores ouvintes bilíngues (LIBRAS/Língua Portuguesa), mas permite que se vislumbre, na formação desses profissionais, a possibilidade de que desfaçam estigmas e quebrem rótulos pré-concebidos sobre a surdez e as línguas de sinais.

² As formas de organização da educação de surdos previstas nos documentos legais serão explicitadas e problematizadas no capítulo 2.

superior, responsáveis pela formação de professores que irão atuar na Educação Básica, precisam contemplar na organização curricular dos cursos de licenciatura conhecimentos que estejam voltados para a questão da diversidade e das especificidades dos estudantes.

É nesse contexto, em que também se insere a promulgação da Lei de LIBRAS, que vem à tona, em 2002, o debate a respeito de uma proposta de criação de um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) voltado para a formação de profissionais docentes com o potencial de atender às notórias demandas no âmbito da educação de surdos no Brasil. Não surpreende que esse debate tenha sido alimentado, de modo pioneiro, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Criado em 1857, o INES³, desde meados dos anos 90, é considerado um Centro de Referência Nacional no âmbito da surdez e único no domínio federal. O Instituto assumiu o papel de produzir, desenvolver e divulgar conhecimentos científicos e tecnológicos no campo da surdez, assim como de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação nas esferas subnacionais de governo. Entre suas atividades, como Centro de Referência, é possível destacar a assessoria técnica prestada em diferentes áreas: audiologia, fonoaudiologia, orientação para o trabalho e a oferta da Educação Básica no Colégio de Aplicação⁴ (CAp/INES).

Paralelamente a essas atividades que já desempenhava há algumas décadas no campo do atendimento especializado e na educação de surdos, o INES avançou no propósito da criação de seu primeiro curso superior. Em 2004, pouco tempo depois de iniciar a discussão sobre a já referida proposta e atendendo ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do quadriênio 2004/2008, o Instituto solicitou autorização ao Ministério da Educação para dar início a um Curso Superior Bilíngue de Pedagogia (Licenciatura Plena).

³ O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é uma instituição federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC), localizada na cidade do Rio de Janeiro, no bairro Laranjeiras, zona sul da região metropolitana.

⁴ O Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – CAp/INES, sob responsabilidade do Departamento de Educação Básica – DEBASI, atende crianças, adolescentes e adultos surdos, em todos os segmentos da Educação Básica. O CAp/INES funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), oferecendo aos alunos o ensino regular numa proposta bilíngue, sendo a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – considerada a língua de instrução no currículo da instituição e a Língua Portuguesa é trabalhada nas modalidades de leitura e escrita. O Colégio possui, também, o Centro de Atendimento Alternativo Florescer – CAAF e o Núcleo de Estudos Avançados - Pré-vestibular.

Em 2005, o MEC autorizou⁵, entretanto, o funcionamento de um *Curso Normal Superior*⁶, no modelo Licenciatura, com habilitação para o magistério da Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O Instituto então promoveu seu primeiro concurso vestibular (em março de 2006) atendendo às determinações oficiais. Foi assim que, em maio de 2006, tiveram início as aulas do curso no formato então autorizado pelo Governo Federal.

No intervalo entre a autorização dada pelo MEC e o início das aulas do Curso Normal Superior no INES, entraram em cena dois novos aparatos jurídicos: o Parecer homologado CNE 03/2006 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006 que dispunham acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Pedagogia e que tratavam da possibilidade de transformação dos cursos no formato Normal Superior em cursos de graduação em Pedagogia.

Diante da possibilidade apresentada nos mencionados documentos, no próprio ano de 2006, o INES decidiu transformar o curso que havia há pouco inaugurado no modelo Normal Superior em um *Curso Bilíngue de Pedagogia*. Com as aulas já iniciadas desde maio de 2006, o então Instituto Superior Bilíngue de Educação⁷ (ISBE) deu início à modificação do projeto inicial, adaptando-o à nova configuração de acordo com as Diretrizes Nacionais para Curso de Pedagogia, expressas na Resolução CNE/CP nº 01/2006⁸.

Consoante às determinações oficiais e buscando ampliar o escopo da formação a ser oferecida aos alunos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos

⁵ A autorização para o funcionamento do Curso Normal Superior, sob a modalidade Licenciatura, deu-se por meio da Portaria Ministerial 2.830, de 17 de agosto de 2005, publicada no DOU de 18 de agosto de 2005.

⁶ O Curso Normal Superior (Licenciatura) apenas propiciaria habilitações para o Magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁷ Quando do início, no INES, do Curso Normal Superior Bilíngue, o mesmo era desenvolvido pelo setor então criado para esse fim, o Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE). Diante da dificuldade de se manter um Instituto na estrutura organizacional de outro, o ISBE foi transformado em Departamento de Ensino Superior (DESU-INES) por meio da Portaria MEC nº 323, de 8 de abril de 2009, na qual foi aprovado o novo Regimento Interno do INES.

⁸ A possibilidade de alteração do formato do curso em desenvolvimento no INES se baseou nos seguintes trechos da Resolução:

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido na Resolução.

§3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados (BRASIL, 2006).

(INES) implantou, no ano de 2006, o primeiro Curso Bilíngue de Pedagogia do Brasil. Esse último modelo – aprovado pela Portaria SESU nº 942, de 22 de novembro de 2006 – vigente até o momento, propicia Graduação em Pedagogia (Licenciatura Plena) com as seguintes habilitações: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA); Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e Funções Extraclasse (administração, orientação e supervisão escolar).

Em decorrência das transformações na estrutura organizacional do INES, que precisou se adaptar diante da implantação do Curso Superior Bilíngue de Pedagogia, o Instituto reúne hoje em seu *campus* o tradicional Colégio de Aplicação – que forma alunos surdos da Educação Infantil ao Ensino Médio –, e o recente Departamento de Ensino Superior (DESU), que formou, no segundo semestre de 2009, sua primeira turma de professores/pedagogos bilíngues.

O Projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia (MEC/INES, 2006) prevê a Língua Brasileira de Sinais como uma das línguas de instrução do Curso Superior e o português como uma disciplina obrigatória, porém na modalidade escrita. Por essa razão, no processo de vestibular próprio para ingresso no Curso Bilíngue de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES, podem ser admitidos candidatos surdos e ouvintes que obrigatoriamente apresentem “suficiente fluência em LIBRAS” que é aferida por meio de uma avaliação nessa língua ao longo do exame vestibular⁹.

O Projeto do Curso (2006), ao expor sua missão, além de fazer menção às barreiras linguísticas que dificultam, ou mesmo impedem, a real inserção do surdo em instituições de ensino superior (sobretudo nas públicas), assume que a proposta, de caráter inovador, confirmará as intenções do próprio INES em continuar a participar de esforços para que se supere esse indesejável panorama. O projeto deixa patente que o Curso pretende formar profissionais da educação que venham a preencher uma lacuna na rede de ensino brasileira, dando os primeiros passos no processo de torná-la de fato possível para os sujeitos surdos. A proposta afirma que

a trajetória do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES estará

⁹ O processo do exame vestibular para o Curso Bilíngue de Pedagogia será pormenorizado no capítulo 4 desta tese.

significando, pois, uma efetiva participação também na luta em favor de uma progressiva dissolução do infeliz desrespeito por uma “igualdade ontológica”, desrespeito este que educadores críticos e conscientes continuam insistindo em expurgar de nosso país (MEC/INES, 2006, p. 12).

De fato, uma breve leitura do documento comprova o caráter inovador em do Curso território nacional¹⁰, pois é o primeiro do gênero a estabelecer a LIBRAS como uma das línguas de instrução em seu projeto pedagógico, a determinar como disciplina obrigatória a língua portuguesa estritamente em sua modalidade escrita, a firmar o compromisso de assegurar, na composição de seu corpo docente, a presença de profissionais “conscientes”¹¹ das especificidades linguísticas dos estudantes surdos, a se comprometer com uma tentativa de mudança de paradigma na educação de surdos em nível superior no Brasil.

1.2 De “O que será que ela quis dizer?” a “O que esse lugar tem a me dizer?”: a motivação para a pesquisa

No início de 2009, acumulava cerca de seis anos de experiência lecionando língua portuguesa. Havia atuado, até esse momento, apenas no Ensino Fundamental (em turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade, na rede pública de ensino do município de Duque de Caxias) e no Ensino Médio (na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro). Depois de concluir o Curso de Mestrado em Letras, em 2008, comecei a buscar oportunidades de poder lecionar também no Ensino Superior. Foi assim que, atenta a editais públicos, fiz inscrição em um processo seletivo organizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no ano de 2009, cujo propósito era

¹⁰ A proposta é pioneira no âmbito da América Latina. Há registros de que no Japão é desenvolvida experiência semelhante, no campo do ensino tecnológico. A Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro (ESSUA), em Portugal, também registra uma experiência no âmbito do ensino superior para surdos. Já a Universidade de *Gallaudet*, em Washington, D.C., é uma instituição privada de educação superior voltada para indivíduos surdos ou com dificuldades de audição, cuja língua oficial é a Língua de Sinais Americana (ASL), usada por professores, alunos e funcionários. Atualmente, a cada semestre Gallaudet também recebe estudantes ouvintes. Para saber mais acessar <http://www2.gallaudet.edu/>.

¹¹ Ao longo de seu funcionamento, o Instituto contou com apenas dois concursos para contratação de professores efetivos, em 2006 e 2014, respectivamente. Em ambos os processos seletivos não houve obrigatoriedade de que os candidatos apresentassem certificação de proficiência em LIBRAS. Embora não tenha requerido dos docentes tal certificação, o INES oferece a todos uma formação por meio do Curso de LIBRAS que semestralmente tem novas turmas abertas pelo Instituto e tem duração total de 5 semestres. No caso dos últimos concursados, os mesmos puderam começar essa formação antes de iniciar suas atividades docentes no DESU.

preencher vagas para professores substitutos com vistas à atuação no Curso Superior Bilíngue de Pedagogia ofertado pela instituição.

O Instituto buscava, nesse edital, o preenchimento de vagas em diferentes áreas do conhecimento. Entre essas áreas, estava a de Letras. O edital, que exigia¹² dos candidatos a titulação mínima de Mestre, discriminava as disciplinas que poderiam ser ministradas pelo docente a ser contratado: Língua Portuguesa, Apropriações Linguísticas, Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas, Leituras e Escritas. Embora a nomenclatura não me causasse nenhum tipo de estranhamento, não havia nenhum tipo de indicação sobre a ementa de cada uma delas.

Até então, muito pouco havia ouvido falar sobre surdos, surdez, educação de surdos. Não havia nenhuma pessoa surda no meu círculo familiar, no meu círculo de amigos, nas escolas em que exercia o magistério. Durante o meu curso de Licenciatura em Letras, concluído em 2005, a Educação Especial – umas das cadeiras em que hoje imagino pudesse abrir algum espaço para discussão sobre a educação de surdos – era ainda uma disciplina eletiva. Não tive, entretanto, a oportunidade de cursá-la. Sabia que a surdez era uma “realidade”, mas em verdade, para mim, que quando muito havia cruzado com grupos de surdos em *shopping centers* do Rio de Janeiro, pensar a respeito da surdez e dos indivíduos surdos era uma completa abstração.

Tudo começaria a mudar. Desde o dia em que me dirigi ao DESU/INES para efetuar minha inscrição no já referido processo seletivo até o presente momento em que escrevo estas linhas, a surdez e, sobretudo, a educação de surdos, ganhou novos contornos em minha trajetória acadêmica e também profissional. Lembro-me como se fosse hoje do dia em que pela primeira vez “interagi” com uma pessoa surda. Em pouco tempo descobriria que seria minha aluna em uma das turmas que em breve assumiria. Para quem, até então, somente havia realizado leituras sobre a Língua Brasileira de Sinais e a Educação de Surdos, que se deram em caráter de preparação para as etapas de seleção, considero não ter sido vergonhoso, de minha parte, não ter entendido absolutamente nada do que a jovem sinalizava para mim.

“*O que será que ela quis dizer*”? Por perto não havia ninguém que pudesse

¹² O edital não exigia dos candidatos certificado de proficiência em LIBRAS e previa duas etapas de seleção: prova de títulos e entrevista.

“fazer a ponte” entre nós. Nesse dia, que nunca me sairá da memória, os alunos do Curso Bilíngue de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES estavam realizando a (re)matrícula e eu, que dias atrás havia sido comunicada sobre a aprovação na seleção, dirigia-me ao DESU para acertar questões relativas às disciplinas que ministraria, assim como seus respectivos dias e horários. “*E agora, o que eu faço?*”. Essa pergunta, que remeti a mim mesma de forma silenciosa nesse dia, diante da situação da total incomunicabilidade entre mim e a jovem surda, passaria a ser uma constante na minha prática docente neste novo universo que se descortinava para mim.

Ao longo dos anos de 2009 e 2010 atuei como Professora de Língua Portuguesa e Linguística no Curso Superior Bilíngue de Pedagogia oferecido pelo INES. Responsável pelas disciplinas Língua Portuguesa I, III, IV; Práticas Discursivas/Especificidades Linguísticas e Apropriações Linguísticas. Como as disciplinas sob minha responsabilidade estavam concentradas na primeira metade do Curso (entre o 1º e o 4º período), sempre ministrei aulas em turmas onde havia um número equilibrado¹³ de estudantes surdos e ouvintes.

Essa experiência profissional permitiu-me mergulhar em uma realidade nunca antes explorada por mim: a da surdez, a das línguas de sinais e a das lutas políticas travadas nesse contexto. Ao longo desse período, busquei, gradativamente, suportes teóricos direcionados para o meu trabalho pedagógico nesse âmbito. Assim, empenhada em aperfeiçoar o meu exercício docente nesse específico contexto educacional, dediquei-me, inicialmente, a leituras sobre a história da educação de surdos (BRITO, 1993), sobre a surdez como diferença (SKLIAR, 2010), sobre a Língua Brasileira de Sinais (BRITO, 1995; QUADROS e KARNOPP, 2004), sobre práticas de letramento com sujeitos surdos (LEBEDEFF, 2004; LACERDA e LODI, 2009) e sobre o bilinguismo no contexto de minorias linguísticas (MAHER, 1997; CAVALCANTI, 1999).

A partir da prática docente cotidiana, do ingresso em um curso de

¹³ Conforme discorro no capítulo 4, a evasão, um problema que atinge a educação brasileira em todos os seus níveis, também afeta o Curso Bilíngue de Pedagogia. Embora o quantitativo de vagas oferecido semestralmente pelo DESU seja o mesmo para estudantes surdos e ouvintes e as turmas se constituam, inicialmente, com esse número igualitário, há uma tendência de maior evasão entre os surdos.

LIBRAS¹⁴, das leituras realizadas, do compartilhamento de experiências com outros profissionais com os quais atuava no DESU/INES, começaram a me acompanhar reflexões várias. Tais reflexões diziam respeito não somente à minha prática como professora de disciplinas da área da linguagem, mas principalmente sobre a cena educacional complexa em que se configurava o Curso Superior Bilíngue de Pedagogia.

A experiência que pude acumular ao longo desse período, somada a muitos questionamentos e inquietações sobre este novo universo no qual me vi inserida, fez-me sentir a necessidade de retornar à academia. Desta vez, dentro do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pela sua excelência e pela sua tradição em acolher projetos de pesquisa preocupados em criar inteligibilidade sobre questões relacionadas às minorias linguísticas e a contextos considerados sociolinguisticamente complexos.

O mencionado cenário educacional, novo não apenas para mim, como para todos os que dele participam (corpo docente, corpo discente, profissionais intérpretes, corpo administrativo e diretivo), apresentou-se como um rico campo de pesquisa e impulsionou a elaboração do estudo que ora apresento.

1.3 Problematização do tema

No levantamento bibliográfico que antecedeu minha entrada nesse novo contexto educacional, uma sigla mostrou-se imperativa: LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Muitos dos trabalhos acadêmicos que lia sobre a educação de surdos no Brasil abordavam a importância da LIBRAS para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo, para o seu processo de aprendizagem, para sua socialização, para a construção de sua identidade. Hoje é raro que um profissional que atue no contexto da surdez não associe a mesma, de modo imediato, à Língua Brasileira de Sinais. Porém, nem sempre foi assim.

¹⁴ Em virtude da pouca disponibilidade de horários de turmas e da grande concorrência, não consegui ingressar no curso de LIBRAS oferecido pelo próprio INES, como costumemente fazem os docentes que passam a integrar o corpo docente da instituição. Como a rede municipal de Duque de Caxias (onde também atuava como docente à época) mantinha um programa voltado para a educação de surdos nesta cidade, passei a integrar um grupo de docentes ao qual a rede municipal de ensino de Caxias se propunha a oferecer formação específica para a educação de surdos, incluindo-se a aprendizagem da língua de sinais.

Ao compreender que indivíduos surdos – não apenas no Brasil, mas também no contexto internacional – passaram cerca de um século proibidos de fazer uso das línguas de sinais no plano oficial¹⁵, aquela sempre referenciada nos trabalhos que lia como a língua natural do surdo, surgiu em mim grande espanto. Tentava imaginar-me surda, colocar-me em uma condição diferente da minha, ser “outra”. Difícil tarefa, pois a minha realidade é a do som e, por mais que me esforçasse, não conseguia me aproximar do que seria estar nessa outra posição.

O que também não imaginava, quando comecei a trabalhar no Curso Bilíngue de Pedagogia, era que havia muitos alunos surdos que usavam o português oral em suas interações e também outras línguas de sinais que não aquela considerada convencional, a LIBRAS, não apenas referenciada como sua língua natural, mas também, agora, finalmente regulamentada. Nesse sentido, a experiência docente no DESU, articulada às leituras teóricas, contribuiu para o (re)conhecimento da heterogeneidade da surdez, que é também uma heterogeneidade linguística e, paralelamente, a problematizar determinados discursos totalizantes sobre os indivíduos surdos.

Com o passar do tempo, fui ampliando a minha compreensão – preliminarmente advinda da leitura do projeto do Curso e dos primeiros dias em sala de aula – acerca do quanto não somente inovadora, mas também desafiadora, era a proposta do Curso Superior Bilíngue em funcionamento no INES. Tal compreensão esteve baseada sobretudo em dois pontos principais que delineio a seguir.

O primeiro ponto está relacionado à observação há muito feita por Cavalcanti (1999, p. 7) de que o Brasil “não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas”, razão pela qual, de acordo com a

¹⁵ No ano de 1880, ocorreu em Milão o II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, conhecido sob a denominação de Congresso de Milão. Nesse congresso, foram votadas determinações que repercutem até os dias de hoje: a aprovação do uso exclusivo do método oralista na educação de surdos e a total proibição do uso das línguas de sinais. As decisões do congresso, considerado como uma instância de prestígio, foram acatadas em todo o mundo, principalmente na Europa e na América Latina. Entretanto, conforme aponta Skliar (2010, p. 16), não foi essa a primeira vez em que se decidiu por políticas e práticas engajadas em dar fim às línguas de sinais, sendo então o referido congresso não o início “oficial” do oralismo, mas sim sua legitimação. O autor ainda acrescenta que a legitimação do oralismo não pode ser compreendida de forma reducionista, ou seja, apenas como um modo de transformar os surdos em falantes (tal como ouvintes): é preciso atentar para outros pressupostos de cunho filosófico (oralidade/capacidade de abstração x gestualidade/obscuridade no pensamento), de cunho religioso (necessidade da confissão oral) e de cunho político (o fortalecimento do Estado italiano, a partir de uma coesão também linguística).

autora, são¹⁶ raros os contextos pedagógicos reconhecidamente bilíngues existentes em nosso país. No caso particular da educação de surdos, embora desde a década de 90 já fosse enfatizado o seu potencial para a problematização de questões relativas ao bilinguismo tanto na literatura voltada especificamente para esse contexto como na literatura dedicada aos cenários de educação e escolarização bilíngue de diferentes minorias linguísticas (de que é exemplo o estudo de CAVALCANTI, 1999), praticamente nada vinha sendo feito na esfera governamental no sentido de se reconhecer oficialmente tal potencial.

Cabia então àqueles que se viam de fato inseridos nesse universo específico (gestores, professores, alunos e suas famílias) e, por isso, diretamente afetados pela falta de políticas públicas, buscar por si só novos caminhos e aportes para começar a tentar reverter essa história de impossibilidades (SKLIAR, 2010) que até então marcava a educação de surdos no Brasil e para construir uma escola realmente possível para estudantes surdos.

Uma dessas tentativas começou a ser esboçada por profissionais do INES no final da década de 90, motivada pelo momento crítico que atravessava a educação formal de seus estudantes marcada por “minguados resultados” (FAVORITO, 2006, p. 43). Nesse contexto de fracassos e frustrações – no qual os estudantes surdos concluíam o Ensino Médio na instituição sem que, necessariamente, os próprios docentes os considerassem “letrados” –, é que o Instituto se engajou na reconstrução de seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Aproveitando-se de um momento em que eram construídos e reforçados laços entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas, o INES debruçava-se sobretudo em dois propósitos: na revisão do currículo escolar tendo por base a concepção da surdez como uma diferença política e como experiência visual e na elaboração de uma política linguística (FAVORITO, 1999) em que a língua de sinais fosse assumida como a primeira língua e o português como segunda língua, sendo essa considerada meio de acesso à cultura escrita.

Em dissertação de mestrado em que empreende uma análise acerca do

¹⁶ Uso o verbo *ser* conjugado no tempo presente porque, embora a observação da autora (CAVALCANTI, 1999) tenha sido realizada no findar do século XX, faz-se ainda bastante atual. Isso porque as políticas linguísticas – incluindo-se aqui práticas de educação bilíngue – para grupos minoritários ainda engatinham no Brasil, conforme buscarei apontar em uma das seções do próximo capítulo.

processo de construção do projeto bilíngue para a educação de surdos desenvolvido pelo CAP/INES na década de 1990, Freitas (2012, p. 90) apontou que, no entendimento do corpo diretivo do Instituto, a assunção de uma proposta bilíngue no PPP (em que se estabelece a entrada oficial da língua de sinais no espaço escolar) teria como implicação uma “reconceitualização dos surdos e da surdez secundarizando-se as questões metodológicas, anteriormente consideradas o ponto crucial da educação desses discentes”.

A despeito de todo o suporte no campo teórico que se buscava oferecer aos profissionais do Instituto por meio da realização de consultorias, fóruns, seminários, oficinas e da reativação de publicações acadêmicas próprias, era sabido que o novo projeto em consecução seria desafiador para toda a comunidade. Insurgir-se contra o método oralista, secular na educação de surdos, e contra as práticas clínico-terapêuticas que acabavam muitas vezes se sobrepondo às de fato educativas se configurava como um ato de coragem.

De ampla magnitude, a implantação do projeto bilíngue no INES preconizava de uma só vez mudanças no currículo, na prática linguística dos docentes (almejava-se que todos os professores pudessem ministrar suas aulas em língua de sinais) e na filosofia da escola. Todas as transformações que integravam também o campo das políticas não eram, entretanto, unânimes no Instituto. Conforme observa Favorito (2006) e também Freitas (2012), houve resistência por parte de diferentes agentes escolares.

A principal barreira para a continuidade do projeto bilíngue no INES não esteve representada, entretanto, na resistência imposta pelos profissionais que alimentavam pontos de vista diferentes daqueles que capitaneavam a renovação. O maior obstáculo para a persecução dos objetivos do novo PPP foi a intervenção do MEC no processo de consulta interna realizada no INES com vistas à escolha de um nome para a Direção Geral.

O nome vitorioso nas urnas não foi legitimado pelo MEC que indicou para o cargo o segundo nome da lista tríplice. Com essa interdição, o recente projeto bilíngue do Instituto foi não apenas desconfigurado, como interrompido. Nas palavras de Favorito (2006, p. 47), todo o movimento institucional de renovação passou então a sobreviver apenas na convicção individual de alguns e nas “pequenas brechas” que, apesar da descontinuidade, ainda poderiam ser exploradas.

Acabo de empreender esse breve resgate sobre o histórico da tentativa de construção de um projeto bilíngue no INES para reforçar o primeiro ponto sobre o qual recai minha compreensão acerca do caráter inovador e desafiador da proposta do Instituto de implantar um Curso Superior Bilíngue: era ainda bastante recente na instituição a recusa da nova gestão em se engajar na implantação de um projeto bilíngue oficial no CAp, apesar do envolvimento de muitos atores desse cenário na elaboração do mesmo.

Enveredar pelo estabelecimento de um novo nível de ensino, o superior, em uma instituição cuja tradição esteve secularmente voltada para a Educação Básica, na qual a perspectiva bilíngue somente existia em “pequenas brechas”, foi, talvez, somente o mais simples dos desafios. Buscar instituir tal curso sob uma perspectiva oficialmente bilíngue, sem haver nenhuma outra experiência no âmbito nacional¹⁷ em que pudesse se espelhar ou com a qual pudesse ao menos dialogar, redimensiona esse cenário desafiador. Acrescenta-se a esses aspectos, o fato de que a Lei de LIBRAS, em 2004 – quando o INES solicitou autorização ao MEC para dar início ao seu Curso Bilíngue de Pedagogia –, não havia ainda sido regulamentada, embora a língua de sinais já fosse reconhecida desde a promulgação da referida lei.

O processo de elaboração e implantação do Curso Bilíngue de Pedagogia guarda, de certo modo, semelhança com o que vinha ocorrendo no CAp/INES no que dizia respeito ao seu projeto bilíngue. Isso porque, ainda que esse tivesse envolvido a comunidade em sua construção, com a mudança de ares políticos vivida no Instituto a partir de 1999, a proposta de algum modo sobreviveu porque determinados profissionais, ainda que em práticas individuais, abraçaram a continuidade da ideia fomentada no projeto. Com relação ao Curso de Pedagogia, foi a proposta que nasceu a partir de iniciativas e práticas individuais, conforme Plutão¹⁸, profissional docente do Curso, relatou em seu depoimento¹⁹.

¹⁷ Hoje já existe, para além do Curso Bilíngue de Pedagogia do DESU/INES, outra iniciativa semelhante, que vem sendo desenvolvida, desde o início de 2015, no IFG (Instituto Federal de Goiás). Mais informações disponíveis em <http://www.aparecida.ifg.edu.br/index.php/licenciatura-em-pedagogia-bilingue> Acesso em: 10/02/2016

¹⁸ Ao longo da tese, todos os profissionais docentes que figuram na pesquisa, como estratégia de preservação do anonimato, receberam pseudônimos que correspondem a nomes de planetas do sistema solar. No capítulo 4, apresento todos os nomes, sendo Plutão um deles.

¹⁹ Na entrevista que me concedeu, Plutão ratificou a falta de coletividade na construção da proposta do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Sobre o início de sua prática docente no DESU, fez o seguinte relato:

O segundo ponto sobre o qual recai minha compreensão acerca do binômio desafio e inovação do Curso Bilíngue de Pedagogia está diretamente relacionado ao fato de que o mesmo se propõe a reunir estudantes surdos e ouvintes em uma instituição como o INES, historicamente reconhecida como referência no âmbito da educação, profissionalização e socialização exclusivamente de indivíduos surdos. Embora a presença de profissionais ouvintes nos diferentes setores do INES ainda seja substancialmente superior à de profissionais surdos, autorizar o ingresso de ouvintes no quadro de discentes da instituição é uma significativa quebra de paradigma em seu *modus operandi*.

Atualmente, a configuração do corpo discente está estruturada de modo que estudantes surdos e ouvintes formem, em igual proporção, as turmas ingressantes no Curso. Assim, a complexidade sociolinguística do cenário do Instituto, já atestada no âmbito CAp/INES, parece se intensificar no DESU/INES.

Se a presença exclusiva de estudantes surdos por si só já resultaria em uma cena complexa, posto que esses indivíduos, conforme sublinhado anteriormente, não compõem, em nenhuma instância (incluindo-se aqui a linguística), um grupo homogêneo (há surdos oralizados, surdos oralizados e sinalizantes, surdos somente sinalizantes e implantados²⁰); o ingresso de estudantes ouvintes maximiza a heterogeneidade, sobretudo a linguística, desse lócus. Entre esses, alguns apresentam certificado de proficiência em LIBRAS, atuando inclusive para além dos muros do INES como profissionais intérpretes de língua de sinais; outros aprenderam (ou estão aprendendo) LIBRAS como língua adicional nos diferentes cursos que têm se espalhado na cidade do Rio de Janeiro e em diferentes municípios do estado e também aqueles que desenvolveram o aprendizado da língua com familiares ou amigos surdos (nesse último caso, principalmente por contato travado em igrejas de orientação protestante), portanto fora de ambientes formais de ensino de LIBRAS.

Essa heterogeneidade também perpassa o quadro de docentes que vêm atuando no Curso Bilíngue desde sua inauguração. Durante grande parte do tempo

“Tirando a parte problemática estrutural, que foi muito difícil, (...) nós percebemos que o projeto da educação do ensino superior não foi um projeto coletivo, ele foi um projeto que algumas pessoas encamparam, e o curso foi criado por duas pessoas que eram funcionárias do Instituto, né, funcionárias públicas do instituto, e um professor de uma outra instituição e quase ninguém mais colaborou com esse processo (...)” (Trecho de entrevista realizada com Plutão – Docente)

²⁰ Na turma em que desenvolvi minha pesquisa de campo não havia (ou não tive conhecimento) a presença de surdos portadores de implantes cocleares. Durante a realização das entrevistas, entretanto, foi-me relatado que já se faz presente esse perfil de aluno no DESU.

em que o Curso está em funcionamento, esse quadro foi composto basicamente por professores ouvintes. Dentre esses, alguns são considerados usuários experientes de LIBRAS pela comunidade – mesmo que não necessariamente ministrem suas aulas em língua de sinais (formam, entretanto, uma minoria) –, outros têm aprendido a sinalizar ao longo do exercício docente no DESU e no curso oferecido pelo próprio Instituto. Atualmente o quadro também é integrado por docentes surdos, ainda que do ponto de vista numérico representem ainda uma minoria em atividade no Departamento.

Soma-se a isso o fato de que o contexto desse curso, embora oficialmente intitulado como bilíngue, poderia até mesmo ser considerado multilíngue. Não necessariamente no sentido que a UNESCO (2003) atribuiu a esse termo²¹, mas a partir da filiação a uma postura teórica que procure redimensionar o conceito de língua para além de uma concepção reificadora. Se admitíssemos que somos multilíngues em português (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 62) e se contemplássemos as diferentes configurações das línguas de sinais – entre as quais se incluem as caseiras (GESSER, 2006; SILVA, 2008; KUMADA, 2012) que não costumam receber o *status* de língua – ao lado da LIBRAS, considerada convencional, não seria demais assumir o caráter multilíngue do cenário em questão.

É importante acrescentar também que, com a regulamentação da LIBRAS pelo Decreto nº 5.626/2005, toda e qualquer proposta em caráter bilíngue no âmbito da surdez, tal como a em desenvolvimento no Curso de Pedagogia do DESU, faz com que novos atores passem a ter legitimidade e maior notabilidade no cenário das instituições. Um novo ator, que no Curso Bilíngue em pauta assume papel protagonista, é o profissional intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa.

De acordo com Silva (2012, p. 204), a atuação do intérprete, que se tornou obrigatória em diferentes instituições concessionárias de serviço público (incluindo-se aqui as universidades), passa a integrar aquilo que denomina de “mercado da LIBRAS”²², em crescimento desde que a agenda do bilinguismo passou a ser

²¹ De acordo com a UNESCO (2003), instâncias de educação multilíngue são aquelas que usam, no ensino, três línguas: uma materna, uma nacional ou regional e uma internacional. No capítulo 2, discutirei a questão terminológica do bi/multilinguismo.

²² Segundo Silva (2012, p. 204), o mercado da LIBRAS tem no domínio da educação seu campo de atuação mais profícuo: há, desde o reconhecimento dessa língua no plano legal, uma demanda crescente por professores de língua de sinais, por profissionais intérpretes, por professores bilíngues e, por conseguinte, de cursos de LIBRAS e de tradução/interpretação de LIBRAS/Língua Portuguesa.

incorporada ao aparato legal. Conforme destacam Fernandes e Moreira (2014, p. 66), a disseminação de tal mercado, que consideram ser não somente para a LIBRAS, mas também para surdos sinalizantes, “instaura contradições e disputas materiais em que múltiplos interesses e ideologias se contrapõem em busca de uma resposta para a pergunta da educação bilíngue para surdos”.

1.4 Questões norteadoras

Antes de explicitar as questões que nortearam a produção da presente pesquisa, considero importante ressaltar algumas premissas que contribuíram para o seu delineamento:

- a) no Curso Bilíngue de Pedagogia (LIBRAS/ Língua Portuguesa) circulam línguas dotadas de diferentes prestígios em nossa sociedade (a LIBRAS, embora reconhecida, permanece, diante do português, com o *status* de língua minoritária);
- b) o Curso Bilíngue de Pedagogia se desenvolve em uma instituição que é referência no contexto da surdez no Brasil, o INES – berço de muitos movimentos sociais surdos, inclusive do que culmina com a promulgação da Lei nº 10.436/2002 (Lei de LIBRAS);
- c) as propostas de educação bilíngue são complexas, conforme apontam Fernandes e Moreira (2009, p. 234), justamente porque nelas se veem atravessados “interesses econômicos, ideológicos e culturais contraditórios e heterogêneos”.

Considerando os apontamentos até aqui delineados e as premissas acima destacadas, esclareço que esta tese tem como objetivo geral buscar responder as seguintes perguntas:

- a) Que representações emergem sobre a identidade linguística de estudantes surdos no cotidiano de um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa)?
- b) Que representações são construídas pelos participantes da pesquisa sobre a condição bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) do curso e a dos seus integrantes?

Nos caminhos a serem percorridos na construção de respostas possíveis para essas questões, o presente estudo está inserido no escopo da Linguística Aplicada em sua vertente INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), articulando conceitos provenientes de diferentes campos do saber.

Dada a perspectiva bilíngue sobre a qual está sendo desenvolvido o Curso que serve de cenário para a produção deste estudo, são fundamentais as discussões travadas no campo do bi/multilinguismo, da educação bi/multilíngue e, logicamente, da educação bilíngue para surdos no âmbito brasileiro. Em função do caráter basilar que essas noções assumem na pesquisa, dedico um capítulo integralmente a essa problematização.

No que tange à implantação e ao desenvolvimento do Curso de Pedagogia do DESU/INES, já salientei nesta introdução que estão intimamente relacionados a dois aparatos legais (a Lei de LIBRAS e o Decreto nº 5.626/2005) que fundam as bases para a implementação de políticas linguísticas e educacionais voltadas para o contexto da surdez. Uma vez que falar de políticas linguísticas remete também ao campo das ideologias linguísticas – que tanto fomentam como são manifestadas em mecanismos de política linguística (SHOHAMY, 2006) –, trago para a fundamentação teórica ambos os conceitos.

Tendo em vista que no contexto bilíngue da surdez a LIBRAS vem sendo compreendida como forma de dotar os indivíduos de uma identidade linguístico-cultural e política e de conformar uma unidade social, integro ao aparato teórico da tese os conceitos de identidade (e de identidade surda) e comunidade, problematizando-os a partir do viés dos Estudos Culturais, da Sociologia e também dos Estudos Surdos em Educação.

Finalmente, incorporo ao escopo teórico o conceito de representação, tal

como proposto por Hall (1997), uma vez que serão problematizados os significados construídos pelos atores sobre a cena pedagógica em que interagem, incluindo-se aqui os referentes à sua natureza bilíngue, à identidade linguística dos estudantes e, também, às políticas linguísticas locais.

1.5 Da justificativa

Desde as décadas de 80 e 90 os movimentos sociais surdos e pesquisadores do campo da Linguística e da Educação vinham apontando para a necessidade de elaboração de políticas linguísticas e educacionais que primassem pelo reconhecimento dos indivíduos surdos como integrantes de uma minoria linguística, a partir de um modelo socioantropológico. Nesse contexto, emergiu a proposta de educação bilíngue para surdos, compreendida em uma concepção para além do plano estrito das línguas, enfatizando-se sua dimensão política²³.

Apesar de já serem antigos os indícios da demanda por uma política educacional bilíngue para surdos, ela somente passa a ser de algum modo traçada nos documentos oficiais no Brasil, conforme dito anteriormente, na Lei de LIBRAS e no Decreto nº 5.626/2005. É nesse sentido que Fernandes e Moreira (2009) afirmam que o bilinguismo para surdos, assim como seus desdobramentos político-pedagógicos, é ainda um fato novo no cenário educacional brasileiro.

É possível dizer que os estudos na grande área do bilinguismo na educação de surdos no Brasil têm como divisor de águas a lei que reconhece a LIBRAS em território nacional e o decreto que a regulamenta. Na década que antecede a vigência desses instrumentos jurídicos, pesquisas e trabalhos acadêmicos tiveram suas lentes voltadas, sobretudo, para três questões fundamentais que não são estanques entre si, pelo contrário, estão intimamente relacionadas: para as representações sobre a surdez e os surdos buscando-se deslocá-las para o campo socioantropológico, em detrimento do campo clínico-terapêutico; para a defesa do bilinguismo (LIBRAS/Língua Portuguesa escrita) como modelo e filosofia educacional mais adequado e para a difusão das noções de cultura, identidade e comunidade surda.

²³ Nessa dimensão, conforme aponta Skliar (1999, p. 7), o político tem duplo valor: político como construção histórica, social e cultural; e político compreendido com as relações de poder e conhecimento que “atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional”.

Uma vez em vigor os já referidos aparatos legais, o panorama das pesquisas que se inserem na esfera da educação bilíngue para surdos tem se alargado principalmente em programas de pós-graduação em Educação, em Linguística e em Linguística Aplicada, onde têm sido produzidas variadas teses e dissertações. Além dessas investigações, uma série de estudos vêm sendo publicizados por pesquisadores filiados a tais programas. Em possível diálogo com a presente tese, porque se voltam à análise de determinadas políticas que visam à implantação de propostas de educação bilíngue para surdos, há trabalhos como o de Quadros (2006), Lacerda, Albres e Drago (2013) e Müller e Karnopp (2015).

Esses três estudos, entretanto, restringem-se a focalizar documentos de políticas. O de Quadros (2006) empreende uma análise sobre o documento *Política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina*. A autora se volta para a estruturação dessa política pública, destacando proposições, decisões e rumos que a implementação está tomando. O trabalho de Lacerda, Albres e Drago (2013) analisa a atual política para educação de alunos surdos no município de São Paulo a partir de dois aparatos jurídicos, o decreto que cria escolas municipais de educação bilíngue para surdos e a portaria que o regulamenta. Por último, Müller e Karnopp (2015) se detêm na análise sobre o Regimento Escolar e a Proposta Político-Pedagógica de três escolas de surdos situadas em uma capital²⁴ brasileira para discutir como está constituída a educação bilíngue nessas escolas.

Ainda são pouco numerosos, entretanto, os trabalhos que, indo além do plano documental, dedicaram-se à investigação etnográfica de experiências que, tal como o Curso Bilíngue de Pedagogia do DESU/INES, buscam implementar determinadas políticas linguísticas que, no contexto específico da surdez, apenas recentemente passaram a ser financiadas pelo Estado. Essa não parece ser, entretanto, uma carência específica do cenário brasileiro ou do contexto particular da educação de surdos em nosso país, porque, conforme apontam Menken e García (2010), poucos estudos têm dado atenção às formas como os documentos referentes às políticas ganham corpo no contexto das instituições educacionais e das salas de aula.

No que diz respeito a pesquisas que focalizam projetos oficialmente bilíngues em execução, destaco o estudo de Machado (2009) que buscou realizar uma

²⁴ As autoras não explicitam a que capital pertencem as escolas.

leitura da Proposta de Educação Bilíngue do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), *campus* São José. O autor destaca que essa leitura será empreendida “a partir do ponto de vista das narrativas do professor surdo” (2009, p. 14). Para tanto, realizou entrevistas com os professores surdos integrantes do corpo docente do IF-SC e buscou ressaltar, nas análises dessas narrativas, como pode ser lida a forma como a diferença cultural é incorporada nas questões curriculares da proposta bilíngue da referida instituição.

Hahn (2012), em sua dissertação de mestrado, focalizou o mesmo contexto que Machado (2009): o Instituto Federal de Santa Catarina (*campus* São José). A pesquisa esteve voltada, entretanto, à apresentação de um histórico sobre a constituição do projeto de educação bilíngue da referida instituição. O estudo teve como objetivo específico analisar como alunos surdos de uma turma do Curso de Ensino Médio Bilíngue (LIBRAS/Português) e alunos ouvintes de uma turma regular²⁵ significam a escola e como percebem o outro, diferente. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais com quatro alunos surdos e quatro alunos ouvintes do *campus*. Na discussão dos resultados, em que lança mão da concepção histórico-cultural sobre língua(gem) e dos conceitos de *poder disciplinar* e *norma*, destaca que a escola é percebida pelos alunos ouvintes como um espaço de disciplinamento e como uma etapa obrigatória e necessária para se certificar para o mundo do trabalho. Já para os alunos surdos, inseridos em uma proposta bilíngue, a escola representa um lugar onde eles podem se olhar como seres humanos que partilham uma língua comum e viva e o que os faz sentir parte de um grupo mais amplo que o instituído no seio familiar.

Em recente tese de doutorado, Meireles (2014) buscou investigar o “Programa de Bilinguismo”²⁶ para estudantes surdos no município de Niterói/RJ. Voltando seu foco para duas escolas dessa rede, o estudo teve como objetivo específico analisar, à luz da Teoria Crítica, como o município de Niterói, pela adoção do programa de bilinguismo, tem se estruturado em relação à demanda de educação e inclusão dos alunos surdos, considerando os mecanismos de controle social na

²⁵ Como fica claro ao longo da dissertação, estudantes surdos e ouvintes não dividem o espaço da sala de aula: surdos estudam em classes voltadas especificamente para esse alunado.

²⁶ De acordo com Meireles (2014, p. 278), o referido programa atende 145 alunos surdos, distribuídos em 25 escolas da rede municipal de Niterói. As escolas que integram o estudo somam 107 desse total de estudantes.

educação escolar, a legislação vigente, as contradições entre o que é preconizado e o que é implementado e as políticas públicas de inclusão. Quanto aos procedimentos metodológicos, para além da análise documental, a pesquisadora realizou observações nas escolas, aplicou questionários a professores em turmas bilíngues e em salas de recursos multifuncionais, como também entrevistou a coordenadora de Educação Especial do referido município. No que tange aos resultados, a autora ressaltou que o município de Niterói ainda não atende por completo às proposições do MEC no que se refere à educação de surdos, embora admita que as propostas implementadas fundamentam uma educação bilíngue que “valoriza a LIBRAS, a identidade e a cultura surda”.

Em pesquisa realizada “de dentro” (CAVALCANTI, 2006), intitulada “*O cotidiano escolar do curso bilíngue de pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES: um olhar avaliativo*”, o pesquisador surdo Nembri (2011) teve por objetivo avaliar até que ponto a LIBRAS se configura como instrumento mediador da abordagem bilíngue proposta pelas diretrizes do referido Curso. Inserido no campo da Avaliação, o estudo de natureza qualitativa teve como instrumento metodológico a aplicação de questionários a professores e estudantes do Curso, antecedida por um período de observação. Entre as considerações finais, o autor destaca que “a abordagem bilíngue ainda não foi completa e efetivamente contemplada, em função da não utilização plena da Língua de Sinais no cotidiano escolar”.

Aos trabalhos acima referenciados, a pesquisa ora apresentada se soma e, em linhas gerais, se lança ao desafio, ainda que a partir de outra perspectiva metodológica e conceitual, de voltar seu olhar para a arena complexa e contraditória em que se configuram as práticas de educação bilíngue para surdos no Brasil. Como focaliza uma experiência ainda incipiente no país, o ensino superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa), este estudo pode contribuir não apenas com possíveis respostas para a problematização que enseja, mas também pode suscitar novas questões que, decerto, ainda precisam ser investigadas nesse contexto.

1.6 Apresentação dos capítulos

A presente pesquisa compreende o total de seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução em que apresento a motivação para a sua produção, a problemática em que está envolta e as questões que a norteiam.

No capítulo 2, em linhas gerais, busco problematizar o fenômeno do bi/multilinguismo e da educação bi/multilíngue. Parto de um plano geral, discutindo esses conceitos amparada em teóricos da virada do século XX para o XXI. Apresentado esse panorama, retomo a discussão de Cavalcanti (1999), a fim de destacar diferentes contextos da educação bilíngue para minorias no Brasil, delineando algumas políticas a elas voltadas. Na última seção, minha atenção se dirige para a questão específica do bilinguismo e da educação bilíngue para surdos em nosso país, que é central neste estudo.

No capítulo 3, dou sequência à apresentação da arquitetura teórica da pesquisa, apresentando noções que se somam às discutidas no capítulo 2. Aqui problematizo os conceitos de representação, identidade (descentrada x essencializada) e comunidade – reportando-me aos Estudos Culturais e à Sociologia –, o de políticas linguísticas e, ainda, o de ideologia linguística.

No quarto capítulo, que está dividido em três partes, apresento o desenho metodológico deste estudo. Na primeira seção, detenho-me na natureza da pesquisa, explicitando a inserção da mesma no âmbito da Linguística Aplicada em sua vertente INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e no das pesquisas de caráter qualitativo. Em um segundo momento, detenho-me no cenário onde foi desenvolvida, descrevendo o campo, o Curso Bilíngue de Pedagogia do DESU/INES. Por último, relato como se deu minha (re)aproximação com o DESU para fins da realização do trabalho de campo e exponho os procedimentos adotados para a geração de registros (MASON, 1997; CAVALCANTI, 2006).

O capítulo 5, dividido em quatro seções, é dedicado à análise de diferentes registros gerados (notas, trechos de diário de campo e de entrevistas) que, à luz do aparato teórico problematizado nos capítulos 2 e 3, tecem respostas possíveis para as questões que guiam esta pesquisa.

Nas considerações finais, constantes do sexto e último capítulo, resgato aspectos fundamentais da pesquisa e reflito sobre os principais resultados que a análise me permitiu delinear para o estudo.

2. BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DO PLANO GERAL AO CONTEXTO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O presente capítulo está direcionado, em linhas gerais, à problematização do fenômeno do bi/multilinguismo e da educação bi/multilíngue. Inicialmente, apresento um breve panorama sobre esses conceitos amparada em teóricos da virada do século XX para o XXI. Esse quadro mais geral, abre caminho para a apresentação de diferentes contextos da educação bilíngue para minorias no Brasil, para, na sequência, ser colocada em destaque a problemática específica da educação bilíngue para surdos em nosso país.

2.1 Bi/multilinguismo: uma aproximação com o(s) conceito(s)

No século XIX, assistiu-se a uma intensa preocupação com a padronização e a codificação de línguas. Essas foram construídas, em diferentes Estados europeus, como sistemas limitados à gramática e léxico, tendo sua “pureza” de uso e expressão monitoradas. Essas práticas de padronização e a tentativa de estabelecer limites às línguas estiveram intimamente relacionadas à construção dos Estados-nação e da regulação discursiva da cidadania (MARTIN-JONES, BLACKLEDGE, CREESE, 2012).

No pensamento ocidental, a concepção de Estado-nação como uma entidade linguística e cultural homogênea vigorou ao longo do século XIX e ganhou nova proeminência no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, quando, em consequência da descolonização, surgem vários Estados-nação. A transformação dessas sociedades coloniais em Estados (pós-coloniais), reconfigurou não somente a relação entre mercado e sociedade civil, entre atores e agentes de Estado, mas também de práticas e ideias sobre as línguas e suas inter-relações.

Em diferentes movimentos de minorias étnicas na Europa e na América do Norte, a língua foi tomada como peça-chave para a mobilização do grupo e para a solidariedade entre seus membros. O que se viu, então, foram movimentos que, buscando desafiar a ordem do monolingüismo imposta pelos Estados-nação, também assumiram e promoveram, em menor escala, o discurso do nacionalismo linguístico que representa as línguas como sistemas bem definidos.

O mito do monolinguismo, fomentado na defesa da ideologia de que uma nação deve ter apenas um idioma compartilhado, teve na realidade do multilinguismo uma clara barreira para sua vitalidade. Apesar dessa consistente barreira, o discurso monolíngue vem mostrando sua persistência no debate público e político e também em determinadas áreas de investigação linguística.

Conforme aponta Blackledge (2005), os debates em torno do multilinguismo ganharam bastante destaque nos discursos midiático e político no Reino Unido na primeira década do século XXI. Entretanto, em grande parte dessas discussões, as línguas das diferentes minorias (representadas sobretudo no repertório de imigrantes e refugiados) vêm sendo menosprezadas.

Nos Estados Unidos, por exemplo, diferentes estados vêm promovendo o debate sobre a implementação de políticas a favor de uma educação conduzida exclusivamente em inglês (*English-only*), em detrimento de programas bilíngues. Também nesses movimentos em prol do *English-only* as línguas de grupos minoritários costumam ser caracterizadas em termos depreciativos.

Apesar de diferentes discursos de orientação monolíngue ainda apresentarem o multilinguismo como uma possível ameaça à ordem sociolinguística em diferentes países, há muito a condição do monolinguismo vem sendo apontada na literatura especializada como uma realidade pouco representativa do cenário linguístico mundial.

Há mais de três décadas Grosjean (1982) já afirmava, a despeito da vivacidade do mito do monolinguismo, que metade da população do mundo era bilíngue. Desde então, diferentes autores (CAVALCANTI, 1999; CENOZ e JESSNER, 2000; RAJAGOPALAN, 2003; GARCÍA, 2009; BAKER, 2011; MAHER, 2013, entre outros) já salientaram que a condição monolíngue a nível mundial nunca se configurou como regra: muito pelo contrário, constitui-se em exceção. A norma, ou seja, o bi/multilinguismo, é atestada a partir de uma análise do perfil sociolinguístico que aponta para o fato de que o número de países sempre foi significativamente inferior ao de línguas utilizadas²⁷.

²⁷ De acordo com dados da UNESCO, são mais de 6.000 as línguas faladas no mundo (MOSELEY, 2010). Oliveira (2009) pontua que em 94% dos países do mundo mais de uma língua é falada.

O fato de o conceito de língua ser uma construção social²⁸ muitas vezes dificulta um consenso com relação ao número de idiomas existentes no mundo. Isso não impediu, entretanto, que fossem mobilizadas ações por parte de diferentes organismos internacionais no sentido não somente de mapear as línguas circulantes mundialmente, como também de enfatizar a necessidade de elaboração de políticas linguísticas que visem à preservação das que se encontram em perigo de extinção²⁹.

No mundo contemporâneo, em que minorias linguísticas representadas por imigrantes e refugiados, distribuídas sobretudo pela Europa, têm seus repertórios linguísticos depreciados; em que diferentes estados norte-americanos investem em programas de *Englishy-one* e produzem discursos que caracterizam as línguas dos grupos minoritários como inferiores; em que, de modo geral, minorias são ainda consideradas como ameaças à ordem sociolinguística dos Estados, García (2009, p. 21) defende a tese de que a “educação bilíngue é a única maneira de educar crianças no século XXI”.

Conforme sinaliza a autora, o fato de haver mais pessoas bi/multilíngues no mundo que monolíngues (assim como mais línguas que Estados) e de as escolas normalmente legitimarem no ensino apenas a língua oficial denota que a maioria das crianças no mundo são educadas em uma língua diferente daquela que é falada no âmbito de casa, no espaço familiar. Nesse sentido, na defesa de sua tese está o argumento de que a educação bilíngue proporciona educação equitativa e significativa, além de ajudar a construir a tolerância para com outros grupos linguísticos e culturais, fomentando a valorização da diversidade humana (GARCÍA, 2009).

Ainda que hoje se apresente a educação bi/multilíngue como uma possível saída para questões relacionadas a diferentes contingentes populacionais (imigrantes, refugiados, indígenas, comunidades de surdos, asiáticos, africanos, etc.) e que os debates sobre o bi/multilinguismo tenham ganhado força a partir da primeira década do século XXI na esfera pública e midiática (principalmente na Europa e nos Estados Unidos), essa não é uma discussão nova no contexto internacional.

Conforme observa Maher (2007), a definição de bilinguismo vem há muito

²⁸ Para Heller (2007), a língua, como um conceito social, não pode ser definida sem se levar em consideração os falantes e o contexto que é utilizada.

²⁹ De acordo com Moseley (2010), cerca de 43% das línguas existentes estão ameaçadas de risco de extinção.

afligindo a academia e se mostra bastante controvertida. Nas diferentes leituras feitas para esse fenômeno no século XX, destacaram-se duas: uma mais focada no aspecto individual e considerada popular – embora corroborada por alguns estudiosos do tema como Bloomfield (1935 [1970]) e Macnamara (1967) –, segundo a qual o indivíduo bilíngue seria aquele que demonstra “perfeitas” competências (de fala, de compreensão, de leitura, de escrita) em duas determinadas línguas; e outra focada no aspecto social (e portanto mais abrangente) que não limita o bilinguismo à exibição de comportamentos idênticos em duas línguas, admitindo que os indivíduos bilíngues fazem uso das mesmas com diferentes propósitos, em contextos variados, com diferentes interlocutores.

A primeira linha de entendimento se assenta em duas noções bastante conhecidas na literatura sobre o bi/multilinguismo e que já eram criticadas no próprio século XX por teóricos adeptos da segunda linha³⁰. São as noções de falante nativo e de bilinguismo equilibrado.

Conforme aponta Maher (1997, p. 72), os indivíduos bilíngues não podem ser compreendidos em comparação com falantes nativos de uma língua simplesmente pelo fato de que, entre esses, “encontramos uma variedade imensa de comportamentos linguísticos, a depender da procedência, da faixa etária, do gênero, da ocupação, do nível de escolarização etc.” É nesse sentido que a autora aponta que tanto o “falante nativo” como sua competência não passam de abstrações.

No que tange à noção de bilinguismo equilibrado, Baker (2011) alerta para a carga de idealização que a mesma carrega, razão pela qual a considera problemática. García (2009) vai além, advertindo para o fato de que, embora tal concepção ainda seja circulante (sobretudo entre educadores), encontra-se ultrapassada. A autora observa (2009, p. 45) que o indivíduo bilíngue na atualidade é compreendido para muito além da concepção de equilíbrio, uma vez que essa crença equivaleria à representação de dois sujeitos monolíngues, sendo cada um fluente em uma das línguas.

Maher (2012) faz a observação de que a construção do conceito de bilinguismo tendo como referência o falante nativo e orientada por comportamentos linguísticos idealizados possibilitou a emergência da ideia de semilinguismo. Ao

³⁰ São exemplos de teóricos que tecem essa crítica, ainda no século XX, Grosjean (1982), Romaine (1995).

descrever tal ideia, a autora observa (2012, p. 34) que “o indivíduo semilíngue seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas quando comparados aos monolíngues de cada uma delas”.

Ao tecer sua crítica a essa noção, Maher (2007) esclarece que a mesma foi criada no seio de pesquisas que tinham por objetivo descrever o desempenho de filhos de imigrantes trabalhadores na Suécia. Tendo em vista que essas crianças tiveram testadas suas habilidades de leitura e escrita específicas da cultura escolar e que “as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto, porque são sempre culturalmente situadas” (2007, p. 76), a autora levanta suspeitas acerca dos métodos que geraram tais resultados.

Maher (2007) e Baker (2011) chamam a atenção para o fato de ser muito perigosa a noção de déficit que recai sobre os alunos que têm suas competências avaliadas dessa forma, pois leva à leitura de que os mesmos teriam competências atrofiadas. É importante ressaltar que além de não haver bases científicas sólidas no conceito de semilinguismo, o mesmo costuma ser utilizado na descrição do comportamento de indivíduos bilíngues somente no contexto de minorias, não sendo aplicado nos diferentes contextos de bilinguismo de elite, o que demonstra que a natureza político-ideológica do conceito se sobrepõe à natureza linguística.

Seguindo a problematização das duas noções, ressalto que, no plano metafórico, a concepção obsoleta de bilinguismo equilibrado poderia ser entendida, conforme ressalta García (2009), como uma bicicleta em que as rodas se movem para uma única direção e precisam de equilíbrio para seguirem adiante. Entretanto, na compreensão da pesquisadora, o bilinguismo é melhor representado pela imagem de um veículo³¹ cujas rodas têm liberdade de se movimentar em diferentes direções, podendo ser flexionadas ou esticadas, adaptando-se a todo e qualquer acidente de terreno, de modo eficaz.

Em verdade, ao usar a metáfora do veículo, García (2009, p. 60) defende a necessidade de se compreender as práticas de linguagem dos indivíduos bilíngues a partir de um novo ângulo, que aponta para além das tradicionais discutidas até então na literatura. Nesse novo ângulo, os modelos de bilinguismo são expandidos de modo a incluir os que correspondem a realidades mais complexas. É nesse sentido que

³¹ García (2009, p. 24) cita como exemplo concreto o veículo lunar (*moon buggy*).

García (2009) descreve as práticas linguísticas dos sujeitos bilíngues não apenas pela perspectiva do uso das línguas ou do contato linguístico, mas a partir dos próprios falantes, adotando o termo *translinguagem*³² na caracterização das diferentes práticas discursivas em que esses indivíduos se engajam a fim de dar sentido a seu mundo bilíngue.

Assumindo tal perspectiva, autora sinaliza que a *translinguagem* é a norma comunicativa em comunidades bilíngues e defende um bilinguismo cujo modelo seja dinâmico, de modo a dar conta da complexidade linguística do século XXI. No mundo atual, em que se reconhecem as práticas de linguagem como múltiplas, multimodais e multilíngues, é preciso superar o ponto de vista monolíngue e o ângulo estritamente linguístico que ajudou a sustentar a própria noção de semilinguismo problematizada em parágrafos anteriores.

García (2009) salienta que tanto a noção de semilinguismo como a de língua dominante, língua materna, aprendiz de segunda língua e aprendiz de língua de herança se tornam frágeis com a adoção da perspectiva dos falantes que *translinguam*. Sugere, ainda, que expressões como aprendiz de segunda língua ou de língua de herança podem ser substituídas simplesmente por *indivíduo bilíngue*, o que pode, de modo positivo, conduzir ao abandono de lentes monoglóssicas em prol de lentes heteroglóssicas (2009, p. 56).

Indo ao encontro do pensamento de García (2009), Busch (2012) defende que a compartimentalização tradicional entre primeira e segunda línguas pode ser reexaminada a partir do conceito de *translinguagem*. Conforme aponta a autora, há certo consenso entre estudiosos que operam com essa noção de que o foco de interesse está se voltando para o repertório linguístico, de modo que categorias bem definidas como as acima referidas devem ser questionadas.

No que tange à noção de repertório, Rymes (2014) observa que seu uso tem se tornado cada vez mais comum na descrição das diferentes formas pelas quais os indivíduos estabelecem seus modos de comunicação para além das línguas (o repertório pode incluir também gestos, modo de vestir, postura corporal, etc.). De acordo com Rymes (2014, p. 4), o repertório comunicativo de uma pessoa pode ser entendido como algo similar ao acúmulo de camadas arqueológicas. Ao longo da vida,

³² Blackledge e Creese (2010) também usam o termo *translanguaging* que aqui traduzo como *translinguagem*.

variadas experiências são acumuladas e a seleção a partir desse repertório é feita de acordo com cada necessidade comunicativa.

As noções de translinguagem e de repertório linguístico estão em consonância com a perspectiva sociolinguística de Makoni e Pennycook (2007). Esses autores alertam para o fato de que a enumeração de línguas é uma invenção que acaba por agir como uma medida de contenção e controle no âmbito dos estudos do multilinguismo. Nesse sentido, preconizam “estratégias de desinvenção” (2007, p. 22) para que as discussões sobre direitos linguísticos não reproduzam o mesmo conceito de língua que está na base do pensamento linguístico tradicional e não tornem o multilinguismo uma forma de pluralização do monolingüismo.

Ao empregarem o termo “desinvenção”, propõem, entre outras coisas, o desenvolvimento de novos conceitos e ideias que amparem as disciplinas linguísticas. Com isso, alertam que, caso a mesma não seja promovida, corre-se o risco da construção da epistemologia do multilinguismo permanecer presa à do monolingüismo, não havendo, assim, a quebra de paradigmas, mas sim uma reprodução daqueles tradicionais (ainda persistentes) aos quais se pretende opor.

2.2 (Des)Embaralhando conceitos: bilingüismo, multilingüismo, plurilingüismo, educação bilíngüe e multilíngüe

Apesar de diferentes autores (JAFFE, 2012; CANAGARAJAH e LIYANAGE, 2012; GORTER e CENOZ, 2012, entre outros) apontarem que o multilingüismo vem sendo celebrado no contexto comunicativo da modernidade tardia, em que as fronteiras estão mais fluidas, em que diferentes línguas estão em contato em contextos transnacionais, em comunidades de diáspora e na comunicação digital, foi problematizado, no item anterior, que ideais monolíngües persistem com grande força em diferentes sociedades, mesmo naquelas em que a soberania do Estado, como os EUA por exemplo, está longe de ser ameaçada.

Da coexistência de ideologias linguísticas orientadas para o monolingüismo ou para o bi/multilingüismo derivam também diferentes concepções acerca do que venha a ser a educação bi/multilíngüe. Por trás dessa expressão emergem diferentes significados, sendo a mesma “uma etiqueta simples para um fenômeno complexo” (CAZDEN e SNOW, 1990 *apud* GARCÍA, 2009, p. 22).

De início, considero relevante tratar especificamente da questão das diferentes nomenclaturas empregadas na literatura especializada sobre o tema. García (2009), na obra *Education Bilingual in the 21st Century*, esclarece que opta pelo termo educação bilíngue no lugar de educação multilíngue como um termo “guarda-chuva” para encobrir um amplo espectro de políticas e práticas. Nesse livro, a autora considera que a educação bilíngue inclui tanto os casos em que duas ou mais línguas são utilizadas na instrução como aqueles em que dois ou mais idiomas são empregados em combinações complexas.

No que diz respeito ao uso da expressão educação multilíngue, cabe ressaltar que a mesma foi adotada pela UNESCO, em 1999, para fazer referência ao uso de pelo menos três línguas no ensino: uma língua materna, uma nacional ou regional e uma internacional (UNESCO, 2003). Paralelamente à distinção que possivelmente cabe entre os termos educação bilíngue e educação multilíngue, Canagarajah e Liyanage (2012), Jaffe (2012) e Canagarajah (2013) consideram relevante também diferenciar multilinguismo de plurilinguismo.

A noção de plurilinguismo vem recebendo certa atenção na literatura em função da promoção da competência plurilíngue pela Divisão de Política Linguística do Conselho da Europa (2000). Nos termos desse Conselho (2000), o plurilinguismo é a capacidade intrínseca de todos os falantes de usar e aprender, por si só ou por meio do ensino, mais de uma língua. Ainda de acordo com o documento, a capacidade de usar várias línguas em diferentes graus e contextos e com finalidades distintas é definida no Quadro Comum Europeu como a habilidade

de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p. 168).

O plurilinguismo, nesse sentido, está no âmbito da competência e seu desenvolvimento se configura como um objetivo de ensino. Essa capacidade é concretizada em um repertório linguístico do qual o falante pode lançar mão em suas práticas comunicativas. Nesse sentido, enquanto o multilinguismo está situado no campo da oferta e da aprendizagem de diferentes línguas ao longo da instrução, o plurilinguismo não se reduz ao uso de diversas línguas, mas à capacidade de o

indivíduo estabelecer relações entre línguas e culturas em diferentes contextos comunicativos a partir do repertório de que dispõe.

Canagarajah e Liyanage (2012, p. 70) ressaltam que a definição de plurilinguismo pode parecer estranha à perspectiva do multilinguismo de orientação tradicional, que seria concebido como um somatório de dois ou mais monolinguismos, com fronteiras claras entre as línguas, considerando-se a competência estanque em cada uma delas. Já na competência plurilíngue o foco recai sobre o repertório e na forma como diferentes línguas constituem uma competência integrada. Nesse sentido, não se avalia a proficiência em cada idioma em separado e não é esperada uma proficiência equilibrada entre as diferentes línguas, reconhecendo-se o fato de que cada língua pode ser usada pelo falante com uma finalidade diferente e que o mesmo pode desenvolver a competência plurilíngue tanto de modo informal (em diferentes práticas sociais) como por meio de ensino formal (escolas ou outras instâncias).

Embora Canagarajah e Liyanage (2012) tenham focalizado a distinção entre os termos multilinguismo e plurilinguismo, salientam, paralelamente, que, muitas vezes, as diferenças detectadas são principalmente de ordem teórica. Segundo os autores, as duas expressões conotam diferentes modos de perceber as relações entre as línguas na sociedade e o repertório comunicativo de cada indivíduo. Lembram, ainda, que os pressupostos monolíngues dominantes socialmente impediram que os estudiosos se debruçassem sobre o plurilinguismo e atentassem para certos preconceitos de tais pressupostos quando da descrição teórica do multilinguismo.

Desenhado esse painel conceitual, retomo García (2009) para buscar explicitar a complexidade em que está envolta a temática da educação bilíngue. Conforme observa a autora (2009, p. 22), a educação bilíngue não se confunde com os tradicionais programas que se dedicam a ensinar uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Nesses, a língua é tratada como um conteúdo, diferente dos programas de educação bilíngue que fazem dela uso como um meio de instrução. Isso significa dizer que conteúdos são ministrados em mais de uma língua, incluindo-se a chamada “primeira” e uma adicional.

Outra diferença apontada é que os programas tradicionais de ensino de língua estrangeira ou segunda língua frequentemente têm por objetivo fazer uso apenas da língua-alvo ao longo da instrução, enquanto programas educacionais bilíngues incluem mais de uma língua em pelo menos alguns momentos do ensino.

Embora as duas abordagens sejam distintas, alguma espécie de bilinguismo é desenvolvida em ambos os casos. (GARCÍA, 2009)

É importante pontuar que de acordo com o modelo de ensino desenvolvido, seja ele de educação bilíngue ou de ensino de segunda língua ou estrangeira, pode ser difícil diferenciá-los. Essa dificuldade possivelmente deriva, conforme aponta García (2009), do fato de que no século XXI cada vez mais os programas de ensino de língua buscam integrar língua e conteúdo, aproximando-se dos que se dedicam à educação bilíngue; enquanto esses, por estarem cada vez mais preocupados com o ensino explícito da língua, têm se aproximado de programas de ensino de línguas.

Além disso, embora muitos cursos de idioma tentem promover a ideia de que apenas será utilizada a língua-lavo ao longo de toda a instrução, a presença de algumas formas de bilinguismo é atestada por meio do material didático usado, dos professores (que não usam a língua-alvo *full time*) e dos próprios aprendizes que, por sua condição, lançam mão de todo seu repertório ao longo da aprendizagem. Por outro lado, em certos programas de educação bilíngue, muitas vezes orientados por uma ideologia monolíngue, o professor faz uso de somente uma língua – que pode ser considerada como língua-alvo – desprezando a(s) outra(s).

A despeito de possíveis semelhanças que, por vezes, programas de ensino de línguas e de educação bilíngue possam manter, a diferença fundamental entre ambos está, conforme aponta García (2009, p. 23), no objetivo geral de cada um. No caso da educação bilíngue, é o uso de duas ou mais línguas na educação em geral com vistas à promoção da tolerância e da valorização da diversidade. Na busca por uma educação ampla e equitativa, a educação bilíngue não está assentada na estrita aprendizagem de línguas adicionais, como ocorre com os programas de ensino de línguas que têm esse claro e restrito objetivo.

Os propósitos da educação bilíngue são mais abrangentes, na medida em que, para além da questão das línguas, concentram-se também em ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis e globais, vivendo no entremeio de culturas, indo de encontro, assim, ao paradigma das fronteiras culturais que se veem normalmente bem estabelecidas no ensino tradicional. Os objetivos gerais da educação bilíngue apresentam-se, assim, fundamentais no processo educacional de imigrantes, refugiados, povos indígenas, crianças de diferentes países asiáticos e africanos, surdos, etc.

Ao desenvolver suas reflexões sobre a educação bilíngue no século XXI, García (2009) baseia-se em uma visão plural e integral desse processo, segundo a qual o bilinguismo não é compreendido como a simples soma separada de dois códigos monolíngues. Essa última visão da soma de iguais é bastante redutora e entra em choque com a noção de competência plurilíngue, na medida em que prevê para os estudantes competências “completas” em cada uma das línguas em jogo no processo educacional.

Indo de encontro a essa visão redutora, García (2009, p. 9) considera como educação bilíngue qualquer instância em que as práticas comunicativas das crianças e professores na escola normalmente incluem o uso de múltiplas práticas de aprendizagem multilíngue que maximizam a eficácia da comunicação; e que, ao fazê-lo, promovem e desenvolvem a tolerância para com as diferenças linguístico-culturais.

Embora a autora mostre claro alinhamento com a noção de competência plurilíngue e que adote a concepção de translanguagem para descrever as práticas comunicativas em que sujeitos bilíngues se engajam, não se furta de descrever e problematizar diferentes modelos de bilinguismo, sejam esses mais tradicionais (amparados em modelos monoglóssicos) ou mais adequados à dinâmica do século XXI (amparados em modelos heteroglóssicos).

Muitos autores já propuseram diferentes classificações tipológicas para a educação bilíngue. Hornberger (1991), por exemplo, aponta para a existência de três diferentes modelos de educação bilíngue: de transição, de manutenção e de enriquecimento. A separação entre esses tipos se dá em função de seus diferentes objetivos linguísticos, culturais e sociais. No primeiro modelo, esses objetivos são, respectivamente, a mudança de língua (a chamada primeira língua é subtraída), a assimilação cultural e a incorporação social. No modelo de manutenção, os propósitos são a manutenção da língua, o fortalecimento da identidade cultural e a afirmação de direitos civis. No terceiro tipo, de enriquecimento, os objetivos são o desenvolvimento da língua, o pluralismo cultural e a autonomia social.

García (2009), ainda que faça ressalvas quanto à enumeração de tipos de educação bilíngue, por reconhecer nesse processo uma construção artificial e um caráter demasiado generalista, considera que categorias podem ser úteis aos educadores. Sendo assim, descreve diferentes modelos tendo por base duas concepções gerais que os fundamentam: a monoglóssica e a heteroglóssica.

A concepção monoglóssica, preponderante ao longo de todo o século XX, opera com a ideia de línguas compartimentadas e é útil na descrição dos modelos subtrativo e aditivo. No modelo subtrativo, duas línguas são usadas na instrução apenas temporariamente. Quando a meta do aprendizado da língua de maior prestígio e poder é alcançada, a língua de menor prestígio vai sendo subtraída do espaço da sala de aula, sendo o bilinguismo entendido como um problema. No tipo aditivo³³, ainda que se proponha a presença de duas línguas ao longo do processo educativo, como uma forma de enriquecimento, o desenvolvimento do bilinguismo se baseia na ideia de um aluno duplo monolíngue.

A partir de uma concepção heteroglóssica, García (2009, p. 134) propõe dois outros modelos de educação bilíngue: o recursivo e o dinâmico. No tipo recursivo, a autora compreende os casos em que, considerando-se a supressão de línguas de determinadas comunidades, a educação bilíngue pode ser uma forma de revitalizar as práticas linguísticas do grupo. Nesse modelo, é levado em consideração o *continuum* bilíngue do aluno, que não é descrito como um aprendiz de segunda língua, mas sim como um bilíngue emergente. Além disso, há uma aceitação das diferenças linguísticas e culturais, visibilizando-se o hibridismo nas práticas linguísticas na sala de aula. No modelo dinâmico, estão compreendidas interações linguísticas multidirecionais e multimodais. Esse modelo, que está intimamente relacionado à noção de competência plurilíngue (anteriormente abordada), considera o bilinguismo para muito além de um direito: é compreendido como um importante recurso em tempos de globalização, em que a mobilidade de pessoas, bens, serviços, capitais e a comunicação para além das fronteiras nacionais é cada vez mais acentuada.

Os modelos recursivo e dinâmico, embora possam responder melhor às transformações geopolíticas e tecnológicas hoje vivenciadas, coexistem com os dois modelos anteriores, que valorizam apenas totalidades desconexas e desvalorizam as peças soltas, insistindo na separação estrita das línguas.

Apresentadas essas noções preliminares, saliento que, no contexto no qual a presente pesquisa foi desenvolvida, o da educação de surdos, grande parte das discussões teóricas têm adotado as expressões bilinguismo e educação bilíngue. A opção por esses termos, entretanto, não reflete, conforme a análise empreendida no

³³ O tipo aditivo corresponde aos modelos de manutenção e enriquecimento proposto por Hornberger (1991).

capítulo 5 irá problematizar, a perspectiva heteroglóssica defendida por García (2009), Jaffe (2012), Canagarajah (2011, 2013) entre outros autores.

2.3 Contextos da Educação Bi/Multilíngue no Brasil

Em trabalho que se tornou referência no âmbito dos estudos sobre o fenômeno do bilinguismo/multilinguismo e da escolarização de minorias linguísticas no Brasil, Cavalcanti (1999) ressaltou o fato de que essa discussão era, por aqui, ainda bastante recente. Ao apresentar o cenário sociolinguístico brasileiro, a pesquisadora destacou duas possíveis razões para isso: a forte presença, em nosso país, do mito do monolinguismo, que é eficaz na invisibilização e no apagamento das minorias; e o fato de o bilinguismo ser um fenômeno costumeiramente atrelado somente às línguas consideradas de prestígio.

Apesar de o Brasil apresentar diversificados contextos em que os indivíduos fazem uso de mais de uma língua, a vivacidade do mito do monolinguismo, em nosso país, conforme apontou Cavalcanti (1999, p. 387),

é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.

Na última década do século XX, a literatura apontava para além do português, língua oficial do Brasil, a existência de mais de 200 outras línguas sendo utilizadas em nosso território: ao menos 170 línguas indígenas³⁴, cerca de 30 línguas de imigrantes e duas línguas de sinais, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua de Sinais Urubu-Kaapor, utilizada pelos Urubu-kaapores, no sul do estado do Maranhão (MAHER, 1997).

Hoje, para tentarmos esboçar um desenho sociolinguístico do Brasil, podemos nos reportar a pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação de nossas universidades, como também a dados fornecidos por entidades civis ou por

³⁴ Rodrigues (2005), ao tematizar a pesquisa sobre línguas indígenas no Brasil, apontou para a existência de 181 línguas. O autor alertou, entretanto, que esse número admitiria margem de erro para mais ou para menos, em função da distinção entre o que se poderia considerar como língua ou dialeto.

órgãos oficiais do governo, como, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esse Instituto, embora apresente os resultados de seu último Censo Demográfico, realizado em 2010, como um “retrato de corpo inteiro do país” no qual são divulgados o perfil de nossa população e dos nossos domicílios, ou seja, “como somos, onde estamos e como vivemos”, faz um levantamento bastante tímido no que tange à diversidade linguística do Brasil. No levantamento, somente teve a oportunidade de responder questionamentos acerca das línguas faladas em seu domicílio os respondentes que se declararam indígenas.

Embora seja sutil, a inovação do Censo é fruto de diferentes iniciativas públicas que, frente a reivindicações de falantes de línguas minoritárias³⁵, buscou iniciar o mapeamento da diversidade linguística do Brasil. Em março de 2006, foi realizado, na Câmara dos Deputados, o *Seminário de Criação do Livro de Registro das Línguas*, promovido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), pela Comissão de Educação e Cultura Câmara dos Deputados e pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Esse seminário deu origem ao Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL), composto por representantes de diferentes órgãos estatais e civis, cuja finalidade era

analisar a situação linguística do Brasil, estudar o quadro legal dentro do qual a questão se insere e propor estratégias para a criação de uma política patrimonial compatível com a diversidade linguística existente no Brasil (GTDL, 2006-2007).

Como resultado do trabalho desenvolvido pelo GTDL – apresentado em uma Audiência Pública realizada em 2009, em Brasília –, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou, em 2010, o Decreto nº 7.387, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). O objetivo desse Inventário, segundo o IPHAN, é mapear, caracterizar, diagnosticar e dar visibilidade às diferentes situações

³⁵ Conforme aponta Altenhofen (2013, p. 94), embora a designação língua minoritária tenha surgido como contraponto do que é majoritário e sugira certo dualismo entre uma língua “geral e comum” a tudo que existe à sua margem, sua compreensão de língua minoritária ressalta que o *status* político constitui o critério central, mais que a representatividade numérica. Acrescenta o autor que ao lado de línguas numericamente inferiores, mas dominantes politicamente, também existem línguas com grande número de falantes, mas com *status* político secundário.

relacionadas à pluralidade linguística brasileira, de modo a permitir que as línguas sejam objeto de políticas patrimoniais que colaborem para sua continuidade e valorização.

Embora tanto as pesquisas acadêmicas quanto os dados dos órgãos governamentais e da sociedade civil apontem para o fato de que o Brasil é marcado por uma pluralidade linguística e cultural, a ideia que povoa o imaginário coletivo é a de que em nosso país se fala apenas uma língua, a língua portuguesa, e que aqui vivemos em uma realidade de monolinguismo. Apesar de já existirem iniciativas no âmbito governamental ou da sociedade civil – bastante recentes, por sinal – como por exemplo a que nos referimos acima, ainda faltam muitos esforços, sobretudo por parte do poder público, no sentido de avolumar as políticas que deem conta de visibilizar e problematizar o multilinguismo do/no nosso país.

Nosso panorama linguístico, que é complexo e multifacetado, nem de longe foi plenamente considerado quando da elaboração daquela que é tida como a mais importante legislação educacional do país, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Promulgada em 1996, a LDB, no que diz respeito à questão linguística no processo educacional, assevera, no artigo 32, que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996). Além disso, acrescenta, no artigo 78, que

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (...) (BRASIL, 1996).

O fragmento supracitado é o único, em toda a LDB, composta por 92 diferentes artigos e modificada mais de 25 vezes desde sua promulgação, no qual se faz referência direta à educação bilíngue. A inclusão do artigo que trata da garantia da educação escolar indígena na língua da comunidade, nesse instrumento legal, orientada pela Constituição Federal de 1988³⁶, não significou, entretanto, uma efetiva mudança quanto à percepção da complexidade do cenário linguístico brasileiro.

³⁶ A Constituição de 1988 reconhece aos índios o direito às suas línguas, pelo menos no aparato escolar, em dois artigos, 210 e 231.

A concepção predominante de homogeneidade linguística nacional, que é socialmente naturalizada e muitas vezes presente também nas escolas, contribui para que sejam apagadas ou invisibilizadas as inúmeras línguas utilizadas em contextos de minorias (CAVALCANTI, 1999; CÉSAR e CAVALCANTI, 2007; OLIVEIRA, 2009; MAHER, 2013). Cavalcanti (1999) elencou ao menos quatro tipos de contextos bilíngues de minorias no mapa sociolinguístico do país: (a) comunidades indígenas; (b) comunidades imigrantes; (c) contextos de fronteira e (d) comunidades de surdos.

Sem a pretensão de esgotar o tema, apresento na sequência um breve painel sobre cada um desses três primeiros tipos de contextos descritos por Cavalcanti (1999): (a) de fronteira, (b) indígena e (c) de imigração. O propósito maior de retomar tal discussão é inserir a problematização da educação bilíngue para surdos – constante da seção final deste capítulo – em um cenário mais amplo acerca dos direitos linguísticos nos contextos de minorias no Brasil.

Direciono meu olhar principalmente para as políticas que, embora sejam ainda incipientes, buscam reverter o quadro de invisibilidade e subalternidade (MAHER, 2013) a que estão relegadas as línguas minoritárias em nosso país. Enfatizo, por fim, que no jogo terminológico (minorias x maioria / minoritário x majoritário) já evidenciado por diferentes autores,

o termo minoria nunca se refere a uma medida numérica de um grupo. (...). Não é o quantitativo o que demarca o território do minoritário do majoritário, é sim, um certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal condição: um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados. (SKLIAR, 2013, p. 9)

a) Bilinguismo e educação bilíngue em contexto de fronteira

Com dimensões continentais, o Brasil compartilha sua fronteira, que possui 15.719 km de extensão, com dez países da América do Sul. A Faixa de Fronteira³⁷ brasileira corresponde a uma área de 27% do nosso território, compreendendo 588 municípios de 11 Unidades da Federação (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso,

³⁷ Considera-se como Faixa de Fronteira a faixa interna de 150 Km (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional (BRASIL, 1979).

Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Santa Catarina) e aproximadamente dez milhões de habitantes.

Os laços entre o Brasil e alguns países com que divide linhas fronteiriças foram estreitados sobretudo a partir de 1991³⁸, ano em que, por meio da assinatura do Tratado de Assunção, criaram-se as bases para o Mercosul (Mercado Comum do Sul), que está inserido em uma dinâmica crescente de integração econômica que se observa em escala global.

No Tratado de Assunção³⁹, foi estabelecido que o português e o espanhol constituiriam as línguas oficiais desse Mercado Comum que seria instituído oficialmente a partir de 1994 entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. No ano de 2006, também o guarani⁴⁰ passou a ser considerado idioma oficial do bloco econômico.

O Mercosul, conforme ressalta Dietz (2008, p.17), “emerge como uma nova escala territorial a ser considerada tendo importante interferência nas funções de fronteira”. Essa então incipiente configuração regional fez com que as cidades fronteiriças adquirissem novo papel no que tange à articulação e à integração dos países da América do Sul.

Foi então “neste contexto quase instrumental da língua como forma de integração” (PEREIRA, 2014, p. 81) que emergiu o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF). Esse projeto, criado no ano de 2005 por um acordo bilateral envolvendo o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o da Argentina, nasceu, segundo o documento oficial, “da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil” (PEIBF, 2008, p. 3).

O PEIBF sinaliza como principal objetivo a promoção da integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e docentes dos países integrantes do Mercosul. O projeto, que abrange não só questões linguístico-culturais, mas também políticas e educacionais, passou a integrar a pauta do Setor Educacional do

³⁸ Sagaz (2013) chama atenção para o fato de que desde 1950 vários países sulamericanos se empenharam na construção de um espaço de compartilhamento econômico e cultural, que foi determinante para a criação do Mercosul.

³⁹ O Tratado pode ser visualizado em http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1270491919.pdf Acesso em: 14 de junho de 2014.

⁴⁰ Em 1992, o guarani torna-se língua oficial do Paraguai, ao lado do espanhol.

Mercosul em 2006, configurando-se, a partir de então, como um projeto multilateral.

O referido Projeto, por meio da Portaria nº 798 de 19 de junho de 2012, foi transformado no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), o que alargou o âmbito de atuação dos trabalhos. No Brasil, as bases legais do Programa são constituídas pela referida Portaria e também pelo Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular⁴¹, criado e aprovado no âmbito do Mercosul.

Uma importante mudança, fruto do somatório das experiências desenvolvidas em outras fronteiras e também do amadurecimento do PEIBF, que passou a se denominar PEIF, foi a supressão do conceito de bilinguismo, que teve por base a consideração de que há regiões fronteiriças em que mais de duas línguas estão em contato permanente, como ocorre na fronteira do Brasil com o Paraguai, país onde o guarani é língua oficial ao lado do espanhol. Embora o vocábulo bilinguismo tenha sido retirado da sigla do Programa, a ideia da educação sendo desenvolvida em somente duas línguas – no caso as de maior prestígio no âmbito do Mercosul, o português e o espanhol – permanece ainda viva, conforme o próprio texto da Portaria comprova.

No plano oficial, as Escolas Interculturais de Fronteira são todas as públicas (municipais ou estaduais) que se situam em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas⁴² de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro, e são instruídas por um modelo de ensino comum da zona de fronteira, conforme constante do Programa estabelecido na Declaração Conjunta de Brasília (firmada em 23 de novembro de 2003 ente Brasil e Argentina) e do Plano de Ação do Setor Educativo do Mercosul (2006-2010).

O PEIF tem por base uma perspectiva da educação integral e está regido por três diferentes princípios: a interculturalidade, “que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do

⁴¹ O documento pode ser visualizado em http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documento_referencial_mercosul.pdf Acesso em: 16 de junho de 2014.

⁴² Conforme a Portaria nº 125, de 21 de março de 2014, são cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (BRASIL, 2014)

Mercosul” (BRASIL, 2012), o bilinguismo, que “prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o português e o espanhol, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário” (BRASIL, 2012) e na construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas-Gêmeas.

Do ponto de vista teórico-metodológico, as bases legais preveem a educação integral, organizada por meio de um currículo intercultural que busque a integração das áreas de conhecimento e dos conteúdos curriculares e garanta o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento aos estudantes, com a perspectiva de que se trabalhe com jornada diária de 7 horas.

A metodologia empregada está pautada em projetos de aprendizagem como um possível caminho para as escolas interculturais multilíngues. Essa forma de organização visa possibilitar que se definam os projetos a serem desenvolvidos localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e tendo por base as especificidades regionais.

Até o ano de 2013, o PEIF era desenvolvido em 17 unidades escolares brasileiras e em 15 unidades distribuídas pela Argentina (sete escolas), Bolívia (uma escola), Paraguai (uma escola), Uruguai (quatro escolas) e Venezuela (duas escolas). Dados da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, relativos ao ano de 2013, indicavam que o lado brasileiro participava do Programa com 11 municípios, 7,5 mil estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, 250 professores e dez universidades federais. Do total de 17 escolas brasileiras, 14 trabalham com o regime de educação integral.

Em 2014, o MEC trabalhava com o horizonte de ampliação do quantitativo de escolas, alunos, professores, municípios e universidades integrantes do PEIF. Nessa expansão estaria prevista a inserção de escolas de municípios brasileiros que fazem fronteira com Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa. Com a previsão do aumento no número de municípios brasileiros, vislumbrava-se também o crescimento do número de cidades de países que já estavam no programa e dos quatro países cujo o ingresso estava previsto para 2014. A expansão prevista pelo governo, entretanto, não foi até o momento registrada.

b) Bilinguismo e educação bilíngue em contextos indígenas

O Censo Demográfico realizado em 2010 revelou que 896 mil pessoas se autodeclararam como indígenas. Desse total, 572 mil residem em áreas rurais e 517 mil residem em terras indígenas oficialmente reconhecidas. Conforme dito no início desta seção, esse último recenseamento realizado no país introduziu perguntas específicas para as pessoas que se declararam indígenas: questionou-se a respeito da etnia a que pertenciam e também a respeito das línguas que eram faladas em cada domicílio.

De acordo com os dados obtidos, são 274 as línguas indígenas faladas no Brasil por 37,4% de índios com mais de 5 anos e 305 são as etnias declaradas entre os pesquisados. Do total de 896 mil índios, 37,4% falam uma língua indígena; 57,1% afirma não falar uma língua indígena e 5,5% não declararam. Com relação à língua portuguesa, 76,9% afirmaram que falam português; 17% afirmaram não falar português e 5,6% não declararam. O levantamento também revelou que, do número total, 6 mil índios falam mais de duas línguas (IBGE, 2012).

A drástica redução do número de línguas indígenas das estimadas 1200 que eram faladas em nosso território antes do início do processo de colonização pelos portugueses em 1500 para as atuais 274⁴³ citadas no Censo, assim como a redução da população indígena de 5 milhões (RIBEIRO, 1995) para os atuais 896 mil, conforme sabido, é resultado de um processo de colonização absolutamente violento e que não foi terminantemente cessado com a independência do país em 1822 nem com a instauração do regime republicano no final do século XIX.

O panorama da questão indígena no Brasil, inclusive no que diz respeito à educação, começa a ser alterado de forma mais substancial a partir das décadas de 1970/1980, momento histórico em que se multiplicaram diferentes movimentos sociais populares que se engajaram na luta por reconhecimento social e cultural, pelo desvelamento de relações de dominação que se estabeleceram historicamente e pela conquista de direitos. Aqui também está incluída a luta pelos direitos linguísticos.

Até a década de 80, as políticas que prevaleceram no cenário da educação indígena foram marcadas pela negação da diferença cultural e pelo assimilacionismo

⁴³ A FUNAI, conforme aponta Maher (2013), diferente dos resultados apontados pelo levantamento de 2010 do IBGE, estima que totalizam 180 as línguas indígenas no Brasil.

étnico. O Estatuto do Índio, aprovado no ano de 1973, foi majoritariamente dedicado à questão das terras indígenas, bem como da sua ocupação e exploração. Apenas dois artigos do título V foram reservados à questão da educação. O artigo 48 versa sobre a extensão do sistema de ensino brasileiro, com as devidas adaptações, à população indígena e o artigo 49 trata da alfabetização, que “far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira” (BRASIL, 1973).

Como o Estatuto do Índio concebe a educação como um processo com vistas à “integração na comunhão nacional” (BRASIL, 1973), fica implícita a ideia de que a alfabetização bilíngue referenciada assume um caráter estritamente instrumental, sem corresponder à ideia de valorização das culturas dos diferentes grupos indígenas.

No contexto da redemocratização do Brasil, esses grupos, com apoio de suas assessorias, formularam propostas e visibilizaram iniciativas de resistência aos modelos colonialistas e integracionistas estabelecidos até então no país, lançando mão de estratégias em prol da retomada das autonomias internas e da conquista de direitos coletivos. É nesse contexto de lutas dos movimentos indígenas que a nova Constituição Federal, promulgada em 1988, dedica um capítulo inteiro aos índios e a eles reconhece o direito à diferença, incluindo-se aqui a garantia do uso de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem.

Do ponto de vista legal, foi a Constituição de 1988 que provocou profundas transformações nos rumos das políticas indigenistas, abrangendo-se também a educação escolar dos índios. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, acatando os pressupostos presentes nessa nova Constituição, determina que os Sistemas de Ensino da União desenvolvam sistemas integrados de ensino e pesquisa que estejam aptos para a oferta da educação bilíngue e intercultural aos grupos indígenas. O texto das Diretrizes respalda, ainda, a criação de um sistema escolar direcionado para os grupos indígenas. A tal sistema é garantido um modo de estruturação específico, que proporcione aos índios a “recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996).

Um importante desdobramento da LDB de 1996 foi a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja proposta foi encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional em 1998. O PNE dedicou todo um capítulo à

Educação Indígena e foi finalmente estabelecido em 2001, por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro.

A partir da grande conquista no âmbito constitucional, que teve claro impacto no mais importante documento da educação nacional e, posteriormente, no PNE, outras normas e documentos específicos para os grupos indígenas foram criados e aprovados no intuito de efetivar os direitos expressos no texto oficial da Constituição de 88, inclusive o direito a uma educação intercultural bilíngue: o Decreto nº 26 de 1991 (transfere a responsabilidade pela educação escolar indígena para as secretarias municipais e estaduais, sob a coordenação do MEC); a Portaria Interministerial 559 de 1991 (regulamenta o Decreto nº 26/1991 e cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena); as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (discute conceitos importantes como diferença, interculturalidade, língua materna, bilinguismo; o Parecer 14/1999 e a Resolução 09/1999 (define diretrizes para a política de educação escolar indígena e estabelece as atribuições dos diferentes órgãos envolvidos na oferta de educação escolar indígena); o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (de 2002).

A luta em prol da integração das escolas indígenas no sistema oficial de ensino em nosso país, conforme esse breve histórico demonstra, é ainda bastante recente e se encontra em processo de construção que enfrenta dificuldades para a implementação das garantias conquistadas no plano oficial.

Em que pese as normas e documentos acima referidos, o panorama geral da educação indígena aponta para o fato de que ainda há muito a ser feito no sentido de universalizar essa oferta educacional a todos os povos indígenas do Brasil. Essa oferta, além de não ser ainda universal, está permeada por experiências com caráter fragmentário e descontínuo. Se, por um lado, a transferência da responsabilidade pela educação indígena da FUNAI para o MEC parecia uma maneira de unificar o gerenciamento desse processo, por outro, agora a execução do mesmo cabe aos estados (ou até mesmo aos municípios), não havendo, por conseguinte, uniformidade nas ações de forma a assegurar a especificidade das escolas indígenas.

Atualmente, cabe à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, a garantia da oferta da educação escolar indígena bilíngue e intercultural. Apesar de diferentes metas referentes à educação escolar indígena figurarem no último PNE (Plano Nacional de Educação), que

compreende o período de 2014-2024, não parece haver ainda uma clara distribuição de responsabilidades entre as esferas federal, estadual e municipal, o que dificulta a implementação de uma política nacional que garanta a execução de modelos interculturais bilíngues que contemplem a territorialidade das diferentes etnias.

c) Bilinguismo e educação bilíngue em contexto de imigração

No Brasil, onde a população indígena à época do “descobrimento” somava cerca de 5 milhões de pessoas, adentraram cerca de 6 milhões de negros (RIBEIRO, 1995) trazidos forçosamente da África para trabalharem em regime de escravidão nas terras que eram cedidas aos colonos portugueses. Aos índios, aos colonizadores e aos negros escravizados, somou-se um contingente imigratório de aproximadamente 5 milhões de europeus. Os portugueses lideraram numericamente tal contingente, com cerca de 1,7 milhão de imigrantes, seguidos pelos italianos (1,6 milhão), pelos espanhóis (700 mil), pelos alemães (mais de 250 mil), pelos japoneses (30 mil), entre outras nacionalidades em números de menor expressão.

O fluxo migratório para o Brasil intensificou-se depois de aqui ter sido estabelecido o fim da escravidão: milhares de imigrantes passaram a trabalhar na lavoura, o que antes era feito pelos negros escravizados. Houve, por parte do governo, uma política de incentivo à migração alimentada principalmente pela tentativa de garantir a ocupação do território brasileiro – sobretudo da região Sul, que passava por conflitos constantes na fronteira. Esse incentivo também passava pela busca do incremento das atividades artesanais e manufatureiras e do desenvolvimento das pequenas propriedades rurais.

Embora houvesse por parte do governo, antes mesmo da Proclamação da República, uma orientação de evitar a formação de extensos núcleos coloniais “homogêneos”, ou seja, formados por imigrantes pertencentes a uma única nacionalidade, por parte dos imigrantes observou-se justamente o oposto: a tendência era constituir núcleos homogêneos, o que logicamente favorecia a organização religiosa, social e escolar dos grupos que aqui se estabeleciam.

Uma vez estabelecidos no território brasileiro, os imigrantes passaram a pressionar o Estado no sentido de a eles serem oferecidas escolas públicas. No final do século XIX, quando o fluxo imigratório para o Brasil era intenso e o país (uma

recente república) contava com um sistema educacional altamente deficiente, a população analfabeta somava mais de 80%. Diante desse cenário político-educacional, o governo incentivou a população imigrante a abrir escolas étnicas.

Curiosamente, no âmbito das Américas, o Brasil foi o país em que se desenvolveu o maior número de escolas étnicas, embora tenha recebido um fluxo migratório inferior ao da América Anglo-Saxônica e até mesmo ao da Argentina⁴⁴. Aqui, o maior quantitativo de escolas étnicas está relacionado aos núcleos de imigrantes alemães e italianos que, na década de 30, contavam, respectivamente, com 1579 e 167 escolas (KREUTZ, 2001).

Se em um primeiro momento o funcionamento das escolas étnicas contou com o incentivo do governo, já no período da Primeira Guerra Mundial a posição do Estado começou a mudar. Com uma preocupação de nacionalização, o governo começou a abrir escolas públicas em locais próximos de onde já havia escolas étnicas, mas não impediu que essas continuassem a funcionar. No final da década de 20, essas escolas voltadas aos imigrantes sofreram restrições e, oficialmente, foram fechadas ou transformadas em escolas públicas em 1938/1939.

A política de nacionalização do ensino implementada no Estado Novo por Getúlio Vargas não somente foi responsável por encerrar as atividades das escolas étnicas, como também por tentar coibir o emprego das línguas dos grupos imigrantes, sobretudo o alemão e o italiano. Por meio de diferentes decretos, o governo impôs que todo o material a ser usado nas escolas fosse redigido em português, que todos os diretores e professores de escolas fossem brasileiros natos, que nenhuma revista ou jornal circulasse no meio rural em outra língua que não o português, que não fosse ensinado aos jovens com menos de 14 anos nenhuma língua estrangeira.

Os esforços homogeneizantes da campanha de nacionalização do ensino e as diversas práticas socialmente institucionalizadas que até hoje negam ou invisibilizam a diversidade sociocultural do país não foram suficientes, felizmente, para fazer desaparecer por completo as línguas de imigração no país. Conforme aponta Fritzen (2007), ainda existem, atualmente, alguns grupos de imigrantes, sobretudo no sul do país, que conseguiram preservar sua língua de herança. Línguas como o

⁴⁴ A América Anglo-Saxônica recebeu cerca de 68% do total de europeus que migraram para a América, enquanto a América do Sul recebeu 24% desses imigrantes. O Brasil, depois da Argentina, foi o país que recebeu o maior número de imigrantes europeus que chegaram à América do Sul. (CARNEIRO, 1950 *apud* KREUTZ, 2001).

alemão, o italiano e o polonês ainda são ensinadas pelas famílias e usadas no ambiente familiar e até mesmo em escolas, que embora oficialmente não sejam intituladas bilíngues, vivem uma realidade bi/multilíngue.

Mais recentemente, Maher (2013, p. 128) também sinalizou que determinados municípios brasileiros conseguiram cooficializar as línguas⁴⁵ de comunidades imigrantes que neles vivem. Em diferentes casos, por meio de leis municipais, tornou-se obrigatório o ensino desses idiomas nos primeiros anos de escolaridade.

Conforme apontou Altenhofen (2004), as questões relacionadas às línguas de imigrantes possivelmente são as que mais se encontram em aberto no contexto do multilinguismo no Brasil. O bilinguismo no contexto dos imigrantes não é amparado em nenhuma legislação de caráter geral, tampouco em uma legislação específica no campo educacional. Pode-se dizer que a atual LDB tangencia a questão das línguas de imigrantes no artigo 26 (Título V), que trata da inserção obrigatória de uma língua estrangeira moderna no currículo das escolas, a partir do atual sexto ano (antiga quinta série). A escolha de tal idioma fica, de acordo com o texto legal, a cargo da comunidade, o que abre a possibilidade para que se incluam as línguas de herança no currículo. Entretanto, a possibilidade do estudo dessas línguas se dá apenas a partir do componente curricular língua estrangeira que ainda é uma disciplina bastante desprestigiada no contexto da educação pública brasileira.

Enquanto outrora, conforme apontou Altenhofen (2004, p. 83) “a política linguística para essas populações de imigrantes alternou entre momentos de indiferença e de imposição severa de medidas prescritivas e proscritivas”, hoje se pode dizer, de acordo com Maher (2013), que é preponderante a omissão do Estado brasileiro: vivemos então, um novo momento de indiferença em que, a despeito do novo fluxo imigratório que se viu em nosso país na última década do século XX, a questão da defesa dos direitos linguísticos e da necessidade de uma educação linguística adequada à situação de bi/multilinguismo é negligenciada.

⁴⁵ Entre essas línguas estão o pomerano, o talian, o alemão e o hunsrukisch.

2.4 Educação bilíngue para surdos no Brasil: da década de 90 aos dias atuais

2.4.1 Antecedentes da Lei nº 10.436/2002 (Lei de LIBRAS)

No recenseamento da população brasileira, promovido em 2010 pelo IBGE, não foi incluída uma pergunta específica sobre as diferentes línguas utilizadas nas residências. Somente no caso dos indígenas, como apontado na anterior seção, foi aberta a possibilidade de se contemplar a diversidade linguística presente nos lares. No caso dos indivíduos surdos, assim como no caso de outras minorias linguísticas do país, não houve espaço para questionamentos a respeito da(s) língua(s) que utilizavam.

Os indivíduos surdos, a surdez e as questões afetas a ela, no último levantamento do IBGE (2010), foram alvo de perguntas que visavam unicamente a identificação do grau de dificuldade da audição. Assim, os dados obtidos a partir das entrevistas situam os entrevistados no campo das “pessoas com deficiência”, o que certamente não responde aos anseios das comunidades surdas que fazem uso das línguas de sinais.

Nas entrevistas, foram estipulados três graus de dificuldade com relação à audição: tem alguma dificuldade em realizar; tem grande dificuldade e não consegue realizar de modo algum (CARTILHA DO CENSO 2010, 2012). Os resultados obtidos a partir dessa pergunta apontam que 9,7 milhões são deficientes auditivos ou surdos. Esses números, quando somados, equivalem a 5,1% do total da população brasileira (estimado em cerca de 190 milhões em 2010).

Uma leitura mais pormenorizada dos números do recenseamento realizado em 2010 mostra que 776.884 mil pessoas categorizadas como surdas ou deficientes auditivas se encontravam na faixa etária compatível com a de quem deveria frequentar a Educação Básica (0-17 anos). Já no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, verificou-se que o número total de surdos ou deficientes auditivos matriculados nas escolas da Educação Básica somava 74.547⁴⁶, o que representa apenas 9,5% do número total de indivíduos incluídos nessa

⁴⁶ Os dados indicam que grande parte das matrículas está concentrada no ensino fundamental (51.330), seguida pelas da EJA (9.611), do ensino médio (8.751), da educação infantil (4.485) e, por último, da educação profissional (370). (INEP, 2012)

categoria e nessa faixa etária. No que diz respeito à Educação Superior, de acordo com o Censo voltado a esse nível de ensino, há um total de 5.660 estudantes matriculados. Dentre esses, 1.582 são considerados surdos, 4.078 são deficientes auditivos e 148 são surdocegos (INEP, 2011).

Os números oficiais relativos à surdez, que sempre estiveram longe de serem insignificantes, não foram suficientes para inverter a completa invisibilidade em que se encontravam, até a última década do século XX, as pessoas surdas e as línguas de sinais e, por conseguinte, as políticas linguísticas e educacionais a elas voltadas. Não fossem os movimentos surdos⁴⁷ insurgentes na década de 90, fortalecidos ao lado de inúmeros outros movimentos sociais que multiplicaram nas décadas de 80/90, possivelmente o quadro da completa invisibilidade permaneceria por muito inalterado.

Uma das principais ações nas quais os movimentos surdos se engajaram foi a luta em prol do reconhecimento da legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio oficial de comunicação. Essa luta, que começou a ser notabilizada apenas na última década do século XX, tem seus antecedentes na divulgação dos estudos⁴⁸ promovidos pelo linguista americano William Stokoe nos anos 60, que buscaram comprovar que as línguas de sinais possuíam uma estrutura que se enquadrava nos mesmos parâmetros preconizados pela ciência linguística para as línguas orais.

O trabalho de Stokoe – embora tenha sido inicialmente contestado por acadêmicos norte-americanos, que temiam que a língua de sinais constituísse uma barreira para o aprendizado da língua oral – ao trazer para o âmbito da Linguística uma língua “virtualmente desconhecida, a língua de sinais dos surdos americanos” (STOKOE, 2005, p. 3), abriu caminho para estudos relativos a outras línguas de sinais nas décadas de 80 e 90, quando passou a ser reconhecido e divulgado.

No Brasil, os estudos acerca das línguas de sinais tiveram início na década de 80. Lucinda Ferreira Brito, em 1984, dá a conhecer sua pesquisa relacionada a

⁴⁷ Movimentos surdos constituem-se de diferentes organizações das comunidades surdas que buscam o desenvolvimento e o acompanhamento de ações político-sociais destinadas aos indivíduos surdos.

⁴⁸ *Sign Language Structure* é o primeiro texto de William Stokoe sobre o sistema de comunicação via sinais utilizado por indivíduos surdos. Inicialmente publicado em 1960, o trabalho veio a público novamente em 2005, em versão desenvolvida por ocasião da comemoração dos 50 anos de suas primeiras publicações.

duas línguas de sinais aqui correntes: a língua de sinais dos índios Urubu-Kaapor, cuja tribo fica situada no sul do Maranhão, e a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), hoje intitulada LIBRAS⁴⁹. Posteriormente, dedicou-se ao estudo sistemático da Língua Brasileira de Sinais, para a qual propôs uma gramática (BRITO, 1995). Ainda na década de 90, surgiram trabalhos relevantes de outras pesquisadoras que incidiram sobre a descrição de determinados aspectos da LIBRAS e/ou de sua aquisição: Felipe (1998), Karnopp (1994, 1999), Quadros (1997, 1999).

Paralelamente aos estudos sobre as línguas de sinais, ganhavam corpo os debates sobre o bilinguismo e a questão bilíngue no contexto da surdez. Diferentes eventos⁵⁰ foram realizados com o objetivo de ampliar as discussões que antes transitavam somente em restritos círculos do meio acadêmico e diversas pesquisas relativas à educação bilíngue para surdos foram publicizadas: Fernandes (1999); Freire (1998, 1999); Góes (1996, 1999); Lacerda (1998); Quadros (1997); Souza (1996); Skliar (1997b, 1998), entre outros.

Começava a ser propagada entre pesquisadores e profissionais da Linguística, da Psicologia e outras áreas afins, a ideia de que as línguas de sinais eram de capital importância para a estruturação do pensamento da criança surda e de que a língua portuguesa, embora devesse ter seu aprendizado garantido por parte dos indivíduos surdos, como um direito fundamental para sua inserção social, necessitaria ser efetivado de modo diferenciado (como uma segunda língua) e somente depois de ser assegurado o aprendizado da língua de sinais.

Pouco antes do início da circulação de novos saberes acadêmicos sobre as línguas de sinais e sobre a educação bilíngue para surdos, os movimentos sociais surdos ganhavam novos contornos a partir da fundação, em 1987, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS⁵¹) – considerada até hoje

⁴⁹ Em um de seus trabalhos, a pesquisadora Lucinda Brito (1995, p. 7) explica que a sigla LSCB foi alterada para a sigla LIBRAS depois de uma reunião realizada em outubro de 1993 na FENEIS, em que foi feita uma votação para eleger o nome “oficial” da língua de sinais em nosso país: LSCB ou LIBRAS, tendo vencido esta última.

⁵⁰ São exemplos o *II Congresso Latino Americano de Bilingüismo (Língua de Sinais / Língua Oral) para Surdos* (setembro de 1993), coordenado por Lucinda Ferreira Brito; o *Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue Para Surdos* (julho de 1997) e o *seminário Surdez, Cidadania e Educação* (outubro de 1997), ambos promovidos pelo INES; o *V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos* (abril de 1999), organizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com a FENEIS/RS.

⁵¹ Nos termos da própria federação, a FENEIS “é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencialista e educacional que tem por objetivo a defesa e a luta dos

como a instituição de maior representatividade dos indivíduos surdos no Brasil. A nova Federação surgiu no espaço do INES, em uma reunião de diferentes associações ligadas à surdez, como resultado do encerramento das atividades da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), fundada em 1977.

A emergência da FENEIS inaugurou uma “descontinuidade fundamental” (SILVA, 2012), ao trazer para sua sigla o termo *surdo*, em substituição ao termo *deficiente auditivo*, presente na sigla da associação que lhe deu origem. A troca do termo tornou explícito um processo político que se intensificou desde então: o da tentativa de deslocamento da representação da surdez sob a ótica clínico-terapêutica (que concebe o indivíduo surdo a partir de um déficit, de uma deficiência) para a representação da surdez em uma concepção socioantropológica (que compreende a pessoa surda sob o prisma da diferença).

No Brasil, “um novo espaço acadêmico” e “uma nova territorialidade educacional” (SKLIAR, 2010) que buscou focalizar e compreender a surdez a partir da diferença foi engendrada sob a liderança de Carlos Skliar: são os chamados Estudos Surdos em Educação que, segundo o autor, configuram-se como um programa de pesquisa no campo da educação, no qual identidades, línguas, projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são entendidos a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 2010).

Esse campo acadêmico, que veio à tona na década de 90, **não só propõe uma ruptura da discussão hegemônica da surdez no contexto da deficiência, das patologias da linguagem, dos saberes clínico-terapêuticos, do campo da educação especial, como também lança as primeiras bases com vistas a um planejamento de políticas educacionais para surdos baseadas em modelos bilíngues**. Nas palavras de Fernandes (2014, p.12), os Estudos Surdos

buscam dar visibilidade à diferença linguística, simbolizada pelo uso de uma língua visual sinalizada, na qual a visão socioantropológica da comunidade surda como minoria linguística é debatida em termos do contestatório cenário de disputa política envolvendo a relação social de bilinguismo de línguas minoritárias.

direitos da Comunidade Surda Brasileira. É filiada à Federação Mundial dos Surdos e suas atividades foram reconhecidas como de utilidade pública federal, estadual e municipal”. Disponível em www.feneis.org.br/page/feneis.asp Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

A criação desse espaço discursivo também favoreceu a aproximação entre pesquisadores, ativistas surdos (e seus familiares) e profissionais da área (sobretudo professores e intérpretes) e fortaleceu o movimento social na luta em prol do reconhecimento oficial da LIBRAS que, em termos legislativos rigorosos, teve início em 13 de junho de 1996, a partir do Projeto de Lei nº 131 da então Senadora pelo Partido dos Trabalhadores (PT-RJ) Benedita da Silva.

Esse projeto, fruto das demandas do movimento social que, em grande medida, foi protagonizado pela FENEIS, foi aprovado em 2002⁵² pela Lei Federal nº 10.436, mais conhecida como Lei de LIBRAS. Esse dispositivo legal, nas palavras de Silva (2012, p. 27), “representou o coroamento de um de um processo complexo que envolveu diversos saberes e agentes” que buscou configurar a surdez em termos de particularidade linguístico-cultural.

O reconhecimento da LIBRAS se configura, sem dúvidas, como o primeiro marco de uma possível política linguística oficial para os surdos usuários de LIBRAS, cujas primeiras repercussões serão apresentadas na próxima subseção.

2.4.2 Política linguística para surdos sinalizantes: o contexto pós-Lei de LIBRAS

Conforme abordei no item anterior, a década de 90 foi bastante profícua no que tange aos debates sobre a educação bilíngue para surdos: despontaram várias publicações, seminários e congressos. Um dos eventos de maior destaque foi o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em abril de 1999, na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Semanas antes desse congresso ocorrer, como forma de preparar sua participação, lideranças dos movimentos sociais surdos organizaram e promoveram Grupos de Trabalho (GTs) nos quais se debruçaram sobre a discussão de diferentes temáticas que se mostravam imperiosas para os membros das comunidades surdas:

⁵² O processo de reconhecimento legal da LIBRAS, aparentemente linear, foi, em verdade, bastante complexo. Enquanto na instância federal os trâmites para a legalização jurídica perduraram entre 1996 a 2002, paralelamente, nos âmbitos municipal e estadual, outras legislações deram conta desse reconhecimento. Foi o que ocorreu, por exemplo, em São Paulo, em que as Leis nº 10.958 de 27/11/2001 e nº 13.304, de 21/01/2002, respectivamente promulgadas no estado e na capital, reconheceram a LIBRAS nesses âmbitos. Da mesma forma, outros estados e municípios, principalmente das regiões Sul e Sudeste também reconheceram a legitimidade da língua de sinais. (SILVA, 2012)

identidade(s), cultura(s) e educação de surdos e, de modo mais abrangente, seus anseios no que tangia ao respeito pelos direitos humanos.

Os GTs culminaram na realização de um “pré-congresso” na UFRGS, nos dois dias anteriores à abertura oficial do V Congresso. Nessa oportunidade, em que se reuniram cerca de 300 surdos⁵³ (entre brasileiros, latino-americanos, norte-americanos e europeus), foram compartilhadas as discussões anteriormente travadas e foi produzido um documento emblemático denominado *A Educação que nós, surdos, queremos* (1999), uma espécie de manifesto coletivo organizado em três grandes eixos temáticos: Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidades, Culturas e Identidades Surdas e Profissionais Surdos.

Durante a realização do referido Congresso, conforme apontam Thoma e Klein (2010), cerca de 1500 pessoas (incluindo as 300 que estiveram reunidas no pré-congresso) participaram de uma passeata por importantes ruas da cidade de Porto Alegre/RS e nomearam uma comissão que ficou responsável por remeter o documento elaborado a autoridades governamentais. O ato foi encerrado em frente ao Palácio do Governo Estadual, onde a comissão pode entregar o manifesto ao então governador do Rio Grande do Sul e à sua Secretária de Educação.

Depois de findo o congresso, o documento foi divulgado amplamente por membros das comunidades surdas que também o encaminharam a representantes governamentais de outros municípios e estados brasileiros. Tornou-se, assim, uma referência para a elaboração do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de LIBRAS e, de forma mais ampla, para o debate acerca de políticas educacionais para surdos em nosso país.

Se a década de 90 foi fundamental no que diz respeito à visibilização dos movimentos sociais surdos, às discussões sobre bilinguismo na educação de surdos e sobre um novo campo acadêmico (Estudos Surdos em Educação) que, pela primeira vez, buscou deslocar as representações hegemônicas da surdez do âmbito clínico-terapêutico para o viés da diferença, a primeira década do século XXI foi essencial

⁵³ A participação de ouvintes (familiares e profissionais) foi limitada à observação. Apenas os intérpretes de línguas de sinais, que trabalharam também como relatores, tiveram uma participação efetiva neste encontro. O que se pretendeu, com essa limitação à participação de ouvintes, foi a garantia da autonomia do debate sob a perspectiva dos indivíduos surdos (THOMA e KLEIN, 2010).

para o reconhecimento político dos direitos linguístico-educacionais dos indivíduos surdos no Brasil.

Nesse contexto, merecem destaque a já referida Lei de LIBRAS e seu decreto regulamentador. Enquanto o primeiro dispositivo se refere à legitimidade da LIBRAS nos espaços públicos e à obrigatoriedade de seu ensino nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério (tanto no nível médio como no superior), o segundo versa sobre a garantia de acesso à educação por pessoas surdas; sobre as formas possíveis de se garantir esse acesso; sobre a formação de profissionais (professores, instrutores e intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa) para atuação na educação de surdos; sobre a inclusão da LIBRAS enquanto disciplina curricular nos cursos já previstos na Lei nº 10.436/2002 (sendo explicitada a obrigatoriedade dessa inclusão em todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento) e acerca de outras questões relativas à acessibilidade para surdos.

Na terminologia do campo das políticas linguísticas, esses dois instrumentos jurídicos são considerados como intervenções no planejamento do status da LIBRAS. Conforme esclarece Calvet (2007, p. 29), enquanto o planejamento de *corpus* está voltado para intervenções no aspecto formal de uma determinada língua (como padronizações ortográficas, legitimação de vocábulos, criação de alfabeto, etc.), o planejamento de status remete a intervenções nas funções da língua, no seu status social e nas relações com outras línguas (são exemplos o reconhecimento oficial, a inclusão obrigatória no sistema de ensino, etc.).

O Decreto nº 5.626/2005, ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, aponta uma série de intervenções que têm o propósito de promover a LIBRAS, ainda hoje desconhecida por muitos, e estabelece as bases para a implementação da educação bilíngüe para surdos. De acordo com o Decreto,

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

O decreto, ainda em seu artigo 22, esclarece que escolas ou classes de educação bilíngue são “aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005). Ao lado, portanto, da língua de sinais, figura o português, isso porque, conforme salienta o parágrafo único da Lei nº 10.436/2002, “a Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002).

Com a conquista da Lei de LIBRAS e sua regulamentação via decreto, a condição dos indivíduos surdos sinalizantes de integrantes de uma minoria linguística parece finalmente atestada. A inserção no paradigma das minorias linguísticas, no caso das pessoas surdas, implica, no campo educacional, superar a perspectiva patológica “para erigir a perspectiva educacional socioantropológica, imbuída de concepções linguísticas (...), que rompe a política opressiva de imposição de uma educação medicalizadora, que insiste em patologizar os métodos educacionais” (NASCIMENTO e COSTA, 2014, p. 173).

2.4.3 A insurgência do movimento “Escola Bilíngue para Surdos”

Embora a Lei de LIBRAS e o Decreto nº 5.626/2005 representem uma enorme (senão a principal) conquista para a história dos movimentos sociais surdos, muito pouco tempo depois da circulação desses aparatos jurídicos uma nova e importante luta começou a ser travada nesse contexto: trata-se da campanha conhecida nacionalmente pelo nome de “Escola Bilíngue para Surdos”. Considerada como a maior mobilização da história dos movimentos surdos, essa campanha foi fruto de discussões travadas por ocasião da CONAE (Conferência Nacional de Educação) de 2010, cuja temática, definida por uma Comissão Organizadora Nacional, debruçou-

se sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), focalizando suas diretrizes e estratégias de ação.

A CONAE 2010, ocorrida entre 28 de março e 1º de abril de 2010, foi precedida por uma série de conferências municipais e estaduais que se deram ao longo do ano de 2009. A participação de representantes de diferentes movimentos sociais foi garantida na Conferência, que contou com a participação de delegados surdos ligados à sua respectiva categoria.

Apesar de assegurada a presença e a participação desses delegados representantes dos movimentos sociais surdos, a proposta por eles elaborada para ser incluída no documento final do evento – possível subsídio para a elaboração do Projeto de Lei do PNE⁵⁴ –, foi rejeitada. Tal proposta buscava tornar clara a garantia às famílias e aos surdos do direito de optar pela modalidade de ensino considerada mais adequada para o pleno desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, sendo prevista o modelo da educação bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa escrita) em escolas e classes específicas (CAMPELLO e REZENDE, 2014, p. 74).

De acordo com Lucas e Madeira (2010, p. 23), a justificativa difundida para a rejeição da proposta aventada pelos delegados surdos se baseou na crença de que a inserção da emenda provavelmente reforçaria a “organização de escolas segregadas com base na diferenciação pela deficiência, contrariando a concepção da educação inclusiva”.

Somada à recusa da inserção da emenda proposta no documento final elaborado na CONEN 2010, avultou-se a polêmica em torno da educação bilíngue para surdos quando, em março de 2011, por ocasião da visita da então Diretora de Políticas de Educação Especial Martinha Claret ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi por ela ventilada a hipótese do fechamento do Colégio de Aplicação (CAp/INES) mantido no Instituto.

⁵⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para um período de 10 anos (o Plano em vigência abarca o período de 2014-2024). O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 10/01/2016

A ameaça do fechamento da mais antiga instituição brasileira dedicada à educação de surdos (prontamente desmentida pelo MEC nos dias seguintes à visita da referida Diretora ao INES) paralelamente à negativa sofrida pelos delegados surdos na CONAE 2010 foi responsável por promover uma grande mobilização dos movimentos surdos: em repúdio a tais acontecimentos, considerados grandes retrocessos no que tange às conquistas já alcançadas nessa mesma década no âmbito dos direitos linguísticos e educacionais dos surdos sinalizantes⁵⁵, organizaram uma passeata em Brasília nos dias 19 e 20 de maio de 2011.

Além dessa mobilização do mês de maio, considerada histórica, no mês de setembro⁵⁶ de 2011, foram promovidos seminários em defesa da “Escola Bilíngue para Surdos”, ação conhecida como “Setembro Azul”⁵⁷.



Figura 1 Logotipo da campanha Escola Bilíngue para Surdos⁵⁸



Figura 2 Logotipo da campanha Setembro Azul⁵⁹

⁵⁵ Conforme destacou Favorito (2006, p. 103), parte da população surda oralizada tece críticas ao texto da Lei de LIBRAS por não se ver representada na afirmação de que essa língua é o “meio de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”.

⁵⁶ Setembro é considerado um mês especial para as comunidades surdas. No Brasil, o Dia do Surdo é comemorado em 26 de setembro. A data foi reconhecida pelo Ex-Presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva, com a Lei nº 11.796 de 29 de outubro de 2008. Data de 26 de setembro a criação da primeira Escola de Surdos no Brasil, na cidade de Rio de Janeiro, o atual INES. Internacionalmente, também se comemora o dia dos surdos em 30 de setembro. A comemoração é chamada de “Dia Internacional dos Surdos”. A data foi escolhida pela lembrança do Congresso de Milão ocorrido no mês de setembro de 1880, no qual foi determinada a proibição do uso das línguas de sinais na educação de surdos.

⁵⁷ O “Setembro Azul”, conforme o site de divulgação da ação, “pode ser entendido como o marco fundamental no que diz respeito à mobilização nacional na defesa das escolas bilíngues para surdos”. O Setembro Azul foi criado como resposta crítica à política de educação especial que priorizava o modelo da inclusão em detrimento das escolas especiais. Sobre a cor azul, foi escolhida pelo Dr. Paddy Ladd (surdo), usado em laço de fita nesta cor como símbolo que representou, durante o XIII Congresso Mundial de Surdos na Austrália, pessoas surdas vítimas de opressão. Disponível em: <http://setembroazul.com.br/>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

⁵⁸ Embora de ampla circulação, a logomarca da Figura 1 foi obtida em <http://www.notisurdo.com.br/escolabilingue.html>

⁵⁹ Embora de ampla circulação, a logomarca da Figura 2 foi obtida em <https://informaLIBRAS.wordpress.com/2011/09/09/setembro-azul-2011-2/>

Ocorridos em grande parte nas assembleias legislativas das capitais brasileiras, na presença de parlamentares, esses seminários tinham como propósito firmar a luta em prol de metas específicas sobre a educação de surdos a serem incluídas no texto base do PNE que se encontrava em elaboração. Na ocasião, foram entregues propostas de emendas redigidas pelas FENEIS aos representantes governamentais presentes.

Essas mobilizações não apenas deram visibilidade à reivindicação em prol das escolas bilíngues para surdos – que se tornou, nos últimos anos, a principal agenda dos movimentos sociais surdos –, como fomentou inúmeros debates e produções acadêmicas em torno da especificidade do modelo educacional bilíngue reivindicado em oposição ao modelo inclusivo. Sem a inserção das emendas elaboradas pela FENEIS ao Projeto de Lei do PNE que tramitava no Congresso Nacional, o receio era o de que a educação de surdos em escolas no modelo inclusivo passasse a ser considerada como regra, em detrimento da criação e organização de escolas (ou classes) bilíngues nos moldes considerados ideais para crianças e jovens surdos.

Em verdade, o paradigma educacional bilíngue sobre o qual se inclinou o movimento específico em prol da “Escola Bilíngue para Surdos” é uma espécie de síntese daquilo que há pouco mais de duas décadas tem se tornado uma das prioridades nas demandas de determinadas comunidades surdas brasileiras. Esse paradigma é, também, a representação do que, nesse referido período, vem sendo problematizado e descrito de modo preponderante em pesquisas e eventos acadêmicos que vêm se tornando ano após ano cada vez mais expressivos, seguindo-se essa tendência na presente década.

Quero dizer com isso que a demanda pelo texto apresentado pelos movimentos sociais surdos, acatado na Lei nº 13.005/2014 (que aprovou o PNE em vigência) não se configura em novidade por completo no contexto da surdez e da educação de surdos no Brasil. Nos dias atuais, o que se vê é a busca por uma definição mais clara nos meios legais dos contornos que se anseiam para o bilinguismo dessa população no sistema educacional.

A demanda por uma delimitação mais precisa desses contornos é compreensível a partir da observação de que “definir uma situação educacional como bilíngue não habilita, de forma simultânea, a definir a natureza interna dessa

experiência” (SKLIAR, 1997a, p. 56). A despeito dessas tentativas mais recentes de delimitação, é possível afirmar que a “essência” da educação bilíngue para surdos já está posta há pelo menos duas décadas, como exemplificam os estudos de Brito (1993, 1995), Fernandes (1998), Lacerda (1998), Quadros (1997), Skliar (1997a, 1997b), entre outros.

2.4.4 Os significados da educação bilíngue para surdos no Brasil

Quando as discussões sobre o bilinguismo na educação de surdos começaram a se avultar na década de 90 no Brasil e em diversos outros países, o modelo educacional bilíngue não parecia assumir ainda um formato contínuo ou homogêneo, como, em verdade, até hoje não assume. Pelo contrário, apresentava, conforme apontou Skliar (1997a, p.146), “diversas alternativas e matizes de organização institucional, de mecanismos didáticos, de relações entre as línguas e, fundamentalmente, de objetivos pedagógicos”.

Nunca houve hesitação entre os teóricos do tema, entretanto, com relação ao fato de a utilização do termo bilinguismo buscar descrever a condição linguística dos indivíduos surdos que fazem uso da língua de sinais (considerada como primeira língua e símbolo de identidade cultural) e que fazem uso do português, língua oficial da comunidade onde estão inseridos, como meio de integração e comunicação com as pessoas. O aprendizado dessa língua majoritária, assinalou há muito Brito (1993), seria seguida da aquisição da língua de sinais.

Na década de 90, Lacerda (1998), ao tematizar as diferentes abordagens na educação de surdos, explicitava que, no modelo bilíngue,

o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo.

Em uma proposta de educação com bilinguismo voltada para crianças surdas elaborada para ser implementada em parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o INES, Fernandes e Rios (1998, p.14) também defendiam que

Educar com bilinguismo é “cuidar” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados. Isto ocorre através da aquisição de um sistema linguístico o mais cedo e o mais breve possível, considerando a Língua de Sinais como primeira língua.

Na apresentação dessa referida proposta de educação com bilinguismo, foi esclarecido que a Língua Brasileira de Sinais seria a responsável pela constituição do conhecimento acadêmico e se colocaria como instrumento de interação entre educadores e alunos. O português, nessa proposta, figurava como segunda língua. De acordo com as autoras (1998, p. 17), isso significava dizer que os momentos de interação em língua portuguesa teriam como objetivo principal o aprendizado dessa língua, sendo prioritária a aprendizagem de sua modalidade escrita em detrimento da oral, embora a última também estivesse contemplada no projeto.

Carlos Skliar, pesquisador de destaque no contexto da surdez, sobretudo na década de 90, tinha seu foco de pesquisa voltado mais para a localização da educação bilíngue de surdos no campo político. Por essa razão, definiu essa concepção educacional como “uma epistemologia de oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas características da educação de surdos nas últimas décadas” (SKLIAR, 1999, p. 7). Na concepção do autor, o adjetivo bilíngue na expressão educação bilíngue apenas pressupõe a presença de duas línguas na escola (no caso da surdez, a língua de sinais e o português), mas não um modelo pedagógico completo (SKLIAR, 1997b, p. 49).

Apesar de defender que a questão educacional para surdos necessitava de uma análise e uma definição sobre a ideologia e a arquitetura escolar para além de suas qualificações de “bilíngue”, apontou que a educação bilíngue é um claro reflexo de uma situação e uma condição sociolinguística dos próprios indivíduos surdos e que “a escola bilíngue deveria encontrar neste reflexo o modo de criar e aprofundar, de

forma massiva, as condições de acesso à língua de sinais e à segunda língua” (SKLIAR, 1997b, p. 53).

Sousa (1996) também conjugava dos ideais propagados à época nos diferentes estudos sobre a escolarização bilíngue para surdos. Levando em consideração o impeditivo biológico de uma criança surda em aprender uma língua oral e a importância do desenvolvimento da linguagem na constituição da subjetividade, ela ressaltou que “uma educação bilíngue pressuporia uma imersão da criança surda, o mais cedo possível, na língua de sinais. A língua oral majoritária seria sua segunda língua” (1996, p. 126).

O desenvolvimento e a manutenção dessa condição bilíngue, entretanto, conforme apontou Souza (1996, p. 36), dependeria de políticas linguísticas e da consciência política e da cumplicidade entre os membros desse grupo linguístico minoritário. O que, em outras palavras, significa dizer que dependeria de como os cidadãos surdos iriam se articular e definir a natureza dos contatos sociais com o grupo majoritário.

Embora os trabalhos acadêmicos desenvolvidos no âmbito da educação bilíngue para surdos antes da promulgação da Lei de LIBRAS já definissem a “essência” desse modelo reivindicado, ou seja, a língua de sinais – pela possibilidade de aprendizado de forma espontânea da mesma a partir da simples exposição – deveria assumir o papel de primeira língua e o português deveria figurar como segunda língua no processo, havia, conforme observou Santana (2007, p. 166), “falta de consenso” no que dizia respeito ao aprendizado da língua portuguesa.

A falta de consenso existente à época dizia respeito ao fato de alguns teóricos defenderem que a língua de sinais deveria ter seu aprendizado garantido antes de se iniciar o trabalho com o português. Por outro lado, alguns apontavam que o aprendizado de ambas as línguas poderia se dar de modo concomitante. Além disso, havia também discordância quanto à modalidade da língua portuguesa que deveria ser ensinada: somente a escrita ou a escrita e a oral de modo paralelo.

As divergências pontuadas em grande parte desapareceram, entretanto, depois da promulgação da Lei de LIBRAS e de sua regulamentação. O Decreto nº 5.626 deixa claro no seu artigo 15 (e em outros que dele derivam) que o currículo da base nacional comum deve contemplar “o ensino de LIBRAS e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”

(BRASIL, 2005). O aprendizado da modalidade oral do português por esses educandos, ainda que tenha seu acesso resguardado como direito⁶⁰, torna-se opcional e deve ser articulado entre ações da área da saúde e da educação, preferencialmente em turno diferente daquele em que é feita a escolarização regular.

Assegurar que o português como segunda língua deveria ter seu trabalho voltado para as habilidades de leitura e escrita não significou que estava por fim terminada a problemática da educação bilíngue para surdos em nosso país. Nesse sentido, é importante salientar que,

como um projeto em constante (re)construção, que se reinventa histórica e temporalmente, uma educação escolar bilíngue é descrita de modo múltiplo, ou seja, há diferentes experiências em instituições escolares caracterizadas como bilíngues, que se movimentam sobretudo a partir de discursos acadêmicos e de lutas das comunidades surdas. (MÜLLER e KARNOPP, 2015)

Um dos pontos fulcrais em torno do qual gira a problemática da educação de surdos na atualidade – uma vez ultrapassada no plano legal a garantia de que a LIBRAS figure como a primeira língua na instrução – refere-se ao gerenciamento, na esfera do MEC, de suas políticas e práticas. Isso porque, desde a década de 90, apesar de terem aflorado os debates sobre o bilinguismo e sobre a necessidade de reconhecimento dos surdos enquanto uma minoria linguística, a educação de surdos vem sendo compreendida como incumbência da Educação Especial.

Essa tensão já antiga a respeito de como deve ser encarada a educação de surdos no Brasil no âmbito das políticas do MEC, conforme aponta Lodi (2013, p. 51), longe de ser enfrentada, “ecoa nos documentos oficiais e mantém-se como tema de debates e embates entre os que defendem a educação para surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que a consideram como *domínio* da educação especial. ”

Na base da defesa pela não vinculação da educação de surdos à Educação Especial está o entendimento de que

⁶⁰ O acesso ao aprendizado da modalidade oral do português está resguardado no artigo 16 do Decreto nº 5.626/2005.

os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas. (MEC/SECADI, 2014, p. 6)

Acrescento que essa tensão, latente desde a década de 90 – quando já se pontuava que o termo “especial” para se referir à educação de surdos dizia respeito exclusivamente à diferença linguístico-cultural desses alunos perante os demais (SKLIAR, 1999) – tornou-se mais notória nos anos 2000. Nesse período, três importantes movimentos se voltam para a Educação Especial no Brasil: (a) a introdução da mesma no âmbito da Educação Básica⁶¹; (b) a difusão de uma política de educação inclusiva retratada na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e (c) a consolidação desta Política a partir de sua gestão. Esses três movimentos apontam para uma nova compreensão acerca da educação especial nas políticas governamentais: essa assumiu uma perspectiva inclusiva (GARCIA, 2013).

É preciso ressaltar que, na década de 90, os movimentos sociais surdos e teóricos da surdez demonstravam descontentamento para com a vinculação da educação de surdos à educação especial sobretudo pelo fato de a mesma ter sido marcada historicamente por uma concepção normalizadora. Não havia, entretanto, sido concretizada uma política que priorizasse em suas diretrizes legais que a educação especial deveria ser colocada em prática **preferencialmente**⁶² na rede regular de ensino e que caminhava no sentido de eliminar de seus textos referenciais o termo destacado, ficando subentendido que se daria exclusivamente no regime inclusivo.

É compreensível, portanto, que entre os debates e embates em torno dessa problemática, conforme salientado por Lodi (2013), um dos mais notáveis tenha sido

⁶¹ A introdução da Educação Especial na Educação Básica tem suas diretrizes na Resolução 2/2001. A Resolução encontra-se disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 16/02/2016.

⁶² A oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino é preconizada na Constituição de 1988. Quando da elaboração do texto do atual PNE, cogitou-se, em prol de uma concepção de “inclusão total”, eliminar o termo “preferencialmente” presente na Meta 4: “universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”. (BRASIL, 2014). Para aprofundar o tema da radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, consultar Mendes (2006).

justamente o que se deu por ocasião da CONAE 2010. Como observam Laplane e Prieto (2010), o processo educacional de surdos foi um dos pontos de tensão na discussão do Eixo VI⁶³ na CONAE 2010 em razão do fato de os rumos adotados por tal política de então ir de encontro aos ideais defendidos pelos movimentos sociais surdos, na medida em que estes se colocam contrários à matrícula dos estudantes surdos nas classes regulares, sobretudo nos anos iniciais, e ratificam a necessidade de uma escola bilíngue em que a LIBRAS seja a língua de instrução sem a mediação de intérpretes e a aprendizagem do português seja restrita à modalidade escrita.

De acordo com Lodi (op. cit., p. 51), a polarização nos debates acerca da educação de surdos decorre das “diferenças nas significações atribuídas aos conceitos de educação bilíngue para surdos e de inclusão, presentes na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e no Decreto nº 5.626/05”. Essa polarização, embora relacionada diretamente às práticas no contexto da Educação Básica, parece migrar também para o âmbito do Ensino Superior – conforme discutirei no capítulo 5 (destinado à análise dos registros) –, tendo reflexos claros em determinados impasses que se notabilizam na experiência do Curso Bilíngue de Pedagogia do DESU/INES, lócus sobre o qual recai o foco da presente pesquisa.

Fernandes e Moreira (2014) também apontam outra incongruência que circula nesses textos oficiais voltados para políticas de educação bilíngue para surdos. De acordo com as autoras, neles se observa uma

ambígua representação dos surdos (...) oscilando em um pêndulo discursivo que ora balança para uma categorização que toma os surdos como integrantes de um grupo cultural por falarem uma língua própria (a LIBRAS), e ora os classifica como estudantes com deficiência, cujo tratamento diferenciado exigiria recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE) para ter garantida uma aprendizagem significativa, na qual a LIBRAS figuraria como um recurso educacional. (FERNANDES e MOREIRA, 2014, p. 62)

⁶³ O Eixo VI do PNE trata do tema Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Como a educação de surdos ainda vem sendo compreendida na esfera da educação especial, o documento que lança diretrizes para a implementação dessa política nacional sob a perspectiva da inclusão, ao tratar dos alunos a serem atendidos, compreende também os estudantes surdos, que, nessa ótica, estão inseridos na categoria dos deficientes⁶⁴. Entre as diretrizes propostas está colocado que

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 11)

De modo diferente da *Política*, cujos objetivos e orientações se voltam para uma grande diversidade de alunos que nela se veem atendidos e que, no caso dos surdos, prevê um único modelo educacional possível (o regular em escola inclusiva com previsão de AEE⁶⁵), o Decreto nº 5.626/2005 foi elaborado tendo como público específico de suas disposições os educandos surdos. É nesse sentido que este último documento legal leva em consideração a inserção do alunado surdo nas diferentes etapas que compõem a Educação Básica.

No que diz respeito à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, o decreto prevê, no artigo 22, a oferta de escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües (BRASIL, 2005). Com relação aos anos finais do ensino fundamental, ao nível médio e à educação profissional, prevê que sejam desenvolvidas em escolas bilíngües ou escolas da rede regular de ensino, também abertas a alunos surdos e ouvintes, com

⁶⁴ De acordo com o documento, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

⁶⁵ O Atendimento Educacional Especializado (AEE), nesse caso, é realizado por meio da atuação de profissionais que tenham conhecimentos específicos no ensino de LIBRAS e de português escrito como segunda língua. (BRASIL, 2008)

professores das diferentes disciplinas curriculares conscientes da singularidade linguística dos educandos surdos, sendo garantida a presença de um profissional tradutor/intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa (BRASIL, op. cit.).

No caso das escolas e classes bilíngues voltadas para a educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental, conforme salienta Lodi (2013, p. 54), a organização prevista no decreto faz com que se depreenda que, nas mesmas, seja a LIBRAS

a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares (por isso a necessidade de os professores serem bilíngues), já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em um processo educacional bilíngue para surdos, tal como se depreende ser garantido pelo decreto aos alunos desde o início da escolarização até o fim da primeira etapa do ensino fundamental, pressupõe-se que o processo de ensino e de aprendizagem, como apontou Fernandes (2008, p. 6), “está fundado em operações linguísticas e metalinguísticas em que a primeira língua mobilize os sentidos e as estratégias de aproximação com a segunda língua em questão (...)”, no caso, o português escrito, sendo tal processo “mediado pelas experiências que desenvolveu em sua língua materna, de referência.”

Depreende-se também da leitura do decreto que, uma vez garantida a aprendizagem da língua de sinais nessa primeira etapa, caso a sequência da escolarização do aluno surdo seja realizada em escolas regulares, o mesmo estará minimamente preparado para ser acompanhado, no cotidiano escolar, pela figura do profissional intérprete e por diferentes professores que levem em consideração sua singularidade linguística na dinâmica das avaliações.

Enquanto no texto do decreto o delineamento da educação bilíngue nas classes e escolas bilíngues aponta que a língua de instrução a ser utilizada em todo o processo educacional é a LIBRAS, sendo o português restrito à sua modalidade escrita (como segunda língua), no texto da *Política*, conforme já citado em parágrafos

anteriores, a educação bilíngue é conceituada como “o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p.11).

Presume-se, nas diretrizes para a educação de surdos na perspectiva inclusiva, que a educação bilíngue é considerada como aquela na qual as duas línguas (de sinais e portuguesa) circulam no processo educacional do educando surdo, sem que, necessariamente, a LIBRAS seja a língua usada pelo professor na mediação de suas aulas, tal como se infere do inciso I do decreto na caracterização dessa modalidade. Possivelmente esse entendimento presente na *Política* esteja baseado⁶⁶ na avaliação isolada do próprio parágrafo primeiro do artigo 22 que conceitua escolas ou classes de educação bilíngue como “aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

A ambivalência nos sentidos que a educação bilíngue para surdos assume nesses dois documentos oficiais também parece ocorrer com a concepção de inclusão que neles se retrata.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* trata da inclusão como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Sem garantir, entretanto, que a língua de sinais possa ser apropriada pelas crianças surdas incluídas nos anos iniciais de escolaridade no próprio espaço da sala de aula (uma vez que os professores não farão uso dessa língua na mediação da aprendizagem), e ao relegar ao espaço AEE, em LIBRAS, a aprendizagem “da base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula” (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p.12), a *Política* acaba por ressaltar a ideia de que incluir não significa nada além de promover o convívio social/escolar, princípio da antiga integração escolar (LODI, 2013).

Por outro lado, o Decreto nº 5.626/2005, no título que trata da garantia da educação das pessoas surdas, inicia seu primeiro artigo (o já referenciado artigo 22) imputando às instituições de ensino da Educação Básica a garantia da inclusão dos

⁶⁶ A leitura do texto do documento “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez” (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010) parece corroborar que o texto do decreto não foi considerado em sua integralidade na elaboração da *Política*.

alunos surdos por meio da organização das classes de educação bilíngue, das escolas de educação bilíngue e das escolas comuns da rede regular. Parece claro que, ao prever que a inclusão desse alunado deva se dar no âmbito de um desses três modelos propostos (respeitando-se o modelo de acordo com os diferentes segmentos), amplia o significado do termo inclusão para além daquele previsto na *Política*. Inclusão, no caso específico do texto do decreto, remete à ideia de inclusão social e não exclusivamente escolar.

2.4.5 Políticas linguísticas pós-movimento “Escola Bilíngue para Surdos”

É importante destacar que a ambivalência dos termos problematizada anteriormente e os possíveis retrocessos no campo de direitos já consagrados na letra da lei a que a educação de surdos poderia ser submetida caso se levasse a cabo os sentidos difundidos na *Política* impulsionaram não somente o “Setembro Azul” (ocorrido em 2011), como também outros embates entre representantes surdos e representantes governamentais.

Depois de os representantes surdos, no ano de 2012, finalmente terem convencido os parlamentares da Câmara de Deputados sobre a necessidade de o PNE contemplar em uma de suas metas um texto específico sobre a educação bilíngue para surdos (texto esse sobre o qual não pudesse recair dúvidas quanto a sua interpretação), o texto proposto pela FENEIS foi alterado na tramitação da matéria no Senado Federal.

A proposta original da FENEIS contemplava a seguinte redação para a meta 4 (inicialmente estratégia 4.6):

Garantir 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 alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, **em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas**, 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 surdocegos. (BRASIL, 2010)

No Senado, mais especificamente na Comissão de Assuntos Econômicos (CAMPELLO e REZENDE, 2014), subtraiu-se em 2013, do texto proposto, o fragmento “**e em escolas**”, o que significaria que a educação de surdos passaria a ser compreendida, no texto do PNE, somente como incumbência do sistema regular de ensino. Essa subtração ensejou nova passeata a Brasília com o objetivo de chamar a atenção do Senado para o equívoco que seria cometido com essa alteração à revelia dos representantes surdos. Ensejou também que a FENEIS publicasse, em setembro de 2013, uma nota de esclarecimento (FENEIS, 2013) na qual se ratificavam (i) a necessidade de se respeitar o direito às escolas e classes bilíngues já previstas no Decreto nº 5.626/2005 e (ii) os sentidos que a educação bilíngue assume nos movimentos sociais surdos.

De acordo com a referida nota, são três as formas possíveis para a organização da educação de surdos na Educação Básica:

- **escolas bilíngues** (onde a língua de instrução é a LIBRAS e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, LIBRAS; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- **as classes bilíngues** (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos). Podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- **as escolas inclusivas**, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e, são matriculados duas vezes (dupla matrícula). (FENEIS, 2013)

No âmbito dos embates travados em torno do texto do PNE, os representantes tiveram o pleito finalmente acatado, mantendo-se, na versão final do projeto de lei do PNE, o texto proposto pela FENEIS, sem a referida subtração.

Os representantes dos movimentos sociais surdos, que já haviam se debruçado sobre diferentes demandas que culminaram com a aprovação do texto do

PNE com a previsão da educação bilíngue para surdos, engajaram-se na criação de um GT no âmbito do MEC cujo principal objetivo era delimitar metas e apresentar recomendações para a elaboração de políticas linguísticas voltadas para esse modelo educacional.

Fruto desse GT, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, foi confeccionado um *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (MEC/SECADI, 2014). Nesse recente documento, defende-se que é necessária uma revisão da política de base da educação de surdos, argumentando-se que a atual política colocada em prática tende a reforçar premissas sustentadas anteriormente em modalidades de educação consideradas já fracassadas. De acordo com o texto do Relatório, deve ser rompida a lógica, não superada em modelos anteriores e mantido na sua variante mais atual (a escola inclusiva com atendimento no AEE), “de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em LIBRAS por concessão” (MEC/SECADI, 2014, p. 3).

Nesse documento, é retomada a questão da desvinculação da educação de surdos do âmbito da educação especial. É nesse sentido que nele se coloca a seguinte questão:

Se os surdos constituem uma comunidade linguística, e se têm o direito de decidirem a forma como seria a participação de sua língua em todos os níveis de ensino, se esta escolha aponta uma educação bilíngue, então quais seriam os dispositivos de governo para vinculá-los à educação especial? (MEC/SECADI, 2014, p. 4)

Nessa defesa pela constituição da educação bilíngue de surdos como um campo do conhecimento que não se confunde com as políticas da educação especial, é que se ressalta o caráter específico e diferenciado das escolas bilíngues para surdos, nas quais o critério de seleção e enturmação é a especificidade linguístico-cultural dos alunos e não a deficiência (MEC/SECADI, 2014).

Nesse Relatório, a educação bilíngue para surdos é entendida como a “escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português” (MEC/SECADI, 2014, p. 6). Nesse sentido, todo

o desenvolvimento do documento aponta para demandas relativas a políticas linguísticas que devem se voltar para a participação de ambas as línguas ao longo da escolarização, destacando-se a necessidade de se conferir legitimidade e prestígio à língua de sinais como língua de instrução e constituidora da subjetividade da pessoa surda.

No seio da problematização da educação bilíngue que se buscou promover ao longo de toda essa seção dedicada à educação de surdos no Brasil, cabe lembrar que o Decreto nº 5.626/2005, ao definir pessoa surda como aquela que manifesta sua cultura pelo uso da LIBRAS (BRASIL, 2005), promove uma conceituação “a ser edificada como meta de uma política linguística e educacional” (FERNANDES, 2014, p. 61). Essa política, entretanto, já está delineada em diferentes documentos aqui discutidos, ressaltando-se entre esses, pelas metas gerais e específicas que apresenta, assim como diferentes recomendações, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (MEC/SECADI, 2014), o mais atual e, a que tudo indica, o mais completo até então elaborado.

3. OUTROS APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo, discuto brevemente alguns conceitos que, ao longo da análise empreendida no capítulo 5, entrecruzam-se de forma INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) aos de bilinguismo e educação bilíngue que, devido à centralidade que assumem na presente pesquisa, mereceram um capítulo particular, o número 2. Aqui apresento, inicialmente, constructos como o de políticas linguísticas, a partir da contribuição de diversos autores (CALVET, 2007; SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006) e o de ideologia linguística, tal como discutido por Kroskrity (2004). Na sequência, problematizo a noção de comunidade, valendo-me, sobretudo, da discussão promovida por Bauman (2003, 2005). Por último, detenho-me nos conceitos de identidade (HALL, 2011; SILVA, 2009; BAUMAN, 2005) e de representação (HALL, 1997; SILVA, 2009), a partir de contribuições dos Estudos Culturais e também da Sociologia.

3.1 Das políticas linguísticas

No prefácio da versão em português de *As políticas linguísticas*, de Calvet (2007), Gilvan Müller destaca que, no Brasil, o termo que dá título à obra passou a circular de forma sistemática apenas recentemente. O fato de a Política Linguística ter surgido enquanto disciplina na segunda metade do século XX, mas ser ainda expressão bastante nova em nosso país, tem como uma possível justificativa a hegemonia da ideologia do monolinguismo que aqui somente começou a ser descortinada com a emergência de movimentos sociais que incluíram em suas reivindicações questões que contribuíram para a visibilização de nosso panorama multilíngue.

Entre os movimentos que colaboraram para a visibilização desse panorama, conforme apontei no capítulo 2, estiveram (e ainda estão) os movimentos sociais surdos, cujos primeiros notáveis esforços se detiveram no reconhecimento oficial da LIBRAS. É nesse sentido que desde a introdução desta tese venho fazendo referência à ideia de que a Lei de LIBRAS e o Decreto nº 5.626/2005 figuram como uma possível oportunidade de política linguística para as comunidades surdas no Brasil. Também no capítulo anterior reporte-me à terminologia tradicional do campo

da Política Linguística ao sugerir que esses aparatos legais se dirigiam ao planejamento do status da LIBRAS, tendo em vista que a reivindicação inicial dos movimentos estava voltada para a regulamentação dessa língua e, por conseguinte, para sua inclusão no sistema de ensino.

Como o cenário educacional onde esta pesquisa foi desenvolvida se estabelece em função da vigência desses instrumentos jurídicos, figurando ele próprio como uma política linguístico-educacional para as comunidades surdas brasileiras, apresento nesta seção um breve painel acerca dos principais pressupostos sobre os quais a Política Linguística vêm se edificando enquanto área do saber. Sem pretensão de me ater a um minucioso histórico da evolução das pesquisas do campo, interessa-me, sobretudo, contrapor os pressupostos que orientaram a área no seu surgimento e desenvolvimento inicial aos que balizam pesquisas mais recentes nesse âmbito.

Em primeiro lugar, cabe destacar, conforme aponta Calvet (2007), que a intervenção humana nas questões que dizem respeito às línguas e aos seus usos sociais não é algo recente: essas sempre foram alvo de tentativas de normatizações. O autor aponta que, embora inúmeras intervenções sobre as línguas venham ocorrendo desde nosso primeiro milênio, o binômio política linguística/planejamento linguístico somente apareceu na literatura entre as décadas de 60 e 70 do século XX, coincidindo com o surgimento da Sociolinguística.

Embora hoje considerados inseparáveis por diferentes autores, as expressões política linguística e planejamento linguístico não nascem atreladas. Na literatura linguística, é inicialmente o planejamento que ganha notabilidade. Aparece pela primeira vez, conforme aponta Calvet (2007, p. 12), em um trabalho de Einar Haugen, de 1959, no qual abordava “problemas linguísticos” da Noruega. Por outro lado, a noção de política linguística aparece em inglês em 1970, em uma publicação de Fishman. Para este autor, por exemplo, o planejamento linguístico era uma aplicação da política linguística, entendimento esse que prevaleceu em diferentes definições posteriores.

Na conceituação de Calvet (2007, p. 12), a política linguística se refere “à determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, enquanto o planejamento linguístico diz respeito à implementação de tais decisões. Ainda que diferencie os termos, defende que a política linguística é inseparável de sua aplicação, posicionamento que é também assumido por autores

como McCarty (2011), Maher (2013) e Rajagopalan (2013). Conforme esclarece este último, a expressão política linguística, em português, “encobre tanto as decisões tomadas no nível mais geral e macro, como também as atividades que contribuem para implementá-las”. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 29).

Para além do binômio política e planejamento linguístico, Calvet (2007, p. 30) ressalta que na literatura dedicada ao tema sempre houve uma tendência em se teorizar por meio de binarismos. Um desses é o que se estabelece na fase de consolidação da Política Linguística como área do saber quando se distingue, conforme propôs Heinz Kloss na década de 60, entre as intervenções na forma da língua (planejamento de *corpus*) e em suas funções (planejamento de *status*).

Em fase incipiente, a Política Linguística ainda negligenciava por completo o aspecto social nas intervenções sobre as línguas e considerava a diversidade linguística dos Estados-nação então emergentes como um “problema” a ser resolvido, sendo a modernização dos idiomas (ou das chamadas variantes linguísticas) um propósito a ser alcançado como condição para a modernização desses novos Estados. Nesse sentido, a diferenciação proposta por Heinz Kloss (1969) e retomada por Haugen (1983), ainda que amparada por uma visão tradicional, ampliou consideravelmente os horizontes do campo que, conforme aponta Calvet (2007, p. 29), até então estava interessado estritamente na padronização linguística, indo ao encontro dos preceitos estruturalistas da linguística vigentes à época.

Para além da distinção tradicional entre planejamento de *corpus* e de *status*, Cooper (1989) introduziu uma terceira categoria: o planejamento de *aquisição*. Se o planejamento de *corpus* estava voltado para a seleção e codificação de línguas a serem modernizadas por diferentes meios (seleção e/ou adoção de sistema de escrita, transformação no léxico, criação de dicionários e livros de gramática etc.) e o de *status* perpassava as atitudes dos falantes frente às línguas em processo de modernização, o novo elemento proposto por Cooper (1989) estava baseado na ideia de que forma, função e aquisição estavam intimamente relacionados.

Esse estreito relacionamento tem como argumento a observação de que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua é fundamental na implementação de uma política linguística, tendo em vista que depois de ser selecionada e modernizada, uma língua nova precisa avançar no propósito de ser ensinada à população. Conforme aponta Cooper (1989), o processo de ensino e aprendizagem

de uma nova língua integra, ao mesmo tempo, o domínio do planejamento de *status* e o de *aquisição*.

Cooper (1989) empreende, entretanto, uma distinção entre ambas as esferas de planejamento. De acordo com o autor, quando os procedimentos de difusão buscam ampliar os usos sociais da língua objeto de planificação, adentra-se no domínio do *status*, já quando a difusão objetiva a expansão do número de usuários, adentra-se no âmbito da *aquisição*. O planejamento de aquisição teria então a função básica de expandir o número de usuários e, concomitantemente, gerir o ensino dessa língua, definindo o que precisa ser ensinado e a quem.

Conforme aponta Ribeiro da Silva (2013, p. 295), a tríade (forma, status e aquisição) proposta por Cooper (1989) consolidou-se e passou a demarcar o desenvolvimento de diferentes pesquisas e práticas de políticas linguísticas, sendo este modelo utilizado por Spolsky e Cooper (1991) e retomada em Spolsky (1998) em obra introdutória à Sociolinguística. Apesar desse modelo triádico ter começado a pautar diferentes estudos e práticas no âmbito da planificação linguística, isso não significou um rompimento com a lógica binária em que emergiu: ele passa a existir dentro do modelo tradicional binário, ou seja, naquele em que o binômio política linguística e planejamento linguístico figuram em uma relação de hierarquia.

Tendo ainda como pano de fundo esse modelo hierárquico e binário, Schiffman (1996) propôs uma diferenciação entre o que denominou de política linguística explícita e política linguística implícita. Enquanto a primeira faz referência aos aparatos legais sobre as questões relativas às línguas, a segunda está relacionada às normas linguísticas não oficializadas e não formalizadas, mas que são manifestadas nas práticas sociais.

Um exemplo claro citado por Schiffman (1996), que demonstra a relevância dessa distinção por ele proposta, diz respeito ao que ocorria na sociedade norte-americana à época⁶⁷ em termos de política linguística. Conforme observou, não havia no país nenhuma política oficial para o inglês ou para qualquer outro idioma, entretanto, isso não significava que não existia uma política implícita em prol da língua majoritária do país. De acordo com o autor, o fato de diferentes serviços públicos, nos

⁶⁷ Embora a obra em que Schiffman faz menção ao cenário de políticas linguísticas dos Estados Unidos seja da década de 1990, conforme problematizei no capítulo 2, diferentes estados norte-americanos atualmente investem em programas de *Englishy-one*, em contraposição a modelos bi/multilíngues.

Estados Unidos, só serem acessados por meio do inglês, por exemplo, evidenciaria uma significativa política que desencorajava a utilização de outras línguas que não essa.

Além de estabelecer essa importante diferenciação, o autor também incorporou em sua obra a ideia de que a política linguística está diretamente relacionada à cultura linguística, que seria, em resumo, o conjunto de comportamentos e crenças sobre a linguagem e as circunstâncias históricas de uma determinada língua (SCHIFFMAN, 1996, p. 5). Schiffman (1996) sugere que as políticas explícitas e as implícitas devem ser cotejadas, o que significa estabelecer relações entre práticas e representações linguísticas e o panorama histórico-cultural de uma determinada comunidade a respeito da qual se queira compreender a política linguística. Embora enfatize o papel das representações ou crenças linguísticas nas decisões sobre as línguas, o autor não desenvolveu um modelo de política ampliada que incorporasse tanto as crenças como as atitudes e práticas sociais.

Um modelo ampliado de política linguística e que supera a lógica binária tradicional vigente desde a década de 60 foi proposta por Spolsky (2004). No lugar da relação hierárquica entre política e planejamento linguístico, o autor propõe que a política linguística é composta por três elementos inter-relacionados e equivalentes em termos hierárquicos: práticas (*practices*), representações ou crenças (*beliefs*) e gerenciamento (*management*) (SPOLSKY, 2004, p. 5).

As práticas linguísticas nada mais são que as escolhas que os falantes fazem, de modo mais ou menos consciente, quanto à(s) língua(s) utilizada(s) nas variadas situações cotidianas, de forma independente da política linguística oficial. As representações ou crenças referem-se às ideologias subjacentes às políticas. Conforme observa Spolsky (2004, p. 14), a ideologia linguística, de forma simplificada, “é a política linguística sem gestor, o que as pessoas acreditam que deveria ser feito”. Por último, o gerenciamento abarca as intervenções que buscam controlar o comportamento linguístico de um determinado grupo. Tais intervenções podem dizer respeito a um nível micro, como por exemplo modificações de certos componentes

linguísticos (ortografia, léxico, etc.), ou a um nível macro, como exemplificaria a promoção de uma dada língua⁶⁸.

Ao refletir sobre os três componentes das políticas linguísticas sugeridos por Spolsky (2004), Shohamy (2006) não apenas formaliza um quadro analítico que reflete a proposta de Bernard Spolsky, como também a amplia. Para a autora, o binômio política e planejamento linguístico, que balizou por algumas décadas os estudos nesse campo, apenas visibiliza as políticas oficiais implementadas de modo hegemônico pelos Estados, que muitas vezes não correspondem às reais políticas linguísticas em funcionamento em diferentes sociedades multilíngues.

Ao ampliar a proposta de Spolsky (2004) e também a de Schiffman (1996), na obra *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, de 2006, Shohamy defende que é preciso analisar o funcionamento das políticas implícitas vigentes nas sociedades contemporâneas. É nesse sentido que incorpora ao seu aparato teórico a noção de política linguística oculta (*hidden language policy*) e a de política linguística de fato (*de facto language policy*).

De acordo com Shohamy (2006), a política linguística real, “de fato”, dá-se por meio de uma variedade de mecanismos para além das políticas oficiais expressas nas legislações sobre as línguas. Assim, a política de fato precisa ser observada, compreendida e interpretada não por meio dos documentos oficiais (mecanismos explícitos), mas através de variados dispositivos implícitos de política – exames de línguas, materiais didáticos, etc. – que são usados para influenciar, criar e perpetuar as políticas reais. É por meio desses dispositivos que as decisões políticas são tomadas e impostas e as ideologias se transformam em práticas.

Se, por um lado, o modelo tripartido proposto na obra de Spolsky (2004) foi fundamental por romper com a lógica binária que por muito prevaleceu no campo da Política Linguística, o modelo de funcionamento proposto por Shohamy (2006), conforme observa Ribeiro da Silva (2013, p. 316), “consolida uma transformação epistemológica na área”, a partir da defesa e da constatação de que “as ideologias (ou representações) linguísticas fomentam/manifestam-se em mecanismos de política

⁶⁸ Embora reconheça que há diferentes formas de intervenção nas questões linguísticas, Spolsky (2004, p.10) considera indevida a distinção clássica entre planejamento de corpus e de status, em virtude da forte ligação entre ambas as esferas.

linguística, e esses, por sua vez, definem a real política linguística da comunidade, isto é, as práticas linguísticas” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 316).

3.2 Das ideologias linguísticas

Na Antropologia Social, conforme observa Kroskrity (2004), a ideologia linguística não se configura como uma noção unidirecional. Essa expressão, que apareceu na literatura pela primeira vez em 1979, usada por Michael Silverstein, agrupa um conjunto de concepções convergentes que, embora sobrepostas, distinguem-se do ponto de vista analítico. É a partir desse entendimento que Kroskrity (2004) aponta cinco diferentes níveis de significação para a expressão ideologia linguística, cujo conceito sumariza como “crenças ou sentimentos sobre as línguas como são usadas na sociedade” (KROSKRITY, 2004, p. 498).

Dentre esses cinco níveis propostos por Kroskrity (2004), três figuram como crenças e dois colaboram para o exame das mesmas: interesses de grupos ou individuais, multiplicidade de ideologias, consciência de falantes, funções mediadoras das ideologias e papel da ideologia linguística na construção identitária. Ainda que possam diferir de modo analítico, tais níveis apresentam aspectos em comum, razão pela qual o autor lança mão da ideia de camadas sobrepostas.

No que diz respeito aos já referenciados cinco níveis de significação para o termo ideologia linguística, antes de buscar sublinhar o que guardam em comum, passo a uma breve descrição de cada um deles. Cabe salientar que os três primeiros níveis que apresento na sequência são considerados por Kroskrity (2004) como significados propriamente ditos, enquanto os dois últimos são tidos como funções ideológicas.

Sobre o primeiro nível, que se configura como um dos significados da ideologia linguística, Kroskrity (2004) aponta aquele que diz respeito ao fato de a ideologia representar uma concepção de língua de acordo com os interesses de grupos culturais ou sociais específicos. Nesse sentido, toda forma de adjetivação de uma língua, ou melhor, todo juízo de valor, é engendrado na experiência social e normalmente relacionado a interesses de ordem política e econômica. É rejeitada, assim, a hipótese da existência de usuários de uma determinada língua desinteressados do ponto de vista político-social. Como exemplo desse nível

ideológico é possível citar programas nacionalistas que buscam promover a standardização linguística.

Quanto ao segundo nível, Kroskrity (2004) observa que a ideologia linguística é concebida como múltipla, isso porque reflete a pluralidade de segmentos sociais que acabam por gerar diferentes perspectivas. Por exemplo, as ideologias linguísticas podem significar pertencimento a uma determinada faixa etária, a um gênero, a uma classe social, a um segmento religioso, etc. Para ilustrar, o autor faz referência ao trabalho de Errington (1998) no qual se observa que o emprego de determinados termos do antigo javanês e do sânscrito na língua indonésia, por contraposição ao uso de expressões em inglês, opera como meio de construção de identidade nacional.

Tendo por base as noções de consciência discursiva e prática, de Giddens (1984), Kroskrity (2004), naquele que é o terceiro nível, trata da variação de consciência dos usuários de uma língua a respeito das ideologias linguísticas locais. Se essa consciência é somente prática, isso significa que os falantes não discutem as questões ideológicas, que já estariam incorporadas às suas condutas e relativamente automatizadas. Se, por outro lado, essa consciência é do tipo discursiva, há uma espécie de reflexão monitorada que possibilita aos usuários da língua falar de modo explícito sobre questões de ideologia linguística. Como exemplo desse nível, o autor refere-se à publicação de livros na língua swahili, na Tanzânia, que contou com o auxílio do estado como forma de valorização deste idioma. Em razão do patrocínio estatal, e não necessariamente por escolha, autores publicaram obras em swahili em lugar de fazê-lo em outras línguas estrangeiras.

Além dos três significados anteriormente descritos como sendo os três primeiros níveis, Kroskrity (2004) também aponta duas funções da ideologia linguística interligadas. A primeira, considerada como o quarto nível, diz respeito ao fato de as ideologias linguísticas mediar a relação que se estabelece entre as estruturas sociais e os usos linguísticos. De acordo com Kroskrity (2004, p. 508), as “ideias sobre a língua emergem da experiência social e influenciam profundamente a percepção das formas linguísticas e discursivas”. Para ilustrar como os indivíduos marcam pertencimento a uma determinada categoria social, Kroskrity (2004) faz referência ao estudo de Irvine e Gal (2000) e descreve três processos que operam como índices de ideologia linguística: a iconização, a recursividade e o apagamento.

A iconização nada mais é que um processo semiótico que transforma a relação sígnica entre os traços linguísticos e as imagens sociais às quais estão ligados: as diferenças linguísticas parecem ser representações icônicas dos contrastes sociais que elas indicam. Um exemplo de iconização citado é a produção de cliques⁶⁹ na língua khoisana da África do Sul. Tal produção, por parte de linguistas imbuídos de certo espírito etnocêntrico, foi considerada, entretanto, não como unidade fonológica, mas como mera imitação de sons produzidos por animais.

A recursividade é o processo pelo qual distinções significativas entre grupos são reproduzidas, dando origem a subcategorias. Essas distinções se fazem refletir na linguagem por meio de determinados ícones. No que tange a esse processo semiótico, a partir do mesmo exemplo dos cliques, Irvine e Gal (2000) observam que algumas etnias acabam por se apropriar dessa marca linguística originária das línguas khoi, a fim de marcar uma posição perante outros grupos. Parece ter sido nesse sentido que os cliques penetraram nas línguas nguni.

O último, o apagamento, é o processo por meio do qual uma ideologia invisibiliza ou nega a existência do outro a partir das práticas da linguagem. A partir de uma simplificação que atende a uma dimensão distintiva, determinados grupos sociais ou determinadas línguas podem ser tidas como homogêneas, sendo as possíveis variações internas desconsideradas. Um claro exemplo são os processos de gramatização⁷⁰ (AUROUX, 1992) que foram fundamentais na formação dos Estado-nação europeus e no conseqüente anseio por uma língua oficial, por uma 'língua padrão', que contribuísse para a ideia de unificação inerente aos propósitos dos Estados.

Diretamente relacionado ao processo de apagamento, o último e quinto nível é a segunda função da ideologia que é a de fundar e diferenciar identidades culturais e sociais, ou seja, diz respeito ao uso da linguagem como meio de marcar uma determinada identidade, de marcar pertencimento. Conforme aponta Kroskrity (2004), a língua tem sido um dos parâmetros utilizados, por exemplo, para classificar um grupo como nacional ou étnico. O autor ressalta, seguindo esse pensamento, que

⁶⁹ Clique é um tipo de som produzido por meio de diferentes tipos de estalos feitos com a língua.

⁷⁰ De acordo com Auroux (1992, p. 15), gramatização é “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

uma representação identitária pode se configurar, então, como uma representação ideológico-linguística.

Embora Kroskity (2004) exponha os cinco níveis aqui descritos, é possível dizer que há um ponto de convergência entre essas camadas sobrepostas. Esse ponto passa pelo entendimento de que a ideologia linguística diz respeito a um conjunto de crenças sobre as línguas tal como são utilizadas nas sociedades, independentemente de serem manifestas de forma explícita ou partilhadas de modo implícito.

Importante salientar, ainda, conforme apontou Blackledge (2008, p. 51), que as ideologias linguísticas “são sempre socialmente situadas e amarradas a questões de poder nas sociedades”. Assim sendo, debates ideológicos sobre a linguagem são normalmente sobre outra coisa, servindo a linguagem como um elemento intermediário para temas mais delicados como por exemplo raça⁷¹, classe e etnia. A colocação de Blackledge (2008), nesse sentido, vai ao encontro do pensamento de Wollard (1998), que reconheceu que a finalidade dos estudos em ideologia linguística acaba por se voltar para as relações entre identidade e poder que se travam em torno da linguagem e não, necessariamente, para a linguagem em si mesma.

Para finalizar, considerando a problematização do conceito de ideologia linguística aqui realizada, ressalto que é sobretudo o quinto nível descrito por Kroskity (2004) o que se mostra mais produtivo para a análise dos registros empreendida no capítulo 5. Isso porque interessa-me discutir como as ideologias linguísticas sustentadas por muitos dos sujeitos do contexto pesquisado concebe a LIBRAS como o critério unificador de um determinado grupo social e de uma determinada comunidade, sendo possível traçar um paralelo com o processo de constituição dos Estados-nação, no qual somente uma língua unificada deveria prevalecer para fins de consolidação dos mesmos.

⁷¹ Conforme aponta Hall (2011, p. 63), “a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica”. De acordo com Munanga (2003), raça “é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”.

3.3 Das comunidades clássicas às realmente existentes

O subtítulo escolhido para esta seção busca apontar, já de início, para o fato de que a noção de comunidade comporta variados sentidos. Embora entendida como central no interior das teorias sociológicas desde o nascimento desse campo, a ideia de comunidade permanece hoje controversa: não há uma definição que seja preponderante na problematização do conceito. É possível observar, entretanto, que entre os teóricos da Sociologia ou entre os usos comuns, o termo comunidade invoca determinados conteúdos considerados bons e positivos. É nesse sentido que Bauman (2003, p. 9) ressalta não apenas que “a palavra comunidade soa como música aos nossos ouvidos”, como também que “o que quer que a comunidade signifique, ‘é bom ter uma comunidade’, ‘estar numa comunidade’”. (BAUMAN, 2003, p. 7)

Para ilustrar o uso comum e cotidiano do termo comunidade e atestar que o mesmo “produz uma sensação boa por causa dos significados (...) que carrega” (BAUMAN, 2003, p. 7), pode-se recorrer aos diferentes sinônimos a ele conferidos em um dicionário. Figuram, por exemplo, palavras como comunhão, confraria, congregação, irmandade. No caso de se consultar um dicionário, tal como procede Mocellim (2011), encontram-se diferentes possibilidades de definições para a palavra comunidade, tão positivas quanto seus potenciais sinônimos: estado ou qualidade das coisas comuns a diversos indivíduos; conjunto de habitantes de um mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam em dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico; comunhão; concordância, harmonia; conjunto de indivíduos organizados em um todo ou que manifestam algum traço de união.

Representante da teoria social contemporânea, Bauman (2003), apoiado no pensamento de Hobsbawm (1994), ressalta que a noção de comunidade nunca foi utilizada de modo tão indiscriminado e vazio como nas décadas em que as comunidades, tal como na concepção sociológica clássica, dificilmente são encontradas na vida real. Na obra de Tönnies (1995), que reflete a teorização clássica, ressalta-se que a comunidade foi desenvolvida a partir de três dimensões distintas, a saber: o parentesco, a vizinhança e a amizade.

A primeira instância manifesta-se na vida em família e fundamenta-se na autoridade – em termos de idade, força e saber – dos membros que a compõem. Já

a segunda se manifesta na vida em comum, a partir do compartilhamento do território. Nessa instância, o compartilhamento de hábitos, de conhecimentos e o surgimento de tradições são promovidos pelas necessidades de trabalho e, também, de uma organização comum. Por último, a terceira instância emerge da similitude de interesses e modos de pensar. De modo distinto, também é possível falar em comunidade de sangue, de lugar e de espírito.

De acordo com Tönnies (1995, p. 239 *apud* MOCELLIM, 2011, p. 110-111),

A comunidade de sangue acha-se regularmente ligada às relações e participações comuns, quer dizer, à possessão comum dos próprios seres humanos. Na comunidade de lugar, as relações vinculam-se ao solo e à terra; e, na comunidade de espírito, os elos comuns com os lugares sagrados e com as divindades honradas. As três espécies de comunidades estão estreitamente ligadas entre si no espaço e no tempo, e, em consequência, em cada um de seus fenômenos particulares e seu desenvolvimento, como na cultura humana geral e sua história.

A comunidade na acepção clássica é normalmente entendida como um lócus onde se pode encontrar os semelhantes e com eles partilhar valores e visões de mundo. Comunidade, nesse sentido, também encampa a ideia de segurança, e é nela que os indivíduos costumam buscar proteção contra possíveis perigos externos, bem como apoio para problemas das mais diversas ordens. Em oposição à comunidade – que, de acordo com Tönnies (1995), constitui um grupo espacialmente delimitado, com alto grau de coesão e integração afetiva – a sociedade não é passível de ser demarcada entre limites espaciais definidos, seus membros estão organicamente separados e apresentam baixo grau de integração afetiva e de coesão.

Enquanto na teorização clássica a concepção de comunidade destaca as questões relacionadas ao território e ao entendimento compartilhado pelos membros, na teorização contemporânea – de que é exemplo a obra do sociólogo polonês Zygmunt Bauman –, em tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2001), a comunidade vem sendo ressignificada. E é a partir de diferentes dicotomias como entendimento/consenso, segurança/liberdade, comunidade postulada/comunidade realmente existente que o autor desenvolve sua argumentação, apontando para a “decadência”, o “desaparecimento” ou o “eclipse” da comunidade.

A partir da discussão promovida por Tönnies (1995) e da ideia de que a comunidade carece de um entendimento compartilhado pelos membros, Bauman (2003) argumenta que no mundo líquido-moderno o entendimento ao estilo comunitário foi substituído pelo consenso. Conforme observa Bauman (2003, p. 15), “o consenso nada mais é do que um acordo alcançado por pessoas com opiniões essencialmente diferentes, um produto de negociações e compromissos difíceis, de muita disputa e contrariedade, e murros ocasionais”. Já o entendimento nos moldes comunitários não precisaria ser buscado ou construído: estaria pronto para ser usado. É nesse sentido que ressalta que “o entendimento em que a comunidade se baseia precede todos os acordos e desacordos” (BAUMAN, 2003, p.15). O entendimento é, assim, o “ponto de partida” da união do grupo e não a linha de chegada e está para a comunidade assim como o consenso está para a sociedade.

Ainda no que tange à contraposição entre entendimento e consenso, Bauman (2003) esclarece que é esse entendimento dado de antemão, evidente e “natural”, que confere organicidade à coletividade e mantém a coesão e a união, apesar de diferentes fatores que separam os membros. O entendimento comunitário é tácito por natureza. Isso ocorre porque o conteúdo do entendimento partilhado não pode ser expresso, determinado e compreendido (BAUMAN, 2003, p. 16-17). Caso contrário, deixa de se configurar como acordo real e passa a ser artificialmente produzido.

Porque dependente da homogeneidade e da mesmidade, na comunidade acaba não havendo espaço para a reflexão, para a crítica e para a experimentação. É a mesmidade que pode garantir seu status comunitário no decorrer do tempo e, para que a mesma seja mantida, a comunidade precisa se definir como distinta de outros possíveis grupos, assim como também é necessário que seja pequena e autossuficiente.

Apoiado em Redfield (1971), Bauman (2003) explicita o significado desses três atributos fundamentais das comunidades: a distinção, a pequenez e a autossuficiência. Conforme esclarece Bauman (2003, p. 17-18), distinção significa que a divisão entre ‘nós’/‘eles’ é bastante clara, não havendo casos ambíguos a excluir. Pequenez diz respeito ao fato de a comunicação entre os membros “de dentro” ser densa, alcançar tudo e colocar em desvantagem os sinais que eventualmente chegam de fora. Por último, a autossuficiência significa que o isolamento em relação aos “de

fora” é praticamente completo, sendo poucos e espaçados os momentos em que se poderia rompê-lo.

Conforma ressalta Bauman (2003, p. 18), na era líquido-moderna, a manutenção da mesmidade encontra barreiras, pois depende, por exemplo, de um equilíbrio da comunicação entre os “de dentro” e os “de fora” difícil de ser sustentado diante da “fissura nos muros de proteção da comunidade”. O autor explica que essa fissura se torna banal com o surgimento dos meios mecânicos de transporte. Acrescenta, ainda, que

A distância, outrora a mais formidável das defesas da comunidade, perdeu muito de sua significação. O golpe mortal na “naturalidade” do entendimento comunitário foi desferido, porém, pelo advento da informática: a emancipação do fluxo da informação proveniente do transporte dos corpos. A partir do momento em que a informação passa a viajar independente de seus portadores, e numa velocidade muito além da capacidade dos meios mais avançados de transporte (como no tipo de sociedade que todos habitamos nos dias de hoje), a fronteira entre o “dentro” e o “fora” não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida (BAUMAN, 2003, p. 18-19).

Desde então, toda e qualquer homogeneidade e mesmidade necessitam ser construídas, não estão mais “dadas”, dando o entendimento lugar ao consenso. A unidade só pode ser atingida por meio de um “acordo artificialmente produzido”, fruto de negociação e adesão racional. Por mais estabelecido que acordos desse tipo possam parecer, nunca será como o entendimento evidente das comunidades, tal como naquelas descritas por Tönnies (1995).

Em oposição à comunidade de entendimento comum, hoje apenas postulada, está a “realmente existente”, que precisa de constante vigilância. Na comunidade “real”, não somente o entendimento é artificial, como também a própria segurança da coletividade – antes garantida na comunidade de entendimento comum – precisa ser reconstruída por meios artificiais, o que compromete em definitivo o estatuto clássico da comunidade.

Conforme aponta Bauman (2003, p. 68), a comunidade postulada se configura, diante da transitoriedade do mundo, “como um sonho agradável, uma visão de paraíso: de tranquilidade, segurança física e paz espiritual”. A comunidade representaria, acima de tudo, segurança:

(...) a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui, na comunidade, podemos relaxar – estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros (BAUMAN, 2003, p. 7-8).

No mundo líquido-moderno, busca-se reconstruir artificialmente a segurança na forma de “comunidades cercadas” que são “pesadamente guardadas e eletronicamente controladas” (BAUMAN, 2003, p. 52). Todo esse aparato busca manter a distância segura dos possíveis intrusos que são representados por todas as outras pessoas que têm suas próprias agendas e vivem suas vidas do modo como desejam. Como uma espécie de refúgio, as “comunidades cercadas” apelam para uma segurança artificial que, entretanto, não reconstrói o entendimento comum.

Se, por um lado, a comunidade é uma alternativa tentadora, porque parece poder transmitir segurança e tranquilidade, por outro, conforme pontua Bauman (2005, p. 68), para quem luta por liberdade de escolha e autoafirmação, essa mesma comunidade pode representar uma visão do inferno ou da prisão. Isso porque, ao exigir absoluta lealdade de quem quiser desfrutar de alguma segurança, a comunidade impõe ao indivíduo uma significativa responsabilidade que entra em choque com o anseio cada vez mais intenso das pessoas por “mais liberdade”.

Ao problematizar a comunidade desejada em oposição à realmente existente, o sociólogo afirma, ainda, que esta última “se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna (...)” (BAUMAN, 2003, p. 19). Também difere a comunidade dos sonhos da realmente existente no sentido de que esta pode aumentar os medos e inseguranças, no lugar de os extinguir ou diluir, pois o estado de vigilância é permanente não apenas para manter distantes os perigos advindos “de fora”, como também para com os que podem representar ameaças em seu próprio interior, os “vira-casacas”. É nesse sentido que o autor salienta que no lugar do aconchego e da tranquilidade desejados, o que realmente se encontra na comunidade são trincheiras e baluartes.

De acordo com a argumentação desenvolvida por Bauman (2003), embora o termo comunidade possa evocar tudo aquilo de que as pessoas necessitam e sentem falta para viver de modo seguro e confiante, não é a comunidade, de forma lamentável, um mundo que esteja ao nosso alcance. Segundo o autor, nos dias de hoje, comunidade é “outro nome do paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá” (BAUMAN, 2003, p. 9).

Em *Comunidades Imaginadas*, um clássico sobre o nacionalismo publicado em 1983 por Benedict Anderson, o autor afirma que “qualquer comunidade maior que a aldeia primordial do contato face a face (e talvez mesmo ela) é imaginada. De acordo com o autor, as comunidades são entidades imaginadas cujos membros “jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria dos seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (ANDERSON, 2008, p. 32).

Anderson (2008) argumenta que as comunidades não se distinguem pela sua autenticidade/falsidade, mas sim pelo modo como são imaginadas. Interessado particularmente nos Estados-nação modernos, apresenta três aspectos que caracterizam o estilo por meio do qual a nação moderna é imaginada. Em primeiro lugar, ela é imaginada como sendo limitada porque ainda que possa agregar bilhões de habitantes, tem finitas suas fronteiras, dado que nenhuma imagina corresponder a toda extensão da humanidade. Em segundo lugar, é imaginada como soberana por influência do Iluminismo e da Revolução Francesa e do ideal de liberdade fomentado, cujo emblema seria o Estado Soberano. Em último lugar, é imaginada como comunidade porque apesar da desigualdade e da exploração que possam nela existir, é concebida como uma “fraternidade”.

Ao analisar os aspectos apontados por Anderson (2008) – a limitação, a soberania e a comunidade –, Pratt (2013, p. 440) comenta que o estilo de imaginar os Estados-nação é vigorosamente utópico. A autora diz isso não somente no sentido estrito de serem imaginadas como ilhas (espécie de entidades sociais discretas e soberanas), como também no sentido mais amplo de que a versão imaginada é uma idealização que professa valores tais como fraternidade, igualdade ou liberdade, embora não os realize.

Tal como Anderson (2008), Bauman (2003 e 2005) também aponta para a impossibilidade da comunidade e vai além na discussão. Para Bauman (2003), face a tal impossibilidade, a noção de identidade é inventada e ganha proeminência. De acordo com o autor (2003, p. 20), identidade é a palavra do dia, substituta da comunidade que é tida como “lar aconchegante” ou como círculo que permanece aconchegante apesar dos ventos frios que correm do lado de fora. O autor argumenta, entretanto, que nem a comunidade nem a identidade estariam à disposição no mundo líquido-moderno.

O colapso da identidade a que também se refere Bauman (2003) será tematizado na próxima seção, em que problematizo não apenas o conceito que, de acordo com o autor, é o potencial substituto de comunidade, mas também o de representação, ambos fundamentais para as discussões promovidas no penúltimo capítulo desta tese, dedicado à análise dos registros.

3.4 Da Identidade e da representação

3.4.1 A crise da identidade: a emergência do sujeito pós-moderno

Na obra *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* (2003) Zygmunt Bauman ressalta que a identidade é “inventada” quando a ideia de comunidade entra em colapso. Alerta o autor, entretanto, para a impossibilidade de que a identidade possa se colocar no lugar da comunidade em função do fato de que a primeira é um processo incompleto, nunca dado, fixo ou determinado. Conforme destaca o sociólogo (2005, p. 22), no mundo líquido-moderno, “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas”.

No final do século XX, Stuart Hall, no clássico *A Identidade cultural na pós-modernidade*⁷², já observava que a “crise” de identidade, ou seu colapso, é compreendida como parte de amplo processo de transformações que vem abalando e deslocando os diferentes quadros de referência que propiciavam aos indivíduos determinada ancoragem no universo social (HALL, 2011, p. 7). Ao se debruçar sobre

⁷² Na redação da tese, apoio-me na 11ª edição da obra, publicada em 2011.

a compreensão e a avaliação dessa crise, o autor se mostra simpático à ideia de que as identidades modernas vêm sendo descentradas e fragmentadas.

Para problematizar a chamada crise de identidade, Hall (2011, p.10) descreve, inicialmente, três diferentes concepções de sujeito: o do Iluminismo, o sociológico e o pós-moderno. O sujeito do Iluminismo baseou-se em uma concepção de pessoa humana centrada e unificada, sendo o centro um núcleo interior que seria mantido de modo essencial ao longo de toda a existência do indivíduo. O sujeito sociológico refletiu a grande complexidade do mundo moderno, não concebendo que o núcleo interior pudesse ser autônomo e autossuficiente, mas sim constituído por meio da relação com outros membros da sociedade. Já o sujeito pós-moderno é descrito como aquele que não tem identidade fixa, essencial ou permanente. Nessa concepção, não se postula mais um núcleo interior, um “eu” coerente, tornando-se a identidade uma “celebração móvel”.

O sujeito pós-moderno de que trata Hall (2011) assume diferentes identidades. Nesse sentido, conforme aponta Woodward (2009, p. 30), ainda que cada indivíduo possa se perceber como sendo a mesma pessoa em diferentes situações, é clara a percepção de que somos posicionados de distintas formas, em diferentes ocasiões e lugares, em função dos papéis sociais que por ventura exercemos.

Em seu estudo, Hall (2011), depois de descrever as transformações conceituais pelas quais as noções de sujeito e de identidade passaram até atingir o estágio do descentramento, volta seu olhar para o modo como esse sujeito fragmentado é posto em termos de suas identidades culturais. Sua preocupação está diretamente relacionada à questão das identidades nacionais e dos aspectos nelas implicados. Nesse sentido, a pergunta que direciona sua argumentação busca compreender de que modo as identidades culturais nacionais vêm sendo afetadas na modernidade tardia.

Conforme aponta Hall (2011, p. 47), as culturas nacionais, no mundo moderno, constituem uma das principais fontes de identidade cultural, mas elas não são tipos genes, ou seja, não são coisas com as quais nós nascemos. O principal argumento considerado pelo autor (2011, p. 49) é o de que as identidades nacionais “são formadas e transformadas no interior da representação”.

Silva (2009), ao se debruçar sobre o conceito de representação, observa que o mesmo possui longa história. O autor aponta que, segundo a história da filosofia

ocidental, a noção de representação estava relacionada à reprodução fiel da realidade no interior do sistema de significação. Nessa perspectiva, a representação apresentava-se em duas diferentes dimensões, uma externa (por meio dos sistemas sógnicos, como a pintura ou própria linguagem) e outra interna ou mental, relacionada à representação, na consciência, do “real”. Como reação a essa perspectiva clássica de representação, surge outra possibilidade de significação, pelo viés pós-estruturalista.

De acordo com a perspectiva pós-estruturalista, “o conceito de representação incorpora as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem” (SILVA, 2009, p. 91). Excluem-se, sob essa ótica, quaisquer possibilidades de compreensão da representação como *mimese*, espelho ou reflexo da realidade tal como sustentado na perspectiva clássica:

A representação (...) não é, nunca, representação mental. (...) Se o significado, isto é, aquilo que é supostamente representado, não está nunca plenamente presente no significante, a representação – como processo e como produto – não é nunca fixa, estável, determinada. A indeterminação é o que caracteriza tanto a significação quanto a representação (...) a representação só adquire sentido por sua inserção numa cadeia diferencial de significantes. Ela é representação de alguma ‘coisa’ não por sua identidade, coincidência ou correspondência com essa ‘coisa’, mas por representá-la (por meio de um significante) como diferente de outras ‘coisas’. (SILVA, 2001, p. 41).

A concepção explicitada por Silva (2001, 2009) vai ao encontro do que defende Hall (1997) para quem, em resumo, a representação é a produção de significados por meio da linguagem. Considerando-se o fato de que a linguagem está baseada em signos, que são de natureza arbitrária, falar em representação remete ao fato de que os objetos, as pessoas e os eventos não guardam em si nenhum significado final ou verdadeiro. São os indivíduos, no interior das diferentes culturas, que fazem com que as coisas signifiquem algo (HALL, 1997, p. 61). A representação é, então, um processo de significação determinado culturalmente e construído de forma sócio-histórica.

Sob a ótica dos Estudos Culturais, aqui representando por Hall (1997) e Silva (2001, 2009), os significados são produzidos na/pela linguagem, ou seja, são

construídos: não são inerentes às coisas, aos objetos e às pessoas, mas sim fixados por nós. É nesse sentido que Silva (2009, p. 91) ressalta que

(...) a representação não aloja a presença do 'real' ou do significado (...) não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido (...) é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado, e estreitamente ligado a relações de poder.

Ainda de acordo com Silva (2009), é por conta dessas particularidades que a representação está diretamente relacionada tanto à identidade como à diferença. Ambas são dependentes da representação, o que leva o autor a afirmar que “é por meio da representação que (...) a identidade e a diferença passam a existir” (SILVA, 2009, p. 91).

Quando, ao se voltar para a questão das identidades culturais, mais particularmente para as identidades nacionais, Hall (2011) explicita que as mesmas se formam e se transformam no interior da representação, significa, portanto, que apenas se sabe o que é ser brasileiro ou ser inglês, etc., em função do modo como a “brasilidade” ou a “inglesidade” é representada como um conjunto de significados no interior de cada uma dessas respectivas culturas⁷³. Nesse sentido, Hall (2011, p. 49) aponta que “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural”.

De acordo com Hall (2011), as diferentes culturas nacionais não são compostas apenas de instituições culturais, como também de símbolos e representações. O autor afirma que “a cultura nacional é um discurso” (HALL, 2011, p. 11) e, como tal, produz diferentes sentidos sobre a “nação”. Ao produzir sentidos com os quais os indivíduos podem se identificar, as culturas nacionais acabam por construir identidades nacionais, que, de acordo com Anderson (2008), não passam de “comunidades imaginadas”.

⁷³ No que tange à definição de cultura, apoio-me em Canclini (2009, p. 41). De acordo com o autor, “pode-se afirmar que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação da vida social”.

Conforme pontua Hall (2011), uma cultura nacional procura unificar seus membros, tentando anular as diferenças no tocante ao gênero, à classe, à raça, em prol de uma identidade cultural unificadora que os represente como sendo pertencentes a uma mesma “família nacional”. O autor alerta, em outra obra, que

Ao contrário do que se supõe, os discursos da nação não refletem um estado unificado já alcançado. Seu intuito é forjar ou construir uma forma unificada de identificação a partir das muitas diferenças de classe, gênero, região, religião ou localidade, que na verdade atravessam a nação. (HALL, 2003, p. 78)

A sugestão de Hall (2011, p. 62-63) é que se vislumbre as culturas nacionais não como unificadas, mas sim como dispositivos discursivos que acabam por representar as diferenças como unidades ou como identidades. O autor alerta para as “profundas divisões” e para as distinções internas que atravessam as chamadas culturas nacionais e que, embora a forma de “unificação” seja a representação como expressão de “um único povo”, não existe nenhuma nação composta por somente uma cultura ou etnia: todas as nações modernas, conforme destaca, são “híbridos culturais”.

3.4.2 Perspectivas identitárias essencialistas x construcionistas

Pode-se dizer, de forma geral, que as abordagens sobre as identidades, principalmente acerca das identidades culturais, vêm sendo compreendidas a partir de perspectivas essencialistas ou perspectivas construcionistas. A partir da problematização da noção de identidade nacional, Woodward (2009, p. 12) observa que na base dessa discussão reside uma importante tensão que emerge entre essas duas diferentes formas de lidar com as questões identitárias.

Conforme pontua a autora, definições identitárias essencialistas buscam sugerir que há um conjunto autêntico e cristalino de características que seriam compartilhadas por um determinado grupo, conjunto esse que não seria modificado com o passar do tempo. Por outro lado, definições não-essencialistas ajustam o foco para as diferenças e para os possíveis traços comuns entre membros de um determinado grupo, e também para possíveis semelhanças e diferenças perante outros grupos.

No que diz respeito às perspectivas identitárias essencialistas, além de ressaltar que sob tal ótica a identidade é vista como fixa e imutável, Woodward (2009, p. 13) observa que as reivindicações de cunho essencial a respeito de quem pertence ou não a um determinado grupo podem estar baseadas em questões biológicas (como por exemplo no apelo à ideia de “raça” e às relações de parentesco) ou em questões relativas ao passado histórico, representado como uma “verdade imutável”. Em qualquer dos casos, estaríamos diante de uma concepção unificada de identidade.

Também voltado para a questão da identidade e da diferença, Silva (2009, p. 84) destaca que o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos. Por um lado, há processos que revelam a tendência à fixação e à estabilização das identidades; por outro, há aqueles processos cuja tendência é de subversão e desestabilização. Ao comparar a identidade com o que ocorre com a linguagem, o autor assinala que a tendência é para a fixação, embora isso seja uma impossibilidade, pois tal como a linguagem, a identidade está sempre “escapando”. O autor também discute como a teoria cultural e social pós-estruturalista busca explicitar movimentos identitários que caminham na direção do essencialismo e outros movimentos que se contrapõem a essa tendência.

Conforme assinala Silva (2009), embora diferentes dimensões da identidade cultural e social (nacional, sexual, de gênero, étnica e racial) sejam perpassadas por ambos os movimentos, as dinâmicas funcionam de modos distintos. Se, de um lado, nas dinâmicas da identidade sexual e da racial, o apelo ao essencial se faz por meio de argumentos biológicos; de outro, no que diz respeito a determinados movimentos étnicos, religiosos ou nacionalistas, o que é reivindicado como argumento essencial para a identidade é uma cultura ou história em comum. No caso específico das identidades nacionais, o autor destaca o papel central de uma língua nacional comum, cuja imposição coincide com a emergência dos Estados modernos.

A discussão promovida por Silva (2009) quanto à questão das diferentes versões de essencialismo complementa a de Woodward (2009). Isso porque embora os dois explicitem casos concretos de identidades culturais que apelam ou à biologia ou a mitos fundadores de um passado histórico, Silva (2009, p. 86) avança no sentido de reconhecer que “embora aparentemente baseadas em argumentos biológicos, as tentativas de fixação da identidade que apelam para a natureza não são menos

culturais”. Conforme assinala, a tentativa de inferiorizar as mulheres ou determinados grupos raciais baseada em suposto traço biológico ou natural não apenas se constitui em um equívoco do ponto de vista científico, mas também demonstra “a imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é – culturalmente falando – silenciosa” (SILVA, 2009, p. 86). Silva (2009) argumenta, desse modo, que todos os essencialismos são culturais e que têm origem em um movimento de fixação.

No que diz respeito aos movimentos não essencialistas, Silva (2009) comenta que são aqueles que subvertem e “complicam” a identidade. O hibridismo, por exemplo, de acordo com a teoria social contemporânea, põe em xeque as tendências em se conceber identidades como fundamentalmente separadas e divididas. Conforme apontam Moita Lopes e Bastos (2010, p. 12), a exacerbação dos fluxos identitários aumentam e desafiam os repertórios de sentidos sobre quem podemos ser, “provocando incertezas, desequilíbrios e ambiguidades (...) e nos colocando, assim, na fronteira, no fluxo e em um contínuo devir”. Atualmente, as perspectivas não-essencialistas, caminham no sentido de abandonar

a ótica da identidade (...), prestigiando uma lógica que, ao desvalorizar os tradicionais binarismos identitários bem delimitados, procura sentido nos espaços opacos, nos meandros pouco claros, nas fronteiras em que as ideias, as pessoas e as culturas em fluxo se entrecruzam e se misturam. (MOITA LOPES e BASTOS, 2010, p. 10).

3.4.3 Entre essencialismo e hibridismo: as identidades surdas

A emergência dos chamados “novos movimentos sociais” no mundo ocidental em torno da década de 60 trouxe à tona a questão da política de identidade. Conforme aponta Woodward (2009, p. 34), a política de identidade

concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica.

Na mesma direção de Woodward (2009), Vecchi, na introdução de *Identidade*, de Zygmund Bauman (2005, p. 13), assinala que a política de identidade “fala a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização”. A identidade, torna-se, por assim dizer, um recurso. As formas pelas quais se apela à identidade, no entanto, nos movimentos de política identitária, são distintas e contraditórias entre si.

De um lado, à identidade pode ser conferida uma espécie de qualidade essencial que seria capaz de estabelecer uma distinção fundamental entre dois diferentes grupos. A singularidade de um grupo, que é “a base da solidariedade política” (WOODWARD, 2009, p. 34), acaba, nesse sentido, muitas vezes traduzindo-se em essencialismos. Para ilustrar, a autora cita o caso do acampamento das mulheres do Movimento pela Paz de Greenham, iniciado em 1981, quando a Real Força Aérea Britânica passou a abrigar mísseis nucleares americanos. Algumas participantes da campanha contra os mísseis defendiam representar como características essencialmente femininas o pacifismo e a preocupação com o outro, o que parece envolver apelo ao papel biológico das mulheres enquanto mães potenciais, o que as tornaria “mais altruístas e pacíficas”.

Em outra perspectiva, alguns movimentos sociais, inclusive o das mulheres, têm entendido a identidade como contingente, circunstancial, produto de imbricamentos de diferentes componentes. Indo contra a apelos essencialistas, enfatizam que as identidades são fluidas, não fixas e que não estão atreladas a diferenças permanentes (WEEKS, 1994 *apud* WOODWARD, 2009, p. 35). Como exemplo, a autora faz referência a mulheres negras que vêm buscando o reconhecimento de uma pauta específica de luta no interior do movimento feminista, o que é um contraponto à noção unificada de “mulher”.

Woodward (2009) aponta que a identidade compreendida como contingente pode ser problemática para os movimentos sociais e, nesse sentido, questiona se a compreensão das identidades como fluidas e mutantes seria “compatível com a sustentação de um projeto político” (WOODWARD, 2009, p. 16). Conforme argumenta, em uma política de identidade, o projeto precisa ser reforçado por um apelo à solidariedade daqueles que pertencem a um movimento específico. Esse apelo pode recair, reitero, em essencialismos de base biológica ou histórico-cultural.

A problematização empreendida por Woodward (2009) quanto às políticas de identidade mostra-se fundamental para o contexto específico em torno do qual a presente pesquisa é desenvolvida, o da surdez. Nesse contexto, conforme pontuei no capítulo 2, movimentos sociais conquistaram notabilidade entre as décadas de 80 e 90 e reivindicaram seu reconhecimento político baseado na diferença linguístico-cultural.

Conforme observam Klein e Lunardi (2006, p. 16), temos presenciado um movimento de afirmação das culturas e identidades surdas. Tais movimentos, salientam a autoras, frequentemente têm se apresentado “como forma de cristalização de um ideal onde a essência da cultura é algo a ser buscado no contato e na aproximação entre esses sujeitos”. A necessidade de cristalização conforma, assim, um determinado discurso acerca do “ser surdo”, a quem cabe o estatuto de Surdo (grafado em maiúscula), subjetivado por uma condição que coloca no centro a utilização da LIBRAS como um traço “autêntico” das culturas surdas e, deve-se acrescentar, das identidades surdas.

Como explicitado anteriormente, na política de identidade, recorre-se à identidade de formas distintas e, algumas vezes, apela-se a uma espécie de núcleo essencial para substanciar os movimentos. É o que parece ocorrer, no contexto da surdez, em determinados discursos e práticas materializados por parte de militantes surdos ou por parte de teóricos que estão inseridos nessa grande área de estudos. Nesse sentido, são esclarecedoras as palavras de Vilmar Silva:

Mesmo reconhecendo que o sujeito surdo é híbrido, inacabado e ocupa diferentes posições e lugares, assumo em determinados momentos um certo “essencialismo estratégico” (SPIVAK, 1999). As comunidades de resistência surda não possuem culturas, línguas e identidades fixas, mas em determinados momentos elas precisam evidenciar uma dessas marcas como uma estratégia de empoderamento contra as exclusões a que estão submetidas. (SILVA, 2009, p. 25)

Vilmar Silva (2009), ao contrapor o hibridismo em que entende estarem imersos os indivíduos surdos e a necessidade de, às vezes, enquanto teórico, adotar uma postura essencialista no tocante às identidades surdas, faz referência à noção de essencialismo estratégico, expressão proposta por Spivak (1999, 2010). Em síntese, esse termo remete ao fato de que em diferentes momentos determinados

grupos sociais tendem a posturas redutoras e simplificadoras com relação às identidades, a fim de conquistarem espaço político na luta por direitos.

No tocante à contraposição entre essencialismo x não-essencialismo no âmbito da surdez, é importante pontuar que, embora Perlin (2010, p. 56), em seu reconhecido trabalho *Identidades Surdas*⁷⁴ (publicado quando do estabelecimento dos Estudos Surdos em Educação), tenha sugerido a “afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte” e tenha proposto categorias de identidades surdas, com facetas diferentes, mas que seriam “facilmente classificáveis” (PERLIN, 2010, p. 62), hoje já circulam reflexões, como a de Vilmar Silva (2009) – reproduzida acima –, no sentido de reconhecer a não-essencialidade das categorias cultura e identidade no referido contexto, reservando o apelo ao essencial a momentos pontuais de movimentos de resistência a que muitas vezes indivíduos surdos se veem impelidos.

Conforme observou Almeida (2009), em uma análise acerca do persistente problema do essencialismo estratégico, nem sempre os movimentos sociais – entre os quais tomo a liberdade teórica de incluir os chamados movimentos surdos – estão alheios à reflexão teórica e se veem diante do dilema de, por um lado, compreenderem e rejeitarem essencialismos e categorias fixas, mas, por outro, precisarem lançar mão de ambos de forma a conseguirem “movimentar-se no espaço público”.

Para finalizar este item, ressalto que, ao falarmos acerca de identidade surda, sempre estaremos adentrando no campo da representação, já que a identidade surda ou qualquer outra identidade⁷⁵ “não implica em essência alguma: trata-se, antes, de uma construção discursiva permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, entre sujeitos sociais e étnico[linguísticos].” (MAHER, 2010, p. 37)

⁷⁴ A primeira edição do referido trabalho veio a público em 1998. Faço uso, entretanto, da 4ª edição, publicada em 2010.

⁷⁵ No contexto dessa citação, Maher (2010) focaliza a identidade indígena.

4. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A fim de buscar compreensão sobre os questionamentos responsáveis por nortear o trabalho, resgatados na próxima subseção, estou inserida no paradigma da pesquisa interpretativista de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984, 1989; CAVALCANTI, 2000, 2006; DENZIN e LINCOLN, 2006). Este trabalho, desenvolvido sob a ótica INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) da Linguística Aplicada, teve como cenário o Curso Superior Bilíngue de Pedagogia ofertado pelo Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES.

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira seção, falo sobre a natureza da pesquisa, abarcando a inserção da mesma no escopo da Linguística Aplicada em sua vertente INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e no âmbito das pesquisas de caráter qualitativo. Na segunda parte, pormenorizo o cenário onde se desenvolveu o trabalho, empreendendo uma descrição do campo e dos atores nela envolvidos. Na parte final, relato como se deu minha (re)aproximação com o DESU para fins da realização da pesquisa e descrevo os procedimentos adotados para a geração dos registros (MASON, 1997; CAVALCANTI, 2006) analisados no quinto capítulo.

4.1 Natureza da pesquisa

4.1.1 Nos caminhos da linguística Aplicada

Certa vez, quando rascunhava o projeto de Doutorado, no intervalo entre uma aula e outra na rede municipal de Duque de Caxias, onde atuava na docência, um colega professor de inglês me perguntou sobre o que se tratava meu projeto. Respondi que, em linhas gerais, era sobre um contexto bilíngue de educação para surdos. Com um ar meio surpreso, ele também questionou em qual área minha pesquisa estaria inserida. Ao esclarecer que minha proposta de trabalho tencionava meu ingresso em um programa de Linguística Aplicada, seu semblante denotou ainda maior estranhamento. Fui questionada: “*mas na Linguística aplicada se estuda sobre surdos?*”.

Quando indagada pelo colega de profissão, não me enveredei para uma discussão epistemológica sobre a Linguística Aplicada, restringindo-me a um “*sim,*

estuda". A conversa parou por ali, mas me levou à reflexão posterior de que, embora a Linguística Aplicada se constitua como um campo de pesquisa hoje já estabelecido em nosso país, isso não significa dizer, conforme observou Moita Lopes (2006), que as pessoas que estão fora dele saibam exatamente o que significa fazer pesquisa em LA (Linguística Aplicada).

A LA, um campo de estudos que nasceu adjetivado (ROJO, 2013), teve inicialmente que se preocupar com a demarcação de seus limites com relação ao campo de investigação em Linguística, a "ciência-mãe". Conforme assinalam César e Cavalcanti (2007, p. 10), ao se debruçarem sobre a história da LA no Brasil, o linguista aplicado, em função dessa preocupação, teve destacado seu caráter militante:

Pensando na história do desenvolvimento de nossa área, talvez uma metáfora mais apta seria a da territorialidade, pois a tentativa de demarcar um espaço num campo já ocupado deu, por muito tempo, a tônica da atuação do linguista aplicado no Brasil, aquele que, na implantação dos primeiros programas, se reconhecia como militante na Linguística Aplicada.

O que ocorre é que, ao romper com a chamada "ciência-mãe", a LA passa, nos anos setenta e oitenta, a buscar sua própria identidade. Nos anos noventa, entretanto, quando se estabeleceu no Brasil o consenso de que a LA se ocupava de "problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social" (MOITA LOPES, 1996, p. 20), a delimitação entre a Linguística e a LA como áreas de investigação já se mostrava desnecessária.

Nos anos noventa, almejando não a demarcação do terreno, mas o fortalecimento e o desenvolvimento de seu campo, observou-se a tentativa do estabelecimento de regras e padrões para a pesquisa em LA como um modo de "refinar" seu *modus operandi*. A essa época, admitiu-se que a maior parte da pesquisa produzida em LA era baseada em métodos de base positivista (MOITA LOPES, 1996).

Esse modo de fazer LA influenciado por tendências positivistas, que posteriormente passou a ser chamado de LA modernista (PENYCOOK, 1998), voltava seu foco para a "resolução de problemas" (MOITA LOPES, 1996). Essa tradição que operava com uma lógica solucionista foi revista em compreensões contemporâneas como a de Moita Lopes (2006). Diante dos problemas com os quais se depara ou

constrói, observa o autor que

A LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. Havia nessa perspectiva [solucionista] uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Diante de algumas limitações que impunha aos linguistas aplicados e da compreensão dos mesmos de que o interpretativismo, enquanto paradigma metodológico, estaria mais adequado à natureza subjetiva das Ciências Sociais (MOITA LOPES, 1996), as metodologias positivistas foram, paulatinamente, perdendo lugar. A nova tendência de pesquisa que então surgiu na LA, de base interpretativista, contribuiu para a diversificação de estudos desenvolvidos na área, que passaram a contemplar, por exemplo, a etnografia da sala de aula.

Em função da complexidade dos eventos que envolvem a linguagem no espaço da sala de aula, passou-se a advogar a necessidade de um arcabouço teórico interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006, p. 19). O novo entendimento teve suas bases na premissa de que os constructos teóricos com os quais o linguista aplicado precisaria se envolver para gerar compreensão sobre suas questões de pesquisa atravessavam outros campos do saber. Assim, a vertente da LA que surgia estreitava seu diálogo com diferentes áreas do conhecimento como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Social, os Estudos Culturais.

No anseio por novas formas de fazer pesquisa, a LA mudou então seu foco positivista (centrado na resolução de problemas) para um campo híbrido, inter/transdisciplinar, que tenta “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel determinante” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), difundindo a vertente da LA denominada mestiça ou INdisciplinar, a que me filio no desenvolvimento desta tese.

O viés inter/transdisciplinar, que Rojo (2006, p. 259) define como a “leveza de pensamento necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas nas práticas sociais situadas”, foi fundamental para o

desenvolvimento dessa forma INdisciplinar de abordagem da LA. É por estarem preocupados com a teorização sobre contextos aplicados, onde as pessoas vivem e agem, sobre as implicações do contexto de mudanças socioculturais, históricas e políticas na vida desses sujeitos sociais, assim como em percebê-los como heterogêneos e em constante transformação, que os linguistas aplicados da vertente INdisciplinar conversam com diferentes áreas do saber.

A multiplicidade de constructos da qual a LA se alimenta responde às demandas da produção do conhecimento em um mundo fluido e globalizado tal como se nos apresenta. É nesse sentido que Moita Lopes (2006, p. 96) destaca que, para “saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc.”

Conforme aponta Fabrício (2006, p. 62), a multiplicidade de aportes teóricos que se faz presente na LA híbrida e inter/transdisciplinar não deve acarretar, de modo algum, o medo de que a área perca suas especificidades. A autora observa que a pluralidade de referências costuma nos desconcertar, sendo importante, nesse sentido, “desaprender a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entreespaços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea”.

O “preço” dessa “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006) ou dessa indisciplina, conforme observa Moita Lopes (2006), é ter que responder, de forma contínua, perguntas como “*O que é a LA?*”? Se muitos desconhecem o que é a Linguística Aplicada, também é compreensível que, por conseguinte, não tenham clara a ideia sobre a natureza das pesquisas que o campo acolhe e possíveis limites dessa área de investigação que “requer um exercício constante do atravessamento de fronteiras” (MOITA LOPES, op. cit., p. 26).

No meu caso especificamente, retomando o breve relato com o qual abri essa seção, o “preço” a ser pago foi me deparar com um questionamento a respeito justamente das fronteiras que a LA, enquanto área do saber, entrecruzava. Voltando então ao ponto de partida: *mas a Linguística Aplicada estuda sobre surdos?*

Sim, estuda. Ao falar “à complexidade da vida contemporânea” (MOITA LOPES, 2006a, p. 98) e ser responsiva ao mundo social, a LA vem assistindo ao alargamento de seus limites, tal como vem ocorrendo com as ciências sociais em

geral, onde pesquisadores como Moita Lopes (1994, 1996, 2006), Cavalcanti (2006) e Pennycook (1998) a localizam. Porém, mais importante que se preocupar com tais limites da LA como campo de investigação, é operar com uma visão de construção de conhecimento que busca compreender a(s) questão(ões) de pesquisa na perspectiva de vários campos do saber, com o objetivo de integrá-los (MOITA LOPES, op. cit., p. 98).

Nesse sentido, esclareço que a presente pesquisa – cujas questões norteadoras são

- a) Que representações emergem sobre a identidade linguística de estudantes surdos no cotidiano de um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa)?
- b) Que representações são construídas pelos participantes da pesquisa sobre a condição bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) do curso e a dos seus integrantes?

– está inserida no campo dos estudos sobre contextos bilíngues de minorias (CAVALCANTI, 1999), atualmente uma subárea da Linguística Aplicada que tem dado visibilidade a diferentes grupos sociais que, a despeito da organização de variados movimentos político-sociais, ainda são minoritarizados e invisibilizados (CAVALCANTI, 1999, 2011).

Práticas oficialmente reconhecidas como bilíngues no contexto da surdez, conforme apontado na introdução deste trabalho, são ainda recentes. Os estudos que se dedicam à investigação dessa problemática “compreendem o bilinguismo como alternativa” (NOGUEIRA e SILVA, 2014) para diferentes contextos de minorias linguísticas, entre os quais se localiza o da surdez, e voltam seu olhar para “os métodos, as políticas linguísticas, as representações envolvidas, entre outros”.

No caso específico desta tese, o foco está voltado para a construção de inteligibilidades sobre o cenário bilíngue de um Curso Superior de Pedagogia que envolve estudantes surdos e ouvintes e tem a língua portuguesa e a LIBRAS se dividindo como línguas de instrução. Por problematizar esse específico contexto educacional, sociolinguisticamente complexo (CAVALCANTI, 1999), direcionando meu olhar para questões relativas à construção de identidades, a representações, ao

bilinguismo e à educação bilíngue, a presente pesquisa também se filia, de algum modo, à LA do emergente, por trazer à tona “não as grandes narrativas, mas as pequenas histórias dos entrelugares da vida social” (MOITA LOPES, 2013, p. 233).

4.1.2 Pressupostos da pesquisa qualitativa

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.17), a pesquisa qualitativa, de modo genérico, pode ser definida como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. A abordagem qualitativa surge a partir do desejo de compreender o “outro”, sendo este “o outro exótico, uma pessoa primitiva, não branca, proveniente de uma cultura considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador” (op. cit. p.15).

Apesar de oferecerem uma primeira conceituação geral para o que venha a ser a pesquisa qualitativa, os autores deixam claro que a mesma não tem um método ou um paradigma único, visto que trilhou histórias diferentes em cada disciplina e em cada área que a adotou. Também um campo de investigação, a pesquisa qualitativa atravessa diferentes escolas científicas, temas e objetos de estudo, sendo seu contexto histórico bastante complexo.

Denzin e Lincoln (2006) apontam a existência de sete fases que marcam a pesquisa qualitativa na América do Norte: o tradicional (1900-1950), o modernista ou da era dourada (1950-1970), o dos gêneros obscuros (1970-1986), a crise da representação (1986-1990), o pós-moderno (1990-1995), a investigação pós-experimental (1995-2000) e o futuro (2000-dias atuais). Em cada um desses momentos, a pesquisa qualitativa assume diferentes significados que, de forma breve, passo a descrever.

No período tradicional (primeiro momento), os pesquisadores qualitativos escreviam relatos que se pretendiam objetivos sobre suas experiências de campo. Influenciados pelo positivismo, buscavam oferecer interpretações válidas, confiáveis e objetivas em suas investigações. As pesquisas eram feitas sob uma perspectiva colonialista em que o “outro” era estudado como forasteiro, estrangeiro, estranho. Os textos eram construídos tendo por base certas premissas: compromisso com a objetividade, cumplicidade com o imperialismo, crença na atemporalidade dos objetos de estudo.

Na fase modernista (segundo momento), o paradigma pós-positivista era responsável por sustentar as investigações que operavam com entrevista quase estruturada e observação participante. A adoção de tal paradigma objetivava a apresentação de análises padronizadas por modelos estatísticos com a preocupação de garantir validade interna e externa. Nessa fase, ficou reforçada a imagem do pesquisador qualitativo como um “romântico cultural”.

Na terceira fase, dos gêneros obscuros, a pesquisa social conta com uma ampla diversidade de abordagens, métodos e estratégias de coleta e análise de material empírico. Nesse momento, o observador não possui voz privilegiada nas interpretações e o compromisso com a objetividade foi colocado em questão. Aqui surgiram novas abordagens teóricas como o pós-estruturalismo, o neopositivismo, o neomarxismo, o desconstrucionismo e questões éticas e políticas relacionadas ao fazer pesquisa ganham relevo.

O quarto momento, o da crise da representação, situado em meados dos anos oitenta, foi marcado pela luta dos pesquisadores “para encontrar maneiras de situar a si mesmos e a seus sujeitos em textos reflexivos” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Nesse sentido, a crise da representação trata também da problematização sobre a possibilidade de capturar de modo direto a experiência vivida. A crença passou a ser a de que essa experiência é engendrada no texto do pesquisador, o que levou ao questionamento, mais uma vez, a respeito das noções de validade e confiabilidade.

Compreendido entre 1990 e 1995, o quinto momento, nomeado pós-moderno na história delineada por Denzin e Lincoln (2006), foi marcado pela tentativa de compreensão da crise da representação que se vivenciou na fase anterior. Persistiu a preocupação com a representação do “outro”, surgiram epistemologias de grupos que antes eram silenciados e a ideia de um observador distante foi abandonada.

O sexto momento, o pós-experimental, foi marcado pela tentativa, por parte dos autores, de vinculação dos seus textos aos anseios de uma sociedade democrática livre. Aqui, tanto os textos multimidiáticos como as etnografias ficcionais são incontestáveis. Depois do sexto momento, findo nos anos 2000, adentramos no momento futuro, ou seja, o momento atual, a contemporaneidade, que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 16),

pede que as ciências sociais e a humanidade tornem-se terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade.

Ainda que tracem um histórico acerca da pesquisa qualitativa, problematizando os diferentes significados que assumiu em cada um desses momentos delineados, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) apresentam uma definição genérica para o termo:

(...) a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

É por fazer uso de uma gama de métodos, práticas e materiais empíricos que o pesquisador qualitativo, segundo Denzin e Lincoln (2006), pode ser visto como um “*bricoleur*”. Isso porque produz “um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (2006, p. 18). O pesquisador, assim entendido, assume o ato de pesquisar como um processo interativo do qual ele é apenas uma das partes envolvidas e sua visão, parcial, é articulada à visão dos demais sujeitos. A comunhão entre a multiplicidade de métodos e a inserção do ponto de vista dos participantes permite que os pesquisadores qualitativos busquem “melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam”. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 33)

Uma vez que os objetivos precípuos da presente pesquisa envolvem a compreensão e a problematização de significados construídos por integrantes do Curso Bilíngue de Pedagogia, é primordial que se coloque em tela, no desenvolvimento do trabalho, seus pontos de vista, e não apenas as minhas considerações enquanto pesquisadora. Nesse sentido, deu-se a opção pelo

paradigma da pesquisa interpretativista de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984, 1989), cujos princípios abordarei no próximo item.

4.1.3 Princípios da etnografia

As raízes da etnografia estão relacionadas ao estudo da vida de grupos humanos. Conforme aponta com Erickson (1984, p. 2), a palavra etnografia significa, de modo literal, escrever sobre nações. Tal como Erickson (1984), Winkin (1998) apresenta o significado do termo etnografia como sendo o estudo de um povo. Winkin (1998) ressalta, entretanto, que o trabalho do etnógrafo pode ter como foco a análise não necessariamente de um povo ou de uma nação.

A unidade de análise do etnógrafo pode vir a ser qualquer local em que as relações sociais são reguladas por costumes. Isso significa que a etnografia não se realiza somente com uma nação, uma tribo, uma região, um grupo linguístico, mas também com outros contextos sociais (como uma família, uma fábrica, uma escola, a enfermaria de um hospital, etc.), desde que os acontecimentos, ao menos em parte, sejam focalizados sob o ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

A palavra etnografia é utilizada para nomear toda uma tradição de pesquisa. Ao realizar um traçado histórico sobre este tipo de pesquisa, Winkin (1998, pp. 130-132) delinea três fases – que ele chama de três revoluções – a fim de explicar os significados que a etnografia assumiu desde o século XIX até os tempos mais atuais.

A primeira revolução citada por Winkin (1998), ocorrida entre 1915 e 1920 está relacionada à proposta de Bronislaw Malinowski, polonês que acabou por transformar o campo de estudo. Isso porque, no século XIX, o etnógrafo elaborava questionários etnográficos com base nas “lentes” dos viajantes ou comerciantes que eram enviados, principalmente para a África ou Ásia, a fim de que capturassem informações sobre comunidades desconhecidas do mundo ocidental. Malinowski distanciou-se dessa etnografia “pré-científica” que se baseava em relatos de viajantes e foi ele próprio diretamente ao campo coletar os seus dados e tentar compreender a visão de mundo do nativo. Mantendo-se no campo por certo período de tempo, sem intermediários, o antropólogo entra em contato com a cultura do outro, que deixa de ser visto como um animal exótico e passa ser encarado como uma pessoa “cuja vida

social se deve tentar reconstituir por observação às vezes participante” (WINKIN, 1998, p.130).

No entreguerras (1930-1935), quando ocorre a segunda revolução, antropólogos americanos começam a realizar estudos em seu próprio país. Perceberam, à época, que não era necessário viajar para tão longe do seu lugar de origem para fazer pesquisa de campo. É assim que pequenas cidades, vistas agora como um “laboratório natural” (WINKIN, 1998, p. 131), passam a ser estudadas de modo sistemático, como se fossem microssociedades.

Na terceira revolução, nos anos 50, os antropólogos ampliam seus horizontes de possibilidades e se desprendem da tendência em pesquisar grupos dominados (camponeses, índios, mendigos) e desajustados. A partir de então, bairros, escolas e hospitais começam a ser vistos também como microssociedades que podem ser estudadas.

Essas revoluções no campo dos estudos etnográficos fizeram com que o pesquisador atualmente não vá a campo buscando descrever o outro “exótico”. O distanciamento do pesquisador para com o campo a ser investigado, característico da etnografia “pré-científica”, há muito deixou de ser uma prerrogativa para este tipo de estudo. Na etnografia moderna, ocorre justamente o inverso: as pesquisas implicam intenso e prolongado envolvimento com o campo, que é investigado e analisado a partir de diferentes pontos de vista.

Na perspectiva de Erickson (1984), o que torna um estudo etnográfico é o fato de o pesquisador tratar como um todo a unidade social a ser estudada (uma sala de aula, uma escola, uma família, um setor de uma empresa, etc.), ou seja, qualquer microcosmo em que as relações sociais são reguladas por determinados costumes, além de retratar os eventos que estão sendo investigados levando em consideração, ao menos em parte, os pontos de vista dos atores sociais envolvidos. No caso da presente pesquisa, estudantes, professores e intérpretes do Curso Superior Bilíngue de Pedagogia do DESU/INES.

A realização de um trabalho de campo, como pesquisador observador-participante, requer, como aponta Erickson (1984, 1989) – contrariando princípios da etnografia antiga – um intenso período de imersão na unidade social em estudo. Durante o tempo em que permanece em campo, o investigador irá buscar, a partir do registro de suas observações, uma descrição pormenorizada de tal unidade,

incorporando, como já dito, os significados construídos pelos participantes da pesquisa. Considerar esses significados, entretanto, não se reduz à possível reprodução de suas falas e seus depoimentos. É preciso atentar para o lugar de onde falam, suas histórias de vida, suas línguas (PATEL, 2012), seus pontos de vista.

Moita Lopes (1994) compartilha das proposições de Erickson (op. cit.) ao afirmar que

a pesquisa etnográfica leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes (sendo o observador-participante incluído aqui) têm do contexto e o todo do contexto social. (MOITA LOPES, 1994, p. 334)

É consenso entre os autores aqui referenciados que, a fim de gerar compreensão acerca dos significados construídos pelos atores sociais, a etnografia toma como apropriada uma metodologia participativa e colaborativa, baseando-se na ideia de que o pesquisador necessita do olhar dos sujeitos a fim de entender o que está ocorrendo. Convergem, portanto, para o estabelecimento da proposição de que, na etnografia, nenhuma compreensão é válida sem que haja a representação das vozes (AGAR, 1998) dos participantes.

No desenrolar da pesquisa etnográfica, conforme aponta Erickson (1984), certas questões devem ser de fundamental atenção para os investigadores, como, por exemplo, aquelas que buscam aprofundar a compreensão tanto a respeito da unidade social pesquisada, como também dos comportamentos dos sujeitos participantes da pesquisa e dos seus próprios comportamentos enquanto pesquisador. Ainda de acordo Erickson (2001, p. 13), uma das responsabilidades do pesquisador é buscar ir além do que os sujeitos do contexto analisado entendem de modo explícito, procurando identificar sentidos que possam estar fora do alcance da consciência dos mesmos, nos “pontos cegos”. Para tanto, no fazer da pesquisa, não se deve deixar de lado a *natureza arbitrária* dos comportamentos humanos. Isso porque muitos eventos do dia a dia, que correm o risco de passar despercebidos por parecerem comuns, sem importância, podem, no entanto, guardar aspectos relevantes quando de uma investigação mais criteriosa. Seguindo essa linha de pensamento, o pesquisador deve tentar compreender as interpretações dos atores sociais da pesquisa, buscando tornar estranho o que é familiar e o que é familiar, estranho, detendo seu olhar sobre o que pode parecer óbvio e questionando aquilo que é tido como convencional.

Winkin (1998, p. 141), ao focalizar a atividade da pesquisa de campo, aponta que uma frustração relativamente comum, por parte do investigador que pesquisa um contexto que lhe é familiar, é considerar, no início da investigação, que não há eventos diferentes a serem observados, que não está “acontecendo nada” naquele local. Aponta ainda, que a dificuldade de “saber ver”, é seguida pela dificuldade de “saber estar” com os participantes da pesquisa (estar com o outro) e, finalmente, “saber escrever”, isto é, por em prática o exercício da escrita etnográfica.

O saber escrever de que trata Winkin (1998), entretanto, não deve ser entendido como uma simples narrativa de um conjunto de eventos. Isso porque a escrita de base etnográfica, desde o momento em que se adentra o campo até a produção da versão final do texto gerado pela investigação, deve ser encarada como um processo de interpretação. Nesse sentido, advirto os leitores para fato de que a presente tese, resultado final dessa escrita é, então, apenas uma versão possível sobre o universo pesquisado e não uma reprodução espelhada do mesmo (EMERSON, FRETZ e SHAW, 1995).

4.2 O cenário da pesquisa

4.2.1 A gênese e a estrutura do Curso Bilíngue de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES

O estudo que aqui apresento foi realizado no Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituição federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC), localizada na cidade do Rio de Janeiro, no bairro Laranjeiras, zona sul da região metropolitana.

O Curso Bilíngue de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES, uma experiência precursora não apenas no Brasil, como em toda a América Latina, funciona em um prédio situado na parte dos fundos do terreno do INES, onde também estão localizados espaço de caráter desportivo e recreativo da instituição, como um campo de futebol *society* e uma piscina semiolímpica, utilizados sobretudo pelo DEBASI (Departamento de Educação Básica).

As instalações do Curso ocupam apenas o referido edifício de três andares, inaugurado em 2005 pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, com a

finalidade de acolher a graduação que se iniciaria muito em breve. Esses três pisos abrangem tanto as dependências voltadas para as atividades administrativas do Curso (secretaria, salas de coordenação e direção) quanto para as pedagógicas (salas de aula, laboratórios, sala de gravações/filmagens, etc.)

Todas as salas de aula disponíveis possuem um computador conectado à internet em banda larga, monitores de TV LCD 42 polegadas e projetores para exibição de apresentações em *PowerPoint*, filmes e demais conteúdos. Existe ainda uma sala de aula dotada de quadro digital interativo, que permite a livre utilização e projeção de conteúdos digitais, incluindo filmes, a pesquisa em rede, a intervenção na tela e outros procedimentos que podem dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

O Curso Bilíngue de Pedagogia tem sua grade curricular prevista para ser concluída em 8 semestres letivos. Cada semestre está organizado em torno de um *Eixo Norteador*, que, de acordo com a Proposta do Curso, “[permeará] a organização de conteúdos curriculares e modos de operacionalização do trabalho pedagógico” (MEC/INES, 2006, p. 19). Diferente de muitos cursos de graduação que trabalham com o modelo de créditos, o Curso Bilíngue adotou um regime seriado. Nesse regime, o estudante não monta sua grade de horários: é sempre matriculado, caso nunca reprovado, em todas as disciplinas previstas para cada um dos oito períodos letivos. Para ser promovido de forma direta para o período letivo subsequente, o aluno precisa ser aprovado em todas as disciplinas. Caso, entretanto, seja reprovado em até duas disciplinas em um mesmo semestre, o aluno é promovido, mas em caráter de dependência, que, apenas quando cumprida, dá direito ao aluno de novamente solicitar dependência. No caso de ser reprovado em mais de duas disciplinas em um único período letivo – excetuando a de Língua Portuguesa⁷⁶ -, o estudante está automaticamente reprovado e precisa cursar novamente todas as disciplinas do semestre em questão.

Os oito semestres são perpassados por diferentes eixos disciplinares que

⁷⁶ A Língua Portuguesa Escrita não está incluída entre as duas disciplinas que o estudante do Curso Bilíngue de Pedagogia pode reprovar em um único semestre. Isso significa que, caso reprovado em duas disciplinas, sendo a terceira a Língua Portuguesa Escrita, o aluno será promovido ao período letivo subsequente no regime de dependência, mas não poderá cursar a cadeira de Língua Portuguesa subsequente enquanto não cumprir a dependência daquela em que ficou reprovado, pois essa é uma disciplina em caráter sequencial, em que cada módulo é pré-requisito para o posterior.

se dividem em três núcleos que perpassam toda a formação do licenciando: (i) Núcleo de Estudos Básicos, (ii) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e (iii) e Núcleo de Estudos Integradores. A título de exemplo, a disciplina Língua Portuguesa figura no Núcleo de Estudos Básicos e está prevista em 7 (sete) do total de 8 (oito) períodos do Curso. Intitulada *Língua Portuguesa Escrita* – seguida do número que indica a ordenação de cada período letivo (Língua Portuguesa Escrita I, II, II, etc.) – a disciplina é obrigatória e conta, em cada semestre, com a carga média de 4 horas semanais. Acrescento o importante dado de que essa é a única disciplina em que os alunos são obrigatoriamente avaliados por meio de produções escritas. Todas as outras ementas preveem que os alunos podem optar pela avaliação escrita ou pela avaliação em língua de sinais, gravada em vídeo na presença do professor, do aluno e de um intérprete de língua de sinais, que é assegurado em todas as aulas do Curso, assim como nas atividades de extensão e pesquisa desenvolvidas no âmbito do Departamento de Ensino Superior.

4.2.2 Exame vestibular de acesso ao Curso Bilíngue de Pedagogia do DESU

O primeiro vestibular realizado pelo INES, no ano de 2006, previa o ingresso de 60 (sessenta) alunos – 30 (trinta) surdos e 30 (trinta) ouvintes – no Curso Normal Superior (Licenciatura, habilitações em Magistério para Educação Infantil e em Magistério para anos iniciais do Ensino Fundamental). Os sessenta primeiros candidatos aprovados, conforme classificação, constituíram duas turmas: uma no turno da tarde e outra no turno da noite.

Esse primeiro concurso vestibular do DESU ocorreu em duas etapas. Em um primeiro momento, os candidatos foram submetidos à prova de redação e à prova objetiva com oitenta questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, língua estrangeira (inglês ou espanhol), Física, Química, Biologia, Matemática, História e Geografia. Na segunda etapa, os candidatos realizaram um exame cujo objetivo era verificar seus conhecimentos acerca da LIBRAS, uma das línguas de instrução do Curso, sendo exigido um nível considerado básico.

No ano seguinte, o edital para o vestibular do INES previa que os futuros alunos ingressariam no Curso Bilíngue de Pedagogia, e não mais no Curso Normal

Superior, conforme apontava o edital do ano anterior⁷⁷. No que diz respeito ao modelo de exame colocado em prática pelo edital de 2007, foi mantida a divisão em duas etapas: a primeira contemplando questões objetivas das diferentes disciplinas curriculares do Ensino Médio e uma prova de redação, já a segunda abrangendo a prova de conhecimentos de LIBRAS.

Até o ano de 2011, o exame vestibular organizado pelo INES contemplou esse modelo configurado em duas etapas, com aplicação de prova com questões objetivas, referentes às disciplinas do currículo do Ensino Médio, prova de Redação e também prova de LIBRAS para todos os candidatos. A partir do ano de 2012, o edital do vestibular sofreu significativas mudanças: não apenas foi alterado o formato do exame no que diz respeito às provas realizadas pelos candidatos, como também foram alterados os turnos em que seriam abertas novas turmas.

O exame de vestibular promovido em 2012, cujas turmas iniciaram o primeiro período letivo no primeiro semestre do ano de 2013, foi realizado em uma única etapa que abrangia a prova de Redação, cuja pontuação máxima a ser obtida era 50 pontos, e a avaliação de conhecimento e uso de LIBRAS, também com o limite máximo a ser atingido de 50 pontos. As duas avaliações mantiveram seu caráter eliminatório/classificatório: para não ser eliminado, o candidato não poderia obter nota inferior a 50% do valor total de cada avaliação.

A partir do edital de 2012, o INES distribuiu as suas 60 vagas do Curso Bilíngue entre os turnos matutino (30 vagas) e noturno (30 vagas), e não mais entre os turnos vespertino e noturno. Essa mudança com relação aos turnos deveu-se, em boa medida, à evasão verificada nas turmas da tarde. Eram frequentes os pedidos de transferência por parte dos alunos das turmas da tarde para as turmas da noite, sobretudo em razão do curso noturno ampliar a possibilidade de se conjugar a graduação com o exercício de alguma atividade profissional.

Atualmente o Departamento continua ofertando 60 vagas: 30 (trinta) vagas para surdos⁷⁸ e 30 (trinta) vagas para ampla concorrência, distribuídas equitativamente, nos turnos matutino e noturno, às quais podem concorrer candidatos

⁷⁷ O processo da mudança na modalidade do curso oferecido pelo INES foi explicitado na introdução desta tese.

⁷⁸ Conforme previsto nos editais, os candidatos surdos, quando aprovados, devem apresentar laudo médico no ato da matrícula a fim de comprovar perda auditiva nos termos do artigo 4º, inciso II, do Decreto nº 3.298/1999, com a redação dada pelo Decreto nº 5.296/2004.

que tenham concluído o Ensino Médio ou estudos equivalentes e que tenham fluência na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Na prova de Redação é exigido que o candidato desenvolva um texto dissertativo-argumentativo, em prosa. Os editais do exame deixam claro que, na correção da prova de Redação “serão consideradas as especificidades linguísticas dos candidatos surdos, usuários do português como segunda língua, desde que sem prejuízo ao conteúdo”⁷⁹.

A prova de LIBRAS também totaliza 50 (cinquenta) pontos e, assim como a de Redação, possui caráter eliminatório/classificatório. A prova, gravada em vídeo, é realizada individualmente, em período de tempo de 15 minutos, no qual se avalia a fluência do candidato na língua, sendo considerados os seguintes aspectos: (1) compreensão do tema proposto para a interação entre a banca e o candidato; (2) sinais corretos; (3) competência de interação; (4) fluência; (5) adequação gramatical.

Para a obtenção da classificação final do exame vestibular, são somadas as notas da prova de Redação e de LIBRAS. Os candidatos não eliminados têm suas notas somadas e o desempate tem como critérios a maior nota na prova de LIBRAS, seguida da maior nota na prova de Redação, a procedência da rede pública de ensino do candidato e, por último, a idade (os mais velhos têm a preferência).

4.2.3 Quadro de docentes do DESU

Quando iniciado, em 2006, o ainda intitulado Curso Normal Superior Bilíngue não possuía docentes efetivos. Já com as aulas das primeiras turmas em andamento, foi realizado o primeiro concurso para compor o quadro de docentes efetivos do Departamento de Ensino Superior do INES. Por meio desse concurso, finalizado no início de 2007, oito professores foram admitidos e iniciaram suas atividades ainda no primeiro semestre desse mesmo ano. Esse quantitativo de professores, entretanto, não supria a necessidade do Curso, razão pela qual outros profissionais, em regime temporário, foram também contratados.

Uma das dificuldades para o fortalecimento do Curso, normalmente apontada pelos professores efetivos do Departamento, desde o tempo que nele atuei

⁷⁹ O último edital publicado pelo DESU está disponível em http://vestibular.ines.gov.br/vestibular_novo/docs/ines_vestibular_2016_edital_portugues.pdf Acesso em 20/11/2015.

como substituta em disciplinas do campo da linguagem, era a rotatividade de profissionais docentes. Como praticamente metade do quadro até o ano de 2013 era composto por temporários, cujo período limite de contrato para atuação não poderia ultrapassar dois anos seguidos, era grande a dificuldade de implementação de grupos e projetos de pesquisa e outras atividades acadêmicas que demandam trabalho em regime de dedicação exclusiva.

O panorama referente aos profissionais docentes do DESU finalmente seria alterado, depois de alguns anos de funcionamento do Curso Bilíngue, no segundo semestre de 2014, em virtude da realização de concurso público de provas e títulos para preencher o seu quadro de efetivos. O concurso, que disponibilizou trinta e nove vagas para professores doutores de diferentes áreas do conhecimento, buscou não somente a recomposição do quadro, mas também ampliá-lo, visando à implementação do Curso Bilíngue de Pedagogia na modalidade a distância e de outros cursos de pós-graduação⁸⁰. Com a implementação de mudanças no currículo do Curso que estavam previstas para o início de 2015, a contratação de docentes também buscou contemplar as disciplinas que integrariam a nova a grade curricular.

4.2.4 Os tradutores intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa (TILS)

Conforme prevê o Projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia (INES-MEC, 2006), o Departamento de Ensino Superior do INES (DESU/INES) tem como uma de suas premissas básicas de funcionamento a garantia de que em todas as atividades de sala de aula, assim como naquelas que se desenvolvem no âmbito da extensão ou da pesquisa universitária, haverá a presença do profissional tradutor intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa.

Diante de tal garantia, desde 2006 o Curso Bilíngue já possuía intérpretes em seu quadro de funcionários. Até o início do ano de 2013, entretanto, o DESU contou apenas com a atuação de intérpretes terceirizados. O número de profissionais equivalia ao número de turmas em funcionamento, o que significa que o intérprete atuava praticamente de forma ininterrupta durante todo o turno das aulas, com

⁸⁰ Até o momento, o Departamento de Ensino Superior do INES oferece o curso de pós-graduação denominado “Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção”, que conta com aulas semanais aos sábados e tem aberto turmas com periodicidade anual.

duração média de 4 horas.

Uma das dificuldades encontradas pelo INES para a contratação de TILS⁸¹ (Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais/Português) efetivos dizia respeito ao fato de que, até o ano de 2010, não havia a previsão e o reconhecimento dessa profissão no Plano de Carreira dos Cargos dos Técnico-Administrativos em Educação, que regula os servidores na esfera federal. Essa regulamentação ocorreu somente por meio da Lei nº 12.319/2010, o que finalmente permitiu, por parte do DESU, a organização da contratação de intérpretes efetivos.

Tal contratação se deu em 2013, quando o DESU recebeu dezesseis servidores intérpretes devidamente aprovados em concurso público de provas e títulos que teve como exigência mínima aos candidatos a conclusão do Ensino Médio completo e a proficiência em LIBRAS, a ser comprovada por meio da apresentação do Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa (ProLIBRAS⁸²). Esse número foi ampliado para trinta e dois no ano de 2014, quando o Departamento contratou mais dezesseis profissionais efetivos.

Do total de trinta e dois profissionais, vinte têm atuado na interpretação das atividades em sala de aula. Na dinâmica do Departamento, cada turma conta com o trabalho de dois profissionais que se revezam na interpretação a cada intervalo de vinte minutos: enquanto um profissional está desenvolvendo a interpretação, o outro membro da dupla aguarda seu próximo turno, procedendo-se assim desde o início até o fim de cada dia de aula. Além desses, oito profissionais estão responsáveis pela interpretação em atividades diversas do DESU (palestras, seminários, cursos de extensão etc.) e seis desenvolvem a atividade de tradução de materiais, um grande diferencial implementado no Departamento.

⁸¹ A sigla TILS (Tradutor Intérprete de Língua de Sinais) tem sido utilizada paralelamente à TILSP (Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Português), tendo em vista que a Língua Portuguesa também é instrumento de trabalho desses profissionais. No tocante à referência à profissão na literatura, o termo intérprete de língua de sinais vem sendo usado paralelamente à expressão tradutor intérprete de língua de sinais, que é utilizada na legislação regulamentadora. Ao logo da tese, uso a sigla TILS, conforme nomenclatura então adotada no DESU e, quando não faço uso da sigla, emprego apenas o termo intérprete.

⁸² O ProLIBRAS, instituído pelo Ministério da Educação MEC por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa. Podem se inscrever no ProLIBRAS pessoas surdas ou ouvintes que concluíram o Ensino Médio ou que venham a concluí-lo até a data especificada em cada edital que regulamenta o Exame. Cada candidato pode optar apenas por uma das certificações oferecidas por edição do ProLIBRAS, o que significa que, caso queira a certificação tanto no Ensino da LIBRAS quanto na Tradução e Interpretação, o candidato precisará se submeter a duas edições do Exame.

4.3 Percurso Metodológico

4.3.1 (Re)Aproximação com o campo

Depois de ter me desligado do quadro de docentes substitutos do Curso Bilíngue, em 2010, em função do ingresso como efetiva em outra instituição federal de ensino, minha inserção no INES ficou mais restrita. Como tencionava desenvolver minha pesquisa de Doutorado no contexto da surdez desde quando iniciei a atividade docente no DESU, além de frequentar diversos eventos acadêmicos promovidos no âmbito do INES, inscrevi-me, em 2011, em um Programa de Prática Profissional⁸³ que havia sido recentemente criado no Instituto. Por incompatibilidade de horários, entretanto, não pude ingressar no Programa, conforme planejava.

Embora não tenha ingressado no referido Programa, entre o término do período em que compus o quadro de docentes do Curso e o início do trabalho de campo, dirigi-me ao DESU em diferentes oportunidades. Tendo em vista que o meu projeto de pesquisa foi pensado para ser desenvolvido no contexto do ensino superior, inicialmente agendei uma conversa informal com a então diretora do Curso. O objetivo do bate-papo era o de apresentar meu projeto de Doutorado e me certificar de que o mesmo poderia ser acolhido pelo Departamento. Em outra visita, já mais próxima do início da realização do trabalho de campo, a Diretora pôs-me em contato com o setor de pesquisas do Instituto, a fim de me orientar a respeito dos trâmites necessários para obter a autorização oficial do INES e, desse modo, poder dar início à minha pesquisa.

Depois de meu trabalho de campo estar oficialmente cadastrado no setor competente do INES, o DDHCT, estive novamente em visita ao DESU. Dessa vez, para acertar junto à coordenadora pedagógica detalhes relativos ao desenvolvimento da pesquisa. Diante dos propósitos do trabalho, que previa a permanência no campo por dois semestres letivos, manifestei minha preferência por acompanhar uma turma não esvaziada e com um número equilibrado de estudantes surdos e ouvintes. A partir das informações que trocamos nessa conversa, relativa à composição do quadro

⁸³ Denominado PROPP, o programa desenvolvido pelo INES tem como finalidade possibilitar aos participantes que atuam ou pretendem atuar com surdos, sob a supervisão direta de profissionais de diversas áreas do INES, a observação/coparticipação em ambientes reais de atuação técnico-pedagógica.

discente, decidimos, juntas, em que turma viria desenvolver o trabalho. Finalmente, então, estavam delineados os contornos metodológicos do estudo.

4.3.2 A turma observada

A turma escolhida para ser por mim acompanhada contava, no momento da minha entrada em campo, com a frequência regular de vinte e quatro alunos. Entre esses, havia onze alunos ingressantes nas vagas destinadas a surdos e treze alunos que ocuparam vagas destinadas a ouvintes. Antes do primeiro semestre ser finalizado, três alunos evadiram do Curso e dois trancaram-no depois da conclusão do referido semestre. No início do segundo semestre letivo, portanto, o grupo era composto pelos dezenove estudantes que mantiveram a matrícula ativa e por três alunas que se transferiram do turno da manhã para o turno da noite, configurando uma turma de vinte e dois estudantes. Devido a algumas modificações na composição da turma, perdi a oportunidade de registrar o depoimento de alguns alunos que não integravam mais o grupo quando do momento da realização das entrevistas.

A referida turma, como de costume no DESU, tinha um perfil bastante heterogêneo: havia jovens surdos e ouvintes de todas as idades. Alguns desses estudantes haviam acabado de concluir o Ensino Médio, enquanto outros já se encontravam afastados há muito tempo dos bancos escolares. Entre os alunos ouvintes, a maioria se enquadrava em ao menos uma das seguintes características: familiar de surdo, fiel de igreja de orientação protestante, profissional com experiência de trabalho no campo da surdez (intérprete, assistente educacional etc.). Apenas a minoria desses alunos era recém-saída do Ensino Médio. Entre os estudantes surdos, o perfil era um pouco diferente: a maioria havia finalizado há pouco a Educação Básica, sendo alguns deles oriundos do CAP/INES, enquanto outros eram provenientes de escolas inclusivas.

Em comum, guardam, por exemplo, o fato de serem oriundos dos mais diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro ou de cidades circunvizinhas, sobretudo de algumas localizadas na baixada fluminense (Duque de Caxias, São João de Meriti e Nova Iguaçu); de terem frequentado, em sua maioria, escolas da rede pública de ensino ao longo da maior parte da escolarização básica e o de terem a LIBRAS compondo seu repertório linguístico.

No quadro 1, apresento os estudantes que compuseram a turma ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Esclareço que a caracterização dos mesmos enquanto surdos ou ouvintes, problematizada na análise, está de acordo com a condição pela qual ingressaram no vestibular e que os nomes utilizados, para fins de anonimato, são todos fictícios.

Quadro 1: Composição da turma

Estudantes Surdos	Estudantes ouvintes
Amanda	Carlos
Anita	Denise
Cláudia	Fabiana
Felipe	Graziele
Jéssica	Juliana
Júlia	Lídia
Lucas	Maiara
Manoel	Marta
Marcos	Milena
Miguel	Pablo
Rute	Raquel
	Regina
	Roberta
	Rosa
	Vitória
	Wander

4.3.3 A inserção no campo e os procedimentos da geração dos registros

Apresentada a composição da turma e outros aspectos relativos ao cenário da pesquisa, passo a descrever como se deu o processo de geração dos registros. Os procedimentos adotados nesse processo consistiram:

- a) na observação das aulas e de outros eventos acadêmicos (palestras, seminários, reuniões etc.) que a turma acompanhada era convidada a participar;
- b) na elaboração de notas durante os momentos de observação;
- c) na elaboração de diário de campo com entradas diferentes para cada dia de observação;
- d) na realização de entrevistas com estudantes, professores e intérpretes do Curso Bilíngue.

Minha inserção no campo de pesquisa teve a duração total de dois semestres letivos do Curso Bilíngue de Pedagogia. Ao longo desse período, em que frequentei o DESU em média três vezes por semana, tive a oportunidade de acompanhar a turma em nove diferentes disciplinas⁸⁴ que serão identificadas pelos professores responsáveis por ministrá-las. No total, são apenas sete docentes, tendo em vista que dois deles acompanharam a turma em duas diferentes cadeiras. Na análise dos registros, os professores serão identificados com pseudônimos que correspondem a planetas do sistema solar: Júpiter, Mercúrio, Marte, Plutão, Saturno, Urano e Vênus. Já os TILS receberam como pseudônimos Lua e Sol.

As entrevistas com os estudantes, professores e TILS foram realizadas nos três últimos meses em que estive no campo. A decisão de deixar para o fim da pesquisa a gravação de depoimentos, embora tenha me oportunizado a maior familiarização com os participantes da pesquisa e uma melhor compreensão sobre o cotidiano da turma, infelizmente também me trouxe alguns imprevistos que se tornaram complicadores. Um desses complicadores foi a evasão de alunos, já referida no início desta seção. Outro complicador diz respeito à busca por depoimentos dos

⁸⁴ Optei por não nomear as disciplinas como estratégia de preservação do anonimato dos docentes.

professores que ministraram aulas na turma. A maioria dos docentes que ministrou aulas para a turma acompanhada durante o período da pesquisa de campo não pertencia ao quadro efetivo do DESU. Diante da finalização antecipada de alguns contratos de trabalho, fiquei impossibilitada de buscar alguns depoimentos.

Todas as entrevistas foram registradas em áudio ou em áudio/vídeo, a depender da(s) língua(s) em uso pelos participantes. Ao fazer o convite aos voluntários que sabia previamente que usariam a língua de sinais, suscitando a presença de um profissional intérprete, estive em consonância com o preconizado pela FENEIS no que tange especificamente à questão da relação de confiança necessária entre sujeito interpretado e a figura do profissional intérprete.

Sendo assim, informei a cada um a intenção de convidar para mediar a gravação das entrevistas um intérprete que, no DESU, era também aluno da turma, portanto, companheiro de sala dos estudantes participantes. Todos acordaram com essa proposta e não fizeram ressalvas quanto à figura de Pablo⁸⁵. A ideia de convidar esse aluno para a atividade de interpretação das entrevistas visou contemplar três requisitos principais: (1) a experiência profissional na atividade de interpretação; (2) a desejável familiaridade entre sujeitos interpretados e o intérprete e (3) a disponibilidade de horários para interpretação e posterior transcrição em conjunto com a pesquisadora.

As entrevistas com os estudantes foram realizadas antes do turno das aulas, em horários vagos, ou ao término das aulas, quando essas se encerravam antes do horário regular. No caso dos intérpretes, os depoimentos foram gravados no período da tarde, quando esses profissionais estavam fora da sala de aula e dispunham de maior tempo livre. Com os professores, foram agendados horários em dias em que estariam no DESU por ocasião de suas aulas e/ou demais atividades acadêmicas.

No caso dos participantes cuja interação envolveria a língua de sinais, em virtude das especificidades que a filmagem requer (iluminação, posicionamento específico da câmera para filmar tanto o intérprete quanto o entrevistado), pedi autorização à coordenação do Departamento para utilizar um laboratório de ensino localizado no primeiro andar. Os demais depoimentos foram registrados em salas de

⁸⁵ Pablo mantinha bom relacionamento interpessoal com todos os estudantes surdos que concederam depoimento em língua de sinais.

aula que estivessem ociosas.

Uma vez realizadas as entrevistas, dei início ao trabalho de transcrição daquelas que foram realizadas somente na linguagem oral, registradas somente em áudio por meio de equipamento de mp3. As que foram registradas em áudio/vídeo em minha filmadora, por terem decorrido também em língua de sinais, foram posteriormente transcritas de forma conjunta com Pablo, o intérprete que já havia participado da geração dos registros.

Em ambos os casos, a transcrição foi feita em português e fez valer o conteúdo das falas, razão pela qual não foram utilizados os padrões de tradução em glosas no caso dos depoimentos concedidos em língua de sinais. Nas transcrições, o sinal “(...)” indica supressão de texto, as reticências sinalizam pausas prosódicas e os colchetes introduzem informações contextuais que não figuram nos excertos.

Todos os registros integrantes da tese que reproduzem o discurso direto em LIBRAS ou em língua portuguesa oral, quando originários do meu diário de campo ou de notas, são grafados em itálico dentro ou fora dos boxes. No caso de a língua em uso ser a LIBRAS, o trecho é antecedido pelo símbolo , conforme propõe Gesser (2006).

5. ANÁLISE DOS REGISTROS

Neste capítulo, apresento a análise de registros gerados (CAVALCANTI, 2006; MASON, 1997) a partir da minha inserção durante dois semestres letivos, na posição de pesquisadora, no Curso Superior Bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) de Pedagogia ofertado pelo Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Este trabalho, interpretativista de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984, 1989; DENZIN E LINCOLN, 2006), filiado à Linguística Aplicada em sua vertente INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), buscou gerar compreensão acerca das seguintes questões norteadoras:

- a) Que representações emergem sobre a identidade linguística de estudantes surdos no cotidiano de um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa)?
- b) Que representações são construídas pelos participantes da pesquisa sobre a condição bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) do curso e a dos seus integrantes?

As respostas para esses questionamentos serão construídas a partir da análise dos registros gerados etnograficamente, que se constituíram de notas, diário de campo, conversas informais e entrevistas em áudio e em áudio/vídeo. Quanto à organização da apresentação dos registros ao longo do capítulo, esclareço que os excertos que seguem dispostos em boxes com as linhas numeradas correspondem a trechos de entrevistas e a trechos de meu diário de campo, enquanto notas curtas aparecem inseridas no corpo do texto. Os trechos correspondentes a depoimentos somente figuram em *itálico* quando dispostos fora dos boxes. Ressalto, ainda, que foram **negritadas** as passagens consideradas mais relevantes para os propósitos da análise.

5.1 “👋 *Ele tem é que lutar pela LIBRAS! Se ele é surdo, ele precisa lutar pela LIBRAS*”: a mobilização por unidade

A fala título com que abro a primeira seção dedicada à análise dos registros – “👋 *Se ele é surdo, ele precisa lutar pela LIBRAS*” – foi extraída de uma nota de campo elaborada no contexto da disciplina ministrada por Mercúrio, que neste dia específico, era destinada à apresentação/caracterização do discurso linguístico sobre a surdez, ou seja, sobre a surdez como uma diferença linguística, e representava a continuidade de uma aula reservada à problematização do discurso médico sobre a surdez.

Neste dia de aula, foi indagado aos estudantes se eles haviam tomado conhecimento de uma discussão sobre o procedimento de implante coclear que foi travada, tempos atrás, no programa de Tv da apresentadora Ana Maria Braga. Foi explicado que, por conta de haver um personagem surdo sinalizante na novela *Cama de Gato*⁸⁶, um grupo de médicos foi chamado ao programa para falar sobre a surdez, apresentando o implante coclear como possibilidade de cura.

A discussão inicial da aula se pautou, nesse sentido, sobre o processo de medicalização da surdez e da normalização que pode representar a cirurgia de implante coclear. Foi projetado no quadro um vídeo (sinalizado com legenda em português) para a turma em que um indivíduo surdo, bastante conhecido nos movimentos surdos, explica o que ocorreu nesse programa da apresentadora Ana Maria Braga e convida seus pares a se unirem e a se manifestarem, em repúdio ao que foi dito sobre os surdos e sobre a LIBRAS ao longo do referido programa de televisão. Depois de assistirem ao vídeo, alguns estudantes surdos da turma deram depoimentos sobre pessoas conhecidas implantadas e o debate voltou-se para as dificuldades que podem ocorrer com o indivíduo implantado no caso, por exemplo, de o aparelho apresentar problemas de funcionamento.

A aluna Júlia, buscando apontar possíveis prejuízos da adoção do implante, iniciou seu relato deixando claro que foi oralizada desde a infância e só teve acesso à língua de sinais em certa altura da vida, já adolescente. Afirmou que quando começou

⁸⁶ A novela foi transmitida pela Rede Globo de Televisão, entre 2009 e 2010, às 18 horas. O personagem surdo se chamava Tarcísio e era um pianista que havia ficado surdo.

a ter contato com surdos que usavam LIBRAS, passou ela também a aprender essa língua: foi quando se sentiu “ *mais leve*”. Comentou que sua família não queria que ela aprendesse língua de sinais, pois considerava que ela não precisaria daquilo, já que foi oralizada. (Nota de campo da pesquisadora)

A partir do depoimento da aluna Júlia, Mercúrio chamou a atenção para o fato de que algumas famílias tratam a LIBRAS como a última opção para a criança, ou seja, para o fato de que muitas vezes os pais procuram viabilizar a realização do implante coclear como a “solução” para o que consideram um problema, mas que quando o procedimento não dá certo por alguma razão, buscam “*oferecer a LIBRAS para o filho*” como uma espécie de último recurso. Foi enfatizado, durante a exposição de Mercúrio, que, em sua concepção, o implante coclear não deveria inviabilizar o aprendizado da LIBRAS pela criança, porque, caso contrário, pode representar um prejuízo ao desenvolvimento da mesma. Segundo a argumentação, isso raramente acontece porque o implante visa à eliminação da LIBRAS ou a não entrada do surdo no mundo da LIBRAS. Afirmou, então, ser contra a cirurgia de implante nesses casos. Na sequência, o aluno Felipe lançou o seguinte questionamento: “ ***Como pode um surdo querer ser implantado? Ele tem é que lutar pela LIBRAS! Se ele é surdo, ele precisa lutar pela LIBRAS!***”. (Nota de campo da pesquisadora)

O episódio acima narrado deixa patente o “choque de normatividades” (SILVA, 2012, p. 25) sobre a surdez que, ainda na atualidade, continua vigente. De um lado, o objeto discursivo surdez é concebido em um modelo medicalizante⁸⁷ que, desde o século XIX, estabilizou certos significados que envolvem os indivíduos surdos em torno da cura, da reabilitação, da normalização. De outro, esse mesmo objeto insere-se em um modelo denominado socioantropológico (SKLIAR, 1997b) – cuja emergência no Brasil se deu há cerca de três décadas – no qual a LIBRAS funciona como elemento catalisador para a emergência das noções de cultura(s), identidade(s) e comunidade(s) surda(s).

Na cena retratada, a partir do resgate de um dado ficcional com desdobramentos em uma discussão real, foram problematizados, ao longo da aula, certos saberes médicos que insistem em narrar a surdez como uma patologia passível

⁸⁷ Na concepção de Skliar (1997, p. 111), medicalizar a surdez “significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais”.

de ser curada por meio de procedimento do implante coclear que, conforme aponta Santana (2007, p. 28), “é visto pelos surdos como mais uma tentativa “fracassada” de tornar o surdo um ouvinte”.

Paralelamente à problematização ensejada, ressalta-se a reação de dois estudantes à discussão travada em sala de aula. Júlia externa a visão de seus pais a respeito da LIBRAS – visão essa que, pelo relato da aluna, limitou-se a considerar a língua de sinais enquanto um mero recurso comunicativo do qual ela prescindiria – e à leveza que essa modalidade linguística representa para ela. Já Felipe imprime um “tom” de indignação à sua fala ao considerar a possibilidade de um indivíduo surdo optar por ser implantado. Ele condiciona o “ser surdo” (“👏 **Se ele é surdo**”...) à assunção da luta política em prol da LIBRAS (... “👏 **ele precisa lutar pela LIBRAS**”) e assume a posição de quem está circunscrito no discurso normativo que narra a surdez enquanto diferença ou particularidade “étnico-linguística” (SILVA, 2012).

Sentada ao fundo da sala de aula – posição estrategicamente escolhida por mim para assistir às aulas –, não pude deixar de ouvir a conversa paralela travada entre duas alunas ouvintes da turma em reação à fala do colega Felipe. Lançaram questionamentos entre si: “**mas ué, quer dizer então que o surdo não pode querer ser implantado?**”⁸⁸. A pergunta foi replicada pela colega: “**E se eu tiver um filho surdo? Eu não tenho direito de querer fazer cirurgia nele?**”.

Esse diálogo travado deixa transparecer que ambas alunas questionam entre si o posicionamento do colega Felipe que, não apenas condena o desejo de uma pessoa surda proceder ao implante coclear, como também aponta para o estabelecimento do critério linguístico como preponderante e central no reconhecimento da(s) identidade(s) surda(s) (FERNANDES, 2003, p. 22). Soma-se a esse critério fundamental, um segundo condicionante: a necessidade da militância política (... “👏 **ele precisa lutar pela LIBRAS**”).

Sobre a necessidade de engajamento político enfatizada pelo aluno Felipe, Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 87-88) observam que a mesma parece funcionar como uma espécie de

elemento estruturador de um tipo de identidade surda – um tipo de

⁸⁸ Diálogo registrado em nota de campo.

identidade combatente que necessita estar em luta para poder existir e ser reconhecida. Nessa forma de ser surdo, a luta travada constantemente aparece como sendo uma marca cultural da diferença surda. A luta é um imperativo alimentado por muitos surdos porque, com ela, conseguem estabelecer a tensão que possibilitará a demarcação das diferenças e de uma identidade surda.

Tema relativamente recorrente em diferentes aulas do Curso Bilíngue, os movimentos sociais surdos tiveram destaque nas discussões no dia em que foi apresentado em sala de aula o texto “*O orgulho de ser surdo*”⁸⁹. O referido texto foi projetado no *datashow* e, a pedido de Mercúrio, uma aluna ouvinte fez a leitura em voz alta, enquanto os profissionais intérpretes se revezavam na atividade de interpretação do texto para a língua de sinais.

Ao final da leitura/interpretação, espontaneamente, os alunos surdos fizeram o sinal de aplausos numa forma de reverenciar o texto apresentado, ao passo que lhes foi indagado se eles tinham orgulho de ser surdo. Os estudantes surdos prontamente responderam que sim. Na sequência, buscando explicar determinadas passagens do texto, Mercúrio citou o episódio que ficou conhecido como “Revolução de Gallaudet”⁹⁰, em que os alunos desta universidade americana promoveram diversos protestos e se engajaram na luta pelo direito de poder eleger uma pessoa surda para o cargo de reitor, já que, até a revolução, tal cargo só havia sido ocupado por profissionais ouvintes.

Dando continuidade à explanação, Mercúrio fez a observação de que no INES ações dessa natureza não estavam descartadas, desde que os alunos surdos unissem esforços para tanto. Nesse momento, o aluno Miguel retrucou, afirmando que “👉 *ali no INES*” estava “👉 *todo mundo dormindo ainda*”. Embora, na minha percepção, Miguel tenha feito seu comentário no sentido de chamar a atenção dos colegas surdos para a necessidade de maior mobilização, Mercúrio parece ter interpretado que o

⁸⁹ McCLEARY, L. O Orgulho de ser surdo. In: 1º Encontro Paulista entre intérpretes e surdos. São Paulo: Feneis-SP, 2003. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/areadeLIBRAS/files/2012/04/OrgulhoSurdo.pdf> Acesso em 09/11/2015.

⁹⁰ Esse movimento ocorreu nos Estados Unidos, em março de 1988. Consistiu em uma série de protestos nas ruas de toda a comunidade universitária, conhecidos como *Deaf President Now* (Reitor surdo já!). Como consequência desse movimento, foi eleita uma pessoa surda para o cargo de reitor (Dr. I. King Jordan) e se iniciou um processo de reforma administrativa para que ao menos 51% dos cargos de direção da Universidade de Gallaudet fossem ocupados por surdos (SACKS, 1998).

aluno não acreditava na possibilidade de mudança de paradigmas no Instituto e que não estaria interessado em se engajar nessa luta.

Diante do que possivelmente interpretou como sendo incredulidade de Miguel para com a eficácia dos movimentos surdos no Brasil e, provavelmente, buscando ressaltar a importância da mobilização, foi resgatado por Mercúrio o episódio da ameaça de fechamento⁹¹ do INES, tema que, conforme apontei no capítulo 2, ganhou repercussão nacional. Como o desfecho desse episódio representou uma vitória dos militantes envolvidos na causa, uma vez que o Colégio de Aplicação do INES não foi fechado e, além disso, foi garantida a inclusão no relatório do Plano Nacional de Educação (PNE)⁹² do texto proposto pelos representantes da FENEIS (no qual se assume o compromisso, por parte do governo, de garantir a educação para surdos em escolas bilíngues, classes bilíngues ou escolas inclusivas), o resgate do episódio pareceu ter a finalidade de demonstrar a Miguel e aos demais estudantes da turma, não somente a importância do engajamento nas lutas dos movimentos sociais, mas também que a eleição de um diretor geral surdo – uma reivindicação talvez ainda tímida no INES – , não é algo fora da realidade, desde que os estudantes se mobilizem para isso.

Considero oportuno trazer aqui os apontamentos de Lopes e Veiga-Neto (2006) a respeito daquilo que denominam como a “pedagogização dos movimentos sociais surdos”. Para os autores, quando o espaço educacional é também o lugar onde se constitui uma comunidade surda e nele se criam determinados marcadores culturais, as práticas acabam por pedagogizar tais movimentos e, como decorrência dessa pedagogização,

são estabelecidos modelos de *ser surdo*, servindo como balizas para que ações de normalização sejam investidas *na* e *pela* própria comunidade surda, quando essa estabelece um tipo normal de *ser surdo* a ser seguido. (LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p. 83)

⁹¹ Esse episódio diz respeito aos desdobramentos das discussões travadas por ocasião da CONAE (Conferência Nacional de Educação) 2010 que levaram o MEC, representado pela Diretora de Políticas Educacionais Especiais, Martinha Claret, a cogitar o fechamento das denominadas escolas especiais, como o INES, com a justificativa de que esses espaços educacionais contrariavam a política de educação inclusiva (CAMPOLLO e REZENDE, 2014).

⁹² Esse texto se insere na Meta 4 do PNE. O documento está disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 18/10/2015

Cabe lembrar que o Departamento de Ensino Superior (DESU) é hierarquicamente subordinado⁹³ ao INES. Está geograficamente situado no espaço deste Instituto que “abrigou e educou vários dos líderes surdos de todo o país” e que é descrito por muitos militantes dos movimentos sociais surdos como “o berço e resistência da língua de sinais e da cultura surda” (CAMPELLO e REZENDE, 2014, p. 77). A essas particularidades citadas pode-se acrescentar a observação feita por Plutão em entrevista, quando se refere à composição do corpo discente do Curso Bilíngue:

Excerto 1

1 (...) se o exame vestibular para o curso exige um conhecimento em
2 língua de sinais, mesmo que seja só pra que ele [o aluno] se
3 comunique, pra que haja interação entre os alunos, quem vai ter
4 isso? Quem tem isso? Bom... surdo, quem é familiar de surdo, quem
5 é intérprete e quem é da igreja evangélica.

Trecho de entrevista realizada com Plutão (Docente)

Nesse trecho da entrevista, Plutão chama atenção para a forma singular pela qual é composta o alunado do Curso Bilíngue. Conforme destaca, esse quadro é composto por pessoas que, em sua maioria, já possuem envolvimento, em maior ou menor grau, com alguma comunidade surda: ou em razão de ser surdo, ou porque já atuam como intérprete de língua de sinais, ou porque há, na família, alguma pessoa surda ou, por fim, em função de frequentar alguma igreja que desenvolvia trabalho de evangelização em língua de sinais para surdos⁹⁴.

Levando-se em consideração todas essas especificidades, pode-se dizer que o Curso Bilíngue de Pedagogia opera como uma extensão da comunidade surda

⁹³ Uma das implicações diretas de tal subordinação é o fato de que todos os profissionais que até então ocuparam o cargo de Direção no DESU foram indicados pela Direção Geral do INES, este sim cargo para o qual já está prevista eleição pela comunidade.

⁹⁴ De acordo com Silva (2012, p. 29), os agentes religiosos católicos foram os primeiros a utilizar o termo “comunidade de surdos” para fazer referência a uma paróquia onde houvesse pessoas surdas. Em momento posterior, os luteranos fizeram uma ampliação dessa categoria, passando a considerar como parte de uma “comunidade de surdos” as escolas especiais, as igrejas e as associações de surdos ligadas ao catolicismo. Por último, os filiados às congregações batistas teriam ampliado ainda mais o escopo da referida categoria, incluindo bares, shoppings e outros espaços que servem como ponto de encontro para surdos.

que se configura no INES e que ele é, por conseguinte, também um lócus onde se espera ser possível organizar movimentos de resistência e, ainda, ressignificar a surdez e a experiência de “ser surdo”. Essa percepção vai ao encontro do que é pontuado por Bauman (2003, p. 91) que, apoiado no pensamento de Jeffrey Weeks, observa que “o mais forte sentido de comunidade costuma vir dos grupos que percebem as premissas de sua existência ameaçadas e por isso constroem uma comunidade de identidade que lhes dá uma sensação de resistência (...)”.

O fato de o aluno Felipe condicionar o “ser surdo” à militância em prol da LIBRAS, o de Miguel ressaltar uma espécie de passividade por parte do público do Instituto (“👉 no *INES* está todo mundo dormindo ainda”) e de Mercúrio buscar salientar os resultados positivos de diferentes ações dos militantes surdos e simpatizantes em prol de direitos pode indicar que alguns movimentos observados no Curso Bilíngue, entendido aqui como uma comunidade surda instalada no espaço educacional – tentam imprimir no grupo que a constitui uma mobilização por unidade (LOPES e VEIGA-NETO, 2006).

Nessa tentativa de conformar uma unidade, determinados comportamentos são considerados adequados e devem ser seguidos à risca em prol da garantia da segurança (BAUMAN, 2003) da comunidade surda ali instituída. Um dos comportamentos a que se faz referência com certa frequência nos discursos circulantes no Curso é o imperativo da luta que se faz presente tanto na ideia de garantia de determinadas políticas linguísticas junto às instâncias governamentais como no interior das comunidades surdas.

Entendido aqui como um artefato cultural (STROBEL, 2008) reivindicado por membros de diferentes comunidades surdas, o engajamento nos movimentos sociais surdos foi tópico de outra aula de Mercúrio em que se discutiu a respeito de diferentes documentos oficiais que fazem menção à garantia dos direitos linguísticos de diferentes grupos populacionais, inclusive dos surdos.

Excerto 2

1	(...) A aula seguiu com a problematização referente à Declaração de
2	Salamanca e à Declaração Universal de Direitos Linguísticos. Foi
3	citado, ainda, o episódio em que integrantes do MEC queriam fechar
4	as escolas especiais, incluídos aqui o INES e o IBC. Foi ressaltado o
5	absurdo que seria não apenas o possível fechamento dessas

6 instituições, como também se alertou para o fato de que o governo
7 não poderia impor a ninguém estudar numa escola inclusiva. Neste
8 momento da aula, a aluna Jéssica, surda, questionou se um
9 estudante surdo não poderia querer estudar com alunos ouvintes
10 nesse tipo de estabelecimento. A reação de Mercúrio diante da
11 indagação pareceu-me de surpresa. Na resposta à aluna, deu a
12 entender que não haveria problema, desde que a pessoa surda fosse
13 feliz desse modo (...). Na sequência da aula, a explanação esteve
14 calcada na defesa da escola bilíngue para surdos e na crítica ao
15 modelo excludente das chamadas escolas inclusivas. (...)

Trecho de diário de campo da pesquisadora

No trecho de diário acima transcrito (excerto 2), ressalta-se, inicialmente, a surpresa com que a pergunta da aluna surda foi recebida durante a aula. Em meio à defesa predominante naquele espaço em favor da escola bilíngue como o melhor meio de escolarização para uma pessoa surda, meio esse vislumbrado como capaz de propiciar a formação de uma identidade linguística para a(s) comunidade(s) surda(s) (CAMPELLO e REZENDE, 2014), a indagação a respeito da possibilidade de um indivíduo surdo optar por estudar em uma escola inclusiva, ao lado de ouvintes, parece ter representado uma dissonância para com a argumentação e com a defesa preconizada nos movimentos sociais que

lutam por destacar a especificidade de suas lutas, promovendo recortes identitários que ofereçam elementos para uma discussão mais adensada e consistente de suas necessidades, de modo a se distanciar e diferenciar dos demais, na proposição de políticas públicas. (FERNANDES, 2011, p. 111)

Por serem os próprios surdos sinalizantes os principais atores dos movimentos que reivindicam uma educação bilíngue que faça face a suas especificidades linguísticas e culturais – o questionamento da aluna, colocando em questão, de certa forma, o ideal da escola bilíngue defendido pelos militantes, poderia significar uma ameaça a certos saberes que se busca estabilizar na comunidade configurada no Curso. Isso porque a pedagogização que ali se investe, conforme a minha análise busca aqui apontar, caminha no sentido da mobilização por unidade,

sendo necessário, para tanto, homogeneizar o grupo e apagar as diferenças individuais (LOPES e VEIGA-NETO, 2006).

Não é novidade que a possibilidade da inclusão educacional a que se referiu a aluna é bastante criticada em diferentes aspectos por muitos que vivenciam essa experiência, por estudiosos da educação de surdos e pelos próprios movimentos sociais surdos. A título de exemplo, em 2012, pesquisadores militantes surdos do movimento que se organizou em prol das Escolas Bilíngues para Surdos⁹⁵, em carta aberta⁹⁶ ao então Ministro da Educação Aloízio Mercadante, argumentaram contrariamente a esse modelo, apontando diferentes elementos que fazem com que a escola regular inclusiva não seja o melhor espaço para a aprendizagem dessas crianças e jovens.

Embora os movimentos em prol das escolas bilíngues, assim como muitos pesquisadores da área da surdez, estejam em consenso com relação ao imperativo do modelo bilíngue na educação de surdos, é importante colocar em pauta a necessidade de que todo e qualquer outro modelo a que o educando surdo venha a ser exposto passe também pelo seu direito de escolha, tal como se pode depreender do trecho do depoimento da aluna Anita, em que faz um relato a respeito de sua experiência educacional anterior ao Curso Bilíngue:

Excerto 3

1  Eu entrei na escola quando eu tinha seis anos de idade. Só que a
2 escola não existe mais, ela acabou. (...) Era uma escola muito legal,
3 eu tenho boas recordações. Eu estudei nessa escola até os doze
4 anos de idade, mas ela faliu. **A minha mãe não queria que eu**
5 **estudasse aqui [no INES], porque estudando aqui eu acabaria**
6 **desenvolvendo a língua de sinais e não a prática oralista.** Eu
7 sempre via as pessoas comentando sobre o INES, mas também
8 reforçando a dificuldade de ingressar aqui. Então elas me
9 aconselharam a estudar numa escola de ouvintes porque era menos
10 complexo o acesso. A partir dessas informações, toda a minha
11 educação, a educação básica, foi em escola inclusiva, de ouvintes.

⁹⁵ Justifico aqui a grafia das iniciais em maiúscula por referir-me ao nome do movimento social adotado pelas próprias lideranças surdas.

⁹⁶ CARTA Aberta ao Ministro da Educação (CAMPELLO *et al*, 2012). Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Cl-fMYM9uRcJ:leneraispvh.blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos-ao.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
Acesso em: 21/04/2014

12 **Eu acho que o surdo tem que estudar onde ele quiser!** Se ele
 13 quiser estudar na escola bilíngue de surdos, que ele possa estudar
 14 na escola de surdos. Se ele quiser estudar na escola inclusiva, com
 15 intérprete, que ele possa estudar nessa escola. Ninguém tem que
 16 ser obrigado a nada. Tem que respeitar a nossa vontade, a vontade
 17 do surdo. Cada um pode preferir uma coisa. **No Ensino**
 18 **Fundamental e no Ensino Médio, eu sempre estudei em escola**
 19 **inclusiva sendo a única aluna surda e eu não vejo isso como um**
 20 **problema. Eu tive um bom rendimento escolar e percebi a**
 21 **necessidade de cursar o Ensino Superior. (...)**

Trecho de entrevista realizada com Anita (Estudante surda)

O trecho contido no excerto 3 deixa patente que, para essa aluna, a despeito de quaisquer modelos e/ou teorias educacionais, deveria ser priorizada a opinião e a vontade das próprias pessoas surdas no que diz respeito ao processo de escolarização. Anita parece imprimir uma crítica à ação de “tutela” a que muitas vezes os indivíduos surdos, mesmo maiores de idade, são submetidos, porque “vistos como incapazes de se autoconduzir” (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p. 10). Nesse processo de “tutela”, normalmente conduzido por ouvintes, mas que também pode ser assumido por surdos, sobra pouco espaço para o exercício da liberdade.

No seu relato, fica claro que essa “tutela” foi exercida primordialmente pela mãe, que não queria que estudasse em uma escola voltada exclusivamente para surdos, como o INES, porque naquele espaço ela “ acabaria desenvolvendo a língua de sinais e não a prática oralista” (excerto 3, linhas 5-6). Talvez, pela falta de oportunidade de escolha em sua adolescência, Anita tenha destacado a consideração de “ que o surdo tem que estudar onde ele quiser!” (excerto 3, linha 12). Embora tenha estudado no Ensino Fundamental e no Médio em escola inclusiva sendo a “única aluna surda”, conforme relata, Anita afirma não considerar isso como um problema. A estudante ainda destaca o que considera um ponto positivo em sua escolarização, o seu desempenho, que teria a impulsionado a ingressar no DESU (“ Eu tive um bom rendimento escolar e percebi a necessidade de cursar o Ensino Superior” – excerto 3, linhas 20-21).

O tema da inclusão educacional, ao longo do tempo em que estive em campo, foi problematizado em diferentes oportunidades. No excerto 4, trecho do meu diário de campo, retrato uma cena que se deu durante a apresentação de grupos de seminários na disciplina ministrada por Urano:

Excerto 4

1 (...) O primeiro grupo a se apresentar na aula de hoje era composto
2 por quatro estudantes: dois surdos (Miguel e Felipe) e dois ouvintes
3 (Carlos e Fabiana). O tema da apresentação, projetado no primeiro
4 slide, era “Vantagens e desvantagens da inclusão escolar”.
5 Inicialmente, Carlos buscou apontar diferentes especificidades que
6 os alunos podem apresentar no cotidiano escolar, como questões
7 ligadas ao aspecto físico ou intelectual. Apresentou trechos relativos
8 a documentos oficiais que tratam da questão da inclusão, como por
9 exemplo, a Declaração de Salamanca. (...) Fabiana apresentou uma
10 reportagem que tratava do caso de um estudante com síndrome de
11 Down incluído na rede regular de ensino que foi veiculada, inclusive,
12 em um programa de Tv, em que se abordava os benefícios da
13 inclusão para o jovem. Por outro lado, apresentou o depoimento da
14 mãe de uma criança Down que justificava o porquê de ter optado
15 por matricular sua filha em uma escola especial. (...) O estudante
16 Felipe teve sua participação limitada a mostrar e explicar imagens
17 que refletiam momentos do processo de aprendizagem de crianças
18 incluídas em escolas regulares. Por último, Miguel contou como foi
19 sua experiência em estudar em três diferentes escolas. Apontou a
20 dificuldade que tinha na aprendizagem, chamando a atenção para
21 o fato de que na primeira escola era o único surdo e não havia
22 intérpretes. A segunda escola, segundo ele um centro integrado,
23 recebia alunos com diferentes particularidades: havia grupos de
24 surdos, de cegos, etc. Relatou que os surdos recebiam um tipo de
25 tratamento, os deficientes visuais outro, de forma que a escola
26 buscava buscar atender cada especificidade. De acordo com
27 Miguel, foi nessa escola em que começou a aprender língua de
28 sinais, mas esse aprendizado se solidificou quando passou a
29 estudar no INES, em certa altura do Ensino Fundamental. (...)
30 Miguel buscou enfatizar que **👉 para o surdo a inclusão não é boa**
31 **porque na escola inclusiva não se fala LIBRAS, a língua do**
32 **surdo**. Ele pediu que os colegas de turma divulgassem aos amigos
33 e conhecidos que tenham surdos na família, que a escola inclusiva
34 é muito prejudicial. Ao finalizar, ressaltou que o melhor modelo para

35 as crianças e jovens surdos é a escola bilíngue, causa pela qual
36 todos ali deveriam **✋lutar juntos**.

Trecho de diário de campo da pesquisadora

Na cena retratada no excerto 4, mais uma vez a questão da inclusão escolar volta a ser problematizada na turma. Dessa vez, o pano de fundo foi a apresentação de grupos de seminários. Diferentemente de Anita, que no depoimento concedido frisou a importância de se respeitar a vontade do surdo, tendo em vista que “✋*Cada um pode preferir uma coisa*” (excerto 3, linha 17), ou seja, pode optar pela escola regular ou pela escola bilíngue de surdos, Miguel enfatizou que **✋*para o surdo a inclusão não é boa porque na escola inclusiva não se fala LIBRAS, a língua do surdo*** (excerto 4, linhas 30-32).

A singular experiência de cada um, de Anita e de Miguel, parece ter sido fundamental para o modo como se posicionam atualmente diante da questão dos modelos educacionais disponíveis para estudantes surdos. Por parte de Anita, a experiência na escola inclusiva não foi retratada de modo negativo, tendo salientado que não considerou um problema ser a única surda da turma e que apresentou um bom desempenho escolar. Por parte de Miguel, foi apontada, em contraposição, a dificuldade que apresentava na aprendizagem, ressaltando, ainda, uma grande falha da escola regular que frequentou: a indisponibilidade de intérpretes de língua de sinais.

Em seu depoimento, Miguel ratificou dados que já havia apresentado à turma no seminário sobre a inclusão e acrescentou outros elementos quando indagado por mim acerca da sua trajetória educacional anterior ao Curso Bilíngue de Pedagogia:

Excerto 5

1 ✋ **Eu estudava numa escola inclusiva, mas não tinha intérprete**
2 **de língua de sinais, era somente a comunicação oral e isso**
3 **dificultava demais a comunicação. Era terrível. Eu não entendia**
4 **nada, absolutamente nada!** Eu tinha um amigo, um outro aluno
5 ouvinte que tentava me ajudar. Eu era o único surdo incluído nessa
6 turma inclusiva. (...) Com o passar do tempo, a minha família percebeu

7 que a falta de comunicação era muito grande e descobriu outra
 8 escola, c/e/i/s/p/, um centro educacional integrado, era uma escola
 9 pública. (...) As aulas ficaram muito mais claras pra mim. Eu descobri
 10 vários sinais, a questão visual era muito forte lá, e eu me senti
 11 integrado, diferente da outra escola onde eu não tinha nem a própria
 12 comunicação. (...)

Trecho de entrevista realizada com Miguel (Estudante surdo)

Conforme fica patente no depoimento de Miguel, sua experiência na primeira escola em que estudou, inclusiva, foi penosa (“👋 *Era terrível. Eu não entendia nada, absolutamente nada!*” – excerto 5, linhas 3-4). O principal problema apontado pelo aluno era a falta de uma língua compartilhada, agravada pelo fato de a escola sequer prover um profissional intérprete para acompanhá-lo ao longo das aulas. Essa experiência contrasta com a vivenciada na segunda escola pela qual passou, um centro educacional integrado, onde “👋 *as aulas ficaram muito mais claras*”, onde “👋 *descobri[u] vários sinais*” e “👋 *se senti[u] integrado*”. Diante desse histórico, torna-se compreensível o posicionamento de Miguel no seminário, segundo o qual 👋 ***para o surdo a inclusão não é boa porque na escola inclusiva não se fala LIBRAS, a língua do surdo.*** (excerto 4, linhas 30-32).

No contraponto entre os relatos de Anita e Miguel, ambos surdos, considero relevante destacar não apenas que o modo como cada um significa as experiências influencia diretamente nos posicionamentos assumidos no que tange aos diferentes modelos educacionais a que estiveram expostos. Convém ressaltar também que o discurso é sempre interessado, uma vez que usamos a linguagem para agir no mundo (FABRÍCIO e MOITA LOPES, 2010, p. 288). É nesse sentido que compreendo o resgate da experiência escolar de Miguel durante a apresentação em grupo como uma forma não só de apontar os possíveis prejuízos da escola inclusiva, onde “*não se fala LIBRAS*”, “*a língua do surdo*”, como também de buscar uma espécie de entendimento compartilhado (BAUMAN, 2003) entre os membros da turma a respeito do imperativo da escola bilíngue para surdos, para a qual pede apoio, sugerindo que todos os membros da turma possam 👋 ***lutar juntos*** (excerto 4, linha 36) por essa causa.

Como aponta Bauman (2003), toda unidade precisa ser construída, e o entendimento comum só pode ser alcançado por uma espécie de acordo

artificialmente produzido a que se pode chegar por meio de argumentação que compete com “um número indefinido de outras potencialidades (...) de tarefas e soluções para os problemas da vida” (BAUMAN, 2003, p. 19). No caso em análise, em que estão pautados diferentes modelos educacionais, sendo um deles o mote de muitas lutas lideradas por movimentos surdos, a persuasão na qual Miguel investe parece fundamental para a construção do acordo.

Pelo que pude acompanhar e registrar ao longo do período de observação junto à turma, no que diz respeito a diferentes dicotomias consideradas polêmicas no contexto da surdez, como oralização/sinalização x sinalização, a aceitação do implante coclear x a recusa do implante, escola inclusiva x escola bilíngue, não parece haver um entendimento compartilhado na comunidade ali constituída. O que há, para usar a terminologia de Tönnies (1995), não é o entendimento comum – posto que esse, conforme observa Bauman (2003, p. 15), já estaria “pronto para ser usado” –, mas sim uma forma de consenso.

Embora o que exista nesse lócus específico possa muitas vezes parecer ser um entendimento comum, compreendo, a partir da discussão promovida por Bauman (2003) sobre a ideia de comunidade, que o que de fato ocorre nesse espaço é um acordo artificialmente produzido. Artificialmente aqui assume, entretanto, uma dupla significação: artificial no sentido de que é produzido (não “natural”) e também no sentido de que, às vezes, é apenas um acordo aparente e não espontâneo.

Digo isso porque no contexto do Curso Bilíngue emergem por parte de seus membros opiniões e posicionamentos distintos a respeito das já mencionadas temáticas, tidas como polêmicas e consideradas fundamentais no âmbito da surdez e da educação de surdos. Tais posicionamentos, entretanto, dificilmente se dão em um espaço de discussão pública. As possíveis divergências ou possíveis contestações com relação a certas premissas sustentadas na comunidade se dão, sobretudo, em conversas mais restritas, como busco retratar em um trecho de meu diário de campo, reproduzido no excerto 6:

Excerto 6

1	(...) Quando Urano saiu da sala para o intervalo entre os dois
2	tempos de aula, o aluno Carlos projetou os slides do grupo no
3	quadro e chamou os integrantes surdos para que eles pudessem
4	treinar para a apresentação que se daria na volta do intervalo.

5 Passaram os três a ensaiar o conteúdo do seminário a ser exposto
 6 por Felipe e Miguel. Fabiana, a outra integrante, estudava sozinha
 7 sua apresentação, sem, no entanto, participar do ensaio. Além
 8 desses membros do grupo, havia na sala mais alguns alunos
 9 compartilhando lanche e prestando atenção na prévia dos colegas.
 10 Rosa e Lídia, sentadas ao meu lado, conversavam sobre o ensaio.
 11 Em tom de brincadeira, Rosa sugeriu que ao final do seminário dos
 12 colegas, no momento em que a professora abrisse para
 13 questionamentos, Lídia perguntasse o que Miguel acharia se ela
 14 tivesse um filho, matriculasse-o em uma escola inclusiva e o
 15 ensinasse a oralizar. Lídia sorriu e questionou a colega: “ *você está
 16 ficando maluca? Esqueceu que a gente não pode falar isso aqui?*”
 17 ***Aqui a gente é só intruso.*** Rosa então, tentou incluir-me no diálogo
 18 e, mais uma vez, em tom brincadeira, disse que ia “*pedir pra
 19 pesquisadora perguntar*”, ao que Lídia comentou que não adiantaria
 20 de nada, porque eu também era ouvinte. (...)

Trecho de diário de campo da pesquisadora

No excerto 6, retrato uma cena que se deu instantes antes da apresentação do grupo a que fiz referência no excerto 4, que viria a ocorrer após o intervalo da aula de Urano. Embora a sugestão feita por Rosa à colega tenha sido em tom de brincadeira, chamou minha atenção o fato de a aluna ter salientado que, por se considerar uma “intrusa” no Curso Bilíngue (“***Aqui a gente é só intruso***” – excerto 6, linha 17), provavelmente por ser ouvinte e conceber aquele espaço como voltado prioritariamente para estudantes surdos, não se sentia autorizada a questionar certos saberes a respeito das possibilidades de identificação linguística desses alunos.

Na pergunta sugerida por Rosa, estavam envolvidos dois “tabus” nas comunidades surdas e nos movimentos sociais que as representam: a oralização e o modelo educacional inclusivo em oposição ao bilíngue. Conforme lembra Santana (2007, p. 26), a opção pela oralização e/ou sinalização, não representa apenas uma questão linguística: é uma escolha política. Sendo uma escolha política, inerente à política de identidade em que se engajam diferentes comunidades surdas – entre as quais está o Curso Bilíngue de Pedagogia – envolve a celebração da singularidade do grupo (WOODWARD, 2009, p. 34), que pode se traduzir em afirmações com teor essencialista como a de Miguel, segundo a qual a LIBRAS “*é a língua do surdo*” (excerto 4, linhas 31-32).

Como toda comunidade é feita de mesmidade e homogeneidade (BAUMAN, 2003, 2005), que precisa ser construída, ainda que na base do consenso, o apelo a determinados essencialismos às vezes pode ser necessário. É o que parece ocorrer quando Miguel faz referência à LIBRAS como “a língua do surdo”: o cunho essencial da fala pode ser entendido como uma maneira de reforçar o imperativo da luta em prol das escolas bilíngues a que o estudante surdo convoca a turma. Por mais que o apoio à causa possa, às vezes, ser apenas fruto de um acordo artificialmente produzido, ele é necessário na medida em que confere legitimidade aos membros da comunidade e ajuda a “tornar claro como a água” (BAUMAN, 2003, p. 17) quem faz parte do grupo e quem não faz, não abrindo margem para ambivalências.

Na turma acompanhada, uma das estudantes que poderia representar essa ambivalência era Rute, surda oralizada que, na compreensão de alguns membros da turma – esboçada em conversas informais – teria abandonado o Curso Bilíngue possivelmente motivada por uma espécie de constrangimento de estar naquele espaço não sendo uma usuária experiente da língua de sinais, fazendo uso basicamente da oralização nas interações. Embora eu tenha participado de poucas aulas antes de Rute ter evadido do Curso, o que se deu pouco tempo depois do início do meu trabalho de campo, pude presenciar uma participação da aluna que considerei um registro significativo. Refiro-me à apresentação do grupo de trabalho do qual Rute fez parte em um seminário de uma das disciplinas ministradas por Vênus. A apresentação do grupo tinha como grande tema “Escola e escrita” e o grupo do qual Rute fazia parte contava ainda com mais dois estudantes, um surdo (Lucas) e um ouvinte (Carlos).

Excerto 7

1	O primeiro a fazer a explanação para a turma foi Lucas, que se
2	deteve na explicação sobre os métodos de educação na Roma
3	antiga. O aluno projetou slides que continham sobretudo imagens
4	que retratavam desde artefatos utilizados naquela época (como
5	eram os blocos, cadernetas, lápis etc.) até fotos de personalidades
6	importantes, como Cícero, por exemplo. Conforme passava os
7	slides, sinalizava sua explicação. Na sequência, foi a vez de Rute,
8	que, ao iniciar, afirmou que trataria da questão da escolarização do
9	surdo. A aluna basicamente apresentou alguns importantes nomes
10	ligados à história do INES e também fez referência ao fato de a
11	língua de sinais ter tido seu uso proibido por grande período de

12 tempo, razão pela qual teria se tornado clandestina naquele espaço.
13 Ao final da parte que lhe cabia na apresentação, Rute me parecia
14 extremamente acanhada diante dos colegas. Minha impressão era
15 de que ela empreendia um pedido de desculpas à turma. Parecia
16 preocupada, dizendo que não havia estudado em escola de surdos,
17 que até então havia tido pouco contato com surdos e havia sido
18 submetida ao método da oralização. A aluna justificou que, por isso,
19 sabia poucos sinais e **não era “fluenta em LIBRAS”**, mas que
20 pretendia **“continuar aprendendo [língua de sinais] na**
21 **convivência com os colegas”**. (...)

Trecho de diário de campo da pesquisadora

Na participação de Rute, ficou patente o claro desejo de mostrar adesão ao grupo ali constituído. O fato da aluna ter justificado para os seus colegas a razão pela qual não apresentou seu seminário em língua de sinais – conforme é esperado que um estudante surdo do curso o faça e como, por exemplo, o outro integrante surdo do seu grupo (Lucas) procedeu – e de fazer questão de esclarecer que estava disposta a aprender LIBRAS na “*convivência com os colegas*” pode indicar que havia, da parte dela, consciência de que estava contrariando um comportamento estabelecido naquela comunidade.

Rute era a única aluna surda da turma que sempre se comunicava via oralização e, como era perceptível, apresentava pouca intimidade com a língua de sinais. O fato de ter procedido à apresentação do seminário integralmente por meio do português oral, o que não havia sido feito até então por nenhum outro aluno surdo nos seminários realizados nas demais disciplinas (e não o foi ao longo de todo o tempo em que desenvolvi meu trabalho de campo), provavelmente causou certo desconforto na aluna, o que fez com que ela se justificasse com os colegas, o que, em minha compreensão, figurou como uma espécie de pedido de desculpas.

Por mais que houvesse outros estudantes surdos assumidamente oralizados (ou não assumidos), e que muitas vezes inclusive lançavam mão da linguagem oral na sala de aula, Rute parece ter compreendido que, naquela comunidade, havia uma “norma surda” (LOPES e VEIGA-NETO, 2006) instituída. Para estar dentro da norma e, conseqüentemente, pertencer ao grupo, ela precisaria se comunicar em língua de sinais e, nesse contexto, apresentar seu seminário nessa

língua. Como seu repertório linguístico (BUSCH, 2012; RYMES, 2014) não abarcava a competência de apresentar seu trabalho em LIBRAS, ela sentiu necessidade de dar uma satisfação ao grupo, uma justificativa.

Em depoimento, quando indagada a respeito de como se dava, em sua percepção, o relacionamento entre os estudantes surdos e ouvintes de sua turma, Júlia externa a importância de que, no espaço do Curso do Bilíngue, todos os membros possam aderir à língua de sinais:

Excerto 8

1  **Eu acho que as relações são bastante agradáveis. Há uma**
 2 **troca em relação a essas duas línguas, o português e a língua**
 3 **de sinais. Os ouvintes ensinam o português e os surdos**
 4 **ensinam a língua de sinais.** Mas para entrar aqui no INES, nesse
 5 curso bilíngue, na minha opinião, precisa ter uma mente aberta,
 6 precisa aceitar as diferentes realidades. O mundo dito normal é
 7 diferente do mundo aqui dentro. Quando eu ingressei no primeiro
 8 período, eu conversava com algumas pessoas que não sabiam
 9 muito bem língua de sinais, aí eu perguntava: “Por que você não
 10 quer aprender língua de sinais?” Por que você não quer entrar
 11 nesse mundo? **“Bom, eu não sinalizo bem, eu acho**
 12 **complicado.” Então você está no lugar errado, precisa**
 13 **procurar um curso que seja Pedagogia “normal”, e não**
 14 **bilíngue, porque aqui o foco é bilíngue e você tem que usar a**
 15 **língua de sinais. Existe outro lugar que tenha esse curso**
 16 **bilíngue? Não, não tem. Então aqui é o lugar de você**
 17 **aproveitar isso.**

Trecho de entrevista realizada com Júlia (Estudante surda)

No excerto 8, inicialmente Júlia faz menção à importante “troca” que considera haver no espaço no Curso Bilíngue. A aluna trata da questão das diferenças linguísticas, apontando-a como um dos elementos positivos da interação que se dá entre os membros da turma, ressaltando que “ *ouvintes ensinam o português e os surdos ensinam a língua de sinais*” (linhas 3-4). Posteriormente, a aluna fala sobre a forma como abordou alguns integrantes do grupo que, segundo ela, faziam um uso restrito língua de sinais, tendo como justificativa a pouca intimidade com a língua. Nessa abordagem, de modo a destacar a necessidade de que os integrantes da comunidade ali configurada se engajem no uso da LIBRAS, buscava ressaltar o

diferencial do DESU e do seu modelo educacional bilíngue (“👉...aqui o foco é bilíngue e você precisa usar a língua de sinais. Existe outro lugar que tenha esse curso bilíngue? Não, não tem.” – linhas 14-16).

Na argumentação desenvolvida, Júlia parece sugerir que se não houver a intenção por parte dos estudantes ingressantes no DESU em se aperfeiçoarem no uso da LIBRAS e de se engajarem na interação por meio dessa modalidade linguística, não haveria razão de comporem o quadro discente de um curso que tem como uma importante particularidade seu caráter bilíngue. Se não houver, por parte do graduando, o desejo de aderir à LIBRAS, elemento central aglutinador da comunidade ali constituída, isso denotaria, segundo Júlia, que o estudante estaria “no lugar errado”, sendo mais coerente buscar por outro curso de Pedagogia, que, em oposição ao desenvolvido no DESU, bilíngue, ela denomina como “normal” (“👉 Então você está no lugar errado, precisa procurar um curso que seja Pedagogia “normal”, e não bilíngue...” – excerto 8, linhas 12-14).

Nesse contexto, a adesão à língua de sinais por parte dos estudantes surdos ou ouvintes parece não ser apenas uma questão de ampliação do repertório linguístico ou forma de promover a interação, mas também a assunção de uma posição política. Não só a adesão à língua, como a defesa da mesma são elementos que parecem contribuir para o pertencimento legítimo de um determinado membro à comunidade ali constituída. Enquanto Lídia assinala, conforme pontuado no excerto 6, que se considera uma “intrusa” naquele espaço, por ser ouvinte, Rute, que é surda, porém não sinalizante, demonstra o desejo de pertencimento, de se tornar um membro “legítimo”, ratificando que irá “continuar aprendendo [língua de sinais] com os colegas” (excerto 7, linhas 20-21).

Cabe ressaltar, conforme apontam diferentes trabalhos (PADDEN, 1989; FERNANDES, 2003, 2011, entre outros), que a etiologia e o grau da surdez não são os principais fatores de identificação e de pertencimento no tocante aos indivíduos surdos no interior das comunidades surdas. O “domínio” e o uso da língua de sinais nas interações, quer por parte de surdos ou ouvintes, parecem se constituir nos elementos-chave para tal pertencimento.

Levando-se em consideração que “uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias surdas” (PADDEN e HUMPHRIES, 2000, p. 5), tanto Lídia como os demais alunos ouvintes da turma ou mesmos surdos não

sinalizantes têm o potencial de serem reconhecidos como integrantes legítimos desse grupo. Entretanto, os candidatos a se filiarem a essa comunidade, além de demonstrarem adesão à LIBRAS, precisam demonstrar solidariedade para com os objetivos em prol dos quais o grupo trabalha (BAUMAN, 2003). No caso do Curso Bilíngue, a causa primeira pela qual se luta e para qual é necessária buscar solidariedade dos membros é pela hegemonia do discurso normativo da surdez como uma particularidade linguístico-cultural, inscrita no modelo socioantropológico.

Em entrevista, quando Júpiter procurou caracterizar, em linhas gerais, o alunado surdo do DESU, fez referência a um tipo de comportamento que relatou ser adotado naquele espaço e que pode ser entendido como expressão de solidariedade ao grupo e desejo de demonstrar filiação.

Excerto 9

1 Aqui nós temos um espectro enorme de inserções na surdez. Desde o
 2 cara que é implantado ao que faz leitura labial. **Só que o cara que é**
 3 **implantado... aqui ele tira porque ele é um traidor da causa surda,**
 4 **ele pode ser...eu já tive aluno surdo implantado e já tive aluno**
 5 **surdo que tira o implante aqui dentro pra não ser discriminado....**
 6 **tira o aparelhinho...pra não ser alvo de...** Eu já assisti no congresso
 7 do INES pessoas que foram... não estou defendendo o implante coclear
 8 não, não tenho nem conhecimento de causa pra isso. Tem também os
 9 seus problemas. Também dizer que o implante coclear é a salvação é
 10 produzir outro tipo de maluquice. (...) Mas aí ... eu já vi debates ali
 11 dentro do congresso do INES que a pessoa ia falar do implante coclear
 12 e verdadeiras manifestações à frente, aquela pessoa era uma
 13 criminosa (...)

Trecho de entrevista realizada com Júpiter (Docente)

Nesse trecho de seu depoimento, Júpiter aponta para o fato de que, a fim de atender aos referenciais aceitos por essa comunidade, para estar dentro de uma espécie de norma surda ali preconizada, há quem, por exemplo, adote o comportamento de esconder “o *aparelhinho*” que comprova a condição de surdo implantado. Essa condição poderia ser entendida, conforme é destacado no excerto 9, como uma traição à “*causa surda*” e parece apontar, ainda, para a tensão entre dois

valores quando se coloca em tela a ideia de comunidade: a liberdade de escolha e a segurança oferecida pelo pertencimento (BAUMAN, 2005, p. 84).

É importante lembrar, conforme aponta Bauman (2005, p. 17), que “as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre e a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade”. Assim, a “sensação de aconchego” e segurança que a comunidade sonhada parece transmitir entra em choque com a lealdade incondicional que a “comunidade realmente existente” exige de seus membros”.

No caso em questão no excerto 9, o ato de adentrar no espaço do Curso Bilíngue, situado no INES, portando o aparelho de implante, poderia significar, nos termos de Bauman (2003, p. 9), um “ato imperdoável de traição” por parte do aluno. Não somente o uso do referido aparelho nesse espaço determinado conforme relatado, mas também o emprego da língua oral como um dos recursos que compõem o repertório linguístico significaria, nesse sentido, uma expressão dissonante que poderia contribuir para a visibilização das diferentes formas de “ser surdo” circulantes.

É preciso apontar que a vigilância ou a autovigilância a que podem estar sujeitos caminha no sentido de visibilizar somente determinadas formas aceitas de “ser surdo” (LOPES e VEIGA-NETO, 2006). Isso porque, para conquistar a segurança que enxergam na comunidade sonhada, estudantes surdos podem acabar muitas vezes abdicando de parte de seu repertório comunicativo, encobrendo uma possível identificação com a língua portuguesa oral e negando ou invisibilizando que essa língua também participa do processo de sua constituição enquanto sujeito.

De modo semelhante, alunos ouvintes, almejando o ingresso e a permanência nessa comunidade, também parecem seguir certos comportamentos e normas: apesar de possuírem a “liberdade” de empregar todos os componentes do seu repertório, no qual a LIBRAS e o português constituem importantes elementos, tendem, por exemplo, a reproduzir – ou não se posicionar contrariamente (a) –, ainda que em acordo artificialmente produzido, diferentes discursos que contribuem para a estabilização da surdez enquanto diferença, enquanto particularidade linguístico-

cultural que postula a existência de uma identidade surda estável e unívoca e a de um significado específico para a proposta bilíngue⁹⁷ em desenvolvimento no DESU.

É pelo viés da tentativa de manter a homogeneidade do grupo, ressalte-se, talvez temporariamente necessária para efeitos de ação social, que compreendo o fato de que, no cenário do Curso Bilíngue, determinados estudantes surdos oralizados tendem a usar apenas (ou majoritariamente) a língua de sinais e invisibilizar que são também usuários da língua portuguesa oral. A referência a essa invisibilização ressurge no depoimento do aluno Manoel quando indagado a respeito do apelido “surdo do Paraguai” que alguns alunos da turma recebem:

Excerto 10

- 1 **É uma gozaçãozinha. O Lucas é surdo do Paraguai, o Lucas fala.**
- 2 **Ele não fala aqui dentro, mas ele fala e fala muito. Aqui dentro**
- 3 **ele não fala, mas ele fala.** Entendeu? Lá fora ele fala...aqui não. (...)

Trecho de entrevista realizada com Manoel (Estudante surdo)

Manoel ressalta que seu colega de turma, Lucas, é oralizado. Embora tenha desenvolvido a habilidade de falar a língua portuguesa, esse aluno não a utiliza “dentro” do DESU, restringindo-se a usá-la “lá fora”. Por conta de ser um aluno oralizado, ele poderia ser considerado, naquele ambiente, como um “surdo do Paraguai”, ou seja, falso, não legítimo. Em seu depoimento, Manoel deixa claro que essa expressão, “surdo do Paraguai”, é uma “gozaçãozinha”, ou seja, uma brincadeira feita com todos os alunos que se reconhecem enquanto surdos, mas utilizam também o português oral, além da LIBRAS, em suas interações.

Se o critério apontado por Manoel para a distinção de “surdo do Paraguai” for considerado como válido, ele próprio não poderia ser enquadrado nessa categoria, posto que se reconhece como ouvinte e não como surdo, conforme voltarei a problematizar na segunda seção deste capítulo. Já Lucas, que sabe oralizar, poderia receber a referida alcunha, porém, dentro do DESU, “*ele não fala*”. Se não fala, Lucas se afasta da possibilidade de ser reconhecido pela comunidade como um surdo falso, ilegítimo e garante o seu pertencimento.

⁹⁷ Este aspecto será discutido principalmente na terceira e quarta seções de análise.

Como o argumento linguístico é central na normatividade da surdez enquanto diferença, é compreensível que alguns estudantes surdos oralizados do Curso Bilíngue, que se situa no espaço que é considerado como a “casa do surdo”, evitem a oralização ou reservem-na para as interações que se dão fora desse lócus, uma vez que a “ambivalência comportamental” (BAUMAN, 2003, p.17), nesse contexto entendida como o uso de diferentes modalidades linguísticas, poderia eventualmente depor contra ações e/ou projetos políticos do grupo.

Não é somente no que concerne aos surdos, entretanto, que o emprego da língua de sinais assume essa centralidade. No trecho de depoimento da aluna Lídia, quando indagada a respeito do relacionamento que se estabelece em sala de aula entre estudantes surdos e ouvintes, ela faz referência à relevância que o uso da LIBRAS adquire no que diz respeito ao acolhimento dos ouvintes nessa comunidade surda configurada no Curso:

Excerto 11

1 Eu acho que é bom, que é boa a relação. Assim, tem surdo que fala
 2 que tem ouvinte que não quer treinar [LIBRAS], que não se esforça...
 3 porque quando eles [os surdos sinalizantes] veem que a pessoa não
 4 compreende muito a LIBRAS, não domina muito a LIBRAS, então
 5 eles deixam de lado, mesmo que eles falem [português oral], eles
 6 não querem ficar perto de você...eles têm aquilo, não sei bem o que
 7 é, se é desprezo. Os [ouvintes] que sabem [língua de sinais], os que
 8 sabem conversar com eles ou que pelo menos se esforçam... porque
 9 eles... assim, por exemplo, eu não sei bem [língua de sinais], não
 10 domino tudo, mas eles sabendo que eu me esforço, que eu quero,
 11 que eu estou interessada, eles ficam perto.

Trecho de entrevista realizada com Lídia (Estudante ouvinte)

Assim como a aluna Lídia, Júpiter, ao falar a respeito de suas competências em LIBRAS e dos possíveis impactos delas decorrentes na dinâmica das aulas, também ressalta a questão da centralidade que os alunos surdos depositam na língua de sinais e como a aprendizagem da mesma (ou o movimento de buscar aprendê-la) pode influenciar não apenas na questão do acolhimento por parte da comunidade, como também no tocante ao atributo da “respeitabilidade” que pode ser creditada aos professores que atuam no Curso:

Excerto 12

1 (...) quando você conversa com o aluno em língua de sinais... isso eu
2 já faço um pouco, converso, arrumo a sala, oriento, faço perguntas.
3 Esse tipo de coisa assim de ordenamento da sala já dá pra fazer
4 perfeitamente em LIBRAS...o interesse em tentar dar aula [em língua
5 de sinais], em tentar conversar, isso já é um fator de motivação
6 excelente. Ele [o aluno surdo sinalizante] já sente: “não, essa pessoa,
7 no mínimo, tem um movimento de tentar se comunicar nessa língua”.
8 Isso já é um fator que te causa uma certa respeitabilidade. (...) Eu boto
9 os ouvintes pra se comunicarem em LIBRAS, os surdos pra
10 escreverem os textos também. Esses todos o resultado afetivo é
11 excelente. Eu quando falo afetivo eu não estou minorando isso não,
12 isso é importantíssimo. Então isso é um elemento que me, digamos,
13 iguala, aproxima dos alunos quando eu converso com eles, discuto
14 nota, faço uma piada, brinco, enfim, invento sinais. Eu invento sinais
15 errados de brincadeira. Isso cria uma certa comunicação. (...)

Trecho de entrevista realizada com Júpiter (Docente)

Para manter uma relação de maior proximidade com os alunos surdos sinalizantes, Júpiter cita algumas atitudes que, conforme assinala, são muito importantes inclusive do ponto de vista afetivo: a busca pela manutenção de diálogo em língua de sinais, o interesse em aprender mais a respeito da LIBRAS e a tentativa de engajar também os estudantes ouvintes em atividades que envolvam o uso dessa modalidade linguística. Em seus depoimentos, tanto Lídia como Júpiter assinalam que o movimento de se engajar na aprendizagem da língua de sinais ou ao menos o de demonstrar interesse por tal processo parece ser mais importante que as próprias competências que cada membro já demonstra na utilização da LIBRAS. Esses movimentos funcionariam, então, como “prova convincente” (BUAMAN, 2003) de desejo de pertencimento e aptidão para integrar legitimamente o grupo que ali se constitui.

A prática de uso da língua de sinais, nesse sentido, seja por parte de estudantes (surdos ou ouvintes) ou dos docentes, parece então diretamente relacionada, nos registros aqui analisados, a um ideal de unidade e também de lealdade. Destaco, ainda, que a utilização dessa modalidade linguística no espaço do

Curso pode ser compreendida como símbolo de pertencimento a um grupo que depende de relações de solidariedade para se constituir enquanto tal.

5.2 “👉 A identidade do surdo é a língua de sinais”: a diferença (estrategicamente) essencializada

A argumentação desenvolvida no item anterior foi desencadeada a partir de uma fala do aluno Felipe em que ele condicionava o “ser surdo” à assunção da luta política em favor da LIBRAS (“👉 Se ele é surdo, ele precisa lutar pela LIBRAS”). A noção de luta e de engajamento político se fez presente, então, como um marcador identitário essencial que seria responsável por fundar uma alteridade determinada, uma forma específica de “ser surdo”. Nessa tentativa de reconstrução de saberes e representações sobre o “ser surdo”, em que a participação nas lutas ganha relevo, a língua de sinais se pereniza como força motriz.

Muitos dos discursos de matriz identitária que circulam no Curso Bilíngue, como foi possível perceber ao longo do trabalho de campo, fundam-se, prioritariamente e, por vezes, exclusivamente, no critério linguístico. Entretanto, a adoção estratégica (SPIVAK, 1999, 2010) desse critério fundamental, nesse contexto sociolinguisticamente complexo, parece ter como barreira a própria heterogeneidade do corpo discente, heterogeneidade essa que é evidente tanto no que diz respeito aos usos linguísticos como no tocante aos singulares processos de construção identitária.

Para iniciar a discussão desta seção, resgato um episódio transcorrido durante uma aula ministrada por Júpiter em que foi organizada uma dinâmica de correção de um estudo dirigido cujas questões propostas para a turma estavam baseadas em um texto de Ronice Quadros⁹⁸ sobre o bilinguismo e os métodos da educação de surdos. O trecho do meu diário de campo transcrito no excerto 13 ilustra essa questão:

⁹⁸ QUADROS, R.M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Excerto 13

1 (...) Durante a discussão de uma questão que tematizava o método
 2 oralista na educação de surdos, Júpiter pediu para a aluna Juliana
 3 complementar a resposta que ela havia colocado no quadro.
 4 Segundo Júpiter, era preciso acrescentar, nessa resposta, que a
 5 filosofia oralista destacava o surdo como deficiente auditivo (DA) e
 6 trazia à tona o discurso da medicalização, ou seja, da surdez como
 7 uma patologia. Nesse momento, chamou a minha atenção a
 8 intervenção feita pela aluna Júlia. Ela relatou à turma que, aos 14
 9 anos, foi a primeira vez que se viu inserida em um grupo de surdos
 10 sinalizantes. Oralizada, e sem saber língua de sinais, ela afirmou ter
 11 sido chamada pelos novos colegas de DA (Deficiente Auditiva) e que
 12 eles negavam que ela fosse surda, porque era oralizada. Júlia
 13 contou que não aceitou o que os colegas haviam dito sobre ela e “
 14 *entrou em um embate*” com o grupo, porque retrucou afirmando que
 15 “ ***era tão surda como eles, porque não era ouvinte***”. (...)

Trecho de diário de campo da pesquisadora

Nessa narrativa, em que relata um episódio de sua adolescência, Júlia deixa patente o jogo do poder e da exclusão (HALL, 2009) em que se viu inscrita por não ser, até então, uma surda sinalizante. Para os membros desse grupo do qual se aproximou na fase da adolescência, Júlia, que até então estava desprovida do recurso simbólico essencial que lhe daria o direito de a ele pertencer (a língua de sinais), era uma deficiente auditiva (DA).

Nessa rede de saberes e poderes, a utilização da sigla D.A. para se referir à Júlia não apenas marca, nesse contexto, a exclusão de um grupo do qual ela não estaria “apta” a fazer parte legitimamente (o dos surdos), como também denota um posicionamento em uma “disputa de significantes” (FERNANDES, 2011, p. 118). Nessa disputa, ser surdo (ou Surdo) é uma condição inerente somente àqueles que usam língua de sinais, enquanto os oralizados estariam relegados à condição de deficiente auditivo, portanto, excluídos da normalidade.

A normalização que se investiu em Júlia para que pudesse ser deslocada da representação baseada na “alteridade deficiente” (SKILAR, 2003) não estava pautada no ouvintismo (SKLIAR, 2010) que concebia – e ainda concebe muitas vezes

– a língua oral como um imperativo para a socialização dos indivíduos surdos. O discurso da normalização, conforme denota o relato da aluna, assumiu uma configuração em que a própria comunicação via língua de sinais poderia ser entendida como o aparato normalizador (THOMA e KUCHENBECKER, 2010).

Apesar de ter havido uma tentativa por parte desse grupo de apelar a uma “qualidade essencial” (WOODWARD, 2009, p.13) que Júlia ainda não possuía, a prática da sinalização, uma possível desestabilização desse significado acenou quando a aluna respondeu a essa reivindicação essencialista – que mais remete à marcação da diferença e da exclusão que a uma “unidade idêntica” (HALL, 2009, p. 109) – ressaltando que o fato de ser oralizada não inviabilizava o seu pertencimento ao “grupo identitário dos surdos”.

Nesse processo de tentativa de subversão e fixação identitária, apoiada em um binarismo fechado no qual haveria apenas dois únicos lugares para ocupar no mundo social (FABRÍCIO e MOITA LOPES, 2010), Júlia salientou que “ *entrou em um embate*” junto a seus novos colegas sinalizantes, afirmando que “ *era tão surda como eles, porque não era ouvinte*” (excerto 13, linha 15). Ao reivindicar o pertencimento a esse grupo específico, no qual o seu estatuto de normalidade estaria “garantido”, relativiza o posicionamento de que a construção das identidades, por pessoas surdas, estaria relacionada essencialmente à língua de sinais.

A intervenção de Júlia durante a aula de Júpiter, por meio do relato desse episódio ocorrido na sua adolescência, mostrou-se intrigante para mim pelo fato de que ela, entre todos os estudantes surdos da turma, era possivelmente a mais alinhada ao discurso político-identitário que, estrategicamente, conforme propõe Spivak (1999, 2010), reserva apenas à língua de sinais a capacidade de definir a identidade da pessoa surda (SANTANA e BÉRGAMO, 2005).

Outra cena específica envolvendo a aluna Júlia foi por mim considerada bastante significativa no que tange ao imbricamento entre as relações entre língua(gem) e identidade. Essa cena se deu em uma aula em que Mercúrio solicitou aos estudantes que se reunissem em grupos para realizar uma breve discussão acerca dos dois tipos de discursos sobre a surdez problematizados nos últimos encontros com a turma: o linguístico (da surdez como diferença linguística) e o médico (da surdez como um déficit, como uma patologia). Depois de os membros debaterem

entre si, os grupos precisariam fazer uma apresentação que levasse a cabo um apanhado da discussão.

Em virtude do pouco tempo que faltava para o término da aula, apenas um grupo conseguiu realizar essa apresentação neste dia. O grupo era composto por um aluno ouvinte (Pablo) e três alunas surdas (Júlia, Cláudia e Jéssica). Eles montaram uma breve cena teatral em que Pablo representava um médico que aconselhava uma mãe (Cláudia) a realizar o implante coclear em sua filha surda (Jéssica) e uma jovem adulta surda sinalizante (Júlia) recomendava a essa mãe que não realizasse a cirurgia na criança e a matriculasse em uma escola para surdos, a fim de que aprendesse a língua de sinais.

Em termos gerais, a encenação dos alunos buscava enfatizar o desenvolvimento que a LIBRAS proporciona às pessoas surdas e também a capacidade que as mesmas têm, assim como as ouvintes, de avançar na vida acadêmica. A cirurgia de implante coclear, por outro lado, foi apontada como uma forma de violência física e de extermínio da comunidade surda brasileira. Na parte final da apresentação, a aluna Júlia, única surda do grupo que não restringiu sua participação à encenação, indo, portanto, além da representação de um personagem, buscou salientar a necessidade de que todas as pessoas surdas possam ter acesso à LIBRAS e de aprendê-la com propriedade. Justificou a relevância desse aprendizado asseverando que “ a identidade do surdo é a língua de sinais”:

Excerto 14

1 (...) Quando a encenação do grupo foi encerrada, Júlia virou-se para
 2 a turma e disse que se enganava quem considerava que os surdos
 3 não eram capazes. Ela usou os próprios professores surdos do
 4 Curso como exemplo de que as pessoas surdas “ não precisam de
 5 implante” para darem seguimento ao processo de escolarização.
 6 Complementando sua participação na cena representada pelo
 7 grupo, a aluna enfatizou que é preciso que todas as famílias
 8 garantam que os filhos surdos aprendam língua de sinais desde a
 9 infância, porque, segundo ela, “ **a identidade do surdo é a língua**
 10 **de sinais”**.

Trecho de diário de campo da pesquisadora

Nessa participação, percebe-se que Júlia atribui à LIBRAS o poder definidor da identidade social das pessoas surdas e reconhece essa língua como o único “passaporte de entrada para o universo social” (SANTANA e BÉRGAMO, 2005, p. 570). Assumindo a identidade como “uma campanha de tema único” (BAUMAN, 2005, p. 18), o posicionamento da aluna vai ao encontro da argumentação desenvolvida em determinados trabalhos (PERLIN, 2010; MOURA, 2000) alicerçados na concepção socioantropológica da surdez que têm “como base a ideia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua” (SANTANA e BÉRGAMO, 2005, p. 567).

Para Júlia, a língua de sinais não é concebida como um dos elementos que contribuem para a constituição social do surdo: a língua, ela própria, é a sua identidade. Esse posicionamento da aluna sublinha o “caráter instrumental da língua” e reflete que o jogo teórico que “toma a língua, num primeiro momento, como determinada pelas práticas e interações sociais e, num segundo, faz dela a definidora dessas mesmas práticas” (SANTANA e BÉRGAMO, 2005, p. 568).

Além dessa participação na apresentação do seminário em que concebe a língua de sinais como um sinônimo perfeito de identidade, ou de identidade surda, na entrevista que me concedeu, ao responder meu questionamento sobre como era, para ela, a experiência de poder realizar determinadas avaliações em LIBRAS no DESU, Júlia assume mais uma vez uma posição que tende a essencializar os processos de construção identitária:

Excerto 15

1  Aqui é a primeira vez em que eu uso língua de sinais em uma
2 prova. Eu me senti bem aliviada porque antes eu sempre
3 acompanhava os ouvintes, parecia um robô copiando o que eles
4 faziam. "Parabéns, você fala bem, você escreve bem o português",
5 mas de que adianta isso tudo? **Eu não usava língua de sinais...
6 onde estava a minha identidade, onde ela estava? Não tinha
7 identidade...(...)**

Trecho de entrevista realizada com Júlia (Estudante surda)

Nesse trecho do seu depoimento, Júlia ressalta que foi somente no DESU – onde é garantida a prerrogativa dos estudantes (sejam surdos ou ouvintes) escolherem⁹⁹ a modalidade linguística em que querem ser avaliados – que, pela primeira vez, pode realizar uma avaliação em língua de sinais. No depoimento, a aluna mais uma vez se refere ao uso da língua de sinais como um alívio¹⁰⁰ (“...👉 eu me senti bem aliviada...”) e, ao resgatar experiências de avaliação anteriores ao Curso Bilíngue, explica que por conta de não sinalizar nas provas que realizava e de somente utilizar o português (oral ou escrito) sentia-se um “👉 robô copiando o que eles [ouvintes] faziam” (linhas 3-4).

Ao se reportar a esse tempo passado, no qual ela “👉 não usava língua de sinais”, a aluna se indaga a respeito do “paradeiro” de sua identidade (“👉...**onde estava a minha identidade, onde ela estava?**” – excerto 15, linha 6), estabelecendo, assim, uma relação direta entre a sua prática linguística e a construção de uma determinada identidade social. Conclui que, à época, “👉 **Não tinha identidade**”. Isso porque, em uma relação inversa, na qual enfatiza que “👉 **a identidade do surdo é a língua de sinais**”, a ausência dessa prática específica significa, para ela, a ausência da identidade (PENNA, 1998).

Maher (1996, p. 231), ao desenvolver sua reflexão acerca de questões relativas à linguagem e identidade em contexto indígena, ressalta que “a construção da identidade, embora seja essencialmente da ordem do discurso, (...) não é domínio de língua alguma”, o que, por extensão da argumentação, esclarece que os processos de constituição identitária de indivíduos surdos não depende exclusivamente da língua de sinais, mesmo porque “a identidade não é fenômeno unitário que contenha em si qualquer essência definitiva, mas é uma construção feita em múltiplas direções, direções estas muitas vezes contraditórias (MAHER, 1996, p. 29).

É interessante salientar que, embora o posicionamento da aluna, tanto durante a apresentação do seminário em que participou da teatralização no papel da

⁹⁹ A oportunidade de escolha, por parte dos alunos, da língua em que desejam ser avaliados, é um importante diferencial do Curso Bilíngue de Pedagogia do DESU. A disciplina Língua Portuguesa Escrita é única em que a modalidade escrita do português é obrigatória em termos de avaliação. Além disso, conforme fica explícito no projeto do Curso, é garantida a “flexibilidade na correção de provas e/ou trabalhos redigidos pelo discente surdo, quando serão considerados o aspecto semântico e a singularidade linguística manifesta no nível formal de sua escrita.” (MEC/INES, 2006, p. 11)

¹⁰⁰ No item anterior de análise, resgatei o relato de Júlia em que ela se refere ao alívio que significou para ela o aprendizado e o uso da língua de sinais em detrimento da oralização.

personagem surda adulta sinalizante como em determinados momentos da entrevista que me concedeu, aponte para um viés essencialista sobre identidade, a já comentada participação de Júlia durante a aula em que fez referência ao “embate” que entrou com os colegas surdos da adolescência indica que não foram apenas as práticas linguísticas da aluna que mudaram.

Apesar de ficar claro que Júlia, desde a adolescência, já se reconhecia enquanto surda, a interpretação dos registros parece apontar para o fato de que a estudante passou da negação de que a ausência da prática da sinalização inviabilizava sua alteridade surda – afinal, ela “**era tão surda**” (excerto 13, linha 15) quanto os colegas surdos sinalizantes da adolescência, mesmo usando apenas o português oral – à definição da identidade baseada exclusivamente no uso de uma materialidade linguística específica, a língua de sinais.

A intervenção da aluna surda hoje sinalizante no Curso Bilíngue quando comparada à adolescente usuária do português oral que figurou na cena retratada no excerto 13 demonstra que Júlia se reposicionou discursivamente (FABRÍCIO e MOITA LOPES, 2010): ela agora defende que “**a identidade do surdo é a língua de sinais**” (excerto 14, linhas 9-10), corroborando a observação de Fabrício e Moita Lopes (2010, p. 301) de que “o discurso pode ser um lócus de mudança”.

A partir da intervenção de Júlia em sua aula, Júpiter buscou destacar a ideia de que é preciso entender que todas as pessoas são diferentes, “*inclusive os surdos*”, porque esses não constituem uma exceção. Em favor da posição de que os indivíduos surdos não podem ser vistos presos “a uma única forma de ser” (LOPES e VEIGANETO, 2006, p. 91), uma vez que a identidade não é fixa e imutável (HALL, 2009; WOODWARD, 2009; SILVA, 2009), ressalta então que “*tem surdo que fala, surdo que não fala, surdo implantado, tem de tudo*”.

Esse posicionamento de Júpiter parece ter sido determinante para que alguns alunos resgassem, durante a aula, a história da colega de turma Rute, surda oralizada que recentemente havia evadido do Curso Bilíngue. O trecho do diário que figura no excerto 16 ilustra essa cena:

Excerto 16

- | | |
|---|---|
| 1 | (...) Depois do relato de Júlia, abordou-se a questão das diferenças. |
| 2 | Segundo Júpiter, é preciso “ <i>começar a desmistificar aqui</i> ” que os |

3 surdos são todos iguais, porque “**todos são diferentes, inclusive**
 4 **os surdos**”. Ressaltou, então, que “**tem surdo que fala, surdo**
 5 **que não fala, surdo implantado, tem de tudo**”. Depois de Júpiter
 6 ter feito essas observações, a aluna Rosa comentou que “**nem**
 7 **todo mundo pensa[va] assim**” ali naquele espaço, porque, de
 8 acordo com ela, se todos pensassem, “*a Rute não teria sido*
 9 *estigmatizada*” e “*não teria saído do curso*”, complementou Regina.
 10 Seguiu um breve silêncio.

Trecho de diário de campo da pesquisadora

Ao que parece, Júpiter buscava chamar a atenção da turma para o fato de que, embora os colegas da adolescência a que Júlia fez referência tivessem negado que ela fosse surda, por não ser sinalizante, não haveria razão para se conceber uma essência ou uma forma correta de ser surdo (LOPES, 2007). Essa ideia da homogeneização do “ser surdo” que Júpiter considerava presente também no próprio cenário do Curso Bilíngue, conforme visto no primeiro item de análise, talvez tenha apontado para a necessidade de ressaltar que é importante “*desmistificar*” que todos os surdos são iguais.

Logo depois de Júpiter pontuar diferentes formas de viver a condição da surdez, ou seja, possíveis diferenças que existem dentro da diferença surda (“*tem surdo que fala, surdo que não fala, surdo implantado, tem de tudo*” – excerto 16, linhas 4-5), duas alunas fizeram referência à Rute. Rosa considera que essa aluna foi “*estigmatizada*” possivelmente porque era diferente de outros surdos da turma: ela apenas oralizava. Regina acabou por endossar a fala de Rosa dando a entender que se naquele espaço fosse consensual a ideia de que “*todos são diferentes, inclusive os surdos*”, a colega Rute “*não teria saído do curso*”.

Tematizando as “armadilhas do essencialismo” que determinadas políticas de identidade dos movimentos sociais surdos criam “ao eleger como seu Outro grupos igualmente marginalizados”, Fernandes (2011, p. 116) cita a negação da “existência cultural” das pessoas surdas que não fazem uso da língua de sinais, como seria o caso, por exemplo, da aluna Rute. Nesse sentido, a compreensão das estudantes Rosa e Regina, de que a diferença da colega Rute não teria sido bem aceita no grupo, poderia apontar para a (re)produção das mesmas “estratégias de exclusão,

estigmatização e subjugação” que surdos sinalizantes há muito denunciam sofrer por parte de pessoas ouvintes.

Dando sequência à sua explanação motivada pela narrativa de Júlia, Júpiter deixa claro que, segundo seu entendimento, as três filosofias da educação de surdos discutidas em sala a partir do texto de Ronice Quadros (oralismo, bimodalismo e bilinguismo) “*trabalham com a ideia de um surdo ideal, idealizado, imaginado*”. E dessa idealização teria surgido a ideia da “*proibição da fala*” em alguns defensores do modelo do bilinguismo e da proibição da sinalização pelos defensores da filosofia oralista.

Em determinada parte de sua entrevista, quando, a meu pedido, Júpiter empreende uma avaliação da perspectiva bilíngue do Curso em desenvolvimento no DESU, aborda a centralidade que a língua de sinais parece assumir na filosofia do bilinguismo e possíveis consequências de se postular a existência de um “*surdo ideal*”, o falante “nativo” de língua de sinais:

Excerto 17

1 (...) eu acho que a história da surdez foi excessivamente
 2 simplificada através da história dos métodos aplicados para o
 3 ensino de surdos. Isso estabeleceu uma perspectiva meio... meio
 4 não, totalmente evolucionista, quase de viés positivista que divide
 5 a história dos surdos numa pré-história em que eles eram
 6 assassinados etc. em oralismo, bimodalismo, bilinguismo, e depois
 7 eu brinco com os meus alunos, e o abismo. Quer dizer, como se o
 8 bilinguismo fosse o fim da história, a etapa positiva de
 9 desenvolvimento. Eu acho que há centralidade excessiva na
 10 língua, na questão da língua. Entendo historicamente isso, mas
 11 entender não é justificar. É quase que uma divinização, como se a
 12 língua de sinais fosse resolver todas as questões relativas à surdez.
 13 (...) Eu acho, que como todo fenômeno, qualquer um, a surdez, ela
 14 tem várias determinações, várias ligações etc. E eu acho que já
 15 está na hora de se produzir um pensamento que relativize um
 16 pouco essa questão do bilinguismo como etapa final da educação
 17 de surdos e como se a língua de sinais fosse resolver todo e
 18 qualquer problema relativo ao processo de ensino/aprendizagem
 19 do surdo (...) E aí tem coisas muito curiosas porque se persegue
 20 um modelo ideal de surdo, que é o falante nativo da língua [de
 21 sinais]. **Você nunca vê nenhum falante nativo da língua passar**
 22 **andando ali pela rua porque simplesmente isso é um modelo.**

23 Um modelo heurístico abstrato que serve pra definições para lá de
 24 abstratas da língua no campo da Linguística, mas quando você
 25 coloca isso como se fosse aplicável à realidade exterior
 26 imediatamente, você cria aqui problemas do tipo: **o surdo ideal tá**
 27 **lá, é o sinalizante** e o aluno que quer sentar aqui na frente fazer
 28 leitura labial, ele é condenado ao inferno porque ele não
 29 corresponde a essa característica. (...) **E eu acho que esse é o**
 30 **desafio no momento, respeitar a língua de sinais, mas sem**
 31 **divinizá-la.**

Trecho de entrevista realizada com Júpiter (Docente)

De acordo com o depoimento de Júpiter, explicitado no excerto 17, atualmente parece haver uma crença de que a língua de sinais pode “*resolver todo e qualquer problema relativo ao processo de ensino/aprendizagem do surdo*” (linhas 17-19) e isso poderia levar à compreensão de que o bilinguismo é “*a etapa positiva de desenvolvimento*” (linhas 8-9). Nesse trecho, Júpiter parece externar certa preocupação com o fato de que a história da surdez, em sua visão, teria sido *excessivamente simplificada através da história dos métodos aplicados para o ensino de surdos* (linhas 1-3).

Júpiter enfatiza que é preciso “*respeitar a língua de sinais*” (excerto 17, linhas 30-31), mas sem promover aquilo a que refere como uma espécie de “divinização” da língua. Em minha compreensão, Júpiter busca salientar que em outros momentos históricos, em outras fases da história da surdez, outros métodos e filosofias também podem ter sido “divinizados” e a falta de relativização pode ter contribuído para a construção e para a persecução de diferentes modelos ideais de surdos, como, por exemplo, o próprio modelo do surdo oralizado pelo viés da filosofia oralista.

A relativização a que se refere Júpiter, no excerto 17, parece ser necessária no sentido de não se construir padrões. Conforme se depreende, no momento atual, o modelo de surdo “ideal” seria o “falante nativo” da língua de sinais. Entretanto, conforme observa, “*Você nunca vê nenhum falante nativo da língua passar andando ali pela rua porque simplesmente isso é um modelo*” (excerto 17, linhas 21-22). Essa observação vai ao encontro do pensamento de Maher (2012, p. 33) que aponta para

a impossibilidade de imaginar a existência de um falante de LIBRAS que possa ser considerado como “modelo exemplar a ser seguido” pelos demais usuários dessa língua.

A referência à concepção de um surdo idealizado no espaço do Curso Bilíngue reaparece em um trecho do depoimento da aluna Anita, quando ela é questionada a respeito do relacionamento cotidiano que mantém com os demais colegas surdos de sua turma no Curso Bilíngue:

Excerto 18

1  Eu sinto que alguns surdos se distanciam de mim um pouco, não
2 querem conversar comigo, ficam entre as suas duplas, seus
3 grupos. **Talvez eu não seja do jeito que eles gostariam, porque**
4 **eu não sei bem língua de sinais, eu não tenho essa identidade**
5 **surda que eles têm...**essa cultura...eu fui oralizada, essa foi a
6 opção da minha mãe e eu não tenho culpa disso. Às vezes eu me
7 sinto sozinha aqui...

Trecho de entrevista realizada com Anita (Estudante surda)

Anita julga que talvez “ *alguns surdos se distanci[e]m*” (excerto 18, linha 1) dela pelo fato de que considera não saber “ *bem língua de sinais*” (linha 4). A aluna acredita que o fato de não se enquadrar no perfil do surdo idealizado por alguns estudantes naquele espaço (“ ***Talvez eu não seja do jeito que eles gostariam***” – linha 3) pode ser o motivo para que os colegas não mantenham uma relação de proximidade com ela. Outro trecho de depoimento analisado anteriormente (referente à entrevista concedida por Lídia) pode vir a reforçar a crença de Anita, pois assinala que os surdos sinalizantes do Curso quando “*veem que a pessoa não compreende muito a LIBRAS, não domina muito a LIBRAS, então eles deixam de lado*” (excerto 9).

Anita ainda faz referência à “ *identidade surda que eles têm*”, e que ela, entretanto, considera não possuir (“ ***...eu não tenho essa identidade surda que eles têm***” – linhas 4-5). A ausência dessa “protoidentidade” que ela credita à oralização (“ *eu fui oralizada*” – linha 5) não seria uma responsabilidade sua, conforme observa, mas de sua mãe (“ ***essa foi a opção da minha mãe***” – linhas 5-6), razão pela qual ela se isenta de uma possível responsabilidade (“ ***...eu não tenho culpa disso***” – linha 6).

Como a aluna se isenta de uma possível “culpa” por não representar essa “*identidade surda*” e essa “*cultura*”, é possível depreender que ela se sente, de alguma forma, penalizada. Tal penalidade seria o próprio distanciamento que ela julga ocorrer por parte de alguns colegas surdos ou, em outras palavras, a impossibilidade de pertencer a tal grupo. Possivelmente vem daí a necessidade de afirmar que não tem “culpa” dessa exclusão a que entende ter sido submetida, afinal, a oralização foi uma opção feita no âmbito da família.

Anita, diferente da aluna Rute, usava a língua de sinais em diferentes interações durante as aulas. A sinalização de Anita muitas vezes vinha acompanhada da linguagem oral quando se comunicava com alunos ouvintes, com professores, com intérpretes e até mesmo comigo. Nos seminários, utilizava majoritariamente a sinalização, enquanto nas avaliações em que era possível ao surdo optar por realizar em português escrito ou em língua de sinais, ela se sentia mais à vontade escrevendo, conforme explica no trecho abaixo transcrito, em que responde sobre a sua preferência linguística nos eventos de avaliação no DESU:

Excerto 19

1  É muito complicado para mim fazer prova sinalizando... não me
2 sinto confortável com a câmera na minha frente. Eu não estou
3 acostumada a essa prática, mas eu sinto que é importante... eu sei
4 que é importante a pessoa ter avaliações em língua de sinais, mas
5 a língua portuguesa escrita é fundamental! Eu já fiz uma avaliação
6 em língua de sinais e não me senti muito bem, eu me senti um tanto
7 quanto prejudicada. **Eu normalmente prefiro o português**
8 **escrito, mas eu creio se houvesse... se eu pudesse misturar**
9 **tanto a língua de sinais quanto o português, seria melhor para**
10 **mim, mas não pode...**

Trecho de entrevista realizada com Anita (Estudante surda)

A forma de “ser surdo” de Anita, de acordo com o depoimento, acena para um espaço híbrido, no qual se concebe a “mistura” entre as línguas. Embora não se sinta “*confortável*” fazendo avaliação em língua de sinais, “*com a câmera na [sua] frente*” ou talvez porque considere que não sabe “*bem língua de sinais*”, ela usa essa

língua em diferentes contextos¹⁰¹. Quando colocada diante de uma situação de escolha entre a sinalização ou a língua portuguesa escrita, admite que “☞ *normalmente [prefere] o português escrito*”, assim como também prefere o português oral em certas interações.

Em determinadas participações suas em sala, ou até mesmo na realização de provas, como pude acompanhar em pelo menos dois momentos distintos de avaliação, quando Anita alternava entre a oralização e a sinalização, num claro exemplo de translíngua (GARCÍA, 2009), era comum ser interrompida e receber a recomendação de fazer uso de uma só língua, “*sem misturá-las*”, tendo em vista que essa “***confusão não adianta[ria] de nada, porque as pessoas acabam não entendendo nem uma coisa nem outra***” (Nota de campo da pesquisadora).

É preciso lembrar, conforme aponta Rymes (2014), que não existe nenhuma “parede” entre as línguas. Nesse sentido, os indivíduos podem mudar sua linguagem e forma de expressão de atividade para atividade, podem intercalar modalidades em uma mesma atividade (conforme pleiteia Anita no que diz respeito aos momentos de avaliação), podem, inclusive, mudar de um modo de expressão para outro dentro de uma única sentença. Conforme aponta a autora (2014, p. 9), a combinação ou mistura de línguas e modos de falar não é um comportamento “aberrante”, mas sim um componente essencial da comunicação.

O repertório, de acordo com Rymes (2014), é acessado pelos indivíduos em variadas configurações de modo a acomodar suas diferentes necessidades comunicativas. Nesse sentido, é importante salientar que, embora alguns interlocutores possam esperar dos estudantes bilíngues do Curso que os mesmos empreguem somente uma forma de expressão, sem “misturar” as modalidades, não é incomum, entretanto, que essas misturas ocorram. A título de exemplo, retrato uma cena protagonizada pelas alunas surdas Cláudia e Júlia em um dia de aula em que o grupo do qual faziam parte deveria proceder à apresentação de um seminário previamente proposto por Vênus.

¹⁰¹ Quando convidei Anita para participar da pesquisa concedendo-me um depoimento, perguntei à aluna como seria a melhor forma de proceder durante a entrevista, no que dizia respeito à(s) língua(s). Expliquei que os surdos sinalizantes tinham seus depoimentos registrados em vídeo. Na ocasião, ela disse não haver problema, pois realmente pretendia conceder o depoimento em língua de sinais.

Excerto 20

1 (...) Cláudia, mediada por um TILS, explica a Vênus que ela era o
 2 único membro do grupo que estava presente. Segundo a aluna, os
 3 outros integrantes estariam atrasados, razão pela qual não poderia
 4 dar início à apresentação. Era por volta de 19 horas. Como só
 5 Cláudia estava presente, Vênus propôs que aguardassem os
 6 outros três membros do grupo. Quando algum tempo depois, outra
 7 integrante, Júlia, chegou à sala, Cláudia lhe explicou, em conversa
 8 sinalizada, o desencontro que estaria ocorrendo com relação às
 9 datas previstas para as apresentações na disciplina. As duas
 10 então se dirigiram a Vênus, dispensando a interpretação, para
 11 explicar o tipo de equívoco que estaria ocorrendo. Segundo as
 12 alunas, no dia do sorteio dos temas, houve uma troca entre dois
 13 grupos e esse seria o motivo da confusão. Nessa explicação, as
 14 duas estudantes alternaram entre a língua de sinais e a oralização.
 15 Para explicar a Vênus o porquê de o grupo não estar presente,
 16 Júlia e Cláudia usavam o português oral e Vênus pedia para as
 17 alunas falarem devagar, para que pudesse compreender bem as
 18 falas. Quando Vênus dirigiu um questionamento às alunas,
 19 também em português oral, a respeito de quem seria então a
 20 responsabilidade por não haver apresentação de trabalho naquele
 21 dia, as alunas, em LIBRAS, debatiam entre si, chegando à
 22 conclusão de que anotaram o tema certo, mas se equivocaram na
 23 data. Como Vênus parecia não estar acompanhando
 24 satisfatoriamente o debate entre as alunas na língua de sinais,
 25 pediu que o profissional intérprete traduzisse a conversa. Diante
 26 das explicações apresentadas pelas alunas, ficou combinado que
 27 os seminários recomeçariam na próxima semana com a
 28 apresentação do grupo de Júlia e Cláudia.

Trecho de diário de campo da pesquisadora

Conforme observa Cole (2006 *apud* GARCÍA, 2009), estudantes surdos também translinguam de modo a atribuir sentido a seu mundo bilíngue. Na cena retratada no excerto 20, em um primeiro momento, Cláudia recorre à figura do intérprete para tentar dar explicações a respeito do atraso do grupo e usa a língua de sinais diante de Vênus. Posteriormente, Cláudia e a colega Júlia dispensam a interpretação e buscam explicitar diretamente a Vênus, por meio do português oral, as razões para o fato de o grupo não estar presente para a apresentação do seminário. Ao que parece, a escolha pelo português oral na interação talvez tenha sido justificada

pelo desejo – diante de uma situação “grave” que configurava a ausência do grupo em um dia preestabelecido para uma avaliação proposta – de as alunas se comunicarem diretamente com Vênus, sem nenhuma forma de mediação.

Como se pode observar na interação entre Júlia, Cláudia e Vênus, as estudantes transitavam entre o português oral e a LIBRAS de modo a buscar possivelmente o que consideraram uma maior clareza e um contato mais aproximado com a figura docente. Esse trânsito entre essas duas línguas também ocorre com ouvintes que contam com uma língua de sinais e o português no repertório linguístico. É o que aponta Gesser (2006) em pesquisa relativa a interações em uma sala de aula de LIBRAS com estudantes ouvintes e professor surdo. Segundo a autora, esses alunos transitavam entre o português escrito, o oral e a língua de sinais de modo a tornar mais significativa as interações que se davam naquele espaço.

Quando se leva em consideração o processo de translanguagem, é compreensível que a estudante Anita, que conta não apenas com a língua de sinais em seu repertório, mas também com o português oral, manifeste explicitamente o desejo de misturar as línguas, conforme destacado no excerto 19, optando pela língua de sinais, pela linguagem oral ou pela língua portuguesa escrita de modo a adequá-las a cada necessidade, tornando mais significativo o momento da avaliação a que a se refere no depoimento.

Na recomendação a que me referi anteriormente no sentido da estudante Anita optar por apenas uma das modalidades que compõe seu repertório, não parece somente residir a ideia de que as “línguas seriam entidades puras (...) com fronteiras rigidamente estabelecidas que jamais seriam, ou poderiam ser rompidas” (MAHER, 2012, p. 35), mas também parece estar em questão uma recusa à língua de sinais utilizada pela aluna. Tal recusa pode estar calcada na avaliação, por parte de alguns usuários experientes de língua de sinais do Curso, de que “*isso que ela faz não é LIBRAS*”¹⁰², porque não se reconhece na prática da sinalização de Anita o uso de uma língua de sinais legitimada, convencionada como padrão, dotada de um “espírito de correção” (SILVA, 2008, p. 399).

¹⁰² Essa nota de campo retrata o comentário feito por um TILS que acompanhava Anita na interpretação da prova final realizada pela aluna em uma das disciplinas de Vênus.

Nos eventos de avaliação, Anita crê que uma estratégia de desinvenção (MAKONI e PENNYCOOK, 2007) poderia lhe beneficiar. É nesse sentido que compreendo a afirmação da aluna de acordo com a qual considera que se sairia melhor caso “*pu*desse misturar tanto a língua de sinais quanto o português” (excerto 19, linhas 8-10). Esse hibridismo ou essa “mistura de línguas”, embora seja comum na interação entre surdos e ouvintes, é uma realidade ainda invisibilizada e marginalizada (GESSER, 2006). Quando, contudo, não há um esforço por parte do falante para escamotear essa condição híbrida – como é o caso de Anita –, o mesmo pode vir a ser recriminado porque provavelmente não se reconhece a legitimidade das línguas (SILVA, op. cit.) que compõem esse mosaico.

A “mistura” a que se refere Anita – que ela não apenas não faz questão de esconder (ou não consegue) como também reivindica como fundamentais em determinados eventos –, pode, entretanto, ser considerada como um distintivo seu diante de alguns colegas surdos sinalizantes integrantes dessa comunidade que, na luta por uma política de identidades que ainda opera com um ideal de “pureza linguística” (FERNANDES, 2011), podem acabar não a reconhecendo como um membro “legítimo”. Nesse sentido, cabe lembrar a observação feita por Pratt (1987 [2013], p. 441) de que ainda que “o falante ideal seja uma abstração, isso não pode em princípio ser caracterizado ou mesmo concebido em um estilo socialmente neutro”.

Quando se pontua, por exemplo, que a língua de sinais usada por Anita não seria LIBRAS, cabe salientar, conforme aponta Rajagopalan (2003, p. 27), que não são apenas as línguas que são concebidas “em termos de tudo ou nada”: também os falantes dessas mesmas línguas estão passíveis de serem classificados em categorias binárias, sendo então considerados “nativos” ou “obrigatoriamente não nativos”. Nessa ótica do tudo ou nada, que trabalha com modelos pré-concebidos, a aluna em questão, por exemplo, estaria longe de encarnar a figura do “surdo ideal”: isso porque ela se constitui, assim como muitos outros estudantes, como um modelo híbrido, mas que pode vir a ser considerado como “não autêntico”, uma vez que estaria “contaminada” pela comunicação oral dos ouvintes (FERNANDES, 2011, p. 117).

No tudo ou nada, o que vale para as línguas (“puras” ou “misturadas”) e para os falantes (“nativos” ou “não-nativos”) vale também para as identidades (autênticas ou não-autênticas). No tocante à Anita, como não se encaixa em um perfil pré-concebido como ideal naquele ambiente, nela não se reconhece o “modelo de

identidade pura, perfeita e plenamente totalizada” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 38), a protoidentidade: a identidade surda que ela mesma afirma não ter quando se compara a outros colegas surdos da turma (“...👋 **eu não tenho essa identidade surda que eles têm**” – excerto 18, linhas 4-5).

A referência a uma identidade fixa e estável no depoimento da estudante Anita reaparece nas apresentações de seminários propostos por Mercúrio, que objetivavam a problematização pelos estudantes da surdez a partir do viés da diferença, em contraposição ao viés clínico. Na aula seguinte àquela em que Júlia defendeu que a “👋 *a identidade do surdo é a língua de sinais*” (excerto 14), mais dois grupos procederam à apresentação do apanhado de suas discussões. No trecho de diário que transcrevo abaixo, faço referência a um desses seminários:

Excerto 21

1 Na aula de hoje, o primeiro grupo a se apresentar era composto
 2 por três alunos ouvintes (Carlos, Grazielle e Regina) e um aluno
 3 surdo (Lucas). Assim como os alunos da semana passada, esse
 4 grupo também desenvolveu uma breve cena teatral em que
 5 Carlos fazia o papel de um médico que palestrava sobre os
 6 benefícios do implante coclear na vida da pessoa surda. Regina
 7 e Grazielle representaram duas mães de surdos que estavam
 8 presentes nessa palestra, enquanto Lucas fez o papel do jovem
 9 surdo sinalizante. Na encenação, as duas mães defendiam
 10 posições contrárias: uma queria que o filho fosse implantado e a
 11 outra era contra o implante coclear. Em cena, Lucas tentava
 12 apaziguar a discussão travada entre as duas mães. Nessa
 13 tentativa de conciliação, disse que não ia “👋 *tomar partido*
 14 *naquela briga*”, dando a entender que não se posicionaria
 15 favoravelmente ou contra o implante coclear. Na última fala de
 16 seu personagem, com a qual foi encerrada a apresentação do
 17 grupo, Lucas disse que “👋 **todo surdo tem que se preocupar**
 18 **com a sua identidade, em falar a língua de sinais**”. (...)

Trecho de diário de campo da pesquisadora

O grupo cuja apresentação é retratada no excerto 21, de modo semelhante ao grupo de Júlia, também escolheu problematizar o tema a partir de uma breve cena teatral. Na encenação, o personagem de Lucas optou por não sair em defesa nem da

mãe que personificava a adesão ao implante coclear nem da que condenava o procedimento. Na conciliação que propôs às duas personagens, tentou demonstrar que, a despeito da pessoa surda ser ou não submetida à cirurgia de implante, é fundamental que todos os surdos falem língua de sinais. Usar essa língua denota, na visão desse aluno, que o surdo se preocupa “*com a sua identidade*”.

Terminada a encenação do grupo, Carlos fez o relato de uma história pessoal. Contou para a turma o caso de uma criança surda cuja família conheceu na igreja que frequenta. Segundo o aluno, essa família não aceitava a surdez e não queria que o filho aprendesse a língua de sinais: buscava a oralização. Carlos disse que aconselhou a família a buscar um lugar no qual a criança pudesse começar a aprender a sinalizar. Numa espécie de complementação da fala do personagem de Lucas, Carlos fez a observação de que “***se o surdo for implantado, perde a identidade surda e não atinge a identidade ouvinte***”. (Nota de campo da pesquisadora).

Seguindo um pensamento dicotômico que alimenta o caráter oposicional entre surdos e ouvintes, e assumindo um posicionamento essencialista acerca dos processos identitários, Carlos ressalta que é preciso negar a oralização e também o implante coclear. Isso porque, caso contrário, o surdo “*perde a identidade surda*”, uma vez que abdicaria da língua de sinais – entendida como marcador essencial da identidade do surdo – e “*não atinge a identidade ouvinte*”.

No posicionamento que o estudante assume contra a oralização e o implante que, nessa ótica, poderiam ameaçar a identidade surda, parece subjazer a ideia de que só se pode estar em um dos extremos: ou no polo do ouvinte ou no polo do surdo. Como Carlos parece desconsiderar o hibridismo que marca não somente os ouvintes, mas também os surdos, admite apenas que os últimos se constituam em uma dessas extremidades, negando, paralelamente, que as identidades “flutuam no ar” (BAUMAN, 2003, p. 19).

O “nem-um-nem-outro” (“...***perde a identidade surda e não atinge a identidade ouvinte***”) é apresentado pelo aluno como perturbador. Caso o indivíduo seja implantado e não aprenda língua de sinais, não será, de acordo com Carlos, nem uma coisa nem outra: será então aquilo que Skliar (2003), apoiado em Derrida¹⁰³,

¹⁰³ DERRIDA, J. **Of grammatology**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

chama de “inominável”. Para Skliar (2003, p. 55), o inominável é aquele que não é isto nem aquilo, é aquele que “não se presta ao jogo da oposição nem de sua lógica”, “que desordena”, que “fragiliza o conhecimento” e adia toda classificação e catalogação.

Na concepção de Carlos, a indeterminação, o estar na fronteira, nas bordas, no nem-um-nem-outro é uma opção da qual se deve fugir, razão pela qual provavelmente, durante a apresentação de seu seminário, ressaltou a recomendação que fez à família de assegurar ao filho a aprendizagem da língua de sinais, que garantiria, em seu entendimento, uma “identidade verdadeira”, centrada e unificada. Assim, é rejeitada a opção da hibridez, do terceiro espaço (BHABHA, 2013) em que as pessoas surdas também podem se constituir.

Se, por um lado, Carlos faz referência a esse espaço pouco definido do “nem-um-nem-outro” em que as identidades não são fixas, mas sim produto de complicados cruzamentos (HALL, 2011) como uma possibilidade que deve ser evitada, a aluna Amanda, ao ser indagada, na entrevista, sobre os seus processos identitários e sobre uma possível autodefinição enquanto surda ou ouvinte, parece não se incomodar em ser uma “inominável”, cujo “*status*” é de indefinição:

Excerto 22

1 Eu acho que é meio difícil responder né? **Porque aqui um fala:**
 2 **“surdo do Paraguai você não é não”**. Assim, é meio complicado.
 3 Eu não saberia responder assim, porque eu pergunto “e agora?”.
 4 Depende, eu acho que depende. Tem hora que mais pra lá ou mais
 5 pra cá...entendeu? É assim...**acho que é um pouco de cada lado,**
 6 **a metade/metade. Igual ao biscoito recheado, aquele meio a**
 7 **meio, meio surda, meio ouvinte.**

Trecho de entrevista realizada com Amanda (Estudante surda)

Esse trecho do depoimento de Amanda deixa claro que a questão das identidades, para ela, não é “tão transparente ou tão sem problemas” (HALL, 1996, p. 68), pelo contrário, ela enfatiza que a solução não é simples ou de fácil resposta. Nesse sentido, a aluna ressalta de diferentes formas a complexidade do tópico (“***Eu acho que é meio difícil responder né?***”, “***...é meio complicado***”, “***Eu não saberia responder assim...***” – excerto 22, linhas 1-3) e lança mão de uma inusitada metáfora

na tentativa de dar conta de uma explicação para sua condição híbrida: **“acho que é um pouco de cada lado, a metade/metade. Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”** (excerto 22, linhas 5-7).

De início, Amanda ressaltou que não é percebida pelos demais como “surda do Paraguai” (**“Porque aqui um fala: ‘surdo do Paraguai você não é não’.**” – excerto 22, linhas 1-2). Conforme explicou no início do seu depoimento, sua surdez foi decorrente de uma meningite contraída na infância (aos nove meses). A surdez profunda no ouvido esquerdo, segundo a aluna, não foi a única consequência: a visão, a parte motora e também a cognição foram afetadas no lado esquerdo do corpo. Segundo ela, sua audição no ouvido direito **“não é 100%”**, razão pela qual passou a utilizar, já adolescente, aparelho auditivo e também passou a buscar o aprendizado da língua de sinais.

Possivelmente Amanda não é designada como “surda do Paraguai” pelos colegas de curso em função do fato de falar o português oral e não ser surda profunda ou severa bilateralmente. Parece haver, assim, uma classificação baseada em determinados critérios para ser reconhecido não somente como surdo “legítimo”, mas também como surdo “do Paraguai”. É o que explica o aluno Manoel quando por mim indagado se ele, surdo parcial bilateral¹⁰⁴, recebia dos colegas o referido apelido:

Excerto 23

1 **Eu, na verdade, eu me considero ouvinte, entendeu? Minha**
 2 **língua é o português.** Agora entre eles [surdos] tem sim essa
 3 situação, de análise dessa situação. **O surdo do Paraguai é o**
 4 **surdo falso, que não é surdo verdadeiro, porque eles acham**
 5 **que o surdo verdadeiro é o surdo profundo, que realmente**
 6 **não escuta nada e não fala.** Então esses, pra eles, são os surdos
 7 verdadeiros. Agora, já aquele que ouve um pouquinho ou fala,
 8 como a nossa amiga Júlia, porque ela fala também...ela é
 9 oralizada. Aí pode ser sim do Paraguai.

Trecho de entrevista realizada com Manoel (Estudante surdo)

¹⁰⁴ Manoel é um estudante com mais de 50 anos que apenas no ano de 2005 descobriu que tinha comprometimento auditivo de 50% em cada ouvido. Segundo ele, sua surdez foi decorrência das condições precárias de trabalho desenvolvido em uma empresa em que atuou.

Ao responder meu questionamento acerca da possibilidade de ele ser apelidado de surdo do Paraguai, Manoel esclarece de antemão que não se reconhece como surdo, mas sim como ouvinte (**“Eu, na verdade, eu me considero ouvinte, entendeu?”** – linha 1). Manoel, embora tenha ingressado no DESU na reserva de vagas destinada aos surdos, considera-se ouvinte e ratifica que tem o português como a principal forma de expressão de seu repertório (**“Minha língua é o português”** – linhas 1-2). Conforme me explicou em seu depoimento, utiliza aparelho auditivo desde os 40 anos, para não *“agravar sua perda”* que, atualmente, é de 50% em cada ouvido. Reserva a LIBRAS sobretudo para a interação com os colegas surdos da turma.

Manoel explicita, também no excerto 23, quais seriam os parâmetros levados em consideração pelos colegas surdos da turma para diferenciar os surdos “verdadeiros” e os “falsos”. Conforme ressalta, **“o surdo verdadeiro é o surdo profundo, que realmente não escuta nada e não fala”** (excerto 23, linhas 5-6), enquanto o surdo “falso” (do Paraguai), seria *“aquele que ouve um pouquinho ou fala”* (linha 7), como exemplificaria a colega Júlia, citada por ele nesse trecho, e também o aluno Lucas que, conforme já enfatizado no item anterior de análise, faz uso do português oral, mas somente fora do INES.

Embora Manoel já antecipe que se autodefine como ouvinte, dificilmente seria reconhecido pelos colegas como surdo do Paraguai e, muito menos, como surdo “verdadeiro”: além de ouvir, ele fala. O mesmo parece ocorrer com a aluna Amanda: por mais que se reconheça enquanto híbrida (*“Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”* – excerto 22, linhas 6-7), se forem tomados determinados critérios para uma categorização de sua condição, provavelmente seria reconhecida enquanto ouvinte, tal como ocorre com o colega Manoel.

Essa categorização empreendida algumas vezes pelos alunos do Curso que separa os surdos “legítimos” dos “falsos”, retratada nos depoimentos de Manoel e Amanda, ajuda a reforçar a ideia, já ventilada anteriormente, de que “o grau da perda auditiva é fator irrelevante para a autoidentificação” (FERNANDES, 2011, p. 117) enquanto surdo. A despeito de suas capacidades auditivas, tanto Manoel como Amanda poderiam se autoidentificar como surdos ou ouvintes, afinal, poderiam primar pela audição que ainda possuem (considerando-se ouvintes) ou pela perda que os afeta (considerando-se surdos).

Diferente da perda auditiva, o critério linguístico é preponderante tanto na autodefinição, conforme explicita a fala de Manoel (“**Eu, na verdade, eu me considero ouvinte, entendeu? Minha língua é o português**” – excerto 23, linhas 1-2), quanto nas representações construídas pelos colegas da turma. Se o indivíduo fala português, independente do seu grau de surdez (parcial, severo, profundo etc.), ele provavelmente será considerado um surdo “não-legítimo”. Se, além de falar, possuir algum grau de audição, como é o caso de Amanda e também de Manoel, dificilmente será reconhecido como surdo, ainda que “do Paraguai”.

A categorização que parece ser empreendida nesse contexto não é, entretanto, ausente de tensionamentos. O aluno Lucas, quando questionado, assim como os demais alunos por mim entrevistados, sobre a alcunha “surdo do Paraguai” reservada a alguns estudantes surdos do Curso Bilíngue, traz um posicionamento enfático:

Excerto 24

1  **Eu não sou surdo do Paraguai! Eu sou surdo, só surdo!**
 2 **Aqui tem surdo falso sim, mas não é meu caso!** Eu não tenho
 3 dúvidas de que sou surdo e todo mundo aqui sabe também... **Eu**
 4 **falo LIBRAS há muito tempo, desde criança eu me desenvolvi**
 5 **na língua de sinais. (...)**

Trecho de entrevista realizada com Lucas (Estudante surdo)

No excerto 24, Lucas busca ressaltar a “autenticidade” de sua identidade surda (“ **Eu não sou surdo do Paraguai!**” – linha 1), admitindo, entretanto, que no Curso Bilíngue há quem não seja tão autêntico quanto ele acredita ser (“ **Aqui tem surdo falso sim, mas não é meu caso!**” – linha 2). Embora o colega de turma Manoel tenha observado, na entrevista concedida, que Lucas se enquadraria na categoria de “surdo do Paraguai” (por falar, ainda que somente fora do espaço do INES), o jovem enfatiza que é apenas surdo (“ **Eu sou surdo, só surdo!**” – linha 1), ou seja, qualquer outra representação diferente dessa não lhe seria cabível.

Assim como Manoel, que tentou expressar certeza quanto à sua autoidentificação como ouvinte a partir da ideia de que o português oral é a sua língua

(“***Eu me considero ouvinte, entendeu? Minha língua é o português.***” – excerto 23, linhas 1-2), Lucas também parece querer provar sua condição de surdo “legítimo” baseado em sua experiência enquanto usuário de LIBRAS (“***Eu falo LIBRAS há muito tempo, desde criança eu me desenvolvi na língua de sinais.***” – excerto 24, linhas 4-5). Entretanto, conforme aponta Bauman (2005), dificilmente um fator único – no caso do depoimento em análise, o uso de uma língua específica (a de sinais) –, pode dar conta da complexidade das identidades em livre curso.

A centralidade da língua nos processos de construção identitária que se desenrolam nesse cenário não escapa da percepção mesmo daqueles que se consideram “novatos” no contexto do INES. É o que deixa transparecer a aluna Grazielle, em um trecho do depoimento em que faz suas considerações, a meu pedido, sobre a já referida brincadeira que ali circula de apelidar alguns estudantes do curso como surdos do Paraguai:

Excerto 25

1 Eu sou nova por aqui...então, pra ser sincera, **eu já ouvi várias**
 2 **vezes, mas não entendo muito bem esse negócio de surdo do**
 3 **Paraguai não... A professora fala, fala, fala, de identidade**
 4 **surda, mas eu sinceramente não entendo.** Porque assim, se [o
 5 surdo] fala português não tem identidade surda, se fala LIBRAS
 6 tem identidade surda. **Mas eu não entendo não...quer dizer, eu**
 7 **acho que é a língua né? É o que eles dizem. Eu não sei bem. Se**
 8 **é isso então, eu posso ser surda também?** (risos).

Trecho de entrevista realizada com Grazielle (Estudante ouvinte)

Ainda que no excerto 25 Grazielle inicialmente ressalte sua qualidade de membro novo no cenário do INES (“*Eu sou nova por aqui...*” – linha 1), admite que já “ouv[eu] várias vezes” a referência a esse “*negócio de surdo do Paraguai*”. A aluna acredita não entender bem essa “brincadeira”, assim como também afirma não compreender a noção de “identidade surda”, embora isso já tenha sido tematizado ao longo do Curso. (“***A professora fala, fala, fala, de identidade surda, mas eu sinceramente não entendo***” – linhas 3-4).

Em sua resposta, a estudante Grazielle reproduz o entendimento que parece predominante no contexto da surdez, de que “**se [o surdo] fala português não tem identidade surda, se fala LIBRAS tem identidade surda**” (linhas 3-4). Apesar de destacar mais uma vez que não domina o tópico, chega à conclusão de que o ponto chave no qual os discursos identitários se baseiam é a língua (“**Mas eu não entendo não...quer dizer, eu acho que é a língua né?**” – linhas 6-7).

O que, em verdade, parece fugir do entendimento da aluna, é o fato de as identidades muitas vezes serem representadas, nesse contexto específico, como tendo um “um núcleo essencial que distinguiria um grupo de outro” (WOODWARD, 2009, p. 38): o dos surdos “autênticos” em oposição aos “do Paraguai”. Levando ao extremo aquele que se mostra o critério fundamental de (auto)identificação e pertencimento ao grupo, a língua de sinais, a aluna finaliza sua resposta indagando, de forma retórica e em tom de brincadeira, que “**Se é isso então, eu posso ser surda também?**” (excerto 25, linhas 7-8).

Se “ a identidade do surdo é a língua de sinais” – conforme advoga Júlia no excerto 14 –, “falar” essa língua, de acordo com Lucas (excerto 21, linhas 17-18), reflete o cuidado e a preocupação que a pessoa surda deve ter para com a mesma, razão possível pela qual Felipe enfatiza que “ se [o indivíduo] é surdo, ele tem que lutar pela LIBRAS”. Nesse sentido, lutar pela língua de sinais parece significar mais que uma questão de direitos linguísticos: é uma luta que diz respeito também à identidade, o que vai ao encontro da observação feita por autores como Wollard (1998) e Blackledge (2008) de que as ideologias linguísticas acabam se voltando para questões que transcendem a linguagem propriamente dita.

No que tange ao caso específico do Curso Bilíngue, o vigor da ideologia linguística aponta para uma diferenciação, seguida de uma classificação, que parece destacar o surdo “legítimo”, experiente no uso da língua de sinais, engajado nas lutas políticas, que se faz reconhecer como membro de uma comunidade surda, que “tem identidade surda”, dos demais que não se enquadram nesse perfil idealizado. Assim, busca-se “alinhar”, ressaltar-se, estrategicamente, toda a complexidade dos processos identitários com a “linha” da Língua Brasileira de Sinais e utilizar a especificidade da comunicação via sinais para unificar a comunidade de modo semelhante ao que se refere Anderson (2008) quando descreve as comunidades imaginadas.

Tendo por base as considerações tecidas por Woodward (2009), referente às políticas de identidade, pode-se dizer que, tal como ocorre em outros contextos, no espaço do Curso Bilíngue, o projeto de representação do grupo não escapa ao dilema da igualdade e da diferença. Sendo assim, a afirmação política da diferença, baseada sobretudo no critério linguístico, tende a construir novos universalismos que por um lado diferenciam surdos de ouvintes e, por outro, surdos “legítimos” e “ilegítimos”.

É preciso ressaltar que embora a tentativa de unificar o grupo pareça necessária e inevitável para a manutenção de uma agenda política que possa garantir a luta por direitos, o apelo a determinados atributos essenciais, ou seja, a essencialização da diferença pode também resultar em prejuízos para alguns membros do grupo que se pretende unificar, uma vez que tende a “congelar” identidades que são descentradas, fluidas e mutáveis.

É nesse sentido que Bauman (2005, p. 85) salienta que

as batalhas de identidade não podem realizar a sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. Suas intenções includentes se misturam com (ou melhor são complementadas por) suas intenções de segregar, isentar e excluir.

Vale lembrar que, se por um lado, alguns registros aqui analisados apontam para a tentativa de estabelecimento de um núcleo identitário que, em uma “dose útil” de essencialismo estratégico (SPIVAK, 2010), busca afirmar uma identidade coerente, centrada e unificada a partir do uso (ou não) de uma materialidade linguística específica (a língua de sinais); por outro, há no Curso Bilíngue, um movimento que contribui para a relativização do peso “do carácter historicamente construído das categorias em que nos encaixamos como pessoas” (ALMEIDA, 2009).

5.3 “No DESU o modelo é inclusivo”: representações sobre o Curso Bilíngue

No segundo capítulo desta tese, apresentei um breve panorama acerca do bi/multilinguismo e da educação bilíngue, tal como vem sendo problematizados na virada do século XX para o XXI. Nas considerações tecidas, destaquei, amparada em diferentes estudiosos do tema (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007, 2012, entre outros), a

complexidade que permeia esses fenômenos. Tal complexidade, torna controvertida a configuração desse campo de estudos, sendo plurais não somente as concepções existentes com relação ao que significa ser bilíngue como também as práticas educacionais denominadas bilíngues.

Conforme apontei nesse mesmo capítulo, no particular contexto da surdez, às questões que se colocam nos demais contextos de bilinguismo soma-se o fato de que nele estão envolvidas línguas de modalidades diferentes, uma das razões que o torna um caso atípico (SOUSA, 1998; QUADROS, 2005; SANTANA, 2007, entre outros) e que o insere em diferentes controvérsias.

No caso específico da educação de surdos no Brasil, em que as experiências bilíngues são ainda uma realidade bastante recente, a questão há muito levantada por Skliar (1997a) – “o que é a educação bilíngue para surdos?” – permanece ainda envolta a uma disputa de significados que se robusteceu, conforme apontei no capítulo 2, sobretudo depois da circulação de dois documentos produzidos na esfera governamental: o *Decreto nº 5.626/05* e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

Voltado para a regulamentação da língua de sinais, o referido decreto também lança as bases da organização da educação bilíngue a ser ofertada na rede pública de ensino brasileira. Isso se dá ao prever a garantia, aos surdos, de que sejam matriculados: (i) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas e classes de educação bilíngue¹⁰⁵ com professores bilíngues; (ii) nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio ou educação profissional, em escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, sem a necessidade dos mesmos serem bilíngues, assegurada, no entanto, a presença de intérpretes de LIBRAS. Nas diferentes etapas de escolarização, a oferta também se estende a alunos ouvintes.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* opera com a lógica da valorização dos processos de inclusão dos alunos, defendendo, nesse sentido, que todos eles, a despeito de suas diferenças, devem ser matriculados na rede regular de ensino. Nesse documento, tal como no Decreto nº

¹⁰⁵ Conforme já explicitado no capítulo 2, são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

5.626/2005, a inclusão de alunos surdos preconizada também reconhece o direito dos mesmos à educação bilíngue, sendo esta descrita, conforme assinalei anteriormente, como o “o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais” (BRASIL, 2008, p. 11). Também aqui o ensino do português é previsto como segunda língua, na modalidade escrita, para os alunos surdos.

Faço esse breve resgate para enfatizar que sendo o Curso Bilíngue de Pedagogia do DESU uma experiência inovadora em todo o Brasil, não tem sua formatação e modelo previstos em nenhum documento normativo. Em verdade, o decreto regulamentador da LIBRAS apenas abre caminho para a criação de cursos de pedagogia que busquem a formação de professores surdos e ouvintes com o objetivo de viabilizar a educação bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) para estudantes surdos da Educação Básica, mas não aprofunda de que modo cursos dessa natureza podem e/ou devem ser configurados.

O Curso desponta e vem se desenvolvendo, então, conforme a análise dos registros neste e no próximo item buscará problematizar, em um cenário em que as representações (HALL, 1997; SILVA, 2009) construídas pelos atores participantes a respeito dessa singular proposta do DESU/INES transitam, sobretudo, entre a contestação de sua configuração bilíngue e a reafirmação dessa sua natureza específica. Ambos os movimentos são possivelmente alimentados pelos principais documentos que tratam de políticas linguísticas e educacionais para o contexto da educação de surdos no Brasil e pelas ideologias linguísticas (KROSKRITY, 2004) presentes em diferentes discursos dos movimentos sociais surdos, que, conforme busquei destacar nos dois anteriores itens de análise, também circulam nesse espaço.

Dito isso, trago para o início da discussão um trecho do depoimento do estudante Pablo em que explicita os motivos que o levaram a prestar o vestibular do Curso Bilíngue de Pedagogia e também algumas impressões suas a respeito da experiência de ingresso nesse espaço educacional.

Excerto 26

1	Eu comecei a aprender mais a língua de sinais em uma igreja
2	em Campo Grande. Aí me falaram do DESU, que tinha um
3	Curso Bilíngue de Pedagogia, que seria bom pra mim, pra eu
4	me aperfeiçoar na língua de sinais. Como eu trabalho como
5	intérprete em escola, mesmo eu não tendo a pretensão de

6 trabalhar dando aula pra crianças, foi muito bom vir pra cá. Só
7 que quando eu pesquisei sobre o que era bilinguismo,
8 logicamente seriam duas línguas, mas eu pensava que a língua
9 de instrução principal, a língua em que as aulas seriam dadas
10 seria a língua de sinais e tendo por apoio a língua portuguesa
11 escrita. Do que eu imaginava pra realidade, dois mundos
12 totalmente diferentes. Quando eu li o edital, pedia fluência em
13 língua de sinais. Então foi muito angustiante pra mim porque
14 eu pensava: “caramba, será que eu vou ficar atrasado? Todo
15 mundo lá fera em língua de sinais, as aulas tudo em língua de
16 sinais, tudo LIBRAS, já que lá é o mundo dos surdos. Como é
17 que eu faço?” Fiquei bastante preocupado mesmo. Só que
18 quando eu cheguei aqui no primeiro dia de aula a professora
19 me deu boa noite falando, né? Aí eu sinalizei “boa noite” e a
20 intérprete falou “boa noite” pra ela. No decorrer da aula, ela só
21 falava, falava, oralizava. Era linguagem oral e intérprete lá.
22 Então foi exatamente o contrário do que eu imaginava. **Eu**
23 **trabalho numa escola onde o professor ministra as aulas,**
24 **mas aulas regulares na linguagem oral, com a presença do**
25 **intérprete, que no caso sou eu que faço a tradução para os**
26 **alunos surdos. O MEC chama de escola inclusiva. Aqui a**
27 **gente chama de Departamento de Ensino Superior**
28 **Bilíngue. Só que é exatamente o que acontece na escola**
29 **inclusiva. Então, eu acho que aqui ainda não temos um**
30 **bilinguismo.** Porque eu acho que é o único no Brasil que tem
31 esse curso, né? É o único no Brasil que tem esse curso e foi o
32 pioneiro. Então é o começo. **Então, eu creio que daqui a**
33 **algumas décadas a gente tenha aqui um bilinguismo de**
34 **verdade, onde as aulas sejam ministradas em língua de**
35 **sinais, em que todo mundo aqui saiba as duas línguas cem**
36 **por cento e a comunidade acadêmica inteira saiba a língua**
37 **de sinais...**não um ensino bilíngue onde somente o professor
38 é bilíngue, só a sala é bilíngue, mas toda a conjuntura.

Trecho de entrevista realizada com Pablo (Estudante ouvinte)

Pablo, um aluno ouvinte que afirma ter buscado o ingresso no Curso Bilíngue de Pedagogia com o objetivo de se “*aperfeiçoar na língua de sinais*”, por já atuar como intérprete educacional de LIBRAS, revela as expectativas que criou sobre a experiência de estudar nesse espaço ao realizar uma pesquisa sobre o tema do bilinguismo. Embora considerasse que “*logicamente seriam duas línguas*”, ele

acreditava que “a língua em que as aulas seriam dadas seria a língua de sinais”, ou seja, que todas as aulas seriam ministradas em LIBRAS. A expectativa criada pelo aluno teria sido nutrida também a partir da leitura do edital¹⁰⁶ do vestibular, que, segundo relata, “*pedia fluência em língua de sinais*”, o que lhe causou certa apreensão, embora já atuasse como intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa.

O aluno tece então uma comparação entre a realidade que vivencia em sua atuação em uma escola regular como profissional intérprete, em que o professor ministra as aulas na linguagem oral, com o que presencia no Curso Bilíngue onde está na posição de aluno. Para Pablo, o que se passa nesse cenário “**é exatamente o que acontece na escola inclusiva**” (excerto 26, linhas 28-29), chegando à conclusão de que, no DESU, o bilinguismo ainda não seria uma realidade (“**Então, eu acho que aqui ainda não temos um bilinguismo**” – linhas 29-30).

O fato de as aulas no Curso Bilíngue serem majoritariamente ministradas pelos professores na língua portuguesa oral, com a presença do profissional intérprete, não é a única razão pela qual o aluno parece questionar a legitimidade do caráter bilíngue do Curso. Para ele, “**um bilinguismo de verdade**” (linhas 33-34) somente será atingido no DESU quando todos os integrantes do Curso souberem “**as duas línguas cem por cento e a comunidade acadêmica inteira [souber] a língua de sinais**” (linhas 35-37).

No depoimento de Plutão, quando empreende uma avaliação sobre a questão bilíngue no cenário do Curso, diferente do que se vê no depoimento de Pablo, não figura uma contestação dessa perspectiva, mas sim o reconhecimento de que o modelo bilíngue em desenvolvimento no DESU é parte integrante de uma agenda político-linguística, agenda essa que não estaria ainda plenamente contemplada.

Excerto 27

1	Então...pro bilinguismo ao qual eu defendo, que ambas as
2	línguas, português e línguas de sinais, tenham o mesmo nível
3	de importância, a gente está muito longe. E isso não é devido
4	apenas às condições do próprio do INES, porque se você entra no
5	site do Instituto está dito que o INES oferece educação bilíngue
6	aos alunos desde a Educação Básica. (...) o problema nosso, do
7	DESU, é que quando nós éramos ISBE não havia professor de

¹⁰⁶ O edital do Curso Bilíngue de Pedagogia foi problematizado no item 4.2.2 desta tese.

8 LIBRAS, que não havia o curso de Letras/LIBRAS. O Decreto 5626
 9 tinha acabado de ser... era muito recente. E no Brasil, a gente já
 10 sabe também que legislação não significa garantia de efetividade
 11 das ações. Entre uma coisa e outra há um espaço grande, né?
 12 Como a sistematização da política pública. O número de
 13 professores de ensino superior que tinha alguma informação sobre
 14 educação de surdos também era muito menor que hoje em dia já
 15 é. E isso é conquista da comunidade surda e também dos
 16 pesquisadores da área, militantes, muitos deles militantes. Tanto
 17 a favor do **bilinguismo esquisito que é esse que ele pode**
 18 **escrever um português qualquer, ele pode ter uma LIBRAS**
 19 **qualquer, não é esse bilinguismo o qual eu defendo. Mas**
 20 **enfim, na perspectiva bilíngue que a gente quer a gente ainda**
 21 **está longe. (...)**

Trecho de entrevista realizada com Plutão (Docente)

Como é possível depreender do excerto 27, Plutão não nega que o Curso se desenvolva em uma perspectiva bilíngue, porém salienta a defesa por uma configuração para esse espaço de modo que “**ambas as línguas, português e línguas de sinais, tenham o mesmo nível de importância**” (linhas 1-3), adentrando, assim, no campo da ideologia linguística. Uma das razões apontadas no depoimento para considerar que o bilinguismo no Curso estaria longe de uma perspectiva ideal foi a implementação tardia de políticas públicas no âmbito da educação de surdos que pudessem subsidiar práticas bilíngues nesse contexto, como, por exemplo, a formação de professores de LIBRAS.

Quando Plutão se refere à perspectiva bilíngue que defende, em que ambas as línguas possam alcançar “*o mesmo nível de importância*”, fica claro que um dos propósitos sobre o qual seria necessário se debruçar se situa no âmbito do planejamento de status (CALVET, 2007) da LIBRAS no espaço do Curso. Para tanto, uma das ações em desenvolvimento no DESU que poderia contemplar o objetivo da equalização das línguas é descrita por Plutão na sequência do seu depoimento:

Excerto 28

1 (...)
 2 **Nessa perspectiva [na que se busca], a gente está**
 3 **longe ainda do bilinguismo, mas a gente está caminhando**
 pra esse sentido. Por quê? Com a revisão do currículo e com

4 as novas condições do professor de LIBRAS e tal, os alunos
 5 agora terão ensino de línguas em separado. Então vai ter
 6 Língua Portuguesa pra quem tem [inaudível]...e LIBRAS,
 7 também vai acontecer isso, tem uma perspectiva de
 8 nivelamento, de avaliação inicial, de nivelamento. Então isso é
 9 uma parte pra esse bilinguismo. Só que a outra parte é
 10 produção acadêmica e isso eu sinto muita resistência
 11 especialmente dos ouvintes. Que os surdos querem produzir
 12 em LIBRAS e os ouvintes ficam: “não, porque tem que
 13 produzir... é o curso bilíngue”. (...)

Trecho de entrevista realizada com Plutão (Docente)

No excerto 28, são ressaltadas por Plutão algumas das ações de gerenciamento (SPOLSKY, 2004) a respeito das línguas em circulação no Curso. Uma das intervenções que, segundo o relato, será realizada com a implementação de um novo currículo¹⁰⁷ no DESU, é o ensino em separado das duas modalidades linguísticas (Língua Portuguesa escrita e LIBRAS) de forma a contemplar as competências que cada estudante já traz consigo ao ingressar no Departamento. A inserção¹⁰⁸ da disciplina de LIBRAS no novo currículo do Curso e a transformação do formato da disciplina Língua Portuguesa¹⁰⁹ – que, em uma nova matriz, passaria a ser desenvolvida tendo por base uma espécie de nivelamento – são, portanto, ações que, de algum modo, buscam viabilizar a equalização das línguas.

Quando, no excerto 27, Plutão afirma que não se coloca em favor de um **“bilinguismo esquisito”** que, segundo sua visão **“é esse que ele pode escrever um português qualquer, ele pode ter uma LIBRAS qualquer”** (excerto 27, linhas 17-18), demonstra uma concepção convencional acerca das competências linguísticas

¹⁰⁷ Conforme dito anteriormente, uma nova matriz curricular para o Curso Bilíngue estava prevista para ser implementada a partir das turmas ingressantes no ano de 2015.

¹⁰⁸ A disciplina LIBRAS não constava na versão curricular da turma por mim acompanhada, embora os alunos tenham podido participar, de forma experimental, de aulas voltadas para o aprendizado dessa língua. Os alunos se dividiam em dois grupos: um grupo participava de aulas de LIBRAS e outro de aulas de língua portuguesa como segunda língua. Na disciplina Língua Portuguesa Escrita não havia, entretanto, separação.

¹⁰⁹ No currículo em vigência no decorrer da pesquisa de campo, a disciplina Língua Portuguesa Escrita estava contemplada do 1º ao 7º período do Curso Bilíngue e estudantes surdos e ouvintes, independente dos seus conhecimentos prévios, participavam das mesmas aulas. Já era antiga, no DESU, entretanto, a indicação, principalmente por parte dos professores de Língua Portuguesa, de que as aulas dessa disciplina deveriam ser repensadas de modo a contemplar diferentes objetivos de ensino que se vislumbram para surdos e ouvintes.

dos estudantes, que provavelmente se assenta em determinados padrões que consideram o “bom uso” das línguas, ou seja, aquilo que é convencionalmente estabelecido como o “bom padrão” de uso da LIBRAS e do português escrito.

Vale lembrar que no caso do depoimento de Pablo (excerto 26), ao afirmar que uma das condições para que o DESU se configure de modo “genuinamente” bilíngue é que todos os atores desse cenário saibam a LIBRAS e o português escrito “cem por cento”, ele também aponta para a questão da equalização das línguas no Curso e tem como referência “competências linguísticas completas”, numa clara alusão à noção de bilinguismo equilibrado e não a uma ideia de repertório, em que diferentes níveis de competência são validados. Nesse sentido, o aluno opera com uma ideia de língua como uma “entidade pronta” (MAHER, 2007, p. 77) que é a que sustenta essa noção tradicional e popularizada de bilinguismo balanceado.

Atualmente, conforme ressalta García (2009, p. 45), o sujeito bilíngue pode ser compreendido, entretanto, para muito além dessa concepção. Mesmo no caso do bilinguismo do âmbito da surdez, que normalmente é colocado à parte nos estudos que se dedicam a contextos de minorias linguísticas, os modelos de educação bilíngue descritos por García (2009) podem ser empregados. A autora (2009, p. 152) defende que uma instituição educacional voltada para surdos pode incorporar recursos dos diferentes tipos educacionais bilíngues (explicitados no capítulo 2). Acrescenta, ainda, que programas voltados para estudantes surdos têm se tornado cada vez mais complexos, sendo uma das razões apresentada os progressos nos procedimentos de implante coclear que, segundo a autora, estão tornando a categorização de surdos mais fluida, uma vez que a oralização e a sinalização passam muitas vezes a compor o repertório desses indivíduos.

No depoimento da aluna Regina, tal como observado no de Pablo, reaparece a ideia de que o bilinguismo no nível individual está atrelado a competências “completas” em duas diferentes línguas, no caso, LIBRAS e português escrito. Essa compreensão é explicitada pela aluna no excerto 29, trecho em que expõe a sua visão acerca do relacionamento entre os estudantes de sua turma e significa a experiência vivenciada no Curso Bilíngue:

Excerto 29

1 A minha turma até que é uma turma boa. O clima até que é de
 2 paz porque a minha turma até agora **graças a Deus não teve**
 3 **problema nenhum de inimizade ou confusão entre surdos e**
 4 **ouvintes, mas porque os ouvintes se colocam naquele**
 5 **patamar que realmente eles têm que ajudar o surdo. E isso**
 6 **também não é correto.** O correto é o surdo chegar aqui na
 7 universidade bilíngue. **Não é o surdo depender da minha**
 8 **ajuda...é porque ele é bilíngue. Eu tenho que ser bilíngue e**
 9 **ele tem que ser bilíngue.** Tem que ser igual. A interação tem que
 10 ser igual porque é bilinguismo. **Bilinguismo é eu ter, digamos,**
 11 **100% da minha língua, que é o português, e, digamos, 90% da**
 12 **LIBRAS. E o contrário também né? Para os surdos a mesma**
 13 **coisa, só que eles têm que ter o português escrito. E eles não**
 14 **têm...eles não conhecem nada.** Então, a minha turma é boa
 15 porque ela tem essa aceitação, ela aceita o surdo do jeito que ele
 16 é, entende a questão do português, interage e tenta ajudar o
 17 surdo. Mas isso daí não quer dizer que é bom, o bom é que todo
 18 mundo seja bilíngue já... **não é bilíngue ainda, não é só os**
 19 **surdos, nós também. Eles não são 100% bilíngues e nem nós,**
 20 **né? Porque nós não temos a língua de sinais 100% e nem eles**
 21 **têm o português. Então não somos 100%, não somos**
 22 **bilíngues ainda.** Isso quer dizer que eu vou ter que olhar pro
 23 intérprete quando o professor é surdo e o surdo também pro
 24 intérprete quando o contrário estiver dando aula.

Trecho de entrevista realizada com Regina (Estudante ouvinte)

No excerto 29, Regina inicialmente destaca um dos fatores que contribuiu para o que ela considera como um bom relacionamento entre os estudantes de sua turma. Para a aluna, é o fato de que **“os ouvintes se colocam naquele patamar que realmente eles têm que ajudar o surdo”** (linhas 4-5). Ao que parece, ela se refere à questão relacionada às dinâmicas de realização de atividades acadêmicas (sobretudo apresentação de seminários e desenvolvimento das demais avaliações) em que surdos e ouvintes, quase sempre¹¹⁰ trabalham de forma integrada.

¹¹⁰ No Curso Bilíngue, há a recomendação, por parte dos professores, de que os grupos organizados para a realização de atividades acadêmicas não sejam constituídos exclusivamente por discentes surdos ou exclusivamente por discentes ouvintes.

A aluna considera que “o clima de paz” que percebe em sua sala de aula se deve a uma espécie de “aceitação” que haveria por parte da sua turma, “[d]o surdo do jeito que ele é”. Essa “aceitação”, pelo que se depreende, passa pela compreensão hoje estabilizada e há muito difundida tanto em estudos dedicados à educação bilíngue no contexto da surdez (PEREIRA, 2014; FERNANDES e RIOS, 1998; FERNANDES, 2003; QUADROS, 1997, 2005; SKLIAR, 1997a, 1998, 2001, entre outros) como em diferentes cenários de educação bilíngue para surdos (incluindo-se aqui o DESU), de que a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é a segunda língua dos indivíduos surdos. Também passa pelo entendimento de que sendo o português uma segunda língua para esses alunos, é necessário os ouvintes – que, seguindo esse parâmetro, têm o português como primeira língua – compreenderem as dificuldades dos estudantes surdos nas práticas que envolvem leitura e escrita e que, por conseguinte, tentem “ajudá-los”.

Diante dessa relação que significa como sendo de dependência dos alunos surdos perante os ouvintes, não desejável e inadequada (“*E isso também não é correto*” – excerto 29, linhas 5-6), Regina vê a condição bilíngue dos indivíduos surdos como elemento-chave nessa problemática (“**O correto é o surdo chegar aqui na universidade bilíngue. Não é o surdo depender da minha ajuda...é porque ele é bilíngue.**” – linhas 6-7). Em sua percepção, entretanto, os colegas surdos da turma ainda não são bilíngues porque eles “**têm que ter o português escrito**” (linha 13) e, em sua avaliação, “**eles não têm...eles não conhecem nada**” (linhas 13-14). Observa, ainda, que também os alunos ouvintes não seriam bilíngues porque os mesmos “**não [têm] a língua de sinais 100%**” (linha 20).

A concepção de bilinguismo com a qual a aluna trabalha (“**Bilinguismo é eu ter, digamos, 100% da minha língua, que é o português e, digamos, 90% da LIBRAS. E o contrário também né?**” – linhas 10-12) opera a partir de lentes monoglóssicas, de modo semelhante ao observado no depoimento de Pablo (excerto 26). Essa concepção remete a um sujeito bilíngue que “seria a ‘somatória perfeita’ de dois monolíngues ‘perfeitos’” (MAHER, 2007, p. 73) ou, acrescento eu, “praticamente perfeitos” (“90%”). Entretanto, como Maher (2012, p. 34) aponta, o sujeito bilíngue, “não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos em, por exemplo, LIBRAS e Português”.

García (2009) também adverte para o fato de que o sujeito bilíngue equilibrado não existe. A autora questiona esse modelo – que denomina como “bilinguismo monoglóssico” – que opera com a nomeação de uma determinada língua como sendo a primeira e a da língua adicional como sendo a segunda língua. Essa visão dos indivíduos bilíngues como duplos monolíngues, de acordo com a autora, não consegue mais responder à grande complexidade linguística do século XXI.

Argumentação semelhante é encontrada em Canagarajah (2011, 2013). Para o autor, a competência linguística dos indivíduos bilíngues não deve se concentrar no domínio de cada língua separadamente, mas na construção de um repertório em que cada língua desempenha funções distintas. Assim, não caberia avaliar se um estudante surdo sinalizante demonstra 100% ou 90% de competência no português escrito ou se o estudante ouvinte demonstra esses mesmos percentuais de competência na LIBRAS, a fim de que possam ser considerados bilíngues, como sugere Regina (excerto 29). Conforme destaca Canagarajah (2013), as línguas formam um sistema integrado e a competência bi/multilíngue não coincide com as competências separadas em cada língua, tal como se observa na concepção obsoleta de bilinguismo equilibrado.

Analisando o contexto da educação bilíngue para surdos, no qual se insere o Curso Bilíngue de Pedagogia do DESU, Silva (2008, p. 400) argumenta que “noções como língua, língua materna e segunda língua devem ser (re)dimensionadas por fazerem parte de um continuum”. Isso aponta para a necessidade de que a “desinvenção” a que se referiram Makoni e Pennycook (2007) possa também ser considerada no contexto da surdez. Conforme aponta a autora, nesse redimensionamento dos referidos conceitos, ou seja, nesse continuum pelo qual advoga, haveria duas extremidades em que estariam localizadas a LIBRAS utilizada por surdos adultos escolarizados e a língua portuguesa padrão ensinada nas escolas.

O que se vislumbra nos excertos em análise, ou seja, uma avaliação dos indivíduos bilíngues como duplos monolíngues, ou bilíngues balanceados, que teriam como estabelecer fronteiras claras entre as línguas, não é, entretanto, uma particularidade do contexto da surdez ou do próprio Curso Bilíngue do DESU. Em estudo sobre práticas linguísticas em contexto escolar na fronteira Brasil/Uruguai, Bortolini, Garcez e Schlatter (2013) observaram que o programa de ensino bilíngue desenvolvido em escolas uruguayas mantém os dois sistemas linguísticos muito

delimitados (no caso, o português e o espanhol), o que acaba interferindo na percepção dos próprios indivíduos enquanto sujeitos bilíngues legítimos. Segundo os autores (2013, p. 271), a definição de indivíduo bilíngue com a qual o programa trabalha é aquela em que são consideradas as capacidades de empregar as duas línguas (português e espanhol) nas modalidades oral e escrita (envolvendo a leitura, a escrita, a fala e a escuta), demonstrando controle de todos os níveis gramaticais nas duas línguas e sendo capaz de manter separados esses dois sistemas linguísticos.

Ainda no que diz respeito às representações construídas sobre a condição bilíngue dos estudantes no Curso, é oportuno trazer um trecho do depoimento de Júpiter, no qual responde ao meu questionamento acerca de possíveis dificuldades que encontra em sua prática pedagógica em função da natureza bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) do Curso de Pedagogia desenvolvido no DESU.

Excerto 30

1 Aqui a dúvida minha sempre foi avaliar. Não há dúvida! É avaliar,
2 porque você também não pode produzir, com base num modelo
3 hipotético, um massacre em termos de reprovação porque bem ou
4 mal esses alunos chegaram aqui como chegaram. Falo tanto dos
5 ouvintes quanto dos surdos. **No caso dos surdos**
6 **especificamente, quase que completamente sem língua**
7 **portuguesa, quase não, totalmente sem língua portuguesa,**
8 **com grande dificuldade em português.** E fosse para avaliar de
9 maneira rigorosa, eu acho que nós teríamos a obrigação de
10 produzir uma reprovação massiva e esse curso duraria oito, nove
11 anos. Talvez ele não se sustentasse. Então me causa... assim, eu
12 acho que de um modo geral, a gente não... enfim, faz tudo o que
13 pode por nossos alunos, mas os resultados são, na média, bastante
14 decepcionantes.

Trecho de entrevista realizada com Júpiter (Docente)

No excerto 30, ao tematizar a dificuldade que considera existir na atividade de avaliação dos alunos do Curso Bilíngue, Júpiter, enfatizando especificamente o caso dos surdos, considera como um possível obstáculo para a prática da avaliação o fato de que, em sua concepção, esses estudantes chegam ao DESU “**quase que**

completamente sem língua portuguesa, quase não, totalmente sem língua portuguesa, com grande dificuldade em português” (linhas 6-8).

É importante ressaltar que, ao considerar que os estudantes surdos não teriam o português escrito em seu repertório linguístico, muito possivelmente a avaliação de Júpiter está pautada, de forma semelhante ao explicitado por Regina (excerto 29) e Pablo (excerto 26), em um modelo idealizado de “falante” que normalmente têm por base uma concepção monoglóssica de língua e que estabelece fronteiras rígidas entre as línguas que compõem o repertório dos indivíduos.

Conforme pontua na sequência de seu depoimento, ainda discorrendo sobre possíveis dificuldades no trabalho docente na sala de aula bilíngue do DESU, o que considera como a falta de competência dos estudantes surdos no português escrito (“*totalmente sem língua portuguesa*” – excerto 30, linha 7) parece estar relacionado a determinadas competências de leitura/escrita que se almejam para estudantes de nível superior monolíngues em português, ou seja, um usuário idealizado. Entretanto, essa “competência nula em português”, por parte dos estudantes, não seria, em sua visão, o maior entrave encontrado na prática bilíngue do curso.

Excerto 31

1 (...). **Eu acho que a grande dificuldade do ensino superior**
 2 **envolvendo surdos**, se ele quiser ser ensino superior, **vai ser a**
 3 **produção de textos em LIBRAS**. Não com aquela visão que se vê
 4 por aqui do surdismo... de que o surdo só pode sinalizar, que **aqui**
 5 **você fala em bilinguismo, mas acaba sendo monolinguismo**
 6 **porque...é monolinguismo porque muitas vezes se defende que**
 7 **a pessoa tem que obter todo o conhecimento e expressar todo**
 8 **esse conhecimento em LIBRAS. Mas eu acho que a língua**
 9 **portuguesa é fundamental. Eu fico falando pra eles [alunos]**
 10 **assim: “escrita é fundamental pra estruturar o pensamento, não**
 11 **é pra se comunicar apenas não”**. Mas então, se eu tivesse fazendo
 12 um curso em alemão, por exemplo, eu ia querer uma tradução, uma
 13 boa tradução em português pra eu poder me aproximar do texto em
 14 alemão. Não que eu tenha que parar ali. Eu acho que é essa a
 15 perspectiva, eu acho que esse é um trabalho que o ensino superior,
 16 de qualquer área, pra surdos, vai ter que desenvolver. Mas eu

17 comecei a pensar, e acho que continuo pensando isso, que se for
18 esperar produzir textos inteiros...

Trecho de entrevista realizada com Júpiter (Docente)

De acordo com Júpiter, conforme se depreende do excerto 30, um dos obstáculos inerentes à configuração bilíngue de cursos superiores voltados para estudantes surdos, tal como o que é ofertado pelo DESU, diz respeito à produção de textos acadêmicos em LIBRAS. Ao problematizar a falta de textos teóricos em LIBRAS que estejam direcionados para o trabalho bilíngue nesse nível de ensino, o professor está aludindo à carência de um tipo específico de política linguística, que Shohamy (2006) chama de oculta (*hidden language policy*).

Quando Júpiter diz que cursos de nível superior voltados para estudantes surdos, em qualquer área do conhecimento, precisam desenvolver o trabalho de produção de material específico, como textos teóricos em LIBRAS, fica claro que são mecanismos não explícitos, para muito além dos mecanismos legislativos – que são do tipo explícito (SHOHAMY, 2006) – os responsáveis por criar e influenciar as políticas linguísticas reais e, portanto, muito mais efetivos.

Essa questão dos textos acadêmicos em LIBRAS a que fez referência Júpiter foi levantada por Sol (TILS) em seu depoimento, quando relata sua trajetória enquanto intérprete e traça um paralelo entre o que ocorre em outras instituições de ensino superior que recebem estudantes surdos e a experiência que vem sendo possível desenvolver no Curso Bilíngue do DESU:

Excerto 32

1 (...) Muita coisa eu só vejo realmente por aqui. Aqui já estávamos
2 discutindo que deveria ter a monografia em LIBRAS. Isso foi
3 discutido, foi construído, agora vai ter a monografia feita só em língua
4 de sinais, que era uma reivindicação meio que antiga dos surdos. **Os**
5 **alunos aqui vão passar a ter acesso a textos acadêmicos por**
6 **uma equipe agora que está chegando que vai começar a fazer.**
7 **Isso não se vê em qualquer lugar não.** Eu pelo menos nunca vi,
8 porque em outras faculdades não têm isso. O surdo é simplesmente
9 jogado na sala de aula (...). Então pra mim aqui é uma ótima

10 experiência de trabalho, porque eu posso fazer várias atividades
 11 além de interpretar as aulas. (...)

Trecho de entrevista realizada com Sol (TILS)

Ao significar sua experiência de trabalho no Curso Bilíngue, Sol cita alguns aspectos que se configuram como diferenciais perante o que ocorre em outros espaços de educação superior que também recebem surdos. Sol chama a atenção para o fato de que, no DESU, estudantes surdos passaram a ter a possibilidade de desenvolver o trabalho final, no formato monografia, na língua de sinais, conforme pleiteavam. Além disso, também ressalta que o Departamento está começando a se engajar na atividade de tradução de textos acadêmicos do português para a LIBRAS, o que, segundo ele, “*não se vê em qualquer lugar não*” (linha 7), destacando, assim, um dos diferenciais do Curso Bilíngue não apenas para os estudantes surdos, como também para sua trajetória enquanto profissional intérprete.

Ainda no tocante à efetivação do mecanismo de política linguística implícito (SHOHAMY, 2006) que é a produção de textos acadêmicos em LIBRAS, Júpiter acrescenta, no excerto 31, que a mesma não deve ser pensada de modo a tornar a leitura e a escrita em português prescindíveis para esses alunos. Em sua concepção, a produção de textos em LIBRAS deve funcionar como uma estratégia de aproximação entre os estudantes surdos e os textos teóricos correntes em sua formação enquanto universitários. É feita, então, a ressalva de que a tradução desses materiais para a língua de sinais não deve estar pautada em uma ideologia linguística que vise ao monolinguismo nessa língua, correndo-se o risco, em sua compreensão, de que se responda, por oposição ao ouvintismo¹¹¹, com uma espécie de “surdismo¹¹²”.

Júpiter considera que o modelo educacional em desenvolvimento no DESU deve se afastar do risco de operar em uma ótica monolíngue que estaria incutida, por exemplo, na defesa que julga às vezes ser empreendida no Curso de que “*a pessoa*

¹¹¹ Ouvintismo é o termo cunhado no Brasil por Skliar (2010) e definido como sendo um conjunto de representações das pessoas ouvintes sobre a surdez e sobre as pessoas surdas, a partir do qual o surdo estará obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.

¹¹² Surdismo é um termo usado informalmente, em diferentes contextos da surdez, para fazer referência, por oposição, ao ouvintismo.

tem que obter todo o conhecimento e expressar todo esse conhecimento em LIBRAS” (excerto 31, linhas 6-8). Com essa observação, parece acenar para a compreensão de que em mundo cada vez mais multilinguístico, é importante a ampliação do repertório dos estudantes surdos. Nesse sentido, defende que “*a língua portuguesa é fundamental*” (excerto 31, linhas 8-9), apontando os benefícios que enxerga no aprendizado do português em sua modalidade escrita (“...**escrita é fundamental pra estruturar o pensamento, não é pra se comunicar apenas não**” – excerto 31, linhas 10-11).

Pelo que se compreende desse último trecho destacado do excerto 31 (linhas 10-11), é também a partir da lente do grafocentrismo (CAVALCANTI, 1999, 2004; CAVALCANTI e SILVA, 2007), salientando a questão interacional e o desenvolvimento cognitivo, que Júpiter destaca para os alunos da turma a relevância do português escrito na formação bilíngue que a eles se propõem.

Se, conforme apontaram Cavalcanti e Silva (2007, p. 219), a escrita rege a vida escolar no Brasil, tal como em outros países, quando se trata do ensino superior, as expectativas com relação às competências dos estudantes são ainda maiores, mesmo que diante de um quadro discente que apresenta trajetórias educacionais e repertórios tão diferentes entre si, como é o caso do Curso Bilíngue. É o que se depreende do trecho do depoimento de Saturno, no excerto 33, em que buscava explicar as práticas pedagógicas adotadas em sala em função da natureza bilíngue do Curso do DESU.

Excerto 33

1 (...) O cenário aqui é bem crítico, eu acho bem crítico. Eu não
 2 conheço o trabalho de base dos alunos surdos, eu não sei sequer
 3 como foram alfabetizados e se foram alfabetizados. **Eu sei que**
 4 **muitos deles chegam ao DESU sem saber LIBRAS inclusive. E**
 5 **ai eu penso que se ele não consegue se expressar ainda nem**
 6 **na língua dele, que é a língua de sinais, é claro que vai ser bem**
 7 **pior com o português escrito.** E se você pensar...é crítico, porque
 8 **um aluno do ensino superior não saber português...é**
 9 **inconcebível, né?** Um curso bilíngue que forma professores,
 10 pedagogos... **E pior, não sabem nem português nem LIBRAS**
 11 (...) Eu não vejo como essa questão pode ser sanada aqui na
 12 graduação do DESU. Eu acho que tem que resolver isso antes. Eu

13 tento, então, na medida do possível, fazer aquela que é sempre a
 14 orientação aqui...que é a de evitar trabalhar só texto, só texto...mas
 15 nem sempre dá...quando é possível contextualizar a aula com
 16 imagens ou vídeos...se bem que também é complicado porque nem
 17 sempre tem vídeo com legenda né? Mas quando dá, eu tento fazer
 18 isso e acho que é positivo, que a gente prende mais o aluno, não
 19 só o surdo inclusive. (...)

Trecho de entrevista realizada com Saturno (Docente)

No excerto 33, Saturno, ao tematizar suas atividades didático-pedagógicas no Curso Bilíngue, parece resgatar a formação prévia dos estudantes surdos como uma forma possível de justificar o que considera, no presente, como um “cenário crítico”. De acordo com o depoimento, a dificuldade que considera haver no trabalho que envolve leitura/escrita com graduandos surdos do DESU seria compreensível a partir do entendimento de que se “**ele não consegue se expressar ainda nem na língua dele**” (linhas 4-6), “**é claro que vai ser bem pior com o português escrito**” (linhas 6-7).

Na percepção de Saturno, muitos alunos surdos “**não sabem português**” (linha 10), o que se torna ainda mais grave, no seu entender, em se tratando de um curso superior que forma professores/pedagogos. Nesse sentido, aponta que “**é inconcebível**” que um aluno que está nesse estágio determinado da educação “não saiba português” e defende que esse “problema” seja resolvido nas etapas anteriores da escolarização (“*Eu acho que tem que resolver isso antes*” – linhas 11-12), uma vez que não enxerga uma “solução” no desenrolar do Curso oferecido pelo DESU (“*Eu não vejo como essa questão pode ser sanada aqui na graduação do DESU*” – linhas 10-11).

A compreensão explicitada no excerto 33 parece estar apoiada em diferentes trabalhos no campo da educação bilíngue para surdos que postulam não apenas o status da LIBRAS (entendida como língua natural) como a primeira língua das pessoas surdas, mas também que o aprendizado da língua majoritária (a chamada segunda língua, o português escrito) se baseia nas habilidades linguísticas desenvolvidas na língua de sinais. Em sua concepção, o fato de alguns alunos não saberem “**se expressar ainda nem na língua deles**” (linhas 4-5) figuraria como uma

das razões para um possível insucesso na língua escrita e, para além disso, na própria formação dos graduandos que ali estão.

Ao afirmar que “***não sabem nem português nem LIBRAS***” (linha 10), opera com a ideia de competências completas e separadas entre as duas línguas, menosprezando o repertório que os alunos levam na bagagem ao ingressarem no Curso e conferindo aos estudantes surdos o estatuto de semilíngues, uma vez que considera somente as competências que os mesmos não apresentam, possivelmente a LIBRAS acadêmica e o português escrito convencionalmente tido como padrão.

Conforme apontou García (2009, p. 56), em uma crítica à noção de semilinguagem, a caracterização de alunos que não atingem determinados níveis de proficiência tidos como padrão como semilíngues contribui para a estigmatização ou vergonha linguística. Ambas são muitas vezes responsáveis pelo fracasso escolar que, no contexto brasileiro da escolarização de surdos, vem sendo amplamente problematizada na literatura (DORZIAT, 1999; FAVORITO, 2006; GÓES, 1996; QUADROS, 2003; SKLIAR, 1997b; 2010; SOUZA, 1996; SOUZA e GÓES, 1999, entre outros).

Conforme apontou Skliar (2010), em sua reflexão sobre o que a sociedade considera como o fracasso educacional dos surdos, três são as justificativas circulantes, por ele consideradas impróprias, para explicar os resultados considerados negativos nesse processo: (1) a atribuição aos surdos por sua condição biológica; (2) a culpabilização dos professores ouvintes e (3) a limitação dos métodos de ensino. Para o autor, com essas três justificativas, evita-se a possível denúncia do fracasso das instituições educacionais, das políticas implementadas e da responsabilidade do Estado. Conforme defende o autor (2010, p. 19), “a educação de surdos não fracassou”, ela apenas não teria atingido resultados previstos em função de determinadas relações de poderes e saberes entre as quais estariam, por exemplo, as representações da surdez como deficiência.

Embora a representação da surdez com base na noção de déficit já esteja aparentemente superada no âmbito do Curso Bilíngue, isso não implica necessariamente no fim da narrativa do fracasso no processo educacional. Vestígios dessa narrativa podem ser observados nos trechos dos depoimentos de Saturno (excerto 33) quando considerou esse cenário como “crítico” e no de Júpiter (excerto 31) quando buscou ressaltar que, apesar do engajamento dos docentes do Curso no

processo de ensino/aprendizagem lá desenvolvido (“[a gente] faz tudo que pode por nossos alunos” – excerto 30, linhas 12-14), “os resultados são, na média, bastante decepcionantes” (excerto 30, linha 12). A narrativa trazida à tona nesse trecho, abrangendo todos os estudantes do Curso, independente da condição de surdo ou ouvinte, esteve associada, no caso especificamente dos surdos, ao que considerou como falta de competências linguísticas, já que, a seu ver, chegam ao Curso Bilíngue “**quase que completamente sem Língua Portuguesa**” (excerto 30, linhas 6-7).

No decorrer de uma de suas aulas, quando efetuou a devolução de uma avaliação escrita aplicada na turma, Júpiter construiu outro significado possível a respeito dos resultados apresentados especificamente pelos estudantes surdos. O excerto 34, trecho de meu diário de campo, ilustra essa cena.

Excerto 34

1 (...) Depois de entregar a cada aluno a prova, Júpiter comentou que
 2 a turma teve um “*desempenho razoável*”. Disse que as duas maiores
 3 notas foram de alunos ouvintes e que as duas mais baixas foram de
 4 um aluno surdo e de um ouvinte. Eu, a princípio, não tinha entendido
 5 a razão de ser desse comentário, entretanto, conforme continuou
 6 sua fala, fui percebendo os sentidos que poderia assumir. Júpiter
 7 encadeou o comentário sobre as notas na fala sobre a possível
 8 razão que explicaria o desempenho inferior dos alunos surdos na
 9 prova aplicada. Afirmou que “**no DESU o modelo é inclusivo**” e que
 10 é comum no contexto desse modelo educacional haver um
 11 desempenho por vezes discrepante entre os alunos. Baseou sua
 12 explicação do insucesso na sua avaliação, por parte dos alunos
 13 surdos, no fato de a aula ser ministrada em português, e não em
 14 LIBRAS. Segundo sua compreensão, “**o que chega ao estudante**
 15 **surdo é uma versão da aula, a versão do intérprete**”, ou seja, uma
 16 tradução. Na sequência, comentando o futuro dos alunos surdos no
 17 Curso, no que tange ao desempenho nas avaliações, afirmou que
 18 eles não deveriam ficar muito preocupados com esses resultados
 19 iniciais porque, com o passar do tempo, os mesmos seriam
 20 melhores. Júpiter **ressaltou que os alunos surdos iriam “se**
 21 **adaptar ao cenário” e “o desempenho ir[ia] melhorar**”. Enfatizou,
 22 ainda, que esse resultado dos estudantes surdos não significava que
 23 as pessoas surdas eram menos inteligentes que as ouvintes.
 24 Finalizou essa avaliação global, argumentando, mais uma vez, que

25 o fator que muito prejudicava o desempenho do aluno surdo era o
 26 fato de aula ser “**em verdade, uma versão, uma tradução**”.

Trecho de diário de campo da pesquisadora

Ao fazer uma avaliação global da turma no tocante ao desempenho dos estudantes na prova aplicada, Júpiter ressaltou que os estudantes surdos apresentaram um rendimento inferior ao dos ouvintes. A justificativa para esse resultado específico seria o modelo educacional em desenvolvimento no DESU: o “*inclusivo*”. Com esse posicionamento, desloca a responsabilidade das dificuldades encontradas no processo de ensino/aprendizagem da questão das competências relativas à leitura/escrita do português por parte dos estudantes surdos (ventilada no trecho de depoimento presente no excerto 30) para as próprias práticas em desenvolvimento na instituição como um todo.

Mais uma vez as representações construídas sobre o cenário bilíngue do Curso acabam por se assentar em uma espécie de polarização entre o que preconizam os documentos referenciais da educação de surdos no Brasil: o *Decreto nº 5.626/95* e a *Política Nacional de Inclusão*. De modo semelhante à compreensão explicitada pelo estudante Pablo, que compara o DESU à escola em que já atua como intérprete, considerando que o que ocorre no Curso Bilíngue é exatamente o que ocorre na escola de modelo inclusivo, Júpiter faz referência a esse modelo educacional a fim de justificar o desempenho de parte dos estudantes surdos.

A razão pela qual compreende que o modelo em desenvolvimento é inclusivo está relacionada à língua na qual as aulas são majoritariamente ministradas: o português oral acompanhado pela interpretação simultânea para a língua de sinais. O fato de a maior parte das aulas ser ministrada em português e passarem pelo crivo do profissional intérprete (“...**o que chega ao estudante surdo é uma versão da aula, a versão do intérprete** – excerto 34, linhas 14-15) é, de acordo com Júpiter, não só o que conferiria o caráter inclusivo ao Curso Bilíngue, como também o fator preponderante para o que foi considerado, em um momento específico de avaliação, como baixo rendimento dos estudantes surdos.

O entendimento de que as aulas ministradas chegam até os estudantes em uma espécie de versão é, de certa forma, também retomado em determinado trecho

do depoimento da aluna Rosa, quando me relata a respeito de como foi, na sua percepção, a experiência de ingressar em um espaço bilíngue.

Excerto 35

1 Assim, de uma certa forma, eu tive uma decepção nesse sentido,
 2 porque quando falavam do INES, **eu achava que aqui era o lugar**
 3 **perfeito pros surdos, era o mundo dos surdos. (...). Quer dizer,**
 4 **nós ouvintes somos mais beneficiados do que eles na questão**
 5 **da língua. Porque eles não têm professores [surdos]... a maioria**
 6 **é tudo ouvinte.** Pelo menos até o meu primeiro período só tinham
 7 dois professores surdos. Sei que até chegaram mais agora, mas a
 8 maioria é de professores ouvintes. (...) **Então, a gente vê que**
 9 **realmente pra eles sempre está um pouco abaixo do nível do**
 10 **que um aluno merece.** Por mais... pode colocar o intérprete mais
 11 excelente que for, mas sempre vai haver essa deficiência. Até há
 12 quem diga que mesmo sendo interpretado tem como passar 100%.
 13 Eu não acredito nisso, acho que sempre vai haver uma porcentagem
 14 a menos, porque o intérprete, ele pode, mesmo se esforçando ao
 15 máximo, ocultar uma ou outra coisa que pra mim, sendo ouvinte, isso
 16 não vai ser oculto. **Eu vou me apropriar de tudo que o professor**
 17 **falar, de tudo que o professor passar. Agora, sendo**
 18 **intermediado, não. O intérprete, ele pode deixar de falar o nome**
 19 **de um autor, ele pode deixar de passar uma fala ali do professor.**
 20 E também, enquanto o aluno surdo está olhando lá pro intérprete, o
 21 professor está rindo, está fazendo expressão e ele não pode se
 22 utilizar disso. Então, quer dizer, já o contrário, conosco, os ouvintes,
 23 a gente aproveita 100% porque está vendo o professor, o que está
 24 fazendo, se ele está se mexendo, e ainda por cima ouvindo o que
 25 ele está passando. **Mesmo se fosse o contrário, com professores**
 26 **surdos, a gente sempre vai ter vantagem na verdade né, a gente**
 27 **escuta e vê...** então não é a mesma coisa pra eles e isso pra mim
 28 não é bacana. (...)

Trecho de entrevista realizada com Rosa (Estudante ouvinte)

De acordo com Rosa, a experiência bilíngue do Curso oferecido pelo DESU, que ela considerava que seria o “*mundo dos surdos*”, ainda estaria, em sua visão, abaixo das expectativas pela carência de professores que ministrem as aulas

diretamente na língua de sinais. Para ela, o fato de a maioria dos professores do Curso serem ouvintes é uma vantagem para os alunos que estão nessa mesma condição e uma desvantagem para os graduandos surdos (“...**nós ouvintes somos mais beneficiados do que eles na questão da língua. Porque eles não têm professores... a maioria é tudo ouvinte**” – excerto 35, linhas 4-6).

Embora não faça menção, no excerto 35, à questão específica do desempenho dos estudantes surdos e ouvintes nas atividades avaliativas propostas no Curso, a aluna, tal como Júpiter, problematiza o fato de a aula não ser ministrada naquela que é tida, nesse cenário, como a primeira língua dos surdos. O fato de as aulas passarem pelo processo de interpretação/tradução é apontado, assim, como um possível prejuízo para esses alunos.

De acordo com a aluna, pela sua condição de ouvinte, ela vai se “**apropriar de tudo que o professor falar, de tudo que o professor passar**” (linhas 16-17), tirando proveito integralmente da aula ministrada (“...**a gente aproveita 100%**...” – linha 23). Ela chama a atenção para o fato de que além de não terem a aula intermediada pelo profissional intérprete, tal como se dá com os colegas surdos, os ouvintes teriam o privilégio de poder acompanhar não somente aquilo que é falado pelos professores, mas também suas expressões e movimentos, o que normalmente é mais difícil para os que precisam seguir os passos dos intérpretes que – de acordo com a metáfora usada por Rosa em outro momento do depoimento –, seriam “os ouvidos dos surdos”.

Ainda que aponte a questão da língua em uso pela maior parte dos docentes do Curso das aulas, o português oral, e a conseqüente necessidade de interpretação como a desvantagem encontrada pelos graduandos surdos, no final do excerto 35, a aluna acaba por relegar a questão linguística a um segundo plano. Isso porque afirma que mesmo que a aula fosse ministrada por professores surdos em língua de sinais (“**Mesmo se fosse o contrário, com professores surdos...**” – linhas 25-26), os ouvintes teriam uma vantagem sobre os colegas surdos, em razão do fato de lançarem mão de dois órgãos dos sentidos, a visão e a audição (“...**a gente sempre vai ter vantagem na verdade né, a gente escuta e vê**” – linhas 26-27), podendo, dessa forma, acompanhar professor e intérprete.

Conforme já visto até aqui, alguns dos atores da pesquisa caracterizam o Curso Bilíngue como sendo um contexto educacional inclusivo, comparando o

trabalho que se desenvolve no DESU com o que ocorre nas escolas regulares da Educação Básica. Nesse sentido, é importante ressaltar que, embora a presença do profissional intérprete se faça necessária na sala de aula e em diversas instâncias do DESU – devido às inúmeras demandas que um Curso dessa natureza apresenta –, a inserção desse profissional no espaço da sala de aula não parece ser concebida como uma panaceia responsável por superar toda e qualquer dificuldade possível encontrada no trabalho pedagógico, diferente do que vem correndo, conforme destaca Lacerda (2013, p. 123), em muitos dos cenários da Educação Básica ditos inclusivos para estudantes surdos.

5.4 “...mais vale um pássaro na mão que dois voando”: representações sobre a inserção do profissional intérprete no Curso Bilíngue

Conforme problematizado no item anterior, alguns discursos circulantes nos registros podem ser compreendidos como uma contestação da legitimidade do caráter bilíngue do Curso. Uma das razões que levam alguns atores da pesquisa a colocarem em suspeição a estrutura e o funcionamento bilíngue desse contexto educacional é o fato de as aulas serem majoritariamente ministradas pelos docentes no português oral, com interpretação simultânea para a língua de sinais, o que, conforme destacado, levaria à hipótese de que o Curso se desenvolve tal como outros contextos da Educação Básica ditos inclusivos.

As representações construídas sobre o processo de interpretação das aulas do Curso não apenas levam alguns atores a creditarem ao DESU o cunho inclusivo em detrimento do caráter bilíngue, como também significam tal processo como uma possível desvantagem para os estudantes surdos perante os colegas ouvintes.

Esse entendimento, explicitado no depoimento da aluna Rosa, no excerto 35, é também reproduzido pela aluna Júlia quando indagada por mim a respeito das diferenças entre participar de aulas ministradas pelos professores em português oral e de aulas ministradas na língua de sinais.

Excerto 36

1 ✎ Se as aulas são ministradas em língua de sinais, é lógico que
 2 os surdos vão desenvolver melhor, vão aprender com mais
 3 facilidade. Com a presença do intérprete... o.k. ... aprende, mas
 4 não é da mesma forma... com a presença do intérprete também
 5 vai aprender, mas não é da mesma forma se o professor
 6 estivesse ensinando na nossa língua. Qualquer interpretação
 7 nunca será cem por cento e também não é uma comunicação direta.
 8 Se não está tendo contato direto com o professor, é mais difícil. Vai
 9 e vem, vai e vem. No final, são vários caminhos percorridos para
 10 chegar à mensagem. Por exemplo, eu estou fazendo em língua de
 11 sinais e ele [o intérprete da entrevista] está fazendo a versão voz,
 12 porque o português e a língua de sinais são totalmente diferentes,
 13 são mundos diferentes. É bem diferenciado e bem complicado. Se
 14 os professores soubessem língua de sinais, os surdos
 15 aprenderiam melhor e os ouvintes desenvolveriam mais a
 16 língua de sinais. Se o professor somente oraliza, vem o
 17 intérprete e o surdo continua na mesma, o português continua
 18 na mesma, tudo na mesma e a linguagem oral permanece acima
 19 da língua de sinais aqui nesse ambiente.

Trecho de entrevista realizada com Júlia (Estudante surda)

Em um primeiro momento, ao pontuar possíveis diferenças entre aulas que são ministradas pelos docentes em português e em língua de sinais, Júlia faz referência à questão da aprendizagem. Para a aluna, os surdos “✎ **vão se desenvolver melhor, vão aprender com mais facilidade**” (linhas 2-3) quando a língua de sinais é utilizada pelo professor. Embora saliente que o aprendizado é também viabilizado por meio do processo da interpretação (“... ✎ **com a presença do intérprete também vai aprender...**” – linhas 4-5), ela considera que há um diferencial no caso de a aula ser ministrada em língua de sinais (“... ✎ **mas não é da mesma forma se o professor estivesse ensinando na nossa língua.**” – linhas 5-6).

Júlia também problematiza a questão levantada por outros participantes da pesquisa: a de que nenhuma interpretação poderia corresponder integralmente ao conteúdo ministrado pelo professor (“✎ **Qualquer interpretação nunca será cem por cento...**” – linhas 6-7). A aluna ainda ressalta como um aspecto que considera negativo no tocante aos professores não ministrarem as aulas em língua de sinais o

fato de a interação com o docente ficar aquém do desejado no processo de ensino/aprendizagem (“👉 **Se não está tendo contato direto com o professor, é mais difícil.**” – linhas 8-9). Além de não haver essa interação direta com o professor quando o mesmo está ministrando a aula, a partir do momento em que surgem dúvidas ou questionamentos por parte do estudante sinalizante, conforme aponta a aluna, “...👉 **são vários caminhos percorridos para chegar à mensagem**” (linhas 9-10), o que tende a tornar a construção do conhecimento sinuosa.

No final do excerto 36, amplia o significado da relevância das aulas serem ministradas na língua de sinais para além da questão da melhoria do processo de ensino/aprendizagem no que diz respeito aos estudantes surdos. De acordo com Júlia, “👉 **Se os professores soubessem língua de sinais, os surdos aprenderiam melhor e os ouvintes desenvolveriam mais a língua de sinais**” (linhas 13-16). Conforme se depreende do seu depoimento, a necessidade do profissional intérprete, compreendida como consequência do fato de os professores não ministrarem suas aulas em LIBRAS, impede que se altere a correlação de forças entre as línguas no cenário do Curso Bilíngue: “👉 **Se o professor somente oraliza, vem o intérprete e o surdo continua na mesma, o português continua na mesma e a linguagem oral permanece acima da língua de sinais aqui nesse ambiente**” (linhas 14-17).

Em uma análise sobre o incipiente cenário da educação bilíngue para surdos, Favorito (2006, p. 90) apontou que a desestabilização da assimetria de poderes e saberes em jogo entre surdos e ouvintes no contexto educacional poderia ser viabilizada por um projeto de educação bilíngue que não estivesse restrito à aceitação e ao uso da língua de sinais e que visasse à mudança das representações sobre os surdos e as línguas. No que se refere ao espaço do Curso Bilíngue, essas questões já parecem estabilizadas, ou melhor, já parece superada a representação da surdez enquanto uma patologia ou um déficit, assim como a língua de sinais é mais que meramente aceita: ela é legitimada.

Essa legitimação, entretanto, ainda parece estar aquém do que alguns integrantes do Curso consideram como desejável. Isso porque, embora seja uma das línguas usadas nas interações cotidianas entre os estudantes ou entre estudantes e docentes, nas avaliações e até mesmo na produção da monografia, a LIBRAS ainda não é a modalidade linguística em que a maior parte dos docentes ministra suas aulas no Curso.

Na visão de Júlia, para que a assimetria de poderes entre estudantes surdos e ouvintes e também entre as línguas circulantes no cenário do DESU possam ser reconfiguradas, é necessário que as aulas sejam ministradas pelos professores em LIBRAS, sem a presença do profissional intérprete. Compreensão semelhante se observa no excerto 37, trecho do depoimento do aluno Miguel em que tematiza a questão das diferentes línguas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem nesse espaço.

Excerto 37

1  Eu entendo que os professores não têm o conhecimento da língua
2 de sinais para dar aula, então sempre utilizam o intérprete, mas
3 acaba perdendo um pouco do conteúdo por conta da interpretação.
4 Em alguns momentos, o intérprete não acompanha exatamente
5 aquilo que o professor está falando e sinto que o aluno surdo é
6 prejudicado. **Eu acredito que os professores precisam aprender**
7 **a língua de sinais, é o melhor para ser todo mundo igual.** Eu sinto
8 falta da língua de sinais... eu sei que os ouvintes vão reclamar
9 bastante se as aulas forem em língua de sinais, mas **os ouvintes**
10 **precisam treinar a questão da língua de sinais. Vai ser difícil**
11 **para eles, mas eu desde pequeno sofri bastante para aprender**
12 **a língua portuguesa...precisa haver essa troca também para os**
13 **ouvintes perceberem como é a vida do surdo. A língua de**
14 **instrução sendo só a língua de sinais, a gente vai entender bem**
15 **melhor a língua portuguesa,** as explicações vão se tornar bem
16 melhores e todos tendo esse contato com a língua, as relações serão
17 bem mais fáceis, vão acabar os problemas. Eu reforço que os
18 professores precisam aprender a língua de sinais. **Tira o intérprete!**
19 **Chega de intérprete! Vamos ter uma comunicação direta, as**
20 **aulas sendo ministradas em língua de sinais!** Só intérprete, só
21 intérprete! Fica meio cansativo. O intérprete já é um profissional
22 formado, o.k., eu respeito isso, mas eu sinto falta das aulas sendo
23 ministradas em LIBRAS. Os intérpretes em outros contextos sociais,
24 por exemplo médico, funcionam muito bem, na polícia, em lojas, são
25 muito importantes nesse contexto, devido à falta de comunicação lá
26 fora, lá na sociedade, mas no educacional eu acredito que os
27 professores precisam saber a língua de sinais. Aqui eu sinto que
28 precisava diretamente dessa questão da língua de sinais.

Trecho de entrevista realizada com Miguel (Estudante surdo)

Inicialmente, Miguel faz referência ao processo de interpretação como uma possível desvantagem para os alunos surdos, já que, em sua ótica, “**👉 Em alguns momentos, o intérprete não acompanha exatamente aquilo que o professor está falando**” (linhas 4-5), o que poderia acarretar prejuízos no que tange à aprendizagem (“**👉 ...e sinto que o aluno surdo é prejudicado**” – linhas 5-6). Para ele, uma solução para essa desigualdade que considera haver entre estudantes surdos e ouvintes seria o aprendizado da língua de sinais pelos professores (“**👉 Eu acredito que os professores precisam aprender a língua de sinais, é o melhor para ser todo mundo igual**” – linhas 6-7).

Assim como Júlia, que pondera que caso as aulas fossem ministradas em língua de sinais os graduandos ouvintes iriam se “desenvolver na língua de sinais”, Miguel acredita que “**👉 ...os ouvintes precisam treinar a questão da língua de sinais**” (linhas 10-11), o que ocorreria, a seu ver, sendo essa língua utilizada pelos docentes ao longo de todas as aulas. Na ótica de Miguel, se as aulas fossem integralmente ministradas em LIBRAS no Curso Bilíngue, sem a presença de um intérprete, ocorreria uma inversão que levaria “**👉 ...os ouvintes [a] perceberem como é a vida do surdo**” (excerto 37, linhas 12-13).

O anseio de que os professores possam ministrar suas aulas sem a presença dos TILS parece não somente se configurar como uma forma de promover uma possível igualdade entre graduandos surdos e ouvintes do DESU, mas também, como salienta o aluno no excerto 37, uma tentativa de inverter a lógica a que grande parte dos estudantes surdos esteve (e ainda está em muitos casos) inserida ao longo da trajetória educacional: fazer parte de um processo de ensino/aprendizagem em uma língua (o português oral) que, dado o impedimento auditivo, não teriam como aprender de forma espontânea.

Embora a situação não seja exatamente a mesma, uma vez que estudantes ouvintes não têm um impedimento para aprender e desenvolver a língua de sinais de modo espontâneo a partir da interação com falantes dessa língua, tal como ocorre com os estudantes surdos com o português oral, Miguel crê que essa “troca” da língua a ser usada pelos professores (a língua portuguesa oral pela LIBRAS), sem a presença do intérprete, deslocaria os estudantes ouvintes para uma posição que historicamente vem sendo ocupada pelos discentes surdos e diluiria possíveis assimetrias entre os estudantes.

Um possível deslocamento das relações de poder/saber entre surdos e ouvintes é creditado novamente – tal como sugerido por Júlia – à língua em uso pelos professores no Curso. É nesse sentido que Miguel admite que a configuração linguística da sala de aula almejada por ele desfavoreceria os colegas ouvintes (“**✎ Vai ser difícil para eles...**” – excerto 37, linhas 10-11) que, no seu entender, iriam desaprová-la (“**✎ ... eu sei que os ouvintes vão reclamar bastante se aulas forem em língua de sinais...**” – excerto 37, linhas 8-9).

Apesar de considerar que o modelo idealizado possivelmente iria contrariar os estudantes ouvintes, Miguel pondera que, caso a língua de sinais se tornasse a única língua de instrução no DESU, tanto o processo de ensino/aprendizagem como a questão da interação entre os membros do Curso Bilíngue poderiam tornar-se melhores. No tocante à interação, o estudante imagina que o fato de as aulas serem ministradas somente em LIBRAS, faria com que os colegas ouvintes “treinassem” essa língua a tal ponto que, atingida uma dada “proficiência”, seriam eliminados possíveis conflitos e tensões que permeiam a interação na sala de aula (“**✎ ... todos tendo esse contato com a língua, as relações vão bem mais fáceis, vão acabar os problemas**” – excerto 37, linhas 16-17)

Quando, no excerto 37, Miguel exclama “**✎ Tira o intérprete! Chega de intérprete! Vamos ter uma comunicação direta, as aulas sendo ministradas em língua de sinais!**” (linhas 18-20), fica claro que não há nenhuma espécie de desdém para com a atividade desenvolvida pelos profissionais TILS, posto que ele mesmo ratifica a importância dos intérpretes em diferentes contextos sociais (“**✎ lá fora, lá na sociedade**” – linhas 25-26). O que está aí em questão é que os estudantes surdos que demonstram maior identificação com a língua de sinais querem que essa modalidade seja a privilegiada na instrução.

Esse entendimento fica explícito no depoimento de Felipe que, ao analisar a perspectiva bilíngue do Curso, também manifesta o desejo de que as aulas sejam ministradas em LIBRAS pelos docentes do Curso, sem a mediação do intérprete:

Excerto 38

- | | |
|---|--|
| 1 | ✎ De verdade, aqui não é bilíngue ainda devido à falta da |
| 2 | língua de sinais. Eu sinto que... parece que não é oficial aqui |
| 3 | ainda, porque a maioria dos professores ministram as suas |

4 **aulas usando a linguagem oral.** Eu pensava que teria mais a
5 questão da língua de sinais, o que eu acho muito importante
6 dentro da sala de aula. Sempre com a presença do intérprete,
7 parece que descontextualiza um pouco e o aluno surdo acaba
8 ficando meio apático. **Eu sinto que seria melhor um professor**
9 **surdo, porque ele teria a fluência em língua de sinais, eu**
10 **entenderia melhor e o professor estaria falando a minha**
11 **língua. (...)**

Trecho de entrevista realizada com Felipe (Estudante surdo)

Analisando os trechos dos depoimentos de Júlia, Miguel e Felipe, todos com perfil de militância em prol da língua de sinais, fica claro que a possibilidade a que se referem de aprender nessa língua, demonstrando certa resistência ao processo de interpretação das aulas, ultrapassa a questão “puramente linguística”: é uma questão também de política de identidade que acaba culminando na contestação de um importante elemento constitutivo da política linguística que se fez possível no contexto da surdez a partir do Decreto nº 5.626/2005, ou seja, a garantia do profissional intérprete¹¹³ no contexto da educação superior.

Aprender na língua de sinais, com o professor fazendo uso dessa modalidade linguística, situa-se, conforme observou Quadros (2005), no campo político. Isso porque, segundo a autora, os surdos ainda estão buscando se afirmar como um grupo social baseado em relações de diferença. Nessas relações – em que a língua, conforme venho argumentando na análise, assume papel centralizador –, os estudantes surdos buscam construir suas estratégias de resistência e autoafirmação (QUADROS, 2005). Uma dessas estratégias seria, no contexto em questão, a reivindicação por aulas sendo ministradas diretamente na língua de sinais, sem a mediação do profissional intérprete e, preferencialmente, conforme parece apontar Felipe, com a instrução sendo realizada por professores surdos.

Diferente do que ocorre em variados contextos da educação de surdos, sobretudo os chamados inclusivos, em que parte dos esforços despendidos pelos militantes engajados nos movimentos surdos ainda está voltada para a exigência do

¹¹³ A garantia do profissional intérprete nas instituições federais de educação superior está prevista no artigo 23 do Decreto nº 5626/2005.

cumprimento da legislação que garante aos estudantes surdos sinalizantes a presença do profissional intérprete em sala de aula, no contexto do DESU essa presença é amplamente garantida nas atividades acadêmicas. Essa garantia, entretanto, muito por conta das diferentes questões presentes na agenda dos movimentos, que por um lado reivindicam a presença de profissionais intérpretes nos espaços de educação regular e, por outro, que os estudantes surdos sejam matriculados em escolas bilíngues com professores bilíngues, parece ser encarada de forma ambivalente nesse espaço.

Como destacado até aqui, no Curso Bilíngue, a necessidade da presença do profissional intérprete na sala de aula é questionada sobretudo tendo por base o argumento de que se o Curso é bilíngue, as aulas deveriam ser ministradas pelos professores em LIBRAS, excluindo-se esse profissional do processo de ensino/aprendizagem. Tal processo, segundo a leitura de alguns registros aponta, acabaria sendo comprometido tanto pela ausência de contato direto entre professor/aluno como pela impossibilidade, conforme acreditam alguns participantes, de uma interpretação fidedigna de todo o conteúdo ministrado pelos docentes.

Emergem, entretanto, outras representações possíveis para essa questão. É o que destaco no excerto 39, trecho de entrevista em que a aluna Milena fala sobre as expectativas que alimentava antes de ingressar no Curso.

Excerto 39

1	Assim, como a graduação não é uma novidade pra mim, porque
2	como eu estudei em outras universidades, até particular... eu
3	não tinha essa boa visão de uma faculdade, de uma
4	universidade ou de um instituição federal, porque você vê, tem
5	muitos recursos, tem... aqui nesse espaço nós temos intérprete
6	que fica à disposição, ali traduzindo, e a gente sabe que não é
7	uma realidade em todos os âmbitos. Então me agradou muito,
8	foi uma coisa assim que eu fiquei muito feliz quando me deparei
9	com essa realidade, de você ter intérprete, de... que eu achei
10	que você... achei que você teria que, no curso de graduação,
12	falar só em LIBRAS. Eu estava até muito temerosa: “como é
13	que eu vou me comunicar só em LIBRAS que eu não sei, né?”.
14	(...) Eu acho imprescindível a presença deles [dos
15	profissionais intérpretes], é fundamental. Porque sem eles
16	não tem como você dizer que isso aqui seria um espaço

17 **bilíngue, por que seria o quê?** Um professor dando aula em
 18 português, o surdo não ouviria. Não tem como ouvir, não tem
 19 como entender....vai fazer só leitura labial? Um professor dando
 20 aula em LIBRAS, os ouvintes que não iam acompanhar bem.
 21 (...)

Trecho de entrevista realizada com Milena (Estudante ouvinte)

Conforme pontua Milena no excerto 39, a disponibilidade do intérprete no decorrer das aulas é o principal elemento que faz com que, em sua visão, o Curso seja, de fato, bilíngue (*Porque sem eles não tem como você dizer que isso aqui seria um espaço bilíngue, por que seria o quê?* – linhas 15-17). Ela destaca que, independente da língua em que as aulas fossem ministradas (LIBRAS ou português oral), se não houvesse o processo de interpretação, algum dos grupos sofreria as consequências diretas da falta de uma língua em que pudesse construir conhecimento.

Esse entendimento também foi reproduzido pela aluna Juliana no excerto 40, no qual explica como se deu sua entrada no DESU:

Excerto 40

1 Antes de eu vir pra cá, eu já estudava LIBRAS, porque na minha
 2 igreja tem um ministério de surdos. Então eu me apaixonei pela
 3 língua, aí depois de um tempo eu fiz nivelamento pra cá, pra cá
 4 pro INES e concluí aqui o curso. Então eu me informei bastante
 5 e como eu também já fazia o curso de LIBRAS aqui, eu já sabia
 6 que a faculdade aqui era bilíngue, que tinha intérprete. **Até**
 7 **porque é de extrema importância a participação do**
 8 **intérprete, né? Porque ele é o ouvido do surdo, né? Então**
 9 **assim, sem o intérprete, acho que não haveria nem**
 10 **ambiente bilíngue porque seria só... se fosse LIBRAS ou só**
 11 **português? Como é que iriam entender? (...)**

Trecho de entrevista realizada com Juliana (Estudante ouvinte)

Tal como a estudante Milena (excerto 39), que credita à participação do intérprete no processo pedagógico o caráter bilíngue do curso, Juliana, a partir de uma

metáfora que se mostrou corrente nesse contexto (“*Porque ele [o intérprete] é o ouvido do surdo, né?*” – excerto 40, linha 8) também ratifica a relevância da figura desse profissional no Curso, ao expressar que, “*sem o intérprete, acho que não haveria nem ambiente bilíngue...*” (excerto 40, linhas 9-10).

Conforme é possível depreender nesse trecho do depoimento de Juliana, o profissional intérprete é concebido como um elemento fundamental responsável por conferir legitimidade à nomenclatura bilíngue do curso desenvolvido no DESU. Diferente do que esse observa nesse excerto e no excerto 39, há estudantes que questionam a presença do intérprete no decorrer das aulas, tendo-se por base a ideia de que a mesma vai de encontro aos preceitos de uma concepção bilíngue ideal.

Essa idealização também aparece no depoimento de Lua (TILS), que, ao fazer uma avaliação sobre a questão do bilinguismo no DESU, construiu significados semelhantes aos já vislumbrados aqui nos depoimentos de diferentes participantes.

Excerto 41

1 Eu acho que ainda falta muito amadurecer aqui a questão do
 2 bilinguismo. Eu acho mesmo é que **a partir do momento em que**
 3 **o professor der a aula dele em língua de sinais, ele se fizer**
 4 **entender sem, necessariamente, ter o intérprete ali do lado**
 5 **dele, aí sim eu posso dizer que é realmente um ambiente**
 6 **bilíngue**. Também é importante que o aluno ouvinte que chega
 7 aqui e... que não vai precisar do intérprete (...). Já ocorreu uma
 8 situação de que uma professora sabia a língua de sinais, a
 9 professora de [nome da disciplina] e ela decidiu dar a aula dela
 10 em língua de sinais. E os alunos ouvintes... porque assim, se você
 11 vai, você se propõe fazer um curso que é bilíngue, teoricamente
 12 você já deveria saber, deveria conhecer essa língua, né? E aí
 13 “não, não pode ser língua de sinais professora, eu não estou
 14 entendendo nada.” Não, mas você não fez um vestibular pra um
 15 ambiente bilíngue? Você tem que saber, pelo menos, o básico.
 16 Você não vai ser tão eficiente, mas você tem que saber o básico
 17 pra entender. E aí você não tem que ter o intérprete. Então esse
 18 não é o ambiente bilíngue, ele está em processo de construção
 19 mesmo.

Trecho de entrevista realizada com Lua (TILS)

Na visão de Lua, o Curso ofertado pelo DESU poderá ser considerado “realmente bilíngue” quando professores e alunos ouvintes puderem prescindir da figura do profissional intérprete na sala de aula. As representações construídas por Lua acerca desse cenário parecem estar atreladas à ideologia de que ao se garantir a instrução em LIBRAS via professor, e não via intérprete, a nomenclatura “bilíngue” que o curso carrega tornar-se-ia apropriada (“...**a partir do momento em que o professor der a aula dele em língua de sinais, ele se fizer entender sem, necessariamente, ter o intérprete ali do lado dele, aí sim eu posso dizer que é um ambiente bilíngue.**” – linhas 2-6).

É interessante apontar que, durante a entrevista, quando indago a Júpiter a respeito de como é, em sua percepção, ter sua aula interpretada, vem à tona no depoimento que a presença do profissional intérprete no contexto da sala de aula do Curso Bilíngue não está restrita à interpretação dos conteúdos em si, o que não foi problematizado nos registros até então analisados. É o que se depreende do excerto 42:

Excerto 42

1 (...) Alguns intérpretes ficam surpresos comigo porque eu
 2 dialogo muito com eles. Acho que alguns gostam mais, outros
 3 gostam menos, mas eu convoco o intérprete pra trabalhar
 4 comigo como um coprodutor da aula. Alguns gostam mais,
 5 outros gostam menos. E assim, eu acho que isso foi um negócio
 6 legal que eu aprendi aqui no INES, assim, de saber que a aula
 7 não é minha. Claro, que eu gostaria... **eu acho que a gente**
 8 **sempre vai precisar do intérprete, mesmo que eu tivesse**
 9 **um domínio pleno de língua de sinais essa figura... essa**
 10 **figura do intérprete é uma figura interessante (...)** No
 11 **mínimo, no dia que eu tiver domínio pleno da língua de**
 12 **sinais, eu vou querer o intérprete na minha sala pra me**
 13 **corrigir, pra me apoiar, pra perguntar como é. Porque eu**
 14 **acho uma figura fundamental nesse processo.** A ideia do
 15 intérprete educacional em LIBRAS, a ideia de poder dar apoio.
 16 **Porque ele [o TILS] é um diálogo essencial, a gente discute**
 17 **sinais, né? Como essa língua, academicamente, está se**
 18 **constituindo ainda também...**

Trecho de entrevista realizada com Júpiter (Docente)

Nesse trecho de seu depoimento, Júpiter aborda a presença do intérprete na sala de aula expandindo significados anteriormente problematizados por outros participantes. Conforme pontua, considera esse profissional “*uma figura fundamental nesse processo*” (linha 14), na medida em que o mesmo é um “coprodutor” das aulas ministradas. Enquanto alguns atores ressaltam que é o intérprete que garante a perspectiva bilíngue do curso e que se os professores fossem usuários experientes de LIBRAS essa figura tornar-se-ia “dispensável”, Júpiter avalia que, caso atinja um estágio de “plenitude” em língua de sinais, vai continuar precisando dessa figura no decurso das aulas.

Conforme aponta Lacerda (2013, p. 124), o modo como o professor compreende a presença do profissional intérprete tem forte influência sobre o processo educacional e ressalta, ainda, a parceria que deve ser estabelecida com os professores. De acordo com a autora, “o intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor”, revelando suas dúvidas, assim como as dos alunos e, dessa forma, contribuir para a construção do conhecimento.

Quando Júpiter afirma que “*é um diálogo essencial, a gente discute sinais, né?*” (excerto 42, linha 16) demonstra a compreensão de que o intérprete não é alguém que transpõe a aula de uma língua para outra, mas alguém que, em cooperação com os docentes, negocia a construção de sentidos seja no estabelecimento e na manutenção da interação entre os membros do grupo ou mesmo no que diz respeito aos conteúdos ministrados. No caso específico do contexto do nível superior, como ocorre no Curso Bilíngue, Júpiter chama atenção para a questão de a LIBRAS ainda estar se constituindo do ponto de vista acadêmico, sendo fundamental a parceria e a negociação de sentidos inclusive no que diz respeito aos sinais a serem usados no decurso das aulas.

Essa compreensão acerca da necessidade de parceria entre professores e intérpretes é retomada no depoimento de Saturno quando tece suas considerações a respeito da participação do profissional intérprete em suas aulas:

Excerto 43

- | | |
|---|--|
| 1 | Eu não tenho proficiência para dar minhas aulas em LIBRAS, |
| 2 | então o mínimo que eu posso fazer é buscar apoio nesse |
| 3 | profissional para que as minhas aulas sejam as melhores |

4 possíveis para os estudantes surdos. Pra todos né, mas em
 5 especial para os surdos. **Não que eu ache que é só botar**
 6 **ali o intérprete e pá pum... pronto, está tudo resolvido.**
 7 Não, eu sei que não está. Sei que não está porque tem
 8 muitas outras questões aí que precisam ser levadas em
 9 conta, que a gente tem que levar em conta...o que se deu
 10 antes do estudante surdo chegar aqui? Onde ele estudou?
 11 Como ele estudou? O que ele aprendeu ou não aprendeu?
 12 **Então, eu sei que da mesma forma como ele [o**
 13 **profissional intérprete] não resolve tudo, não tem culpa**
 14 **de tudo.** Porque tem isso né? “Ah, a culpa é sempre do
 15 intérprete”. Não, lógico que não. Eu vejo como uma parceria
 16 importante. Mas aí, “**ah, não é o ideal, tem que ser aula em**
 17 **LIBRAS, os professores têm que dar aula LIBRAS”.** Ok!
 18 **Mas onde estão esses professores?** Enquanto não tem,
 19 faz o quê? Os surdos ficam fora da universidade? Ficam
 20 excluídos? Como é que resolve isso? **Eu já acho que mais**
 21 **vale um pássaro na mão que dois voando. (...)**

Trecho de entrevista realizada com Saturno (Docente)

No excerto 43, Saturno chama a atenção, tal como foi observado no excerto 42, para a atitude colaborativa que, a seu ver, professores e intérpretes devem manter no Curso Bilíngue, de modo a tornar o processo de ensino/aprendizagem o melhor possível, sobretudo no que tange aos estudantes surdos. Além disso, deixa claro que não concebe a figura do intérprete como a solução de todo e qualquer problema que possa ocorrer ao longo desse processo (“*Não que eu ache que é só botar ali o intérprete e pá pum... pronto, tá tudo resolvido*” – linhas 5-6).

Saturno também ressalta que, se por um lado, a inserção da figura do intérprete na sala de aula não é suficiente para solucionar todos os possíveis problemas educacionais dos estudantes surdos – a panaceia a que se refere Lacerda (2013) –, por outro, esses mesmos problemas também não podem recair sobre essa figura. Nesse sentido, faz menção a diferentes questões que podem influenciar diretamente no processo de ensino/aprendizagem dos discentes surdos do Curso (“*...o que se deu antes do estudante surdo chegar aqui? Onde ele estudou? Como ele estudou? O que ele aprendeu ou não aprendeu?*” – linhas 9-11) e que extrapolam os

limites da interpretação das aulas, ou seja, que não poderão ser sanadas somente com a presença do intérprete.

Em um breve estudo sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino superior, Harrison e Nakasato (2015, p. 67) observaram que, em sala, os estudantes surdos sofrem as consequências de uma escolarização que até bem pouco tempo desconsiderou por completo suas especificidades linguísticas. Conforme discutem, estudantes universitários surdos,

Devido ao seu histórico educacional e às dificuldades que enfrentaram e enfrentam para terem acesso às informações usualmente veiculadas através da audição, muitas vezes (...) não conhecem os conceitos ligados às teorias, há palavras desconhecidas ou usadas em contexto novo e/ou com outro sentido daquele que conhecem, o que desestabiliza todos os conhecimentos até então adquiridos (...) (HARRISON e NAKASATO, 2015, p. 67).

Talvez o fato de muitos estudantes surdos levarem na bagagem uma história marcada pela dificuldade de acesso ao conhecimento universalmente acumulado, o que acaba, possivelmente, restringindo seu conhecimento de mundo – sobretudo quando comparado a graduandos ouvintes – seja minimizado por alguns atores no contexto do Curso Bilíngue. Por um lado, isso pode explicar o porquê de alguns docentes por vezes demonstrarem decepção com determinados resultados apresentados por estudantes surdos, tidos como abaixo do desejável para um aluno do ensino superior; por outro, pode também ajudar a compreender o porquê de alguns estudantes surdos considerarem que uma vez resolvida a questão linguística, ou seja, uma vez as aulas sendo ministradas em LIBRAS, seriam solucionadas todas as questões relativas ao processo educacional, sendo a língua de sinais entendida como uma panaceia (FERNANDES, 2006).

A assimetria entre estudantes surdos e ouvintes a que alguns participantes se referiram, dificilmente é minimizada com a presença do profissional intérprete no decurso das aulas. Conforme apontam Lacerda e Lodi (2009, p. 16), ao focalizarem o contexto da inclusão de alunos surdos na Educação Básica, embora a presença dos TILS abra a possibilidade de os estudantes surdos terem acesso aos conteúdos pelo intermédio de usuários competentes da língua de sinais, apenas a presença do

profissional e da circulação dessa língua na instrução não oferece garantias quanto à aprendizagem.

Tendo em vista o histórico pessoal e educacional da maior parte dos estudantes surdos, possivelmente essa assimetria não desapareceria instantaneamente com as aulas sendo ministradas em LIBRAS, embora seja possível perceber essa crença entre alguns participantes da pesquisa. Além de não parecer crível que essa questão específica da defasagem possa ser sanada com a presença, no Curso, de professores que ministrem suas aulas em língua de sinais, Saturno salienta (no excerto 43, linhas 16-18) outra problemática para a qual nem sempre alguns membros do DESU, principalmente os estudantes, atentam: a carência de professores doutores que tenham as competências necessárias para trabalhar os conteúdos de suas disciplinas em LIBRAS.

Ao lançar mão do ditado popular “...*mais vale um pássaro na mão que dois voando*” (excerto 43, linhas 20-21), Saturno destaca que não considera prudente que os estudantes surdos sejam excluídos do ensino superior enquanto não são contemplados determinados anseios e reivindicações dos movimentos sociais surdos e também de muitos integrantes do Curso. O dito popular a que fez referência em sua argumentação entra em diálogo com o discurso circulante no DESU, recorrente em diferentes depoimentos que me foram concedidos, de que no lugar da presença do intérprete é necessário que os professores ministrem suas aulas em LIBRAS, algo que é uma idealização difícil de ser concretizada até mesmo pela falta de profissionais que aglutinem todas as particularidades necessárias (“*Ok. Mas onde estão esses professores?*” – excerto 43, linhas 17-18).

No que diz respeito ao fato de as aulas serem ministradas majoritariamente na língua oral, com a presença do profissional intérprete, o estudante Lucas, no excerto 44, diferente de outros colegas da turma, busca fazer uma análise conjuntural acerca do cenário da educação de surdos no Brasil, em que se insere o Curso Bilíngue.

Excerto 44

1	 Acho que as pessoas precisam entender que essa área
2	da língua de sinais é uma área muito nova. Quando os
3	professores tiverem interesse em trabalhar aqui, eles vão

4 desenvolver a língua de sinais aqui. **É um processo que**
 5 **ainda está em crescimento e que vai ser aperfeiçoado.** É
 6 importante que as pessoas entendam que por enquanto é
 7 necessária sempre a presença do intérprete junto com o
 8 professor, mas futuramente será importante que o professor
 9 saiba um pouco da língua de sinais, mesmo que seja com a
 10 presença do intérprete, até para ele mesmo poder entender o
 11 que está sendo passado para os alunos. (...)

Trecho de entrevista realizada com Lucas (Estudante surdo)

Lucas destaca, nesse trecho de seu depoimento, que a língua de sinais “*é uma área muito nova*” (linha 2), provavelmente em referência ao fato de que só foi oficialmente reconhecida há cerca de dez anos. Essa é uma questão que, no seu ponto de vista, precisa ser levada em consideração por parte dos que reivindicam que a LIBRAS seja usada na instrução diretamente pelos professores, sem a mediação do intérprete. O aluno demonstra compreensão com relação ao fato de parte do corpo docente ter apenas conhecimentos básicos sobre a língua de sinais, ressaltando que é no próprio desenvolvimento do trabalho no Curso Bilíngue que passarão a incorporar a LIBRAS ao repertório.

Apesar de demonstrar essa compreensão, e de ratificar, nesse sentido, a necessidade da presença do intérprete junto aos professores na sala de aula, não descarta que os mesmos precisem se engajar no aprendizado da LIBRAS. Conforme pontua, esse aprendizado, ainda que não torne dispensável a figura do TILS na sala de aula, permitirá aos docentes negociar sentidos que são construídos nessa triangulação (“*...será importante que o professor saiba um pouco da língua de sinais, mesmo que seja com a presença do intérprete, até para ele mesmo poder entender o que está sendo passado para os alunos.* – excerto 44, linhas 8-11).

É importante pontuar que, embora alguns estudantes ouvintes do Curso se mostrem solidários à reivindicação no tocante às aulas serem ministradas em LIBRAS, inclusive questionando o caráter bilíngue do espaço, é comum demonstrarem resistência quando há o movimento, por parte de professores ouvintes, em tentar ministrar a aula em LIBRAS sem a mediação do intérprete. É o que Plutão problematiza no excerto 45, em que fez um relato sobre como procedeu em um dia

de trabalho no DESU em que deu sequência à sua aula sem o profissional TILS estar em sala:

Excerto 45

1 (...) Aí teve um dia, eu fui dar a primeira aula, era uma disciplina
2 de terceiro período e não tinha intérprete. O que faz? Libera a
3 turma? Não libera? Passa o tempo de aula e depois fica aquele
4 inferno no final, reposição. (...) Aí eu fui, projetei, era só pra falar
5 do plano de curso e como seria a relação de sala de aula. Eu
6 projetei, aí comecei a explicar, a falar, dar uns avisos assim (...)
7 aqueles combinados de início (...). Aí eu virei e falei assim: “olha
8 só, o intérprete não chegou até agora, eu fiquei enrolando aqui.
9 Não chegou. Então é o seguinte: eu vou explicar o plano de
10 curso, mas eu vou explicar pra vocês o seguinte: eu não consigo
11 fazer LIBRAS e falar ao mesmo tempo, então está aqui
12 projetado...”. O texto estava projetado. “Está projetado o texto,
13 eu vou fazer em LIBRAS. (...) Aí eu comecei e os surdos ficaram
14 maravilhados, ficaram felizes da vida “pá pá pá, não sei o quê”.
15 Aí eu vi uma pessoa saindo da sala. Pensei “ah foi no banheiro,
16 sei lá o quê”. Eu estou lá, continuo pá pá pá e tal, não sei o quê.
17 Daqui a pouco eu sinto outra pessoa saindo. Aí ficou aquele ti ti
18 ti. Eu parei. “O que que foi?”. (...) “É que fulana não entende
19 LIBRAS, não está sabendo nada, ela está se sentindo muito
20 mal.” “Ah, entendi, né? Está se sentindo mal porque não está
21 entendendo nada em LIBRAS. O texto está projetado aqui.” “Ah
22 não, mas não tá entendendo e tal.” Eu falei: “Não, eu não vou
23 explicar mais porque eu não vou falar, eu não vou fazer em
24 português pra depois fazer em LIBRAS.” Tem gente que diz que
25 faz isso. Eu não vou fazer isso, sabe, é um desgaste enorme. **Eu**
26 **também fico meio assim quando viram e dizem “eu dou a**
27 **minha aula em LIBRAS”.** (...) **Dá vontade de perguntar “qual**
28 **milagre que lhe produziu, que tipo de acordo você teve com**
29 **os alunos surdos e ouvintes pra que eles não se**
30 **digladiassem?”** (...) Porque os ouvintes, eles se ressentem do
31 fato de não saberem bem língua de sinais.

Trecho de entrevista realizada com Plutão (Docente)

Conforme Plutão destaca nesse seu relato explicitado no excerto 45, em uma de suas tentativas de dar prosseguimento à aula sem a presença de um profissional intérprete, que ocasionalmente não estava presente em sala, percebeu o incômodo por parte de estudantes ouvintes que, possivelmente, por não terem a competência necessária para acompanhar as explicações sobre a dinâmica da disciplina, chegaram a retirar-se da sala, como sinal de descontentamento com a postura adotada por Plutão.

É por compreender que há resistência por parte dos estudantes ouvintes diante da possibilidade de que as aulas sejam ministradas em LIBRAS, sem a presença do intérprete, que provavelmente Plutão se questiona a respeito de outros docentes do Curso afirmarem que ministram suas aulas em LIBRAS (*“Dá vontade de perguntar “qual milagre que lhe produziu, que tipo de acordo você teve com os alunos surdos e ouvintes pra que eles não se digladiassem?”* – excerto 45, linhas 27-30).

A resistência que percebe nesse espaço, creditada ao fato de os estudantes ouvintes *“não saberem bem língua de sinais”*, foi também salientada por Lua (TILS), em seu depoimento, quando fez referência à reclamação por parte de estudantes ouvintes perante uma professora que *“sabia língua de sinais (...) e decidiu dar aula em língua de sinais”* (excerto 41), ao que se subentende, sem o acompanhamento do intérprete. No seu depoimento, Lua encadeou a observação acerca da resistência em terem as aulas ministradas em LIBRAS, ressaltando que os estudantes ouvintes ainda não estariam preparados para participarem de aulas nesse formato sem a colaboração do TILS. Destaca, por fim, em função da dependência que muitos professores e alunos mantêm para com a figura do intérprete no Curso, que *“esse não é o ambiente bilíngue, ele está em processo de construção mesmo”* (excerto 41, linhas 17-19).

Por fim, destaco que parece notória a ambivalência acerca das representações construídas sobre a inserção do TILS no Curso Bilíngue de Pedagogia. Isso porque, por um lado, o profissional intérprete é entendido como figura fundamental no desenrolar do Curso, funcionando como uma espécie de garantia do caráter bilíngue desse cenário. Por outro, sua presença na sala de aula é questionada, pois vai de encontro ao modelo de bilinguismo considerado ideal, no qual, entre outras coisas, subentende-se que a língua de sinais deveria ser a única utilizada na instrução e pela figura do professor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas páginas iniciais deste estudo, destaquei a relevância de dois aparatos jurídicos que funcionam como bases para a promoção de políticas linguísticas e educacionais voltadas para o âmbito da surdez no Brasil: a Lei nº 10.436/2002 (Lei de LIBRAS) e o Decreto nº 5.626/2005. É sobretudo a partir desses marcos legais que, em nosso país, inúmeras demandas nesse campo foram não apenas notabilizadas, como também tornadas eixos fundamentais na agenda de diferentes movimentos sociais surdos.

Conforme salientei, é o texto do Decreto nº 5.626 que, ao tratar da garantia de acesso das pessoas surdas à educação, vem servindo como a principal orientação para a organização de um sistema educacional que, desde a educação infantil até o ensino superior, possa fazer face às diferentes diferenças (CAVALCANTI e MAHER, 2009) e às especificidades desses alunos. Visando atender tal propósito, o referido documento explicita medidas a serem tomadas por esse sistema, como a inclusão da disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura e a incorporação, ao seu quadro de profissionais, do professor ou instrutor para o ensino dessa língua e do intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa.

É nesse contexto de promoção de políticas públicas posterior à regulamentação da LIBRAS que o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) se lançou ao desafio de criar, em 2006, o primeiro Curso Bilíngue de Pedagogia (LIBRAS/Língua Portuguesa) em território nacional. Como indicadores da inovação que o referido curso desenvolvido em seu Departamento de Ensino Superior (DESU/INES) representa para o cenário da educação de surdos nesse nível de ensino, destacam-se importantes disposições: a reserva de 50% de suas sessenta vagas anuais para estudantes surdos; a garantia da LIBRAS como uma das línguas por meio da qual se concretiza a instrução; a presença do profissional intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa (hoje profissional concursado na instituição) ao longo de todas as atividades desenvolvidas (aulas, cursos de extensão, palestras, etc.); a opção por parte dos estudantes de realizar avaliações em LIBRAS com registro em vídeo, inclusive o trabalho de final de curso; o respeito às especificidades linguísticas dos discentes surdos quando da correção de avaliações realizadas na língua portuguesa escrita.

A motivação para a produção da presente pesquisa, desenvolvida no inovador cenário do Curso Bilíngue, teve origem a partir das reflexões que começaram a me acompanhar ao longo dos dois anos em que, na qualidade de substituta, integrei o quadro de professores do DESU. A constatação de que estava ingressando em um cenário sociolinguisticamente complexo (CAVALCANTI, 1999, 2011) me foi possível logo nos primeiros momentos da prática docente. De imediato, (re)conheci a heterogeneidade da surdez que, para além dos variados graus categorizados e difundidos pelas ciências médicas, também se via refletida nas práticas linguísticas dos estudantes surdos para quem o imperativo da LIBRAS era desenhado em variadas nuances, em contraposição às representações que povoavam meu imaginário anteriormente à entrada nessa cena pedagógica peculiar. Começavam, assim, a ser alinhavados os contornos da pesquisa a respeito da qual teço, nesse espaço, minhas considerações finais.

Inserida no âmbito dos estudos sobre contextos bilíngues de minorias, esta pesquisa foi desenvolvida sob um viés interpretativista de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984, 1989; CAVALCANTI, 2000, 2006; DENZIN e LINCOLN, 2006) e contém registros gerados ao longo de dois semestres letivos de permanência no campo. Esses registros, compostos por notas, trechos de diário de campo e depoimentos, foram analisados à luz do objetivo geral de buscar compreender que representações emergem, no cotidiano do Curso Bilíngue de Pedagogia, sobre a identidade linguística de estudantes surdos e que representações são construídas, pelos participantes da pesquisa, a respeito da condição bilíngue do referido cenário e também a dos seus integrantes.

Para fundamentar teoricamente a construção de respostas para as questões que nortearam a produção do estudo, busquei, ancorada no paradigma da Linguística Aplicada INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), a interlocução entre conceitos advindos de diferentes campos do conhecimento. Destacaram-se, inicialmente, aportes voltados ao fenômeno do bi/multilinguismo (CANAGARAJAH, 2011, 2013; GARCÍA, 2009), da educação bi/multilíngue (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007; 2012), assim como ao da educação bilíngue para surdos no Brasil (SKLIAR, 1997, 2010; FERNANDES, 2003, 2011, entre outros), basilares para a compreensão e a problematização do contexto educacional em que a pesquisa foi realizada. A esse aparato, somaram-se os conceitos de representação (HALL, 1997; SILVA, 2009;

WOODWARD, 2009), de identidade (HALL, 2009; SILVA, 2009; BAUMAN, 2005), de comunidade (BAUMAN, 2003), de políticas linguísticas (CALVET, 2007; SHOHAMY, 2006) e de ideologia linguística (KROSKRITY, 2004).

Em virtude do imbricamento peculiar entre língua(gem) e identidade no campo da surdez e da educação bilíngue para surdos, busquei contrapor, na análise, a concepção de identidades descentradas e em fluxo, tal como sugerida em Hall (2009, 2011), Silva (2009) e Moita Lopes (2013), à de identidade(s) surda(s), oriunda dos Estudos Surdos em Educação. Foi também em virtude das singularidades do contexto em que se desenvolveu a presente pesquisa que integrei ao aparato teórico algumas considerações a respeito da noção de essencialismo estratégico (SPIVAK, 1999, 2010) e do conceito de comunidades imaginadas (ANDERSON, 2008).

Desde a década de 90, com a emergência dos Estudos Surdos em Educação, temos presenciado, no âmbito geral da educação de surdos, um distanciamento progressivo das concepções baseadas na ideologia clínico-terapêutica e uma aproximação cada vez mais consistente e produtiva com o paradigma socioantropológico. Essa aproximação esteve fundamentada, sobretudo, no reconhecimento político da diferença (SKLIAR, 2010) em que a língua de sinais vem se constituindo como um caminho para a construção não somente de políticas linguísticas e educacionais, mas também para uma política de identidades.

Conforme a argumentação desenvolvida na análise buscou apontar, a configuração dessa política de identidades no cenário do Curso Bilíngue, centra-se, sobretudo, no fundamento de uma identidade linguística em que a prática de uso da LIBRAS – que está envolvida em uma agenda político-ideológica como toda e qualquer língua (SHOHAMY, 2006) – com certa regularidade aparece associada nos registros a um ideal de unidade, de lealdade e como símbolo de pertencimento a um grupo que depende de relações de solidariedade para se constituir enquanto tal.

De acordo com Wrigley (1996), a edificação de relações de solidariedade de grupo, tal como se observou no contexto de desenvolvimento deste estudo, é um projeto político de construir e afirmar uma identidade de grupo positiva. Na busca por novas configurações de identidade que possam estabilizar os significados da surdez enquanto diferença baseada em aspectos socioculturais, as representações construídas no cotidiano do Curso sobre a identidade linguística dos estudantes surdos apontam para um papel central e preponderante da língua de sinais.

Nessas configurações, o modo como cada estudante surdo se relaciona com as línguas que compõem seu repertório linguístico (BUSCH, 2012; RYMES, 2014) parece se constituir no elemento-chave para as representações sobre sua alteridade surda e também para o pertencimento à comunidade ali configurada. Algumas representações construídas nesse lócus, ao ressignificarem a surdez e a experiência de “ser surdo” com base nas práticas linguísticas dos indivíduos – em clara resistência e oposição ao discurso monolítico em que a surdez era significada como deficiência – acabam por recorrer a determinadas ideologias linguísticas que associam as competências na LIBRAS a uma identidade “plena” ou “legítima”.

Nesse sentido, a identidade linguística é compreendida algumas vezes como sinônimo de identidade(s) surda(s), o que não somente notabiliza o anseio por uma lógica identitária binária bem delimitada, ou seja, a demarcação da diferença surdo/ouvinte, mas também acaba por engendrar uma nova lógica nas relações de poder não mais assentada nesse binarismo, mas a partir de uma tríade em que figuram os ouvintes, os surdos “legítimos” e os demais surdos (FERNANDES, 2011). No estabelecimento de novas delimitações, fruto de uma política de diferença que tende à essencialização da língua de sinais como critério de uma identidade “autêntica” e símbolo de “pureza”, por vezes invisibilizam-se os espaços opacos, os meandros pouco claros das fronteiras em que os indivíduos e as culturas se cruzam e se misturam (LOPES e BASTOS, 2010).

A língua de sinais sendo concebida como marca de uma identidade “autêntica” e como principal símbolo de pertencimento a um grupo que se esforça pelo entendimento comum e se pretende homogêneo tende a cristalizar a surdez a partir de um único recorte e a preconizar, nesse espaço, uma forma politicamente correta de “ser surdo”. Em outras palavras, a ausência ou a presença da prática da sinalização no repertório linguístico contribui para que uma determinada identidade seja tida como a norma, o que pode incorrer em uma hierarquização das identidades e dos sujeitos. Por outro lado, esse recorte, como pontuei na discussão dos registros, também precisa ser problematizado enquanto fator de mobilização política.

A tendência à essencialização observada nas representações construídas no Curso Bilíngue, não parece, entretanto, ser uma singularidade desse cenário educacional. Conforme observa Fernandes (2011), na construção de uma política de identidades, diferentes comunidades surdas têm referenciado a identidade

localizando a língua no centro das autorrepresentações, o que segundo a autora, constitui-se em uma “cilada tática”. Isso porque a forma de negar a submissão às políticas logocêntricas do oralismo gera um ambíguo mecanismo de inclusão/exclusão nas novas configurações identitárias acerca do “ser surdo”.

Cabe ressaltar que o apelo à língua de sinais como uma “qualidade essencial” no contexto do Curso Bilíngue, observado na análise, parece se constituir em uma reivindicação em prol do reconhecimento político do grupo como uma minoria linguística. No território do INES, centro de referência e importante polo promotor de pesquisas e discussões afetas à surdez, esse significado parece já estar estabilizado, o que pode levar à crença de que essa reivindicação seria dispensável no cenário em questão. Entretanto, é preciso levar em consideração que se trata de um Curso de Pedagogia cujo grande diferencial e potencial perante os demais cursos dessa natureza é o de formar professores/pedagogos bilíngues preparados para a atuação na educação de surdos – ainda carente de profissionais especializados – que possam ser agentes multiplicadores de saberes que ajudem a quebrar determinados rótulos e preconceitos que as representações construídas sob a ótica do modelo medicalizante da surdez legaram para os espaços educacionais.

O apelo à língua de sinais na reafirmação das identidades sociais surdas, embora se constitua em um essencialismo, na medida em que corresponde a uma simplificação dos complexos, fragmentados e transitórios processos de construção de sociabilidades (HALL, 2009, 2011; WOODWARD, 2009; MOITA LOPES, 2013, entre outros), não opera, conforme salientei na análise dos registros, em separado de uma ação estratégica. Sem certa dose de essencialismo estratégico (SPIVAK, 1999, 2010), a concretização de algumas ações por parte do grupo na esfera política poderia ser dificultada. Tal como parece ocorrer em outros contextos de minorias e com diferentes grupos sociais que sofreram ou sofrem algum tipo de opressão, a celebração de uma dada singularidade, a linguística no caso específico do Curso Bilíngue, embora muitas vezes se traduza em afirmações essencialistas como, por exemplo, “*a identidade do surdo é a língua de sinais*” (título de uma das seções de análise), torna possível, por outro lado, a constituição de uma comunidade de reivindicação.

Outro ponto importante que a análise permitiu observar se refere ao fato de que certo ideal de “pureza” identitária, fundamentado sobretudo no papel que a língua de sinais assume no repertório de cada estudante surdo, está intimamente

relacionado à concepção socialmente corrente – a despeito da maior visibilização do fenômeno do multilinguismo – de língua enquanto sistema fechado e homogêneo, difundida a partir da ideologia do monolinguismo. Nesse sentido, quanto mais amplas e desenvolvidas as competências dos estudantes surdos na LIBRAS, mais estariam próximos desse ideal de “pureza” e, pode-se dizer, maior o seu “grau” de pertencimento ao grupo. No que diz respeito aos estudantes ouvintes, a adesão à comunidade também está relacionada a tais competências, embora não figurem como “símbolo identitário”, por lhes faltar o critério biológico.

A predominância de concepções monolíngues no cenário do Curso não foi percebida somente no que tange a perspectivas identitárias essencialistas, em que uma língua é sinônimo de uma identidade “legítima” determinada, mas também no que diz respeito ao modo como são construídas as representações sobre as competências linguísticas dos estudantes. No caso dos estudantes surdos, suas competências em LIBRAS tendem a ser avaliadas com base em um modelo mítico de falante nativo, já desconstruído na literatura especializada por diferentes autores (RAJAGOPALAN, 2003; GARCÍA, 2009; MAHER, 2007, 2012, entre outros).

No tocante aos usos que tais graduandos fazem da língua portuguesa escrita, a análise apontou que, por não se coadunarem com as expectativas criadas socialmente para um estudante universitário – cujo modelo idealizado também se apoia em uma ideologia monolíngue – são por vezes desconsiderados, ou melhor, considerados como competências nulas, o que não apenas pode invisibilizar a condição bilíngue desses estudantes, como também tende a contribuir para a construção da representação dos mesmos enquanto indivíduos semilíngues.

Os registros também denotam que a já citada preponderância da norma monolíngue, ao operar no sentido de privilegiar o reconhecimento das “competências completas” nas línguas com que os falantes lidam em suas práticas interacionais, também contribui para o não-reconhecimento dos estudantes ouvintes do Curso enquanto indivíduos bilíngues, embora estes, assim como os estudantes surdos, transitem entre a língua de sinais, o português oral e o escrito no cotidiano do DESU.

A tendência em se reconhecer somente as competências que respeitam uma espécie de norma monolíngue em cada língua que transita nesse espaço pode contribuir para a reprodução da ilusória ideia da existência de línguas puras e sistemas linguísticos homogêneos, que não devem nem podem misturar-se com elementos de

outros sistemas, para não correrem o perigo de se tornarem “língua nenhuma”, “nem uma coisa nem outra”, como pejorativamente são tratadas as línguas que mantêm contato.

É importante ressaltar, entretanto, que a mistura, a hibridação e a influência mútua que as línguas circulantes nesse espaço exercem umas sobre as outras não devem ser consideradas como nocivas. Ao contrário, a necessidade de clara divisão e pureza entre os sistemas linguísticos em que transitam os falantes bilíngues podem trazer consequências prejudiciais para contextos multilíngues e sociolinguisticamente complexos como o Curso Bilíngue de Pedagogia. Isso porque a separação das competências de um indivíduo bilíngue, como se correspondesse a dois monolíngues em paralelo (HELLER, 2007), despreza as práticas translíngues, o que muitas vezes acaba resultando na reprodução do discurso do semilinguismo e na estigmatização dos falantes.

Uma vez que se opere com a lógica do repertório linguístico (BUSCH, 2012; RYMES, 2014) e das práticas translíngues (GARCÍA, 2009; CAVALCANTI, 2013; CANAGARAJAH, 2013) ficará mais clara a compreensão de que estudantes surdos e ouvintes e demais membros integrantes do Curso Bilíngue não têm necessidade de saber a totalidade de uma modalidade linguística – mesmo porque isso está na ordem da impossibilidade – para gozarem o status de bilíngues e para participarem de interações bi/multilíngues. Ao se assumir essa perspectiva heteroglóssica, o fenômeno do bi/multilinguismo passa a ser concebido não como uma possível ameaça a um “todo monolítico”, mas sim como um recurso dinâmico de que todos podem lançar mão.

A adoção de uma perspectiva monoglóssica ou heteroglóssica também está intimamente relacionada às representações que são construídas sobre o cenário bilíngue do Curso. De modo geral, a reivindicação pelo direito à educação bilíngue no campo da surdez notabilizou-se na década de 90 e se acentuou posteriormente à Lei de LIBRAS, ratificando o direito linguístico de que indivíduos surdos possam ser educados na língua de sinais como sendo a primeira língua, atestando, também, o papel da língua portuguesa nesse processo como segunda língua (na modalidade escrita). Essa ênfase na delimitação dos espaços que cada língua deve e/ou pode ocupar nos processos educacionais no contexto da surdez, embora necessária e compreensível no campo político, de reivindicação de direitos, parece estar ainda

atrelada a uma concepção objetivada de língua e a um aparato conceitual que opera com modelos de bilinguismo monoglóssicos.

A educação bilíngue para surdos no Brasil, que do ponto de vista oficial é um fenômeno ainda recente, dado o pouco tempo que passou a integrar as políticas governamentais, tem no Curso Bilíngue Pedagogia do DESU, conforme já salientado, uma experiência precursora. Em virtude de diferentes fatores: (a) do seu caráter inovador; (b) do fato de que há, em nosso país, diferentes documentos que parametrizam a educação no contexto da surdez e (c) de que o direito à educação bilíngue é um dos pontos principais da agenda atual dos movimentos surdos, as representações sobre o Curso vêm sendo construídas pelos seus integrantes em dois diferentes polos.

Conforme a análise buscou apontar, por um lado é assumida a perspectiva de que por se tratar de um cenário em que ao menos duas línguas estão em trânsito constante na sala de aula, seja nas interações entre os estudantes, entre estudantes e professores ou na própria instrução – realizada em português oral com interpretação simultânea para a língua de sinais ou em LIBRAS com interpretação para o português oral – o Curso tem atestado seu caráter bilíngue. Por outro lado, por persistir, nesse espaço, um ideal de sujeitos bilíngues equilibrados e por nele se buscar uma equiparação de forças entre o português e a LIBRAS, há certa desconsideração sobre as práticas bi/multilíngues desenvolvidas, o que leva à negação ou à contestação da legitimidade, pelos próprios membros DESU, acerca de seu cunho bilíngue.

Um importante ponto de tensionamento nas representações construídas sobre o contexto bilíngue do Curso parece então relacionado à busca pela concretização de um ideal de bilinguismo. Nesse modelo ideal, que figura em alguns discursos circulantes, almeja-se que toda a instrução seja realizada diretamente em língua de sinais pelos professores, sem a mediação do intérprete. Conforme destaquei na análise, a presença permanente desse profissional no âmbito das atividades desenvolvidas em sala de aula faz com que alguns participantes da pesquisa considerem que o Curso não seja “legitimamente” bilíngue, ao passo que outros creditam à garantia do processo de interpretação de todas as atividades a “autenticidade” bilíngue desse cenário.

Essa polarização nas representações sobre o contexto bilíngue do Curso também esteve voltada, conforme pontuei na análise, ao entendimento de alguns

participantes da pesquisa de que o Curso se desenvolve em um modelo compreendido como inclusivo. Ao significarem a experiência que vivenciam como inclusiva, tendem a negar a condição bilíngue do Curso, como se a perspectiva inclusiva invalidasse o caráter bilíngue e vice-versa. Conforme foi possível perceber, as representações repercutem os atravessamentos discursivos entre os textos legais que vêm amparando a educação de surdos no Brasil.

De um lado, as representações refletem o preconizado no Decreto nº 5.626/2005 que, ao tratar da oferta da Educação de surdos nas diferentes etapas da Educação Básica, concebe a educação bilíngue como aquela em que a língua de sinais e o português escrito são as línguas usadas ao longo de todo o processo educacional. A partir do decreto, subentende-se, conforme salientado no capítulo 2 da tese, que nesse formato educacional a LIBRAS seria a língua usada na mediação das aulas pelos professores, sem a participação de intérprete, cuja presença seria preconizada a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio na ausência de professores bilíngues. Por outro lado, na previsão da oferta da educação na escola regular, a educação bilíngue é compreendida como o processo que se dá em português (modalidade escrita) e em LIBRAS, independente do fato de essa língua ser usada diretamente pelo professor nas aulas ou na mediação via intérprete.

Os significados construídos pelos integrantes refletem, em boa medida, uma teia de diferentes discursos: os da esfera legal (fundamentalmente o *Decreto nº 5.626* e a *Política Nacional de Inclusão*), o da própria instituição e o dos movimentos sociais que, com o propósito de assegurar os direitos linguísticos das comunidades surdas definiram, sobretudo por meio do movimento “Escola Bilíngue para Surdos”, contornos específicos para o conceito de educação bilíngue no contexto da surdez no último PNE. Embora esses contornos não estejam voltados necessariamente ao caso específico da experiência em desenvolvimento no DESU, posto que se insere na esfera do ensino superior, é possível perceber, a partir da análise de determinados registros, que a política linguística local no Curso Bilíngue caminha no sentido de buscar materializar nesse nível de ensino o que está legalmente previsto, ainda que sujeito a diferentes atravessamentos e dissonâncias, no âmbito da Educação Básica para surdos.

Em meio a essa teia de discursos, destaco que o Curso Bilíngue, cenário sociolinguisticamente complexo, atravessado pelo bi/multilinguismo e por práticas translíngues, configura-se como um terreno propício para que a perspectiva da desinvenção das línguas ganhe maior notoriedade no contexto da educação de surdos no Brasil. É nessa perspectiva que as relações entre a LIBRAS, o português (oral e escrito) e outras línguas do repertório de cada falante serão compreendidas não mais como parte de um jogo de forças, em uma lógica de competição, mas sim como estratégicas, respondendo a necessidades funcionais e à dinâmica das linguagens no século XXI. É também a partir desse novo olhar que a intercompreensão potencial entre surdos e ouvintes do Curso, com os mais variados repertórios, será mais valorizada e o trânsito entre as línguas compreendido como salutar, e não como carência de competências ou problema a ser sanado.

Ressalto que, apesar de ter sido constatado certo vigor ideológico no que diz respeito às representações sobre a identidade linguística dos que carregam a marca da surdez associada ao imperativo do uso da língua de sinais, é no imbricamento entre as diferentes línguas que compõem seu repertório que os indivíduos se constituem. Ainda que, eventualmente, haja a necessidade de reafirmação das identidades surdas de forma estratégica para fins políticos, conforme aponta Rajagopalan (2003), a identidade linguística é construída socialmente, e não algo pronto, definido, sem possibilidades de mudança. Com ou sem a marca da surdez, todas as identidades sociais estão no território da multiplicidade, da fluidez, do hibridismo, do dinamismo, da contradição e da fragmentação (FABRÍCIO e LOPES, 2002).

Nessas linhas de reflexões finais, gostaria de ressaltar que este rico campo de pesquisa que é o Curso Bilíngue hoje se configura como um espaço marcado por diferentes questões políticas e por atravessamentos ideológicos – tal como ocorre no contexto mais amplo da educação de surdos no Brasil – em que políticas de identidade e políticas linguísticas e educacionais se entrecruzam. Apesar desse notório entrecruzamento, em que o recurso a uma identidade linguística é por vezes manifestada com base em tendências essencialistas, julgo importante chamar à reflexão sobre o fato de que falar sobre surdos – embora o ofício da redação imponha certas amarras – não significa conceber uma totalidade. Ao falar dos surdos como uma totalidade, conforme ressalta Skliar (2010, p. 14), pode-se cometer o equívoco

de considerá-los como parte de um grupo homogêneo, no qual estariam estabelecidos sólidos processos de identificação. Saliento, nessas últimas linhas, justamente o contrário. Surdos e ouvintes, embora nomeados normalmente de forma binária no cenário do Curso (o que muitas vezes também se percebe na literatura especializada e em outros contextos da surdez), não escapam ao hibridismo e não se configuram como dois grupos que apresentam claras fronteiras definitórias: podem ser, para seguir a metáfora inusitada que dá título ao trabalho, como “*biscoito recheado, aquele meio a meio.*”

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V congresso latino americano de educação bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <http://inclusao-jane.blogspot.com.br/2012/01/educacao-que-nos-surdos-queremos.html> Acesso em: 29/03/2016.
- AGAR, M. *Ethnography Reconstructed: The Professional Stranger at Fifteen*. In: AGAR, M. **The Professional Stranger: an informal introduction to ethnography**. 2nd ed. New York: Academic Press, 1996. p. 1-51.
- ALMEIDA, M. **Ser mas não ser, eis a questão**. O problema persistente do essencialismo estratégico. Lisboa. 2009. Working Paper, CRIA 1. Disponível em http://cria.org.pt/site/images/ficheiros_imagens/working_papers/wp_cria_1_ser_mas_nao_ser_vale_de_almeida.pdf Acesso em 04/01/2016.
- ALTENHOFEN, C. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. (orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editora, 2013. p. 93-113.
- ALTENHOFEN, C. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**. Frankfurt: Iberoamericana Editorial Vervuert, v. 3, p. 83-93, 2004.
- ALVES, C.; FERREIRA, J; DAMÁZIO, M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7106-fasciculo-4-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29/03/2016.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1992.
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 5th ed. Edição digital. New York: Multilingual Matters, 2011.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BLACKLEDGE, A. **Discourse and Power in a Multilingual World**. Amsterdã: John Benjamins, 2005.

BLACKLEDGE, A. Liberalism, discrimination and the law: language testing for citizenship in Britain. In: RINGS, G.; IFE, A. **Neo-Colonial Mentalities in Contemporary Europe?** Language and Discourse in the Construction of Identities. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2008. p. 50-66.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Multilingualism**. A Critical Perspective. New York: Continuum, 2010.

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. **Philosophy of Science**. v. 2. n. 4, p. 499-517, 1935. Reprinted in Hockett, p. 307-321, 1970.

BORTOLINI, L.; GARCEZ, P.; SCHLATTER, M. Práticas linguísticas e identidades em trânsito: Espanhol e Português em um cotidiano comunitário escolar uruguaio na fronteira com o Brasil. In: MOITA LOPES, L. (org.). **O Português do século XXI: cenário geopolítico sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 249-273.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 25/03/2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília – DF, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 2010. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EEE3F532A0C17B7C6AAAB465ABCED9B2.proposicoesWeb1?codteor=831421&filename=PL+8035/2010. Acesso em: 02/04/2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27/03/2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 25/03/2016.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 12/04/2012.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm Acesso em: 16/08/2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 19/11/2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 28/03/2016.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o estatuto do índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm Acesso em: 25/03/2016.

BRASIL. **Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979.** Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6634.htm Acesso em: 25/03/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012.** Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Disponível em http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf Acesso em: 25/03/2016.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Portaria nº 125, de 21 de março de 2014.** Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25369237_PORTARIA_N_125_DE_21_DE_MARCO_D E_2014.aspx Acesso em: 25/03/2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 12/04/2012.

BRITO, L. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, L. **Por uma Gramática da Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics Advance Access.** Oxford. p. 1-22, out. 2012.

CALVET, L-J. **As Políticas Lingüísticas.** Florianópolis/São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CAMPELLO, A.; PERLIN, G.; STROBEL, K.; STUMPF, M.; REZENDE, P.; MARQUES, R.; MIRANDA, W. **Carta Aberta ao Ministro da Educação.** 2012. Disponível em: <http://lenereispvh.blogspot.com.br/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos-ao.html> Acesso em: 24/03/2016.

CAMPELLO, A; REZENDE, P. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro **Educar em Revista.** Curitiba: UFPR. n. 2 (Edição Especial - Educação Bilíngue para Surdos: políticas e práticas), p. 71-92, 2014.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v. 2, p. 1-28, 2011.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London/ New York: Taylor & Francis Group, 2013.

CANAGARAJAH, S.; LIYANAGE, I. Lessons from pre-colonial multilingualism. In: MARTIN-JONES, M. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (orgs). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Edição digital. London / New York: Routledge, 2012. p. 69-85.

CANCLINI, G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Trad. Luiz Sérgio Henriques. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARTILHA DO CENSO 2010. **Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/dados-estatisticos/arquivos/cartilha-do-censo-2010-pdf/view> Acesso em: 27/03/2016.

CAVALCANTI, M. "It's not writing by itself that is going to solve our problems": questioning a mainstream ethnocentric myth as a part of a search for self sustained development. **Language and Education**. v. 18, n. 4, p. 317-325, 2004.

CAVALCANTI, M. A pesquisa na sala de aula: metodologia de investigação científica e a formação do professor. In: **PUCMINAS virtual**, Educação sem distância, 2000.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingües. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, p. 385-418, 1999.

CAVALCANTI, M. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In: MAGALHÃES, M. e FIDALGO, S. (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CAVALCANTI, M.; MAHER, T. **Diferentes diferenças** – desafios interculturais na sala de aula. Campinas: CEFIEL-IEL/MEC. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco). 2009.

CAVALCANTI, M.; SILVA, I. "Já que ele não fala, podia ao menos escrever...": o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A. e

CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 219-242.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: CENOZ, J.; JESSNER, U. **English in Europe: the acquisition of a third language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. e BORTONI-RICARDO, S. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CONSELHO DA EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment**. Strasbourg: Cambridge University, 2000. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf Acesso em: 31/03/2016.

COOPER, R. **Language Planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PEREIRA, M. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR. n. 2 (Edição Especial - Educação Bilíngue para Surdos: políticas e práticas), p. 143-157, 2014.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, J. **Of grammatology**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

DIETZ, C. **Cenários contemporâneos da fronteira Brasil-Argentina: infraestruturas estratégias e os atores no processo de cooperação/integração fronteiriça**. 2008. 238f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. v. 1. Porto Alegre, Mediação, 1999. p. 27-40.

EMERSON, R.; FRETZ, R.; SHAW, L. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. London: The University of Chicago Press, 1995.

ERICKSON, F. Metodos Cualitativos de investigacion sobre la ensenanza. In: WITTROCK, M. (org.). **La investigacion de la ensenanza**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989. p. 195-301.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M.; ASSIS-PETERSON, A. (orgs.). **Cenas da sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 9-18.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**. v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

ERRINGTON, J. **Shifting Languages: Interaction and Identity in Javanese Indonesia**. New York: Cambridge University Press, 1998.

FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, B.; MOITA LOPES, L. A dinâmica dos (re)posicionamentos e sexualidade em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações sutis. In: MOITA LOPES, L.; BASTOS, L. (orgs.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 283-314.

FABRÍCIO, B.; MOITA LOPES, L. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**. Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2002.

FAVORITO, W. **“O difícil são as palavras”**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas.

FAVORITO, W. Educação bilíngüe para surdos. In: **Anais do 3º Congresso Brasileiro sobre Educação Especial: os desafios de uma educação de qualidade para todos**. Curitiba, 1999.

FELIPE, T. **A Relação Sintático-Semântica dos Verbos e seus Argumentos na Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS**. 298 f. 1998. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

FENEIS – FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS.. **Nota sobre educação de surdos na meta 4 do PNE**. Rio de Janeiro, jul. 2013. Disponível em:
https://googlegroups.com/group/pt2edc20092/attach/71410deea5cdd2f4/NOTA%20S OBRE%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20DE%20SURDOS%20NA%20META %204%20DO%20PNE_19%20DE%20SETEMBRO%20DE%202013.pdf?part=0.2
 Acesso em: 28/03/2016.

FERNANDES, E.; RIOS, K. Educação com bilingüismo para crianças surdas. **Intercâmbio**. v. VII, p. 13-21. 1998.

FERNANDES, S. Apresentação. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 2 (Edição Especial – Educação Bilíngüe para Surdos: políticas e práticas), p. 11-16, 2014.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba.

FERNANDES, S. **Letramentos na educação bilíngüe para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 2008. Disponível em:
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19599.pdf> Acesso em: 02/04/2016.

FERNANDES, S. Políticas linguísticas e de identidade(s): a língua como fator de in(ex)clusão. **Revista Trama**. Curitiba, v. 7, n.14, p. 109-123, 2011.

FERNANDES, S. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças? 1998. 228 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba.

FERNANDES, S.; MOREIRA L. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**. v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009.

FERNANDES, S.; MOREIRA L. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR. n. 2 (Edição Especial - Educação Bilíngue para Surdos: políticas e práticas), p. 51-69, 2014.

FREIRE, A. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: INES, n. 9, p. 46-52, 1998.

FREIRE, A. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 25-34.

FREITAS, G. **A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no Colégio de Aplicação do INES na década de 1990**: o início de uma nova história? 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

FRITZEN, M. **“Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”**: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. 2007. 298f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Edição digital. Oxford: Wiley- Blackwell, 2009.

GARCIA, R. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

GESSER, A. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas.

GIDDENS, A. **The Constitution of Society**. Berkeley: University of California Press, 1984.

GÓES, M. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C.; GÓES, M. (orgs.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.

GÓES, M. **Linguagem, surdez, educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GORTER, D.; CENOZ, J. Regional minorities, education and language revitalization. In: MARTIN-JONES, M.; In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (orgs.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Edição digital. London / New York: Routledge, 2012. p. 203-217.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: in introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GTDL – GRUPO DE TRABALHO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO BRASIL. **Relatório de Atividades, 2006-2007**. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/12/grupo-de-trabalho-da-diversidade-linguistica-do-brasil-relatorio.pdf> Acesso em: 28/03/2016.

HAHN, R. **Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português: olhares de surdos e ouvintes**. 2012. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

HALL, S. A questão multicultural. In: SOVIK, L. (org.) **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 51-100.

HALL, S. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24, p. 68-75, 1996.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

HALL, S. The Work of Representation. In: S. Hall (org.) **Representation: cultural representations and signifying practices**. Londres: Thousand Oaks/New Deli: Sage/Open University, 1997. p. 2-73.

HARRISON, K.; NAKASATO, R. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A. C.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. (orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 65-71.

HAUGEN, E. The implementations of Corpus Planning: Theory and Practice. In: COBARRUBIAS, J.; FISHMAN, J. (orgs.) **Progress in Language Planning. International Perspectives**. Haia: Mouton, 1983.

HELLER, M. **Bilingualism. A social approach**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HOBBSAWN, E. **The Age of Extremes**. Londres: Michael Joseph, 1994.

HORNBERGER, N. Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. In: GARCÍA, O. **Bilingual Education**. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman, v. 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991. p. 215-234.

IBGE – FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA –. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>
Acesso em: 20/08/2013.

IBGE – FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
Censo Demográfico de 2010: Características gerais dos indígenas. 2012.
Disponível em:
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf
Acesso em 26/03/2016

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/ INEP. 2012.
Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf
Acesso em: 01/04/2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica: 2012 - resumo técnico**. Brasília: MEC/ INEP. 2013. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 01/04/2016.

IRVINE, J.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. (ed.), **Regimes of language: ideologies, politics and identities**. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-83.

JAFFE, A. Multilingual citizenship and minority languages. In: MARTIN-JONES, M.; In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (orgs) **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Edição digital. London / New York: Routledge, 2012. p. 103-120.

KARNOPP, L. **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos**. 154 f. 1994. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras e Artes. Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre.

KARNOPP, L. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. 274 f. 1999. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras e Artes. Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. Surdez: um território de fronteiras. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2. p.14-23, jun. 2006.

KLOSS, H. **Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report**. Québec: CIRB, 1969.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n.15, p. 159-177, 2001.

KROSKRITY, P. Language Ideology. In: Duranti, A. (ed.). **A companion to linguistic anthropology**. Malden: Blackwell Publishing. 2004.

KUMADA, K. **No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?:** representações sobre línguas de sinais caseiras. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP.

LACERDA, C. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.; HARRISON, K.; CAMPOS, S.; TESKE, O. (orgs.). **Letramento e minorias**. 6ªed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 120-128.

LACERDA, C. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES [online]**. Campinas. v.19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

LACERDA, C.; ALBRES, N.; DRAGO, S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação em Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LACERDA, C.; LODI, A. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C.; LODI, A. (orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LAPLANE, A.; PRIETO, R. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

LEBEDEFF, T. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A.; LOPES, M. (orgs.). **A invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 128-142.

LODI, A. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, A.; HARRISON, K.; CAMPOS, S.; TESKE, O. (orgs.). **Letramento e minorias**. 6ªed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LOPES, M. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

LUCAS, R.; MADEIRA, D. Educação de Surdos: em repúdio às declarações do MEC, pesquisadores defendem bilinguismo e pedagogia surda. **Revista da Feneis**. Belo Horizonte: Rona, n. 40, jun./ago. 2010.

MACHADO, P. **Diferença cultural e educação bilíngüe: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares**. 2009. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

MacNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. **Journal of social issues**, 1967.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MAHER, T. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. v. 1. Campinas Pontes Editora, 2013. p. 117-134

MAHER, T. Hibridismo e Linguagem: o inevitável diálogo entre LIBRAS e a Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo bilíngüe. **Fórum**. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, v. 25/26, p. 7-22, jan./dez. 2012.

MAHER, T. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da Sociolingüística. **Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação para Surdos**. Rio de Janeiro: INES & Littera Maciel, 1997.

MAHER, T. Políticas Linguísticas e Políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

MAHER, T. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. 1996. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Introduction: A sociolinguistics of multilingualism for our times In: MARTIN-JONES, M.; In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (orgs) **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Edição digital. London / New York: Routledge, 2012. p. 22-47.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: Sage Publications, 1997.

McCARTY, T. Entry into Conversation: introducing ethnography and language policy. In: McCARTY, T. (org.). **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011. p. 1-28.

McCLEARY, L. O Orgulho de ser surdo. **Encontro paulista entre intérpretes e surdos**, 1, (17 de maio) 2003. São Paulo: FENEIS-SP. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/areadelibras/files/2012/04/OrgulhoSurdo.pdf> Acesso em: 09/11/2015.

MEC/ INES. **Projeto do Curso Bilíngüe de Pedagogia**. 2006. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/> Acesso em: 20 de agosto de 2013.

MEC/SECADI. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, 2014.

MEIRELES, R. **Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos**: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ. 2014. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENKEN, K; GARCÍA, O. (orgs.). **Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers**. New York: Routledge, 2010.

MOCELLIM, A. A comunidade: da sociologia clássica à sociologia contemporânea. **PLURAL**. Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p.105-125, 2011.

MOITA LOPES, L. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

MOITA LOPES, L. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma linguística INdisciplinar**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução”. **D.E.L.T.A**, v.10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar**. 2ª ed. Campinas: Parábola Editorial, 2006b. p. 13-44.

MOITA LOPES, L.; BASTOS, L. Introdução. In: MOITA LOPES, L.; BASTOS, L. (orgs.). **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 9-24.

MOSELEY, C. (ed.). **Atlas of the World's Languages in Danger**. 3rd edition. Paris: UNESCO Publishing, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas> Acesso em 25 de março de 2016.

MOURA, M. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MÜLLER J.; KARNOPP L. Educação escolar bilíngue de surdos In: **37ª Reunião Nacional da Anped**. 04 a 08 de outubro 2015, Florianópolis, UFSC.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

NASCIMENTO, S.; COSTA, M. Movimentos surdos e os fundamentos e metas **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 2, p. 159-178, 2014.

NEMBRI, A. **O cotidiano escolar do curso bilíngue de pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES**: um olhar avaliativo. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação). Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro.

NOGUEIRA, A.; SILVA, I. Línguas em contato: o codeswitching como ferramenta empregada na prática linguística cotidiana de professores e suas implicações no contexto de ensino de alunos surdos. **Colineares**, n. 1, v. 2, jul./ dez. 2014.

OLIVEIRA, G. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico **Revista Linguagem**. 11ª Edição, nov./dez. 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf> Acesso em: 28/03/2016.

PADDEN, C. The deaf community and the culture of deaf people. In: WILCOX, S. (org.) **American Deaf Culture**: an anthology. Burtonsville: Lindtok Press, 1989.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America**: voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PATEL, S. **Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique**: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de anúncio e actuação. 2012. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas.

PEIBF. Projeto Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira. Brasília e Buenos Aires, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf Acesso em: 02/04/2016.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das letras / São Paulo: Fapesp, 1998. p. 89-112.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PEREIRA, S. **Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira**: integração e identidade fronteiriça. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.
- PRATT, M. Utopias linguísticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. n. (52.2). p. 437-459, jul./dez. 2013.
- QUADROS, R. A estrutura frasal da língua de sinais brasileira. In: **Encontro da Associação Brasileira de Lingüística**, Florianópolis. ABRALIN - Caderno de resumos. Florianópolis: UFSC. p. 91-92. 1999.
- QUADROS, R. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 27-37.
- QUADROS, R. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.
- QUADROS, R. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.
- QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. (orgs.). **Política e políticas lingüísticas**. v. 1. Campinas: Pontes Editora, 2013. p. 19-42
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade** – elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 21-45.
- REDFIELD, R. **The Little Community and Peasant Society and Culture**. Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n. 52.2, p. 289-320, jul./dez. 2013.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.
- RODRIGUES, A. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**. Campinas: SBPC, v. 57, n. 2, p. 35-38, abr./jun. 2005.
- ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: TÍLIO, R.; ROCHA, C.; SILVA, K.; NICHOLADES, C. (orgs.). **Política e Políticas Lingüísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 63-78

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1995.

RYMES, B. Communicative Repertoire In: STREET, B.; LEUNG, C. (orgs.) **Routledge companion English Language Studies**. New York / London: Routledge, 2014. p. 1-15.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAGAZ, M. **Projeto Escolas (Interculturais) Bilíngues de Fronteira**: análise de uma ação político linguística. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

SANTANA, A. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, A.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

SCHIFFMAN, H. **Linguistic culture and Language Policy**. London: Routledge, 1996

SHOHAMY, E. **Language policy**: Hidden agendas and new approaches. Routledge: London, 2006.

SILVA, C. **Cultura surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SILVA, I. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 47, n. 2, p. 393-407, jul./dez. 2008.

SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. (org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 73-102.

SILVA, T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, V. **A política da diferença**: educadores-intelectuais surdos em perspectiva. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

SKLIAR, C. Apresentação: A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. v. 2. Porto Alegre, Mediação, 1999. p. 7-14.

- SKLIAR, C. Bilingüismo e biculturalismo. Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 44-56, 1998.
- SKLIAR, C. Introdução: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação & Exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 1997a. p. 8-20.
- SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.
- SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das letras, 2001. p. 85-109.
- SKLIAR, C. Prefácio. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. e TESKE, O. (orgs.). **Letramento e minorias**. 6ªed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 5-12.
- SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngüe para surdos. **Espaço**. INES-MEC, v. 4, n.6, p. 49-57, 1997b.
- SOUZA, R. **Que palavra te falta?** O que o surdo e sua língua(gem) de sinais tem a dizer à linguística e educação. 1996. 360 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas.
- SOUZA, R.; GÓES, M. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. v. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. p.163-187.
- SPIVAK, G. **A Critique of Post-Colonial Reason**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- SPOLSKY, B. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SPOLSKY, B. **Sociolinguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SPOLSKY, B.; COOPER, R. **The language of Jerusalem**. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- STOKOE, W. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. v. 10, n. 1, p. 3-37, 2005.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

THOMA, A.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, v. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010.

THOMA, A.; KUCHENBECKER, L. A invenção de uma norma surda e os processos de in/exclusão da diferença em uma escola de surdos. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul**, Universidade Estadual de Londrina. 2010. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/07_23_37_A_invencao_de_uma_norma_surda_e_os_processos_de_in_exclusao_d_a_diferenca_em_uma_escola_de_surdos.PDF Acesso em 24/03/2016.

TÖNNIES, F. Comunidade e sociedade. In: MIRANDA, O. **Para ler Ferdinand Tönnies**. 1. ed. São Paulo: EdUSP, 1995. p. 231-352

TRATADO DE ASSUNÇÃO. Tratado para a Constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai. 25 de março de 1991 Disponível em: http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1270491919.pdf Acesso em: 26/03/2016.

UNESCO. **Education in a Multilingual World**. Education position paper. Paris: Unesco, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> Acesso em: 29/03/2016

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. Inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: **VII Colóquio Internacional Michel Foucault**. PUC-SP, São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao.pdf> Acesso em: 15/09/2015.

WINKIN, Y. Descer ao campo. In: **A nova Comunicação: da teoria ao trabalho de Campo**. Campinas: Papirus Editora, 1998. p. 129-145.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 1-72.

WOOLARD, K. Language Ideology as a Field of Inquiry. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K; KROSKRITY, P. (orgs.). **Language Ideologies: Practice and Theory**. Oxford University Press, 1998. p. 3-47.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE CADASTRO DA PESQUISA NO DDHCT/INES

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
DEPART. DE DESENV. HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
COORDENAÇÃO DE PROJ. EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Rua das Laranjeiras, 232 – Laranjeiras – CEP 22240-001 – Rio de Janeiro – RJ

Rio de Janeiro, 01 de dezembro de 2014.

Da: Divisão de Estudos e Pesquisas-DIESP/INES
Para: Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Comissão de Pós-Graduação

Declaro para os devidos fins que a pesquisa de Andreza Barbosa Nora, intitulada “FORMAÇÃO BILÍNGUE DE PROFESSORES SURDOS E OUVINTES: PODERES E SABERES SOBRE A SURDEZ E AS LÍNGUAS EM USO”, foi cadastrada em 05 de fevereiro de 2014, e vem sendo desenvolvida no Departamento de Ensino Superior-DESU/INES.

Ao seu dispor para maiores esclarecimento,

Atenciosamente,

Telma de Souza Siqueira

Chefe Substituta da Divisão de Estudos e Pesquisas

Matr: 0262415

ANEXO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Número do CAAE: 39599014.4.0000.5404

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) **Andreza Barboza Nora** sobre a pesquisa **Formação bilíngue de professores surdos e ouvintes: poderes e saberes sobre a surdez e as línguas em uso** e dos procedimentos nela envolvidos. Fui informado(a) e esclarecido(a) de que não há riscos previsíveis e benefícios diretos. Estou ciente de que o benefício indireto (social) é a ampliação do conhecimento acerca da interação cotidiana entre surdos e ouvintes em um cenário educacional bilíngue e a possibilidade de se discutir novas perspectivas no âmbito da educação de surdos. Além do anonimato, foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me traga prejuízo ou penalidade.

Participante:

Nome:

Data da Nascimento:

Assinatura:

Responsabilidade do Pesquisador:

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 cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado (Parecer 948.745). Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do pesquisador)

Data: ____/____/____.