

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA REGINA VIEIRA

**Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma  
experiência pedagógica**

São Paulo

2017

CLAUDIA REGINA VIEIRA

**Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma  
experiência pedagógica**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Educação Especial.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez

São Paulo  
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 371.912  
V658e      Vieira, Claudia Regina  
              Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica / Claudia Regina Vieira; orientação Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez. São Paulo: s. n., 2016.  
              236 p.; ils.; anexos
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.  
              Área de Concentração: Educação Especial) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Educação de surdos 2. Educação bilíngue 3. Práticas pedagógicas  
              4. Libras I. Pagnez, Karina Soledade Maldonado Molina, orient
-

VIEIRA, Claudia Regina. **Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica. 2017. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.**

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca Examinadora:

Profa.Dra. Karina Soledad Maldonado M. Pagnez

Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa.Dra. Cássia Geciauskas Sofiato

Instituição: FEUSP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa.Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Instituição: Unicamp

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa.Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira

Instituição: PUC/SP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa.Dra. Sueli Salles Fidalgo

Instituição: Unifesp

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_



**A minha família!**

Dona Lu, Seu João,  
Ricardo, Thaís  
Dinha, Henrique,  
Alexandre, Luís, Natália e Thiago.  
Sem vocês eu simplesmente  
Não sou!

**Aos surdos...**

Alunos – ex-alunos  
Amigos – Companheiros  
Conhecidos – Desconhecidos  
Que lutam pelo reconhecimento da língua,  
Por autonomia e por liberdade.  
Por me motivarem todos os dias...  
Obrigada!

Dedico também à memória dos **meus avós**,  
que são responsáveis por me ajudar a ser  
quem eu hoje sou: Seu Roque, Seu Simão;  
Dona Maria Aparecida (Vó Grande), Dona  
Maria José (Vó Pequeninha)

## AGRADECIMENTOS

### Quem me empurra...

Cause I'm waiting by the phone  
Porque eu estou esperando ao lado do telefone  
Waiting for you to call me up and tell me I'm not alone  
Esperando você me ligar e me dizer que eu não estou sozinho  
Cause I want somebody to shove  
Porque eu quero alguém para empurrar  
I need somebody to shove  
Eu preciso de alguém para empurrar  
**I want somebody to shove me**  
**Eu quero alguém para me empurrar**  
(Soul Asylum – Somebody to shove)

A Deus, porque sem crer jamais teria chegado até aqui, e porque “Tudo posso naquele que me fortalece”, pois, ainda que muitos digam que a academia não se mistura com a religião, Deus é muito mais que religião.

A minha família, a quem dedico este trabalho; em especial a meu pai João e a minha mãe Maria Luiza, que me apoiam, acreditam e me incentivam sempre, aos meus irmãos Ricardo e Thaís, pela cumplicidade, e aos sobrinhos amados Alexandre, Luís, Natália e Thiago, e minha cunhada irmã Dinha e meu cunhado sempre prestativo, Henrique, que compreenderam pacientemente minhas ausências durante esse tempo.

A minha querida orientadora Profa. Dra. Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez, por tudo que compartilhou comigo nesses anos e, sobretudo, pelos conselhos, broncas, momentos de reflexão e pela amizade. Agradeço imensamente por ter acreditado em mim e por todas as contribuições inestimáveis que me deu e, principalmente, por ter aceitado o desafio de me orientar neste trabalho, que com certeza foi um grande desafio.

Às Professoras Ana Cláudia Balieiro Lodi e Érica Aparecida Garruti de Lourenço, pela participação na banca de qualificação deste trabalho, e às professoras Cássia Geciauskas Sofiato, Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, Maria Cristina da Cunha Pereira e Sueli Salles Fidalgo, da banca desta defesa, pelas prestimosas contribuições.

A toda a equipe do CES – Rio Branco, que me recebeu com muito carinho e fez com que eu me sentisse parte dessa grande família composta de professores, funcionários e alunos. Às amigas conquistadas que vou querer levar comigo para sempre. À diretora Sabine, à coordenadora pedagógica Cibelle, sempre tão solícita e

gentil, a todos os professores e funcionários (inspetoras, auxiliares, bibliotecária, secretárias), aos alunos. Sentirei falta dos risos, conversas, desabafos, trufas, panos de prato, lanchinhos compartilhados (as bolachas deliciosas, não é?). Muitíssimo obrigada, este trabalho não existiria se não fossem vocês.

Aos amigos de sempre, que estão sempre comigo nos momentos de necessidade e que leram trechos deste trabalho em alguns momentos: Débora, Graziela, Andrey. Àqueles que fazem parte da minha vida e sempre me atendem quando preciso: Lili, Cristina, Iraci, Marisa, Daniel, Veri, Bia, Paula, Elina e Maly.

Às colegas de percurso e grandes parceiras de orientação, de troca de impressões sobre os estudos e apoio nas horas em que pensamos que vamos sucumbir: Ingrid, Eliane, Dalva, Vula e Luciane.

Aos colegas das instituições educacionais pelas quais passei nessa trajetória, por fazerem parte desta história e da minha constituição pessoal e profissional, principalmente a Maria Vilani Feitosa.

Aos colegas do DCHE que me incentivaram e me deram forças para conclusão deste trabalho, principalmente as companheiras Teresa, Rosa, Rosana, Walburga e Lúcia.

As minhas orientandas e parceiras, que se tornaram amigas e que lidaram como uma orientadora meio enlouquecida em momento de escrita de tese: Thais, Naiara e Michele, e minha não orientanda querida Karen, muito obrigada.

Aos alunos e ex-alunos dos cursos de graduação da UFSCar-Sorocaba e aos alunos do curso de extensão de Libras, que me auxiliaram nas discussões sobre ensino-aprendizagem e Língua de Sinais.

A todos os surdos que me motivaram nesta empreitada, principalmente meus ex-alunos, que me fizeram acreditar que era necessário continuar lutando para uma educação de qualidade e divulgando as possibilidades e habilidades que possuem.

## RESUMO

VIEIRA, Claudia Regina. **Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica.** 2017. 236f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Este estudo de caso com abordagem qualitativa teve como objetivo refletir e analisar as práticas pedagógicas construídas a partir de uma proposta assumidamente bilíngue para Educação de Surdos, de uma instituição de ensino reconhecida na grande São Paulo. O trabalho foi construído a partir de um panorama legal e político, e seguida dos paradigmas de atendimento aos estudantes surdos contextualizando a proposta bilíngue. A fundamentação teórica histórico-cultural sustenta a análise de dados. A tese apresenta uma análise em profundidade a respeito das interações e da existência da Libras, enquanto língua de ensino e comunicação, ao mesmo tempo em que expressa o espaço no qual isso ocorre. Nesse espaço as relações são consolidadas a partir da Libras, que se configura como protagonista, restando ao português o papel menos expressivo, na composição de um tipo de bilinguismo em que os falantes não detêm o mesmo grau de proficiência nas duas línguas. Os resultados da investigação são apresentados a partir de episódios construídos por meio da triangulação de instrumentos de coleta e de análise microgenética. As categorias são: observação longitudinal, entrevistas semiestruturadas e diário de bordo. Foram construídas as seguintes categorias: 1- uso das línguas - analisando como elas aparecem no ambiente escolar e quais os papéis que exercem enquanto L1 e L2; 2- Relações -refletindo acerca de o que acontece além do espaço da sala de aula, reuniões de pais e atividades culturais fora da escola e o contato com outros ouvintes; 3- Pertencimento - analisando o significado do espaço que a escola exerce na vida dos alunos surdos; 4- Mono ou Bi – Espaço das línguas nas atividades ponderando sobre como são realizadas as atividades na L2 – leitura e escrita – e qual a influência da L1 nesse processo. Constatou-se a preponderância do uso da Libras como língua de comunicação e de instrução, o empoderamento do surdo e de sua identidade, o papel do interlocutor usuário fluente da Libras, para a consolidação da língua por parte da criança surda e adultos surdos desempenhando o papel de modelo possível de ser seguido. As propostas para desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e conceitos em Língua Portuguesa, parte do uso dessa língua utilizando imagens ou recursos para compreensão. A sistematização e ensino da norma culta da língua portuguesa na modalidade escrita ainda encontra algumas barreiras a serem superadas.

Palavras-chaves: Educação de surdos. Educação bilíngue. Práticas pedagógicas. Libras.

## ABSTRACT

VIEIRA, Claudia Regina. **Bilingual education for the deaf: considerations from a pedagogical experience.** 2017. 236f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This case study with a qualitative approach had as objective to consider and to analyze the pedagogical practices constructed from a bilingual proposal for Education of the Deaf, of a recognized teaching institution in the great São Paulo. The work was built from a legal and political perspective, followed by the paradigms of assistance to deaf students contextualizing the bilingual proposal. The theoretical cultural-historical foundation supports the analysis of data. The thesis presents an in-depth analysis regarding the interactions and the existence of Libras, as a language of teaching and communication, while expressing the space in which this occurs. In this space the relations are consolidated from the Libras that is configured as protagonist, remaining to the Portuguese language a less expressive role, in the composition of a type of bilingualism in which the speakers do not hold the same degree of proficiency in the two languages. The results of the investigation are presented from episodes constructed through the triangulation of collection and microgenetic analysis instruments. The categories are: longitudinal observation, semi-structured interviews and logbook. The following categories were constructed: 1- language use - analyzing how they appear in the school environment and what roles they play as L1 and L2; 2- Relationships - considering what happens beyond classroom space, parenting meetings and cultural activities outside of school, and contact with other listeners; 3- Belonging - analyzing the meaning of the space that the school exercises in the lives of deaf students; 4- Mono or Bi - Space of the languages in the activities pondering how the activities in L2 - reading and writing - are carried out and what influence L1 exerts in this process. The predominance of the use of Libras as a language of communication and education, the empowerment of the deaf and his or her identity, the role of the fluent user of Libras, to consolidate the language by deaf children and deaf adults, playing a role model that can be followed. The proposals for development and acquisition of knowledge and concepts in the Portuguese Language, start from the use of this language using images or resources for understanding. The systematization and teaching of the cultured norm of the Portuguese language in written mode still finds some barriers to be overcome.

Keywords: Deaf education. Bilingual education. Pedagogical practices. Libras.

## Lista de Figuras

Figura 1 - Página de livro com exemplos de exercícios de vocalizações .....	53
Figura 2 - Página do livro com exercícios de fonemas .....	54
Figura 3 - Exemplo de vocalizações das vogais – método fônico .....	55
Figura 4 - Exemplo de exercícios com combinação das vogais vocalizadas método fônico .....	56
Figura 5 - Página da apostila contendo a explicação de exercícios para alfabetização .....	57
Figura 6 - Alunos em sala de aula utilizando AASC – 1977 .....	60
Figura 7 - Alunos utilizando AASC em sala de aula em 1980 .....	61
Figura 8 - Aluno realizando atividade utilizando fone e microfone - 1980 .....	61
Figura 9 - Professora em atividade de aula com estudantes utilizando AASC – década de 1960 .....	62
Figura 10 - Orientação familiar proposta no Livro 5 da Coleção Comunicar Aquisição de fala (1) .....	66
Figura 11 - Orientação familiar proposta no Livro 5 da Coleção Comunicar Aquisição de fala (2) .....	67
Figura 12 - Orientação familiar proposta no Livro 5 da Coleção Comunicar Aquisição de fala (3) .....	68
Figura 13 - Página com atividade de estruturação de frases utilizando: – Que? Quem? / Faz? .....	70
Figura 14 - Página do livro com vocabulário – esperar/espero/espinho/espinhos.....	71
Figura 15 - Página do livro com exemplo de atividade de estruturação de frases ....	73
Figura 16 - Página do livro com atividade de substituir figura por palavra .....	74
Figura 17 - Imagem com atividade de número em Libras .....	83
Figura 18 - Imagem de atividade informativa sobre Carlos Gomes - datilologia .....	84
Figura 19 - Imagem com caça-palavras em alfabeto datilológico sobre escravidão .	84
Figura 20 - Atividade elaborada por professora com texto em português com sinais sobrepostos .....	86
Figura 21 - Carta informativa sobre a solicitação de intérprete de uma instituição privada de ensino do interior de São Paulo .....	87
Figura 22 - Imagem da Placa da inauguração do Curso Renato Tonacci do Rotary Club de São Paulo .....	108
Figura 23 - Casa Rosa .....	109

Figura 24 - Imagem da construção do prédio do CES.....	110
Figura 25 - Placa de alerta para carros (ATENÇÃO – Dirija com cuidado. Crianças Surdas Circulando no Estacionamento) .....	113
Figura 26 - Atividade na quadra poliesportiva do CES.....	114
Figura 27 - Teto do prédio do CES vista do corredor interno .....	115
Figura 28 - Folheto informativo sobre o conceito de sinal .....	115
Figura 29 - TV e mesa com computador do N.A.P.....	118
Figura 30 - Armário e mesa do N.A.P.....	118
Figura 31 - Lousa branca do N.A.P. ....	119
Figura 32 - Lousa de quadro branco (sala de aula).....	119
Figura 33 - Carteiras.....	120
Figura 34 - Tela retrátil – (sala de aula).....	120
Figura 35 - Apagador fixado na lousa (sala de aula).....	121
Figura 36 - Projeção do Datashow – folha de atividades .....	121
Figura 37 - Luzes de sinalização (amarela e vermelha) .....	122
Figura 38 - Grade horária da Educação Infantil.....	122
Figura 39 - Grade horária do Ensino Fundamental .....	123
Figura 40 - Alunos do 2º e 3º anos no restaurante-refeitório em atividade: receita de beijinho .....	131
Figura 41 – Professora e estudantes do Jardim I, no restaurante-refeitório.....	132
Figura 42 - Professora e estudantes do 1º ano, no restaurante-refeitório .....	132
Figura 43 - Imagem do jogo .....	133
Figura 44 - Alunos do 2º ano jogando .....	133
Figura 45 - Lousa com atividade escrita do 1º ano.....	139
Figura 46 - Lousa com a rotina do dia do 3º.....	142
Figura 47 - Festa junina 2016.....	150
Figura 48 - Festa junina 2016.....	151
Figura 49 - Alunos brincando de velocípede na quadra poliesportiva do CES.....	153
Figura 50 - Professora e alunos caminhando até a quadra poliesportiva do Colégio Rio Branco.....	153
Figura 51 - Crianças brincando na areia do parque do Colégio .....	154
Figura 52 - Crianças brincando nos brinquedos do parque de areia do Colégio.....	155
Figura 53 - Crianças brincando na casinha do parque de areia do Colégio.....	155

Figura 54 - Aluna realizando leitura do diário para a professora a partir de fotografias.....	160
Figura 55 - Parlenda com desenho de sinais da Libras .....	161
Figura 56 - Instrução para a realização do relato do fim de semana do 1º ano .....	163
Figura 57 - Atividade realizada por aluno do 1ºano – relato do final de semana.....	164
Figura 58 - Nova instrução para a realização do relato de final de semana – 1º ano .....	164
Figura 59 - Atividade realizada por estudante do 1º ano – Relato do final de semana.....	165
Figura 60 - Desenho e escrita de relato do final de semana realizado por aluno do 2º ano .....	167
Figura 61 - Desenho e escrita de relato de final de semana realizado por aluno do 2º ano .....	168
Figura 62 - Instrução para a realização do diário do 4º ano .....	169
Figura 63 - Atividade de diário aluno do 4º ano.....	170
Figura 64 - Atividade de diário aluno do 4º ano.....	171
Figura 65 - Instruções para elaboração do diário para o 5º ano.....	172
Figura 66 - Escrita do diário do aluno Jaime – 5º ano.....	173
Figura 67 - Produção de texto com imagem para o diário realizado por estudante do 5º ano.....	175
Figura 68 - Modelo de atividade com sequência de imagens para produção de texto.....	177
Figura 69 - Registro de palavras na lousa.....	178
Figura 70 - Registro de palavras na lousa.....	178
Figura 71 - Produção de texto de estudante do 5º ano a partir de sequência de quadrinhos.....	179
Figura 72 - Produção de texto de estudante do 5º ano a partir de sequência de quadrinhos.....	180
Figura 73 - Produção de texto de estudante do 5º ano a partir de sequência de quadrinhos.....	181
Figura 74 - Bilhetes contendo as indicações de assuntos de interesse dos alunos do 5º ano .....	183
Figura 75 - Bilhetes em cima da mesa da professora, contendo as indicações de assuntos de interesse dos alunos do 5º ano .....	184



Figura 76 - Imagem da prova do aluno do 4º ano – Geografia (resposta com desenho).....	187
Figura 77 - Imagem da prova do aluno do 4º ano – Geografia (resposta em L2)....	187
Figura 78 - Imagem da prova do aluno do 4º ano – Geografia (resposta em L2)...	188
Figura 79 - Imagem da prova do aluno do 4º ano – Geografia (resposta em L2)....	188
Figura 80 - Imagem da prova do aluno do 4º ano – Geografia (resposta em L2)....	189
Figura 81 - Atividade com quadrinha projetada – 1º ano.....	191
Figura 82 - Atividade com texto e orientação para professor com sinais da Libras e algumas palavras em Língua Portuguesa .....	192
Figura 83 – Aula de geografia - atividade.....	210
Figura 84- Escrita em duplas.....	211
Figura 85 – Escrita em duplas 2.....	212
Figura 86 – Texto recortado para montar .....	212
Figura 87 – Reescrita individual .....	213
Figura 88 – Lista de palavras .....	213
Figura 89 – Capa do trabalho.....	214

## LISTA DE SIGLAS

AASC	Aparelho de Amplificação Sonora Coletiva
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
EDAC	Educação de Deficientes da Audiocomunicação
EMEDA	Escola Municipal de Educação para Deficientes Auditivos
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilingue para Surdos
FRSP	Fundação dos Rotarianos de São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPC	Instituto Padre Chico
LBIPD	Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência
LER	Lar Escolas Rotary
MEL	Momento de escolha livre
N.A.P	Núcleo de apoio pedagógico
PED	Programa de estimulação do desenvolvimento
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SUVAG	Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP/Marília	Universidade Estadual Paulista Campus Marília
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>OS CAMINHOS DA LEI... .....</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA DOS SURDOS: CONTEXTUALIZANDO POR MEIO DAS ABORDAGENS.....</b>	<b>49</b>
3.1	Oralismo.....	50
3.2	Comunicação Total .....	63
3.3	Bilinguismo .....	77
<b>4</b>	<b>O PAPEL DA LÍNGUA NA FORMAÇÃO DOS CONCEITOS – O LUGAR DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS .....</b>	<b>91</b>
4.1	Língua e Funções Psicológicas Superiores .....	93
4.2	Língua, Linguagem e a Questão Dialógica .....	98
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>103</b>
5.1	Descrevendo o campo - Histórico e caracterização da instituição .....	106
5.2	O caminho percorrido .....	107
5.3	Conhecendo as instalações do CES .....	113
<b>6</b>	<b>O QUE DIZ O ESPAÇO ESTUDADO – AS VOZES DO CES.....</b>	<b>125</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - E AGORA? .....</b>	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE A - MAIS ALGUNS EPISÓDIOS .....</b>	<b>210</b>
	<b>ANEXO A – APRESENTAÇÃO DA APOSTILA DO PROFESSOR BRAGA .....</b>	<b>215</b>
	<b>ANEXO B – DIÁLOGOS DO LIVRO 5 COMUNICAR.....</b>	<b>216</b>
	<b>ANEXO C – LEI LSU – LÍNGUA DE SINAIS URUGUAIA.....</b>	<b>218</b>

## 1 INTRODUÇÃO

**Tá escrito**

**Xande Pilares; Gilson Benini; Carlinhos Madureira**

Quem cultiva a semente do amor  
 Segue em frente e não se apavora  
 Se na vida encontrar dissabor  
 Vai saber esperar a sua hora  
 Quem cultiva a semente do amor  
 Segue em frente e não se apavora  
 Se na vida encontrar dissabor  
 Vai saber esperar a sua hora  
 Às vezes a felicidade demora a chegar  
 Aí é que a gente não pode deixar de sonhar  
 Guerreiro não foge da luta e não pode correr  
 Ninguém vai poder atrasar quem nasceu pra vencer  
 É dia de sol, mas o tempo pode fechar  
 A chuva só vem quando tem que molhar  
 Na vida é preciso aprender  
 Se colhe o bem que plantar  
 É Deus quem aponta a estrela que tem que brilhar  
 Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé  
 Manda essa tristeza embora  
 Basta acreditar que um novo dia vai raiar  
 Sua hora vai chegar  
 Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé  
 Manda essa tristeza embora (manda essa tristeza embora)  
 Basta acreditar que um novo dia vai raiar  
 Sua hora vai chegar

### **No início era... Ponto de Partida. Quem eu sou?**

Que sou e deverei ser? Minha individualidade mistério. Quantas vezes eu não preferi ser outra pessoa! Se não, pelo menos pensei se não seria melhor ter nascido em outra família, em outra época, com outra situação financeira, outra cara, outro corpo, outro temperamento. Ainda mais porque, aparentemente, sempre soube resolver a vida dos outros muito melhor do que a minha própria. (CRITELLI, 2004)

Como o trecho citado acima expõe, é difícil pensar em se constituir como sujeito, pois, queremos ser, mas ser quem? É muito fácil olhar e julgar o outro, enxergar no outro a diferença que atrapalha e não enxergar que cada ser, inclusive o *eu*, também é marcado pelas diferenças, portanto, opto por iniciar esta tese contanto um pouco do ser que sou.

Tenho dois irmãos: um homem, que é apenas um ano e oito meses mais novo que eu, e uma mulher, quase dez anos mais nova que eu.

Sou a primeira neta dos meus avós paternos que moravam bem próximos à nossa casa, na mesma rua, e a segunda neta dos meus avós maternos, filha da filha

mais velha. Meu pai nasceu numa família de quatro filhos e era o segundo dos filhos, e minha mãe é a primogênita de uma família de sete filhos.

Mesmo não sendo da mesma rua, morávamos todos muito próximos, e logo comecei a chamar minhas avós de “vó pequenininha” e “vó grande”. No início ninguém sabia exatamente o porquê, já que as duas eram pequenas e praticamente do mesmo tamanho, mas depois entenderam que os adjetivos estavam ligados à distância entre as casas. Ainda que eu fosse muito pequena, o significado das palavras era carregado de um peso ideológico: mesmo sem entender exatamente as teorias, na prática elas já aconteciam; os significados iam além das palavras.

Fui criança em uma época em que se podia brincar na rua e fiz muito isso, me machuquei brincando de amarelinha, brinquei de *miss* e, nesse contexto, era considerada uma menina bonita.

A situação começou a mudar um pouco quando entrei no Ensino Fundamental, porque não segui meus colegas. Meus pais resolveram que eu estudaria em uma escola mantida pela indústria – já que meu pai era metalúrgico –, e não na escola do bairro. Ele precisou praticamente dormir em frente ao colégio para garantir meu ingresso, e esse esforço fez com que eu conquistasse a matrícula.

A partir daí as coisas mudaram: já não me considerava uma menina bonita e era uma das poucas crianças negras da escola, não me enxergava e não encontrava modelos para seguir. Percebo, aqui, uma possível metáfora com a realidade dos surdos, que também não encontram modelos para seguir. Também referente a capacidade, já que Surdos muitas vezes não acreditam no potencial para aprendizagem que possuem, assim como eu não acreditava que pudesse ser bonita.

Comecei o 1º ano, à época 1ª série, alfabetizada, e isso me conferiu algumas vantagens sobre meus amigos. Nos primeiros dias tive medo da professora, mas depois disso passou e terminei minha 1ª série de forma muito satisfatória, como a melhor aluna da classe.

Fiquei nessa escola durante todo o Ensino Fundamental. Nesse meio tempo meu irmão se valeu da vantagem de eu já estudar lá, e meu pai não precisou dormir em frente à porta para garantir a matrícula. Minha irmã, como entrou em outra época, teve que participar de sorteio, mas conseguiu a vaga.

Quando estava na 3ª série, meus pais compraram uma casa em outro bairro, bem distante de onde morávamos. Nesse bairro, longe de nossos avós, as crianças eram diferentes da gente. Onde cresci eramos crianças cujo pai tinha um bom

emprego e, mesmo não tendo tudo, tínhamos um pouco mais que os outros; no bairro novo, o poder aquisitivo das pessoas era um pouco melhor. Eu e meu irmão nos enturmamos logo, pois ainda era possível brincar na rua. Minha irmã era bebê e isso fez com que logo minha mãe nos desse a responsabilidade de ir sozinhos para a escola, de ônibus, sem a supervisão direta de um adulto.

Essa escola era pequena e eu conhecia todos. Durante o Ensino Médio, que à época se chamava colegial, fiquei muito apreensiva. Embora tendo conseguido terminar o Ensino Fundamental com ótimas notas e sendo considerada muito boa aluna, tornei-me insegura; apesar do sucesso escolar, fui me escondendo em roupas e livros, por acreditar que não era bonita.

Durante o Ensino Médio, que realizei em outra escola bem maior e que precisava de Vestibulinho para ingresso, fui conquistando amigos e tentando encontrar uma motivação, algo que me fizesse continuar os estudos. Comecei a pensar em qual curso de Ensino Superior eu faria. Nessa época, trabalhava em uma metalúrgica. Sempre tive curiosidade pela Língua de Sinais, ainda que não tivesse contato com ela. Lendo o Guia do Estudante, resolvi que faria Pedagogia com habilitação em deficiência da Audiocomunicação.

### **A Formação – Graduação e Pós-Graduação**

Prestei vestibular durante três anos seguidos. Após o Ensino Médio, fiz um ano e meio de cursinho. Nesse segmento educacional, percebi que estudar não precisa ser chato e as disciplinas podem ser ministradas de um jeito descontraído, ao mesmo tempo em que me dei conta de que nem sempre o que querem da gente no processo educacional é o entendimento, mas a eficiência da repetição, o reprodutivismo que não percebemos e repassamos, e que nos coloca no lugar ao qual muitas vezes acreditamos pertencer.

Na primeira tentativa passei na primeira fase da USP (Universidade de São Paulo), mas não ingressei; na segunda, entrei na PUC, mas não tive condições financeiras de bancar os estudos; na terceira, passei na Unesp de Marília e na Unicamp. Fiquei em Marília porque lá tinha o curso que eu desejava; não sei bem o porquê, mas sempre quis estudar melhor a tal “Língua de Sinais”: afinal, como poderia haver comunicação? Como falar com as mãos? Isso muito me intrigava, principalmente porque cursei um ensino médio técnico em redator auxiliar, e as aulas

de Língua Portuguesa eram, por assim dizer, “o carro-chefe” do curso. De que maneira língua e linguagem ocorriam com os tais “gestos dos surdos”?

Foram quatro anos e meio difíceis e ao mesmo tempo muito enriquecedores. Pela primeira vez saía da casa e da companhia da minha família para morar com pessoas estranhas e com hábitos muito diferentes dos meus. Entender as diferenças entre as pessoas e conviver com elas, bem como encarar as expectativas acerca do curso, foi um grande aprendizado.

Cresci muito e aprendi muito também. Fiz iniciação científica, trabalhei em uma escola municipal como estagiária remunerada, fiz meu primeiro curso de língua de sinais na Igreja Batista, quando estava cursando o terceiro semestre da faculdade. Descobri que, se quisesse realmente saber algo sobre a língua, precisaria buscar esse conhecimento fora da universidade, pois esse não era um assunto tratado no ambiente acadêmico, ainda que a habilitação tivesse como foco EDAC (Educação de deficientes da Audiocomunicação). Estudei antes da oficialização da língua e ainda estávamos lidando com o processo de sua introdução no ambiente acadêmico; na verdade, os estudos sobre bilinguismo estavam no início e a formação ainda era mais direcionada para a comunicação total; logo, a Libras ainda era uma ferramenta.

No segundo ano da graduação tive a oportunidade de participar, com um grupo de alunos da habilitação, de visitas a instituições de ensino para crianças especiais na cidade de São Paulo. Nessa época, era aluna da Pedagogia e ainda não tínhamos começado as disciplinas específicas da habilitação. Durante uma semana, passamos por diversos lugares e conhecemos várias experiências na área da Educação Especial. Nessas visitas, entrei pela primeira vez numa escola para deficientes auditivos (assim elas eram denominadas - EMEDA) e em uma clínica de reabilitação de deficientes auditivos (que utilizava o método SUVAG com as crianças). As duas experiências me marcaram muito, vi os alunos “conversando com as mãos” na escola e “utilizando a voz” na clínica.

Eu ainda era muito imatura, mas algumas dúvidas se materializaram durante aquelas visitas. Por que algumas crianças precisavam usar a fala? Suas vocalizações eram bem difíceis, algumas até ininteligíveis, ainda que os profissionais que as atendiam não deixassem isso muito claro para elas. Na escola, um grupo de alunos “usando as mãos” pareciam tão “normais” e, na clínica, aquela condição de alguma forma me incomodou: não me parecia “natural”, mas ainda acreditava que era

necessária, afinal, minha formação apontava ser aquele o melhor caminho para pessoas surdas.

No quarto ano da faculdade as atividades se concentraram na habilitação e, então, pude entrar em contato regular com os surdos. Tínhamos de atender, no sentido ainda da reabilitação, crianças surdas na clínica mantida pela faculdade. Fui incumbida de trabalhar com uma menina de 12 anos. Em seu prontuário constavam relatórios das estagiárias anteriores, indicando que a menina não prestava atenção a nada; era agressiva e apresentava alguns problemas de comunicação; não oralizava e só utilizava língua de sinais para se comunicar; também tinha sérios problemas com relação à frequência na clínica.

No primeiro encontro com a menina tentei dialogar em Libras (eu continuava frequentando o curso). Ela se mostrou surpresa e me perguntou por que eu sabia Libras. Logo estabelecemos uma comunicação e, aos poucos, fui percebendo que ela tinha muita resistência em aprender língua oral, e, de acordo com as atividades nos relatórios e prontuários, este tinha sido o objetivo dos trabalhos. Como não precisava utilizá-la comigo, me contou das dificuldades que tinha na escola; inclusive, após nossas conversas, começou a frequentar a clínica de fonoaudiologia para tentar oralizar melhor. Mantivemos contato mesmo depois de terminar o atendimento no final do ano.

No semestre seguinte, a faculdade exigia também outro tipo de estágio, o de observação e participação nas escolas em que os surdos estavam matriculados. Durante essa experiência, percebi que as atividades pedagógicas estavam muito aquém da idade e do nível de escolaridade dos alunos: eles usavam livros didáticos de séries anteriores às deles ou faziam atividades copiadas no mimeógrafo – geralmente desenhos que representavam datas comemorativas para pintar. A ênfase era na oralização. A grande maioria das professoras conhecia pouco sobre Libras e, nas aulas, utilizavam o “português sinalizado”, isto é, usavam os sinais da Libras na estrutura do português. Com isso, acreditavam se comunicar melhor com os alunos, possibilitando mais de um recurso na comunicação.

Em nosso último semestre na faculdade, tivemos aulas de Libras. Nossa turma foi a primeira com a disciplina na grade de formação. Ela era ministrada por um professor surdo que passou a lecionar depois de um acordo, já que não possuía formação universitária para ser o responsável pela cadeira na universidade. As aulas eram interessantes: geralmente ele estava acompanhado por uma professora do



*campus* que era responsável pela disciplina de estágio. Suas aulas eram baseadas em vocabulário, e, como já conhecia o que era ensinado por ter frequentado o curso fora da universidade, fui dispensada das aulas; só precisava comparecer para realizar as avaliações.

No intervalo entre a primeira e a segunda graduação, fiz um curso de especialização em Magistério do Ensino Superior, em que comecei um trabalho questionando a inclusão.

Quase dez anos depois de terminar a Pedagogia fiz outro curso de graduação. Já tinha experiência como professora de surdos, mas acreditava que precisava aprofundar algumas questões, principalmente as relativas a Libras; então, em 2008 entrei no curso Letras Libras oferecido pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

O bacharelado habilitava os cursistas em Interpretação e Tradução Libras/Língua Portuguesa. Nunca foi meu objetivo me tornar intérprete; no entanto, pensei que, se conhecesse melhor a língua me tornaria uma professora mais eficiente e poderia, de fato, realizar intervenções a fim de proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais aprofundada.

Apreendi muitas coisas interessantes durante essa segunda graduação e conquistei muitos amigos favoráveis a uma educação de qualidade para surdos.

À época do Letras Libras que iniciei em 2008, como não fui contemplada na primeira chamada, havia também feito inscrição para o mestrado e consegui a vaga. Foi um momento muito importante e intenso na minha vida.

Precisava estudar para as disciplinas do Letras Libras e também dar conta do tão sonhado mestrado. Ele exigia muito e me lembro de que, como já trabalhava como professora, levei para o mestrado todas as questões que surgiam na sala de aula.

O Letras Libras, de certa forma, auxiliava a pensar sobre as questões, porque havia surdos estudando e muitos profissionais com os quais pude trocar informações. O mestrado exigia também o cumprimento de disciplinas, e foi ao cursá-las que percebi como o embasamento teórico e o conhecimento das linhas eram importantes.

Na faculdade tive contato com as teorias de forma mais generalizada; no mestrado, elas precisavam estar mais claras para que o trabalho fosse construído. Mesmo tendo feito iniciação científica, o mestrado foi um momento crucial, talvez por estar fazendo outra graduação concomitante e trabalhando, ou talvez porque, de certa maneira, percebi que o mundo acadêmico é realmente complexo.

Mesmo nesse ritmo frenético consegui realizar minha pesquisa, que exigiu de mim muita calma para as observações e muita leitura ao escrever o texto. No final dei uma “travada”: tantas coisas eu sentia, mas não conseguia colocar no papel.

Apreendi muito, estudei bastante e fiquei muito orgulhosa de meu trabalho. Tive uma orientadora fantástica, e estar em sala de aula com crianças surdas foi extremamente importante nessa fase. Isso alimentou ainda mais meu desejo por tentar respostas às indagações iniciais.

Após o mestrado, muitas dúvidas ainda permaneciam e outras tantas se formaram; por isso, desde o término fiquei tentando o doutorado, que em princípio, em minha opinião, me daria um pouco mais de tempo para obter algumas respostas.

Já de antemão afirmo que respostas não foram bem o que encontrei; alguns direcionamentos talvez, mas muitos questionamentos ainda. De certa forma isso me deixa feliz, pois aprendi que as questões impulsionam o trabalho.

### **Vida de professora – Teoria X Prática**

Quando terminei minha primeira graduação – Pedagogia – voltei a São Paulo e, no ano seguinte, comecei a trabalhar na área educacional.

Desde que iniciei minha trajetória, sempre valorizei a Língua de Sinais. Fiz um curso durante o período da faculdade e, assim que comecei a lecionar, matriculei-me em outro para aperfeiçoar a língua e ganhar fluência.

Apesar de acreditar na Língua de Sinais, minha primeira turma estranhou muito meu jeito de ensinar usando a Libras, pois estavam acostumados com professores que oralizavam e utilizavam apenas alguns sinais numa explicação. Com essa turma aprendi a ser professora na prática. Eles não me aceitaram muito bem no início, mas com o decorrer do trabalho criamos um vínculo importante.

O estranhamento dos alunos me deixou muito curiosa. Por que os alunos não esperavam professores utilizando a mesma língua que eles? Eu ainda percebia o quanto desejavam falar ao invés de “sinalizar”, muitas vezes não conseguia compreender o que diziam e sentiam-se orgulhosos quando utilizavam a fala e os adultos pareciam entender. Nunca entrei nesse jogo; quando não entendia, sinalizava isso.

Essa turma era parecida com a de jovens que havia atendido na clínica da faculdade. Eles também achavam estranho que um professor soubesse a língua

utilizada que usavam para conversar. Posso dizer que na escola essa maneira de expressão não era usada. O convencional era falar.

Nas duas situações o convívio foi aprofundando a relação, e os alunos (da turma e da clínica) foram se abrindo e confiando mais na pessoa que conversava e ensinava em Libras. A menina da clínica, como não precisava utilizar a língua oral ao se comunicar comigo, contou-me as dificuldades que enfrentava na escola e, dessa forma, pude realizar intervenções para que ela conseguisse compreender os diferentes conceitos nas diversas áreas do saber. Foi um semestre tranquilo e produtivo, a aluna não faltava sem apresentar justificativas e não apresentou nenhum comportamento agressivo. A turma, por sua vez, já não me cobrava os treinos de fala e não reclamava por ter de se comunicar em língua de sinais.

Cometi muitos erros nesse período. Lembro-me de que, certo dia, preparei uma atividade em que enchi a lousa com palavras para que os alunos separassem as sílabas. Eu usava Libras, mas a metodologia empregada no ensino direcionado a eles estava totalmente pautada nos livros didáticos. No caso dos alunos surdos, os livros eram sempre de séries anteriores.

A coordenadora pedagógica não sabia como nos orientar. Éramos um grupo de professores que agiam por conta própria, norteados pelas atividades realizadas pelas professoras com mais tempo na unidade e por assim dizer a fragilidade de um sistema que fazia acreditar que os alunos precisavam ser cuidados, porque eram *deficientes*<sup>1</sup>.

Um ano mais tarde saí dessa escola e fui trabalhar em outras duas. Na primeira, uma escola de Ensino Fundamental I para ouvintes, havia duas classes especiais, uma de manhã e outra no período da tarde. Isso inviabilizava a comunicação e a troca entre os alunos, que acabavam ficando isolados e contando com a comunicação apenas entre os professores da sala, ainda baseada muitas vezes em sinal e fala sobrepostos. Minha turma, oriunda da escola especial (clínica) do município, era composta de alunos da 1ª série iniciando sua experiência em escolas com ouvintes.

A segunda era uma escola especial. Todas as salas eram compostas de alunos surdos, havia troca entre alunos de diversas faixas etárias e circulação da Língua de Sinais. A sinalização era luminosa, o que possibilitava autonomia aos estudantes;

---

<sup>1</sup> Termo utilizado à época para definir Pessoas com Deficiência. Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015.

ainda assim, não poderia ser considerada bilíngue, uma vez que a língua de sinais era muito usada entre os alunos, mas muito pouco ou quase nada nas atividades pedagógicas. Minha sala era formada por alunos do chamado supletivo, todos com autoestima baixa. iam para a escola conversar, já que não viam possibilidades de aprender, ficavam felizes em fazer cópias.

Essas duas turmas ampliaram minha curiosidade. Eram crianças em fase inicial de aprendizagem e adultos que já trabalhavam e possuíam uma vida fora da escola, com alguma autonomia para pegar o ônibus, realizar serviços domésticos e trabalhos manuais. Estavam matriculados na escola, mas a impressão que eu tinha era a de que, para muitas famílias, esse era um espaço que os mantinha seguros por algum tempo, sem enxergar possibilidades de desenvolvimento.

A cada ano e com cada turma eu aprendia, conseguia perceber as possibilidades de desenvolvimento dos alunos, o crescimento cognitivo e o processo de aprendizagem, o desenvolvimento da Língua de Sinais e o aprendizado dos conceitos/conteúdos planejados. Conseguia compartilhar com algumas colegas minhas expectativas, descobertas e angústias, mas era muito difícil mudar, o movimento de resistência ou acomodação era muito maior.

A Língua de Sinais não conseguia ganhar espaço nas atividades e os alunos também acabavam desacreditados. Tínhamos horário para estudo, mas quais bases consultávamos? Por que em sala de aula os alunos eram tão diferentes dos alunos dos livros que estudávamos?

Depois de quase dez anos de trabalho com surdos de diversas faixas etárias e níveis de ensino no contexto acima descrito, muitos questionamentos e dúvidas sobre a educação oferecida a esses estudantes ainda me inquietavam, e eu acreditava que a maioria dessas questões recaía sobre mim e meus colegas docentes, e não nos alunos, a quem estava sendo atribuído o fracasso.

Pensar numa educação bilíngue já não era apenas uma opção, mas a possibilidade de proporcionar aos surdos uma educação com possibilidades de desenvolvimento real. Aprender Libras não era nada fácil, porque, acostumados com a estrutura da Língua Portuguesa, era quase impossível não fazer uma comparação ou mesmo querer uma sobreposição das duas línguas para fazer mais sentido. Mas precisávamos pensar em Libras, entender de verdade a língua para ensinar. Como diziam os professores de Língua Inglesa, era preciso se despir da Língua Portuguesa e pensar em Língua de Sinais, e esse era realmente um processo muito complicado.

Por tudo isso, este trabalho tem um significado singular, já que remete a minha trajetória pessoal e profissional, o envolvimento com a comunidade surda me fez lembrar de minha própria trajetória de vida, e trabalhar com eles me motivou a procurar melhores opções e estudar pensando em metodologias de ensino que valorizassem a singularidade dessa comunidade.

Dessa forma, o objeto deste trabalho é a educação bilíngue para surdos, considerada hoje como melhor opção de ensino para a comunidade. A partir da reflexão e análise das práticas pedagógicas da instituição escolar escolhida, por ser assumidamente bilíngue, refletir sobre as concepções e usos da L1 e L2 e entender quais os espaços que essas línguas ocupam no processo de ensino-aprendizagem.

Para contemplar os propósitos desta pesquisa, além desta Introdução, o trabalho está composto da seguinte forma:

O capítulo 2 mostra os caminhos da lei. Realizamos uma retrospectiva sobre a legislação envolvendo as pessoas com deficiência e os surdos desde o código civil de 1916 até a Lei Brasileira da Inclusão de Pessoas com Deficiência (LBIPD) de 2015, mostrando quando e de que maneira são garantidos os direitos e quais os deveres dos sujeitos e do Estado para com essa comunidade.

O capítulo 3 discute os modelos de atendimento aos alunos surdos por meio de atividades propostas à época do Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

O capítulo 4 apresenta os caminhos teóricos que embasaram esta pesquisa e auxiliam na análise dos dados, discutindo em primeiro lugar o papel da língua na formação dos conceitos e o lugar da Libras na Educação dos Surdos. Em seguida, os trazemos conceitos de Vygotsky (2012a, 2012b e 2014) acerca da língua e funções psicológicas superiores e, por fim, Bakhtin (2009, 2010a e 2010b) com a questão da língua, linguagem e a abordagem dialógica.

O capítulo 5 aborda o percurso metodológico adotado para a execução deste trabalho e a contextualização da instituição em que foi realizada a pesquisa de campo.

No capítulo 6, constrói-se a tessitura da análise com base nos referenciais apresentados no capítulo 3.

As considerações finais retomam princípios da pesquisa problematizando as análises construídas e propondo possibilidades de encaminhamento.

## 2 OS CAMINHOS DA LEI...

### **Ser diferente é normal** **Vinicius Castro; Adilson Xavier**

Todo mundo tem seu jeito singular  
 De ser feliz, de viver e de enxergar  
 Se os olhos são maiores ou são orientais  
 E daí? Que diferença faz?  
 Todo mundo tem que ser especial  
 Em oportunidades, em direitos, coisa e tal  
 Seja branco, preto, verde, azul ou lilás  
 E daí? Que diferença faz?  
 Já pensou, tudo sempre igual?  
 Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal  
 Já pensou, sempre tão igual?  
 Tá na hora de ir em frente  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Todo mundo tem seu jeito singular  
 De crescer, aparecer e se manifestar  
 Se o peso na balança é de uns quilinhos a mais  
 E daí, que diferença faz?  
 Todo mundo tem que ser especial  
 Em seu sorriso, sua fé e no seu visual  
 Se curte tatuagens ou pinturas naturais  
 E daí, que diferença faz?  
 Já pensou, tudo sempre igual?  
 Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal  
 Já pensou, sempre tão igual?  
 Tá na hora de ir em frente:  
 Ser diferente é normal!  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal  
 Sha nana  
 Ser diferente é normal<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Em 2012, Vinicius Castro foi convidado pelo Instituto MetaSocial para compor a música tema da campanha nacional Ser Diferente é Normal. A canção, composta por Vinicius em parceria com Adilson Xavier, ganhou regravações de nomes de peso na MPB. Em 2013, a música ganhou uma versão em inglês com tradução feita por Emily Perl Kingsley e Sharon Lerner, roteiristas de Sesame Street (Vila Sésamo). Essa versão foi apresentada na conferência da ONU em NY no dia 21/03/13.

Para resgatarmos a história da educação dos surdos, nosso ponto de partida será a legislação. Essa ideia foi inspirada por um capítulo do livro *O surdo, caminhos para uma nova identidade*, de Moura (2000), que apresenta a gênese dos hoje denominados surdos na legislação brasileira.

Considerando que uma leitura a-histórica oculta ideologias, concepções epistemológicas, sentidos e significados, a análise aqui empreendida é realizada à luz das condições históricas dessas modificações. (BRZEZINSKI, 2014, p.115)

A Legislação será nosso primeiro ponto porque é ela que regula as ações sociais, como é possível verificar em Cury (2002).

A legislação, então, é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania. Não se apropriar das leis é, de certo modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania. (p.15)

As pessoas surdas, que durante um grande período foram chamadas de deficientes auditivas e/ou surdas-mudas, aparecem pela primeira vez citadas no Código Civil brasileiro de 1916, como incapazes de exercer seus direitos de cidadãos. Os termos destacados no trecho a seguir mostram, inclusive, a nomenclatura que era utilizada à época para denominar essa parcela da população.

**Art. 5.** São absolutamente **incapazes** de exercer pessoalmente os atos da vida civil:

**I** - os menores de 16 (dezesesseis) anos;

**II** - os loucos de todo gênero;

**III** - os **surdos-mudos**, que não puderem exprimir a sua vontade;

**IV** - os ausentes, declarados tais por ato do juiz. (BRASIL, 1916)

Esse artigo coloca as pessoas surdas, que naquele contexto de 1916 eram também declaradas equivocadamente mudas, como legalmente incapazes de responder pelos próprios atos. O sentido do termo surdo-mudo pode ser compreendido como aquele que não é capaz de se comunicar oralmente como a maioria da população, e essa impossibilidade é interpretada como incapacidade de se organizar cognitivamente. A língua é a responsável pela organização de pensamento e dessa maneira, não falar era não usar língua e então não pensar.

Os *surdos-mudos*, no Código Civil de 1916, foram colocados na mesma condição da dos menores de idade (que precisavam de curador para representá-los na Justiça) e dos “loucos”, que nesse contexto poderia significar pessoa com deficiência intelectual e/ou com distúrbios psicológicos ou neurológicos. É claro que

naquele momento histórico pessoas com deficiência não eram consideradas cidadãos de fato, embora em muitos momentos a história dessas pessoas e a dos surdos encontrem paralelos. Neste capítulo, pretendemos dar ênfase à surdez.

A partir do código civil de 1916, somente poderiam ser considerados cidadãos de fato aqueles que pudessem expressar-se oralmente, ou seja, usar a língua, e cuja fala pudesse ser validada no contexto social. Os *surdos-mudos*, no entanto, estavam fora desse círculo, já que o impedimento auditivo não permitia a aquisição natural da língua falada e, por consequência, o desenvolvimento fluente para se expressar oralmente em comunidade.

Essa mesma lei de 1916, em seu art. 451, estabelece que, “pronunciada a interdição do surdo-mudo, o juiz assinará, segundo o desenvolvimento mental do interdito, os limites da curatela” (BRASIL, 1916)

Assim, é somada à surdez outra deficiência, a intelectual, que impede a participação social desses sujeitos, por não serem considerados pessoas que podem pensar e exprimir suas vontades de forma autônoma, visto que para isso é necessária uma língua que, para a sociedade neste momento, é a Língua Portuguesa. Essa visão sobre os *surdos-mudos* ainda hoje (2016/2017), percebida nos discursos do senso-comum, que acredita na incapacidade de articulação de pensamento e, conseqüentemente, de tomada de decisão dessa parcela da população. A Língua de Sinais não é vista ainda, pela maioria da população, como uma língua capaz de proporcionar o desenvolvimento cognitivo dos surdos.

A determinação legal trouxe algumas conseqüências para a comunidade surda, auxiliando na construção de uma visão de dependência, assim como para as demais pessoas com deficiência. Nesse lugar de dependência e até de impotência, não havia espaço para tal comunidade se constituir visualmente, nem mesmo para tomar consciência de suas reais possibilidades.

Esses dois artigos do Código Civil podem ter colaborado na construção de uma imagem inferiorizada para os surdos-mudos, porque atribuem preconceituosos elementos de incapacidade quanto à condição do surdo, o que pode ter possibilitado o enraizamento das concepções com as quais ainda convivemos. O olhar para o sujeito surdo é o de necessidade de ajuda constante, como se fossem pessoas incapazes e extremamente comprometidas.

Certamente uma legislação pode ser fruto de um poder autoritário, mas sua legitimidade tem a ver com este caráter de procedência da destinação para o



poder popular. Este último é a fonte legítima do poder e por isso pode delegá-lo aos seus representantes. Assim, é a democracia que dá o sentido maior à legislação. A legislação vinda de um poder arbitrário, quando obedecida, em geral não conta com a adesão das pessoas e tem no medo o princípio de sua conformidade. (CURY, 2002, p.16)

A partir desses artigos do Código Civil, outras orientações legais apareceram, sempre tratando as pessoas com deficiência, categoria em que os surdos eram incluídos, como incapazes.

As legislações aparecem para garantir direitos e proporcionar a isonomia entre as pessoas a fim de se diminuïrem as desigualdades percebidas na realidade, propondo mudanças que visem um melhor funcionamento da sociedade. A legislação é um meio de regulação de ideias e disseminação de valores.

Ao se ter em mente esses dois artigos de 1916, é possível dizer que o direito dos surdos estava submetido a outra pessoa, maior e considerada capaz de arcar com a responsabilidade de “cuidar” material, física e moralmente de um ser que não poderia (pelo menos era nisso que se acreditava) ser responsável por si e por seus atos.

O sistema do Código de 1916 era fechado, contendo apenas as disposições que interessavam à classe dominante, que “atribuiu a si próprio o poder de dizer o direito, e assim o fazendo delimitou com uma tênue, mas eficaz lâmina o direito do não-direito”. Em assim fazendo, deixa à margem os institutos que não quer ver disciplinados, dentre os quais “as relações indígenas sobre a terra; o modo de apropriação não exclusivo dos bens; a vida em comunhão que não seja a do modelo dado”. (ALBA, 2004)

Sob essa perspectiva, pessoas com deficiência eram pessoas invisíveis que mereceram artigos no Código Civil para definir legalmente a não participação no contexto social. Não podemos nos esquecer de que se trata de um período em que ocorria a Primeira Guerra Mundial, um contexto histórico de apologia à condição física; por isso, pessoas com deficiência eram mantidas segregadas e tuteladas.

Durante um grande período na história, as pessoas com deficiência permaneceram em condição de invisibilidade social, viviam com as famílias ou em asilos e eram cuidadas.

Em 1857, ou seja, muito anterior ao código civil de 1916, os surdos tiveram aqui no Brasil a primeira instituição especializada, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. De acordo com Fernandes (2011), as atividades iniciais foram supervisionadas por Ernest Huet, um professor surdo francês, que utilizava a língua de sinais como meio para o acesso aos conteúdos curriculares. No

entanto, as mudanças sociais sofridas fizeram com que em 1911 o Instituto incorporasse novas dinâmicas administrativas e pedagógicas, uma tendência mundial, e, como consequência, o Oralismo foi estabelecido como metodologia oficial no ensino para alunos surdos. Coube a eles então o aprendizado da língua oral para tentar uma inserção social. Por isso, de acordo com Fernandes, 2011.

Na década de 1920, assumiram a direção do Instituto dois médicos otologistas, famosos pelos trabalhos de reeducação auditiva que realizavam, apresentando como uma das medidas administrativas a divisão dos alunos em dois grupos – o oral e o silencioso – aos quais caberiam “tratamentos” distintos. O primeiro tratamento compreendia a linguagem articulada e a leitura labial e era destinado aos Surdos profundos de inteligência normal e aos semissurdos (os não congênitos); o segundo se referia à linguagem escrita e à datilologia e era destinada aos retardados de inteligência e aos Surdos que ingressavam depois dos 9 anos. O maior desafio, à época, era exterminar a chamada *contaminação mímica*, que faz com que os “Surdos mudos, em poucas horas, se comuniquem, entre si, por esse meio instintivo e deficiente”. (p.35)

Corroborando com o que vamos descrevendo sobre o código civil de 1916, essas mudanças no INES incorporam a visão de surdo que se tem no documento, o que dizer, se não é capaz de falar, expressar a língua, não pode ser considerado cidadão.

A condição das pessoas com deficiência não muda muito nos anos que se seguem, algumas instituições são criadas para dar conta dessa clientela, como: o Instituto de Cegos São Rafael em 1926, em Minas Gerais; o Instituto Padre Chico (IPC) em 1928 em São Paulo; o Instituto Santa Teresinha (IST) em 1929, na cidade de Campinas; a atual EMEBS Helen Keller, fundada em 1952, no bairro de Santana e transferida em 1956, para o bairro da Aclimação, com o nome de Instituto Municipal de Surdos-Mudos no Estado de São Paulo; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 no Rio de Janeiro.

Em 1961 foi promulgada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Historicamente o Brasil vivia nessa época sobressaltos políticos e uma preocupação com a consolidação de uma *república sindicalista*. O art. 27 da Lei nº 4.024/61 (Leis de Diretrizes e Bases), que regeu os encaminhamentos relativos à educação no País, era muito claro ao pontuar que a educação deveria ser dada na Língua Nacional. Vale lembrar que em 1961 ainda não tínhamos o reconhecimento da Libras; como podemos comprovar com a citação acima, os gestos assim chamados eram considerados *instintivos e deficientes*.

**Art. 27.** O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961)

Para subsidiar a compreensão do conceito de língua nacional buscou-se no dicionário de línguas do laboratório da Unicamp a definição:

Língua nacional é a língua do povo de uma nação, relacionada com um Estado politicamente constituído. A língua nacional é por isso vista como a língua oficial de um país. Ter uma língua como própria de um país funciona como um elemento de sua identidade política e cultural. Mas não há correspondência direta entre uma língua nacional e um Estado. Cada país pode ter mais de uma língua oficial em virtude de ter, em sua história e constituição, povos diferentes. (GUIMARÃES, 2015)

Faz-se obrigatória a permanência dos alunos no Ensino Fundamental a partir dos sete anos de idade nas unidades escolares do país, e a Língua Portuguesa como língua de instrução. A língua oficial é aquela que constitui a nação, embora na realidade brasileira isso possa ser um problema passível de muitas discussões, já que o Brasil nunca foi um país monolíngue de fato. Isso pode ser facilmente compreendido se levarmos em conta as populações indígenas e suas diversas línguas.

Em 1960, um ano antes da promulgação da LDB, os Estados Unidos, mediante os resultados de pesquisa do linguista Stokoe, declararam a ASL (American Sign Language) como língua capaz de ser equiparada a qualquer língua oral com estrutura e gramática próprias.

No Brasil, em 1961, a LDB ignorava a possibilidade de existência de uma língua dos surdos brasileiros que ainda eram submetidos a experiências oralistas, aprendendo apenas a Língua Portuguesa nos espaços escolares.

Ainda que a Língua de Sinais fosse utilizada pela comunidade surda nos espaços informais e nas associações, no ambiente escolar nem a língua nem os gestos eram admitidos. O texto da lei considera a Língua Portuguesa única, a Língua Nacional, constituidora da identidade da nação, que não deixa espaço para outras línguas e identidades culturais, surda ou indígena, nas matrizes curriculares nacionais.

Como lei que norteia os rumos da educação do país, aquela LDB continha também dois artigos específicos sobre educação dos *excepcionais*<sup>3</sup>: **“Art. 88.** A educação de excepcionais deve, **no que for possível**, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de **integrá-los** na comunidade”. (BRASIL, 1961, grifos nossos)

---

<sup>3</sup> Grifos nossos para enfatizar a nomenclatura referente a pessoas com deficiência à época.

Isso quer dizer que ainda não se considerava que pessoas com deficiência pudessem alcançar sucesso na vida acadêmica. A expressão “no que for possível” contém a ideia de que, para que pessoas com deficiência consigam algo, é necessário que façam um esforço além do esperado das pessoas consideradas “normais”. Mesmo assim, não há garantia nem expectativa de que possam chegar ao mesmo patamar que pessoas sem deficiência. Essa possibilidade é considerada remota.

Recai sobre o estudante a responsabilidade pelo fracasso escolar. É ele quem responde pelo possível ou não nesse processo. No caso dos surdos, a incompatibilidade linguística nem é considerada, uma vez que ainda não se entende Libras como língua e, portanto, como fator determinante na construção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

O termo *integrá-los* do art. 88 tem como significado a preparação para deixar pessoas surdas o mais próximo possível do considerado “normal”; mais uma vez, a fala e a leitura labial são, aqui, fatores determinantes dessa dita normalidade. Sendo assim, as pessoas com surdez ainda precisam repetir fonemas e palavras, mesmo que desconheçam seu significado, e aprender a olhar o que está sendo dito e, dessa maneira, tentar alcançar um *status* mais próximo do ouvinte.

A integração aparece como meta a ser alcançada, mas estar preparado para esse processo é papel do sujeito – nesse caso específico, do surdo e sua família, que devem assumir em conjunto a responsabilidade pelo aluno.

A ideia explícita nesse artigo é a de que pessoas com deficiências não podem se nivelar a pessoas sem deficiência, e os preconceitos sobre os limites que porventura possuam se perpetuam.

**Art. 89.** Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

O art. 89, com o intuito de desonerar o Estado da tarefa de cuidar da educação das pessoas com deficiência, passa a dar incentivo para que outras instituições, no caso privadas, assumam essa parcela de estudantes, e as instituições especiais surgem. É preciso problematizar aqui que algumas dessas instituições realmente promoveram esse tipo de educação; no entanto, outras acabaram entrando em um viés assistencialista que se construiu em torno das pessoas consideradas “não normais”, contribuindo para a visão negativa das pessoas com deficiência.

Esse tipo de incentivo fez com que entidades fossem criadas com o propósito de tirar os deficientes de suas casas, mas ainda assim sem expor essas pessoas a escolas regulares, consideradas ideais para alunos com intelecto preservado, sem deficiência aparente e prontos para usufruir das estratégias de ensino-aprendizagem usuais. Essa prática se configurou como uma oportunidade para que instituições abrigassem o público que não poderia ocupar o lugar dos demais e criassem a oportunidade de atendimento fora do espaço domiciliar.

O processo de construção de uma imagem negativa das pessoas com deficiência tomava grandes dimensões à medida que as leis e decretos eram sancionados. O primeiro documento citado neste trabalho, o Código Civil de 1916, e o segundo, que estabelece o funcionamento educacional do país, de 1961, ainda trabalhavam com perspectivas muito próximas de *deficiência*: para eles os sujeitos ainda eram incapazes. Suas atividades talvez pudessem ser semelhantes em alguns aspectos às dos demais, mas ainda assim precisavam de um tratamento diferenciado – *no que era possível* –, já conferindo, assim, uma ideia de impossibilidade.

Não podemos também desconsiderar o momento histórico do qual falamos, ou seja, início da década de 60, a saber, um período de valorização do corpo, de conquistas de territórios pelas guerras e, no Brasil, momento que precede um golpe militar.

Depois da LDB de 1961, a Constituição de 1988 estabelece o atendimento educacional para os alunos com *necessidades educacionais especiais*, a fim de promover a integração desses sujeitos no ensino regular, tentando garantir a permanência desses alunos na escola regular.

Os anos após 1988 marcam a história da educação brasileira das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais com várias mudanças [...]. ao Estado compete aplicar o previsto na legislação, garantindo o recenseamento e a identificação daquelas pessoas com necessidades especiais que estão sem acesso aos recursos e serviços educacionais, estimular sua matrícula escolar e zelar para que essa seja, de fato, efetivada, até atingir a sua universalização. Deve, ainda, potencializar a sua permanência na escola, assegurando-lhes atendimento educacional especializado, em caráter complementar ou suplementar. (PRIETO, 2009, p.57)

Para frequentar a escola regular, seria necessário um preparo anterior: esse é o princípio da integração – o sujeito precisa se adequar ao ambiente. É o aluno com deficiência que precisa mudar e se moldar ao ambiente da escola regular. Na verdade, o conceito implícito aqui é o da pseudoaprovação de pessoas deficientes nos espaços,

desde que não seja necessária nenhuma alteração da rotina nem do ambiente da escola. O princípio é de que a maioria permanece como está e a minoria deve realizar o esforço da mudança.

Não queremos criar com isso uma apologia ao discurso de que a maioria deve se submeter à minoria, e sim sugerir que o movimento não deve ser unilateral, mas uma via de mão dupla. Quando apenas a minoria é responsabilizada por se adequar, a grande maioria se exime e acaba não tomando conhecimento das reais necessidades daquela minoria.

Ao se referirem ao conceito de integração no contexto educacional Werneck (1997) e Sassaki (1997) consideram essas iniciativas integracionistas como inserções parciais e condicionadas às possibilidades de cada pessoa, ou seja, os alunos com necessidades especiais teriam que se adaptar para ser inseridos na escola regular. (MACHADO, 2008, p.35)

Essa dinâmica que coloca a minoria na posição de mudança nos faz refletir sobre a integração que não integra, ou a inclusão excludente, aquela que coloca todos no mesmo espaço, mas não garante a educação de fato para todos, reforça estereótipos de que a deficiência incapacita e que o espaço escolar não pode ser modificado. Os professores começam a lidar com situações complicadas em sala de aula.

São vários problemas conflitantes juntos, não? O da integração de crianças com necessidades educativas especiais é um problema de toda a América Latina, porque corresponde a um modelo educativo que nem sequer é próprio: é uma escolha de diretriz do Banco Mundial. Todo o sistema de educação especial está sendo destruído na região, sem que essa alternativa possa ser visualizada como viável [...]. A professora tem 40 crianças e colocam ali três com necessidades especiais, mas que não são iguais [...]. Isso não vai funcionar, assim não funciona, [...]. O México e a Argentina estão exatamente com a mesma política e quando se descobrir que assim não funciona, o sistema de educação especial já estará desmantelado e se dirá aos pais: “encontrem os senhores uma solução para seu filho”. É muito sério o que está acontecendo, é parte do desmantelamento do sistema de educação pública. E eu alertaria também para o fato de que não se pode simplesmente desembarcar crianças com necessidades especiais numa classe completa. (FERREIRO<sup>4</sup>, 1997, p.15 apud MACHADO, 2008)

Para melhor entender essas afirmações destacamos o art. 208 da Constituição Federal de 1988:

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

---

<sup>4</sup> Basta de etiquetas na educação. Emília Ferreiro, em entrevista à revista *Presença Pedagógica*, v.3, nº 18, nov/dez., 1997.

III - atendimento educacional especializado aos **portadores de deficiência**<sup>5</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988)

Esse artigo apresenta uma ideia de aceitação/tolerância do público denominado *portadores de deficiência*, mas o termo *preferencialmente* utilizado na escrita é dúbio e está bastante presente nos documentos da época, porque preferência não significa obrigação.

As escolas especiais, no caso dos surdos, eram espaços em que os profissionais que ali trabalhavam seguiam princípios clínicos, centrados no viés médico, portanto, tinham como meta reabilitar as crianças do mundo do silêncio. Eram muitas vezes ambientes transitórios para surdos que conseguiram aprender a dizer oralmente algumas palavras e a leitura labial a fim de, em seguida, serem encaminhados para a rede regular de ensino.

Aqueles que não obtinham sucesso nessa aprendizagem permaneciam mais tempo nesses espaços considerados alternativa para uma vida fora do ambiente domiciliar e para trabalhos de AVD (Atividades de Vida Diária), que envolvia aprender a amarrar sapatos, lavar as mãos, escovar os dentes e realizar pequenos serviços de casa, com a finalidade de promover autonomia, visto que não possuíam potencial para aprendizagem formal.

Neste momento histórico, final dos anos 60 até a década de 80, para os surdos as salas especiais eram equipadas com aparelhos de amplificação sonora coletiva e o treinamento da fala era o foco da aprendizagem; logo, a preparação para que os surdos pudessem frequentar o ensino regular era a apropriação da fala. Saber pronunciar e escrever algumas palavras dava condições para que esse aluno pudesse se valer do direito garantido pela Constituição.

A partir da década de 90, uma série de discussões/documentos (decreto 99.678/90, Declaração de Jomtien/90, Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, Declaração de Salamanca/94) é realizada e publicada mundialmente, dando um novo tom para a legislação também no Brasil. O movimento de educação para todos propõe um olhar diferenciado para os marginalizados no processo educacional, que se materializa na Declaração Mundial de Educação para Todos, a qual ainda enfatiza o conceito de integração de pessoas deficientes no processo educativo. É preciso, porém, enfatizar algumas considerações, como pontua Cunha Júnior, 2015.

---

<sup>5</sup> Grifos nossos. Resolvemos manter o documento como escrito à época, por isso o termo “portadores de deficiência”.

[...] os interesses subentendidos nas entrelinhas do discurso governamental de forma direta ou indireta mostra que o Estado, por assim dizer, já tomou partido e já escolheu a parte que atenda a seus interesses. Precisamente não é a base necessitada que será atendida, mas o topo da pirâmide porque o interesse neoliberal será o determinante das nuances e das diretrizes a serem estabelecidas. (CUNHA JÚNIOR, 2015, p.77)

A universalização do acesso pressupõe que se deve tirar da segregação as pessoas *com deficiência* e tentar garantir que compartilhem o mesmo espaço educativo que as pessoas *sem deficiência*; sugere que aos poucos os atendimentos especializados sejam oferecidos como suporte ou como complementar à educação regular. De acordo com Machado, 2008: “A partir dessa visão, considera-se que as escolas regulares deverão expandir as oportunidades de aprendizagem a todos os indivíduos, incluindo as pessoas consideradas deficientes”.

O texto da declaração que trata da questão acima é o artigo 3º que traz a necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, expressa da seguinte forma.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4)

Os documentos que se seguiram tratam das questões das pessoas com deficiência de forma geral, sem marcar as especificidades. A maior parte destes documentos propõe que essas pessoas passem a ser atendidas junto com as pessoas sem deficiência, garantindo-lhe os direitos de atendimento especializado.

A Declaração de Salamanca (1994), da qual o Brasil é signatário e por isso se comprometeu a incorporar em sua legislação as discussões e resultados acordados; apresenta trechos em que defende uma educação igualitária e justa, independentemente da deficiência.

A Declaração propõe uma educação para todos, a fim de garantir o acesso e a permanência independentemente das condições específicas dos sujeitos, mas também reconhece que a educação pode se dar de maneira diferencial, visto que igualdade não é sinônimo de equidade, que nem sempre satisfaz as necessidades educativas dos sujeitos.

Pensando especificamente na educação de surdos, não eram viáveis pensar em atividades pautadas unicamente na oralização, como vinha ocorrendo. Nesse caso, esse tipo de igualdade não garante o acesso e a compreensão; logo, impede



que seja realizada a constituição linguística plena. Porém, é possível garantir essas condições se as atividades forem pensadas levando em consideração a diferença, não em termos de esvaziamento, mas de respeitar as condições e habilidades dos sujeitos. Não se pode focar no que falta – no caso, audição e fala –, e sim nas possibilidades: potencial visual e cognitivo e funções mentais, que serão analisadas posteriormente em outro capítulo.

A especificidade dos surdos é contemplada na Declaração:

**19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais.** A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de **garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos.** Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, **a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.** (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.7, grifos nossos)

É o primeiro documento que mostra a importância da Língua de Sinais na educação das pessoas surdas. Como é de 1994, coloca ainda ênfase muito grande na comunicação, mas devemos entender que não só a comunicação, e também a própria construção de conhecimentos deve ser considerada.

Essa escola especial citada na Declaração é diferente da escola que descrevemos anteriormente, pois o foco daquela era a reabilitação; já essa preza o entendimento do surdo como ser completo, por meio das experiências visuais que a língua proporciona para a aquisição dos conceitos e, conseqüentemente, o avanço e desenvolvimento cognitivo. Isso impulsionou pesquisas na área da Educação de Surdos e auxiliou na mudança de pensamento sobre a surdez para que não fosse vista como deficiência, mas diferença.

A Declaração de Salamanca traz à tona questões gerais, mas que acaba especificando a partir de um público, surdos, cegos, mulheres, etc. Na verdade, por ter muitos signatários e uma diversidade de realidades, vai tecendo propostas muito particulares de caráter prescritivo.

O documento dá visibilidade à luta das pessoas surdas e valoriza a Língua de Sinais como língua que organiza o pensamento e possibilita o desenvolvimento cognitivo, emocional, linguístico e pedagógico, viabilizando o empoderamento da comunidade em busca de uma educação que atenda suas necessidades.

Em contrapartida, os documentos posteriores (LBDN 9394//96, Decreto nº 3.298/99, Resolução CNE/CEB nº 2/2001) (BRASIL, 2001a) voltam a tratar o assunto de forma universal, colocando novamente a comunidade surda no bojo das discussões sobre deficiência. Esse movimento generalizador enfraquece a discussão mais focalizada, que possibilitaria o aprofundamento das questões específicas da surdez e da comunidade surda, e reduz as preocupações ao espaço físico e recursos humanos, colocando todas as deficiências e/ou necessidades como análogas, como se necessitassem dos mesmos recursos e/ou providências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) garante que pessoas com deficiência devem ter uma educação adequada, com currículo apropriado, e que os sistemas de ensino devem primar para que o direito à educação seja garantido. Esse texto é bem genérico e vago, uma vez que não trata as especificidades de cada necessidade. A adequação do currículo muitas vezes remete à ideia de facilitação, esvaziamento e/ou simplificação do conteúdo para que pessoas consideradas menos capazes possam passar pela escola.

A lei introduz a referência à “tolerância” como princípio da educação tanto quanto “a gestão democrática” como princípio inerente ao ensino público. O art. 4º reconhece a necessidade de atendimento diferenciado “aos alunos com necessidades especiais” [...] (CURY, 2002, p.74)

Observa-se nessas ideias resquícios tanto do Código Civil de 1916 quanto da LDB de 1961, que fala em integração, quando possível, para pessoas com deficiência, sem dar crédito à capacidade de aprendizagem real dessas pessoas.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1999 – Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 – colocou a educação especial como modalidade transversal de educação, de caráter complementar. Isso significou que ninguém mais poderia ficar matriculado apenas na modalidade especial, mas que essa funcionaria como auxiliar para a escola regular. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, explicita que:

Artigo 2º - Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a)

Nesse momento, posterior à LDBEN de 96, início dos anos 2000, o foco muda: não é mais o sujeito que precisa se adequar, é a escola – que, até então, era o espaço

que recebia o aluno preparado – que deve se reorganizar a fim de receber todos os educandos, independentemente de suas características.

É importante ressaltar que até então a concepção sobre a deficiência construída e vivenciada socialmente esteve pautada no déficit, como pudemos acompanhar ao longo do capítulo, salvo na Declaração de Salamanca de 1994.

Como já mencionado, os paradigmas e preconceção sobre a identidade do deficiente, e conseqüentemente o surdo, foram construídos com base na falta e no “defeito”, e exigem um processo de desconstrução que necessita de amadurecimento, discussão e vivência, um processo que dificilmente será quebrado por força de lei.

O ingresso dos alunos com deficiência demandou ajustes nas unidades escolares, que, em sua maioria, não estavam preparadas para receber esse público. De acordo com Prieto (2009) “[...] muitas orientações para o atendimento desses alunos recaem em prover-lhes níveis de ‘ajustamento’ na escola, de aspectos físicos a curriculares”. Ocorre que muitas pessoas nunca haviam tido contato com os alunos das classes/escolas especiais e suas especificidades.

Para problematizar a questão, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b), comentado no documento produzido em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca que:

[...] o grande avanço que essa década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. O documento aponta déficit em algumas áreas prejudicando o atendimento do aluno deficiente, considerando que ainda há necessidade de superação de problemas para que a educação seja adequada. (MEC/SECADI, 2008)

A legislação, nesse ponto, reconhece que não se trata apenas de imposição, mas sim de uma quebra de paradigma, que conceba a educação como direito de todos para conquista e participação efetiva na sociedade.

Em 2001, o documento traz o termo **inclusão** em vez de **integração**, o que suscita uma nova discussão diante de seu significado e das implicações e abrangência que ele pressupõe. Incluir não pode significar mera garantia de espaço físico, e sim emancipação, aquisição de condições para a conquista de direitos e possibilidade de luta por acesso e permanência.

A legislação vai então passando por momentos de universalização e focalização. A comunidade surda vai se organizando, inicialmente aliando-se ao

movimento das pessoas com deficiência para garantir direitos para todos, e depois, por conta das questões relacionadas à língua, funda um movimento particular.

Em 2002 um novo código civil é promulgado pela lei nº 10.406/2002 (BRASIL, 2002a), e, diferentemente daquele do ano de 1916, neste, os surdos não aparecem como incapazes de exercer os atos da vida civil. Nesse novo documento, pessoas com deficiência mental são citadas.

**Art. 3º** São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:

I – os menores de dezesseis anos;

II – os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos;

III – os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade. (BRASIL, 2002a)

O texto desta vez usa o termo enfermidade ou deficiência mental e exclui os surdos-mudos, como no documento anterior (1916), no artigo 4º, copiado abaixo, incapacita não totalmente, mas para determinados atos, pessoas excepcionais com a informação de que seriam sujeitos sem desenvolvimento mental completo. Deficientes ainda aparecem como incapazes, mas os surdos não estão explicitamente citados nesta categoria, ainda que dependendo da leitura podem ainda estarem inseridos.

Art. 4º

São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:

I – os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;

II – os ébrios habituais, os viciados em tóxicos, e os que, por deficiência mental, tenham o discernimento reduzido;

III – os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo;

IV – os pródigos.

Parágrafo único.

A capacidade dos índios será regulada por legislação especial (BRASIL, 2002a)

Desse modo, conseguimos perceber algumas mudanças que a comunidade surda obteve nesses anos em termos de representação social, como apresentado na Declaração de Salamanca em 1994, e por intermédio das ações do movimento surdo no Brasil. No entanto, esses avanços descritos nas leis e declarações nem sempre conseguiram ultrapassar o escrito, o universo no espaço escolar não se desenvolvia da mesma maneira;

Em 24 de abril de 2002, a Lei 10.436 (BRASIL, 2002b) reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação da comunidade surda. Ela entra em vigor em decorrência da mobilização do movimento surdo, e foi apresentada primeiramente como Projeto de Lei nº 131 pela senadora Benedita da

Silva, atendendo as reivindicações do movimento surdo em 13 de junho de 1996, toda essa mobilização pode ser lida no trabalho de Brito, 2013).

A oficialização era, acima de tudo, uma questão de direitos humanos, na medida em que o uso da Libras era um meio de garantir às pessoas surdas não oralizadas ou que preferissem se comunicar nessa língua a participação na sociedade em igualdade de oportunidades por pessoas ouvintes. Portanto, nesse aspecto, a posição do movimento surdo fundamentava-se essencialmente na configuração discursiva engendrada no seu ponto de partida no contexto sócio histórico do movimento das pessoas com deficiência. Por sua vez, no campo da educação de surdo, a preocupação fundante das ações do movimento surdo era ainda essencialmente a de assegurar, antes de qualquer coisa, a possibilidade de utilização da Língua de Sinais pelos alunos surdos dentro das escolas e classes especiais, de modo autorizado, protegido pela força da lei. (p.131-132)

O cenário legal apresenta como foram sendo construídos os conceitos de *deficiente* e *deficiência*. Afirmar que todos têm direito à educação é diferente de colocar todos no mesmo espaço físico sob as mesmas condições para aprendizagem.

Com o reconhecimento da Lei nº 10.436/02, mais uma vez, há ênfase na garantia de direitos, resgatando-se a ideia do ponto 19 da Declaração de Salamanca, destacado anteriormente. Tem-se então um documento específico sobre a comunidade surda.

A lei da Libras tende a proporcionar às pessoas surdas o direito a uma educação em sua língua, mudando a concepção de Língua Portuguesa como única língua nacional, e ainda declarando a condição bilíngue aos surdos brasileiros, não abolindo o ensino da Língua Portuguesa, mas dando à comunidade surda a possibilidade da Libras como língua de instrução.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de **natureza visual-motora**, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideais e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2012b, grifo nosso)

Depois da promulgação da lei de 2002, o Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005) estabeleceu providências para que a Língua de Sinais fosse divulgada e trabalhada, incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de preparação para professores, licenciaturas, e como optativa nos bacharelados. O foco foi garantir uma formação e certificação para o professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o professor bilíngue, responsável pelo ensino da Língua Portuguesa como segunda

língua para alunos surdos, bem como colaborar para a organização da educação bilíngue para surdos.

Esse documento, totalmente voltado à educação dos surdos, entra num embate com a Política Nacional de Educação Especial. Lodi (2013) tem um artigo dedicado a pontuar esses embates entre os dois documentos: a Política (um documento universal) e o Decreto (um focalizador), específico sobre a área e que traz de forma mais detalhada as particularidades para esse público.

Nesse contexto insere-se a educação de surdos, compreendida como responsabilidade da educação especial, apesar das discussões iniciadas na década de 1990, que indicam que o *especial* dessa educação refere-se unicamente à diferença linguística e sociocultural existente entre surdos e ouvintes (SKLIAR, 1999). Essa antiga tensão, 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. (LODI, 2013, p.51)

O conceito de inclusão para a comunidade surda passa a ganhar um aspecto diferente. Uma vez reconhecida a Língua de Sinais e a diferença linguística, questiona-se a viabilidade do desenvolvimento pedagógico de crianças surdas em salas de aula com crianças ouvintes.

O conceito de inclusão presente no Decreto opõe-se, assim, à maneira como a teia interdiscursiva constitutiva da Política Nacional de Educação Especial foi sendo tecida. Por meio do discurso de que todos devem estar convivendo juntos, sem discriminação, o texto da Política acaba por induzir que interpretações sejam feitas de modo a se reduzir o conceito de inclusão à escola, inviabilizando, dessa maneira, qualquer diálogo que vise à significação do conceito de forma ampla. (p.61)

A inclusão não pode ser reduzida ao espaço escolar, como conceito mais amplo deve ser pensada de maneira social, incluindo de fato os surdos nos projetos e nas atividades do dia a dia. Não deve ficar restrita às pessoas envolvidas no processo; deve alavancar projetos e metodologias específicas de ensino, ou seja, valorizar a L1 em todos os espaços e viabilizar a L2 de forma sistematizada e contextualizada.

Outro documento importante nos últimos anos, que serve de base para a elaboração dos Planos Municipais no momento, é o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que apresenta metas e estratégias destacadas abaixo, pensando na educação das pessoas surdas a fim de garantir os direitos de acesso e educação em Língua de Sinais.

Esse foi o documento levado à consulta pública e contou com a participação de delegados, alguns ligados à comunidade surda, para pensar a educação nos próximos dez anos.

**Meta 1:** universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

**Estratégia:**

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

A meta 1 do PNE visa assegurar o previsto na Lei da Libras e também no Decreto nº 5626/05: o direito da criança surda de entrar em contato com sua língua natural o mais precocemente possível, já que os surdos brasileiros são bilíngues e necessitam da Libras para se desenvolverem cognitivamente.

Porém, ainda de maneira equivocada, propõe atendimento educacional especializado (AEE) para crianças surdas na educação infantil. Sabemos que o atendimento educacional especializado se dá no contraturno, em diferentes modalidades de acordo com o documento que rege essa modalidade de ensino, a saber: em Libras, de Libras e em Língua Portuguesa. Se consideramos que crianças surdas precisam desenvolver linguagem, e isso se dá a partir da língua, e interagir na L1, como essa modalidade de ensino garantiria a crianças surdas na educação infantil condições de desenvolvimento linguístico? Com quem elas dialogariam?

**Art. 14.** As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à **educação** nos processos seletivos, **nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.** (BRASIL, 2005, grifos nossos)

Assegurar o acesso à educação infantil e na primeira língua – L1 -, essa é a estratégia para fazer valer o proposto no decreto. Para que a estratégia seja alcançada, é preciso assegurar que os professores aprendam a Língua de Sinais e que os professores surdos sejam inseridos nesse processo, principalmente nesse nível de ensino.

O PNE prevê a transversalidade da educação especial no ensino básico, o que significa permitir que alguns serviços sejam realizados para o desenvolvimento da criança surda.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – 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 linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2007a)

É preciso refletir sobre como esse serviço pode acontecer, uma vez que a língua é adquirida por meio de atividades significativas e na interação com os falantes. Crianças pequenas precisam de modelos possíveis de serem seguidos e de oportunidade para testar as experiências, ou seja, precisam de interlocutores.

A meta 4 estende alguns desses pontos para toda a educação básica, contrariando a proposta do Decreto nº 5626/05, que prevê escolas e/ou classes bilíngues, e não salas multifuncionais ou atendimento educacional especializado; o ensino deveria ter a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua.

**Meta 4:** universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (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, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Esses novos espaços escolares, proposto no decreto nº 5626/05, se configurariam de forma diferente das antigas escolas especiais, cujo foco era a oralização e a leitura labial, enfatizando o aprendizado dos conteúdos escolares na língua primeira dos surdos, de acordo com a legislação.

É preciso, no entanto, levantar uma discussão a respeito das estratégias propostas. A introdução de profissionais bilíngues e/ou fluentes em Libras pode não garantir um ensino bilíngue. Para que a educação seja de fato bilíngue, as línguas precisam fazer parte do ambiente escolar. A comunidade escolar precisa se envolver. Manter um intérprete em sala de aula não garante ensino bilíngue.



O professor bilíngue ministrará aulas utilizando a Libras como língua de instrução, e isso pressupõe que seu público alvo seja de alunos surdos e/ou pessoas usuárias da Língua de Sinais. A classe bilíngue, de acordo com o decreto, é aberta a surdos e ouvintes. Lodi explica que:

A primeira menção ao conceito ocorre no caput do Artigo 22, onde se lê que, a fim de garantir a inclusão de alunos surdos, as instituições de ensino responsáveis pela educação básica devem assegurar espaços educacionais bilíngues a esses alunos. Logo em seguida, nos Incisos I e II desse mesmo Artigo, tais espaços são caracterizados como abertos a surdos e ouvintes. Essa orientação, que a princípio poderia sugerir a defesa da matrícula desses alunos nas salas regulares de ensino, se posta em diálogo com o todo do texto, enfatiza, na verdade, a compreensão de um ensino regular (em oposição ao especial) a pessoas surdas, ou seja, a ideia de que a escolarização de surdos e ouvintes seja a mesma (salvo a língua de instrução), implicando a igualdade de condições/oportunidades educacionais para todos. (LODI, 2013, p.60)

A Língua Portuguesa deverá ser oferecida na modalidade escrita, porém, enfatizando-se que o propósito da educação dos surdos não passará pela modalidade oral, habilidade à qual o aluno não pode corresponder adequadamente por conta das questões auditivas impeditivas. Com a Língua de Sinais, mesmo os alunos que oralizam podem ser beneficiados sem prejudicar o desenvolvimento da oralização.

Para garantir o que é levantado na meta 4 para os estudantes surdos, são discriminadas as seguintes estratégias:

**Estratégia:**

4.7) 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 (as) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) 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 surdos-cegos;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;** (BRASIL, 2014, grifos nossos)

O texto traz a garantia de educação bilíngue dos 0 aos 17 anos, citando o que está disposto no decreto nº 5626/05. De certa forma, esse trecho contradiz a estratégia da Meta 1 comentada acima, porque nela está escrito que a educação infantil será contemplada por meio do Atendimento Educacional Especializado, mas a

meta 4.7 diz que o atendimento a crianças da educação infantil será realizado de acordo com o artigo 22 do decreto nº 5626/05, que diz:

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 bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

§ 1º 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. (BRASIL, 2005)

Como já citado anteriormente, esse trabalho considera escola/classe bilíngue de acordo com o texto de Lodi (2013), em que a autora explica o que são essas escolas e classes abertas a alunos surdos e ouvintes, que dizer, espaços em que o conteúdo curricular seja o mesmo, mas que suas formas de ensino e a metodologia implicada se deem de acordo com as necessidades dos alunos, por assim dizer, Língua de Sinais como língua de instrução para surdos e Língua Portuguesa nas modalidades oral/escrita para alunos ouvintes.

A meta 5 propõe a alfabetização das crianças até o final do 3º ano; no entanto, nas estratégias, o ponto 5.7 estabelece que crianças surdas devem ser alfabetizadas sem um estabelecimento temporal. Isso pode denunciar alguns pré-conceitos sobre as capacidades dos alunos.

**Meta 5:** alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

**Estratégias:**

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive **a alfabetização bilíngue de pessoas surdas**, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014, grifo nosso)

Não estabelecer terminalidade temporal pode dar margem a uma dupla interpretação: a de que os espaços escolares ainda estão se organizando para promover esse trabalho – dessa forma, não estabelecer tempo poderá garantir atividades mais significativas – e tentar assegurar que crianças que não tenham tido acesso a L1 possam fazê-lo neste período de tempo.

Em contrapartida, pode também dar margem para pensarmos que pessoas surdas não são capazes de aprender no mesmo tempo que os ouvintes.

Por tudo o que destacamos até o momento, as pessoas surdas não tiveram oportunidades para que pudessem demonstrar o quanto e como podem se

desenvolver pedagogicamente, não estabelecer um tempo para a aprendizagem pode retomar e ou perpetuar as práticas de esvaziamento e facilitação no processo de ensino-aprendizagem para surdos.

A meta 5 se compromete com a alfabetização das crianças. Então, para as crianças surdas esse comprometimento deve ser mantido, a alfabetização em Libras por exemplo. As estratégias 5.5 e 5.7, que se comprometem com a alfabetização de minorias, como indígenas, comunidades quilombolas, educação do campo e educação bilíngue para surdos, talvez devesse usar o termo letramento e não utilizar termos como o verbo *apoiar* – termo vago – enquanto as outras estratégias apresentam verbos mais pontuais como: *promover, fomentar, instituir*.

É importante notar que esses verbos não só indicam que todos serão atendidos como, também, explicitam noções sobre esse atendimento. Essas palavras não estão no texto por acaso, elas desempenham uma função político-ideológica.

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da *unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente [...] Todas as propriedades da palavra ...fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias. As leis da refração ideológica da existência em signos e em consciência, suas formas e seus mecanismos, devem ser estudados, antes de mais nada, a partir desse material que é a palavra. A única maneira de fazer com que o método sociológico marxista dê conta de todas as profundidades e de todas as sutilezas das estruturas ideológicas 'imanentes' consiste em partir da filosofia da linguagem concebida como filosofia do signo ideológico. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p.38-39)

O trecho acima pode ser lido de diversas formas de acordo com o viés ideológico que assuma; neste caso, se pensarmos na alfabetização das crianças ouvintes e sem deficiência como algo possível e que deva ser concretizado, enquanto que para as minorias como algo desejável e um pouco mais difícil, não assumimos a responsabilidade pelos possíveis fracassos. Pode-se, ainda, pensar na construção da identidade deficiente que vem sendo tecida ao longo dos anos.

**Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da **qualidade da educação bilíngue para surdos**; (BRASIL, 2014, grifo nosso)

A meta 7 prevê a avaliação da educação pensando no indicador de qualidade Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); isto é, se todas as estratégias e metas forem cumpridas, o desenvolvimento da educação básica apresentará

crescimento. A estratégia 7.8, no entanto, prevê a criação de indicadores específicos para pessoas com deficiência, o que pode dar a entender que crianças deficientes não conseguem alcançar níveis aceitáveis, e que a educação bilíngue para surdos ainda precisa adquirir mais qualidade.

Quando as estratégias do plano preveem educação bilíngue para os surdos podemos entender que já existe uma preocupação que envolve as duas línguas no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, mas não fica claro de que tipo ou experiência bilíngue se trata.

A inclusão escolar de crianças e jovens surdos deveria pressupor uma educação transformadora mediada por experiências linguísticas e culturais plenamente acessíveis ao sujeito da aprendizagem, pela organização de espaços de escolarização específicos para surdos, sobretudo na educação infantil e séries iniciais, promotores do pleno desenvolvimento da Libras e da língua portuguesa como patrimônios históricos e culturais brasileiros. As classes e escolas bilíngues para surdos são taticamente necessárias para essa educação verdadeiramente inclusiva, revolucionária, no sentido de superar o mero respeito às diferenças, especulado pela igualdade de tratamento jurídico como bem tutelado pelo Estado, em direção à real emancipação social dos estudantes e trabalhadores surdos brasileiros. (FERNANDES, MOREIRA, 2014, p.67)

Um último documento legal é considerado neste trabalho: a lei 13.146 de 2015, Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência que entrou em vigor em janeiro de 2016:

Art. 1º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015)

De acordo com todos os documentos analisados até o momento, esse é mais um dos universais e ideologicamente a favor de todos nos mesmos espaços físicos. Não dá para negar que pode trazer garantias, mas deve ser igualmente problematizado a fim de entender qual tipo de inclusão defende.

Destacamos as considerações a respeito dos surdos no capítulo de direito à educação, que pontuamos abaixo, para promover maior reflexão.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.  
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

§ 2º. Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015)

A Lei Brasileira da Inclusão da pessoa com deficiência (LBIPD) transforma em artigos o que durante muito tempo vem sendo discutido e que, de certa forma, aparece em alguns dos documentos anteriores, principalmente o que embasou o texto da lei a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

O documento busca garantir ao surdo uma educação bilíngue (consenso entre os estudiosos da área), mas não define qual experiência bilíngue adota, garante a presença do intérprete de Libras nos ambientes educativos, de saúde e cultural, e também garante a Língua Portuguesa como L2. Mas a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade, mesmo amparada pela lei, ainda não é concretizada.

A ideia permanece ainda muito mais próxima das experiências do AEE do que do que é previsto no decreto nº 5626/05, documento esse o que mais norteia e dá condições de pensar em educação para o público surdo.

Há uma clara contradição entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana das escolas – a educação especial. Na atual configuração da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado (AEE) a Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas. Crianças surdas demandam essas experiências para se tornarem membros efetivos das comunidades linguísticas que lhes dariam o direito à Libras como língua materna. A inexistência de espaços comunitários para sua circulação e complexificação nega à Libras seu caráter ontológico de língua com potencial para se tornar patrimônio cultural da sociedade brasileira. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.66)

Algumas experiências são realizadas em nome da abordagem bilíngue que é amparada legalmente, e que exige a presença de alguns profissionais (professor bilíngue, professor surdo, intérpretes de Libras/Língua Portuguesa) nos espaços escolares. O projeto e o papel de cada um desses profissionais dentro nesses

ambientes ainda não é muito claro, dando margem a diversas interpretações de educação bilíngue para surdos.

Nessa retrospectiva vários aspectos sobre a concepção e o modo de interpretar os surdos são levantados e os aspectos educativos para esse público acabam sendo incorporados nas abordagens e ou filosofias educacionais chamadas Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. O fato é que muitas vezes práticas educativas pertencentes a uma dessas abordagens são incorporadas e equivocadamente confundidas com as de outras, ou seja, as abordagens mudam, mas na prática as atividades permanecem as mesmas.

### 3 TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA DOS SURDOS: CONTEXTUALIZANDO POR MEIO DAS ABORDAGENS

#### O Nome Disso

**Arnaldo Antunes**

O nome disso é mundo

O nome disso é terra

O nome disso é globo

O nome disso é esfera

O nome disso é azul

O nome disso é bola

O nome disso é hemisfério

O nome disso é planeta

O nome disso é lugar

O nome disso é imagem

O nome disso é Arábia Saudita

O nome disso é Austrália

O nome disso é Brasil

Como é que chama o nome disso?

Como é que chama o nome disso?

Como é que chama o nome disso?

Como é que chama o nome disso?

O nome disso é rotação

O nome disso é movimento

O nome disso é representação

The word for what this is is name

The name of this é isso

O nome disso is place

El nombre of name space

El nombre do nome esfera

O nome disso é ideia

O nome disso é chão

O nome disso é aldeia

O nome disso é isso

O nome disso é aqui

O nome disso é Sudão

O nome disso é África

O nome disso é continente

O nome disso é mundo

O nome disso é tudo

O nome disso é velocidade

O nome disso é Itália

O nome disso é Equador

O nome disso é coisa

O nome disso é objeto

Como é que chama o nome disso?

Como é que chama o nome disso?

Como é que chama o nome disso?

Como é que chama o nome disso?

Como é que chama o nome disso?

Como é que chama o nome disso?

Como é que chama o nome disso?

Como é que chama o nome disso?

Ainda que muitos outros autores já tenham trabalhado a Educação de Surdos (BRITO, 1993; GOLDFELD, 1997; MOURA, 1999; SKLIAR, 1999; SÁ, 2002), é importante retomar a história para compreendermos a trajetória construída pela instituição analisada.

Pretendemos, então, apresentar a trajetória da Educação de Surdos a partir de atividades realizadas em sala de aula durante os períodos regidos pelas diferentes abordagens educacionais Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

Cabe ressaltar que cada uma das abordagens tem uma marca histórica no processo educativo dos surdos e que suas marcas ainda estão presentes nas propostas construídas em diferentes espaços ainda hoje.

### **3.1 – Oralismo**

O objetivo de orientar toda a educação das crianças surdas unicamente à aprendizagem da língua oral já se havia manifestado em outros momentos da história da surdez, mas é nesse período que o interesse se torna mais extremo e radical. (SKLIAR, 2001, p. 112)

O Oralismo como abordagem educacional prioriza a fala, e todo o trabalho elaborado visa reabilitar os surdos, torná-los "normais", próximos aos ouvintes. É necessário fazê-los falar como se fossem ouvintes, ainda que sem a mesma fluência e/ou entonação, para que a partir daí sejam ensinados. Esse método coloca a responsabilidade do sucesso e/ou fracasso no indivíduo e proíbe o uso dos gestos.

As habilidades de cada estudante são postas à prova durante esse período de quase cem anos em que a abordagem vigorou no Brasil, pelo fato de que não ouvir é ao mesmo tempo depreciado e ignorado: depreciado em função da deficiência, o que se constata ao verificar a condição de submissão em que esses estudantes vivem. A primeira grande luta dos militantes surdos foi justamente o empoderamento e o reconhecimento das capacidades e condições para um convívio sem dificuldades, caso as barreiras da língua e pedagógicas fossem destruídas por um processo social e de formação de professores que atenda as diferenças; e ignorado em termos de não se levar em consideração a impossibilidade biológica, ou seja, a não possibilidade de ouvir naturalmente.

Não ouvir era, naquele momento histórico em torno de 1900 a início da década de 90, algo que se pensava como transitório, algo que dependeria exclusivamente do esforço pessoal e o empenho familiar. Seria necessário que todas as pessoas



pudessem conviver em condições de equidade favorecendo a real inclusão e a valorização das diferenças.

Os pais são orientados pelos médicos a procurar terapeutas de fala e a jamais utilizar os chamados “gestos” e/ou “mímicas”. Essa atitude tentava garantir que os surdos não mostrassem sua condição em público.

A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda de utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da **voz** e da **leitura labial** tanto nas relações sociais como em todo processo educacional. **A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social.** (SÁ, 1999, p. 69, grifos nossos)

A língua oral como meio e fim dos processos educativos impede a participação efetiva desses alunos. A crença é de que as próteses auditivas e o longo treinamento de fala possam promover a integração dos surdos no processo educativo, com limitações, claro, por se tratar de pessoas com deficiência.

O uso da voz e o treino da leitura labial precisam ser problematizados, não é algo simples nem tranquilo; exige das pessoas com deficiência muito empenho e disciplina, bem como dos pais. É preciso realizar sessões de terapia durante a semana e também em casa.

De acordo com Fernandes (2011), “o Oralismo prevaleceu como filosofia educacional predominante no período que compreendeu a década de 1880 até meados de 1960”, se pensarmos em termos mundiais, porque no Brasil a Comunicação Total, que aparece logo após o Oralismo, chega nos espaços escolares por volta de 1990.

O Oralismo vigorou durante muito tempo nos espaços educativos e à luz dessa abordagem profissional se formaram pedagogos, fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas, todos acreditando nas incapacidades dos *deficientes auditivos* e trabalhando para promover a normalização dessas pessoas.

Esses métodos pedagógicos especiais contavam com treinamento fonoarticulatório dos estudantes e colocação de fonemas<sup>6</sup>. Os alunos passavam o tempo de escola treinando exercício vocais. Alguns desses exercícios não tinham contexto, eram apenas para repetição.

---

<sup>6</sup> No curso de formação Pedagogia com habilitação para Deficientes da Audiocomunicação, aprendíamos “colocar” fonemas nos alunos, a partir de atividades, como passar algo nos lábios para que as crianças pudessem perceber a articulação do fonema /m/ por exemplo e desta forma se apropriar dele.

Para que o *deficiente* da audição possa alcançar resultados positivos, será necessário o emprego de métodos pedagógicos especiais, capazes de proporcionar a estimulação adequada, tornando possível a aquisição e o desenvolvimento oral. (COUTO, 1986, p. 11, grifo nosso)

Quase cem anos apostando na reabilitação trouxeram consequências; afinal, muitos surdos não alcançavam sucesso por conta das impossibilidades físicas (não funcionamento auditivo). No entanto, isso foi revertido em uma questão personificada no indivíduo e não no método. Mesmo assim, alguns estudos foram mudando desde a década de 1960 os rumos da educação dos surdos.

No livro de Maria Aparecida Leite Soares, de 1999, ela reproduz estudos realizados nos Estados Unidos com instruções para os professores de crianças com deficiência auditiva. Alguns trechos são bem relevantes:

[...] recomenda-se que é necessário possuir conhecimento prático da física do som e obter domínio do equipamento acústico de que vai dispor. As salas de aula têm que ser isentas de ruídos externos e internos, o volume do equipamento tem que ser ajustado aos fones individuais, de acordo com a audição de cada aluno. A estimulação começa com a apresentação de sons fortes provindos de instrumentos como tambor, címbalos (instrumentos de corda), gongo, campainhas. (SOARES, 1999, p. 72)

Eram indicados trabalhos fora da sala de aula com terapias fonoaudiológicas para desenvolvimento da fala e adaptação de próteses auditivas; porém, mesmo com todos esses esforços individuais e familiares, um número significativo de estudantes não alcançava sucesso.

Uma apostila datilografada guiou os trabalhos de muitos professores na década de 1980 no município de São Paulo. Em sua apresentação, incentivava o trabalho dos professores e creditava a Deus a escolha dos profissionais que iriam auxiliar no ensino dos *deficientes auditivos*, como um sacerdote.

Para o ambiente escolar, a promoção da reabilitação dos estudantes permanecia, as atividades eram todas voltadas para validar essa crença na normalização a fim de, a partir daí, utilizar os mesmos métodos dispensados aos ouvintes.

As indicações nas figuras abaixo, da mesma apostila, mostram como eram sinalizados o ritmo e a intensidade desses sons. Considerava-se necessário fazer com que os *deficientes auditivos* emitissem os sons e os regulassem, a fim de poder dizer as sílabas e, conseqüentemente, as palavras, para então poder completar o ciclo da alfabetização da mesma forma que os ouvintes.



Figura 2 - Página do livro com exercícios de fonemas

Exercícios de voz com [pa], para fixar o grupo fonético (p. 16).  
 Exercícios usando o fonema /p/ e os sons vogais /a/ e /o/ (p. 16).

A seguir serão sugeridos mais alguns exercícios para fixação do fonema /p/. São estruturas fonéticas, sem significado (logotomos), usados, não só, para trabalhar o fonema, como também a respiração, o ritmo, a intensidade e a voz. Essas estruturas devem, de preferência, ser associadas a movimentos corporais orientados, de acordo com o fonema forte ou suave (para os oclusivos ou os constritivos), sem haver, contudo, uma sistematização em que determinado movimento corresponda a um fonema. Ao contrário, o movimento de bater palmas ou os pés no chão, poderá acompanhar qualquer dos fonemas oclusivos, por exemplo.

Logo que cada grupo esteja bem fixado, deve-se passar ao trabalho com estruturas significativas (palavras e frases).

Desde que o educando reconheça bem as estruturas [pa] e [po], devem ser utilizadas em palavras, concretizando-as, da melhor maneira possível, de preferência com objetos reais e brinquedos, antes de usar representações como gravuras e desenhos (p. 17).

Estruturas com o fonema /p/, para exercícios

pa pa pa pa pa pa pa  
 pa — po  
 po — pa  
 Po — po — pu

papapa — papa — pa pa — papapa  
 papapa — papa — pa pa — papapa  
 papapa — papa — pa pa — papapa

papa, papá      popo, popó  
 papa, papá      popo, popó  
 papapapapá      popopopopó

a — pa  
 a — po  
 a — pu  
 a — pe  
 a — pi

35

Fonte: COUTO, Alpia. Posso falar. Orientação para o professor de Deficientes da Audição. Rio de Janeiro, EDC, 1986 – 2ª edição. p.35

À época, a escola para *deficientes auditivos* era muito mais um espaço terapêutico do que necessariamente um espaço escolar. O trabalho dos professores não era o de passar conteúdos e discutir os conceitos, mas sim o de reabilitação da fala.






A formação desse professor incluía aprendizagem de recursos para colocação de fonemas, o funcionamento e manuseio dos Aparelhos de Amplificação Sonora Coletivos e Individuais.

A crença estava na normalização dos sujeitos, que os tornaria “quase” ouvintes; por isso, realizava-se um trabalho de cunho fonoaudiológico em detrimento do trabalho pedagógico.

[...] uma série de exercícios visando ao treinamento da audição, quanto à presença e ausência dos sons e o reconhecimento das notas agudas e graves. As respostas deveriam ser dadas através do movimento de levantar e abaixar os braços. Para isso, recorrem à música, recomendando que o professor toque e para o disco repetidas vezes. Primeiramente, isso é feito de maneira que os alunos observem e levantem a mão quando o disco estiver tocando e abaixa as mãos quando a música parar. Num segundo momento, a professora repetirá esse mesmo exercício, mas com os alunos de costas, de modo que não vejam o professor executar os movimentos de ligar e desligar o som. (SOARES, 1999, p. 73)

Pistas visuais imitando as formas da boca na produção dos fonemas eram constantemente trabalhados. Considerava-se que as crianças pudessem imitar as figuras e, dessa forma, fossem estimuladas a repetir reproduzindo os sons.

**Figura 3 - Exemplo de vocalizações das vogais – método fônico**

	A	a	ɑ	ɑ
	E	e	ɛ	e
	I	i	ɪ	i
	O	o	ɔ	o
	U	u	ʊ	u

Fonte: Apostila de alfabetização do método fônico<sup>7</sup>

<sup>7</sup> “O método fônico ou fonético integra o conjunto dos métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafofônicas. Seu princípio organizativo é a ênfase na relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. Este método surge como uma reação às críticas



Essa atividade fazia parte da rotina semanal de aprendizagem dos alunos surdos na escola. A cada fonema aprendido, essas imagens eram apresentadas para que fossem assimiladas, repetidas e observadas.

Além de colar nos cadernos as imagens e repeti-las na escola e em casa, deveriam com base nas pistas também escrever o fonema produzido, depois as sílabas e, enfim, as palavras.

Como se acreditava que primeiro deveria ser ensinado o som e a partir daí a escrita, o método fônico foi levado para dentro das escolas e classes especiais de surdos para que a aprendizagem ocorresse, porque atendia o princípio "primeiro som, depois a correspondência gráfica".

**Figura 4 - Exemplo de exercícios com combinação das vogais vocalizadas método fônico**

Leia e escreva:

Fonte: Apostila de Alfabetização do método fônico

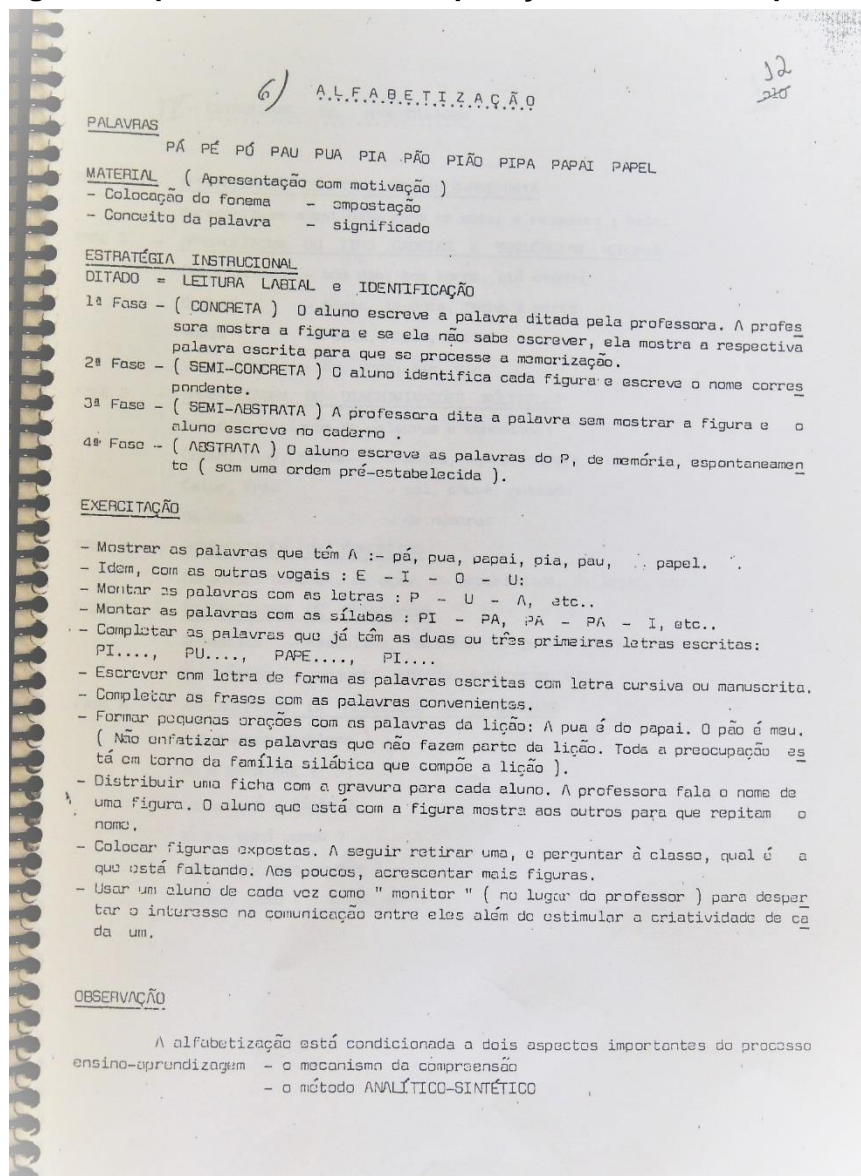
Na atividade acima, era pedido aos estudantes que observassem as bocas, tentassem reproduzir os sons e associassem esse som a uma letra. Cada uma das fotos apresenta a articulação de um fonema e a junção deles forma uma sílaba, ou nem sempre sílabas, mas junção de letras.

à soletração, e seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719; na Alemanha, por Enrique Stefhani, em 1803; e é trabalhado por Montessori, na Itália, em 1907. Nesse método o ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada – dos mais simples para os mais complexos. ” In: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico>

Esse processo é o de validação e treinamento de leitura labial. Esse método era trabalhado pelos terapeutas (para algumas crianças) fora da escola e também dentro da unidade escolar pelo pedagogo.

O material que guiava os professores do Ensino Municipal de São Paulo, denominado "Programa de estruturação sistematizada da linguagem", sistematizava e apresentava de que forma as atividades deveriam ser desenvolvidas. Tinha como objetivo "fazer o *deficiente auditivo* adquirir o espírito da língua" (p. 2).

**Figura 5 - Página da apostila contendo a explicação de exercícios para alfabetização**



Fonte: BRAGA, Mário Joel da Silva. Programa de estruturação sistematizada da linguagem para deficientes auditivos. 1983 (Mimeografia)

A apostila era uma espécie de manual. Os professores ingressantes no trabalho do Município de São Paulo, recebiam uma cópia assim que chegavam, e ela funcionava como uma espécie de cartilha. A imagem acima mostra como as atividades eram planejadas, primeiro com as palavras que deveriam ser trabalhadas que eram parte do fonema selecionado, um trabalho muito próximo ao das cartilhas com famílias silábicas.

No exemplo: pá, pé, pó, pau, pia, pua<sup>8</sup>, pão, pião, pipa, papai, papel. Essas palavras não têm nenhuma relação entre si a não ser a letra inicial, o fonema. Uma delas, “pua”, não faz parte do nosso cotidiano, não é uma palavra usada convencionalmente em situações conversacionais, ou seja, não aparece nos textos e nem nos diálogos.

Como material necessário para a realização dessa atividade consta “apresentação com motivação”, e o trabalho deve ser o de colocação de fonema “empostação” e conceito da palavra “significado”. Essa motivação muitas vezes era realizada com apoio de figuras.

O próprio material em seu capítulo de fundamentação diz:

A princípio, o professor não deve ocupar-se dos defeitos de articulação, apenas levará o aluno a repetir a palavra mal pronunciada, porém sem insistir nem corrigir. Se depois de repetidas vezes percebe que alguma letra é omitida ou mal pronunciada, deverá intervir. A articulação sem exercícios especiais é geralmente boa, salvo uma ou outra letra que é necessário ensinar especialmente. (BRAGA, 1983, p. 2)

Naquele momento, então, era preciso realizar um trabalho com o fonema “P” com vários exercícios de repetição que envolviam a emissão e percepção desse som. Em seguida, o trabalho com as palavras destacadas dava continuidade ao trabalho com o fonema (contexto) e acrescentava outros elementos (fonemas) com figuras de identificação das palavras trabalhadas.

Durante o período em que o Oralismo esteve presente nas escolas, ou seja, de 1952 com a fundação da atual EMEBS Helen Keller até a década de 1990, os

<sup>8</sup> “Pua *sf* (*lat \*puga*, de *pungere*) 1 Ponta aguçada. 2 Haste terminada em bico. 3 Bico de verruma. 4 Instrumento para furar, movido por meio de um arco. 5 Haste da espora. 6 Intervalo entre os dentes do pente do tear. 7 Aguilhão, espinho, ferrão. 8 Espora de aço que se põe nos galos de briga. 9 *pop* Embriaguez. *P. braba*: situação muito opressiva. *P. mansa*: pua algo rombuda. *Entrar na pua*: levar pancada. *Gemer na pua*: sofrer com pancadas. *Senta a pua!* (lema dos soldados da Aeronáutica): crava a espora!” Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=Pua>>.



professores tinham uma caixinha de imagens, geralmente quadrada e de madeira com muitas figuras que recortavam de revistas, livros e panfletos. As fichas geralmente tinham o mesmo tamanho e eram separadas por letras na ordem alfabética, um recurso interessante para ampliação de vocabulário. No entanto, o que era cobrado dos alunos ultrapassava os limites físicos/biológicos que possuíam - neste caso, que não possuíam: a audição.

A estratégia instrucional aparece em quatro fases, indica uma espécie de gradação: Concreta, Semi-concreta, Semi-abstrata e Abstrata, partindo da figura e apresentação da palavra (oral e/ou figura) até a escrita de memória, a vocabularização do saber.

Os exercícios mostram alguns exemplos de atividades para serem realizadas com os alunos, pensando na alfabetização como um processo que vai da parte ao todo, comum também aos ouvintes nesse momento, através da proposta tradicional de ensino: letras, sílabas, palavras, frases, orações e textos, até que os alunos fossem capazes de dar conta dessas palavras eleitas no início do planejamento de memória, ora escrevendo a palavra, ora completando com essas palavras lacunas em frases ou textos.

Também é importante ressaltar que parte do trabalho da abordagem oralista visava o aprendizado e treino da leitura labial. Esse era um exercício realizado não somente dentro das escolas e nas clínicas, mas também em casa. A família era parte muito importante nesse processo, pois tinha grande responsabilidade no processo que poderia indicar o sucesso ou fracasso de seus filhos com deficiência.

Sá (1999) faz uma retrospectiva histórica sobre a educação de surdos, e no capítulo sobre Oralismo apresenta algumas falas de entrevistas com professores, pais e alguns alunos surdos, chamados de *deficientes auditivos*. Para exemplificar como os professores agiam em relação às atividades que apresentei acima, cito um excerto curioso recolhido pela pesquisadora.

Em sala de aula, eu tinha condição de fazer tudo, não é como hoje que a criança sai para a cabine de fala. Nós não, nós tínhamos a parte de fala em sala de aula, a parte de treinamento auditivo; era feito um trabalho inteiro em sala de aula. Nesta época, a fono era a própria professora que foi destacada para ir para a cabine de fala.

Eu tive a felicidade, mais tarde, de pegar um setor chamado Vibrassom que trabalhava com um método tipo Verbotonal (mas não era bem este). Foi uma experiência das melhores. Nós tínhamos fones nas salas. O aluno era retirado para a cabine de fala ou para a de ritmo e trabalhava com os mesmos fonemas que a gente estava trabalhando em sala de aula (P- Professora de Surdos). (p. 77-78)

Esse trecho mostra como as professoras realmente davam atenção e trabalhavam para que os alunos desenvolvessem a fala; sentiam-se até mesmo mais importantes em seu papel de professor com *status* clínico, reabilitador. Tudo era muito planejado, pensado e colocado em prática. As salas tinham espaços pensados para o trabalho de estimulação sonora.

**Figura 6 - Alunos em sala de aula utilizando AASC – 1977**



Fonte: CES. Centro de Educação para Surdos Rio Branco. Nossa história. Disponível em: <<http://www.ces.org.br/site/nossa-historia.aspx>>. Acesso em: 17 jun. 2015

**Figura 7 - Alunos utilizando AASC em sala de aula em 1980**



Fonte: CES. Centro de Educação para Surdos Rio Branco. Nossa história. Disponível em: <http://www.ces.org.br/site/nossa-historia.aspx>. Acesso em: 17 jun. 2015

**Figura 8 - Aluno realizando atividade utilizando fone e microfone - 1980**



Fonte: CES. Centro de Educação para Surdos Rio Branco. Nossa história. Disponível em: <http://www.ces.org.br/site/nossa-historia.aspx>. Acesso em: 17 jun. 2015

Ao analisar as práticas desenvolvidas na abordagem oralista, se faz necessário compreender o momento histórico em que ele ocorre, as propostas pedagógicas da época buscando não emitir juízos de valores atuais porque à época esses eram os métodos mais evoluídos e que possibilitariam melhores resultados, pensando na reabilitação.

A formação e a organização dos espaços escolares refletiam o que politicamente se pensava sobre as pessoas com deficiência, marcado pela incapacidade a eles atribuída.

As fotografias acima mostram como as salas eram equipadas e como tudo era utilizado. Pode-se questionar quanto ao oferecimento do mesmo equipamento em instituições públicas, já que a retratada acima era uma instituição privada.

A seguir, uma imagem com uma instituição pública de ensino para surdos, em São Bernardo do Campo, a EMEBS Neusa Bassetto.

**Figura 9 - Professora em atividade de aula com estudantes utilizando AASC – década de 1960**



Fonte: EMEBE Neusa Bassetto. Educação de Surdos - São Bernardo do Campo. Disponível em: <[http://emebeneusabassetto.blogspot.com.br/p/historia-da-escola\\_3.html](http://emebeneusabassetto.blogspot.com.br/p/historia-da-escola_3.html)>. Acesso em: 20 abr. 2016

O oralismo, que contou com mais de cem anos de prática nas salas de aula, não conseguiu levar muitos surdos ao sucesso. Embora fosse dito que com empenho e esforço os deficientes auditivos conseguiriam alcançar o sucesso, não foi o que aconteceu.

Muitos estudantes não conseguiam falar bem e conseqüentemente fracassavam na vida escolar e social. *Deficientes* possuíam seus espaços determinados, não se esperava muito deles, somente a reprodução de algumas frases consideradas importantes, mas isso também apresentou problemas.

Então, no Brasil, no final dos anos 80 apareceu uma nova abordagem educacional que buscou amenizar a situação de fracasso na educação dos *deficientes auditivos*.

### 3.2 Comunicação Total

A história da Comunicação Total não tem um fato histórico definido em seus primórdios, como a do Oralismo tem no Congresso de Milão, em 1880, o seu marco divisor. Sua história vai sendo construída na insatisfação que se manifesta mundialmente com os resultados da educação oralista que, após haver exposto várias gerações de surdos à sua orientação, não apresentou resultados satisfatórios. (SÁ, 1999, p. 106)

A Comunicação Total aparece no cenário educacional dos *deficientes auditivos* como alternativa ao Oralismo. A ideia central da abordagem é permitir o uso de sinais e de todo e qualquer recurso que permita uma comunicação com os estudantes.

Isso se configura num grande avanço, considerando que antes era terminantemente proibida a utilização de sinais/mímicas ou gestos. No entanto, é importante ressaltar que, para a Comunicação Total, a tônica ainda é a da reabilitação, portanto, um paradigma médico, e os estudantes ainda são *deficientes auditivos* em busca de cura.

A premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança Surda, sendo que nenhum método ou sistema particular deveria ser omitido ou enfatizado. Para tanto dever-se-ia usar gestos naturais, Ameslan (American Sign Language – Língua de Sinais Americana), alfabeto digital, expressão facial, tudo acompanhado com fala ouvida através de um aparelho de amplificação sonora individual. A ideia era usar qualquer forma que funcionasse para transmitir vocabulário, linguagem e conceitos de ideias entre o falante e a criança surda. O conceito importante era fornecer uma comunicação fácil, livre, de dois caminhos entre a criança Surda e seu ambiente mais próximo. (NORTHERN; DOWNS, 1975<sup>9</sup> apud MOURA, 2000, p. 57-58)

---

<sup>9</sup> NORTHERN, J. & DOWNS, M. - Hearing in Children. Maryland: The Willians and Wilkins Company, 1975.



Nos EUA e no Brasil o propósito primeiro dessa abordagem era a comunicação e, como fruto desse processo, consolida-se um movimento no qual são utilizados os “emprestados” da Língua de Sinais e é realizada uma correspondência entre palavra, no caso do Brasil, Língua Portuguesa. Os *deficientes auditivos* estariam utilizando todo o potencial para a aprendizagem dos signos: compreensão das atividades e ampliação de vocabulário. Essa prática foi nomeada bimodalismo, pois trabalha com a utilização de duas modalidades de línguas diferentes; nesse caso específico, oral e visual, e leva a crer que exista uma correspondência entre sinal e palavra, o que descaracteriza a Língua de Sinais como língua, considerando-a exclusivamente como representação da língua majoritária.

Embora se esperassem melhores resultados aceitando os gestos e sinais, essa abordagem ainda não entendia o surdo como responsável pela aprendizagem, eles ainda eram os *deficientes auditivos* do Oralismo que necessitavam de reabilitação.

As práticas em sala de aula ainda se confundiam com práticas clínicas e terapêuticas. Esperava-se que os alunos fossem capazes de dizer “oralmente” as sílabas, palavras e frases, assim como no Oralismo.

A língua oral ainda tinha um papel importante no processo, e orientações aos pais eram dadas a fim de que seus filhos *deficientes* aprendessem a leitura labial, para que, dessa forma, pudessem acompanhar os conteúdos escolares ministrados pelos professores. Em síntese o que mudou de fato foi uma aceitação de sinais, muda o nome, mas a ênfase e a concepção de sujeito e língua permanecem as mesmas do Oralismo.

Em 1998, um material desenvolvido por um programa chamado Comunicar, realizado por uma clínica de Minas Gerais, com o apoio do Ministério da Educação e do Desporto, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, chegou a algumas escolas que atendiam a população *deficiente auditiva* na rede estadual de ensino de São Paulo. Tratava-se de uma coleção com apostilas e fitas de vídeos que apresentava alguns modelos de atividades e exercícios para "reabilitação" dos alunos.

Embora no início deste tópico tenhamos escrito que na década de 90 tínhamos uma nova abordagem, a Comunicação Total, esse material de 1998 nos mostra o quanto de Oralismo ainda se fazia presente na escola e como os investimentos do próprio Ministério apoiavam e financiam esses materiais.

O pacote de material contém cinco livros:

- Livro 1 – Orientações para a família e para a escola;

- Livro 2 – Exercícios psicomotores e psicopedagógicos anteriores à alfabetização;
- Livro 3 – Pequeno dicionário visual;
- Livro 4 – Aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais;
- Livro 5 – Aquisição da linguagem oral.

O conjunto do material é prescritivo indicando que o trabalho deve ser realizado utilizando-se todas as formas de comunicação possíveis e todos os recursos. Aqui reside a crítica, uma vez que a Língua de Sinais não pode ser considerada recurso e ou ferramenta apenas, o material a apresenta fora do contexto discursivo e essa interpretação não favorece o entendimento de língua na sua completude.

O que nos convida à reflexão é que o Livro 5 é organizado para discutir e informar sobre aquisição da língua oral, e o primeiro ponto tratado é uma orientação familiar sobre a terapia de fala.

As Figuras 10, 11 e 12 apresentam o conteúdo desse material.

O que podemos constatar com esse material é que o aprendizado para as pessoas com *deficiência auditiva* é constante e repetitivo. Tudo que acontece na escola, acontece na clínica de fonoaudiologia e também em casa, ou seja, a escola se torna uma extensão da clínica. O primeiro item diz que a criança precisa exercitar pelo menos 30 minutos por dia esse “condicionamento”, mesmo durante finais de semana e feriados. A exigência é de um grande esforço por parte da criança e de toda a família.

Mesmo assim, muitos não conseguiam essa dedicação nem tinham condições e/ou habilidades para desenvolver tão bem a leitura labial e realizar uma boa oralização. Esses *deficientes* acabavam se tornando “mais deficientes” que os outros. Já traziam introjetado o fracasso e se conformavam com o que os ambientes educacionais lhes ofereciam, conteúdos esvaziados extensão da clínica fonoaudiológica.

Essa consideração é pertinente para nos mostrar o quanto as abordagens vão se “misturando”, por assim dizer. As atividades da clínica e/ou da sala de aula não se modificam na mesma velocidade com que as teorias eram apresentadas; por isso, em 1998 temos uma prática ainda muito embasada no que era feito antes desta nova abordagem.

**Figura 10 - Orientação familiar proposta no Livro 5 da Coleção Comunicar Aquisição de fala (1)**

## 5.1. Orientação familiar sobre a terapia de fala

### *Aquisição de fala*

Seguem dicas, em linguagem simples, de como trabalhar com seus filhos a produção de fala e a aprendizagem da leitura labial.

- 1° - É preciso exercitar a criança em um período mínimo de 30 minutos diários (inclusive domingos e feriados).
- 2° - O ambiente de trabalho deve ser calmo e bem iluminado, sem nada que possa perturbar a atenção da criança.
- 3° - Deve-se praticar tendo um espelho que reflita, pelo menos, a imagem dos rostos da criança e o seu próprio. A criança deverá sempre ver os pontos e modos de articulação de cada fonema mostrados pelo pai frente ao espelho.
- 4° - Toda palavra nova, introduzida verbalmente, deve ser acompanhada do objeto real (ou figura, fotografia ou desenho), da escrita (para crianças acima de 6 anos) e pela Língua de Sinais nas aulas desta matéria, para reforçar a compreensão.
- 5° - A leitura labial é realizada anteriormente à emissão da fala pela criança. Esta deverá primeiro ler os lábios, compreender o que foi dito e depois falar. Por exemplo, ao treinar as palavras pato, tapete e pipoca juntas, é necessário que o pai fale as palavras, mostre o objeto (desenho, foto ou figura) de cada um deles e peça à criança para ler os lábios e identificá-las. Só depois será ensinada a fala destas palavras.
- 6° - Exercite as habilidades sensoriais da criança, como a visão, o tato e a proprioceptividade, ao ensinar a fala. O Livro 2, sobre psicomotricidade, contém interessantes atividades de estimulação sensorial.
- 7° - Os fonemas serão ensinados de acordo com o cronograma de introdução da preferência de cada professor. O que se segue é apenas uma sugestão da equipe da Escola FONO. A linguagem espontânea da criança deve ser estimulada e respeitada em suas características culturais e familiares.
- 8° - Nunca é demais insistir em que a aquisição da fala pelo surdo demanda atendimento especializado pela fonoaudiologia e que estes exercícios aqui expostos, por sua simplicidade, são apenas atividades complementares que os pais podem e devem fazer em casa.
- 9° - As classificações fonéticas que aqui apresentamos, e aquelas existentes no vídeo III, são as que apresentam maior concordância entre os autores consultados. Há variações dessa classificação segundo cada autor.

Errata: onde se lê no vídeo III, fonema (o) "a língua se afasta dos incisivos superiores", leia-se "dos incisivos inferiores".



**Figura 11 - Orientação familiar proposta no Livro 5 da Coleção Comunicar Aquisição de fala (2)**

**Fonema (a): vocálico, médio, aberto, oral e sonoro.**

(a) Os lábios estão bem abertos. A língua em repouso. Há vibração no pescoço (cordas vocais).

*Exercícios:*

1. Abrir e fechar os lábios lentamente;
2. Deixar a língua em repouso no assoalho da boca com a ponta tocando os dentes inferiores. Deixar a mandíbula bem relaxada, os lábios bem abertos e emitir o som (a);
3. Colocar a mão da criança no pescoço do pai (ou técnico) e depois no próprio pescoço para sentir a vibração das cordas vocais;
4. Fazer exercícios de bocejos para emissão do som: a ... â ... a ... ã.

**Fonema (e): vocálico, anterior, aberto, oral e sonoro.**

(e) Os lábios estão um pouco menos abertos. A ponta da língua encosta-se nos dentes inferiores e sua parte anterior e dorso dobram-se um pouco (elevando-se). Há vibração no pescoço (cordas vocais).

*Exercícios:*

1. Massagear os lábios e bochechas;
2. Separar os lábios como na emissão do (e) e soprar;
3. Utilizar guias de língua ou pauzinho de picolé para colocá-la na correta posição para a emissão do (e). Colocar os lábios em posição correta e emitir o fonema (e);
4. Bocejar e deixar cair o véu do paladar para a emissão do fonema (ê);

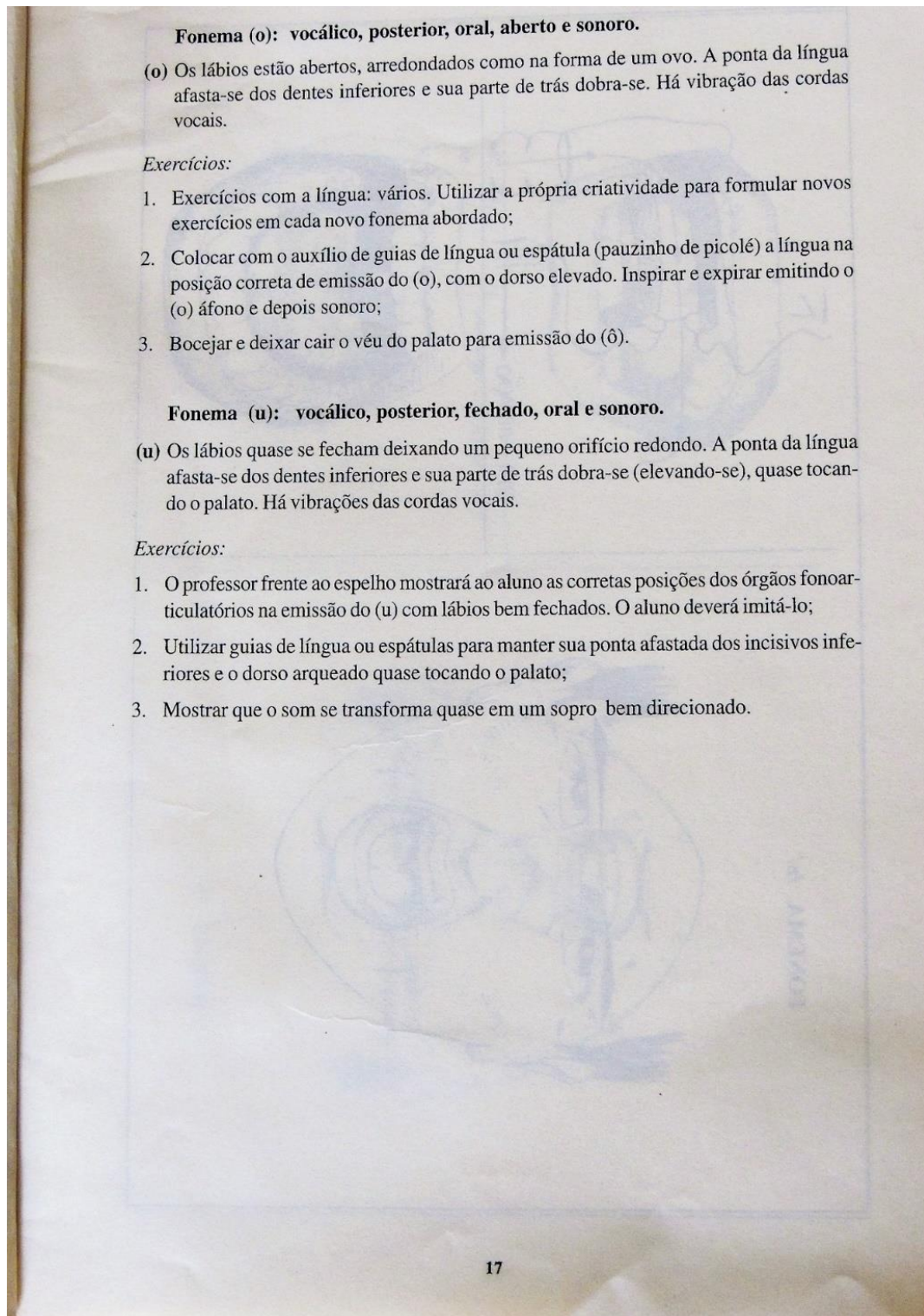
**Fonema (i): vocálico, anterior, fechado, oral, sonoro**

(i) Os lábios estão pouco abertos. Os cantos da boca se contraem como um riso. A ponta da língua encosta-se nos dentes inferiores e sua parte da frente e dorso dobram-se, elevando-se. Há vibração das cordas vocais.

*Exercícios:*

1. Massagear os lábios;
2. Fazer “bico” e afastar os lábios na lateral, alternadamente;
3. Colocar a língua em contato com os alvéolos dos incisivos inferiores e superiores alternadamente;
4. Arquear a ponta da língua e colocá-lo em repouso no assoalho da boca, alternadamente;
5. Colocar os O.F.A. (órgãos fonoarticulatórios) na posição do fonema (i) e emitir o som;
6. Colocar o dedo indicador sob a mandíbula para abrir a boca ao mesmo tempo em que a alarga.

**Figura 12 - Orientação familiar proposta no Livro 5 da Coleção Comunicar Aquisição de fala (3)**



O método Verbotonal, um programa de reabilitação, chega ao Brasil no momento do Oralismo e nos anos em que a Comunicação Total esteve vigente, ou seja, na década de 1990, muitos alunos frequentavam essa modalidade terapêutica,

mais uma vez nos mostrando que as abordagens não se diferenciavam tanto na prática.

O Método Verbotonal faz uso de técnicas específicas capazes de estimular os diversos aspectos relacionados ao processo de aquisição de linguagem. Essas técnicas são realizadas em pequenos grupos de crianças, três vezes por semana, podendo atingir uma carga horária de 30 horas/mês de estimulação. São elas: Audiovisual, Rítmica, Corporal e Rítmica Musical. No atendimento individual, a criança é estimulada a partir de suas necessidades específicas. O programa de Reabilitação inclui reuniões semanais com os pais, aula de Libras para os familiares e visitas semestrais com as escolas. (ARPEF, 2015)

Na escola, o trabalho era realizado com frases curtas e com estruturas fixas para que o aluno pudesse memorizar esse modelo de produção. Ele era estimulado a dizer oralmente as frases estruturadas dessa forma e, com base nelas, os professores trabalhavam a escrita.

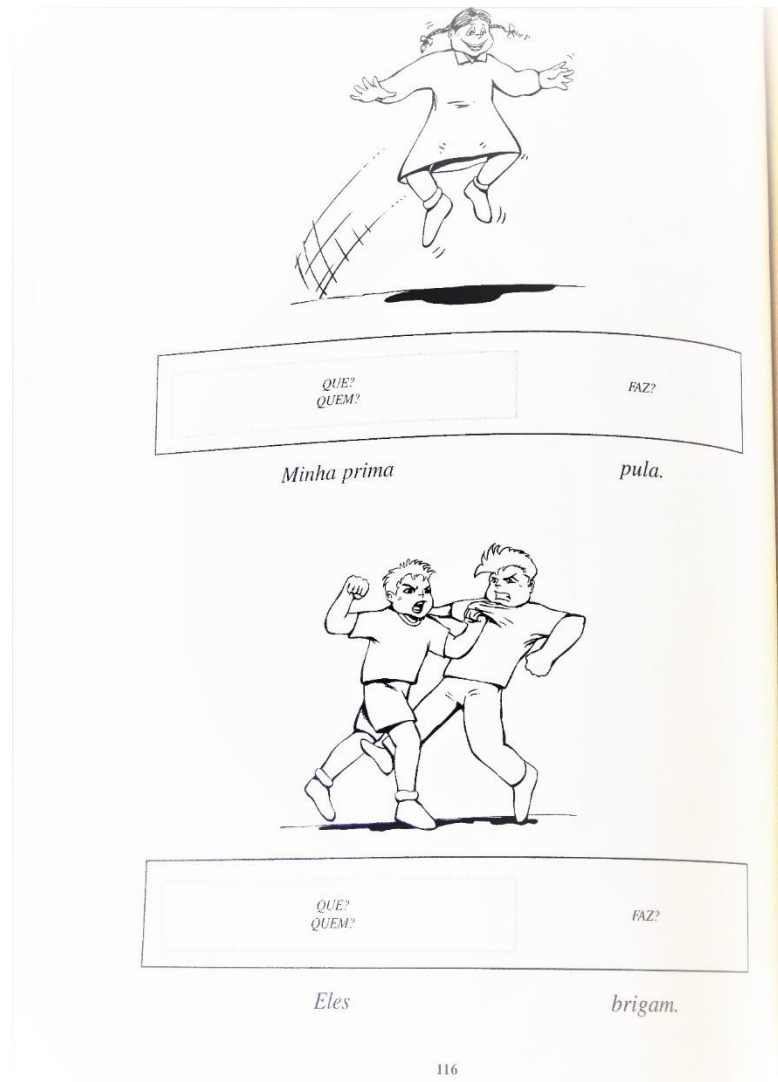
Na figura 13 temos um modelo muito comum de atividade. As imagens sugerem algumas estruturas frasais em Língua Portuguesa cujo modelo os alunos precisavam seguir. Eles iniciavam as propostas e depois iam substituindo alguns vocábulos.

A ideia da atividade é que os surdos substituíssem o sujeito da frase como: Minha prima pula.... Minha irmã pula, A menina pula, A Cida pula (essa imagem de menina poderia representar diferentes figuras do sexo feminino), mas para que isso realmente aconteça a comanda precisa ser muito clara, a fim de que o estudante a entenda. A Comunicação Total não usa Libras como língua, mas seus sinais como ferramenta.

Ainda se segue o princípio da repetição, assim como no oralismo, e isso significa que dentro do ambiente escolar o princípio das atividades não mudou.

Também nesse período da década de 1990, ficou muito popularizado o uso “indiscriminado” de imagens para auxiliar o processo de aprendizagem do estudante surdo. Muitas imagens eram mostradas para que os estudantes fizessem a correspondência entre imagem – sinal –, palavra escrita e oral. Pressupunha-se que, ao ver uma imagem, o estudante automaticamente se reportaria a sua escrita amparado no som e/ou na memória do que lhe fora apresentado anteriormente.

**Figura 13 - Página com atividade de estruturação de frases utilizando: – Que? Quem? / Faz?**



Fonte: CALDEIRA, José Carlos Lassi. Orientações para a Família e para a Escola – Livro 5. Programa Comunicar. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998

Porém, a imagem é um território bastante complexo e polissêmico, dificultando o intento proposto. O que nos mobiliza a apresentar determinada imagem ao estudante poderá a partir de suas experiências não representar ou corresponder ao conceito que queríamos utilizar.

Os *deficientes auditivos* não participavam tão ativamente das atividades sociais e familiares, a falta de repertório linguístico comprometia o ingresso a questões acadêmicas, construções psíquicas e experiências, o que segundo Vygotsky está diretamente relacionado à apropriação do mundo, formação social da mente e da cognição.



Figura 14 - Página do livro com vocabulário – esperar/espero/espinho/espinhos



Fonte: CALDEIRA, José Carlos Lassi. Orientações para a Família e para a Escola – Livro 3. Programa Comunicar. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998

A partir da análise da figura acima, pode-se constatar quão ambígua pode ser uma imagem, e pressupõe a necessidade de um interlocutor com repertório para conseguir conceitualizar e permitir ao estudante compreender a que se refere a imagem dada.

Na figura relacionada ao verbo **esperar** aparece um rapaz olhando o relógio e batendo o pé, essa imagem poderia ser interpretada de diversas formas, dependendo de quem a observa, de sua experiência linguística e sua experiência de vida. Essa mesma imagem pode ser interpretada como: impaciência, estar chateado, bater o pé e olhar o relógio, entre outras.

A imagem que traz a palavra **esperto** apresenta um menino pulando o muro, o que pode ser interpretado de diferentes formas, como treinamento, exercício, pular muro, fugir... a preocupação aqui presente, mais do que associar imagem e palavra refere-se à construção do conceito que segundo a base teórica desta tese é central para o desenvolvimento das funções mentais superiores, a imagem traz embutido um juízo de valor, para caracterizar o que se considera esperteza.

O que causa estranhamento maior são as imagens para **espinho** e **espinhos**. Primeiro, elas não são tão claras nem iguais, e a diferença entre elas deveria residir na quantidade (plural e singular), no entanto, a imagem para “espinho” traz uma folha, e duas hastes que parecem representar a parte que fura e, dessa forma, já implica plural e anula a diferença que a imagem ao lado pretenderia estabelecer. O desenho do plural parece conter uma espécie diferente de espinho sem uma relação direta com a imagem do singular, mas que poderia ser interpretada de outras maneiras.

São comuns nesse contexto instruções para, por assim dizer, *etiquetar* o mundo para os surdos, escrevendo-se em todos os lugares os nomes das coisas e, em alguns casos, utilizam-se alguns sinais da Libras como forma de recursos mnemônicos.

A educação dos surdos tinha deixado de ser Oralista, na perspectiva teórica, mas as atividades escolares ainda refletiam de forma efetiva o que era proposto no modelo anterior e os professores ainda consideravam que o surdo precisava de reabilitação.


Moura (2000) apresenta a história de vida um surdo brasileiro que fala da família, amigos, escola, e em determinado trecho de seu depoimento diz:

[...] escrevia letras, abecedário. Aprendia mais ou menos a escrever [...] A professora ensinava sempre frases curtas, não ensinava frases compridas [...] por exemplo: A bola é bonita. Nunca ensinava frases grandes. Eu aprendi frases curtas, sempre igual, não avançava. Nunca ouvi nada diferente, **nunca aprendi**. (p. 113, grifo nosso)

A percepção do estudante ao utilizar o “nunca aprendi” corporeifica toda a dor e angústia de anos dentro da escola sem conseguir vislumbrar sua real aprendizagem.


Embora o exemplo seja da época do Oralismo, ou seja, o momento de aprendizagem relatado por Moura (2000) é de uma prática oralista, essa prática não se modifica no espaço da sala de aula na Comunicação Total.

Figura 15 - Página do livro com exemplo de atividade de estruturação de frases  
(Que? Quem? / O que? Quando? Como? Onde?)



QUE? QUEM?	FAZ?	O QUÊ? A QUEM? DE QUEM? POR QUEM?	COMO? QUANDO? ONDE? QUANTO?
---------------	------	--	--------------------------------------

*João copia a lição lentamente.*



QUE? QUEM?	FAZ?	O QUÊ? A QUEM? DE QUEM? POR QUEM?	COMO? QUANDO? ONDE? QUANTO?
---------------	------	--	--------------------------------------

*Eu penso em você todos os dias.*

166

Fonte: CALDEIRA, José Carlos Lassi. Orientações para a Família e para a Escola – Livro 1.  
Programa Comunicar. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998.

Figura 16 - Página do livro com atividade de substituir figura por palavra



Fonte: CALDEIRA, José Carlos Lassi. Orientações para a Família e para a Escola – Livro 5. Programa Comunicar. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998

Alguns professores confeccionavam, com base nesses manuais, os materiais para trabalhar em sala de aula, com cores e formas diferentes para representar as classes gramaticais da Língua Portuguesa. Na classe, eles utilizavam um recurso para que os alunos pudessem “enxergar” como as frases eram formadas em Língua Portuguesa.

Sugerimos aos professores que, a partir do ciclo básico de alfabetização, realizem algum tipo de marcação desses termos da oração para que a criança perceba seus valores sintáticos. Assim, apenas como exemplo, poderíamos sempre marcar o sujeito com giz amarelo, o verbo com giz branco, o predicativo com azul, o objeto direto com verde, o objeto indireto com rosa o adjunto adverbial com roxo.... Poderíamos também, em etapa posterior,



conjugar essas orações no presente, pretérito perfeito e no futuro de presente. Alguns professores têm utilizado estes exemplos substituindo os termos da oração para enriquecimento do material. Assim, por exemplo, a oração “minha prima pula”, proposta no primeiro exemplo, poderia ter o sujeito substituído por outro vocabulário como “o aluno” ou “a professora”, ou substituindo o verbo por “desce” ou “anda”. (CALDEIRA, 1998, Livro 5, p. 114)

Podemos dizer com isso que a Comunicação Total ainda priorizava a Língua Portuguesa e colocava alguns sinais num plano secundário a fim de facilitar o entendimento, que não dava conta da estruturação do pensamento das pessoas com deficiência auditiva, uma vez que elas precisavam se aproximar o quanto possível da comunidade majoritária para ter garantido seu direito à educação.

No entanto, para essa abordagem o surdo ainda é o *deficiente auditivo* e a Libras não é considerada língua, mas, em alguns casos, ferramenta. Abaixo, segue a transcrição de dois diálogos retirados do manual Comunicar - Livro 5:

#### DIÁLOGO

- Você é Surdo ou Ouvinte?
- Eu sou **portador de Surdez Moderada!**
- Minha professora usa **português sinalizado** na aula!
- Você usa prótese auditiva?
- Eu uso prótese auditiva nas **aulas de fala e treinamento auditivo!**
- Você pode ler lábios?
- Sim! Eu **faço leitura labial!**
- Minha irmã é **surda e fala bem!**
- Ela compreende melhor quando usa **sinais associados com a fala!**
- Eu ainda não aprendi todo o alfabeto manual!
- É mais fácil entender quando as pessoas sinalizam mais devagar!
- Se eu escrever, você pode ler e compreender melhor?
- Sim!
- Os surdos podem ter telefone adaptado, filmes com legendas e intérpretes de **Libras quando precisarem!**
- Eu estudo em escola especial para surdos!
- De quais matérias você não gosta?
- Matemática e Ciências!
- Você pode me emprestar a borracha?
- **Na minha escola trabalham duas fonoaudiólogas!**
- No recreio jogamos bola!
- Na minha escola brincamos de pegador!
- Eu frequento escola regular e tenho aulas de reforço!
- **Na classe integrada trabalha um intérprete!**
- Minha irmã vai ao fonoaudiólogo para **aprender a falar!**
- Na minha escola há um telefone para surdos!
- **Na sala de recursos eu aprendo leitura labial e fala!**

É importante destacar alguns conceitos presentes nesses diálogos, pois, embora estejam situados na Comunicação Total, ainda apresentam normativas do Oralismo.

A pergunta inicial é: Você é surdo ou ouvinte? O surdo não responde que é surdo, mas sim que é portador de surdez moderada, ou seja, ainda não tem a marcação de surdez como identidade, baseia-se nos limiares de perda auditiva e se identifica com base no modelo clínico, indicando inclusive o grau da perda que possui, fato esse que na realidade a maioria dos surdos desconhece.

Afirma que a professora utiliza Português sinalizado, prática que indica o *status* hegemônico da Língua Portuguesa sobre a Língua de Sinais, pois se baseia na utilização de um sinal para cada palavra da Língua Portuguesa, chegando ao ponto de serem “criados” sinais descontextualizados para dar conta dessa sobreposição, como: “para”, “de”, “ficar”. E que pessoas portadoras de surdez entendem melhor quando são usados sinais associados à fala, o bidualismo, línguas de modalidades diferentes sobrepostas.

Existe ainda uma insinuação positiva do uso da prótese auditiva e dos treinos de fala e leitura labial, que sugerem uma aproximação aos ouvintes, indicando um processo de normalização e naturalização no espaço escolar.

Apresenta um conceito equivocado do alfabeto manual, como se ao aprendê-lo tudo se resolvesse. Também a sinalização deve ser realizada em ritmo lento, e a Libras deve ser usada somente quando “precisarem”, ou seja, como último recurso, para deficientes auditivos que não obtiveram sucesso.

A equipe escolar conta com profissionais da área clínica, duas fonoaudiólogas, e pessoas com surdez precisam frequentar aulas de reforço, porque não conseguem dar conta dos estudos no período regular das aulas.

Pode-se mudar os nomes das abordagens, chamando-as de filosofias, pode-se mudar aparentemente a forma de trabalho, mas se os pressupostos internos de quem é o Surdo e do que se faz por ele e por que não forem revistos, todos os profissionais estarão a serviço do desserviço, isto é, manter a situação da mesma forma que anteriormente. A grande pergunta que se deve fazer é: a serviço de quem e para que? Aparentemente, apesar das mudanças sentidas e vistas até agora, o objetivo de um trabalho baseado em Sinais, como o que vimos até este momento, pode continuar sendo o mesmo do oralismo. (MOURA, 1999, p. 60)

A Comunicação Total também não conseguiu fazer com que os *deficientes auditivos* alcançassem sucesso escolar e autonomia social, uma vez que seus

pressupostos são os mesmos do Oralismo, com a aceitação de sinais como forma de comunicação.

### **3.3 - Bilinguismo**

#### **3.3.1 - A experiência da Suécia**

A abordagem educacional com Bilinguismo para surdos é aquela que acima de tudo estabelece que o trabalho escolar deve ser feito em duas línguas. (SÁ, 1999, p. 135)

Quando falamos em proposta bilíngue para surdos, a Suécia aparece como modelo. Pesquisas divulgadas principalmente por Svartholm (1998, 2007, 2014) mostram que o país conseguiu equiparar o ensino dos surdos ao dos ouvintes. Os surdos que terminam seus estudos na Suécia alcançam patamares muito próximos ao dos ouvintes.

A Língua de Sinais Sueca, assim como a brasileira, foi instituída por força da lei; porém, no país escandinavo ela aconteceu em 1981, vinte e um ano antes do Brasil (2002).

In 1981, the Swedish Parliament passed a Bill in which it was stated that deaf people need to be bilingual in order to function both among themselves and in society. This meant that Swedish Sign Language was officially recognised as a language in its own right -the language often referred to as the 'genuine' Sign Language or ' the Sign Language of the Deaf ' as opposed to constructed ways of signing and speaking simultaneously, such as 'Signed Swedish/English/French' etc. (I will refer to Swedish Sign Language merely as 'Sign Language' in the following in order to avoid misunderstandings). As consequence of this decision, deaf children were to be guaranteed adequate linguistic training in school to accomplish this goal of bilingualism. (SVARTHOLM, 1998, p. 2)

A lei de 1981 estabeleceu que surdos suecos deveriam ser bilíngues, e isso motivou a organização de classes bilíngues nas escolas para surdos. Uma primeira turma foi formada um ano após a promulgação da lei. De acordo com Svartholm, as aulas eram ministradas por um professor surdo e um professor ouvinte, com auxílio de linguistas da Universidade de Estocolmo.

Houve muito incentivo e trabalho para que a educação bilíngue na Suécia de fato ocorresse. Foram realizadas intervenções com as famílias, capacitação dos professores ouvintes e surdos e um trabalho específico com as crianças surdas.

A Língua de Sinais Sueca (SSL) é disponibilizada às crianças surdas precocemente. Na fase escolar, elas frequentam escolas especiais com língua de instrução língua de sinais, sem deixar de ter acesso aos conteúdos curriculares

adequados ao ano escolar que frequentam se comparados aos ouvintes. A SSL é a língua de instrução que permite que este processo se concretize.

La introducción del bilingüismo para los sordos ha sido un éxito durante todos esos años. Cada vez más alumnos sordos dejan la escuela, luego de los diez años de enseñanza obligatoria, con un nivel de lectura comparable al de sus colegas oyentes. Las escuelas siguen el currículo general para las demás materias como matemática, ciencias, etc, y ofrecen el inglés como tercera lengua. La lengua de señas es reconocida y enseñada como la primera lengua para el sordo y el sueco como la segunda. La Lengua de Señas Sueca es usada como la lengua para la instrucción del sordo junto al sueco escrito y, de cierta forma, también el sueco hablado. (SVARTHOLM, 2007, p. 2)

De acordo com Svartholm (2007), o ensino da língua de sinais sueca para as crianças começa por intermédio da literatura infantil, com um material acessível escrito e em vídeo. O contato com o sueco escrito aparece de forma completa, sem adaptações e dentro do contexto.

[...] as histórias refletem os surdos suecos e a cultura dominante ouvintes. O texto não é repetitivo, simples, com um sueco básico. Ao contrário, possui sentenças completas, com diversas construções gramaticais. (JOKINEN, 1999, p. 122)

O pressuposto básico do bilinguismo no país é o de iniciar o processo com as crianças, tratando-as como qualquer outra criança e não como *anormais*. Oferece-se uma língua não apenas para comunicação, mas para formação e constituição.

A manutenção de escolas especiais que agrupam um número de pessoas para que haja trocas e possibilidade de desenvolvimento, onde a Língua de Sinais é a língua compartilhada por todos e os conteúdos escolares se assemelham aos das demais escolas, garante o aprendizado dos conceitos formais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Los niños sordos necesitan ser “segregados” durante la infancia en las escuelas especiales. En ellas, los niños desarrollarán el lenguaje a sus propios ritmos, junto a otros niños sordos. El lenguaje se hace del todo accesible para ellos. Entonces, una vez afuera de esta “segregación” esos niños crecerán y se volverán seguros de sí y llenos de auto-estima, y como adultos, estarán enteramente integrados en la sociedad. (SVARTHOLM, 2007, p. 3)

Na citação acima a autora afirma a necessidade de espaços específicos para crianças surdas no início do processo de ensino-aprendizagem, essa dita “segregação” como necessária, é preciso, no entanto, deixar claro que segregação aqui não deve ser entendida como privação, mas o contrário.

As estratégias de trabalho se baseiam na comparação entre as línguas, realizando um exercício de compreensão tanto da língua escrita quanto da língua sinalizada.

Não há preconceito contra pessoas surdas; entende-se que usam uma língua diferente da maioria da sociedade, mas que são capazes de se desenvolver se forem estimuladas adequadamente.

Contudo, num evento recente, I CesLibras e V Sape, em maio de 2015, um professor do Gallaudet Institute nos Estados Unidos disse que essa situação está modificada. E que mudanças foram realizadas nesse sistema, no entanto, no último trabalho de Svartholm (2014) ela explica que alguma mudança vem ocorrendo por conta da quantidade de surdos implantados atualmente.

Ela nos diz que 35 anos de educação bilíngue no país revelaram a necessidade do investimento da língua de sinais como L1 e língua de instrução para os surdos suecos e que mesmo implantados é essa a língua que precisam desenvolver em primeiro lugar.

Prover a criança com oportunidades de interagir naturalmente com outras e de participar em comunicação significativa e fluente – com outros indivíduos e em grupos – deve ser central para qualquer programa ou filosofia educacional que se refira a crianças surdas, crianças com implante coclear ou outros dispositivos auditivos. Todas estas crianças necessitam de uma variedade de modelos linguísticos à sua volta para garantir o acesso à língua visualmente acessível em uso. Mas, em particular, elas precisam de acesso a crianças usando tal língua. A base para a aprendizagem destas crianças e para o seu posterior desenvolvimento – social, cognitivo, emocional – deve ser encontrada nas suas interações entre si. É através deste processo que elas podem crescer e se tornar adultos independentes e bem-sucedidos. (SVARTHOLM, 2014, p. 48)

### 3.3.2 - A experiência do Uruguai

A educação dos surdos no Uruguai tem uma trajetória parecida com a nossa, embora eles contem com uma abordagem a mais, um modelo para entender língua e identidade surda, que reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas.

De acordo com Peluso (2014), “Estos modelos podrían ser agrupados bajo estas cuatro categorías: **el oralismo**, **el bimodalismo**, **el neo-oralismo** (integración e implante coclear), y **la educación bilingüe y bicultural**”.(grifos nossos). A diferença pontual é que, no Uruguai, é considerada uma abordagem denominada neo-oralismo, que possui características muito parecidas com o modelo proposto nas políticas inclusivas no Brasil.

Quanto ao bilinguismo, no Uruguai não somente ele é assim denominado como, também, a díade bilinguismo-biculturalismo não se dissocia, e é considerada mais adequada para educação dos surdos uruguaios por considerar a Língua de Sinais Uruguiaia (LSU) como primeira língua e o Espanhol como segunda língua.

Por educación bilingüe podemos entender, a nivel general, un tipo de programa educativo en el que se usan dos lenguas para la instrucción. Ambas lenguas se utilizan en contextos diferenciales para que el alumno logre manejarlas de forma separada. Asimismo, la enseñanza de dos lenguas supone la inserción en dos marcos culturales diferentes, por lo que una educación bilingüe es siempre y necesariamente una educación bicultural. (PELUSO, 1999, p. 90)

Assim como aconteceu na Suécia e no Brasil, a língua de sinais uruguiaia foi instituída por lei no ano de 2001(em anexo) apenas um antes que no Brasil.

(...) la educación bilingüe y bicultural de los sordos tiene en cuenta su derecho (que es uno de los derechos de todo ser humano) a adquirir tanto la lengua de su comunidad (la lengua de señas), como la lengua del Estado (la lengua hablada por la mayoría oyente). A esto se agrega que también tiene en cuenta el derecho de los sordos a ser educados en un tipo de lengua que se adapte a sus particularidades psicofísicas. Estos derechos están garantizados por Ley en Uruguay: la Ley No.17.378 establece que la LSU es la lengua de las comunidades sordas del país (Uruguay. Ley No. 17.378<sup>10</sup>, 2001) y la Ley General de Educación (Ley 18.437) establece que la LSU es una de las lenguas maternas del Uruguay y que esto debe ser así considerado en los programas educativos elaborados para sordos (Uruguay. Ley No. 18.437, 2008). (PELUSO, 2014, p. 216-217).

De acordo com o excerto acima, a lei que estabelece a língua de sinais uruguiaia para os surdos data de 2001, e em 2008 uma nova lei é promulgada e estabelece que LSU deve ser considerada nos programas educativos para surdos como língua materna. No Uruguai, os surdos contam com duas leis que garantem uma educação em LSU. No artigo 40, item 5 a LSU fulgura como uma das línguas maternas.

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, **lengua de señas uruguaya**) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. (URUGUAY, 2008, grifo nosso)

Nesse trecho de artigo de 2014, em que Peluso descreve como anda a educação de surdos no Uruguai são reconhecidas quatro escolas com projeto de

<sup>10</sup> LEY N° 17.378 de 12 de junio de 2013. Reconócese todos los efectos a lengua de señas uruguaya como la lengua natural de las personas sordas e hipoacúsicas y de sus comunidades em todo el territori de a república. Disponível em: <<http://ley17378.blogspot.com.br/>>.

educação bilíngue, mas nem todos os surdos estão matriculados nelas; muitos ainda frequentam classes especiais em escolares regulares. No Brasil encontramos situações semelhantes, embora a lei que regulamenta a língua de sinais em nosso país seja de 2002 e, ao invés de outra lei, temos um decreto que garante que a Libras faça parte do contexto escolar dos surdos brasileiros.

La diferencia entre las escuelas bilingües y las clases de sordos dentro de escuelas comunes es la presencia o no de comunidad sorda local. Las escuelas bilingües tienen una fuerte relación con una comunidad sorda local, cosa que no ocurre en el caso de la mayoría de las clases para sordos en escuelas comunes. (PELUSO, 2014, p. 220)

Com a expansão dos implantes cocleares, muitos surdos deixaram o projeto bilíngue, já que a comunidade médica entende que a LSU pode prejudicar o desenvolvimento da recuperação auditiva; por isso, existe no Uruguai a abordagem neo-oralista, que acolhe esses estudantes e trabalha sob uma perspectiva de reabilitação.

Essa condição do Uruguai é resultado de anos de luta e discussões para que um projeto bilíngue pudesse ser levado adiante. Em 1999, estava na sua versão piloto e foi publicado em um livro sobre a questão bilíngue para surdos que narrava experiências bilíngues no Brasil e em outros países.

La confección de este plan piloto supuso muchas discusiones y capitulaciones. En uno inicio la directora argumentaba que no era necesario el módulo de lengua y cultura sordas, ya que los sordos iban a estar en contacto con la LSU en las clases en que, según la directora, la maestra oyente hablara en LSU y en los recreos y en los talleres con sus pares. Resulta pertinente aclarar que en aquel entonces no había ninguna maestra que dominara mínimamente la LSU, y dicho plan comenzaría en seis meses. Esto mostraba un desconocimiento importante hacia la lengua de señas ya que es obvio que esta maestra/directora no propondría lo mismo (que fuera viable que un maestro en dicha lengua) si estuviera trabajando en planes bilingües que incluyeran dos lenguas orales. (PELUSO, 1999, p. 98)

Podemos perceber, com base na citação acima que, na ocasião, a língua de sinais uruguaia não era entendida em sua completude e nem como língua. A fala da diretora deixa patente como o pensamento reducionista sobre a língua pode acarretar prejuízos para educação dos surdos. O que ela diz é que as pessoas envolvidas no projeto não precisam aprender LSU nem cultura surda, porque os surdos estarão em contato com pessoas que “conhecem” a língua na sala de aula e, nos outros momentos, com os pares surdos, descartando a possibilidade de interação entre surdos e ouvintes.

Mesmo com o passar dos anos e com a experiência bilíngue bicultural já em prática, Peluso alerta que nas quatro escolas onde os surdos estão entre os pares o processo educativo se realiza e a díade bilíngue/bicultural são contempladas, mas nas classes especiais nas escolas comuns fica difícil garantir os dois conceitos, já que o contato com a LSU fica restrito à escola.

Lamentablemente se les podrá proveer, en el mejor de los casos, de una educación bilingüe, pero es muy difícil que esta educación bilingüe pueda ser realmente bicultural. Es muy difícil porque no existe un *afuera sordo* con el que la escuela pueda dialogar. Inclusive los propios estudiantes sordos no tienen con quién hablar la LSU fuera de la escuela. La propuesta bilingüe se torna así un contexto artificial, una isla lingüística en un mar oralista, lo que termina llevando a la LSU al estatus de un mero artefacto didáctico. (PELUSO, 2014, p. 225)

### 3.3.3 Pensando no Brasil

A breve contextualização das experiências suecas e uruguaias nos dão subsídio para refletir um pouco sobre a nossa realidade e sobre como realizamos essa discussão. No Brasil, assim como acontece no Uruguai, há experiências diferentes de bilinguismo para surdos. Tentaremos, em princípio, resgatar os pressupostos dessa abordagem, para pensar como podem ser interpretados; depois, vamos apresentar a experiência de uma escola da região da Grande São Paulo, escola essa escolhida como local de observação para a pesquisa de campo deste trabalho.

O bilinguismo na perspectiva da Educação de Surdos lida com duas línguas de modalidades diferentes: uma espaço-visual, a Libras, e outra oral-auditiva, a Língua Portuguesa.

A questão mais complicada na relação entre as duas línguas e que torna esse tipo de bilinguismo mais peculiar é que a grande maioria dos surdos não tem acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras desde a infância. Um número muito grande de surdos entra em contato com a Língua de Sinais somente no momento em que iniciam sua trajetória escolar.

Isso se agrava porque geralmente a qualidade da Libras que recebem vem dos professores, que aprenderam o vocabulário da língua e desconhecem sua estrutura gramatical, que é visual. Eles tentam fazer uma comparação com a língua falada, transformando-a em português sinalizado, mas acreditando ser Libras.

É muito comum ouvirmos a afirmação "Língua de Sinais é próprio do surdo e Língua Portuguesa, do ouvinte", no entanto, não podemos dizer que há propriedade sobre línguas, tanto o ouvinte, quanto o surdo podem fazer uso de ambas as línguas.



Equívocos relacionados ao significado de bilinguismo perpassam pelo ambiente de aprendizagem e, por conta de algumas interpretações, entende-se que a sobreposição das línguas seja prática dessa abordagem.

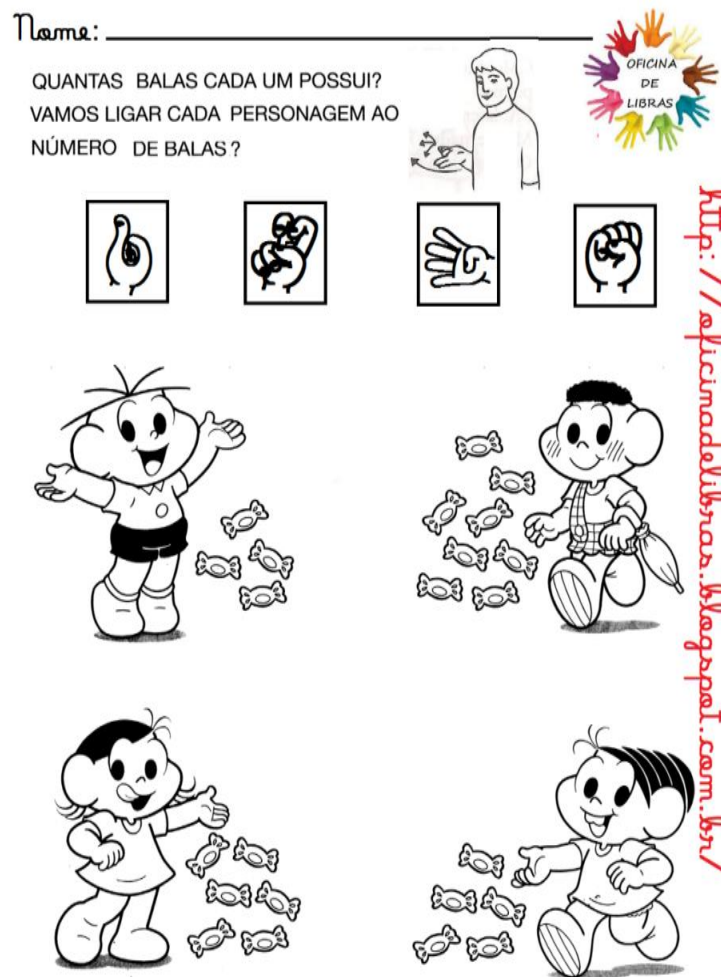
Assim como percebemos que na prática Oralismo e Comunicação Total apresentavam as mesmas premissas, quando falamos de Bilinguismo muitas vezes o que muda na prática é a inserção da Língua de Sinais nas atividades escolares, é necessário ainda entender qual concepção de língua se utiliza para pensar as atividades e os modelos bilíngues.

Pesquisando algumas atividades disponíveis em blogs da internet e em alguns livros e revistas acessíveis aos professores, encontramos alguns erros muito comuns e confusões acerca da língua de sinais. Observe as atividades a seguir.

**Figura 17 - Imagem com atividade de número em Libras**

Nome: \_\_\_\_\_

QUANTAS BALAS CADA UM POSSUI?  
VAMOS LIGAR CADA PERSONAGEM AO  
NÚMERO DE BALAS?

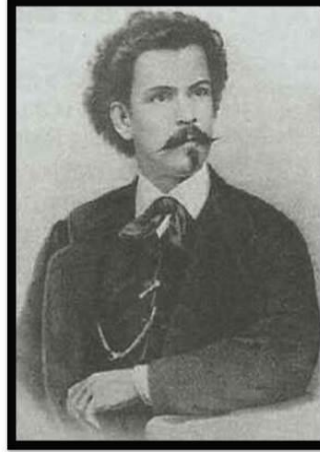


OFICINA DE LIBRAS

<http://oficinadelibras.blogspot.com.br/>

Figura 18 - Imagem de atividade informativa sobre Carlos Gomes - datilologia

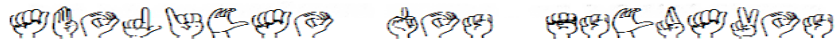
## Carlos Gomes (1858-1896) - músico, compositor e maestro.



http://libraseducandosurdos.blogspot.com.br/

Fonte: SERPA, L. **Libras educando surdos**. Blogspot online. Disponível em: <<http://libraseducandosurdos.blogspot.com.br>>. Acesso em: 23 set. 2016.

Figura 19 - Imagem com caça-palavras em alfabeto datilológico sobre escravidão



### CAÇA PALAVRAS

1. Qual o nome do local de refúgio dos escravos?
2. Onde foi assinada a Lei Áurea?
3. A Lei Áurea é conhecida pela:
4. Qual o nome da lei que libertou todas as crianças?
5. Qual o nome da Princesa que assinou a lei Áurea?
6. Em que dia foi assinada a Lei Áurea?



resp: (hor) paco imperial, ventre livre, quimbo abolição (vert.) isabel, toze

Fonte: SERPA, L. **Libras educando surdos**. Blogspot onlie. Disponível em: <<http://libraseducandosurdos.blogspot.com.br>> . Acesso em: 23 set. 2016

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos. (SALLES et al, 2004, p. 115)

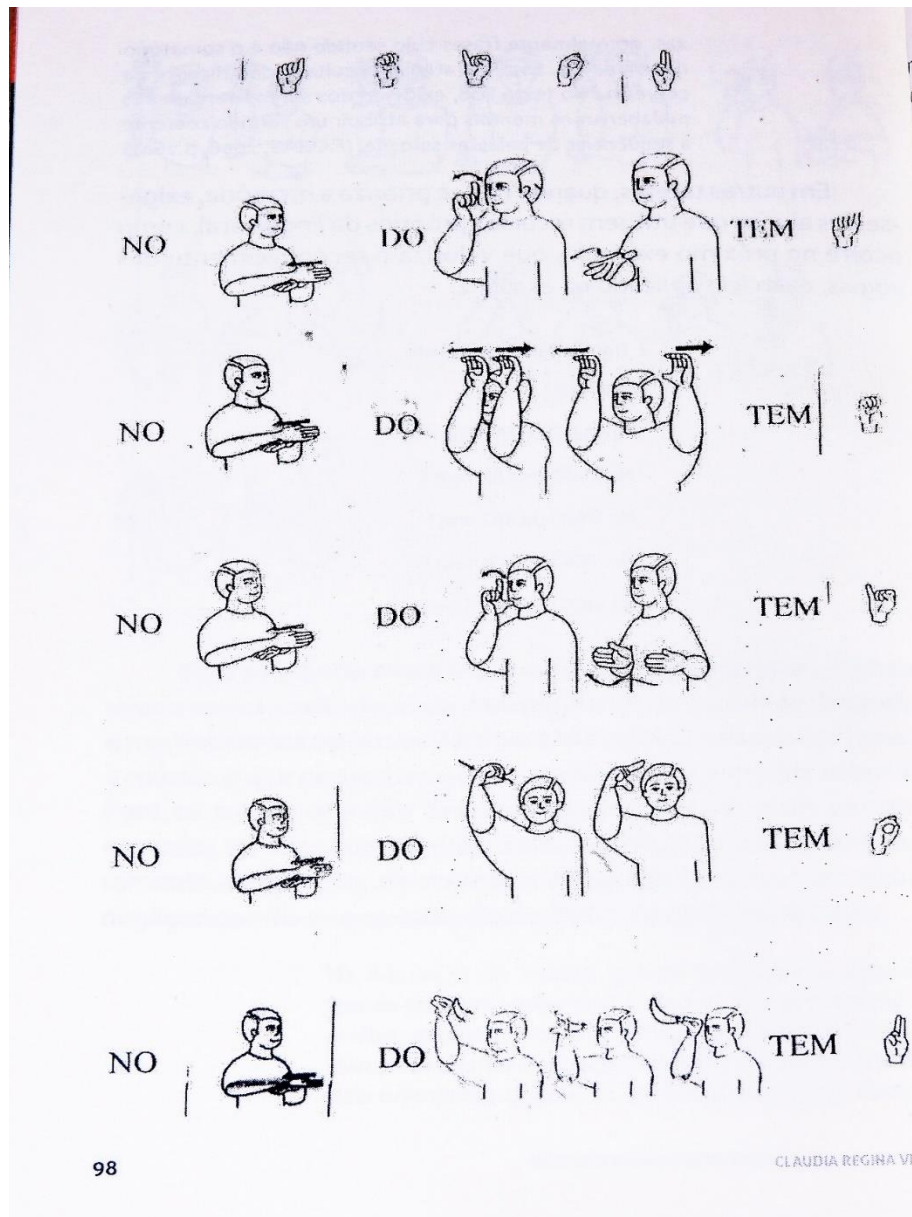
O que pretendemos trazer para discussão é que, ao considerarmos as atividades acima, elas não possibilitam a compreensão da diferença de modalidade entre as línguas, além disso, reduzimos a Libras ao alfabeto datilológico, o que expressa a falta de clareza a respeito da modalidade viso espacial e do conceito de língua, aqui novamente ela aparece como código e o propósito da abordagem é que ela seja entendida em sua complexidade.

Os resultados da dissertação de mestrado publicados em Vieira (2014), mostraram que os professores de surdos das salas de recurso ainda utilizam esse tipo de atividade, pensando que podem auxiliar e proporcionar aprendizado aos estudantes ao se sobreporem de maneira gráfica as duas línguas, ou seja, utilizando alguns sinais em textos estruturados em Língua Portuguesa. Observe-se o exemplo na Figura 20.

Mesmo num contexto em que o bilinguismo está formalmente instituído, as atividades disponíveis parecem bem mais próximas do Oralismo/Comunicação Total, priorizando a L2 e subvertendo a L1, transformando a Libras e toda sua complexidade em sinais passíveis de serem impressos graficamente, através do alfabeto datilológico ou do desenho de sinais correspondentes as palavras.

De acordo com Brito (1995), “A estrutura da Língua Brasileira de Sinais é constituída de parâmetros primários e secundários que se combinam de forma sequencial ou simultânea”. Isso significa dizer que ela é mais que sinais representados graficamente, a Libras não pode ser reduzida a representações gráficas, ela é espaço-visual e sua representação vai além destas apresentadas nas atividades selecionadas.

**Figura 20 - Atividade elaborada por professora com texto em português com sinais sobrepostos**



Fonte: VIEIRA, C. R. Bilinguismo e inclusão: problematizando a questão. Curitiba: Appris, 2014

Assim como não se deve utilizar sinais da Libras na estrutura da Língua Portuguesa, não se deve também utilizar as palavras da Língua Portuguesa na estrutura da Libras. Cada uma das línguas deve manter sua integridade e ser utilizada nos contextos adequados.

**Figura 21 - Carta informativa sobre a solicitação de intérprete de uma instituição privada de ensino do interior de São Paulo**

INSTRUÇÕES PARA DISCENTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA QUE SOLICITAM O INTÉRPRETE

PRIMEIR@ SABER QUE INTÉRPRETE PERTENCER INSTITUIÇÃO ( ), NÃO PERTENCER SURD@, INTÉRPRETE AJUDAR SURD@ SALA DE AULA SÓ QUANDO PEDIR E-MAIL COORDENADOR@ ( ), AVISAR DIA+ QUERER INTÉRPRETE, PORQUE MAIS DE UM SURD@ ( ) INTÉRPRETE PRECISAR AJUDAR TOD@.

QUANDO SURD@ PEDIR INTÉRPRETE FAZER ENTREVISTA CONHECER MELHOR. SURD@ PRECISAR ENTENDER INTÉRPRETE NÃO É PROFESSOR, NÃO CONHECER DISCIPLINA, SÓ INTERPRETAR.

AVISAR PROFESSOR QUANDO ENTENDER-NÃO EXPLICAÇÃO, PERGUNTAR PARA PROFESSOR PERGUNTAR-NÃO INTÉRPRETE. PORQUE PROFESSOR ENSINAR DISCIPLINA INTÉRPRETE SÓ TRADUZIR PROFESSOR TAMBÉM ALUNO FALAR SALA DE AULA.

COMEÇAR AULA (7 HORA+ NOITE) INTÉRPRETE ESPERAR SURD@ 15 MINUTO+, SURD@ CHEGAR-NÃO SURD@ PERDER INTERPRETAÇÃO AULA. QUANDO SURD@ CHEGAR ATRASAD@ ENTENDER PEDER AULA, PORQUE INTÉRPRETE AJUDAR OUTR@ SURD@ ( ), SEMPRE RESPEITAR HORA COMEÇAR E ACABAR AULA.

QUANDO SURD@ PRECISAR ATRASAR ENVIAR E-MAIL PARA COORDENADOR@ JUSTICAR MOTIVO PORQUE INTÉRPRETE PODER ESPERAR.

INTÉRPRETE TAMBÉM TER 20 MIN. INTERVALO DEPOIS ACABAR PRIMEIR@ AULA VOLTAR INTERPRETAR AULA SEGUINTE. INTERVALO LIVRE FAZER QUE QUER INTÉRPRETE.

INTÉRPRETE TRABALHAR HORARIO IGUAL PROFESSOR@. NUNCA SAIR UN NUNCA TRABALHAR INTERPRETAR FORA ( ).

SURD@ AJUDAR RECEBER BOM INTÉRPRETE SEMPRE RESPEITAR INTÉRPR PORQUE QUERER AJUDAR SURD@ TER BOM ESTUDO E RELACIONAME PROFESSOR TAMBÉM ALUN@.

Fonte: Arquivo particular da autora.

O texto acima (Figura 21) nos mostra a escrita como uma transcrição da língua de sinais; é um documento disponibilizado por uma faculdade privada para os alunos surdos que nela se matriculam. Para a instituição, dessa forma os surdos entenderão melhor a mensagem, mais uma vez a ideia de língua como código. Acredito que a Libras precisa aparecer como registro visual (vídeo) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, então sempre que se tratar de um material escrito, ele deve aparecer em Língua Portuguesa.



Trabalhar com a abordagem bilíngue para surdos pressupõe o conhecimento aprofundado das duas línguas envolvidas no processo; porém, é importante não reduzir todo o processo apenas às questões gramaticais e estruturais dessas línguas. Devemos dar a elas a importância que cada uma desempenha na construção de conceitos e formação social da mente.

O ponto de vista que defendemos, embora careça de uma sustentação teórica, constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. **O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concreta.** Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela se configure. O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade. A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN, 2009, p. 98, grifo nosso)

Por isso, não basta apresentar atividades em que a Libras aparece fora do seu contexto dialógico e despregada do discurso, e nem a Língua Portuguesa travestida de Língua de Sinais, é preciso trabalhar cada uma das línguas em sua totalidade e complexidade, respeitando os aspectos específicos de cada uma. As atividades e o texto da universidade misturam as duas como se fossem uma e não conseguem trabalhar L1 e nem L2 de forma a possibilitar a apropriação pelo aluno.

No Brasil, para garantir a participação mais ativa do surdo nesse processo de construção de experiências bilíngues e como indicação do decreto nº 5626/05, o Ministério da Educação disponibilizou verba para a realização de um curso gratuito de graduação, com prioridade para pessoas surdas: o Letras Libras.

Esse curso funcionou na modalidade semipresencial e contou com duas turmas nesse formato, em 2006 e 2008. Muitos surdos puderam ter acesso à graduação; os materiais eram todos em Língua de Sinais, bem como a apresentação dos trabalhos. Foi um momento de troca importante entre os surdos dos diversos polos, que participavam muitas vezes interagindo com outros polos via videoconferência. A ideia era munir de conhecimento específico da língua futuros professores de Libras.

A primeira turma era direcionada para formação de professores de língua de sinais, e contou com 9 polos: Amazonas (UFAM), Ceará (UFC), Bahia (UFBA), Brasília (UNB), Goiás (CEFET-GO), Rio de Janeiro (INES), São

Paulo (USP), Rio Grande do Sul (UFSM) e Santa Catarina (UFSC). Dos 500 alunos que iniciaram o curso, 389 concluíram a Licenciatura em Letras Libras, segundo dados da UFSC.

Em 2008, foram criadas duas habilitações - licenciatura e bacharelado. Dessa vez, o curso contou com 15 polos: Pará (UEPA), Ceará (UFC), Rio Grande do Norte (IF-RN), Pernambuco (UFPE), Bahia (UFBA), Goiás (IFG), Brasília (UNB), Mato Grosso do Sul (UFGD), Espírito Santo (UFES), Rio de Janeiro (INES), Minas Gerais (CEFET), São Paulo (UNICAMP), Paraná (UFPR), Rio Grande do Sul (UFRGS) e Santa Catarina (UFSC). Em 2008, o número de alunos matriculados chegou a 900 (450 bacharelados e 450 licenciatura), e 690 concluíram o curso (378 bacharéis e 312 licenciados). (PÊGO; LOPES, 2014, p. 540-541)

Após a conclusão da turma de 2008, o curso passou a ser oferecido na modalidade presencial pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por meio do Letras Libras, alguns surdos, que até então estavam à margem do sistema educacional, tanto como alunos quanto como profissionais, conseguiram conquistar espaços nas instituições de ensino da educação básica e do ensino superior; concluindo o curso superior, trabalhando com um público surdo mais jovem, divulgando e compartilhando a Libras, tentando garantir uma aquisição precoce da língua para crianças surdas.

Então, se voltarmos a pensar na legislação que ao mesmo tempo garante a educação bilíngue para os surdos, também se vive um ideal de educação inclusiva com todos no mesmo espaço escolar. De certa maneira, essa premissa se contrapõe ao que o decreto prevê, ou seja, classes bilíngues cuja língua de instrução seja a Libras.

Como pontua Lodi (2013):

Na significação dada à educação bilíngue para surdos pelo Decreto, observa-se que a Libras assume papel central, fato que demanda “mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. [...] no documento da Política de Educação Especial, tal educação é caracterizada como “o ensino escolar na língua portuguesa e na língua de sinais... além de haver o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para os alunos surdos. Assim, de forma contrária ao disposto no Decreto, a Política, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aulas inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. (p. 55)

O pressuposto criticado aqui por Lodi referente ao que é proposto na Política, acaba sendo o que está expresso nas atividades disponibilizadas nos blogs e no conteúdo da carta entregue aos surdos na instituição privada, chama-se bilinguismo o uso concomitante e ou a sobreposição das línguas.

Todas essas constatações corroboram com o mau entendimento da proposta e faz com que os surdos continuem no prejuízo dentro dos espaços escolares. Ainda que legalmente tenham seus direitos linguísticos garantidos, “no caso do aluno surdo a educação bilíngue vai enfrentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro” (QUADROS, 2006, p.19).

Para refletir sobre bilinguismo para surdos neste trabalho, apresentaremos a experiência de uma escola e problematizaremos os entendimentos sobre a abordagem com base no trabalho desenvolvido na unidade escolar.

Em princípio faremos o levantamento do histórico para entender como ela chegou ao *status* de escola bilíngue; a seguir, destacaremos alguns episódios coletados na instituição para realizar a reflexão sobre a experiência com os alunos, a família, a comunidade e a língua.



#### 4 O PAPEL DA LÍNGUA NA FORMAÇÃO DOS CONCEITOS – O LUGAR DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

O Mundo  
André Abujamra

O mundo é pequeno pra caramba  
Tem alemão, italiano, italiana  
O mundo, filé à milanesa  
tem coreano, japonês, japonesa  
O mundo é uma salada russa  
tem nego da Pérsia, tem nego da Prússia  
O mundo é uma esfiha de carne  
tem nego do Zâmbia, tem nego do Zaire  
O mundo é azul lá de cima  
O mundo é vermelho na China  
O mundo tá muito gripado  
Açúcar é doce, o sal é salgado  
O mundo - caquinho de vidro -  
tá cego do olho, tá surdo do ouvido  
O mundo tá muito doente  
O homem que mata, o homem que mente  
Por que você me trata mal  
se eu te trato bem?  
Por que você me faz o mal  
se eu só te faço bem?  
(Repete tudo)  
Todos somos filhos de Deus  
Só não falamos as mesmas línguas

Este trabalho se ampara nas contribuições de Bakhtin e Vygotsky, que compartilham o pressuposto de homem como ser histórico que interage, constrói e reconstrói, significa e ressignifica com base em sua relação com o outro. Modifica a si e aos outros, incorpora conceitos e ajuda a transformá-los; nesse mesmo movimento, afirma-se enquanto sujeito singular, único mesmo sendo plural, utilizando a linguagem como força motriz nesse processo.

Tanto Bakhtin como Vygotsky defendem que a *especificidade* das funções psíquicas humanas reside no caráter de intermediação; e os intermediários são os instrumentos produzidos e empregados dentro de formas sociais concretas, entre os quais há que se considerar também os instrumentos que se produzem para suprir as necessidades da comunicação social: os signos e, entre eles, sobretudo, a linguagem <sup>11</sup>verbal. (PONZIO, 2015, p. 79)

Bakhtin (2009) afirma que a língua está sempre em evolução e que não é estanque, está sempre em transformação, ou seja, ela é viva e se modifica de acordo com os falantes, tempo e discursos. Já Vygotsky (2014) diz que o pensamento e a linguagem não estão relacionados por meio de um vínculo primário, mas que essa

<sup>11</sup> O termo linguagem foi preservado da citação original e não modificado pela autora, por entender que há clareza aqui que o sentido empregado é o de língua.

relação surge, muda e cresce no transcorrer do próprio desenvolvimento do pensamento e da linguagem, ou seja, é preciso ação para que o processo ocorra.

A língua é o motor que alimenta a mente e faz com que os seres culturais se relacionem e ampliem seus conhecimentos linguísticos e conceituais, para que, dessa forma, continuem aprendendo e transmitindo/recebendo informações, trabalhando-as e incorporando conhecimentos.

Muito mais que ferramenta, a língua alicerça as informações que compartilhamos com o outro, ou que deixamos que sejam exploradas pelo outro.

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação... Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas... (BAKHTIN 2009, p. 95)

O outro do qual falamos faz parte do meio, das relações sociais que auxiliam a construção dos conceitos e na ampliação da linguagem e que vai mudando e se transformando no decorrer do processo, proporciona experiências para que essas sejam analisadas e que se reflita sobre elas e, assim, se transformem em aprendizagens.

La relación entre el pensamiento y el lenguaje cambia durante el proceso de desarrollo, tanto en cantidad como en calidad. En otras palabras, la evolución del lenguaje y el pensamiento no es paralela ni uniforme. (VYGOTSKY, 2014, p. 91)

Isso significa que, embora todos tenham condições e possibilidades de desenvolvimento, ele é um processo; não é guiado pela condição biológica apenas com tempos determinados e etapas de acordo com a faixa etária, mas com a quantidade e qualidade das experiências que o meio proporciona, com as interações culturais. O ser humano é cultural e a partir dessa relação constrói sua marca de humanidade. Podemos afirmar que o indivíduo é biológico-cultural.

O que significa que a pessoa é uma unidade “biológico-cultural” complexa que *funciona* de diferentes maneiras (por exemplo, sonha, tem consciência de que sonhou, sabe o que sonhou, conta o que sonhou e se alegra ou se angustia com seu sonho). É por isso que, se sonhar, pensar, sofrer, ser conscientes etc. são funções comuns a todas as pessoas, o que se sonha, o que se pensa, como se sofre e qual o nível de consciência que se tem varia de pessoa para pessoa e na mesma pessoa em razão das circunstâncias.... Em outras palavras, não se trata de processos neurológicos autônomos que obedecem a um padrão comum a todos os organismos humanos, mas de atividades personalizadas. Não é o cérebro que sonha ou pensa, mas a

peessoa. Claro que se o cérebro não funcionasse, a pessoa não poderia nem sonhar nem pensar. Mas não basta que o cérebro funcione para que possamos falar de sonho ou de pensamento. Para tanto é necessário que alguém sonhe ou pense. Sonhar e pensar são funções da pessoa, porque só ela pode sonhar ou pensar isto ou aquilo, desta ou daquela maneira, em *função* da posição que ela ocupa no campo das suas relações sociais. (PINO, 2005, p.103-104)

Como ser biológico-cultural complexo, necessita de estímulos vários para que seu processo de desenvolvimento se concretize, e aprende durante toda a vida, porque não esgota suas potencialidades. A cada contato com grupos e até mesmo consigo, vai eliminando ou validando conceitos.

Mas isso não acontece apenas quando as pessoas entram em contato; não se trata apenas de colocá-las em determinados espaços e esperar que habilidades sejam assimiladas: é preciso que essas experiências sejam significativas e que possam ser colocadas à prova por meio desse movimento relacional.

#### 4.1 Língua e Funções Psicológicas Superiores

Na discussão sobre a educação de pessoas surdas são sugeridas práticas educativas que pressupõem a reabilitação como meio para aprendizagem.

Essas duas abordagens, Oralismo e Comunicação Total, trabalham com uma concepção de sujeito que precisa ser normalizado para fazer parte do mundo, que é ouvinte e que fala português. A abordagem bilíngue parte do pressuposto de que a Língua de Sinais é a L1 dos surdos e a Língua Portuguesa, a L2.

Sabemos que uma língua comum compartilhada proporciona interação e reflexão entre os falantes e, dessa maneira, ampliação de linguagem e aquisição de conceitos e conhecimentos que possibilitam uma constituição de sujeito e relação de pertencimento a determinado grupo social; por isso, podemos afirmar que pessoas surdas que compartilham experiências em Língua de Sinais executam os mesmos processos linguísticos que crianças ouvintes que compartilham experiências em Língua Portuguesa.

Para a abordagem histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky, a linguagem<sup>12</sup> tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores. O estudo das relações entre pensamento e linguagem é indispensável à compreensão de como se constituem os processos humanos e sua gênese social. (PINTO, 2010, p. 36)

<sup>12</sup> O termo foi preservado como utilizado pela autora em seu texto, e neste trabalho entendido como língua utilizando os termos da tradução em Espanhol de palavra = língua e não da tradução para a Língua Portuguesa em que palavra = linguagem.

O que deve ser entendido é que Língua de Sinais é a língua de estruturação de pensamento e organização da pessoa surda. O que isso significa? Significa dizer que a Língua de Sinais é a responsável por organizar as estruturas cognitivas dessas pessoas para que assim possam se constituir e participar das atividades sociais e ter mais autonomia sobre suas escolhas.

A aprendizagem dos conceitos científicos ou da segunda língua na escola baseiam-se num conjunto de significados da palavra, desenvolvidos previamente e originários das experiências cotidianas da criança. Este conhecimento espontaneamente adquirido medeia a aprendizagem do novo. Assim, os conceitos cotidianos estão “entre o sistema conceitual e o mundo dos objetos”...exatamente da mesma maneira que **a primeira língua de cada um medeia os pensamentos e a segunda língua**. Portanto, o desenvolvimento de conceitos científicos depende e se constrói a partir de um conjunto já existente de conceitos cotidianos. (PANOFSKY; JOHN-STEINER; BLACKWEL, 2002, p.245-246, grifo nosso)

O que pretendemos aqui é apresentar argumentos que consolidem que a língua de sinais é a responsável pela constituição do sujeito surdo e que ela é capaz de desenvolver as funções psicológicas superiores para a formação de conceitos cotidianos e escolares, e aprendizagem da L2.

As funções psicológicas superiores são adquiridas, como diz Pino, (2005) por meio do *nascimento cultural* – quer dizer pensar, falar, rememorar, ter consciência, precisam de interação, experiências e trocas entre as pessoas para serem desenvolvidas. Todo ser humano nasce com capacidade para desenvolvê-las, mas se não entra em contato com o outro e não se torna cultural, não vive as experiências necessárias para esse desenvolvimento.

[...] As funções elementares se propagam por meio da herança genética; **já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais**. O que em razão da sua natureza simbólica, permite dizer que elas se propagam por si mesmas. É o que ocorre, por exemplo, com a palavra (função do falar) e com a ideia (função do pensar) que, à maneira do fogo que consome tudo o que está em sua volta, elas transformam tudo em palavra e em ideia. As palavras dão origem a outras palavras; as ideias, a outras ideias. (PINO, 2005, p.53, grifos nossos)

Pino afirma que as funções superiores que constituem as pessoas são prioritariamente relações sociais. Isso quer dizer que todas as crianças precisam de relações sociais significativas, experiências culturais e do contato com o outro e consigo para se constituir. No caso específico dos surdos, é primordial que esse contato aconteça numa língua em que possa haver comunicação e entendimento e com possibilidades de desenvolvimento.

Crianças surdas não podem ouvir; logo, esse contato não pode ser apenas oral-auditivo. Os toques, gostos, cheiros, gestos são muito significativos, e a língua adquire um papel fundamental nesse processo, porque é por meio dela que as coisas farão sentido.

Para crianças ouvintes, ligação e desenvolvimento acontecem precocemente: os pais brincam, elas se relacionam com outras crianças que trazem experiências de seus ambientes familiares diversos, quando entram na escola compartilham com outros as experiências que possuem, e também entram em contato com um novo ambiente cultural (escola).

As crianças surdas, que em sua maioria são filhas de pais ouvintes, não acessam a língua dos pais naturalmente, logo, a aprendizagem fica comprometida já nesta primeira fase, pois os códigos não são compatíveis. As brincadeiras nem sempre são significadas, as experiências se tornam difíceis de ser compartilhadas e o contato com o outro acaba sendo exclusivamente na língua em que eles não acessam.

Na maioria das vezes o contato com a Língua de Sinais se dá no momento do Ensino Fundamental, ou seja, tardiamente, e é utilizado apenas na escola. As famílias não costumam utilizar a Libras em casa, travando a comunicação e impossibilitando a troca para a construção de conceitos.

En la historia del desarrollo cultural del niño encontramos dos veces el concepto de estructura. En primer lugar, este concepto surge ya desde el comienzo de la historia del desarrollo cultural del niño, constituyendo el punto inicial e de partida de todo el proceso; y en segundo lugar, el propio proceso del desarrollo cultural ha de comprenderse como un cambio de la fundamental estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras que se caracterizan por una nueva correlación de las partes. Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior. (VYGOTSKY, 2012a, p. 121)

A educação bilíngue no contexto do nosso país pressupõe que a Língua Portuguesa *deve* fazer parte desse processo; o decreto nº 5626/05 afirma que ela deve ser aprendida na modalidade escrita e deve fazer parte do processo educativo.

O que não pode ocorrer, no entanto, é a inversão do papel das línguas. A Língua Portuguesa não é uma língua assimilada naturalmente pela maioria dos surdos; é preciso uma metodologia diferenciada, aliada, já que se trata de uma língua

escrita de base alfabética e seu aprendizado como L1, nas escolas regulares tem como base o som.

Sabemos, no entanto, que o surdo tem total condição de aprender, mas para isso deve viver experiências em L1, neste caso a Libras. É ela que vai mediar o aprendizado da L2, Língua Portuguesa, porque é a Libras que estruturará o pensamento e então permitirá que os conteúdos sejam compreendidos e “traduzidos” significativamente.

A aprendizagem da L1 (Libras) deve ocorrer de forma natural, por intermédio de interações com adultos/falantes da língua. A mediação deve ocorrer nas relações cotidianas, por meio de brincadeiras, comandas, ordens e conversações, assim como acontece com as crianças ouvintes.

La utilización de las herramientas y los aparatos presupone, en calidad de premisa indispensable, la existencia de los órganos y funciones específicos del ser humano. La inserción del niño en la cultura está determinada por la maduración de los aparatos y funciones correspondientes. En una etapa determinada de su desarrollo biológico, el niño domina el lenguaje, si su cerebro y órganos articulatorios tienen un desarrollo normal. En otra etapa superior del desarrollo, el niño domina el cálculo decimal y lenguaje escrito; algo después, las fundamentales operaciones aritméticas. (VYGOTSKY, 2012a, p. 41)

Não se deve pensar em atividades mecânicas e sistematizadas para que a L1 seja adquirida. Ela é um processo natural, aprende-se no exemplo, na imitação, no jogo simbólico e nas experiências.

A partir dessas interações as crianças vão ganhando a capacidade de transformar o conhecimento cotidiano que possuem em conhecimento científico, ou seja, vão se apropriando dos conceitos e generalizando-os, validando-os e contestando-os.

Esse é um processo extremamente importante, já que é a partir dele que as experiências trazidas pelas crianças são debatidas e transformadas.

El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. **Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto.** En la esfera que nos interesa, esto encuentra su expresión en la creciente *relatividad* del pensamiento causal y en el hecho de que el pensamiento científico del niño avanza hasta alcanzar un determinado nivel de *voluntariedad*, nivel que es producto de las condiciones de la enseñanza. La singular cooperación entre el niño y el adulto es el aspecto crucial del proceso de instrucción, junto con los conocimientos que le son transmitidos al niño según un determinado sistema. Estos factores explican la maduración temprana de los conceptos científicos y también el

hecho de que el nivel de su desarrollo intervenga como una zona de posibilidades muy próximas a los conceptos cotidianos, abriéndoles el camino y preparando su desarrollo. (VYGOTSKY, 2014, p. 183, grifo nosso)

Tudo isso, no entanto, só pode acontecer se o adulto em questão souber a língua para a devida interação, considerando-se não somente a gramática da língua, mas sobretudo o sentido proficiente de uso, que permite a construção real dos conceitos.

Para que isso seja possível, o contato com outros usuários da Libras se faz necessário. O que tínhamos antes, nos momentos descritos nos capítulos anteriores no Oralismo e na Comunicação Total, era uma negação e um afastamento dessa comunidade e da Libras. Por isso, muitos surdos não conhecem a língua, mas quando há aproximação e a formação de uma comunidade a língua acontece, e viver imerso nessa língua propicia a troca de conhecimentos e experiências e conseqüentemente a aquisição dos conceitos.

La lengua materna establece en cada individuo procesos peculiares de acoplamiento y construcción de las ideas, que se expresan en las formas sintácticas. Estas formas adquieren una solidez asociativa excepcional, pero son diferentes en los distintos idiomas. (VYGOTSKY, 2012a, p. 342)

A grande questão que enfrentamos no ambiente escolar e familiar é que os professores/pais e os alunos não compartilham a mesma língua. A maioria dos adultos envolvidos tem como L1 a Língua Portuguesa e utiliza a Libras como L2 e, para o surdo, acontece exatamente o contrário.

Muitas vezes, essa situação impede que a relação entre criança/ adulto tenha qualidade, isto é, o conhecimento que o adulto possui não é suficiente para que o processo de aprendizagem natural aconteça. O que acaba ocorrendo é uma sobreposição de línguas que dificulta ainda mais o aprendizado.

Conhecer o vocabulário de uma língua não garante um bom uso dela e essa é a forma como a maioria das pessoas aprendem Libras. É com esse conhecimento da língua que muitos adultos responsáveis por interagir com crianças surdas se relacionam, um conhecimento lexical.

Acaba-se desenvolvendo atividades de vocabularização com as crianças, impossibilitando que as funções psicológicas superiores das crianças surdas se desenvolvam e que as interações na língua se tornem significativas a ponto de despertar esse processo.

Todo el desarrollo cultural de un niño sordo seguirá un curso distinto al de un niño normal. El defecto origina unas dificultades para el desarrollo biológico y otras, completamente distintas, para el cultural. Así en el plano del desarrollo orgánico, la sordera no es una alteración particularmente grave y destructiva... Pero en el plano del desarrollo cultural la sordera es uno de los obstáculos más graves. Las vías colaterales para el desarrollo del lenguaje conducen a unas formas de conductas nuevas, excepcionales, incomparables. (VYGOTSKY, 2012b, p. 43)

Com a grande duração das abordagens educacionais que não valorizavam a Língua de Sinais, ocorrem grandes equívocos sobre o papel dela na formação do sujeito e que, na maioria das vezes, acabam inviabilizando e tornando tardio esse processo.

Con el método actual, la educación social resulta imposible, porque no se la puede realizar sin lenguaje, y ese lenguaje (oral y mímico) que da la escuela a los niños es, por su esencia, un lenguaje asocial. Por eso tenemos que comenzar por el lenguaje. (VYGOTSKY, 2012b, p. 341-342)

Para tornar viável uma educação que valorize a língua dos surdos e possa promover de fato uma educação bilíngue que permita que as funções psicológicas superiores se desenvolvam, as interações devem acontecer por meio da língua de sinais, que permite aos surdos o conforto linguístico.

Entende-se, então por conforto linguístico, a situação de uma pessoa que se comunica e interage com o mundo, por meio de uma língua que lhe é natural, língua esta que lhe dá condições de entender e interpretar o mundo de maneira completa e significativa, e de produzir sentido nos enunciados nesta língua. Gomes e Góes (2011) ressaltam que, quando tratamos de duas modalidades tão distintas, como o Português e a Libras, a competência e o conforto linguístico da primeira língua é sempre superior ao da segunda, para qualquer indivíduo. (SANTIAGO; ANDRADE, 2013, p.147)

Por meio da Libras, que permite esse conforto, os surdos podem trocar as experiências, interagir consigo e com os outros.

## **4.2 Língua, Linguagem e a Questão Dialógica**

Bakhtin (2009, 2010a, 2010b) não dedicou seu trabalho às questões pedagógicas e escolares, mas sua teoria é perfeitamente adequada para discutir princípios educativos, principalmente aqueles ligados à educação de surdos, porque considera as relações sociais, entende a língua como viva e trabalha com conceitos importantes como dialogismo e enunciado.

Esses conceitos são muito importantes para embasar as análises deste trabalho, visto que trabalhamos numa perspectiva dialógica e não monológica, em que



os sujeitos são ativos-responsivos, participantes do diálogo que carrega uma infinidade vozes na sua constituição.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer **discurso vivo**. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 2010b, p. 88, grifo nosso)

Tudo o que aprendemos no decorrer de nossas vidas faz parte de contextos determinados. O que reproduzimos não é inédito, mas repetido, recriado, ressignificado de acordo com as experiências vividas. E essas vivências são permeadas pela linguagem.

A linguagem é entendida socialmente e composta de signos diversos. Vamos tratar aqui da língua que faz parte desse universo linguístico, e que de acordo com o autor é algo em constante mudança e que se manifesta por meio de autores que dão sentido a ela de acordo com um conjunto complexo de fatores como: posição social dos interlocutores, pressuposições, intuito discursivo.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (...) O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (...). Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2010a, p. 261)

O homem como ser histórico está sempre em relação social com o outro; de acordo com Bakhtin, apresentado por Fiorin (2008), “isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação”, pois é nesse processo que as trocas acontecem e que os indivíduos se constituem.

Para que a linguagem possa ser expandida e essas relações validadas e valorizadas é primordial uma língua comum que possa dar às palavras emitidas não apenas o *status* de unidades da língua, mas de enunciado, conforme citação abaixo:

[...] as relações entre as unidades da língua são relações semânticas ou lógicas (...). Já os enunciados têm autor. Por isso, revelam uma posição. Quando alguém diz “água” numa brincadeira que envolve luta, o termo deixa de ser uma unidade da língua, pois, ao ganhar um autor, torna-se um enunciado e significa que a pessoa o pronunciou está rendendo-se (...) As

unidades da língua não são dirigidas a ninguém, ao passo que os enunciados têm um destinatário. (FIORIN, 2008, p. 22)

Neste trabalho, pensa-se no surdo como sujeito da linguagem, com outros interlocutores que possam mediar a construção dos seus conhecimentos e conceitos, aprendizagem da língua e a ampliação de linguagem. Se esses surdos forem imersos precocemente no fluxo discursivo em Libras, isso ocorrerá de forma natural, quer dizer, no contato, nas brincadeiras, nas trocas, na vivência.

No entanto, devemos considerar que a língua de sinais, por conta de diversos fatores, demorou para fazer parte do universo educacional das pessoas surdas. A língua portuguesa manteve um *status* de língua padrão. As relações de poder entre as duas línguas ainda hoje se colocam como língua hegemônica e língua subordinada.

Existe ainda um descrédito em relação à língua de sinais. Algumas pessoas duvidam que ela possa desempenhar todas as funções elencadas até agora. Embora haja uma legislação que garanta a todos os surdos uma educação bilíngue, o decreto nº 5626/05 – que prevê a Libras como língua de instrução –, esse bilinguismo tem dificuldades de se consolidar, porque a política nacional de educação que deu origem à lei da inclusão não deixa claro qual *status* a Libras desempenha nos espaços educacionais, causando, assim, uma ambiguidade de interpretação.

Assim, de forma contrária ao disposto no Decreto, a *Política*, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. (LODI, 2013, p. 55)

Para que se construam enunciados, o autor precisa compreender o contexto em que está inserido e, principalmente, entender quem é o outro com quem se relaciona. Isso só é possível com relações significativas, no caso do surdo em Libras.

Se a língua utilizada no espaço escolar for uma língua comum, é possível que esses processos ocorram naturalmente e o desenvolvimento dos surdos seja compatível com os dos demais estudantes da mesma faixa etária; porém, se a língua utilizada for de acesso difícil ao aluno ele terá de desenvolver outras habilidades que não serão tão naturais para alcançar o entendimento e, dessa forma, pode ocorrer um atraso nesse processo.

Bakhtin argumenta que só há compreensão da língua dentro de sua qualidade contextual. Só no contexto real de sua enunciação se torna possível a concretização da palavra. Seu sentido é determinado pelo contexto, havendo tantas significações possíveis quanto forem os contextos possíveis. (FREITAS, 1994, p. 105)

Estar imerso em um ambiente com outras pessoas, interagir e compreender os signos a sua volta, entender-se parte do processo e experimentar empodera esse sujeito. Neste caso, compartilhar a mesma língua auxilia. Na realidade anterior, em que a língua não era compartilhada, esses sujeitos demoravam mais tempo para conseguir interagir e se compreender mutuamente.

O surdo não se via como sujeito de conhecimento no Oralismo e nem na Comunicação Total, era dependente do outro, e não participante. Constituíam-se como sujeito de menor valor ou com poucas possibilidades.

Bakhtin se pergunta então se o receptor/ouvinte estaria apegado à norma linguística para compreender o enunciado do locutor. Certamente não, pois o que dá sentido à fala do outro e a possibilidade de compreendê-la elaborando uma resposta é o contexto concreto da enunciação particular. Pertencente à mesma comunidade linguística, o signo é para o ouvinte do mesmo modo variável e flexível e não um sinal imutável e sempre idêntico. O que possibilita o diálogo é a mútua compreensão da palavra em seu sentido particular dado pelo contexto e pelos sentidos produzidos a partir dele. (PINTO, 2010, p. 59)

Quando os surdos estão em ambientes em que a Libras circula e permeia essas relações das quais falamos, ele consegue se projetar assim como os ouvintes, ele percebe que é capaz de produzir conhecimentos e compartilhar suas histórias, cria uma identidade surda positiva.

É por isso que defendemos a educação bilíngue, porque os sujeitos adquirem língua da forma como Bakhtin descreve em sua obra, como algo vivo e contextualizado, e podem transferir esses conhecimentos para aprender a L2 – nesse caso, a língua portuguesa. Sua experiência na L1 o auxiliará a transferir os conceitos para a L2, será significativa e contextualizada, perpassará pela validação na L1.

A Libras deve ser vista como língua que viabiliza a aprendizagem de conceitos e de mediação desses conceitos; ela deve desempenhar o mesmo papel que a língua portuguesa para os ouvintes.

Assim, no caso da educação para surdos, apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundados nas relações com a linguagem. É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez. (LODI, 2005, p. 419)

Entende-se a priorização do adulto surdo, no entanto, considera-se que a partir da realidade brasileira um interlocutor proficiente em Libras poderá auxiliar no processo de aquisição da Libras como língua natural.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

### Diariamente Nando Reis

Para calar a boca: Rícino  
 Para lavar a roupa: Omo  
 Para viagem longa: Jato  
 Para difíceis contas: Calculadora  
 Para o pneu na lona: Jacaré  
 Para a pantalona: Nesga  
 Para pular a onda: Litoral  
 Para lápis ter ponta: Apontador  
 Para o Pará e o Amazonas: Látex  
 Para parar na Pamplona: Assis  
 Para trazer à tona: Homem-Rã  
 Para a melhor azeitona: Ibéria  
 Para o presente da noiva: Marzipã  
 Para Adidas: o Conga Nacional  
 Para o outono, a folha: Exclusão  
 Para embaixo da sombra: Guarda-Sol  
 Para todas as coisas: Dicionário  
 Para que fiquem prontas: Paciência  
 Para dormir a fronha: Madrigal  
 Para brincar na gangorra: Dois  
 Para fazer uma toca: Bobs  
 Para beber uma Coca: Drops  
 Para ferver uma sopa: Graus  
 Para a luz lá na roça: 220 volts  
 Para vigias em ronda: Café  
 Para limpar a lousa: Apagador  
 Para o beijo da moça: Paladar  
 Para uma voz muito rouca: Hortelã  
 Para a cor roxa: Ataúde  
 Para a galocha: Verlon  
 Para ser moda: Melancia  
 Para abrir a rosa: Temporada  
 Para aumentar a vitrola: Sábado  
 Para a cama de mola: Hóspede  
 Para trancar bem a porta: Cadeado  
 Para que serve a calota: Volkswagen  
 Para quem não acorda: Balde  
 Para a letra torta: Pauta  
 Para parecer mais nova: Álbum  
 Para os dias de prova: Amnésia  
 Para estourar a pipoca: Barulho  
 Para quem se afoga: Isopor  
 Para levar na escola: Condução  
 Para os dias de folga: Namorado  
 Para o automóvel que capota: Guincho  
 Para fechar uma aposta: Paraninfo  
 Para quem se comporta: Brinde  
 Para a mulher que aborta: Repouso  
 Para saber a resposta: Vide-o-Verso  
 Para escolher a compota: Jundiaí  
 Para a menina que engorda: Hipofagin  
 Para a comida das orcas: Krill  
 Para o telefone que toca  
 Para a água lá na poça  
 Para a mesa que vai ser posta  
 Para você o que você gosta  
 Diariamente

Este estudo de caso longitudinal de cunho qualitativo tem como objeto a educação bilíngue de surdos. Essa problemática tornou-se foco de estudo e pesquisa a partir de experiências pessoais como professora de surdos e como formadora de professores.

Este trabalho, assim como o de mestrado, teve origem nos questionamentos presentes no ambiente escolar durante dez anos em sala de aula em contato com alunos surdos, nos quais passei por classes e escolas especiais. Nesse período pude entrar em contato com estudantes surdos de diferentes faixas etárias, na busca pela consolidação da identidade profissional docente, busquei a segunda graduação, o mestrado e, agora, o doutorado.

Ainda preocupada com os rumos que a educação de surdos tem tomado – principalmente com base nos resultados do mestrado, que suscitaram ainda mais questões acerca do entendimento de bilinguismo nas unidades escolares –, este trabalho pretende, tomando como base a realidade considerada bilíngue, refletir e analisar as práticas nela presentes com destaque para concepção e uso da L1 e L2.

A questão orientadora da investigação foi: Quais espaços a L1 e a L2 ocupam dentro da escola a partir da análise da interação e do processo ensino-aprendizagem?

Para iniciar este trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre bilinguismo e educação de surdos no banco de dados da Capes; no entanto, a plataforma saiu do ar para reformulação e ainda não divulgou os trabalhos mais recentes. Por isso, foi realizada uma nova pesquisa na Scielo, Base Eric e IBICT<sup>13</sup>, utilizando os descritores “bilinguismo dos surdos” e “educação de surdo”.

No site da Scielo, sob o descritor “bilinguismo de surdos”, foram encontrados seis artigos: quatro sobre as condições políticas e/ou discussões teóricas sobre o bilinguismo, um especificamente sobre o ensino de ciências, a relação de professores e intérpretes nesse contexto, e um estado da arte sobre o bilinguismo de surdos. Com base nesse último artigo tomei conhecimento de mais 15 que foram analisados. Utilizei parte desse material na composição dos capítulos para auxiliar nos conceitos sobre bilinguismo e educação bilíngue.

Sob a descrição “educação de surdos” 126 trabalhos foram localizados. Retirando as repetições e selecionando apenas os que tratavam de práticas

---

<sup>13</sup> Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

pedagógicas bilíngues sobram 30, que foram lidos e incorporados ao estudo como referencial para as discussões apresentadas no trabalho.

Sob os mesmos descritores na base Eric foram encontrados quatro trabalhos: um sobre bilinguismo de surdos e três sobre educação de surdos. Esses trabalhos foram traduzidos e apenas um foi utilizado como referência para a pesquisa, por discutir questões referentes a atividades em Língua de Sinais.

No IBICT selecionamos 26 trabalhos. Realizada a leitura dos resumos foram selecionados cinco, que tratavam das questões que discutimos na pesquisa, educação bilíngue, conceito de bilinguismo e papel das línguas.

Concomitantemente às leituras, partimos para a pesquisa de campo. O trabalho foi realizado no CES – Centro de Educação de Surdos do Rio Branco, uma escola de surdos em um município da grande São Paulo. A escolha se deu por três motivos:

- O primeiro por se tratar de uma escola para surdos com proposta declaradamente bilíngue, fator primordial para as reflexões deste trabalho;
- O segundo por ser considerado referência na Educação de surdos;
- E o terceiro por não manter nenhum vínculo anterior com a pesquisadora, já que essa trabalhou durante quase dez anos com educação de surdos no município de São Paulo, Osasco e Guarulhos e também participou de um projeto de formação de professores envolvendo a Rede Municipal de São Paulo, estabelecendo assim vínculos (pessoais e ou profissionais) com profissionais da rede.

A pesquisa de campo se deu através de visitas regulares à escola durante seis meses, duas vezes por semana, nos períodos da manhã e tarde (funcionamento da escola) acompanhando toda a trajetória do universo escolar – entradas e saídas, aulas, intervalos, reuniões de pais e professores, momento do café, secretaria, atividades culturais – desde a educação infantil iniciada no Jardim I até o 5º ano do Ensino Fundamental.

No início do processo apenas observava o ambiente sem interagir de nenhuma maneira. No decorrer do processo, em alguns momentos os alunos conversavam comigo, assim como os professores e demais funcionários. Sem interferir diretamente na realização das atividades, em alguns momentos fui solicitada a colaborar na realização de algumas tarefas, como cozinhar o doce no dia dos pais ou brincar com alguns estudantes no momento livre para brincadeira.

Nesse período, as observações foram registradas por meio visual (fotografias e videofilmagem), em anotações em caderno de campo e por meio de algumas entrevistas com pessoas do universo escolar.

A coleta de dados contou com uma triangulação de observação longitudinal, caderno de campo e entrevistas semiestruturadas. Foi feita uma análise partindo da análise de conteúdo e aprofundando a partir da metodologia de análise microgenética.

Alguns princípios metodológicos são apresentados sucintamente em seu texto “Problemas de Método” (Vygotsky 1984), em que ele propõe o estudo de processos e não de produtos ou objetos, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (p. 74). Argumenta pela necessidade de examinar a dimensão histórica e alerta para o fato de que privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro. Inclui nessas diretrizes a importância de se identificar relações dinâmico-causais, devendo o investigador buscar distinguir a aparência e os processos da dinâmica subjacente. (GÓES, 2000, p. 12-13)

Durante todo o curso de doutorado foram realizados estudos individuais, pesquisas bibliográficas, bem como orientações coletivas para auxiliar na sistematização dos dados e orientações individuais para construção da pesquisa e do texto final.

## 5.1 Descrevendo o campo - Histórico e caracterização da instituição

**Infinito Particular**  
**Arnaldo Antunes, Marisa Monte, Carlinhos Brown**

Eis o melhor e o pior de mim  
O meu termômetro o meu quilate  
Vem, cara, me retrate  
Não é impossível  
Eu não sou difícil de ler  
Faça sua parte  
Eu sou daqui eu não sou de Marte  
Vem, cara, me repara  
Não vê, tá na cara, sou porta bandeira de mim  
Só não se perca ao entrar  
No meu infinito particular  
Em alguns instantes  
Sou pequenina e também gigante  
Vem, cara, se declara  
O mundo é portátil  
Pra quem não tem nada a esconder  
Olha minha cara  
É só mistério, não tem segredo  
Vem cá, não tenha medo  
A água é potável  
Daqui você pode beber  
Só não se perca ao entrar  
No meu infinito particular.



Para a realização do estudo, a partir da amostra de conveniência em função da tradição da instituição na Educação de Surdos e pelo seu lastro em relação à proposta bilíngue, apresentaremos um pouco de sua história, com base nos documentos oficiais produzidos por ela ao longo das três décadas de existência.

## 5.2 O caminho percorrido

Não podemos começar a história do Centro de Educação de Surdos Rio Branco – como é conhecido hoje – se não falarmos da Fundação dos Rotarianos de São Paulo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico:

Em 22 de novembro de 1946, nasce a Fundação de Rotarianos de São Paulo da necessidade de realizações permanentes, da crença na possibilidade de maior atuação e da determinação de um grupo pioneiro de empresários paulistanos, filiados ao Rotary Club de São Paulo. (RIO BRANCO, 2016, p. 11)

Os ideais da Fundação eram servir a comunidade. Para que fossem realizados os projetos. Os membros faziam doações pessoais ou tentavam angariar fundos a fim de que os projetos pudessem ser viabilizados.

De acordo com o mesmo documento, PPP da Fundação dos Rotarianos, podemos conhecer os homens que iniciaram esse sonho, por assim dizer:

[...] Álvaro Machado, Marcos Gasparian, Francisco da Silva Vilela, Antônio Augusto de Macedo, Oscar Reynaldo Muller Caravelas, Paulo Reis de Magalhães, José Ermírio de Moraes, Eurico Branco Ribeiro, Domingos Mormanno, Antônio Bardella, Pedro Monteiro de Queiroz, Adriano Seabra Fonseca, Abílio Brenha Fontoura, Rodolfo Ortenblad, Luiz L. Reid, Luiz Ferreira Pires, Kristian Orbeg, Francisco Kingler, Antônio de Souza Noschese e Niso Vianna. (RIO BRANCO, 2016, p. 11).

Em meados da década de 1940, a Fundação de Rotarianos de São Paulo assume duas instituições educacionais: o Liceu Nacional Rio Branco à época e o Lar Escola Rotary. É importante ressaltar que o Liceu Nacional se tornou mais tarde o atual Colégio Rio Branco.

O Centro de Educação de Surdos do Rio Branco teve origem, precisamente, na década de 1970, iniciando os trabalhos com uma minoria surda de baixa renda com um programa oralista, de acordo com Projeto Político Pedagógico consultado.

A história da Escola para Crianças Surdas Rio Branco teve início na década de 70, quando uma comissão do Rotary Club de São Paulo – Jardim América, idealizou um trabalho para atender surdos provenientes de famílias de baixa renda e firmou uma parceria com a Fundação dos Rotarianos de São Paulo -

FRSP, que cedeu espaço ao Lar Escola Rotary – LER para a montagem da classe. (RIO BRANCO, 2008, p. 7)

Foi elaborado o curso denominado Renato Tonacci para deficientes auditivos, com base no oralismo, abordagem educacional que vigorava à época, década de 1970, com intuito de realizar o treinamento auditivo e leitura labial aos surdos como forma de se fazer pertencer a sociedade. A aula inaugural desse curso aconteceu no dia 02 de junho de 1977. Em princípio, havia apenas uma classe.

**Figura 22 - Imagem da Placa da inauguração do Curso Renato Tonacci do Rotary Club de São Paulo**



Fonte: CES. Centro de Educação para Surdos Rio Branco. Nossa história. Disponível em: <http://www.ces.org.br/site/nossa-historia.aspx>. Acesso em: 21 out. 2016

Conforme relato da coordenadora atual do CES, os encontros eram realizados na chamada Casa Rosa, que ainda hoje pode ser vista no terreno e para qual há um projeto para ser transformada em um museu, onde todas essas histórias possam ser compartilhadas.

**Figura 23 - Casa Rosa**

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Hoje o CES tem um prédio próprio, mas na década de 70 ocupava a Casa Rosa, espaço cedido pelo LER (Lar Escola Rotary). Nele, os *deficientes auditivos*, como eram denominados, realizavam a reabilitação. Não conseguimos encontrar os materiais do curso, mas por conta dos estudos sobre a educação de surdos sabemos que tinham como base exercícios de fala e colocação e reconhecimento via leitura labial dos fonemas, como os apresentados anteriormente neste trabalho nas Figuras 6, 7 e 8.

Em 1980, três anos após o início dos trabalhos com a classe de estimulação, o curso passou a ser mantido totalmente pela FRSP (Fundação do Rotarianos de São Paulo). Em 1988, a informação é de que o curso foi reorganizado, ainda sobre a égide da oralização, e passou a ser chamado de “Classe de Estimulação e Sensibilização para Surdos”.

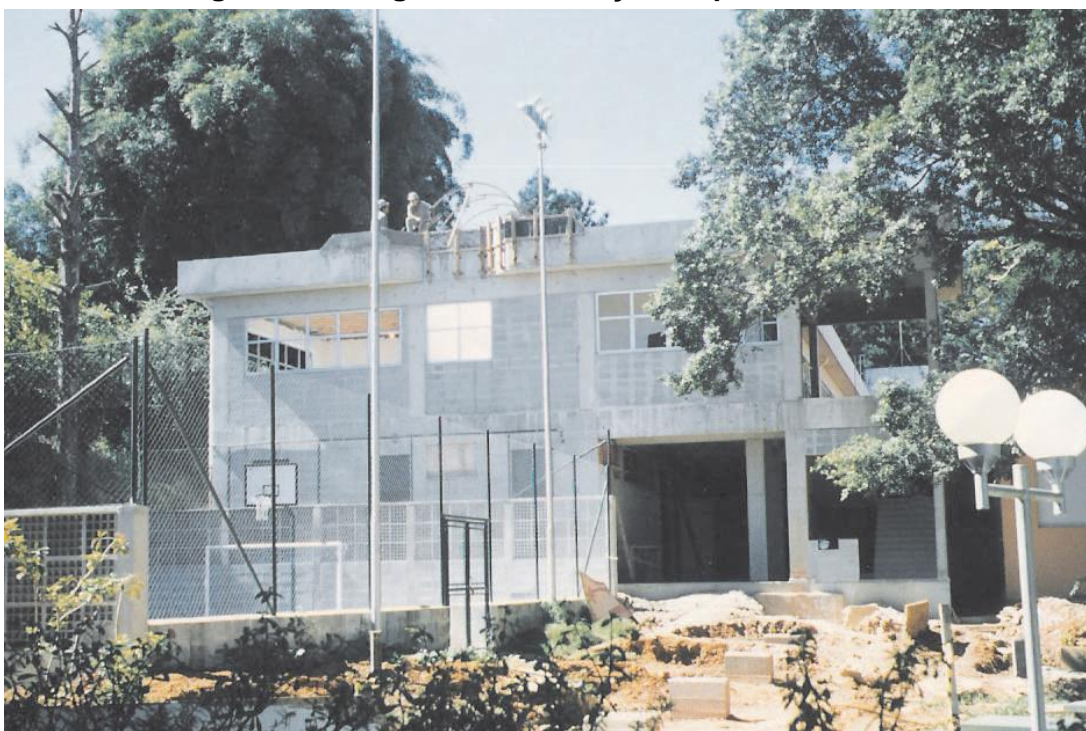
Funcionou dessa forma praticamente até o final da década de 90. Uma portaria com data de 11.03.1996, da delegacia de Ensino de Cotia, autorizou e o Colégio Rio Branco a manter “classes para *deficientes auditivos*” funcionando em prédio contíguo no terreno em Cotia. Apesar de legalmente vinculadas à direção do Colégio Rio Branco, as classes especiais permanecem sob a responsabilidade do LER.

O que começou com uma classe para apoiar crianças surdas no processo de oralização acabou se transformando em um projeto de classes especiais para surdos. Nesse momento, passavam por uma transição do Oralismo Puro para a Comunicação Total, e a Língua de Sinais ainda não era reconhecida; porém, alguns sinais já eram utilizados como recurso para a aprendizagem, a fim de auxiliar na comunicação.

Em março de 1996 teve início a escola para surdos com aulas da 1ª série do Ensino Fundamental. A partir de 1996 a escola foi crescendo gradativamente, até que em 1999 já atendia da 1ª a 4ª série<sup>14</sup> do Ensino Fundamental I.

Por conta do crescimento da demanda em 1998, a escola conquistou um novo espaço, no terreno em Cotia, o que possibilitou a consolidação de um projeto mais adequado para o atendimento de crianças surdas.

**Figura 24 - Imagem da construção do prédio do CES**



Fonte: RIO BRANCO. Projeto Político Pedagógico, 2016.

No novo espaço a escola passou a ser chamada de Escola Especial para Crianças Surdas, da Fundação de Rotarianos de São Paulo. No bojo de todas essas mudanças encontra-se: o contrato funcionários surdos, a fim de possibilitar o acesso das crianças surdas a língua como processo natural.

---

<sup>14</sup> Termo utilizado à época para classificação escolar.

Nessa época os estudos sobre bilinguismo tiveram início na escola, de forma prática mais que teórica, pois considerava-se a possibilidade de coexistência de duas línguas no mesmo espaço.

Em 1999, o primeiro professor surdo foi contratado, e isso marcou significativamente a trajetória da escola e de seu projeto político pedagógico. Esse professor marca a entrada da cultura surda e a valorização do surdo na escola.

[...] em 1999, foi contratado o primeiro professor surdo, o que marcou significativamente, a trajetória da escola, pois o contato com um educador surdo possibilitou aos alunos a aquisição da Língua de Sinais, o desenvolvimento linguístico e a formação de um sentimento positivo em relação à sua identidade enquanto surdo. (RIO BRANCO, 2008, p. 7)

Ainda em 1999, foi implementado um programa denominado “Continuidade de escolaridade”, para que os estudantes que completassem a 4ª série pudessem dar sequência aos estudos, contando com apoio da escola em outras unidades educacionais.

O evento “Dia do Surdo no Rio Branco” teve início do ano 2000. No primeiro evento, participaram os estudantes da escola e mais alguns do Colégio Rio Branco e da escola Carandá, escola no município em que alguns dos alunos egressos estudavam. O evento foi ganhando expansão e hoje (2016) está em sua 17ª edição.

No ano de 2001 tem início o programa de estimulação do desenvolvimento (PED) que atende crianças na faixa de zero a três anos. Trata-se de um programa de estimulação de língua e ampliação de linguagem visando uma melhor adaptação para o momento da escolarização. No PED os profissionais responsáveis pelo trabalho são inicialmente o psicólogo, o fonoaudiólogo e o docente surdo.

Em 2005, alguns estudantes que concluíram o ensino fundamental I foram incluídos Colégio Rio Branco na unidade da Granja Viana. As duas escolas ocupam espaços físicos diferentes dentro da mesma propriedade.

A história da escola vai se modificando com base nos estudos relacionados a Educação de Surdos, expandindo seu atendimento, contratando profissionais surdos e, assim, favorecendo e valorizando a Língua de Sinais que vai ganhando um novo *status* tanto nos estudos quanto no espaço escolar.

No ano de 2006, a Fundação de Rotarianos de São Paulo desenvolveu um estudo de marca e incorporou o nome Rio Branco a todas as instituições por ela mantidas. A Escola passou a ser denominada ESCOLA PARA CRIANÇAS SURDAS RIO BRANCO. Retirar a terminologia “especial” do nome da escola simbolizou a mudança de paradigma, pois assim como a

criança deficiente auditiva foi gradativamente, se transformando em criança Surda, indivíduo com identidade e cultura próprias, a escola deixou de ter a denominação especial que denotava patologia ou restrição dando visibilidade a sua real proposta, que é ser uma escola que respeita a diferença e a diversidade linguística. (RIO BRANCO, 2016)

Neste momento histórico em que a Língua de Sinais já havia sido reconhecida como língua da comunidade surda no país por conta das lutas do movimento surdo no Brasil, a Escola para Crianças Surdas Rio Branco ocupa um lugar de destaque na divulgação e formação a partir de seminários e congressos para aprofundar os estudos sobre a língua de sinais e a Educação de Surdos.

Uma questão importante a se destacar é que o percurso histórico construído pela instituição faz com que ela assuma diferentes nomes a partir das abordagens educacionais e em 2012 passa a se intitular Centro de Educação para Surdos Rio Branco.

Em 2012 mais uma vez o CES Rio Branco ampliou sua área de atuação e implantou classes bilíngues para surdos no Colégio Rio Branco Higienópolis, com a abertura da turma de maternal e ampliação anual e gradativa desse trabalho. A evolução no campo de atuação da escola ocorreu naturalmente ocupando um espaço cada vez maior na comunidade e o nome escola passou a não condizer com a realidade das atividades desenvolvidas. Esse crescimento e a expansão de sua área de atuação abriu espaço para novas frentes. A Escola evoluiu e partir de 2012 transformou-se no Centro de Educação para Surdos Rio Branco. (RIO BRANCO, 2016)

Atualmente o Centro de Educação para Surdos Rio Branco conta com duas unidades de atendimento: uma na grande São Paulo - Granja Viana e outra na cidade de São Paulo – Higienópolis, destaque para o fato de que a unidade de Higienópolis começou a atender crianças surdas no ano de 2012 com uma turma de maternal, e desde então tem ampliado seu atendimento. No presente ano, conta com uma turma de maternal, uma de jardim I, uma de jardim II, um 1º ano e um 2º ano.

Para efetivação da matrícula das crianças surdas são exigidos: comprovação da surdez e comprovação da condição social via de regra os estudantes são bolsistas de baixa renda.

No PPP da escola constam como critérios para o ingresso:

- Surdez comprovada;
- Faixa etária;
- Avaliação socioeconômica por “Índice classificatório da FRSP (Fundação dos Rotarianos de São Paulo);
- Avaliação pedagógica, linguística e social.



### 5.3 Conhecendo as instalações do CES

O Centro de Educação para Surdos Rio Branco da unidade da Granja Viana, como já dito, está no mesmo terreno do Colégio Rio Branco, mas em um prédio separado. O prédio da escola fica próximo ao Centro Profissionalizante (CEPRO), que recebe alunos oriundos do ensino público.

É importante ressaltar que o Colégio Rio Branco é uma instituição privada e os estudantes podem iniciar seus estudos a partir da educação infantil. Existe um prédio para Educação Infantil, um para o Ensino Fundamental I, um para o Ensino Fundamental II e um para o Ensino Médio. No terreno há um campo gramado de futebol, pista para corrida, quadras poliesportivas, piscinas, um anfiteatro e *playgrounds*.

**Figura 25 - Placa de alerta para carros (ATENÇÃO – Dirija com cuidado. Crianças Surdas Circulando no Estacionamento)**



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Para chegar até o prédio do CES, os estudantes diariamente passam pela catraca principal e caminham até a escola. O prédio fica próximo ao anfiteatro e a um almoxarifado, por isso, há circulação de carros e pequenas caminhonetes. Destaca-se o fato da existência de uma placa alertando sobre o trânsito de crianças surdas no percurso (Figura 25).

**Figura 26 - Atividade na quadra poliesportiva do CES**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O prédio conta com seis salas de aula, uma sala de Artes e uma sala para o Núcleo de Apoio Pedagógico (N.A.P), a sala dos professores, uma sala de direção, uma de coordenação e uma biblioteca no andar superior. No piso inferior há um restaurante (refeitório), uma sala de brinquedos e a sala do PED equipada com sala, quarto, cozinha (mobiados) e banheiro, simulando uma casa. Quanto à área externa um corredor no qual as crianças às vezes brincam, e uma quadra poliesportiva.

O Programa de Estimulação do Desenvolvimento (PED) atende à faixa de 0 a 3 anos, viabiliza-se o contato lúdico da criança com adultos surdos, usuários da língua brasileira de sinais (LIBRAS), motivando a comunicação, propiciando o desenvolvimento da linguagem compatível com a faixa etária, favorecendo, a futura escolarização. No PED as famílias também são atendidas com orientações, esclarecimentos e com o curso de LIBRAS. (RIO BRANCO, 2016)

O desenho do teto do prédio do CES inspirou a construção do sinal em Libras da escola, como se constata a seguir.



**Figura 27 - Teto do prédio do CES vista do corredor interno**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 28 - Folheto informativo sobre o conceito de sinal**

**OCES explica!**

Dentro da comunidade surda, surdos e ouvintes possuem um sinal.

O sinal pessoal faz parte da cultura surda. Este é usado como uma forma mais prática e visual de identificação das pessoas dentro da comunidade.

O sinal é atribuído a partir da observação de três aspectos principais:

- características físicas;
- comportamento marcante;
- apelido.

O sinal pode ser atribuído a qualquer pessoa e é criado por uma pessoa surda.

Secretaria Municipal de Rio Branco

Fonte: Arquivo pessoal da autora

No ano de 2016 a escola possuía 64 estudantes, distribuídos da seguinte forma:

- Jardim I – seis estudantes – todos meninos cinco nascidos em 2012 e um nascido em 2011, um deles com deficiência múltipla (surdez, deficiência física, decorrência de encefalopatia crônica não progressiva da infância); quatro deles com implante coclear; nenhuma das crianças do Jardim I tem familiares surdos.
- Jardim II – 10 estudantes – cinco meninos e cinco meninas; duas delas gêmeas - as duas são implantadas, dois meninos possuem familiares surdos - um deles mãe e pai e o outro apenas a mãe, duas crianças com deficiência múltipla, um menino (surdez e charge) e uma menina (surdez e autismo com diagnóstico em aberto) - o menino responde a alguns estímulos, conhece o alfabeto - a menina não interage com o grupo. Seis crianças nasceram em 2010 e quatro em 2011.
- 1º ano – 11 estudantes – oito meninos e 3 três meninas, três com deficiência múltipla - um menino (surdez, deficiência física, decorrência de encefalopatia crônica não progressiva da infância com comprometimento cognitivo) e duas meninas; uma delas (surdez e diagnóstico de autismo em aberto) também é implantada e a outra (surdez e microcefalia com comprometimento intelectual), um aluno com suspeita de alteração do sistema auditivo central que fala bastante em sala, mas não de forma inteligível. Sete crianças nascidas em 2009 e 4 quatro nascidas em 2010, nenhuma com familiar surdo.
- 2º ano – oito estudantes – sete meninos e 1 uma menina; a menina iniciou os estudos na escola no início do primeiro semestre no ano de 2016. Um dos meninos possui uma questão comportamental bastante marcante (não consegue ficar muito tempo sentado e tem necessidades de mexer com os colegas o tempo todo, hiperatividade sendo avaliada); nesta sala não há alunos implantados e um tem deficiência múltipla (surdez e comprometimento físico, decorrência de encefalopatia crônica não progressiva da infância – com cognitivo preservado). Todos os alunos nasceram em 2008, nenhum familiar surdo.
- 3º ano – 11 estudantes – seis meninos e cinco meninas. Um nascido em 2006, seis nascidos em 2007 e quatro nascidos em 2008. Dois alunos com deficiência múltipla, dois meninos um (surdez e autismo) e outro (surdez e

comprometimento físico, decorrência de encefalopatia crônica não progressiva da infância – com cognitivo preservado) e dois alunos implantados. Uma das meninas da sala tem um irmão surdo, também aluno da escola no 5º ano;

- 4º ano – 10 estudantes inicialmente – uma menina saiu no decorrer do primeiro semestre – dos nove alunos restantes, cinco são meninas e quatro meninos. Dois nascidos em 2005, cinco em 2006 e dois em 2007. Duas estudantes oralizadas e nenhum deles com implante ou deficiência múltipla.
- 5º ano – nove estudantes – seis meninos e três meninas. Dois nascidos em 2003, cinco em 2004 e dois em 2005. Dois com deficiência múltipla (surdez e comprometimento físico, decorrência de encefalopatia crônica não progressiva da infância – com cognitivo preservado) e um com implante coclear, um dos estudantes tem uma irmã surda matriculada no 3º ano.

Em cada um dos períodos, a saber manhã e tarde, há duas professoras auxiliares de classe que são as professoras responsáveis pelas aulas de informática das turmas. Uma delas é surda.

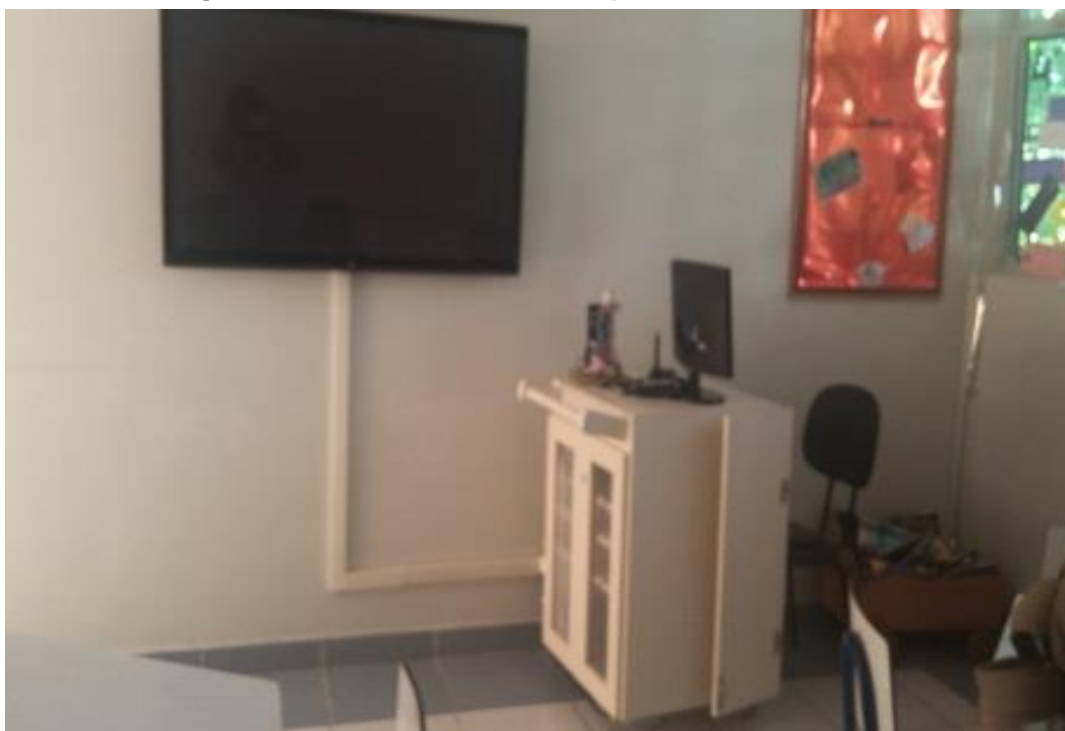
Pela manhã estudam os alunos do 2º ao 5º ano, das 7:20 às 12:20. Os alunos do 2º e 3º ano ficam para atividades durante o período da tarde das 13:30 às 17:40 às terças e quintas-feiras e os alunos do 4º e 5º ano às segundas, quartas e sextas-feiras.

As professoras da classe regular, do Jardim I até o 5º ano, são ouvintes fluentes em Língua de Sinais, a professora de Artes é surda, o professor de Libras é surdo e, à tarde, dois professores responsáveis por projetos são surdos. A professora do N.A.P. é ouvinte.

Todos os estudantes a partir do 2º ano frequentam o N.A.P., durante entrevista com a coordenadora esta informou que em anos anteriores o N.A.P. era frequentado apenas por alunos com dificuldades, o que acabou dando uma conotação negativa para esta atividade.

Na concepção dos estudantes apenas aqueles que tinham muitos problemas escolares, frequentavam o N.A.P., e isso desestimulava a participação de muitos deles, pois ao participar da atividade eles e suas famílias incorporavam o fracasso. Em 2015 essa atividade mudou, atendendo todos os estudantes no contraturno e assim tentando desmistificar essa concepção.

**Figura 29 - TV e mesa com computador do N.A.P.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 30 - Armário e mesa do N.A.P.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 31 - Lousa branca do N.A.P.**

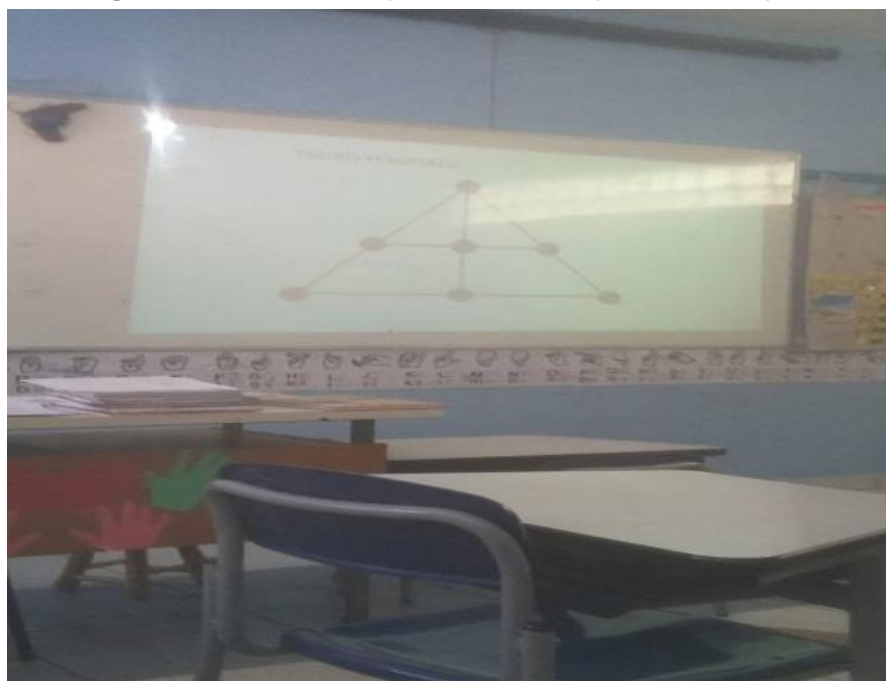


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Todas as salas de aula têm uma lousa de quadro branco magnético, em que é possível fixar objetos com ímã, e o apagador fica fixado à lousa. Há Datashow instalado e tela retrátil, um computador com acesso à internet e carteiras apropriadas para formação de grupos.

Ambientação das salas de aula.

**Figura 32 - Lousa de quadro branco (sala de aula)**



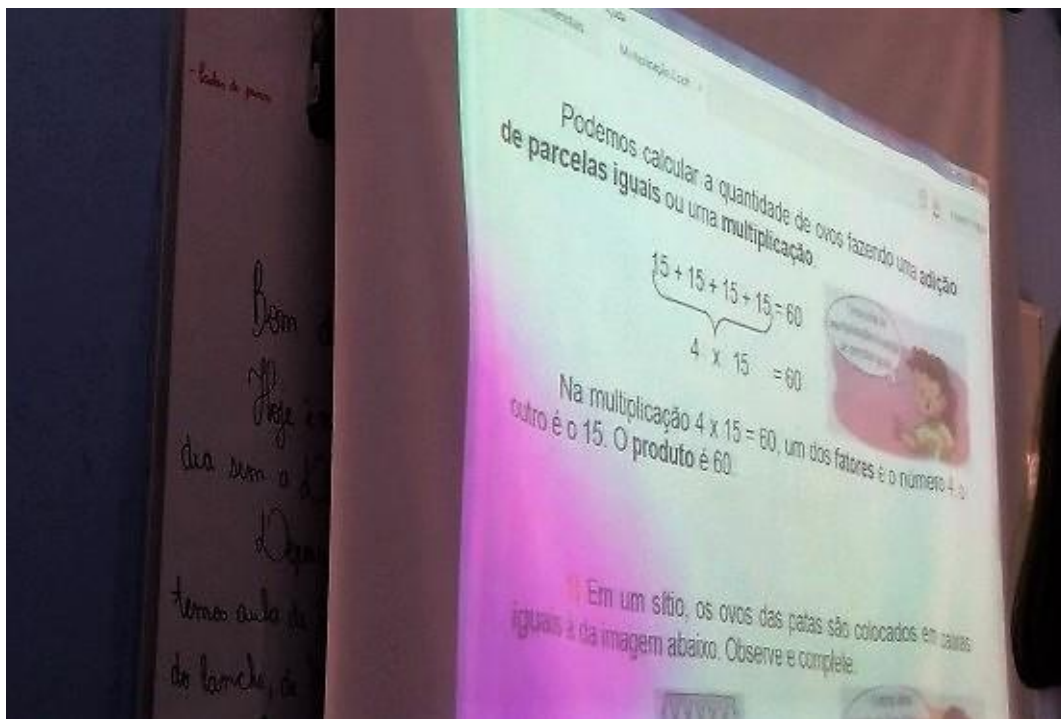
Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 33 - Carteiras**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

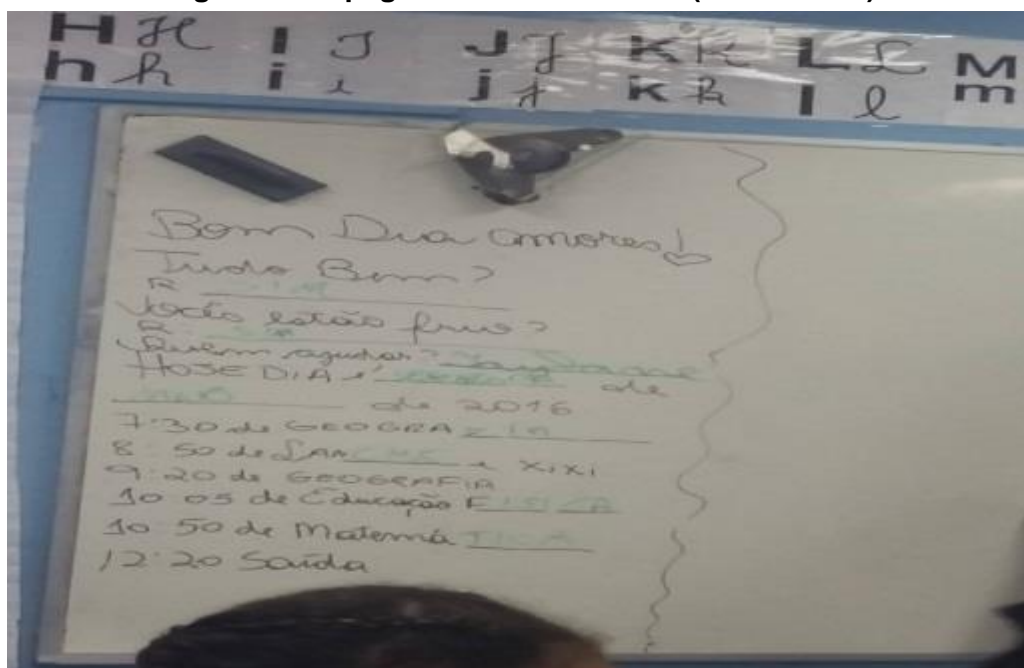
**Figura 34 - Tela retrátil – (sala de aula)**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

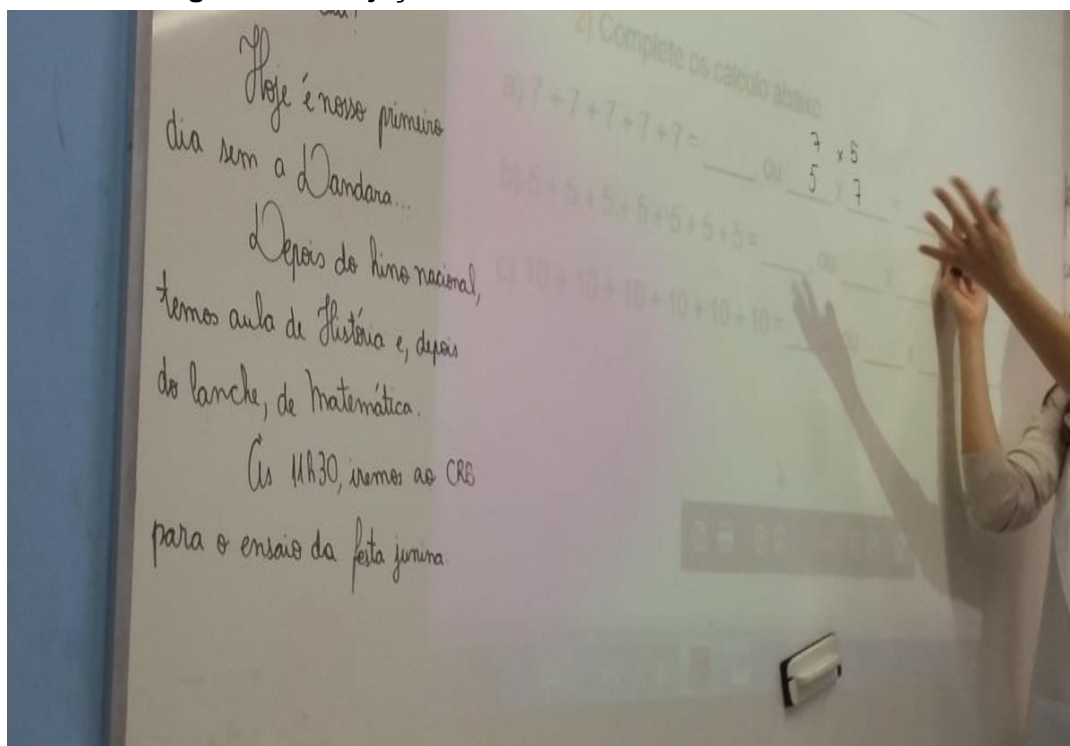


**Figura 35 - Apagador fixado na lousa (sala de aula)**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

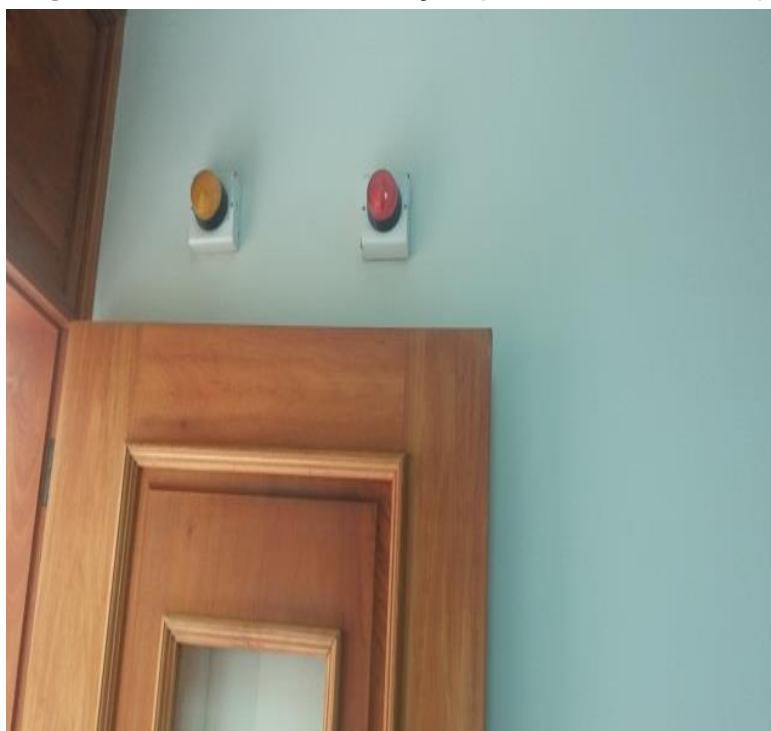
**Figura 36 - Projeção do Datashow – folha de atividades**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nas salas de aula, no restaurante-refeitório, na biblioteca e na sala dos professores há duas lâmpadas, uma vermelha e uma amarela, que indicam a sinalização para troca de aulas, entrada e saída (amarela) e emergências (vermelha).

**Figura 37 - Luzes de sinalização (amarela e vermelha)**



Fonte: arquivo pessoal da autora

As atividades desenvolvidas durante o período de aulas pelos estudantes são organizadas a partir de grades horárias. A seguir exemplos dessas grades.

**Figura 38 - Grade horária da Educação Infantil**

Rio Branco					
Grade Horária Educação Infantil					
Turma: Jd. I (1311)			Prof.(a)   a		
Horário	2ª. feira	3ª. feira	4ª. feira	5ª. feira	6ª. feira
13h20-14h	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
14h-14h40	Conhecimento de Mundo	Matemática	Conhecimento de Mundo	Matemática	Linguagem
14h40-15h25	Matemática	Artes	Libras	Biblioteca (Linguagem)	Artes
15h25 - 15h55 Lanche e Intervalo					
15h55-16h40	<b>MEL</b> Momento de Escolha Livre <b>BRINQUEDOTECA</b>	Ed. Física	Ed. Física	<b>MEL</b> Momento de Escolha Livre <b>BRINQUEDOTECA</b>	Tecnologia Educacional
16h40-17h25	<b>HIGIENE &amp; DESCANSO</b>	<b>HIGIENE &amp; DESCANSO</b>	<b>HIGIENE &amp; DESCANSO</b>	<b>HIGIENE &amp; DESCANSO</b>	<b>HIGIENE &amp; DESCANSO</b>
17h25-18h10	Roda de Histórias	Roda de Histórias	Roda de Histórias	Roda de Histórias	<b>MEL</b> Momento de Escolha Livre <b>Dia do Brinquedo</b>
Profa. auxiliar em sua turma					

Fonte: Arquivo pessoal da autora



**Figura 39 - Grade horária do Ensino Fundamental**

Centro de Educação para Surdos <b>Rio Branco</b>					
Grade Horária Ensino Fundamental					
Turma: 4º ano (4A04)			Prof.(al)		
Horário	2ª. feira	3ª. feira	4ª. feira	5ª. feira	6ª. feira
7h30 (40)	História	Geografia	Ciências	Língua Portuguesa	Matemática
8h10 (40)	História	Geografia	Ciências	Língua Portuguesa	Matemática
8h50 (45)	Língua Portuguesa	Artes	Língua Portuguesa	Biblioteca (Língua Portuguesa)	Artes
9h35 às 10h05 Lanche e intervalo					
10h05 (45)	Ed. Física	Libras	Tecnologia Educacional	Ed. Física	Matemática
10h50 (45)	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa
11h35 (45)	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa
12h20 Saída					
Profa. auxiliar em sua turma	Profa. Aux.		Profa. Aux. antes do lanche		

Fonte: Arquivo pessoal da autora

As aulas de Língua de Sinais, com o professor surdo, acontecem para todos os níveis no CES desde o Jardim I ao 5º ano e abrange da estimulação da língua à valorização da cultura surda.

As atividades do contraturno para os estudantes matriculados do 2º ao 5º são promovidas pelos professores surdos, com exceção do N.A.P. Estas atividades são realizadas em grupos mistos: às segundas, quartas e sextas-feiras alunos do 4º e 5º anos e às terças e quintas-feiras, alunos do 2º e 3º anos.

**Quadro 1 - Distribuição das atividades**

Dia	Turma	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Segunda-feira	4º e 5º ano	Teatro	Cine e vídeo	N.A.P.
Terça-feira	2º e 3º ano	No mundo das histórias	Brincar de aprender	N.A.P.
Quarta-feira	4º e 5º ano	Arte e Reflexão Xadrez	Redes e Mídias sociais	N.A.P.
Quinta-feira	2º e 3º ano	No mundo das histórias	Brincar de aprender	N.A.P.
Sexta-feira	4º e 5º ano	Histórias para ver e sentir	Games e computação	N.A.P.

A duração dessas atividades é de duas aulas de 40 minutos, ou seja, perfazem 80 minutos das 13:20 às 14:40. Em seguida, os alunos fazem um intervalo para o

lanche e logo após partem para a Orientação de Estudos, que é o momento de fazer lição de casa, diário ou estudar para as provas.

Os alunos que frequentam o período da tarde – Educação Infantil do Jardim I ao 1º ano realizam, uma vez por semana uma atividade denominada Momento de escolha livre (MEL). Nesse dia, após o intervalo do lanche todos os estudantes participam de uma atividade lúdica em diferentes espaços. Cada estudante escolhe um brinquedo que deverá ser socializado durante a brincadeira.

## 6 O QUE DIZ O ESPAÇO ESTUDADO – AS VOZES DO CES

### Interrogação

Antonio Júlio

Vou convidar você para dançar  
 Espero que esta música te tire do lugar  
 Nessa viagem ninguém poderia te pedir para parar  
 No ponto que parte do apartamento vizinho.  
 Reclamação  
 Do ponto de vista do entendimento da vida.  
 Interrogação, interroga.

A ponte que liga, o pensamento que explica  
 Do ponto que parte do apartamento vizinho  
 Do ponto de vista do entendimento da vida.  
 Interrogação, interroga.

Abra os olhos pro sol.  
 Veja o dia  
 A palavra de ordem, alegria  
 Para as caras feias, bom dia  
 A cultura é carta de alforria

Nesta seção do trabalho será apresentada a análise de dados a partir de episódios construídos a partir da pesquisa de campo.

[...] é necessário ir além do que fenotipicamente “aparece”, pois, esse “dado” é resultado de um processo em que se constitui a partir de determinadas condições, históricas e sociais. Mais do que estudar o modo como algo se apresenta (um processo psíquico, ou outro objeto de estudo), se faz necessário pesquisar como pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje, busca essa que almeja a desnaturalização de fenômenos a partir de um olhar que enfoca sua historicidade e a complexidade das relações que o instituíram. (ZANELLA, 2007, p. 29)

De acordo com Pinto (2010), tendo em vista o objetivo de analisar e refletir sobre uma experiência de educação bilíngue com crianças e adolescentes surdos, a análise da triangulação de técnicas buscou a partir dos diálogos e das ações entre os agentes e a comunidade escolar construir categorias que possibilitassem a análise microgenética das situações pedagógicas.

Desta maneira, a atenção esteve voltada não exclusivamente para os pontos gerais das ocorrências, mas da mesma forma para as minúcias e peculiaridades, para aquilo que não está dado, não está evidente. A atenção a detalhes em episódios interativos vincula indícios a condições macrossociais num relato cuidadoso dos acontecimentos, por isso, a análise está frequentemente associada ao uso de videogravação e transcrição. (PINTO, 2010, p. 69)

A análise microgenética é uma abordagem metodológica que envolve a interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, além de vinculações com aportes teóricos ligados ao paradigma semiótico-indiciário. Uma das linhas diretas dessa abordagem assume a centralidade da relação entre cultura, história e semiótica no funcionamento humano, quer dizer, parte do pressuposto de que a origem dessa atividade é cultural e social porque se dá na interação com o outro e com a cultura, mediada pela língua.

Por isso, essa forma de análise das interações se faz articulada ao exame do funcionamento dialógico-discursivo, investigando os processos de constituição dos sujeitos por permitir o estudo das relações intersubjetivas.

Com base nesses pressupostos, dividimos a realização de análise em quatro categorias:

1. **Uso das línguas** analisando como elas aparecem no ambiente escolar e quais papéis que exercem enquanto L1 e L2.
2. **Relações** refletindo acerca do que acontece além do espaço da sala de aula, reuniões de pais e atividades culturais fora da escola e o contato com outros ouvintes
3. **Pertencimento** analisando o significado do espaço que a escola exerce na vida dos alunos surdos.
4. **Mono ou Bi – Espaço das línguas nas atividades** ponderando como são realizadas as atividades na L2 – leitura e escrita – e qual a influência da L1 nesse processo.

É importante salientar que, as categorias foram definidas após as observações realizadas, foram as anotações quem subsidiaram as categorias, elas não foram criadas antes do contato com o objeto de estudo, também para preservar as identidades dos participantes, os nomes utilizados nos relatos são fictícios.

As análises dos episódios foram organizadas em blocos, com mais de um episódio ou individualmente, de acordo com as reflexões acerca do tema e das categorias analisadas. Para escrita dos episódios foram utilizadas as anotações realizadas no caderno de campo e algumas filmagens que auxiliaram nessa escrita.

Na construção dos episódios será utilizada a técnica de notação em palavras em caixa alta como recurso para manter a fidedignidade em Libras nas interações em Língua de Sinais, as interações em língua oral e sinais da Libras (bimodalismo) serão

apresentadas em caixa alta e itálico, as interações orais entre oralizadas e professores serão representadas em caixa alta, itálico e sublinhadas.

### 1. **Uso das línguas** analisando como elas aparecem no ambiente escolar e quais papéis exercem enquanto L1 e L2

#### Episódio 1 – Palestra

Ao final do intervalo, todos os alunos da escola se dirigiram ao anfiteatro para acompanhar a palestra. A professora ouvinte se sentou bem próximo ao aluno Humberto e pediu a Mauricio, outro aluno, que se sentasse mais próximo a mim. Além dos alunos e professores do turno, havia apenas mais quatro pessoas no anfiteatro, uma mãe e seu filho, aluno do período da tarde, e três adultos sozinhos. Uma intérprete estava presente para fazer a voz do astrônomo, que também era surdo e proferiu a palestra em língua de sinais usando os termos técnicos. Ao final foi aberto para perguntas:

Marcelo (5º ano) – VOCÊ EXPLICAR ÁGUA ESPAÇO LÁ TER. COMO ÁGUA IR ESPAÇO?

Palestrante – ÁGUA É GÁS JUNTOS, VOCÊ SABER O QUE ÁGUA?

Marcelo (5º) e Guilherme (4º) respondem – H + O - GÁS

Palestrante – TER GASES LÁ ESPAÇO JUNTOS FORMA ÁGUA.

Guilherme (4º) – EU QUER SABER ROXO VOCÊ MOSTAR O QUE É?

Palestrante vai passando os *slides* até chegar em um que, pela complexidade, afirmou que não seria explicado durante a apresentação, e o menino faz a pergunta acima. O palestrante faz uma explicação breve dizendo o que é e onde é encontrado.

As quatro perguntas que seguiram era para que ele explicasse os outros elementos do mesmo *slide*.

#### Episódio 2 – De menino e de menina

Na dinâmica das atividades da oficina de jogos e brincadeiras com o professor Cássio (surdo), ele propôs um jogo com a participação de todos que envolvia sequência numérica no computador. Tratava-se de um jogo em que os alunos deveriam saber qual número antecedia ou sucedia o que era apresentado. Como todos os alunos participariam, ele foi colocando os nomes nos espaços da página do referido jogo; em frente havia um círculo colorido, onde ele ia colocando os nomes dos alunos.

Maurício [aluno]: (bravo) EU MENINO, VOCÊ NOME MEU COR ROSA, NÃO PODE!

Cássio: (em tom de pergunta): SE LÁPIS ROSA VOCÊ PINTAR TRANSFORMA MULHER? ELA (sinal de uma aluna que estava próxima) CALÇA AZUL ELA HOMEM?

Maurício: Olha pensativo para os colegas esperando alguma intervenção.... Todos olham de Mauricio para Cássio.

Maurício: Levanta em direção ao computador para tirar seu nome da frente do círculo rosa, mas o professor pede para que ele pare.

Alberto (o outro professor surdo passou pela porta e Cássio o chamou)

Cássio: (pergunta para a classe) PROFESSOR ALBERTO (sinal) – MULHER OU HOMEM.

Todos, inclusive Mauricio, respondem HOMEM.

Cássio: COR CAMISETA (sinal do professor)?

Alunos: ROSA

Cássio: ROSA, NÃO É? ELE MULHER?

Maurício olha novamente para todos, responde que não balançando a cabeça e senta perto de Leandro para participar da brincadeira.

### Episódio 3 - A bronca

Os alunos vão entrando na sala de aula onde o professor surdo espera.  
 Diane: (olhando na mochila) ROUBAR BOLACHA MINHA ALGUÉM?  
 Professor surdo: (pergunta sério) ALGUÉM BRINCAR PEGAR A BOLACHA? (Olha para todos que se organizam para sentar) NÃO LEGAL BRINCAR.  
 Alunos: NÃO PEGAR.  
 Alberto [professor surdo]: DIANE (sinal) OLHAR OUTRA VEZ MOCHILA, ATENÇÃO! Ela olha, mas não encontra.  
 Aluna Sandra: (pega um pacote de bolacha da bolsa e entrega para Diana)  
 Alberto: (se referindo a Sandra) VOCÊ PEGAR?  
 Sandra: NÃO. ESSE MEU, EU NÃO QUERER.  
 Alberto: NÃO. (devolve o pacote para Sandra) QUEM PEGAR DEVOLVER. (pede para todos abrirem as mochilas que ele olhará – olha todas as mochilas e não encontra) chama Diana e diz: VOLTAR CAMINHO E PROCURAR.  
 Diana: Refaz o caminho, mas não encontra.  
 Pamela (professora de Ed. Física) passa e encontra Alberto no corredor e pergunta o que houve, ele explica. Ela diz: SILVIA (sinal inspetora) ENCONTRAR BOLACHA NO CHÃO, SECRETARIA LEVAR.  
 Diana: Vai até a secretaria e volta com o pacote de bolacha.  
 Alberto: DIANA (sinal) VER O QUE ACONTECER? VOCÊ ACUSAR PROVA NÃO TER, EU OLHAR MOCHILAS AMIGOS TODOS, NINGUÉM CULPA VOCÊ ATENÇÃO NÃO TER. FAZER O QUE AGORA?  
 Diana: DESCULPA. PENSAR ALGUEM PEGAR.  
 Alberto: PRECISA CUIDADO FALAR ROUBAR, NÃO PODE! SE COLEGA FAZER IGUAL? VOCÊ QUERER QUE PROFESSOR OLHAR MOCHILA?  
 Diana: (olha para todos os amigos) DESCULPAR!  
 Todos guardam o material e saem para a atividade.

Os três episódios descritos mostram a língua de sinais em uso e com propósito educativo. O episódio 1 mostra como a língua é compartilhada para aquisição de conceitos novos e para sanar dúvidas decorrentes desse processo, destinada a alunos com idade entre sete e doze anos. Os episódios 2 e 3 descrevem intervenção do adulto para problematizar questões envolvendo valores, o episódio 2 com alunos entre sete e oito anos e o episódio 3, com alunos de nove a doze anos.

A escola estimula essa forma de comunicação e as trocas são realizadas e contextualizadas o tempo todo na L1 dos alunos, já que, como apontam Salles et al (2004), “A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência”.

As três situações são de grande importância para a constituição identitária desses alunos, porque partilhar uma língua comum permite construir e validar conceitos. É produzir enunciados.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e

gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2010b, p. 261)

No episódio 1 pode-se constatar um dos elementos discutidos por Vygotsky ao falar da construção de conceitos científicos e da mediação, a experiência ali vivenciada, proporcionou aos alunos aprendizagem, o comportamento dos alunos e do palestrante desmistifica a ideia de que sinais específicos são necessários para que haja entendimento ou construção de conceitos, quer dizer, que é preciso que se tenha um único sinal referente a determinados conceitos para que a explicação possa ocorrer.

A área em questão é uma das relatadas como complexa e, portanto, sem sinais específicos para os conceitos, no entanto, essa suposta ausência não impediu a explicação, interação e a troca entre os sujeitos. As crianças ficaram atentas às explicações e não houve, por parte do palestrante, simplificação. No momento em que ele pensou em fazer isso, as crianças trouxeram à tona o *slide* considerado difícil e se mostraram muito atentos e participativos às explicações.

A explicação do palestrante nos mostra que argumentos como o publicado na reportagem da revista *Ciência Hoje* (2012)<sup>15</sup> são equivocados e preconceituosos, uma vez que fazem crer que mesmo sendo língua e compartilhada a Libras apresentaria uma espécie de *delay* em relação à Língua Portuguesa e isso impediria ao surdo um real acesso ao conhecimento, principalmente os relativos a conteúdos científicos. O episódio nos mostra a naturalidade da comunicação e a troca de informações permeadas pela língua e a compreensão de conceitos mesmo sem sinal específico, quer dizer, não é o sinal de fotossíntese que vai fazer com que o aluno compreenda o conceito, mas o entendimento do processo, como a língua é viva, é exatamente nesses momentos em que os sinais vão sendo criados e não antes.

Os episódios 2 e 3 lidavam com questões de valores sociais e preconceitos aprendidos nas relações sociais, de acordo com Vygotsky, a influência do meio fornece elementos para serem colocados nos momentos de interação e trocas, nos episódios destacados as experiências acumuladas faz com que os alunos apresentem suas impressões quanto marcação de gênero definida e atribuída a partir de cor (rosa = menina e azul = menino); e o acusar (sem provas). Essas relações podem ser

---

<sup>15</sup> “A primeira surpresa foi verificar que a Libras é muito pobre em termos científicos e tecnológicos, o que deixa os surdos à margem desses conhecimentos”

verificadas na mídia, nos desenhos, nas conversas e, em específico quanto ao gênero, por meio das roupas.

Nos dois casos o professor problematizou o momento do conflito, gerando tensão. Isso só foi possível porque a língua permitiu essa intervenção a respeito da ideia construída, permitindo compreensão por parte dos estudantes e proporcionando a eles outros elementos para serem avaliados. Lacerda e Lodi (2009), com base nas ideias de Bakhtin, explicitam essa relação:

Conforme Bakhtin/Volochinov (1999), que a comunicação da vida cotidiana, parte importante da comunicação ideológica, deve ocorrer por meio das relações estabelecidas entre sujeitos socialmente organizados. Assim, a língua, por ser carregada de ideologia, é o veículo de transmissão cultural, para a estrutura e experiência do pensamento e saber social. (LACERDA; LODI, 2009, p. 145)

Foi possível perceber que, mesmo diante dos argumentos e cedendo à ideia inicial, Mauricio não quis continuar a discussão relacionada a gênero. O argumento – meninos não usam rosa – precisava ser reorganizado, repensado. No caso de Diana, a situação exigiu também uma compreensão do ato e uma resposta ao que a situação inicial criara. Parar para pensar ou reconsiderar o que inicialmente se diz necessita de ressignificação. As respostas, sejam elas verbais ou não, só são possíveis quando há compreensão, e a atitude responsiva pode ser um pedido de desculpa ou um silêncio para reflexão.

Vygotsky sustenta que a união da atividade prática com o signo ou palavra constitui “o grande momento do desenvolvimento intelectual em que ocorre uma nova reorganização do comportamento da criança”. Mas é errado pensar que essa união é um processo natural ou resultado do hábito, como dizem certos psicólogos. Muito pelo contrário, essa união “é o produto de um processo profundamente enraizado de desenvolvimento em que a história do sujeito individual está completamente ligada à sua história social”. (VYGOTSKY apud, PINO 2005, p. 137,)

#### Episódio 4 - Dia dos pais

Para a comemoração do dia dos pais, os alunos de todos os anos da escola fizeram docinhos - beijinhos. As professoras pediram os ingredientes e, nos dias combinados, numa escala com horários, os grupos se revezaram no refeitório para a produção das receitas.



### **Alunos do 2º e 3º anos**

Durante a semana, as professoras solicitaram os ingredientes, colocaram a receita na lousa e todos os alunos fizeram cópias em seus cadernos, realizaram a leitura da receita e a identificação do vocabulário. Sempre mostrando as embalagens ou desenhos correspondentes aos objetos, ensinaram os sinais e pediram aos alunos que os identificassem em seus momentos de leitura.

No dia combinado, os alunos chegaram ao refeitório com as professoras e se sentaram. As professoras colocaram os ingredientes em cima da mesa e, conforme iam lendo a receita, pediam aos alunos que colocassem os ingredientes na panela.

**Figura 40 - Alunos do 2º e 3º anos no restaurante-refeitório em atividade: receita de beijinho**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Professora Amanda (ouvinte): LEITE MOÇA, QUEM TRAZER?

Eliane, Breno, Vagner (levantam as mãos) – EU.

Professora Amanda, pergunta à professora Camila (ouvinte) – 2º ANO LEITE MOÇA TER TAMBÉM?

Três alunos levantam a mão.

Professora Camila – MARGARINA QUEM TRAZER?

Foram perguntando sobre os ingredientes. Em seguida passaram pelos alunos, para que eles fossem colocando os ingredientes nas panelas.

### **Alunos do Jardim II e do 1º ano**

O procedimento foi bem parecido com essas turmas, mas eles não copiaram a receita. As professoras colocaram o texto em um cartaz com base nas embalagens.

No dia combinado, também foram até o refeitório e o mesmo procedimento feito com a turma anterior foi adotado. Essas professoras também levaram a receita, lendo e pedindo aos alunos que fossem acrescentando os ingredientes nas panelas para depois levá-la fogo. A diferença aqui ocorreu na atividade que ficaram realizando enquanto aguardavam o doce apurar: em vez da história, eles desenharam um pouco e, logo depois, já estavam no horário do lanche.

**Figura 41 – Professora e estudantes do Jardim I, no restaurante-refeitório**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 42 - Professora e estudantes do 1º ano, no restaurante-refeitório**



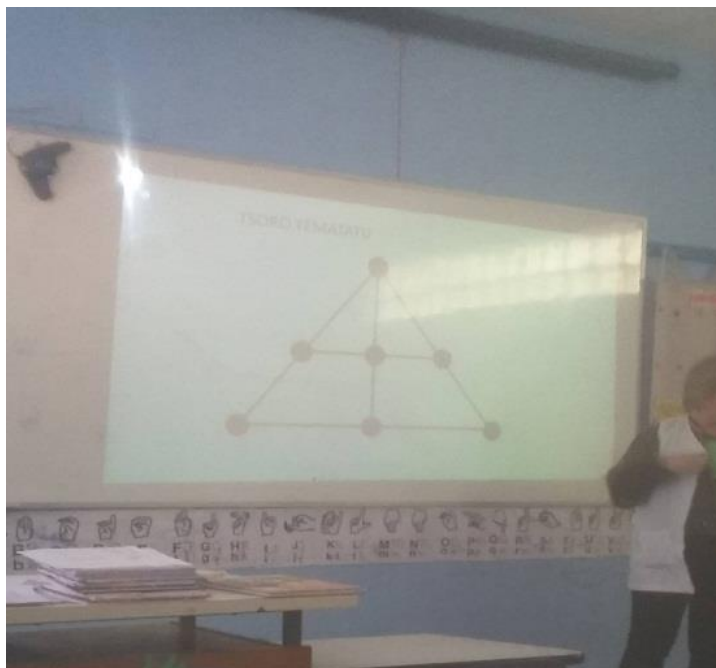
Fonte: Arquivo pessoal da autora

### Episódio 5 – aprendendo um jogo novo

A professora do 2º ano, ouvinte, vai ensinar aos alunos um jogo novo: eles copiam a regra no caderno e ela faz a explicação em Libras, com auxílio de esquema no quadro para entenderem. Depois, juntam-se em grupo e jogam com a professora.

Figura 44 – Foto alunos do 2º ano jogando

**Figura 43 - Imagem do jogo**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 44 - Alunos do 2º ano jogando**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Durante a cópia há um pouco de conversa entre os alunos. Professora lembra o combinado do início do dia.

Professora: LEMBRAR? COMBINAR? TODO MUNDO CERTO? BAGUNÇA PODE?

Alunos: NÃO.

Professora: COMO JOGO?

Keila: PARECER OUTRO JOGO, AQUELE DIA BRINCAR.

Alberto: (desenha no ar o jogo da velha) VELHA!

Mais uma vez, constatamos, a partir da base teórica histórico-cultural, a necessidade de uma língua de comunicação que permita o entendimento, as atividades responsivas demandam uma compreensão que se constitui em condição *sine qua non* para a consolidação de conceitos científicos, desenvolvimento das funções mentais superiores e apropriação do mundo e das relações nele existentes.

O episódio 4 ilustra a interação entre os estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Até esse momento, todos os episódios ocorreram em Língua de Sinais. Lodi (2013) nos auxilia na compreensão desse processo:

Do ponto de vista teórico sócio-histórico-cultural, assumido por mim, é impossível falar de qualquer processo ensino-aprendizagem sem discutirmos, antes, desenvolvimento de linguagem, considerando que ela é a base para o desenvolvimento de todas as funções mentais superiores. A linguagem, por sua natureza, em essência, social desenvolve-se nas relações que estabelecemos com outro(s), nos diferentes contextos sociais nos quais somos inseridos; desse modo, desenvolvê-la, devemos estar em relação com outros que utilizem uma língua que nos seja acessível – no caso de crianças surdas, a língua de sinais. Apenas desse modo, o desenvolvimento de linguagem e, conseqüentemente, a aquisição da primeira língua entre crianças ouvintes e surdas podem ser entendidos como análogos. (p. 167-168)

A comunicação professor-aluno ocorre porque as perguntas formuladas pelos estudantes são respondidas pelos professores. Além disso, a interação entre todos os atores do diálogo permite que cada um construa diante de suas condições e possibilidades conhecimentos e conceitos.

No episódio 5, quando a professora pergunta pelo jogo, uma das estudantes recorre à memória de outro jogo, o que expressa sua capacidade de abstração e construção social da mente, porém não se lembra do sinal do jogo, um colega compreende ao que ela se refere e resgata o jogo do qual a colega fala.

A enunciação é sempre *de* alguém *para* alguém. Responde e reclama uma resposta. Esta resposta ultrapassa os limites do verbal. Está sujeita a comportamentos e solicita comportamentos que não são somente do tipo verbal: vive no cruzamento de atos comunicativos extraverbais que poder ser entendidos como signos que a interpretam e como signos que ela interpreta. (PONZIO, 2015, p. 94)

Percebe-se que, independentemente da faixa etária, as crianças se arriscam no diálogo, não deixam de responder aos questionamentos nem de participar das atividades. Entendem qual papel devem desempenhar no ambiente escolar, produzindo e reproduzindo saberes.

O episódio 5 também marca um momento de aprendizado, experiências coletivas que são organizadas para construção de saberes individuais, como afirma a teoria de que “O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo (...) A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social. (p.125-126)” (Bakhtin, 2009).

#### Episódio 6 - O encontro / Espaço em que a língua não comunica

Havia observado o Jardim I no dia anterior. Nesse dia fiquei o tempo todo em outra sala de aula, mas acabei encontrando com os alunos no horário do intervalo; eles me deram um "oi" e perguntaram meu sinal.

No final do dia, quando os pais chegaram para pegar as crianças, fiquei um pouco mais e conversei com a professora. Quando estava saindo do prédio da escola, uma das crianças do Jardim I também estava saindo com sua mãe. Ele me olhou e sorriu, virou-se para mãe e fez ELA (fez o meu sinal) JUNTO PROFESSORA SINAL (fez o sinal da professora dele). A mãe olhou para ele meio confusa, ele olhou para mim e para a mãe, então eu disse em voz alta: Oi, ontem estava na sala dele, este sinal que ele fez é o meu. Voltei-me para ele e disse: AVISEI MAMÃE MEU SINAL. Ele sorriu e os dois seguiram, a mãe tentando conversar com ele utilizando alguns sinais junto com a fala.

Esse episódio 6 retrata exatamente a falta de comunicação que existe quando não há língua comum, como é mais difícil entender e se fazer entender, mas também mostra como a língua empodera o sujeito. A criança, embora com pouca idade, usa a L1 e espera que seu interlocutor responda; talvez ainda não entenda que existam duas línguas. Uma situação próxima é descrita por Sam Supalla sobre seu relacionamento com uma criança ouvinte em sua infância. A diferença que se estabelece é que a família é ouvinte e que o compartilhamento de línguas se dá na escola com os professores e amigos, no espaço escolar.

Sam nasceu numa 'Família Surda', com muitos irmãos surdos mais velhos que ele e, por isso, demorou a sentir a falta de amigos. Quando seu interesse saiu do mundo familiar, notou, no apartamento ao lado do seu, uma garotinha, cuja idade era mais ou menos a sua. Após algumas tentativas, se tornaram amigos. Ela era legal, mas era esquisita: ele não conseguia conversar com ela como conversava com seus pais e irmãos mais velhos. Ela tinha dificuldade de entender gestos elementares! Depois de tentativas frustradas de se comunicar, ele começou a apontar para o que queria ou, simplesmente, arrastava a amiga para onde ele queria ir. Ele imaginava como deveria ser ruim para a amiga não conseguir se comunicar, mas, uma vez que eles desenvolveram uma forma de interagir, ele estava contente em se acomodar

às necessidades peculiares da amiga. Um dia, a mãe da menina aproximou-se e moveu seus lábios e, como mágica, a menina pegou sua casa de boneca e Sam ficou estupefato e foi para sua casa perguntar a sua mãe sobre, exatamente, qual era o tipo de problema da vizinha. Sua mãe lhe explicou que a amiga dele, bem como a mãe dela, eram ouvintes e, por isso, não sabiam sinais. Elas 'falavam', moviam seus lábios para se comunicar com os outros. Sam perguntou se somente a amiga e sua mãe eram assim, e sua mãe lhe explicou que era sua família que era incomum e não a da amiga. As outras pessoas eram como sua amiga e a mãe. Sam não possuía a sensação de perda. Imerso no mundo de sua família, eram os vizinhos que tinham uma perda, uma desabilidade de comunicação. (PADDEN; HUMPHRIES, 1999 apud SALLES et al., 2004.)<sup>16</sup>

## Atividades Permanentes

### O Ajudante

O ajudante do dia é uma prática bem marcada desde o Jardim I até o 5º ano; os alunos levam muito a sério e fazem controle. Cada professor explora um aspecto e dá responsabilidades a esses ajudantes.

### Episódio 7- Ajudante do dia Jardim I

No jardim I os alunos levam as agendas à secretaria.

Neste dia todos entraram e deram um beijinho na professora. Ela apresentou a rotina do dia, que é pendurada no varal com o desenho das atividades que serão realizadas, e ela faz o sinal do ajudante do dia.

Bruno se levanta e sorri para sua imagem na plaquinha. Olha para a professora e faz seu sinal. Mostra as letras que compõem seu nome e aponta para si.

Amanda: MUITO BEM. PARABÉNS. COLOCAR MURAL VAMOS?

Bruno: Junto com a professora, coloca a plaquinha no mural. Olha para as outras plaquinhas e vai fazendo o sinal dos amigos presentes e mostra os amigos que faltaram. Olha para mim e diz, mostrando as plaquinhas, o sinal dos colegas e apontam onde estão; depois mostra os faltantes e faz o sinal de NÃO.

Ao observar essa atividade, pode-se perceber as duas línguas no ambiente escolar e o papel que elas desempenham. O episódio 7 com as crianças do jardim I está em consonância com a proposta que a prefeitura do município de São Paulo publicou em 2008. Quando as crianças reconhecem o nome delas e dos amigos, estão iniciando um processo de aquisição da L2, portanto, o trabalho com a L2 deverá ser diário partindo do uso da L1.

<sup>16</sup> A citação de Salles et al. faz referência a Carol Padden e Tom Humphries em seu livro *Deaf in America*. (London: Havard University Press, 1999:15-16).

No Jardim I, conforme descrito no episódio, os alunos desenvolvem as mesmas atividades que as crianças ouvintes nessa faixa etária com relação a língua escrita. Ela aparece no nome, esse conjunto de “desenhos” que ganha um significado. Deveria ser desenvolvido um comportamento leitor ao observar e trabalhar as plaquinhas.

Ao ensinar a escrita do nome estamos também ensinando a função social da escrita. Escrever o nome é o melhor modo de aprendê-lo, afinal, só se aprende a escrever escrevendo. As crianças devem ter contato com a escrita do nome próprio desde o início da Educação Infantil, pois ali já existem os seus objetos, seus pertences que devem ser nomeados, de preferência ao lado de suas fotos. Quando começam a fazer suas primeiras produções em papel, o professor pode solicitar que as crianças escrevam seus nomes, mesmo que não saibam fazê-lo sozinhas. Nesse caso, a filipeta de nomes é recurso imprescindível. O professor pode auxiliar as crianças pequenas colocando-se como escriba para anotar o nome da criança no canto da folha na qual ela desenha, por exemplo: ao fazer isso, ele mostra à criança como se escreve e, ao mesmo tempo, dá significado àquela marca que é o nome da criança, o que a identifica e mostra a autoria daquele desenho. (SÃO PAULO, 2008, p. 31-32)

Em uma perspectiva bilíngue, constatamos que a L2 é inserida na vida das crianças, sem pressão, nessa fase inicial, elas brincam de decodificar sem exigências formais. Nesse momento educacional o importante é que signifiquem em L1, mas com a L2 sempre presente.

A ênfase, portanto, deve estar em ler, não em ensinar a ler. As explicações sobre a gramática e sobre o funcionamento discursivo devem se reduzir, no início, somente aos casos em que a criança solicitar, e deixar a sistematização para mais adiante, quando a criança já tiver mais conhecimento sobre a língua. (SÃO PAULO, 2008, p. 18)

### Episódio 8 – Ajudante do dia Jardim II

No Jardim II os estudantes levam as agendas para a secretaria, entregam os copos com água na hora de beber água, levam as escovas de dente e as pastas para o horário da escovação e completam o calendário com as atividades do dia na lousa.

A professora inicia o trabalho chamando o ajudante do dia; para isso, vai fazendo uma revisão e estudo do alfabeto, resgatando quem foi o ajudante no dia anterior e localizando a posição da letra para saber quem será o próximo. O ajudante do dia será Bárbara, e ela coloca no espaço da rotina as aulas que terão.

Professora: TER O QUE HOJE?

Bárbara vai pegando as fichinhas com as atividades do dia e colocando no mural; quando termina, diz: (sinal da professora) – utilizando a fala - HOJE HINAÇÃO NÃO? EU GOSTO HINAÇÃO.

Professora: VOCÊ FALAR O QUE? (em Libras) SINAL QUAL?

Bárbara: faz o sinal do Hino Nacional e repete HINAÇÃO.

Professora: (em Libras) AH! HINO. HOJE NÃO TER. HINO ONTEM JÁ.

Bárbara: EU GOSTAR.

Professora: *NOME CERTO FALAR HINO NÃO HINAÇÃO* (fala). Sorri. Ao voltar para a mesa, repete: Hinação... interessante.

No episódio 8 com os alunos do Jardim II, a intervenção é parecida com a da etapa anterior; no entanto, não se resume apenas aos nomes, mas abrange atividades que fazem parte da rotina. Por serem rotina, já são de conhecimento dos alunos, atividades já vivenciadas e significadas pelo professor e com auxílio do recurso visual/imagético da atividade.

O aluno surdo compreende o mundo que o cerca pela experiência visual e, por não dominar o sistema de escrita de sua segunda língua, recorre a estratégias que possam satisfazer sua necessidade de informação no texto: *associação à imagem*. Por esse recurso, busca inferir significados que deveriam ser construídos por esquemas de leitura, que envolvem as suas experiências sociais, linguística e o sistema textual. (NOGUEIRA, 2012, p. 247)

Essas "pistas" permitem que os estudantes tenham autonomia e segurança para continuar participando das atividades. Não há medo de errar, e existe até uma disputa para ver quem reconhece e significa primeiro. Impulsiona-se um sentimento de capacidade de interpretação, primordial para as atividades de leitura de texto.

As crianças aprendem a ler participando de atividades de uso da escrita junto com pessoas que dominam esse conhecimento. Aprendem a ler quando acham que podem fazer isso. É difícil uma criança aprender a ler quando se espera dela o fracasso. É difícil, também, ela aprender a ler senão achar finalidade na leitura. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 209)

O episódio traz outra questão interessante para o debate sobre o uso da língua: a criança, em destaque no episódio, utiliza a língua oral para a comunicação em determinados momentos. É interessante que ela consegue separar exatamente quando e com quem interage oralmente.

Ela cria e, na verdade, experimenta uma palavra nova - "Hinação", que se refere ao Hino Nacional. Esse é um vocabulário específico do contexto escolar e que ela precisa validar com a figura de referência, no caso, a professora.

Esse processo reforça a importância de interlocutores usuários de LIBRAS para assumir este papel no desenvolvimento das crianças surdas, na medida em que a família ouvinte, por desconhecer a língua, pode significar apenas parcialmente as vocalizações/gestos das crianças. (LODI, 2013, p. 169-170)

Como a escola reconhece a Língua de Sinais como a L1 e a utiliza como língua de instrução e de interação, a criança não usa a língua oral como base para seu



desenvolvimento linguístico, e as dúvidas que surgem em relação ao que ouve precisam ser significadas na língua de constituição – nesse caso, a Língua de Sinais.

Isso nos mostra o poder que a língua visual possui nesse espaço e como ela é significativa: “hinação” se torna sinônimo de “cantar o hino”. Na plaquinha que compõe a rotina às segundas-feiras está escrito o termo "Hino", mas a leitura que Bárbara faz é da ação de cantar o hino, logo, “hinação”.

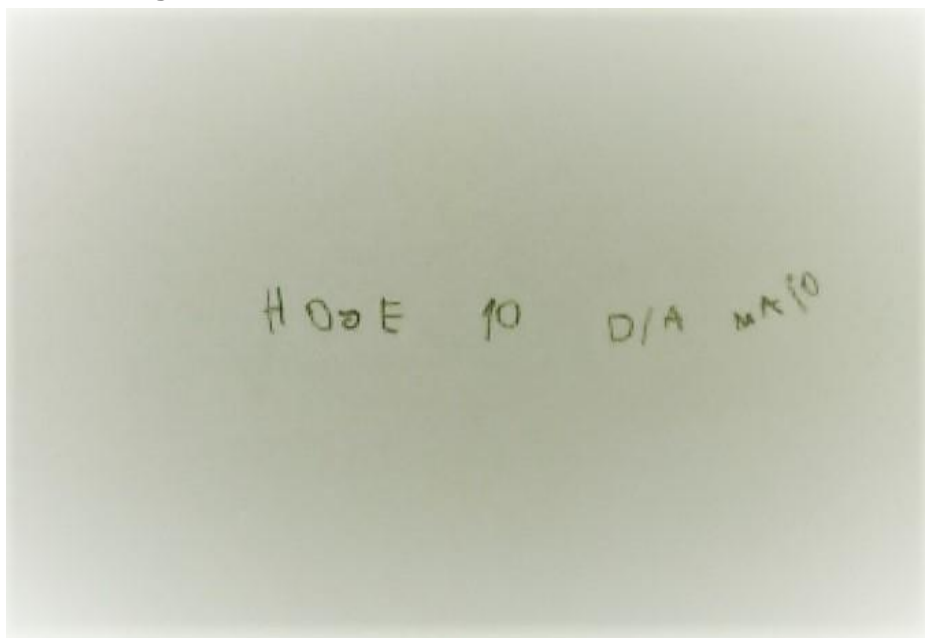
De certa forma, pode-se dizer que há um caso de interlíngua, muito comum quando se coloca duas línguas em contato.

#### Episódio 9 – Ajudante do dia 1º ano

No primeiro ano o ajudante completa o calendário e leva as agendas à secretaria.

A professora pergunta aos alunos quem será o ajudante. Eles param, olham o alfabeto pendurado acima da lousa e Leonardo diz "HOJE EU ONTEM LAIS". Ele vai escrever o dia na lousa.

**Figura 45 - Lousa com atividade escrita do 1º ano**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Leonardo vai à lousa e faz a escrita de maneira interessante, registrada acima.

As atividades bilíngues vão se intensificando à medida que os alunos avançam no processo educativo. Os episódios 7 e 8 mostram como a língua escrita vai sendo

incorporada às atividades em sala de aula. No episódio 9, ela não só aparece nas plaquinhas que compõem a rotina do dia para leitura como, também, começa a se manifestar na escrita dos estudantes.

Antes a Língua Portuguesa aparecia como leitura e identificação das atividades do dia; nesse momento, ela também aparece como possibilidade de produção realizada pelos estudantes.

É interessante notarmos como ela aparece no episódio, porque o aluno registra “HOJE 10 DIA MAIO”. É visível que a informação foi dada; o intuito era registrar a data para o calendário, e na escrita aparece o dia e o mês. É o início do processo de escrita; logo, a estrutura da L2 ainda está sendo consolidada.

A professora não faz a correção da estrutura e continua garantindo emprego contextualizado da língua, incentivando a participação dos alunos.

Geraldi (1993) refere que, numa perspectiva interacionista, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.

#### Episódio 10 - Ajudante do dia 2º ano

No segundo ano o ajudante deve usar a datilologia do nome dos colegas presentes, dar o sinal de cada um, e também o nome e o sinal da professora. Deve dar o dia, o sinal e nome do mês e levar as agendas à secretaria.

Os alunos seguiram a rotina. Entraram, deram bom-dia, foram colocando as agendas, pastas e sucos em cima da mesa, organizaram-se nos lugares; depois, o ajudante do dia organizou com a professora a rotina.

Professora: NOME SEU QUAL?

Marlon: (responde fazendo a datilologia de seu nome)

Professora: SINAL.

Marlon: responde fazendo seu sinal

Professora: AMIGOS? NOME? SINAL?

Marlon: Vai olhando para cada um dos amigos sentados e realizando a datilologia de seus nomes; para no colega com o nome com mais letras, concentra e fecha os olhos e então faz a datilologia troca a ordem. O amigo o corrige. Ele olha atentamente e depois repete, acerta.

Professora: NOME MEU QUAL? SINAL?

Marlon: responde fazendo o sinal e a datilologia do nome da professora.

Ainda problematizando o papel das línguas, percebemos como as atividades vão se tornando complexas, mas não pesadas, quer dizer, sem fazer com que os alunos se relacionem de forma traumática com a segunda língua.

Existe a possibilidade de contar com os colegas para auxílio na situação problema apresentada, no caso do episódio, usar a datilologia para o nome dos colegas de classe.

En contextos donde la comunicación se realiza a través de la LS, es fundamental lograr mantener la atención visual de los niños para que no solo puedan acceder a los contenidos, instrucciones y preguntas presentados por la profesora, sino también lograr una comunicación de calidad entre ellos. Las actividades específicas antes descritas, en las que se favorece el trabajo grupal con todo el curso o en pequeños grupos, relevan la importancia de este aspecto en el aula. (LISSI; SVARTHOLM; GONZÁLEZ, 2012, p. 313)

Nesse recorte os alunos precisam lidar com a memorização. Ao ter que fazer a datilologia do nome dos colegas, trabalham com a hipótese de que existe uma ordem correta para a formação das palavras e que a posição das letras tem um sentido.

A atividade ajudante do dia é permanente e diária, o que possibilita que todos a experienciem. Não se trata, porém, de decorar qualquer palavra: são os nomes que definem a identidade de cada um em sala de aula.

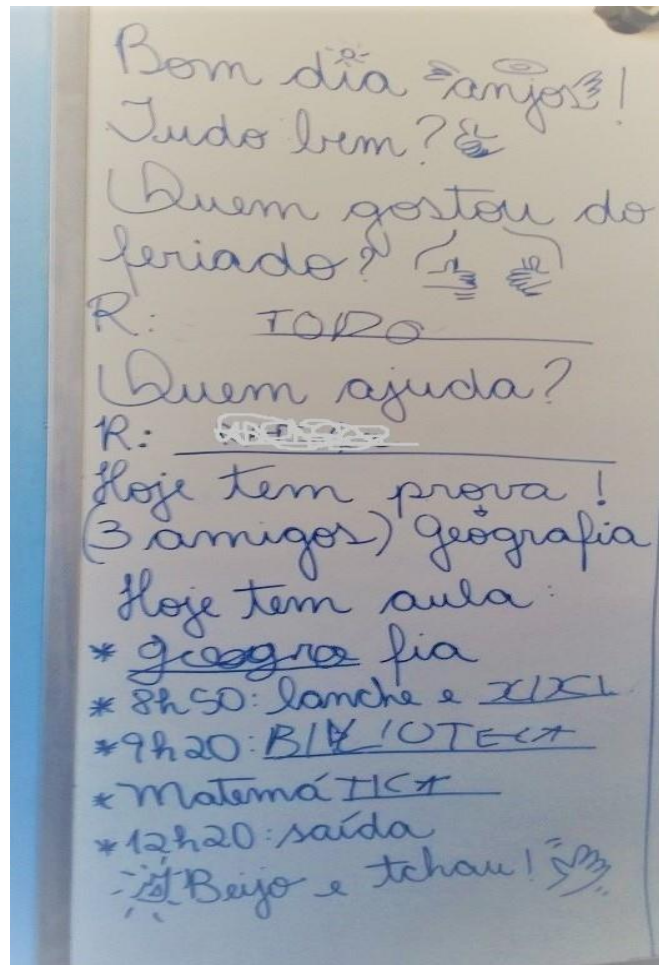
A atitude do estudante ao fechar os olhos para “lembrar” a ordem em que as letras do nome do colega aparecem e ainda assim trocar a ordem pode ser interpretada como processo de aquisição da escrita. De acordo com Fernandes (2003), “[...] os erros encontrados na formação de novas palavras pelas crianças observadas por nós são os mesmos erros naturais de uma criança ouvinte: troca de letras, espelhamento, formação de palavras por associação, para citar apenas estes”. (p. 47)

#### Episódio 11 – Ajudante do dia 3º ano

No terceiro ano o ajudante, além de levar as agendas à secretaria, deve preencher as lacunas e ler a pauta do dia.

A Figura 46 mostra como o 3º ano dá continuidade ao processo de aprendizagem da L2 e como a L1 influencia essa dinâmica. Cada dia os alunos são convidados a completar a rotina.

Figura 46 - Lousa com a rotina do dia do 3º



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nesse modelo, nota-se um trabalho envolvendo leitura e escrita da Língua Portuguesa. A professora faz perguntas como: “Quem gostou do feriado?” Uma tentativa de ampliar o repertório a partir de situações contextualizadas, nesse exemplo a palavra “feriado” aparece com o desenho do sinal ao lado.

Como acontece nos demais anos escolares, todos os alunos passam pela experiência e precisam inicialmente ler e depois responder. Além das perguntas, a professora deixa algumas palavras para serem completadas e ainda fornece pistas visuais (desenhos) para auxiliar na interpretação.

Esse episódio apresenta um ponto significativo para a discussão. O ajudante do dia em questão é um aluno com múltipla deficiência, comportamento autístico, frequenta a escola desde o Jardim I e compreende tudo o que é dito em Libras; apresenta algumas dificuldades em relação a expressão e seu traçado é comprometido. Todavia, pelo episódio, é possível identificar sua participação nas atividades pedagógicas, sem tratamento diferenciado para isso.

Mesmo com o enfoque na palavra, a atividade é desenvolvida por meio de tradução do que aparece em Língua Portuguesa para Libras no momento da leitura para a classe. A partir da produção em Libras se consolida o entendimento da escrita a fim de responder as perguntas e completar as lacunas. No episódio para responder à questão “Quem gostou do feriado?”, a resposta grafada pelo aluno foi “todo” e, quando ele realizou a leitura para a classe, sinalizou TODOS.

Mais uma vez constata-se como a língua proporciona o desenvolvimento da linguagem escrita e a aquisição de conceitos. Conforme pontuam Santos e Gurgel (2009), “as potencialidades dos sujeitos surdos são desenvolvidas desde que sua condição linguística especial seja respeitada”. (p. 51) e “A língua de sinais é fundamental para os processos de desenvolvimento de linguagem e aprendizagem da criança surda”. (p. 53).

Enquanto prática linguística e processo de construção de conceitos, considera-se que a atividade atingiu seu objetivo em relação a Libras, ao analisar a atividades a partir do ensino da língua portuguesa considera-se que a grafia TODO não condiz com o conceito TODOS, o que compromete a aprendizagem da L2, a mediação docente para a aquisição da língua portuguesa formal seria pertinente neste momento.

#### Episódio 12 – Ajudante do dia 4º ano

No quarto ano, a função do ajudante é igual à do terceiro ano.

Atividades de rotina. Os alunos chegam e colocam as agendas em cima da mesa, bem como a pasta com lição e diário (O diário é um trabalho que se inicia na educação infantil; no 4º ano os alunos precisam escrever 3 vezes por semana); depois, vão ocupando seus lugares e aguardam.

A professora coloca o texto abaixo na lousa:

Bom dia!

Vamos sinalizar o hino nacional. Depois conversamos sobre a prova em libras. Vamos rever os textos que vocês escreveram sexta-feira enquanto alguns alunos refazem a prova em libras. Vocês têm Educação Física e depois matemática.

Professora: DENISE (faz o sinal) AJUDANTE HOJE. LER.

Denise tem muitas dificuldades, procura auxílio na professora e nos colegas.

Professora: Mostra VAMOS SINAIS HINO.

Denise olha de novo para a turma e Diana ajuda: DEPOIS CONVERSAR. Denise copia e completa PROVA LIBRAS.

Professora: MUITO BEM! Percebendo que Denise aguarda, sinaliza – VER DE NOVO TEXTOS ESCREVER JÁ SEXTA-FEIRA, AMIGOS (faz o sinal de quatro crianças da sala) FAZER PROVA LIBRAS.

Denise: Repete os sinais feito pela professora. Depois aponta para os colegas EDUCAÇÃO FÍSICA. Janaína auxilia a colega e faz o sinal MATEMÁTICA e ela repete.

Professora: AGORA SOZINHA, LER.

Denise – Novamente olha para o quadro e para os amigos, que ajudam na leitura.

Nesse episódio 12, novamente a atividade é de leitura: é preciso ler o que está na lousa em Língua Portuguesa (L2), negociar o sentido das palavras e expressar em Libras (L1).

A aluna que está realizando essa tarefa apresenta dificuldades tanto de compreensão quanto na produção da língua de sinais. Ela entrou na escola no decorrer do processo, ou seja, não vivenciou todas as fases descritas até o momento.

Mesmo assim, a língua está sendo partilhada e tomando seu lugar no desenvolvimento das atividades. Os colegas da classe e a professora vão significando esse universo, de modo a permitir que Denise sinta-se parte integrante do processo e se manifeste diante da tarefa a cumprir.

Neste caso a estudante necessitava consolidar sua aprendizagem da Libras, pois o diferencial entre ela e os colegas quanto a língua funcionava como um limitador e um agente de fracasso.

Os demais estudantes não discriminavam Denise e dividiam a tarefa de compartilhar a língua, no entanto, como os conceitos trabalhados no 4º ano exigiam um grau de proficiência na língua ainda não alcançado pela estudante, já que a maioria dos alunos estava ciente de que se tratava de duas línguas e que, para utilizar cada uma, era necessária a interpretação e compreensão.

Para os surdos, a percepção visual atua recebendo informações sob a forma de sinais, imagens, cores, e os transforma em “imagens mentais”, buscando os significados imediatos que dependem dos aspectos psicolinguísticos e sociais desse sujeito. Desse modo, o sinal, é o elo central da compreensão, em que mental e rapidamente formamos uma rede de conexões a outros conceitos ligados a ele. (ALBRES, 2013, p. 127)

É importante destacar que Denise não prosseguiu os estudos com a turma principalmente por conta dessa limitação, solicitando transferência dois meses após esse episódio.

### Episódio 13 – Ajudante do dia 5º ano

No quinto ano o ajudante tem as mesmas responsabilidades que os alunos do terceiro e do quarto ano.

A rotina do 5º ano é a mesma: alunos entram, colocam os seus materiais em cima da mesa da professora e depois vão aos seus lugares. O ajudante do dia lembra que segunda-feira é dia de hino nacional, e todos se organizam para a execução do hino.

O ajudante faz a leitura da rotina do dia e depois apaga as luzes, desce o telão sobre a lousa e volta para o lugar.

O episódio 13 traz a questão da demanda efetiva de autonomia para leitura das atividades a ser executadas no dia. Pode-se constatar, durante a pesquisa de campo o quanto essa demanda é efetiva, seria um comportamento naturalizado que no final do processo construído ao longo dos anos desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental I.

Tudo isso só foi possível por conta do trabalho realizado na escola, que garante a continuidade e sequência, ampliando gradativamente o grau de complexidade na aquisição e uso da L1 e no ensino da L2, com preponderância para a primeira.

A partir dos episódios 7 a 13, fica evidente que a Libras como língua de instrução pode proporcionar bases sólidas para o aprendizado da Língua Portuguesa, potencial que deverá ser estimulado e consolidado por meio de técnicas e metodologias de ensino de L2.

A rotina diária pode se transformar em uma boa situação de aprendizagem da leitura e da escrita, pois envolve a produção de textos pelo professor e a leitura dos mesmos pelos alunos. A rotina diária pode incluir lista das atividades do dia, lista dos alunos presentes, ausentes, dos ajudantes do dia, assim como relato de acontecimentos cotidianos (finais de semana, festas, entre outros). (SÃO PAULO, 2008, p. 49)

A atividade permanente e de rotina, do ajudante do dia, permite que esse ciclo, citado acima ocorra. Dessa forma, as línguas vão se consolidando nos espaços de aprendizagem.

É pela linguagem e na linguagem que se podem construir conhecimentos. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo sujeito e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que os conceitos sejam generalizados, sejam relacionados, gerando um processo de construção de conhecimentos que vai interferir de maneira contundente nas novas experiências que o sujeito venha a ter. Ele se transforma através desses conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura e essas experiências geram outras, num movimento contínuo de transformação e desenvolvimento. A mediação semiótica (mediação que se dá através dos sinais, dos signos e das palavras, etc.) é que permite também a incorporação do sujeito ao meio social e, com consequência, a apropriação deste. (LACERDA, 1998, p. 38-39)

#### Episódio 14 – Duas línguas, um problema

A professora do 4º ano tinha feito uma pergunta para ser respondida: “O que você quer estudar no futuro?” Janaína[aluna] quis que Cássio [professor surdo] a ajudasse na tradução, porque ela fez uma leitura de Português sinalizado *O QUE QUER ESTUDAR FUTURO*, pensando se a pergunta se referia a alguma disciplina específica como Geografia, História etc., ou se era para trabalhar. Cássio explicou

a Janaína, depois de ler a questão, que se tratava de FUTURO VOCÊ FACULDADE QUAL? TRABALHO QUER ESCOLHER QUAL? A aluna fez uma expressão de "Ah..." e continuou sua tarefa.

Neste momento, a professora de apoio Priscila, que é ouvinte, pediu licença a Cássio e perguntou como ele faria a questão do jeito dele, ou seja, como traduzir do português o que você quer estudar no futuro? Estudar ou ser?

Para certificar o lugar que cada língua ocupa nas situações relacionais e nas atividades pedagógicas, esse episódio tem muito a dizer e, de certa forma, traz de volta a discussão que tem como ponto de partida o episódio 1 da palestra sobre astronomia.

O episódio 14 trata da diferença que existe entre as duas línguas e como elas podem ser compreendidas. A estudante, quando faz o questionamento ao professor, interpreta seu texto; porém, por conta da experiência vivida pela manhã na palestra e na conversa em sala de aula, a estudante ficou confusa com o que leu ao negociar o sentido das palavras na pergunta.

Precisou de auxílio do professor, também surdo, para compreender. Ele, ao ler a questão, precisou de certo tempo para compreender o contexto e assim auxiliar a aluna, uma vez que ele não participou atividade e lhe faltava componentes para auxiliá-la.

Da mesma forma, a professora ouvinte, que tem como L1 a Língua Portuguesa, foi buscar auxílio a fim de explicitar em Língua de Sinais para seus alunos a mesma questão. Mesmo nativa na Língua Portuguesa, percebeu a possibilidade de dupla interpretação para o questionamento proposto.

Para a estudante, o professor surdo é um modelo linguístico que apresenta domínio das duas línguas e que está no espaço escolar para propiciar o desenvolvimento pedagógico. Para a professora ouvinte, o professor surdo é modelo de língua, uma língua que ela utiliza, mas ainda não se sente segura na produção e tradução adequada em determinados contextos.

As duas línguas envolvidas mantêm, como esperado, relações de poder e dominância, mas não como geralmente testemunhamos, há uma inversão neste espaço: como a Libras é a língua de instrução, ela não é esvaziada nem preterida em relação à Língua Portuguesa, e não mantém a posição subordinada à língua portuguesa.

[...] pois a língua oficial da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A base de todo processo educacional é consolidada através das



interações sociais. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. (QUADROS, 2003, p. 99)

E é por isso que Priscila consulta Cássio, porque algumas sentenças não são captadas imediatamente pela língua oral-auditiva, assim como em alguns momentos observados na escola, os professores surdos pedem auxílio aos ouvintes na tradução de sentenças em Língua Portuguesa para a Língua de Sinais.

2. **Relações refletindo acerca de o que acontece além do espaço da sala de aula, reuniões de pais e atividades culturais fora da escola e o contato com outros ouvintes.**

### **Além dos muros da escola (ainda que entre eles)**

#### Episódio 15 - Reunião de Pais

Neste dia cheguei e algumas mães já estavam aguardando no pátio, porque a reunião iria acontecer no auditório do Centro Profissionalizante que fica no prédio ao lado do CES. Os pais foram chegando e conversando, a equipe da escola desceu e todos se dirigiram até o auditório. A professora Carmen estava interpretando a reunião para a professora surda Yasmin. A coordenadora Celina começou apresentando as professoras e falando sobre as responsabilidades e sobre a questão do limite para as crianças. Contou um episódio de um aluno que andava dando bastante trabalho na escola (não disse o nome da criança) e que, ao conversar com ela, reclamou que os pais não entendem Libras, argumento que a coordenadora já quebrou porque conhece a família e sabe que há diálogo entre eles. Pediu aos pais que ficassem atentos aos comportamentos desse tipo, porque alguns alunos já usam esse argumento para poder agir de maneira infantilizada na escola. Também disse que, após a fala dela no auditório, os pais deveriam acompanhar as professoras da sala dos filhos, que apresentaria o que realizaram no bimestre, quais os trabalhos, como foram avaliados. Comentou que os relatórios seriam entregues na sala e que nesse ano estavam realizando uma modalidade nova para entrega dos relatórios dos professores surdos: eles seriam entregues no *pendrive*, porque os professores fizeram em Libras. Nesse momento, pude observar o olhar "perdido" de alguns pais, que ficaram em silêncio por uns três minutos enquanto a coordenadora ainda falava sobre o que encontrariam nos relatórios. Quando terminou a fala, uma mãe levantou a mão e perguntou: – E se a gente não entender? Como faremos? Muitos pais que estavam calados, balançaram a cabeça em concordância com a mãe que fez a pergunta, Celina, então, disse que reservaria alguns horários para fazer a tradução do relatório, mas esse horário seria apenas para tradução, não para comentários nem explicações, mas que os pais poderiam também pedir auxílio para aos filhos, já que eles conhecem todos os professores e seus sinais. Essa seria, inclusive, uma forma de responsabilizar as crianças e fazer com que elas tomassem ciência do que os professores falam sobre elas.

A subdivisão dos casos anteriores recaía no papel que as línguas assumem no espaço escolar, e pode-se refletir que, nesse ambiente estudado, a Língua de Sinais ocupa o papel principal tanto nas relações quanto nas atividades, porque já está

entendido que ela é que vai viabilizar o avanço educativo e os processos cognitivos nos alunos matriculados.

Embora as crianças passem um bom tempo na escola – como já mencionamos, os alunos do 4º e 5º ano frequentam período integral três vezes na semana e os alunos do 2º e 3º, duas vezes –, não há como negar que passam um período extenso fora da escola.

As crianças matriculadas são, em grande maioria, filhas de pais ouvintes, que começam a estabelecer contato com a Língua de Sinais no momento em que os filhos entram na escola.

Dois questões ficam muito evidentes nesse episódio: na primeira, um alerta à infantilização das crianças, a coordenadora chama atenção dos pais ao comportamento dos alunos, que não devem ser tratados de forma diferenciada por conta da *deficiência*.

Toda la diferencia reside en que en algunos casos (de ceguera, de sordera) un órgano de percepción (analizador) es sustituido por otro, pero el contenido cualitativo de la reacción sigue siendo el mismo, así como todo el mecanismo de su educación. Dicho de otro modo, la conducta del ciego y el sordomudo, desde el punto de vista psicológico y pedagógico, **puede ser equiparada por entero a la normal; la educación del ciego y el sordo no se distingue en nada sustancial de la educación del niño normal.** (VYGOTSKY, 2012b, p.117, grifos nossos)

A escola procura tratá-los de acordo com sua faixa etária, co-responsabilizando-os pelas atitudes dentro da escola. Podemos ilustrar um desses momentos com o episódio em que o professor repreende a aluna por levantar falso testemunho contra os amigos.

As famílias demonstram dificuldade em lidar com essas questões, primeiro por conta da língua e, depois, porque muitas ainda se sentem culpadas por gerar um filho surdo;

[...] há uma sequência de sentimentos: inadequação, raiva (pela violação de expectativas, pela perda do controle e da liberdade pessoal), culpa (os pais pensam ter feito algo que causou a surdez), vulnerabilidade (medo pelo reconhecimento de sua vulnerabilidade) e confusão (estágios iniciais de aprendizagem são, geralmente, confusos e ameaçadores). A vivência de tais sentimentos não é algo linear e transitório. Mesmo passados anos da surdez, pais revivem alguns deles. (FRANÇOZO, 2003, p. 87)

Consequentemente, tentam compensá-los não cobrando limites. Essa ainda é a fala de muitas mães na mesma reunião. Esse ponto também pode ser validado a partir de uma conversa anotada no caderno de campo com a professora do Jardim II.

Professora: Este é um projeto que temos há alguns anos. As crianças vão trazendo moedas e na semana das crianças, saímos para comprar algumas coisas.

Pesquisadora: Que bacana! Eles aprendem a economizar, não é? Nossa o cofre do Kevin está cheio.

Professora: Ah! Esse é um caso à parte, ele fica com a avó, eles não se comunicam muito bem e ele se aproveita disso mesmo pequeno.

Pesquisadora: Como assim?

Professora: Todos os dias ele traz moedas. Já conversei com a avó sobre isso, mas ela diz que se ela não dá ele chora e para evitar ela dá. Tem dias que precisa trocar para ele trazer.

Evitar choros, birras e situações que necessitem de intervenção são evitadas por algumas famílias, mas não pela escola. Existem os castigos e as broncas, na escola as crianças sabem até onde insistir. A língua medeia esses conflitos.

Para Vygotsky, a palavra, a linguagem<sup>17</sup>, é o veículo primordial de mediação. É com a palavra que o homem salienta, marca, destaca aquilo que é relevante num caleidoscópio de estímulos que bombardeiam por todo o lado os seus diversos sistemas sensoriais. Mas a marcação daquilo que é relevante se dá no contexto social. (REILY, 2012, p. 19)

A segunda diz respeito às interlocuções realizadas em Libras pelas famílias. Góes, em 2000, já levantava um alerta sobre essa condição:

A criança surda vai interagindo, ao longo da infância, com inúmeras pessoas, em diferentes “esquemas” comunicativos. Ela interage necessariamente com ouvintes e, por certo, de modo intenso com a mãe ouvinte. Cruzam-se, pois, as configurações de experiências linguísticas, por estar a criança necessariamente num mundo de língua oral e de aproximar-se – mais cedo ou mais tarde, conforme o caso – das possibilidades de interação com surdos que dialogam efetivamente na Língua de Sinais. (GÓES, 2000, p. 40-41)

Neste caso, especificamente a grande maioria das crianças entram em contato com a Libras e interagem com outros surdos precocemente, muitas antes mesmo do Jardim I, por frequentarem o PED. Se na escola isso é garantido, o episódio mostra que em casa isso não está assegurado. Quando a mãe sinaliza a possibilidade de incompreensão do relatório, está posto que as interlocuções no ambiente doméstico não são tão fluentes, no livro de Bernardino (2000) ela sinaliza a insatisfação dos surdos diante dessa barreira comunicacional com a família, “Vários surdos disseram

<sup>17</sup> Preservada a palavra utilizada pela autora, aqui neste trabalho interpretada como língua.

que se sentem isolados em casa, que preferem estar na escola, porque lá têm amigos com os quais podem conversar”.

Por isso, a escola, na figura da coordenadora, divide a responsabilidade com a família por meio do relatório que apresenta dupla finalidade que é envolver e responsabilizar as crianças pelo seu processo de aprendizagem e fazer circular em casa a língua de sinais.

### Episódio 16 - Festa Junina

A festa junina acontece em conjunto com a festa do Colégio Rio Branco. Há muita gente, mas os pais das crianças surdas ficam mais entre eles. Há muitas brincadeiras e comidas.

Diálogo de uma família de criança ouvinte do Colégio Rio Branco

A: *É tão bonito as danças. Ano passado os mudos dançaram juntos.*

B: *mudos?*

A: *É, tem uma escola só para eles, acho que esse ano nem vai ter porque era na educação infantil, né?*

B: *nossa! E como eles fazem?*

A: *tem uma professora que fica na frente deles e eles copiam, nem parece que são mudos. a gente não percebe.*

B: *como você sabe?*

A: *Ah! A professora falou quando acabou a dança, eles são muitos bonitinhos.*

**Figura 47 - Festa junina 2016**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 48 - Festa junina 2016**

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Durante dois meses as crianças do CES se prepararam para a festa junina. Muitos ensaios foram realizados na quadra do Colégio e na da escola, as crianças ouvintes e surdas ensaiaram juntas.

Todo o empoderamento dos estudantes surdos no espaço do CES fica restrito e limitado e ele. Muitas famílias de crianças ouvintes desconhecem o trabalho da escola, ainda que as agendas dos filhos contenham algumas páginas sobre os surdos, Libras e alguns sinais.

Esse diálogo reportado no episódio denuncia uma série de equívocos conceituais cometidos tais como: chamar os surdos de *mudos* e/ou imputar características como *muito bonitinhos* para classificar a diferença sem parecer pejorativo.

Como Nogueira (2012) inicia sua discussão, a visão patológica sobre a surdez acaba se materializando em certas denominações: *deficiente auditivo*, *portador de necessidades especiais*, entre outras nomenclaturas, **mudo ou surdo mudo**<sup>18</sup>, que expressam a não garantia ao direito à identidade bilíngue e cultura surda.

---

<sup>18</sup> Acrescentado por nós relacionando a fala da autora com a fala recortada do episódio.

Ademais, o discurso destaca uma diferença que não existe. A fala “*Tem uma professora que fica na frente deles e eles copiam*” não leva em consideração que todas as professoras dançam em frente aos alunos, independentemente do ano escolar ou do fato de a criança ser surda ou ouvinte. O que podemos levantar nesse contexto é a presença ausente da escola de surdos no espaço Rio Branco.

### 3. **Pertencimento** analisando o significado do espaço que a escola exerce na vida dos alunos surdos

Os alunos exploram muito bem o espaço escolar em que se encontram, todos sabem quais são suas salas de aula, respeitam os espaços comuns, e em alguns momentos saem para realizar algumas atividades em outros espaços dentro da propriedade do Colégio Rio Branco.

#### Episódio 17 - No auditório Jogo da imitação

Alberto, professor surdo, explica que vão realizar as atividades no teatro e todos saem a caminho do local. Lá chegando, ocupam o palco e eu me sento em uma das fileiras da plateia para observar. Todas as interações são realizadas em Libras. Os estudantes devem fazer imitações de acordo com as ordens do professor, que são: Fogo (Precisam pensar como representam corporalmente o fogo; alguns alunos pulam, outros se contorcem, outros fazem o sinal do fogo com as mãos e vão se sacudindo junto). Água (alguns deitam, outros se sentam; outros, deitados, vão imitando ondas). Gira o pé, rola, em pé, monstro, bêbado, mulher de leque, mulher de salto, velho de bengala, pular, crianças, pula corda. Bola (várias representações de esportes). Dançar balé, futebol, presos, rezar, gordo, magro. Cada uma dessas comandas é feita em Libras, e os alunos podem e devem explorar o espaço do palco. O professor também faz os movimentos, mas o interessante são as diversas leituras: os estudantes não copiam todos os movimentos do Alberto, mas tentam criar os próprios.

#### Episódio 18 - Na quadra do CES

**Situação 1** – O 4º ano saiu para a aula de Educação Física. Para sair, é preciso passar pela portaria que fica trancada. A professora vai na frente e os alunos vão seguindo; depois que passam pela porta, já vão mais autônomos, alguns ficam com a professora e outros entre si, até chegarem à quadra. Esta é uma aula de *handebol* adaptado. As regras foram passadas em Libras para os alunos estavam sentados na quadra diante da professora. Ela montou os times e eles começaram a jogar.

**Situação 2** - As crianças do Jardim II utilizam a quadra para brincar com os velocípedes depois, a professora abre o portão e elas brincam nos arredores da escola até o pátio do Centro Profissionalizante; alguns alunos do Centro cochicham sobre as crianças.

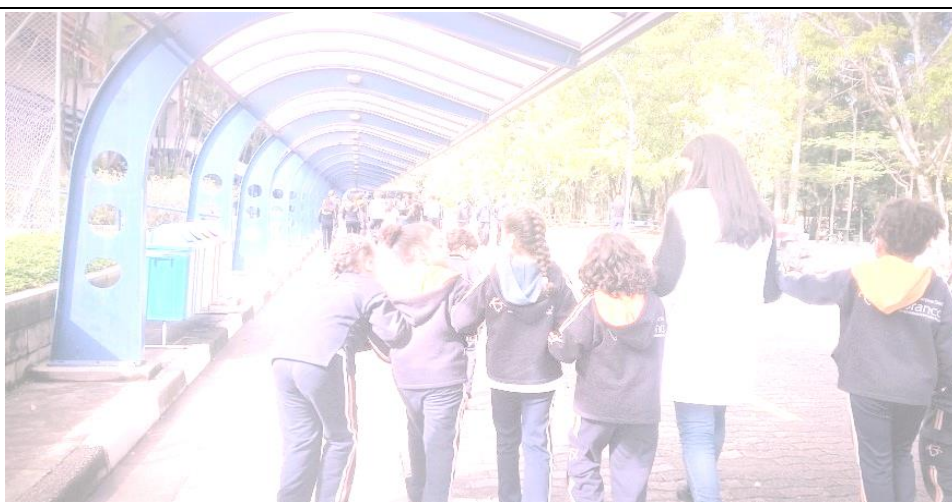
**Figura 49 - Alunos brincando de velocípede na quadra poliesportiva do CES**



Fonte: Arquivo pessoal

### Episódio 19 - Na quadra do Rio Branco

**Figura 50 - Professora e alunos caminhando até a quadra poliesportiva do Colégio Rio Branco**



Fonte: Arquivo pessoal

**Situação 1** - Ensaio para a festa junina na quadra do colégio Rio Branco com os ouvintes. O ensaio foi um pouco conturbado porque o som estava quebrado, só havia para o microfone, mas não para o CD. Para os surdos tudo ok, mas os professores dos ouvintes estavam preocupados com a situação. Como estava demorando para começar, algumas crianças ouvintes ficaram querendo saber como fazer sinais, umas quatro ou cinco meninas nem conseguiram prestar atenção direito ao professor que, sem o CD, tentava iniciar o ensaio falando ao microfone. Elas saíram da formação e foram até professora



de Educação Física do CES perguntar como faziam para saber o nome das meninas. Elas só foram para a fila depois de saber o nome de todas as cinco meninas do CES. As meninas surdas foram fazendo a datilografia e a professora ia dizendo os nomes.

**Situação 2** - Na fila em que os meninos aguardavam para ensaiar, houve estranhamento entre surdos e ouvintes. A professora do 3º ano dos ouvintes, que estava próxima, saiu, foi até Yasmin (auxiliar de classe do CES, que é surda) e começou a dizer: Eles estão falando, mas eu não entendo, acho que estão brigando. Yasmin olhou para ela e depois para mim, pedindo ajuda para entender o que estava acontecendo. Eu disse à professora: Ela também é surda. Yasmin se levantou e foi ver o que estava acontecendo com os meninos; antes, olhou para a professora, deu um sorriso e seguiu para a fila; a professora olhou para mim e, sem graça, disse: “Eu não sabia”.

### Episódio 20 - Jogo simbólico

No espaço da brincadeira as crianças exploraram várias possibilidades. A professora vai estimulando a imaginação e a criatividade dos alunos, usando Libras como língua para interação. Duas crianças (Leon e Breno) escolheram uma fazendinha, montaram um pouco, brincaram com as vaquinhas, cada um pegou uma vaquinha e a fez andar pela fazenda, mas um dos meninos pegou e levantou a vaquinha no ar; começou a fazê-la de “avião”, outro o imitou e eles foram passeando pela sala, fazendo a vaca – que passou a ser um “avião” – voar sobre as cabeças dos colegas. Brincando e utilizando o espaço da sala, eles mostraram à professora, que sorriu e providenciou uma pista de pouso com o restante do material da cerca da fazendinha. Então, os meninos começaram a brincar “traçando uma rota”, fazendo o “avião” subir da pista e, depois, pousar na mesma pista.

### Episódio 21 - No parque do Colégio

Uma vez por semana os alunos da Educação Infantil se dirigem ao parque que fica em outro espaço da propriedade. Para isso, precisam sair da CES e ir até o prédio da Educação Infantil.

Chegando ao parque, as crianças ficam todas muito empolgadas para brincar; havia um grupo de crianças pequenas também brincando. Assim que as crianças surdas foram chegando, as professoras das outras crianças pediram para que elas sássem. Perguntei a uma das professoras porque isso ocorria, e ela me respondeu que houve uma mudança no horário: antes eles brincavam juntos, mas depois dessa mudança eles só se encontravam assim.

**Figura 51 - Crianças brincando na areia do parque do Colégio**



Fonte: Arquivo pessoal da autora



**Figura 52 - Crianças brincando nos brinquedos do parque de areia do Colégio**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 53 - Crianças brincando na casinha do parque de areia do Colégio**



Fonte: Arquivo pessoal

## Episódio 22 - Aula de Artes

A interação é exclusiva em Libras, e os alunos não precisam ler nem escrever nada. A professora pede a eles que ocupem os banquinhos em volta da mesa e que aguardem as comandas. Ela orienta um a um, já que estão fazendo adereços para compor o cenário para a Festa Junina. Nesse dia, os alunos estavam trabalhando com tinta, muito à vontade. Leia pintou as tampinhas e depois pintou as mãos com a mesma tinta branca que estava usando nas tampinhas. Eles gostam também de brincar com água. Mesmo com o tempo frio, lavaram os pincéis, as mãos e os braços, que estavam cheios de tinta. Ainda que com limitações, todos os alunos fazem as atividades. Valter, que tem sequelas motoras por conta da encefalopatia crônica não progressiva da infância, fez uma imensa bagunça com a tinta, mas pintou seus dois rolos de papelão, bem como mesa, mãos, braços, blusas mesmo usando as camisetas próprias para a pintura<sup>19</sup>, chão e até o cabelo.

<sup>19</sup> Eles têm camisetas maiores trazidas no início do ano para este tipo de atividade e sempre vestem as camisetas antes de iniciar os trabalhos com tinta.

Esta seção tem por objetivo pensar na apropriação que as crianças surdas fazem do espaço educativo. Já pudemos ver que todas as situações interativas pelas quais passam são permeadas e mediadas pela L1 e, por mais que outras pessoas não consigam enxergar a escola dos surdos, eles ocupam os espaços compartilhados.

É importante entender que a entrada principal do CES é controlada pela Secretaria. A porta fica sempre trancada, mas existe uma entrada/saída nos fundos; geralmente é por lá que as crianças saem para o refeitório e para atividades no espaço do Colégio ou no auditório.

No episódio 17, quando os alunos e o professor se dirigem ao auditório (esse espaço faz parte do Colégio e, lá, acontecem reuniões e espetáculos, mas é praticamente mais uma sala de aula do CES), as atividades da oficina oferecida pelo professor Alberto são quase sempre lá. Usam o palco e realizam os exercícios. Caminham com muita autonomia até o local e nunca andam em fila porque, se fizerem assim, não podem conversar.

Durante a atividade os estudantes (4º e 5º ano), mais amadurecidos e com fluência em Libras, vão demonstrando ao professor como entendem o que é solicitado, eles utilizam a língua para externar o que entendem a cada comando dada.

Analisando especificamente o trecho “Cada uma destas comandas é feita em Libras, e os alunos podem e devem explorar o espaço do palco. O professor também faz os movimentos, mas o interessante são as diversas leituras: eles não copiam todos os movimentos do Alberto, mas tentam criar os próprios”, mais uma vez a criatividade está presente.

Com o desenvolvimento da linguagem e dos processos imaginativos, os sujeitos aprendem a gradualmente subordinar o campo perceptual imediato ao campo das ideias, dos acontecimentos imaginados, o que propicia as bases para formas superiores de comportamento e de pensamento. (PINTO, 2010, p. 97)

No episódio 18 outro espaço é apresentado, próprio do CES e, de acordo com a professora de Educação Física, em alguns momentos também utilizado pelas crianças da Educação infantil do Colégio. Ele é geralmente o espaço onde as atividades de Educação Física acontecem. Para chegarem até a quadra, precisam passar pela entrada principal. Isso sempre ocorre na companhia da professora; assim que passam pelo obstáculo/porta, seguem livres até a quadra.

Na situação 1 acontece uma aula regular de Educação Física; a ocupação do espaço da quadra ocorre de acordo com o planejamento da professora e o objetivo e as regras apresentadas em Libras.

A situação 2 apresenta uma aula, com um objetivo mais lúdico, os alunos iniciam no espaço mais restrito e depois podem utilizar um mais amplo, onde entram em contato com pessoas de fora da escola - nesse caso, alunos do Centro Profissionalizante. Quando as crianças aparecem nesse espaço, algumas coisas ocorrem. Um grupo de alunos comenta:

Sujeito 1: Essas crianças são engraçadas.  
Sujeito 2: Ah! Tão bonitinhas...  
Sujeito 3: Olha lá os mudinhos, só na diversão.  
Sujeito 4: Sorri. (ação)

Mais uma vez percebemos como as pessoas que pertencem ao espaço maior desconhecem a realidade bilíngue da escola e das crianças. Fora das catracas, essa escola é considerada uma referência em termos de educação de surdos, mas das catracas para dentro esse reconhecimento ainda exige um trabalho efetivo junto aos demais grupos que ocupam os diferentes espaços dessa instituição.

O episódio 19 corrobora com a afirmação acima, pois mostra, na situação 2, que nem mesmo os professores do Fundamental I do colégio reconhecem os professores surdos do CES, tanto que ela fica envergonhada ao perceber que cometera uma gafe e, se não houvesse alguém para fazer a interpretação não saberia conversar. Constata-se uma sensação de impotência diante da barreira linguística.

Como o CES absorve a clientela da Educação Infantil ao 5º ano, apenas os professores do Fundamental II conseguem entender melhor e conversar um pouco com os surdos, mas as crianças (conforme situação 1) são muito curiosas e tem vontade de interagir, ainda que a língua se mostre uma barreira.

“Elas só foram para a fila depois de saber o nome de todas as 5 meninas do CES. As meninas surdas foram fazendo a datilologia e a professora ia dizendo os nomes.”

A situação 2 do episódio 19 é muito parecida com a situação 2 do episódio 18, porque os ouvintes envolvidos estão do lado de dentro da catraca, frequentando diariamente o mesmo terreno, onde o CES funciona, e agem de acordo com o senso comum, utilizando expressões como: *bonitinhos, estranhos, não entendo nada do que falam.*

A visão patológica sobre a surdez ainda influencia as práticas escolares e se materializa nas formas de concepção da pessoa surda em suas denominações: deficiente auditivo, portador de necessidades especiais, entre outras nomenclaturas que não garantem seu direito à identidade cultural bilíngue. Neste contexto sobre a surdez, esta é reconhecida pela falta de audição e, no discurso da diversidade ainda etnocêntrico, é *a pessoa normal que apenas não ouve*, uma vez que – em suas práticas – a organização dos programas de ensino, principalmente o de língua, tem como referência o padrão ouvinte. De acordo com a política da educação inclusiva, a libras apresenta função linguística reduzida no discurso da *superação de barreira comunicativa*, ignorando que sob a expressão *que apenas não ouve* há muito a ser reconhecido: o valor linguístico e cultural de uma comunidade. (NOGUEIRA, 2012, p. 241, grifos do autor)

O episódio 20, descreve um momento do Jardim I essas crianças estão iniciando suas experiências com a língua e o momento da brincadeira é quando as crianças ficam livres e passam a dar sentido ao que pensam, imaginam e criam. Quando a professora faz a intervenção, entrando na brincadeira e significando-a, as crianças utilizam a porção imaginativa, que auxilia na constituição do que serão.

[...] compreender a atividade imaginativa participando da formação de conceitos apoiando-se em Bakhtin e Vygotsky revela características da linguagem como fenômeno criativo e social, constitutivo do pensamento e do conhecimento, numa visão dinâmica da língua como produto da capacidade combinadora e criadora humana nos termos de Vygotsky. (PINTO, 2010, p. 60)

De acordo com as formulações de Bakhtin, o significado não é algo transparente nem óbvio, e não está determinado: ele é parte de um processo que dá origem às enunciações. Como Silva (2002) apresenta, a brincadeira é a maneira de a criança se colocar diante dessa construção simbólica.

A criança também compreende os significados de sua ação e negocia, diretamente ou não, com pares. O jogo de faz-de-conta apresenta uma variedade de comportamentos, “modos de significação” do sujeito e o brincar é, então, constituído pelos signos. Cada palavra fundamenta o desenvolvimento do jogo, subvertendo o campo das coisas ao campo das ideias. (SILVA, 2002, p. 62)

Essa ação só foi possível no exemplo apresentado porque a professora utilizou uma língua de conforto para as crianças, ainda que na fase inicial do processo e por meio de contexto. Ela compreendeu o que eles estavam enunciando e aproveitou o momento para participar, além de proporcionar a continuidade da brincadeira e mecanismos para produção de enunciado.

O brinquedo, em princípio uma vaca, deixa de ser a figura literal e passa a ser o “avião”, signo escolhido em parceria pelos meninos para dar asas ao processo imaginativo.

A intervenção da professora foi decisiva nessa composição, e permitir aos estudantes o uso do jogo simbólico contribui para a aquisição da língua e a torna mola propulsora dos processos cognitivos. A mediação aconteceu pela língua.

O episódio 21 assim como os outros dessa seção, mostram que, independentemente de as outras pessoas entenderem ou considerarem a presença dos surdos no espaço, as crianças os ocupam e vão dando sentido construindo conhecimentos e repertórios.

O tema da enunciação está composto por todos os elementos linguísticos, verbais ou não-verbais, que se apresentam durante a atividade dialógica. O tema é constituído pelo dito e não dito, no local de sua produção e em seu momento histórico. Arriscando uma transposição desse conceito para o âmbito do brincar, pode-se dizer que o tema emergente é aquele construído pelos protagonistas em seu contexto de apresentação e envolve aspectos negociados entre os pares. Assim, o brincar não deve ser apenas compreendido pelo material verbal, mas também pela consideração das variadas formas de produção de significados que, indicados no momento da brincadeira, definirão sua singularidade e impossibilidade de repetição. (SILVA, 2002, p.63)

O episódio 22 expressa como os alunos sabem se apropriar dos espaços que lhes são oferecidos. As aulas no ambiente específico, assim como ocorre na Educação Física, levam os alunos a se movimentar, e eles o fazem com muita tranquilidade.

Talvez com a continuidade o estranhamento diminuísse. O CES precisa pensar como promover a interação da escola de surdos com os demais espaços do Colégio. É preciso se fazer presente além do prédio da escola, agir como as crianças e conquistar esses espaços.

#### **4. Mono ou Bi – Espaço das línguas nas atividades ponderando como são realizadas as atividades na L2 – leitura e escrita e qual a influência da L1 nesse processo.**

##### **O diário**

Essa é outra atividade permanente da escola e abarca praticamente todos os anos escolares. Seu objetivo vai mudando um pouco de acordo com o ano escolar, mas o propósito básico é a escrita da Língua Portuguesa; no entanto, para que os alunos consigam expressar as tarefas que realizam, iniciam narrando em Língua de Sinais.

Até o 2º ano, narram em Libras o que escrevem e se apoiam nos desenhos que produzem. A partir do 3º ano, trata-se de uma atividade de escrita corrigida pela professora e tratada de forma mais individualizada.

O Jardim I não faz essa atividade, ela se inicia a partir do Jardim II.

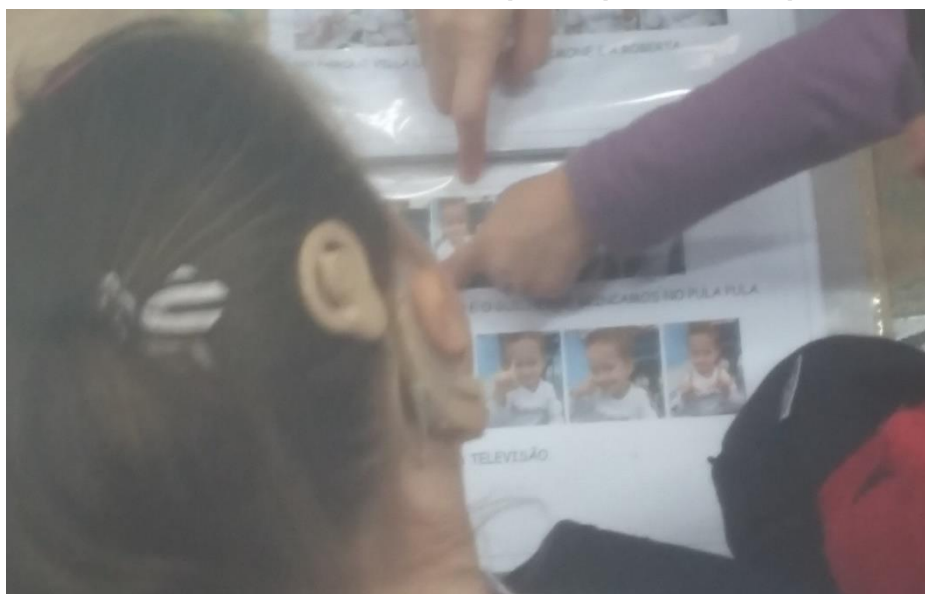
### **Jardim II**

O registro do Jardim II é feito em uma folha que a professora distribui e os estudantes precisam levá-la para casa aos finais de semana e desenhar o que fizeram; na segunda-feira, mostram os desenhos e contando para os amigos o que fizeram. Na sala de aula, a professora se transforma em escriba e passa a fala da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa, mas só faz isso depois que todos relatam o que fizeram.

#### **Episódio 23 – Diário do Jardim II**

A aluna diz “A *BÁRBARA BRINCOU PAPAI, A BÁRBARA FOI CASA VOVÓ* (a aluna fala e faz sinais). Todos olham para ela; a professora, então, repete em Libras *A BÁRBARA* (faz o sinal dela) *BRINCAR PAPAI, A BÁRBARA IR CASA VOVÓ. LEGAL!* Ela pergunta: *NICOLE* (sinal da menina) *IR TAMBÉM?* (São irmãs gêmeas na mesma sala) ela responde: *SIM A NICOLE SIM JUNTO COM A BÁRBARA.*

**Figura 54 - Aluna realizando leitura do diário para a professora a partir de fotografias**

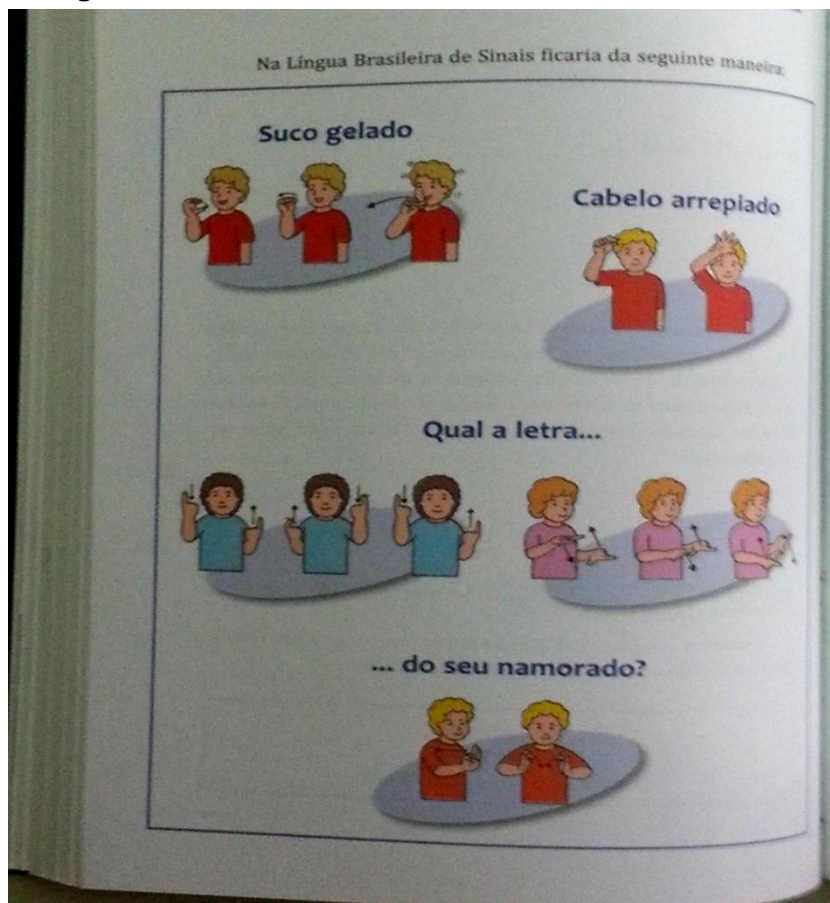


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Depois dos relatos, a professora fotografa os alunos fazendo os sinais para compor as frases; num outro momento, sinaliza nas frases (observe foto abaixo) um exemplo da semana anterior.

Nesse momento, a atividade do diário tem por objetivo mostrar como as narrativas realizadas pelos alunos podem ser transformadas em texto escrito, com a professora como escriba. Ao fotografar, a professora pede aos alunos que façam os sinais das palavras; então, a estrutura apresentada fica em língua portuguesa, e as sequências das fotografias não correspondem à sequência na Libras. Esse tipo de atividade se aproxima de alguns exercícios que se apresentam para alunos surdos em outros espaços pedagógicos e que tratam a língua, como palavras soltas, ou seja, apenas como um conjunto de regras, como no exemplo abaixo (Figura 55):

**Figura 55 - Parlenda com desenho de sinais da Libras**



Fonte: HONORA, Márcia. Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014.

A Libras é tratada como sinal e a ideia de bilinguismo, aqui, se reduz a estruturas que podem ser sobrepostas. Além disso, não respeita os aspectos culturais



dos surdos porque baseia a atividade em uma parlenda pautada no jogo de rima que apresenta.

A comanda da atividade é:

Nesta atividade, o texto é lido e posteriormente interpretado para **o aluno com Surdez**, mostrando a associação dos sinais e das palavras do texto. Esta atividade pode ser retomada durante toda a semana de maneiras diferentes, apenas apresentando a parte escrita e solicitando que o aluno com Surdez possa fazer as aplicações dos sinais correspondentes. Podem ser apresentados os sinais do texto e solicitado que o aluno com Surdez possa escrever o texto. A partir da exploração do texto será apresentado o alfabeto manual (em Libras) para o aluno, em associação ao alfabeto usado na Língua Portuguesa. (HONORA, 2014, p. 129)

Problematizando o trecho acima, destacamos a expressão **aluno com Surdez**, que demonstra que o foco ainda reside na deficiência. Essa é uma linguagem típica da área médica, novamente a surdez se sobrepõe ao sujeito. Numa visão que valoriza a cultura e identidade surda, como é possível perceber no recorte apresentado “aula de libras” a expressão “surdo”, não carrega um tom pejorativo, mas identitário, porque incorpora o sujeito e não o “defeito”.

Além de tudo, a parlenda não está em Língua de Sinais. Para traduzir o texto para Libras, o jogo de rimas não apareceria. O texto pareceria um tanto sem sentido ao propósito de responder o questionamento sobre a letra do nome do suposto namorado. SUCO GEL**ADO**, CABELO ARREPI**ADO**, QUAL A LETRA DO SEU NAMOR**ADO**.

Esse tipo de atividade não colabora para a formação de um sujeito autônomo, mas, apenas sob o pretexto de trabalhar a Língua de Sinais, prioriza o acúmulo de sinais soltos.

Essa prática pode e tem causado grandes prejuízos na educação das pessoas surdas e na formação de professores, intérpretes e/ou interlocutores ouvintes.

O texto em que a autora propõe a atividade também subentende que é possível realizar uma sobreposição entre as línguas fazendo a correspondência entre palavra e sinal, além do uso de parlendas e músicas de memória que faz parte do universo ouvinte e que, para uma criança surda em fase de alfabetização, não faz sentido.

Na atividade apresentada no episódio 23 os estudantes adquirem o vocabulário e fazem a correspondência dos sinais com as palavras em Língua Portuguesa. Considera-se pertinente que a professora diga aos estudantes que a língua que eles usam para se expressar visualmente é diferente da língua que usam para escrever, porque a Libras é utilizada de forma fluente pela maioria dos estudantes da sala e o



ambiente escolar pesquisado valoriza e compreende as necessidades da comunidade surda.

Considerando que a língua de sinais preenche as mesmas funções que as línguas orais desempenham para os ouvintes, é ela que vai propiciar aos surdos a constituição de conhecimento de mundo e de língua que vai ser usada na escrita, tornando possível a eles entender o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. (PEREIRA, 2005, p. 27)

### 1º ano

Assim como no Jardim II, os alunos do 1º ano fazem a atividade em caderno de cartografia e o levam para casa na sexta-feira para fazer o registro no final de semana.

#### Episódio 24 – Diário no 1º ano

Esse registro passou por algumas modificações ao longo do ano. No início, era apenas um desenho com algumas palavras, ou somente o desenho; depois, os alunos precisavam tentar escrever algumas frases. Observe as duas fases com a explicação da professora e algumas atividades realizadas pelos alunos:

**Figura 56 - Instrução para a realização do relato do fim de semana do 1º ano**


Boa tarde!

Hoje as crianças estão levando para casa a primeira lição de casa do ano. Peço que as auxiliem, mas não façam por elas. A atividade é muito simples, porém é muito importante que vocês incentivem e valorizem as produções das crianças. A lição é para ser devolvida na segunda-feira, sempre feita com limpeza e capricho. Cobrem sempre limpeza e capricho das crianças, assim elas sempre vão se esforçar para realizar um trabalho cada vez melhor.

A atividade é a seguinte:

**DESENHE O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE SEU FIM DE SEMANA.**

Ajudem a criança lembrar-se de todas as coisas que fez durante o fim de semana, escolham juntos uma atividade e peça para a criança desenhar, sempre com bastante capricho e colorido.



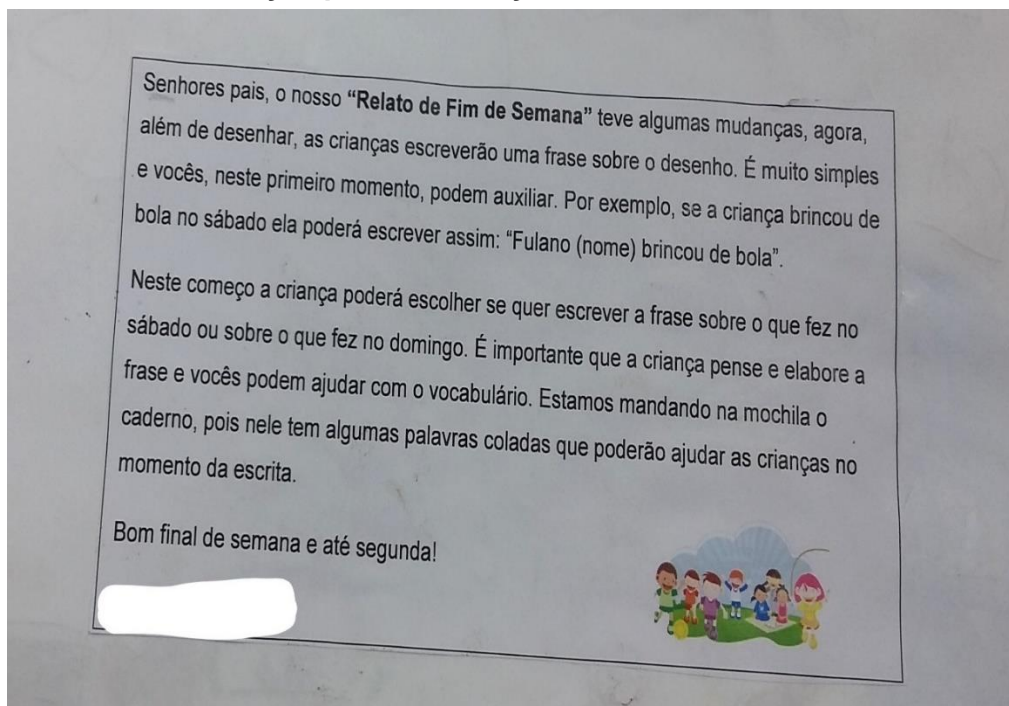
ATIVIDADE REALIZADA  
Professora pergunta: VOCÊ FAZER O QUE?  
Aluna: EU ANIVERSÁRIO FELIZ

Figura 57 - Atividade realizada por aluno do 1ºano – relato do final de semana



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 58 - Nova instrução para a realização do relato de final de semana – 1º ano



Fonte: Arquivo pessoal da autora

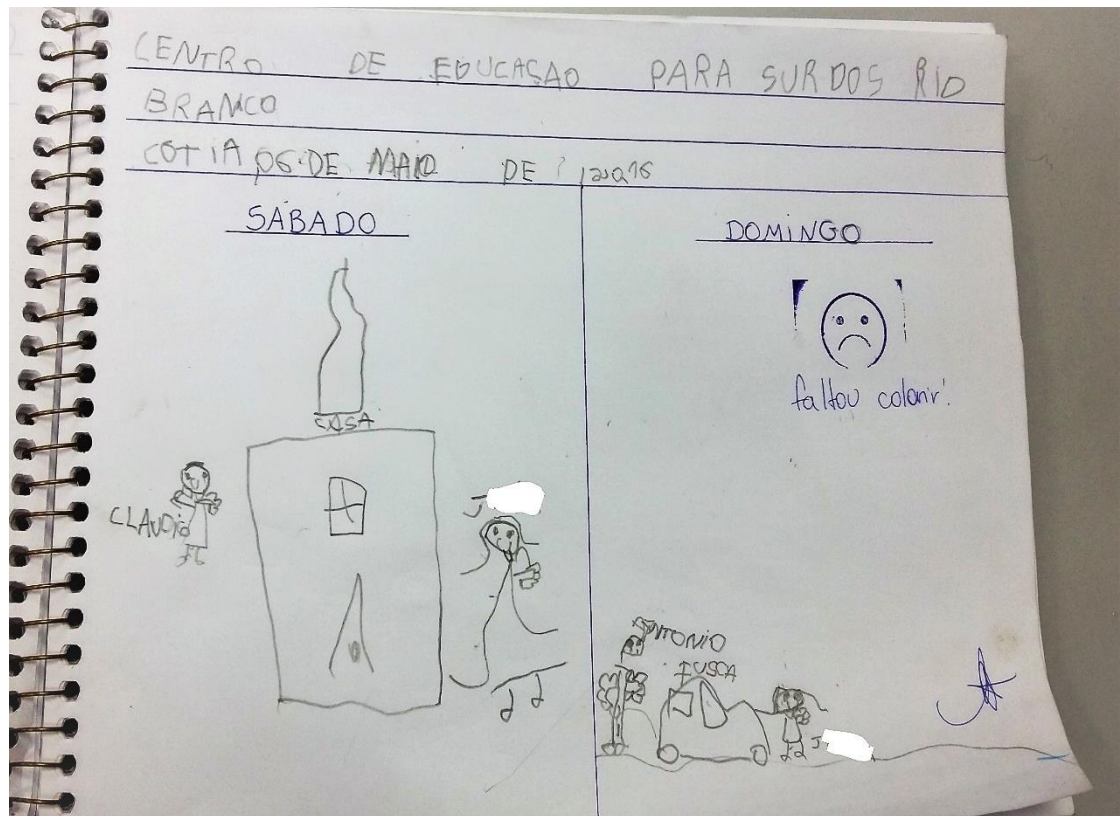
Atividade realizada

Professora: VOCÊ FAZER O QUÊ?

Aluna: SÁBADO IR CASA TIO (faz o sinal do tio) DOMINGO PASSEAR CARRO.

Na imagem a criança escreve nomes (Sábado – Claudio e o próprio nome e Domingo – Antonio – Fusca e mais uma vez o próprio nome)

**Figura 59 - Atividade realizada por estudante do 1º ano – Relato do final de semana**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Aos poucos, nas situações de interação e interlocução, os trabalhos de leitura e escrita vão se constituindo e as crianças vão encontrando, no jogo das palavras e da escrita pontuada, a possibilidade da “corporeidade simbolizada” (muito além da “fala desenhada” mencionada por Vygotsky): a raiva, a alegria, o grito pode ser escrito! (SMOLKA, 2012, p.152)

Embora a autora esteja falando de crianças ouvintes, podemos dizer que as crianças surdas passam por processo semelhante se desde o princípio as crianças forem expostas às línguas como estamos descrevendo neste trabalho até o momento L1 (Libras) e L2 (Língua Portuguesa).

O momento do diário é um primeiro movimento de sistematização da L2

É possível constatar na Figura 57 como essa sistematização acontece, existem três figuras humanas e um bolo com vela. A aluna ao significar o desenho expressa em Libras que se trata de uma festa de aniversário, nos dizeres de Reily (2012)

amparada em Vygotsky vai dizer que a imagem sempre representará algo simbólico, nunca uma coisa sem sentido.

A atividade do diário no 1º ano passou por modificações, como pode ser visualizado por meio do episódio. Primeiro, o registro era em forma de desenho e escrito pela professora como no Jardim II; mas, sem o recurso da fotografia. Depois, a professora começa a cobrar alguma escrita dos estudantes além do desenho. “[...] a escola é o lugar da produção social de signos e é por meio da linguagem que se delinea a possibilidade da construção de ambientes educacionais com espaço para a crianças, descoberta e apropriação da ciência produzida na história humana.” (FREITAS, 1994, p.93-94)

Nesses dois estágios educacionais, o que importa para os professores é a narrativa dos estudantes, como ele conta o que aconteceu, a marcação de tempo e de espaço, a utilização da Libras com o início das atividades escritas, assim como acontece com crianças ouvintes: significação dos desenhos em uma palavra e, depois, substantivos, até chegar numa escrita mais próxima da estrutura da L2.

As hipóteses elaboradas visualmente serão testadas à medida que as crianças surdas tenham acesso as atividades que envolvam a escrita. Primeiramente, elas devem aprender que aquilo que é expresso na língua de sinais pode sê-lo na Língua Portuguesa escrita. Para isto, o professor deve introduzir recursos didáticos, como escrever em Língua Portuguesa aquilo que as crianças surdas expressam na Língua Brasileira de Sinais. Nestas situações, o professor deve mostrar às crianças que se trata de duas línguas e, assim que as crianças demonstrarem interesse, deve começar a apontar diferenças de funcionamento da Língua Portuguesa, baseando-se no conhecimento que as crianças já têm da língua de sinais. (SÃO PAULO, 2008, p. 22)

## 2º ano

Nesse ano também se solicita o relato do final de semana, porém destes estudantes se exige uma organização em frases para o texto.

[...] viabilizar recursos de ensino/aprendizagem que priorizem *memória e pensamento especificamente visuais* atende diretamente ao espaço lógico, natural ao indivíduo surdo, segundo os estudiosos. Ademais, estes últimos reforçam os estudos que viabilizam uma possibilidade de podermos ignorar uma suposta barreira para o domínio da língua de modalidade oral-auditiva. (FERNANDES, 2003, p.48)

## Episódio 25 – Diário do 2º ano



A professora pegou os diários e se sentou na frente da sala; colocou uma cadeira ao lado da cadeira dela e foi chamando os donos dos diários para explicar o que haviam desenhado e escrito sobre o final de semana. Um a um, os alunos se sentaram na cadeira, foram olhando para os desenhos e contando o final de semana. Em Língua de Sinais os relatos são bem ricos, eles se guiam pelos desenhos. Um dos alunos senta na cadeira; a professora segura o caderno aberto na página do desenho e ele explica:

Aluno: EU BICICLETA ANDAR ANDAR ANDAR

Professora: ONDE?

Aluno: Olha o desenho e responde: CASA FORA RUA.

A escrita do aluno = (NOME DELE) Andou de bicicleta sol.

**Figura 60 - Desenho e escrita de relato do final de semana realizado por aluno do 2º ano**



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 61 – Desenho e escrita de relato de final de semana realizado por aluno do 2º ano**

Outro aluno se senta, e o procedimento é o mesmo. A professora segura o caderno aberto na página do desenho e pergunta:

Professora: EXPLICA AMIGOS FAZER O QUÊ? EXPLICA

Aluno: Bem retraído, olha para o caderno e para os colegas a sua frente e diz:

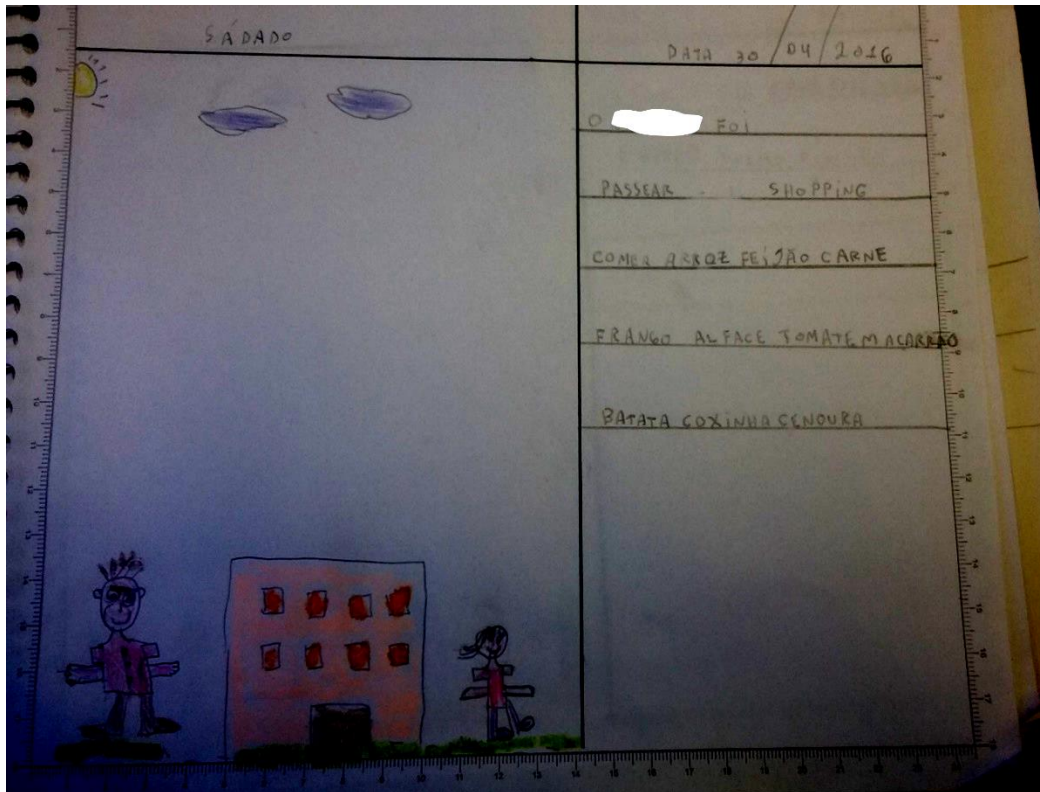
EU SHOPPING COMER ARROZ, FEIJÃO, CARNE. (para e pergunta para a professora o que está escrito, aponta a palavra) Ela devolve a pergunta: NÃO LEMBRAR? Ele olha novamente para a folha e diz: COXINHA; ela aponta onde está escrito coxinha e responde: AQUI FRANGO, e ele continua: MACARRÃO, CENOURA, BATATA.

Professora: COMER, COMER, COMER (expressão de quantidade)

Aluno: Sorri e volta para o lugar.

A escrita do aluno = O (NOME DO ALUNO) foi passear shopping comer arroz feijão carne frango alface tomate macarrão batata coxinha cenoura

**Figura 61 - Desenho e escrita de relato de final de semana realizado por aluno do 2º ano**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os alunos do 2º ano precisam escrever frases. Pelo que podemos perceber nas escritas, eles vão utilizando o vocabulário que conhecem e tentando dar sentido às ações apresentadas nos desenhos. Nota-se que alguns alunos não conseguem dar sentido a todas as palavras que escrevem, ainda se amparam nos desenhos.

Alguns desenhos trazem explícito na imagem exatamente o que está escrito. É claro que guiam os alunos no que querem representar, mas, como fazem a atividade em casa, as famílias auxiliam a construir a frase. A Figura 61 é um exemplo disso. No desenho, aparecem duas imagens representativas de figuras humanas e um prédio no meio das duas.

A intenção do aluno foi dizer o que comeu no seu passeio ao *shopping*, e a estrutura já se aproxima daquela da língua portuguesa, porém não há pontuação nem flexão verbal.

Esse é um exercício realizado em casa, com auxílio dos familiares e exige que ele associe sinal e significado para então associar sinal e palavra.

As figuras apresentam detalhes e nesta fase percebe-se o quanto se expressam com propriedade em Língua de Sinais. A escrita é marcada pela L1, não

aparecem os conectivos específicos da Língua Portuguesa, no entanto, mesmo com os alunos mais tímidos a narração ocorre.

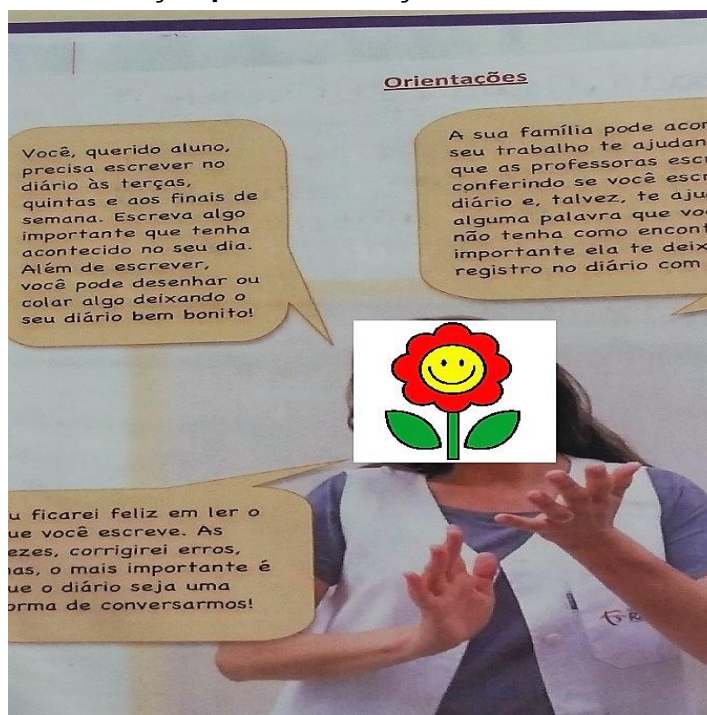
### 3º ano e 4º ano

#### Episódio 26 – Diário do 3º e 4º ano

No 3º ano, o diário deixa de ser feito no caderno de cartografia e passa para um caderno brochura com linhas. Em vez de relato do final de semana, os alunos precisam realizar relatos três vezes por semana (segundas, quartas e sextas-feiras).

Os estudantes 4º ano devem preencher o diário três vezes por semana (terças, quintas-feiras e aos finais de semana). Eles já demonstram um pouco mais de familiaridade com a atividade, e existe um combinado para a correção. A professora lê e, em um dos dias, faz perguntas relacionadas ao que o aluno escreveu; no outro dia, faz correções ortográficas e de Língua Portuguesa mais pontualmente.

**Figura 62 - Instrução para a realização do diário do 4º ano**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Escrita :

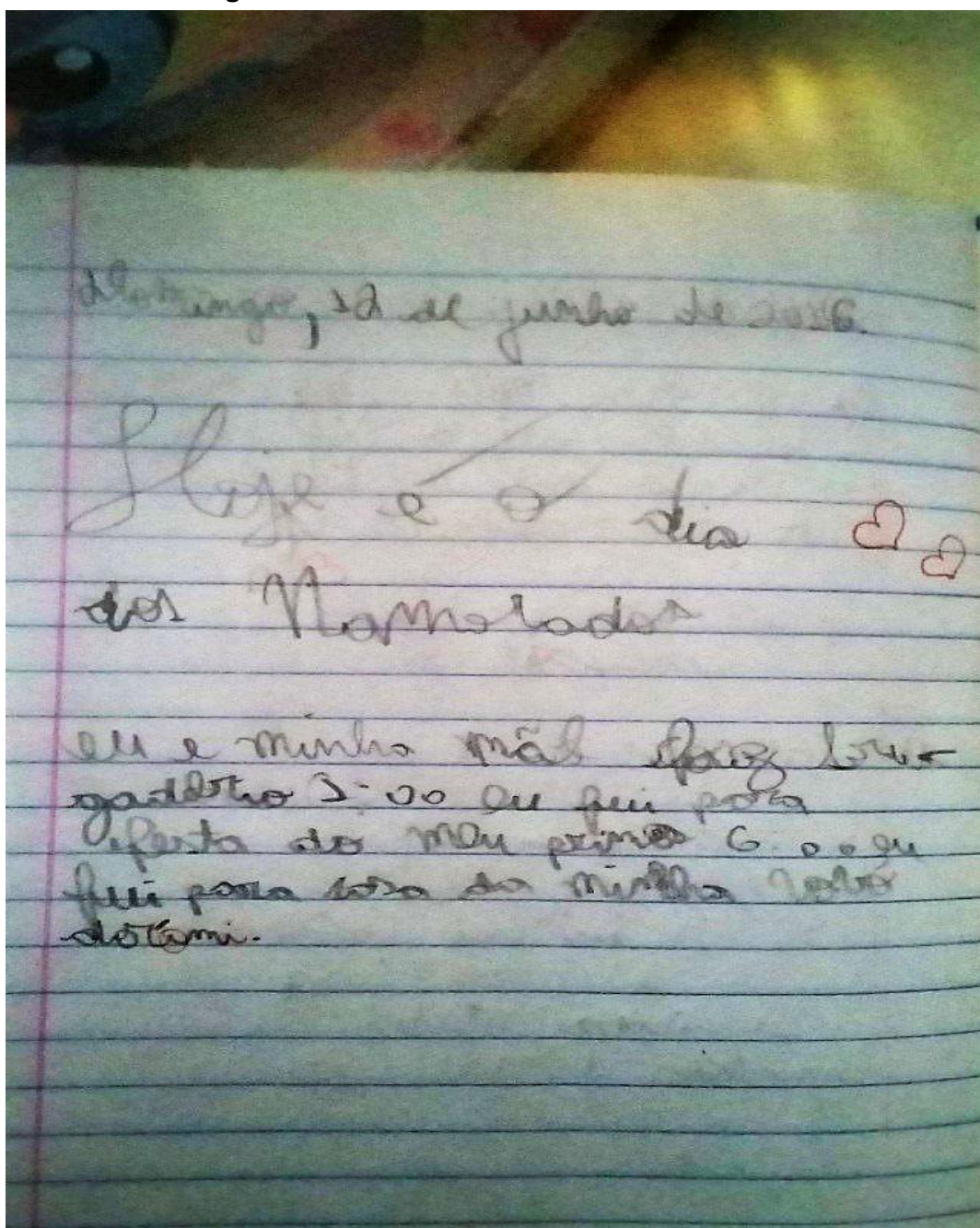
Você querido aluno, precisa escrever no diário às terças, quintas e aos finais de semana. Escreva algo importante que tenha acontecido no seu dia. Além de escrever, você pode desenhar ou colar algo deixando seu diário bem bonito!

A sua família pode acompanhar seu trabalho te ajudando a ler o que as professoras escrevem e conferindo se você escreveu no diário e, talvez te ajudando com alguma palavra que você não tenha como encontrar. É importante ela te deixar fazer o registro no diário com autonomia.

Eu ficarei feliz em ler o que você escreve. As vezes, corrigirei erros, mas o mais importante é que o diário seja uma forma de conversarmos!



Figura 63 - Atividade de diário aluno do 4º ano

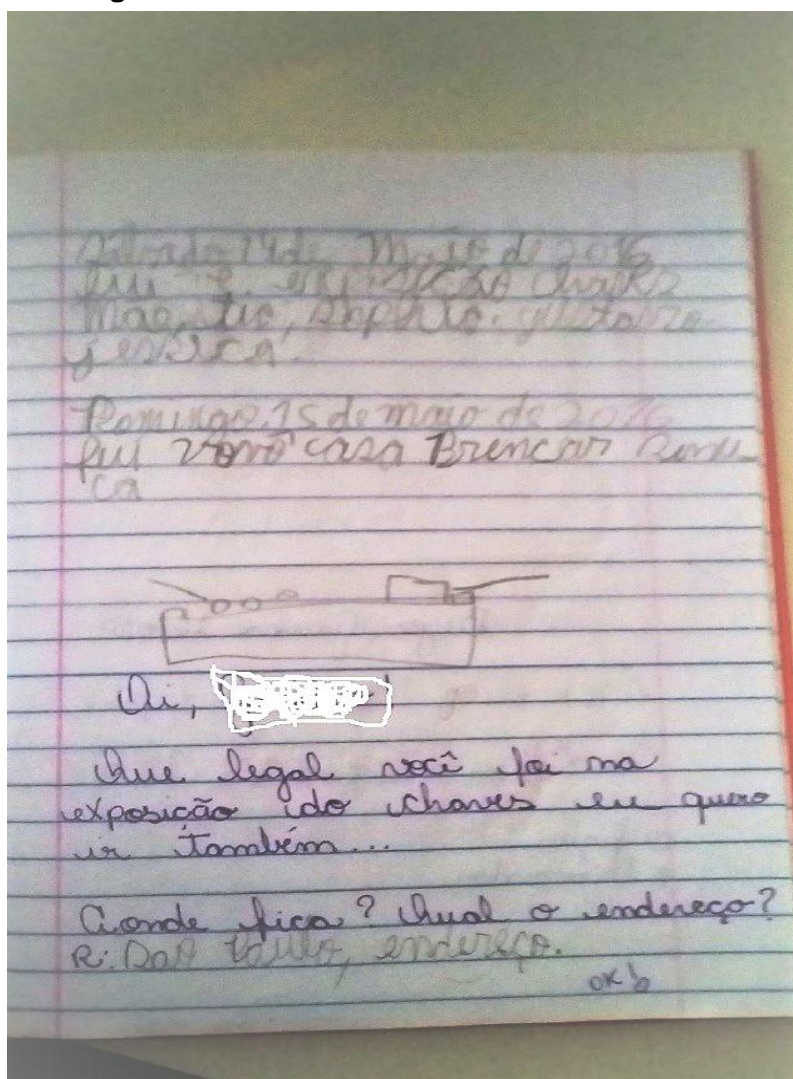


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Escrita: Hoje é o dia dos Namorados eu e minha mãe faz brigaderio 1:00 eu fui para festa do meu primo 6:00 eu fui para casa da minha vovó dorimi.



Figura 64 - Atividade de diário aluno do 4º ano



Escrita:

Sábado 14 de maio de 2016

fui ve exposição chaves mãe, tia, sophia, gustavo, jéssica.

Domingo, 15 de maio de 2016

fui vovô casa brincar sinuca (o aluno desenha uma mesa de sinuca)

O 3º e o 4º ano se desobrigam de contar apenas o que aconteceu no final de semana; o diário tem como objetivo o relato escrito do dia. Essas escritas passam a ter um interlocutor mais direto com finalidades específicas. A professora e a auxiliar de classe realizam a leitura e, dependendo das produções, fazem correções estruturais e de vocabulário. Em outros momentos, questionam as escritas.

Nesse estágio, a produção escrita é acompanhada mais de perto e de forma individualizada por meio do diário; as professoras podem entender em qual nível de

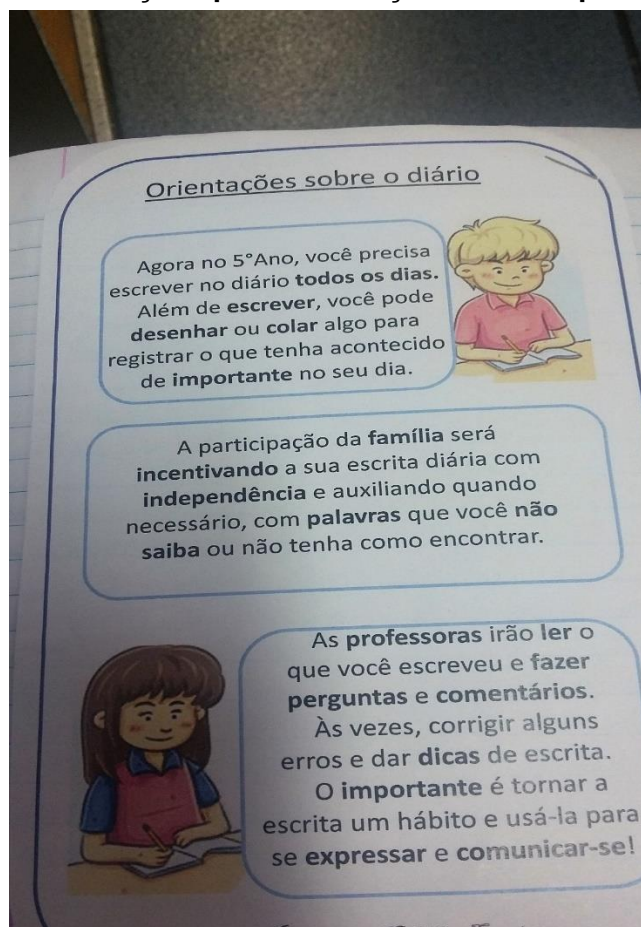
escrita o estudante se encontra. Como as questões são realizadas em português escrito, eles precisam ler e, muitas vezes, fazem essa atividade na própria escola no contraturno.

[...] o aluno surdo desenvolve um sistema linguístico de transição entre *libras* e *português*, linguisticamente denominado interlíngua. Essa língua de transição apresenta um conceito restrito ao indivíduo... O conceito de interlíngua, como grupo de alunos, portanto, possibilita ao professor a consciência do processo de aprendizagem da segunda língua, “pois pode apontar os processos de aprendizagem dos alunos, os níveis linguísticos que apresentam áreas mais problemáticas, aspectos que ainda faltam ser estudados etc. (NOGUEIRA, 2012, p. 246-247)

### 5º ano

O 5º ano faz um diário propriamente dito: os estudantes devem relatar o que fazem todos os dias e a correção ocorre nos mesmos moldes que no 4º ano. A atividade é muitas vezes realizada na própria escola no contraturno que eles frequentam às segundas, quartas e sextas-feiras.

Figura 65 - Instruções para elaboração do diário para o 5º ano



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Episódio 25 – Diário do 5º ano

A professora chama Jaime para falar sobre o diário dele. É que ele está interessado em inglês, mas não há essa disciplina na escola. Ele tem feito com o amigo Plínio algumas pesquisas de palavras em inglês, e entregou o diário:

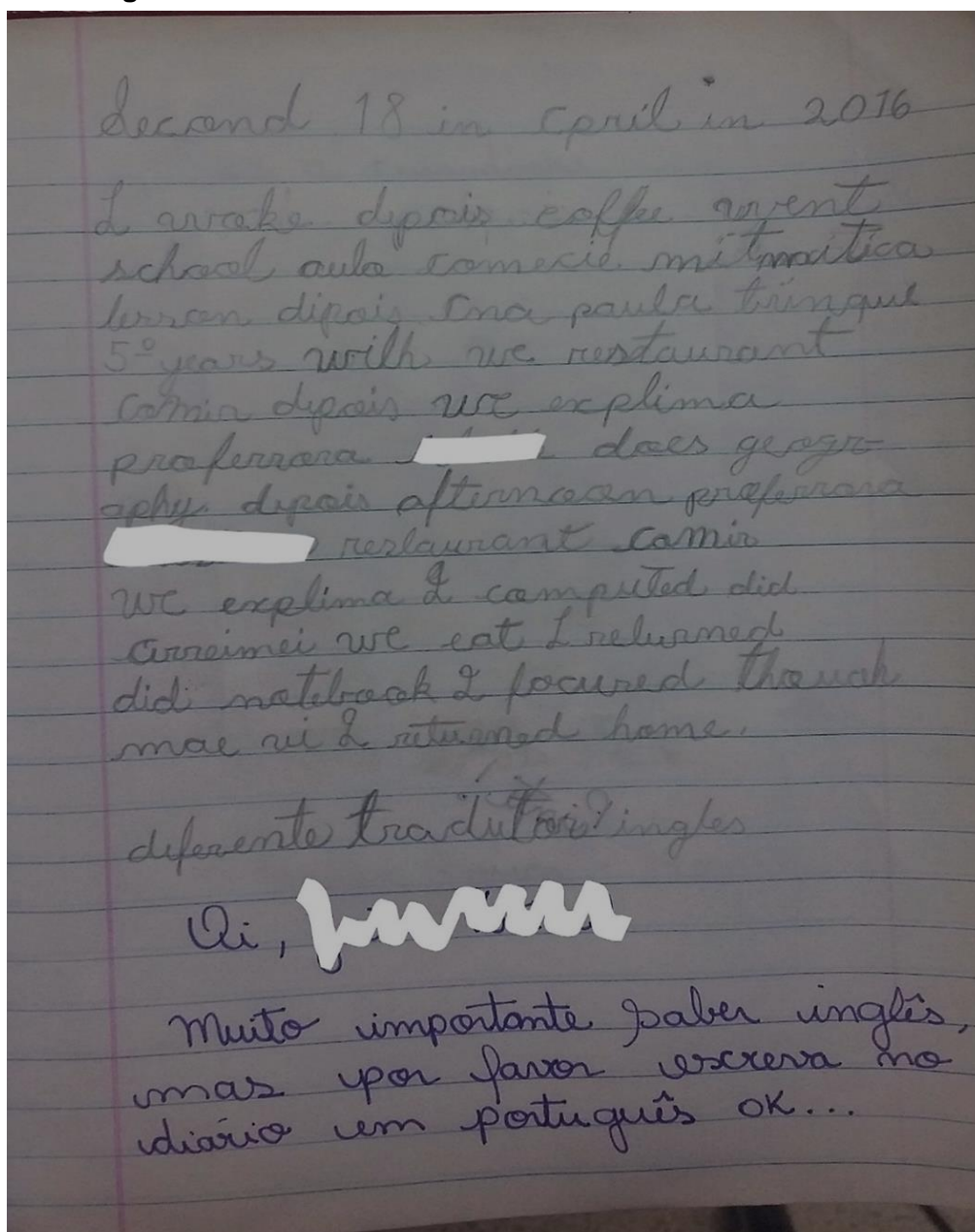
Ela diz:

LEGAL, INGLÊS, MAS DIÁRIO É PORTUGUÊS, EU NÃO SABER INGLES, COMO CORRIGIR?

Aluno: FÁCIL, SÓ COMPUTADOR GOOGLE, TEM LÁ COLOCA PALAVRA INGLÊS E VÊ PORTUGUES, FACIL.

Professora: MAS DIÁRIO PRECISA PORTUGUÊS, OK

Figura 66 - Escrita do diário do aluno Jaime – 5º ano



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Escrita:

Second, 18 in April in 2016

I woke depois coffe went school aula comecei mitmitica lesson dipois Ana Paulo brinque 5<sup>o</sup> years whith we restaurant comir depois we explima professora (nome da professora do 5<sup>o</sup> ano) does geogrophy depois afternoon professora (nome do professor surdo do projeto) restaurant comir we explima computed did arreimei we eat returned did notebook 2 focused though mae vi 2 returned home.  
Diferente tradutor ingles

Esse é um exemplo que nos mostra como o aluno entende língua. Quando ele faz a atividade e troca as palavras da Língua Portuguesa por palavras em inglês, ele não compreende que as estruturas linguísticas são diferentes, ainda que tenha frequentado o CES desde a Educação Infantil, isso começa a nos inquietar e pensar sobre qual conceito de bilinguismo falamos.

Bakhtin (2009) discute que se tratarmos a língua fora dos contextos sociais que a tornam viva, ela acaba por perder sua mobilidade e potencialidade de sentidos, por isso pode-se apontar aqui, que o ensino da língua portuguesa, embora amparados no diário que relata as atividades diária dos estudantes, vai se transformando em tarefa e perdendo o significado. Jaime procura de um modo interessante trazer a vida de volta a atividade quando implementa palavras em inglês, demonstrando onde reside seu interesse.

Assim como ele faz quando transcreve o que pensa em Libras utilizando palavras em português, realiza o mesmo processo para experienciar a língua estrangeira, que começará a fazer parte de seu universo escolar a partir do 6<sup>o</sup> ano.

Se fizermos uma leitura do que o estudante escreve no diário, é possível dizer que, embora ainda procure vocabularizar as experiências, ele consegue fazer um relato mais detalhado do que acontece no seu dia; quer dizer, cumpre a função que o diário tem como atividade permanente.

Geraldi (1993)<sup>20</sup> considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, sobretudo porque é no texto que língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva. (PEREIRA, 2005, p.13)

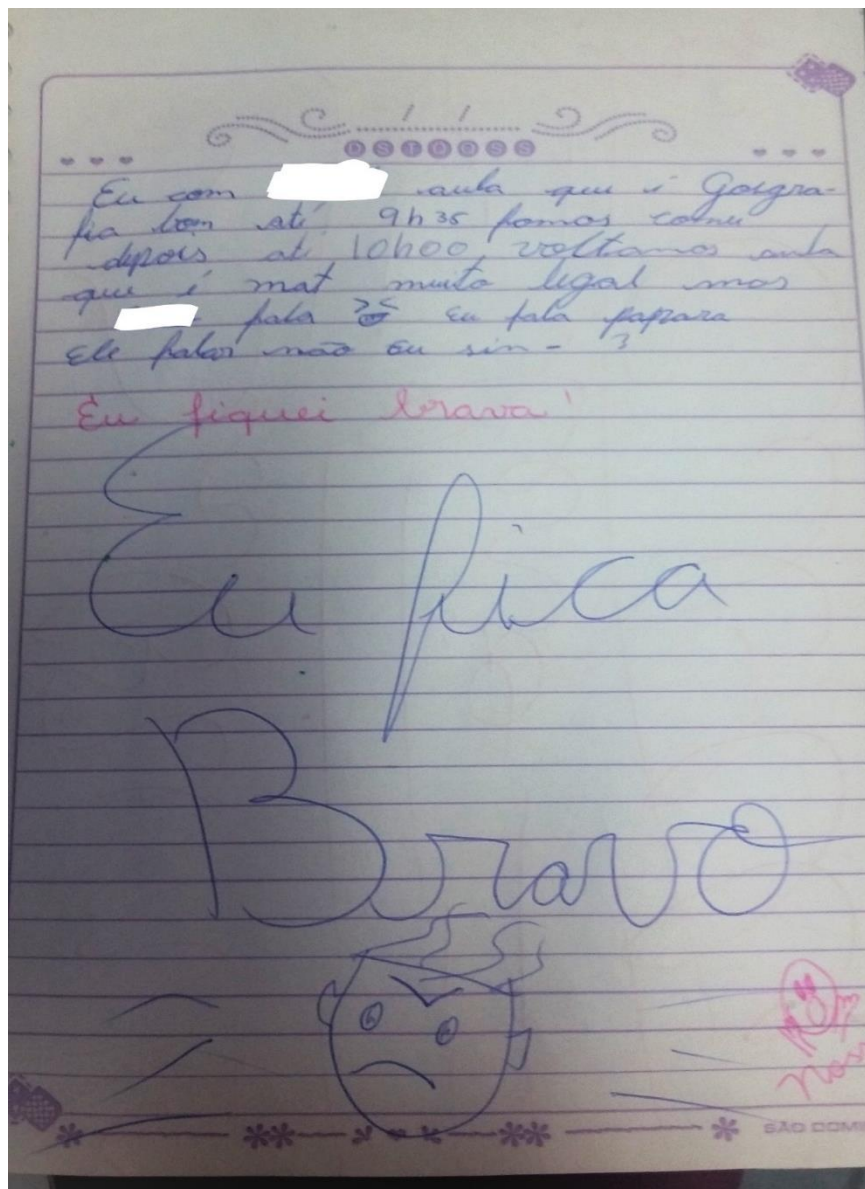
## EPISÓDIO 26 – Reafirmando a escrita

<sup>20</sup> GERALDI, J. W.. A leitura de textos. In: \_\_\_\_\_. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



Como já se trata de 5º ano o texto no diário é bastante cobrado, mas ainda há alunos que sentem que precisam do desenho para representar de fato a escrita.

**Figura 67 - Produção de texto com imagem para o diário realizado por estudante do 5º ano**



Fonte: Arquivo pessoal

Escrita:

Eu com (nome da professora) aula que é geografia bom até 9h35 fomos comer depois até 10:00 voltamos aula que é mat muito legal mas (nome de um colega da classe) fala (desenho com carinha mostrando língua) Eu fala papara Ele fala não Eu sim – Eu fico Bravo (desenho representando a condição de bravo)

As palavras dizem muito, mas alguns estudantes ainda sentem a necessidade de complementar a informação com desenhos. Isso é o que acontece nesse episódio, em que a estudante realiza a escrita e, para deixar clara a intenção que está na

visualidade do que ela quer expressar, faz um desenho para representar o sentimento que deseja exprimir.

Ainda é possível perceber como a marca de gênero ainda não está assimilada. A aluna reproduz um “Eu fica bravo”, ao que a professora corrige, estruturando a frase “Eu fiquei brava”.

[...] as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão, também aos estudantes surdos, o desenvolvimento da competência discursiva para ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1998, p. 34).

Como a Libras é a língua de instrução e de modalidade espaço-visual e ela a responsável pela organização do pensamento, talvez por isso recorrer ao desenho é garantir o entendimento por parte do interlocutor, uma vez que não há segurança de que a informação seja realmente compartilhada utilizando apenas a L2.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (BAKHTIN, 2009, p.36)

Problematizando as atividades de escrita que a atividade do diário proporciona aos estudantes ao longo dos anos no CES, apresentamos a seguinte discussão, que nos mostra alguns dos reflexos que a atividade promove, a partir de episódios com atividade de leitura e escrita fora do diário. São momentos muito importantes na escola, porque a maioria das atividades é realizada em folhas fotocopiadas.

Escrever no caderno ajuda a memorizar e auxilia a ampliação do vocabulário, mas a escola privilegia atividades nas folhas que aceleram o ritmo das atividades, permitindo que o CES acompanhe o currículo proposto no Colégio.

Não é que não utilizem os cadernos, mas a maioria das atividades são coladas. A única atividade que envolve a escrita diária é a rotina, para os alunos do 5º ano, do diário.

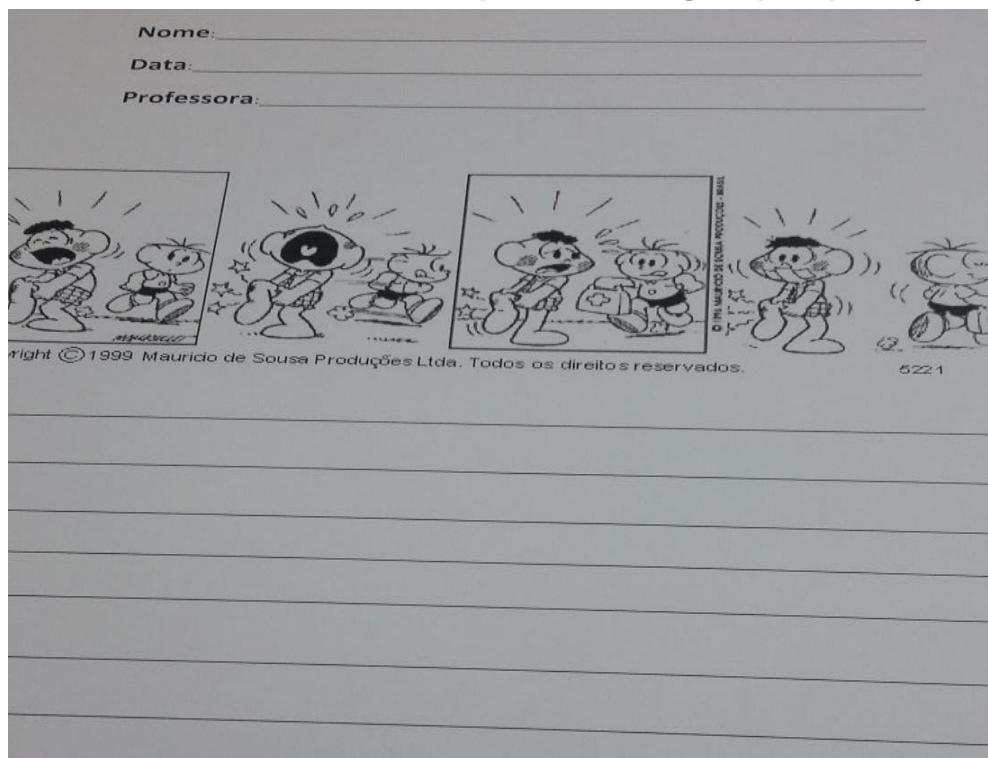
### **NAP (Núcleo de Apoio)**

Aula de Português: a proposta era a escrita de um texto com base nos quadrinhos (alunos do 4º e 5º ano)

### Episódio 27 – Escrita no Núcleo

Professora Priscila pediu aos alunos que contassem em Libras o que viam nos quadrinhos. Ela ia fazendo perguntas do tipo: Quem? Por quê? Onde? O que tinha na maleta? Por que ele foi buscar? Quem buscou? Por que colocou o curativo na boca? À medida que ela ia perguntando, eles iam respondendo; nenhum dos alunos teve dificuldade de contar a história em Libras.

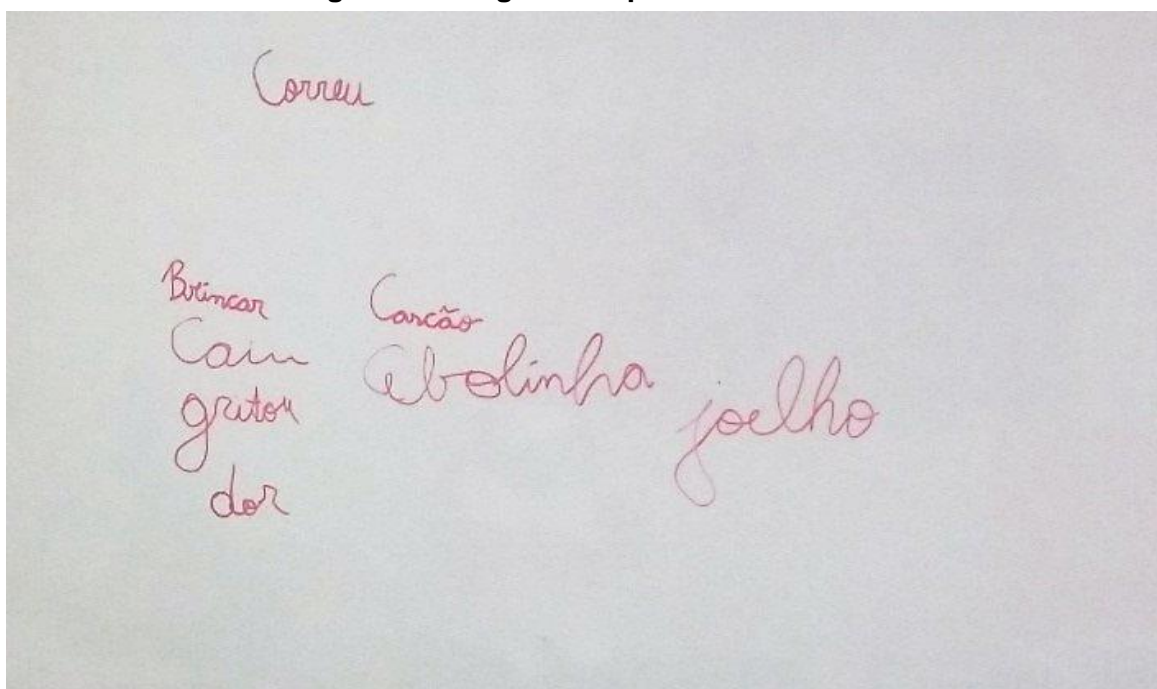
**Figura 68 - Modelo de atividade com sequência de imagens para produção de texto**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

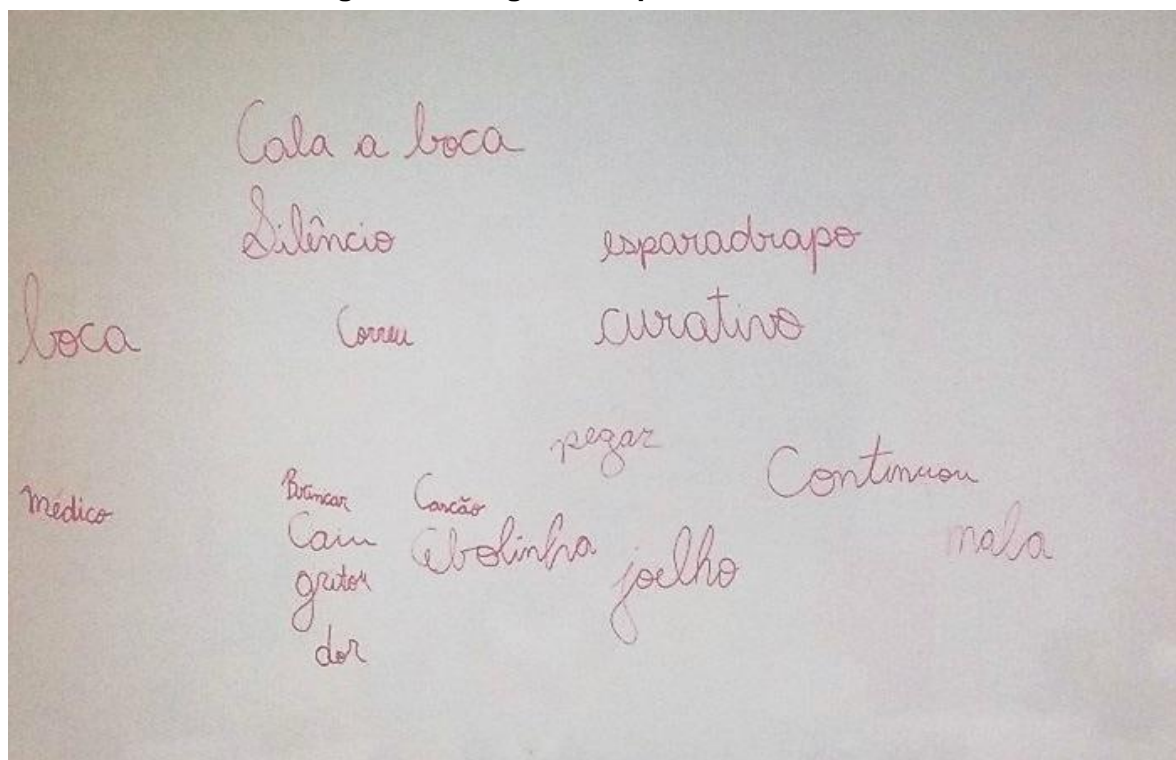
Então, ela pediu aos alunos que fossem escrevendo as palavras que apareceram no relato. Nesse momento, pode-se perceber algumas dificuldades na escrita; a professora precisava realizar a datilologia para que eles escrevessem. O quadro ficou conforme as figuras abaixo.

**Figura 69 - Registro de palavras na lousa**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 70 - Registro de palavras na lousa**

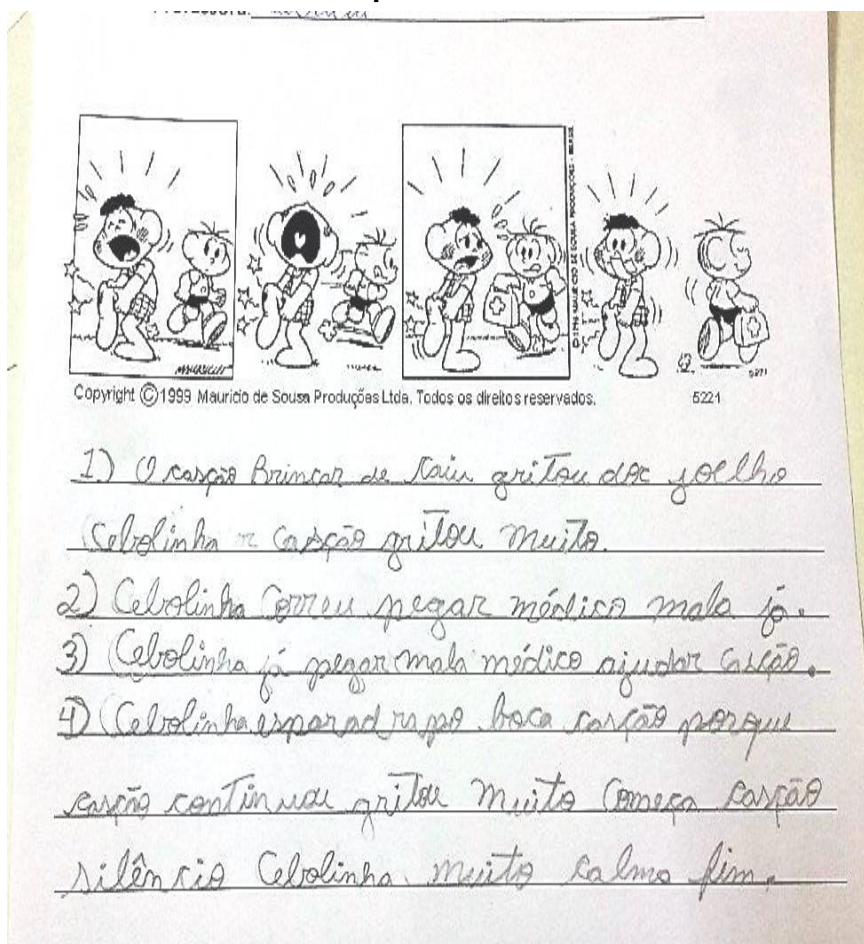


Fonte: Arquivo pessoal da autora



Depois, com as palavras na lousa, ela entregou uma folha de rascunho a cada um dos alunos e eles deveriam escrever. Começou o processo de escrita. A professora ia fazendo comentários sobre a dificuldade que os alunos tinham em reter vocabulário; dizia: – Olha, acabamos de falar qual a palavra e eles não lembram. – Nossa! Tá na lousa, procura, vai! – Como é difícil. Eles iam tentando e, ao final, a produção foi a seguinte:

**Figura 71 - Produção de texto de estudante do 5º ano a partir de sequência de quadrinhos**

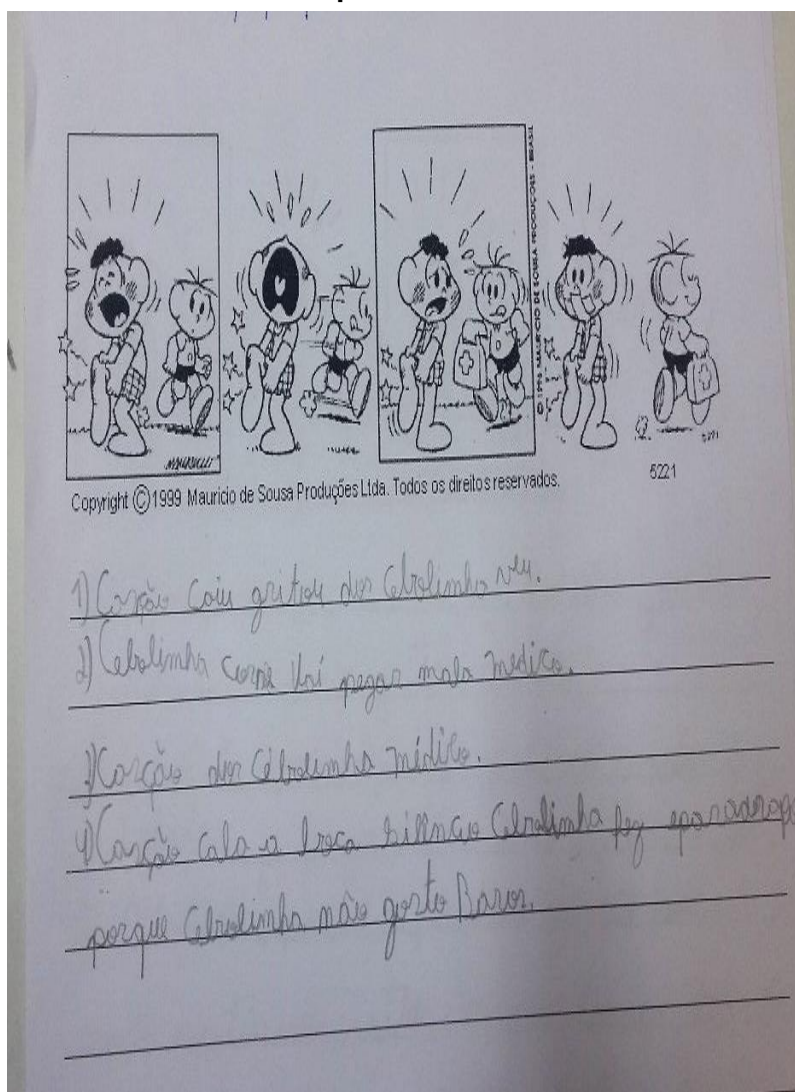


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Escrita:

- 1) O Cascão Brincar de cair gritou dor joelho Cebolinha Cascão gritou muito.
- 2) Cebolinha correu pegar médico mala já.
- 3) Cebolinha já pegar mala médico ajudar Cascão.
- 4) Cebolinha esparadrapo boca Cascão porque Cascão continuou gritou muito começa Cascão silêncio Cebolinha muito calma fim.

**Figura 72 - Produção de texto de estudante do 5º ano a partir de sequência de quadrinhos**

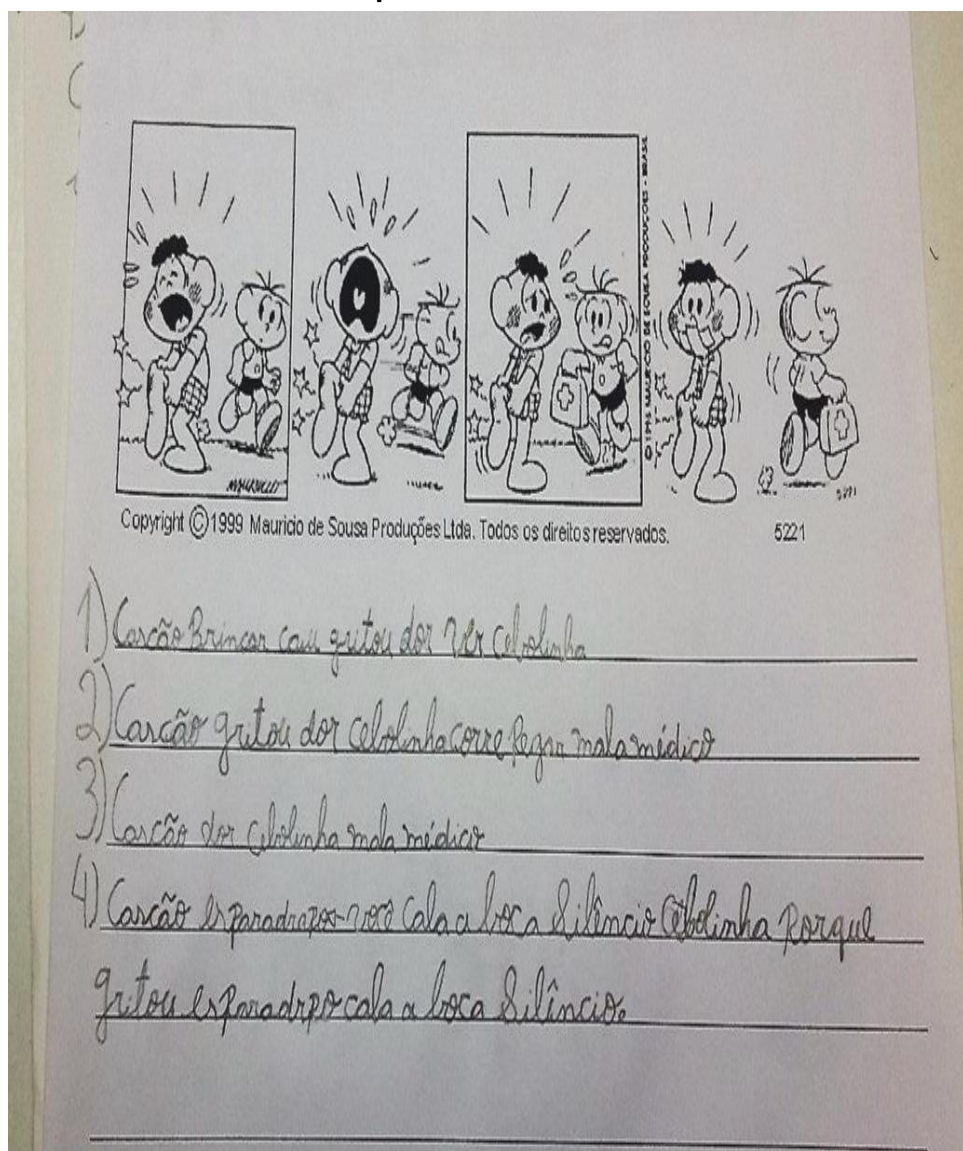


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Escrita:

- 1) Cascão caiu gritou dos Cebolinha viu.
- 2) Cebolinha corre vai pegar mala medico.
- 3) Cascão dor Cebolinha médico.
- 4) Cascão cala a boca silêncio Cebolinha fez esparadrapo porque Cebolinha não gosto Baros.

**Figura 73 - Produção de texto de estudante do 5º ano a partir de sequência de quadrinhos**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Escrita:

- 1) Cascão Brincar caiu gritou dor ver Cebolinha
- 2) Cascão gritou dor Cebolinha corre Pegar mala médico
- 3) Cascão esparadrapos você Cala a boca Silêncio Cebolinha porque gritou esparadrapo cla a boca Silêncio.

As três produções contêm as palavras do quadro e algumas do repertório de cada estudante. O que chama atenção é a maneira como eles estruturam o texto, numerando os quadros.

Percebe-se nesse episódio a dificuldade de fazer a transposição entre as línguas (L1 e L2), mesmo se tratando de estudantes do 5º ano, último do ensino fundamental I e na unidade escolar desde a Educação Infantil. As experiências adquiridas no processo, garante uma desenvoltura fluente em Libras que não pode ser ainda transferida para a língua portuguesa.

Bakhtin (2009) nos alerta sobre a necessidade da L1 embasar e criar possibilidades de aquisição da L2. Vygotsky (2012b) de certa maneira complementa esse pensamento quando nos aponta que se não houver estímulos que permitam que o processo de desenvolvimento cognitivo ocorra, ele não acontecerá.

Dessa maneira podemos dizer que se não forem realizadas cobranças de maneira a proporcionar aos estudantes desafios com metas a serem cumpridas, o desenvolvimento não ocorrerá pelo simples fato da exposição, sem significação para que possa ocorrer a sistematização.

Para nosotros es evidente que el dominio de este sistema complejo de signos no puede realizarse por una vía exclusivamente mecánica, desde fuera, por medio de una simple pronunciación, de un aprendizaje artificial. Para nosotros es evidente que el dominio del lenguaje escrito, por mucho que en el momento decisivo no se determinaba desde fuera por la enseñanza escolar, es en realidad, el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil. (VYGOTSKY, 2012b, p.184)

Nesse sentido o que acontece no episódio é uma atividade produção de texto em L1 que se transforma em produção de frases em L2 que apenas descreve as imagens do quadrinho descaracterizando o princípio e objetivo da atividade, o aluno não produz texto em L2, mas é levado a crer nessa produção.

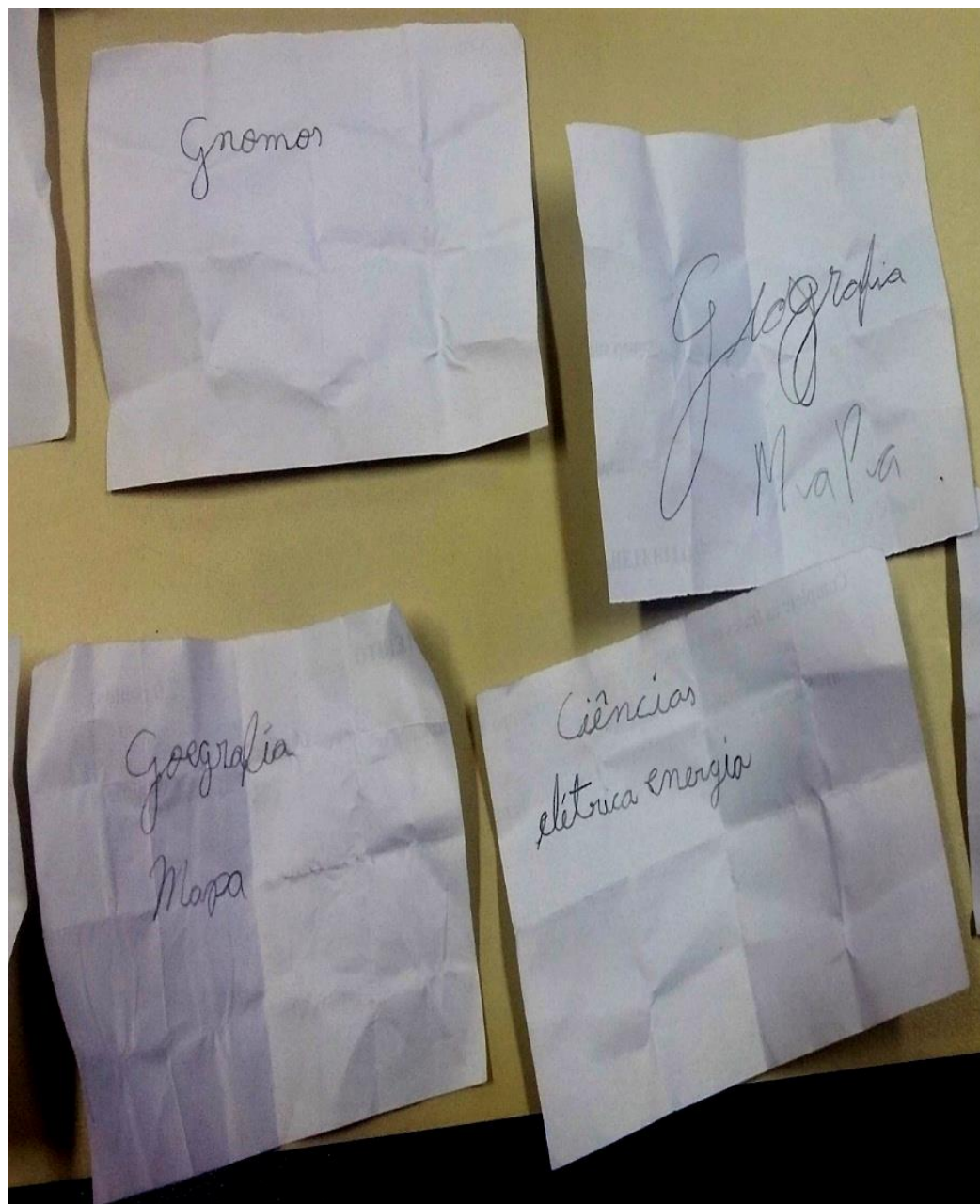
No momento da contação os estudantes se sentiram mais livres, apresentando, inclusive, mais elementos que os que acabaram grafando. Ainda que os alunos tenham fluência em Língua de Sinais, essa transposição não acontece de forma tão tranquila, mesmo que não haja recusa em participar da tarefa.

### Episódio 28 - Curiosidades

A professora do 5º ano pediu aos alunos que escrevessem em uma folha quais os assuntos eles teriam interesse de discutir em sala de aula, a fim de aprofundar e entender melhor alguns temas.
---



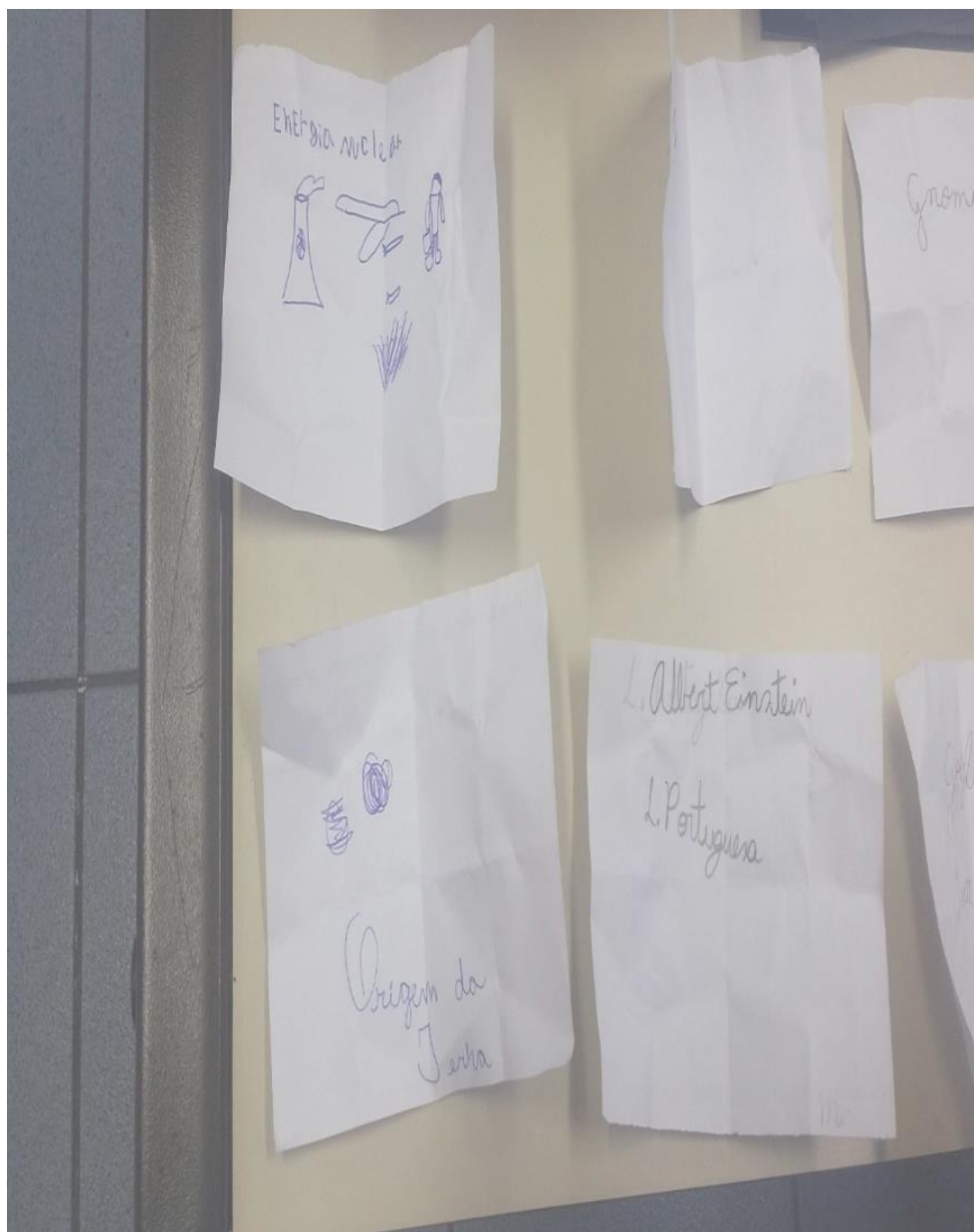
Figura 74 - Bilhetes contendo as indicações de assuntos de interesse dos alunos do 5º ano



Fonte: Arquivo pessoal

Escrita: Gnomos – Geografia Mapa – Geografia Mapa – Ciências elétrica energia

**Figura 75 - Bilhetes em cima da mesa da professora, contendo as indicações de assuntos de interesse dos alunos do 5º ano**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Escrita:

Energia Nuclear – Origem da Terra – Albert Einstein L. Portuguesa

### EPISÓDIO 29 - Aula de Libras

A aula de Libras começou. Todos os alunos se sentaram, o professor Felipe também é surdo. Inicia dizendo que vão assistir a um filme e que devem prestar atenção ao que aparecerá. Todos assistem, atentos. Depois, ele pergunta a eles se são surdos ou ouvintes.

Diana: SURDO (ela é uma aluna que fala bem)

Gabriel: SURDO EU. JANAÍNA (faz sinal da colega) SURDA?

Janaína: EU SURDA SIM. OUVI POUCO. EU SURDA.

O professor, também surdo, então, prossegue falando sobre aspectos da identidade surda, com base no vídeo (TV Ines sobre tecnologia<sup>21</sup>). Depois, dividem-se em grupos para discutir o que está sendo mostrado no vídeo. O professor pede a eles que discutam sobre as tecnologias, pergunta por que os surdos usam Libras, qual o sinal para “falar” em Libras, como sabiam quando o bebê chorava, como acordar e todos os pontos tratados no vídeo.

Mesmo que o episódio 27 nos apresente a dificuldade em organizar uma atividade de escrita com autonomia pelos estudantes, por conta da forma como a língua portuguesa é interpretada e apresentada, o episódio 28 traz os esses mesmos estudantes em outra atividade, mostrando o quanto é importante ter uma língua para se constituir, de acordo com pressupostos já apresentados neste trabalho de Bakhtin (2009) e Vygotsky (2012a).

Os bilhetes contendo os diversos interesses, que vão muito mais além do que aquele estabelecido no conteúdo programático previsto evidencia vontade, predisposição para o conhecimento. Marca o reconhecimento das habilidades que possuem e por este motivo o episódio 29 é parte desta categoria, pois, ainda que ele não contenha atividade escrita, mostra o empoderamento que a Libras dá aos estudantes.

O episódio 29 não só aponta aspectos relevantes para se pensar na vida de pessoas surdas como, também, convida a refletir sobre esses pontos, bem como em L1. Em nenhum momento nesta aula foi usado outro recurso que não o visual. A participação dos alunos é notável, e a fala de Janaína ao questionamento do colega nos mostra como já estão cientes de quem são e o que significa ser. “EU SURDA SIM. OUVE POUCO. EU SURDA”. Na fala, não há receio em assumir a condição de surda, e mesmo utilizando bem a fala não é dessa forma que ela se constitui. Como está expresso em Vygotsky (2014) e Bakhtin (2009) ela é um sujeito de aprendizagem que continua desenvolvendo seu potencial cognitivo, emocional e intelectual.

Não se define como uma pessoa normal que não ouve, mas uma surda que, a partir da Língua de Sinais, conseguiu se desenvolver.

Os assuntos elencados pelos estudantes no episódio 28 foram: energia nuclear – mais uma vez o estudante utiliza a imagem para complementar a informação escrita - origem da Terra, Albert Einstein, Geografia – mapa, Ciências – energia elétrica e gnomos.

---

<sup>21</sup> NUNES. R. Jornal de libras. Tecnologia em Libras. Casa de surdo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=twQWFpqekNg>>. Acesso em: 30 out. 2016.

Esses temas não estão ligados apenas a questões do universo escolar. Isso prova que, para criar tal repertório, de alguma forma os estudantes compartilham língua e ampliam a linguagem por meio de textos, vídeos entre outros que servem de alicerce para organizar o pensamento.

El resumen fundamental de los trabajos consiste en establecer que el pensamiento a través del lenguaje es una complicada formación de carácter heterogéneo. En su aspecto funcional desarrollado, todo lenguaje con sentido presenta dos facetas, que los experimentadores deben diferenciar claramente. Es lo que en las investigaciones actuales se suele denominar lado fonético del lenguaje, refiriéndonos a su faceta verbal, lo que guarda relación con el aspecto exterior del lenguaje, y la faceta *semiótica* (o semántica) del lenguaje, es decir, su lado significativo, que consiste en dar sentido a lo que decimos y en extraer el significado de lo que vemos, oímos, leemos. (VYGOTSKY, 2014, p.395)

Os alunos surdos do CES têm perfil de estudantes, não se recusam a executar as tarefas, compreendem o que precisam continuar estudando e a relevância do estudo para a vida.

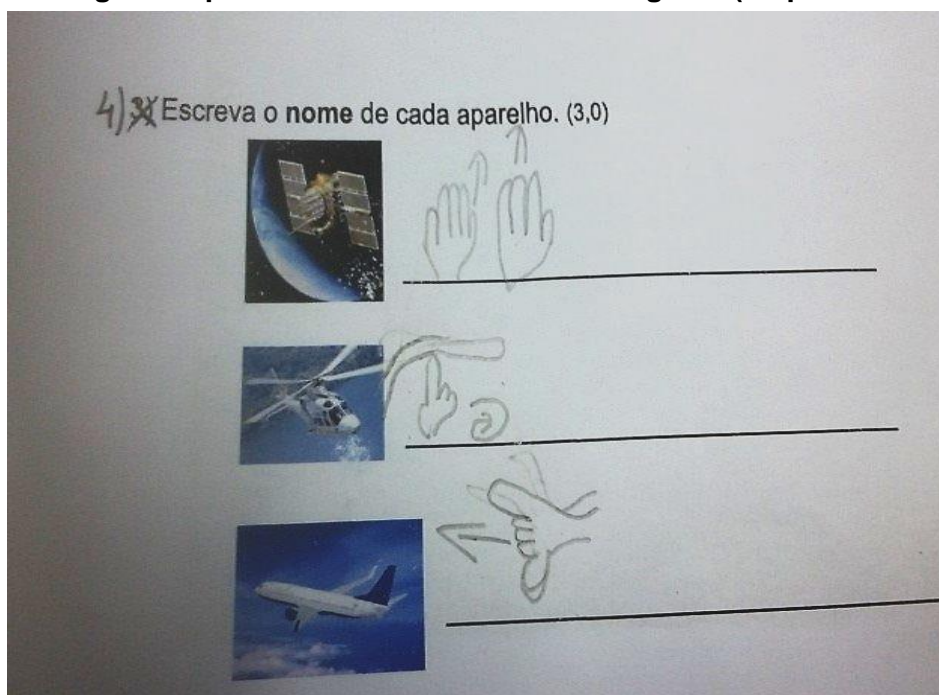
O episódio 29 apresenta como este investimento é realizado, percebe-se que o conteúdo da aula vai além do ensino da língua de sinais como estrutura a ser apreendida sistematicamente. A aula vem carregada de conceitos ideológicos apresentados e discutidos em grupo para ser processado e incorporado individualmente. E a colocação da estudante corrobora esta constatação.

#### Episódio 30 - Registro na prova

A professora do 4º ano aplicou a prova, com todos os alunos sentados em fila nos lugares em que ela determinou (este foi o único momento durante toda a pesquisa de campo em que os estudantes se sentaram enfileirados). Cada um teve que ler a própria prova, não houve interferência da professora.

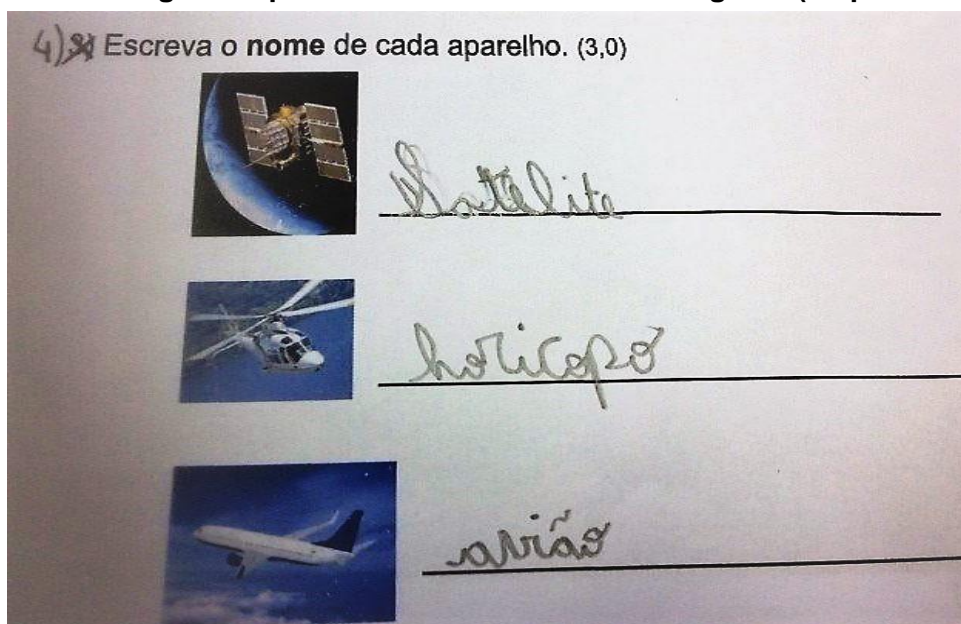


Figura 76 - Imagem da prova do aluno do 4º ano – Geografia (resposta com desenho)



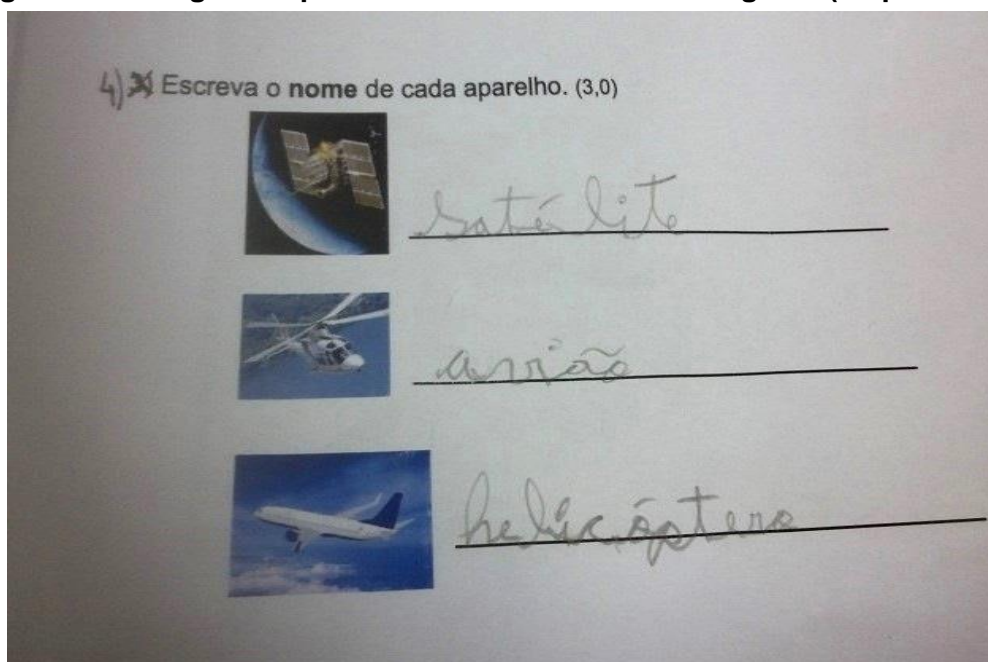
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 77 - Imagem da prova do aluno do 4º ano – Geografia (resposta em L2)



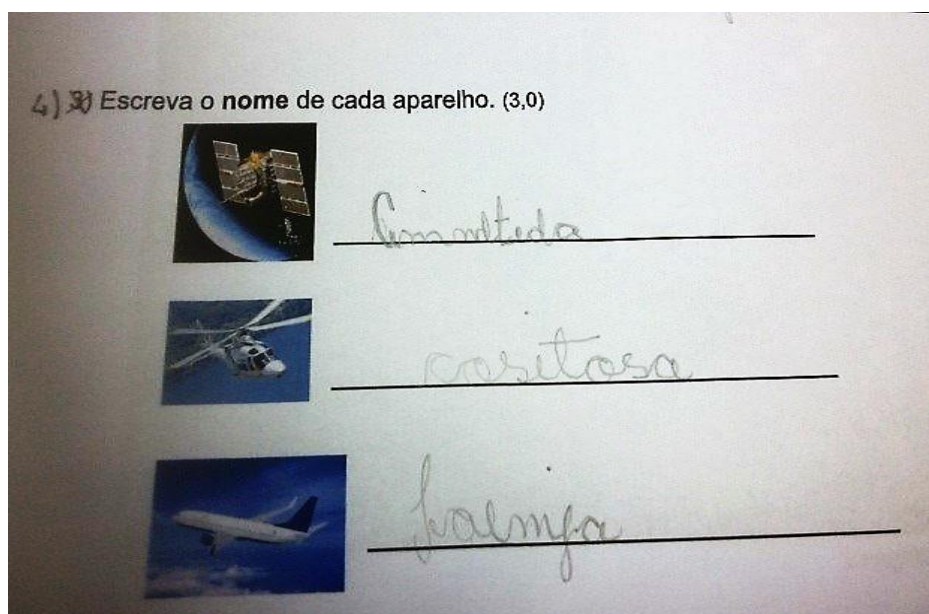
Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 78 - Imagem da prova do aluno do 4º ano – Geografia (resposta em L2)



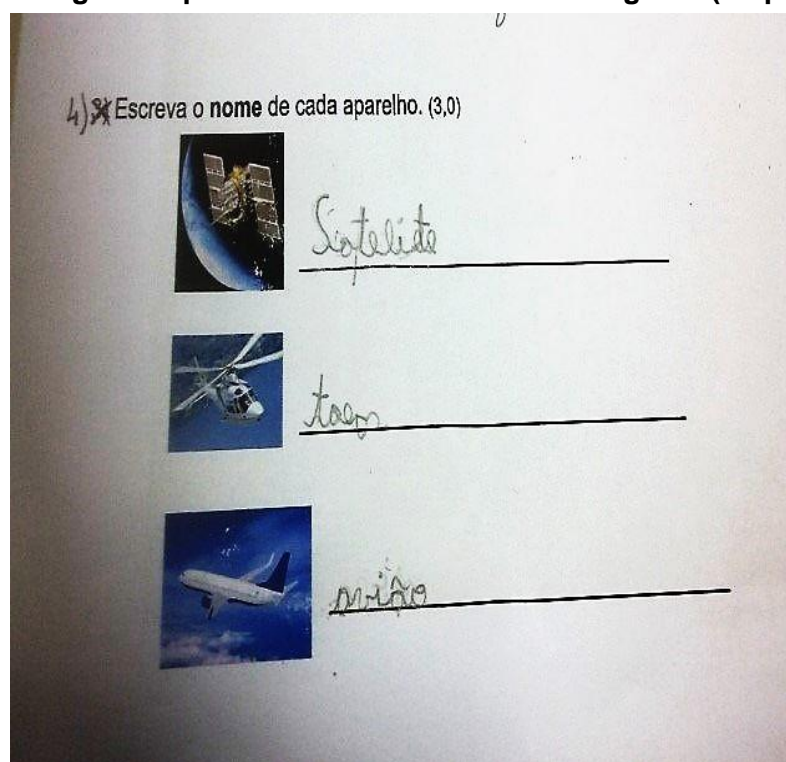
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 79 - Imagem da prova do aluno do 4º ano – Geografia (resposta em L2)



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 80 - Imagem da prova do aluno do 4º ano – Geografia (resposta em L2)**



Fonte: Arquivo pessoal

As hipóteses sobre a escrita relacionadas neste episódio mostram como estão os estudantes do 4º ano em relação à escrita; as figuras 74 e 75 são muito interessantes para reflexão.

A Figura 76 mostra como o estudante entende o que deve fazer, ele lê a comanda que está em língua portuguesa, conhece o conceito, mas não se sente confiante em arriscar responder em L2 e, por isso, recorre à L1.

Ele desenha os sinais correspondentes, fica evidente nesse exemplo que para esse estudante a escrita da língua portuguesa pode ser substituída por desenho, porque o que considera importante é mostrar para a professora que sabe do que está sendo tratado, mais uma vez, de acordo com Vygotsky (2014), foi possível dar sentido por meio da imagem àquilo que foi pensado, amparado pela língua.

No entanto, a comanda da atividade pede para que se escreva o nome de cada aparelho e quando o estudante desenha, não cumpre a tarefa solicitada, já que a escrita precisa ser realizada em L2. Trata-se de um instrumento de avaliação e no momento o que está sendo avaliada é a capacidade de sistematização da L2, por isso, não considerada como resposta correta pela professora.

A Figura 77 mostra uma autonomia maior na L2. Essa criança entendeu como precisa agir para escrever na outra língua; mesmo assim, apresenta algumas trocas

ao realizar a tarefa. Ao escrever “horicopo”, demonstra que conseguiu guardar boa parte da composição da palavra, e, lembrando o que afirma Fernandes (2003), esse é um dos pontos esperados na aquisição da língua escrita – mesmo os ouvintes passam por essa fase.

Supomos, portanto, em princípio, que tais dificuldades são gerais, com ou sem a presença do som no processo de aprendizagem da escrita. Concluimos, assim, que este percurso é natural a crianças de modo geral, surda ou ouvinte, e nada tem a ver com a presença ou ausência do som na fase da aprendizagem escrita. (p. 47)

Ao analisar todas as figuras do episódio, temos clareza de que apesar de se tratar de estudantes do mesmo ano escolar as produções são diferentes porque cada um está vivendo seu processo, que de acordo com as premissas de Vygotsky (2012b) está intimamente ligada às experiências vivenciadas dentro e fora da unidade escolar.

Algumas palavras aparecem escritas em mais de uma avaliação da maneira correta “avião – satélite”, como se trata de uma prova é possível que no contexto elas tenham sido trabalhadas de forma a possibilitar melhor memorização ou, mesmo, deve ter tido um significado para a turma.

Apenas uma criança não se aproxima da escrita convencional da palavra nem utiliza a L1 como recurso. Isso nos mostra que, ainda que todos estejam no 4º ano e sejam surdos, existe uma heterogeneidade quanto à composição da sala e se deve respeitar o processo pelo qual cada passa, até o desenvolvimento de capacidades que permitam a apropriação da escrita.

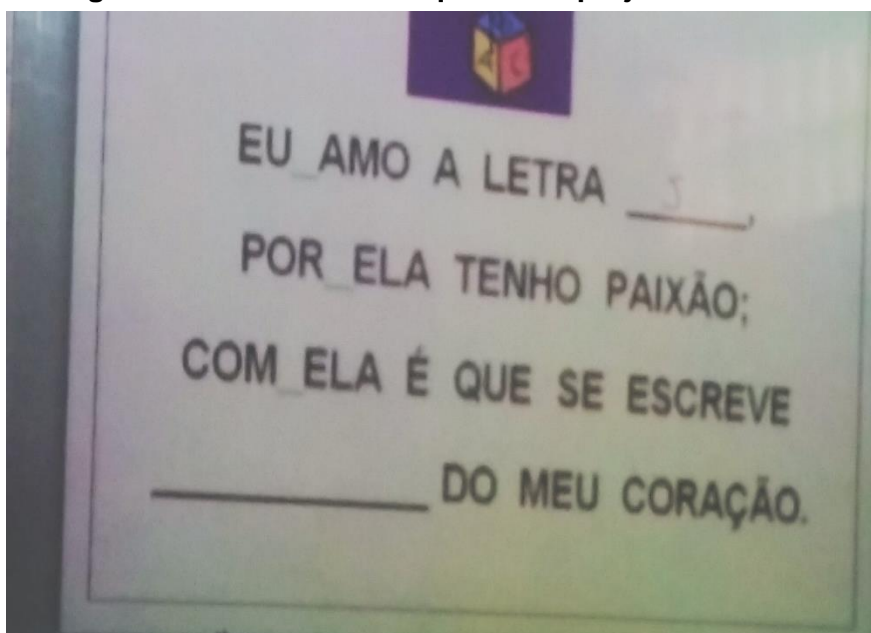
Así como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases, presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar. (VYGOTSKY, 2014, p. 12)

### EPISODIO 31 – Lendo e escrevendo

Os alunos estão sentados de forma que todos vejam o que está sendo projetado na lousa; trata-se de uma quadrinha de um versinho que está compondo o mural. A professora projeta no quadro o texto escrito da quadrinha. Todos estão atentos à sinalização (desta vez da professora) dos vocábulos que a compõem; depois, eles olham atentamente para o texto sinalizado no vídeo (uma produção da própria escola).



**Figura 81 - Atividade com quadrinha projetada – 1º ano**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Fizeram a leitura do verso e cada um dos alunos era convidado a colocar a letra e o nome do colega na lacuna para depois ler. A professora pedia aos alunos que fizessem em Português Sinalizado e em Libras.

Professora: PORTUGUÊS JEITO DIFERENTE LIBRAS. ATENÇÃO!

A leitura precede a escrita. Ela fornece elementos para que as pessoas percebam como acontece a estruturação da língua escrita. Ela proporciona, ainda, um conhecimento dos vários gêneros existentes.

No episódio 31, a professora apresenta o texto em duas modalidades: na forma escrita projetada no quadro e em forma de vídeo. A atividade tem como objetivo realizar a comparação entre as formas. Quando os alunos assistem ao vídeo, compreendem o que a quadrinha quer dizer, conseguem entender nas duas línguas e, quando partem para o texto escrito, sinalizam as palavras, isto é, mostram as palavras e fazem o sinal correspondente.

EU (aponta para si) AMO (sinal amor) A LETRA (sinal letra)

POR ELA (sinal letra) faz a explicação aqui que o pronome “ela” está substituindo a palavra TENHO (sinal ter) PAIXÃO (sinal amor + expressão)

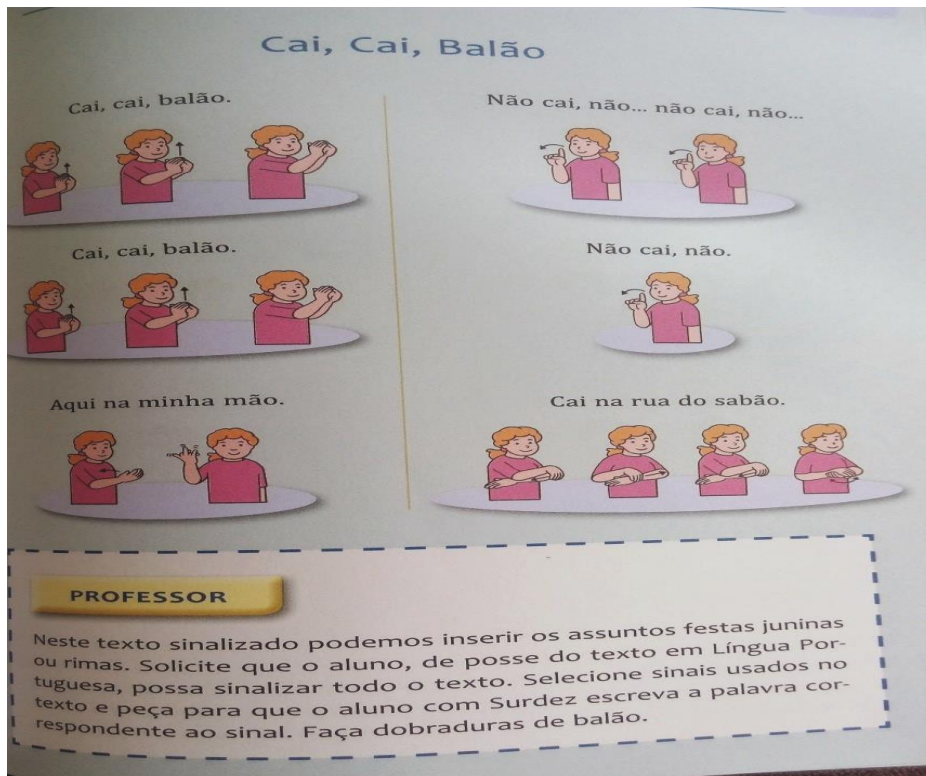
No momento de ler o texto escrito projetado, a professora faz um alerta aos alunos. Ela diz: “PORTUGUÊS JEITO DIFERENTE LIBRAS. ATENÇÃO! ”. É interessante perceber que ela marca a diferença que existe entre as duas línguas.

COM (sinal junto) ELA (sinal letra) SE ESCREVE (sinal escrever)

\_\_\_\_\_ (sinal nome) DO MEU (sinal meu) CORAÇÃO (sinal coração)

O exercício não está marcado pura e simplesmente pelo vocabulário, mas, acima de tudo, pelo significado. Ao contrário de algumas atividades veiculadas fora desse espaço e que dizem respeitar a condição linguística do surdo, que se propõe considerar uma inclusão educacional, mas não conseguem entender o conceito de língua de sinais.

**Figura 82 - Atividade com texto e orientação para professor com sinais da Libras e algumas palavras em Língua Portuguesa**



Fonte: HONORA, Márcia. Inclusão Educacional de Alunos com Surdez: Concepção e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014.

Na atividade acima a proposta pode até ter a intensão de se assemelhar à que propõe a professora do CES, mas não dá conta do significado real dos sinais e a comanda confusa não ajuda a entender o que está sendo considerado de cada língua.

CAI, CAI, BALÃO (desenho do sinal de balão subindo)

CAI, CAI, BALÃO (desenho do sinal de balão subindo)

AQUI NA MINHA (MÃO) (desenho do sinal meu e desenho sinalizando mão na posição vertical)

NÃO CAI, NÃO... NÃO CAI, NÃO... (desenho sinal não duas vezes)

NÃO CAI, NÃO. (desenho sinal não)

CAI NA RUA DO SABÃO (desenho do sinal de rua e desenho do sinal de lavar a mão)

No exemplo, é perceptível o equívoco que se estabelece ao pensar que retirando os conectivos se produz língua de sinais e, ainda, que sinais fora do contexto comunicam a mensagem.

Se o início da parlenda é “cai, cai balão”, o sinal não pode ser o literal de balão, porque a proposição interpretativa pressupõe o balão caindo e não subindo. Como estamos tratando de leitura em L2, não basta sobrepor uma palavra com um sinal – isso não ocorre nesta atividade, uma vez que o verbo “cair” nem é sinalizado. É preciso traduzir o trecho, como faz a professora da escola quando dá à palavra ELA o significado em sinal de LETRA e explica o porquê.

A atividade realizada na escola permite aos alunos que experimentem a leitura, de acordo com a Orientação técnica (São Paulo, 2008), que compreendam o texto e interajam a partir dele, colocando a letra inicial do nome do amigo. Depois leva-se o verso para o mural, onde ele cumpre o papel de apoio às pesquisas dos alunos por palavras pela memorização, semelhante à tarefa dada aos alunos ouvintes com textos que sabem de cor.

É perceptível que em relação à Língua de Sinais nossa área consegue cumprir todas as exigências para proporcionar o desenvolvimento das funções mentais superiores (Vygotsky, 2012b) e a partir deles assimilação dos conceitos, empoderamento e identidade surda. As crianças que frequentam o espaço se entendem produtoras de saberes, crianças e jovens capazes de realizar as atividades que a sociedade estabelece.

É a partir da Libras que a Língua Portuguesa vai sendo apresentada para as crianças nesse universo escolar. Como foi apresentado, realizam algumas atividades permanentes, como o diário, em que precisam lidar com a Língua Portuguesa.

O fato de contar com professores surdos dá a eles uma possibilidade de êxito. Eles são modelos e, se o tempo todo se fala que a L2 é necessária para prosseguir os estudos, fazer faculdade, arranjar trabalho, esses modelos surdos adultos dá a eles essa segurança.

Mas ainda é perceptível o quanto deve ser investido em atividades de escrita para que todas essas conquistas realizadas em L1 possam também ser efetuadas em L2.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS - E AGORA?

**Jeremy<sup>22</sup>**

**Eddie Veder**

At home

Drawing pictures of mountain tops  
 With him on top, lemon yellow Sun  
 Arms raised in a "V"  
 The dead lay in pools of maroon below  
     Daddy didn't give attention  
 To the fact that mommy didn't care  
 King Jeremy, the wicked  
 Oh, ruled his world  
     Jeremy spoke in class today  
 Jeremy spoke in class today  
     Clearly I remember  
 Picking on the boy  
 Seemed a harmless little fuck  
     Oh, but we unleashed a lion  
 Gnashed his teeth  
 And bit the recess lady's breast  
     How could I forget?  
 And he hit me with a surprise left  
 My jaw left hurting  
     Oh, dropped wide open  
 Just like the day  
 Oh, like the day I heard  
     Daddy didn't give affection, no  
 And the boy was something  
 That mommy wouldn't wear  
 King Jeremy, the wicked  
 Oh, ruled his world  
     Jeremy spoke in class today  
 Jeremy spoke in class today  
 Jeremy spoke in class today  
     Try to forget this (try to forget this)  
 Try to erase this (try to erase this)  
 From the blackboard  
     Jeremy spoke in class today  
 Jeremy spoke in class today  
     Jeremy spoke  
 Spoke  
 Jeremy spoke  
 Spoke  
     Jeremy spoke in class today

**Jeremy**

**Pearl Jam**

Em casa

Desenhando figuras de topos de montanhas  
 Com ele no topo, sol amarelo-limão  
 Braços erguidos em "V"  
 Os mortos estendidos em poças de cor  
 marrom embaixo deles  
     Papai não deu atenção  
 Para o fato de que a mamãe não se importava  
 Rei Jeremy, o perverso  
 Oh, governou seu mundo  
     Jeremy falou na aula de hoje  
 Jeremy falou na aula de hoje  
     Me lembro claramente  
 Perseguido o garoto  
 Parecia uma sacanagem inofensiva  
     Oh, mas nós libertamos um leão  
 Que rugeu os dentes  
 E mordeu os seios da menina na hora do  
 intervalo  
     Como eu poderia esquecer?  
 E me acertou com um soco de esquerda de  
 surpresa  
 Meu maxilar ficou machucado  
     Oh, deslocado e aberto  
 Assim como no dia  
 Oh, como o dia em que ouvi  
     Papai não dava afeto, não  
 E o garoto era algo  
 Que mamãe não aceitaria  
 Rei Jeremy, o perverso  
 Oh, governou seu mundo  
     Jeremy falou na aula de hoje  
 Jeremy falou na aula de hoje  
 Jeremy falou na aula de hoje  
     Tente esquecer isso (tente esquecer  
 isso)  
 Tente apagar isso (tente apagar isso)  
 Do quadro negro  
     Jeremy falou na aula de hoje  
 Jeremy falou na aula de hoje  
     Jeremy falou - Falou  
 Jeremy falou - Falou  
     Jeremy falou na aula de hoje

Pesquisa-dor é aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideias, mergulha – implicado em todo seu corpo – na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência. (BRITO, 2011, p. 331-332)

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MS91knuzoOA>>.



Após apresentar episódios de atividades realizadas no espaço escolar estudado e problematizar como a comunidade estabelece relações, como os estudantes interagem e, principalmente, os papéis que a L1 e L2 têm nesse contexto. Algumas considerações são elaboradas para contribuir na construção de um ambiente educativo para surdos.

De acordo com Fernandes (2003) a definição de bilinguismo requer questionamentos que vão além do termo, mas que estão relacionados com a trajetória e maneira como entendemos os surdos e seu processo educativo:

Como falar de *bilinguismo na educação* deixando de lado estas questões que envolvem o conceito de educação, em seu sentido mais amplo e objetivo? O que propomos é uma reflexão sobre o processo educacional do surdo, não no sentido pedagógico mais restrito do termo, mas no que se refere ao seu desenvolvimento como indivíduo em si mesmo e à sua participação como indivíduo na sociedade. Evidentemente, nossa experiência na área, aponta para diversas direções. Vemos, por um lado, caminhos mais lúcidos que respeitam o surdo e sua cultura e, portanto, encaram o *bilinguismo na educação* como um todo nunca dissociado de um projeto educacional – que envolve a comunidade de surdos e inclui não só os educadores, mas os familiares quer sejam surdos ou ouvintes, e que se estende ao meio social em que vive este indivíduo, de modo a estimular e a atuar no sentido de propiciar a interlocução constante. (p. 54, grifo do autor)

O bilinguismo é muito mais do que a exposição a duas línguas: é parte de um projeto maior do empoderamento do surdo e propicia que o papel da escola seja cumprido na construção de conhecimento e na constituição autônoma dos estudantes.

No ambiente estudado, os surdos estão num lugar de reconhecimento, são compreendidos e reconhecidos como sujeitos de ação, contrapondo-se à visão médica e co-responsabilizando-os pelo desenvolvimento linguístico, social, psicológico e cognitivo.

Outro aspecto a ser levantado sobre o espaço escolar pesquisado é o valor que a Língua de Sinais exerce, desde muito cedo, as crianças são inseridas em atividades e cobradas a realizar produções na língua, que são primordiais de acordo com diferentes estudos na perspectiva sócio-histórico-cultural a respeito dos surdos (SKLIAR, 1996, 1999, FERNANDES, 2003, LACERDA, 2013).

As atividades realizadas na escola são todas permeadas pela Libras. Todos os professores utilizam esta língua em todos os momentos com os alunos, bem como os funcionários – alguns em nível conversacional, outros com mais fluência - mas essa é

a língua oficial usada na escola, é a língua de instrução para as atividades diárias de sala de aula.

Existe o contato com o adulto sinalizador que permite a estruturação de pensamento e organização de ideias, já que o papel central da língua nesse sentido é garantir o desenvolvimento do pensamento na constituição desses sujeitos. A partir das experiências compartilhadas na língua acessível da forma mais natural possível, permite-se um conforto linguístico na realização dessas interações.

Sin embargo, durante el proceso de desarrollo del niño tiene lugar un enfrentamiento constante con el medio social, el cual exige una adaptación al modo de pensar de las personas adultas. Entonces, el niño adquiere el idioma, que dicta una rígida división del pensamiento. El idioma exige estructurar la socialización de este último. El comportamiento del niño en el medio le obliga a comprender el pensamiento de otros, a responder de él, a comunicar el propio pensamiento. (VYGOTSKY, 2014, p. 390-391)

Pela exposição dos episódios, pudemos constatar que os trabalhos realizados na escola envolvem as duas línguas de maneira desigual, e isso aparece de forma marcante nas atividades analisadas: as tarefas e os exercícios privilegiam a Língua de Sinais.

É preciso, então, indicar que a Língua Portuguesa é que busca espaços para se configurar no bi do bilinguismo na escola. Ela aparece, acontece, mas ainda há um caminho a percorrer, os quais propiciarão os estudantes subsídios para uso autônomo com habilidade e competência semelhante ao que acontece quando usam Libras.

As decisões educacionais não se limitam, assim, apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas, mas promovem aos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre para eles. Essa consciência social, discutida nas interações entre sujeitos, possibilita uma troca sobre as diversas maneiras de ver o mundo, suas experiências culturais sobre o que significa tornar-se bilingue, pois aprender uma segunda língua corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por essa língua e determinantes dela. (LODI, 2005, p. 420)

Em algumas experiências apresentadas a L2 aparece, os professores trabalham em prol desse objetivo. Nota-se, no entanto, uma situação inversa à qual estamos mais familiarizados, em outros espaços educacionais. No CES é a Língua Portuguesa que precisa conquistar um espaço efetivo.

Como a Língua Portuguesa compõe-se como uma das metas para o ensino para os surdos, a escola entende que é por meio da Língua de Sinais que essa meta será alcançada, corrigindo um problema que há muito perdura na educação dos

surdos. Reside, aí, uma expectativa de que o aluno surdo aprenda a língua do grupo majoritário, nas modalidades escritas, num processo que conta com a participação da Língua de Sinais.

As atividades acabam priorizando a L1 por conta do entendimento e propulsão dos processos cognitivos, e não alcança desenvolvimento análogo ao conhecimento e uso da Língua Portuguesa.

É compreensível, no entanto, que a preocupação primeira é garantir que esses estudantes, ao iniciarem o Ensino Fundamental II, sejam capazes de participar das atividades contando com a presença do Tradutor Intérprete de Libras (TIL) em sua função de mediador entre as línguas, e não como dependentes desse profissional desviando desta forma sua função. Os TILs realizarão sua função contando com a maturidade dos estudantes, fluência na língua de sinais e, conseqüentemente, maior familiaridade com os conceitos trabalhados, minimizando alguns problemas como os que Lacerda (2009, p.70) indica:

[...] quando o intérprete percebe que o aluno não compreendeu o que foi transmitido, pergunta-se, num dilema frequente, se deve continuar a interpretação ou se concentrar no ponto de dificuldade do aluno. Tais dificuldades são incrementadas pelo domínio restrito de língua de sinais por parte dos alunos surdos, que, nesse caso, sendo filhos de ouvintes e estando em aquisição de Libras, requerem um maior esforço das intérpretes, que precisam organizar explicações da professora prosseguem e as ILS ficam num dilema entre explicar melhor os conceitos aos alunos surdos e acompanhar os conteúdos que estão sendo ministrados pela professora.

Os estudantes egressos da escola não apresentam domínio restrito da Língua de Sinais, ao contrário: não apenas dominam a língua, mas carregam com eles o valor identitário e cultural da comunidade. Como o CES procura seguir os mesmos conteúdos do colégio, conforme está materializado no PPP. Segue o calendário e o mesmo critério para atribuir as notas nas avaliações dos alunos, pode-se dizer que, em termos de conteúdo, os problemas que aparecerão não serão por conta da língua, mas problemas comuns que podem se manifestar em qualquer aluno, independentemente da condição linguística.

Lacerda (2009) define que, na maioria das vezes, os surdos se reportam ao intérprete em vez de falar diretamente com o professor, e é para o profissional da interpretação que fazem as colocações referentes à sala de aula, como dúvidas, respostas e informações. No entanto, esses estudantes estão sendo preparados para entender a dinâmica das relações na sala de aula com ouvintes.

O bilinguismo no interior da escola, é aquele que em que as línguas não aparecem com o mesmo peso e fluência, existe sim a predominância de uma delas, neste caso da Libras. Por isso, como bem pontua Lacerda (2006), para a emancipação, a inclusão e a participação dos surdos acontecer com qualidade, é preciso pensar na organização dos espaços escolares, na formação dos professores e, principalmente, respeitar as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

Quanto a essa tarefa, o CES consegue cumprir: as atividades são pensadas de acordo com as especificidades dos estudantes surdos sem, para isso, criar adaptações que esvaziem os conteúdos. Eles têm acesso a tudo assim com as crianças ouvintes, sempre valorizando suas especificidades linguísticas.

Em síntese, os dados da pesquisa indicam que a participação das duas línguas acontece de forma desigual na escola, há um deslocamento no que estamos acostumados a presenciar. O CES conseguiu garantir o *status* de língua central para a Língua de Sinais, não deixando a Língua Portuguesa de lado, mas priorizando sim a L1.

Quanto à Libras todos os professores são fluentes, as atividades são em Libras e os estudantes são convidados o tempo todo a produzir materiais visuais que compõe o *site* da escola, falando sobre os projetos internos, datas comemorativas, ensinando Libras, contando piadas, enfim utilizando e divulgando sua L1.

Podemos dizer, no entanto, que o projeto do CES é bilíngue, porque trabalha a L2 em determinadas situações, desenvolve projetos e atividades permanentes, transitórios e pontuais para que os alunos utilizem o português na modalidade escrita; mas a ênfase dos trabalhos reside na Língua de Sinais. Para o ensino efetivo da língua portuguesa poderia investir-se de forma mais efetiva em situações ou atividades que explorem a estrutura formal desta língua.

Temos então que problematizar, aqui, como resolver essa questão da L2, porque os profissionais da escola expressam preocupação em relação a essa questão. Os professores estão em constante discussão sobre como podem estimular o processo e procuram trabalhar com a continuidade das experiências. Os momentos de reunião são destinados a pensar nesses pontos, já que o PPP, o *site* e a comunidade externa que estuda e se interessa pela educação de surdos buscam referências no interior da escola.

É possível ser surdo e usar as duas línguas, cada uma ocupando seu espaço, mas com *status* mais próximo de parceria que de posição hierárquica de dominação e submissão?

O que caracteriza o bilinguismo e uma educação significativa para os surdos, não se restringe ao acesso a um surdo adulto na escola sem dar a ele condições de participação no processo e planejamento das atividades, nem garantir a presença de intérpretes em espaços com crianças surdas que estão em fase de aquisição de Libras e, muito menos, adaptar atividades colocando imagens, desenhos ou figuras ilustrativas com sinais.

A consequência de um ensino bilíngue de fato mostra à sociedade que surdos são tão capazes de aprender quanto ouvintes; aos professores, que é possível trabalhar de maneira diferente explorando a condição visual propícia para a comunidade surda e, aos surdos, que escola é, sim, o lugar deles.

A experiência analisada nos possibilitou conhecer práticas que buscam consolidar o uso efetivo da Libras e do empoderamento do estudante surdo, os egressos do CES apresentam diferenças substanciais em seu desenvolvimento e conhecimento. Quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa foi possível vislumbrar possibilidades para um aprendizado efetivo.

## REFERÊNCIAS - POR TRÁS DE TUDO

### Paratodos

#### Chico Buarque

O meu pai era paulista  
 Meu avô, pernambucano  
 O meu bisavô, mineiro  
 Meu tataravô, baiano  
 Meu maestro soberano  
 Foi Antonio Brasileiro

Foi Antonio Brasileiro  
 Quem soprou esta toada  
 Que cobri de redondilhas  
 Pra seguir minha jornada  
 E com a vista enevoadas  
 Ver o inferno e maravilhas

Nessas tortuosas trilhas  
 A viola me redime  
 Creia, ilustre cavalheiro  
 Contra fel, moléstia, crime  
 Use Dorival Caymmi  
 Vá de Jackson do Pandeiro

Vi cidades, vi dinheiro  
 Bandoleiros, vi hospícios  
 Moças feito passarinho  
 Avoando de edifícios  
 Fume Ari, cheire Vinícius  
 Beba Nelson Cavaquinho

Para um coração mesquinho  
 Contra a solidão agreste  
 Luiz Gonzaga é tiro certo  
 Pixinguinha é incontestes  
 Tome Noel, Cartola, Orestes  
 Caetano e João Gilberto

Viva Erasmo, Ben, Roberto  
 Gil e Hermeto, palmas para  
 Todos os instrumentistas  
 Salve Edu, Bituca, Nara  
 Gal, Bethania, Rita, Clara  
 Evoé, jovens à vista

O meu pai era paulista  
 Meu avô, pernambucano  
 O meu bisavô, mineiro  
 Meu tataravô, baiano  
 Vou na estrada há muitos anos  
 Sou um artista brasileiro

ABUJAMRA, A. **O Mundo**. Banda Karnak, 2007. Disponível em: <<http://www.letras.com.br/karnak/o-mundo>>. Acesso em: 4 abr. 2016

ALBRES, N. de A. Estudo léxico da Libras: uma história a ser registrada. In: LACERDA; SANTOS (orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

ANTUNES, A.; MONTE, M.; BROWN C. **Infinito particular**. (CD) Álbum Infinito Particular. EMI, 2006.

ANTUNES, Arnaldo. **O nome disso**. (CD). Álbum Ninguém, 1995.

ARPEF. **Programa bilíngue para surdos**. Método Verbotonal. Técnicas. Disponível em: <[http://www.arpef.org.br/met\\_tec.asp](http://www.arpef.org.br/met_tec.asp)>. Acesso em: 14 abr. 2015.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Estética da criação verbal** – 5 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?** Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BRAGA, M. J. da S. **Programa de estruturação sistematizada da linguagem para deficientes auditivos**. 1983 (Mimeo)

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de setembro 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. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2016

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 22 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: DOU, 25 abr. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BRASIL. Lei Federal n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/mp.\\_leis/leis\\_texto.asp](http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp)>. Acesso em: 6 jun. 2016

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº. 4024/61. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/mp.\\_leis/leis\\_texto.asp](http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp)>. Acesso em: 6 jun. 2016

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.406**, 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 11 jan. 2002a. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70327/C%C3%B3digo%20Civil%20%20ed.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 6 jun. 2016

\_\_\_\_\_. **Lei n. 3.071, de 1º de janeiro de 1916.** Código Civil. Revogada pela lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L3071.htm>>. Acesso em: 6 jun. 2016

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/mp.\\_leis/leis\\_texto.asp](http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp)>. Acesso em: 7 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 7 jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> >. Acesso em: 18 maio 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. 2002

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.– (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, F. B. de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.



BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

\_\_\_\_\_. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BRITO, R. C. de C. Representações do professor de inglês na inclusão educacional de alunos surdos. In: CORACINI, M.J. (org.) **Identidades silenciadas e (in) visíveis: entre a inclusão e a exclusão** (Identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Campinas: Pontes Editores, 2011.

BRZEZINSKI, I. (org). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo, Cortez, 2014.

BUARQUE, C. **Paratodos**. Álbum Paratodos (CD, cassete, vinyl). 1993.

CALDEIRA, J. C. L. **Exercícios psicomotores e psicopedagógicos anteriores à alfabetização**. Livro 2. Programa Comunicar. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998.

\_\_\_\_\_. **Aquisição da linguagem oral**. Livro 5. Programa Comunicar. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998.

\_\_\_\_\_. **Aquisição e desenvolvimento da língua de sinais**. Livro 4. Programa Comunicar. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998.

\_\_\_\_\_. **Orientações para a família e para a escola**. Livro 1. Programa Comunicar. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pequeno dicionário visual**. Livro 3. Programa Comunicar. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998.

CASTRO, V; XAVIER, A **Ser diferente é normal**. Interpretado por Gilberto Gil e Preta Gil. Campanha Ser diferente é normal, 2012.

COUTO, A.. **Posso falar**. Orientação para o professor de deficientes da audição. 2 ed. Rio de Janeiro: EDC, 1986.

CRITELLI, D. Justo a mim me coube ser eu. **Folha de São Paulo**. 22 de julho de 2004. Caderno Folha Equilíbrio, Coluna Outras Ideias.

CUNHA JÚNIOR, E. P. da. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos**: Federação nacional de educação e integração dos surdos. Jundiaí, Paco Editorial: 2015

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DALL' ALBA, F. C. Os três pilares do Código Civil de 1916: a família, a propriedade e o contrato. **Revista Páginas de Direito**, Porto Alegre, ano 4, nº 189, 20 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.tex.pro.br/home/artigos/109-artigos-set-2004/5147-os-tres-pilares-do-codigo-civil-de-1916-a-familia-a-propriedade-e-o-contrato>>. Acesso em: 8 ago., 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades especiais**. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Brasília, CORDE, 1994

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educ. rev. [online]. 2014, n.spe-2, pp.51-69. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>>. Acesso em 18 mar. 2015.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin** – São Paulo: Ática, 2008.

FRANÇOZO, M. de F. de C. **Família e surdez: algumas considerações aos profissionais que trabalham com famílias**. In: SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs) Cidadania, Surdez e Linguagem – Desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003. p.77-88

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES** [online]. 2000, v.20, n.50, pp.9-25. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>>. Acesso em: 5 maio, 2016

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem, cognição. Uma perspectiva interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GUIMARÃES, E. Política de línguas. **Enciclopédia de ensino de línguas**. Disponível em: <[http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua\\_nacional.htm](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_nacional.htm)>. Acesso em: 9 ago. 2015.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

JÚLIO, A. **Interrogação**. Grupo Tianastácia.. Álbum Tá na boa, CD - 1999

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES** [online]. 2006, vol.26, n.69, pp.163-184..

\_\_\_\_\_. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.46, pp.68-80.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. **Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado**. In: Uma escola duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. \_\_\_\_\_ (orgs.) – Porto Alegre: Mediação, 2009.

LISSI, M. R.; SVARTHOLM, K.; GONZALEZ, M. El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. **Estud. pedagóg.** [online]. 2012, vol.38, n.2. p.299-320. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071807052012000200019&ng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052012000200019&ng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 7 jun. 2017

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan. /mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 16 maio, 2016.

LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e surdez**: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa** vol. 31, nº 3, 2005, p.409-424. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

MACHADO, P. C. A **política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC, 2008.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NOGUEIRA, A. Z. O ensino de língua portuguesa para surdos. In: PALOMANES, BRAVIN (orgs.) **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012.

NUNES. R. Jornal de libras. **Tecnologia em Libras**. Casa de surdo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=twQWFpqekNg>>. Acesso em: 30 out. 2016.

PANOFSKY, C. P.; JOHN-STEINER, V.; BLACKWELL, P. J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PÊGO, C. F.; LOPES, B. Reflexões acerca do curso de letras libras e suas contribuições para a construção de novas perspectivas na educação a distância. In: **Anais** do ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância – Florianópolis/SC, 05 a 08 de agosto de 2014.

PELUSO, L. Dificultades en la implementación de la educación bilingüe para el sordo: el caso de Montevideo. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. Panorâmica geral de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, 4(2), 211–236 (nov. 2014).

PEREIRA, M. C. da C. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria de Educação CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005.

PILARES, X.; BENINI, G.; MADUREIRA, C. **Tá escrito**. Grupo Revelação. 2008. (CD e DVD) Álbum Ao vivo no morro. Deckdisc, 2009. Disponível em:

<<https://www.letras.mus.br/xande-de-pilares/ta-escrito/>>. Acesso em: 10 jun. 2016

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, G.U. **Imaginação e formação de conceitos escolares**: examinando processos dialógicos na sala de aula. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

PIRNER, D. A. Banda Asylum Soul. **Sombódy to shove**. (CD). Álbum Grave Dancers Union, 1992

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 2 ed – São Paulo: Contexto, 2015.

PRIETO, R. G. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2 ed. Porto Alegre: Mediação / CDV / FACITEC, 2009, v. 1.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de Surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**. n 4. Florianópolis: UFSC, 2002/2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>>. Acesso em: 10 jul. 2016

QUADROS, R. M. de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. 4 ed. Campinas: Papirus, 2012.

REIS, Nando. **Diariamente**. Gravação de Marisa Monte. (CD) Álbum Mais. EMI:1991. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OnKp6PvuSyw>>. Acesso em: 9 jul. 2016

RIO BRANCO. Escola Barão do Rio Branco. **Projeto Político Pedagógico**. 2016. Disponível em: <<http://www.escolabarao.com.br/admin/ckeditor/ckfinder/userfiles/files/PPP%202016%20Final%20-Publicado%20em%20Dezembro%20de%202015.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016

\_\_\_\_\_. Escola para crianças surdas. **Projeto Político Pedagógico**, 2008. (Mimeo)

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SALLES, H. M.M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)

SANTIAGO, V., A.A.; ANDRADE, C.E. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: ALBRES, N. de. A.; NEVES, S. L. G. (orgs). **Libras em estudo**: política linguística, São Paulo: FENEIS, 2013.

SANTOS, L. F. dos; GURGEL, T. M. do A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilingue. In: LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B (orgs.) **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental**: língua portuguesa para pessoa surda. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SERPA, L. **Libras educando surdos**. Blogspot online. Disponível em: <<http://libraseducandosurdos.blogspot.com.br>>. Acesso em: 23 set. 2016.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

SKLIAR, C. (org) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v.1 e 2, Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil** – Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SVARTHOLM, K. (1998). **Reading strategies in bilingually educated deaf children**. Some preliminar findings. Surdite et acces a la langue ecrite de la recherche a la pratique. Konferrapport fran Actes du 2eme Colloque International, Paris: 1998.

\_\_\_\_\_. 35 anos de educação bilíngue de surdos - e então?. **Educ. rev.** [online]. 2014, n.spe-2, pp.33-50.

\_\_\_\_\_. **Carta abierta de Kristina Svartholm al Ministro de Educación del Brasil**, a propósito del proyecto de cierre de las escuelas de sordos brasileñas. Noviembre de 2007. (Mimeo)

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.**, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 17 maio, 2016

URUGUAY. **Ley Nº 18.437.** Ley general de educación. El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General, Montevideo, 12 de diciembre de 2008.

VANIELE. A. **Oficina de Libras.** Blogspot online. Disponível em: <<http://oficinadelibras.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

VEDDER, E. Intérprete: Banda Pearl Jam. **Jeremy.** Álbum Ten (CD single, Cassette, vinyl). Londres, 1991.

VIEIRA, C. R. **Bilinguismo e inclusão:** problematizando a questão. Curitiba: Appris, 2014.

YVGOSTKY, L.S. **Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje conferencias sobre psicología.** Editorial Pedagógica, Moscú, 1982, De la traducción: José María Bravo, 2001, De la presente edición: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2014.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III Problemas del desarrollo de la psique.** Editorial Pedagógica, Moscú, 1983, De la traducción: Lydia Kuper, 1995, De la presente edición: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012a.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V Fundamentos de defectología.** Editorial Pedagógica Moscú, 1983, De la traducción: Julio Guillermo Blank, 1997, De la presente edición: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012b.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C. dos; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. **Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia.** Psicologia e Sociedade, v. 19, p. 25-33, 2007

Apêndice

e

Anexos

## APÊNDICE A- MAIS ALGUNS EPISÓDIOS

### Aula de Geografia

Primeiro a professora coloca o texto na lousa sem os desenhos, para que os alunos tentem realizar a leitura. À medida que vai pedindo para que identifiquem, vai fazendo os desenhos.

Professora: ESCRITO O QUÊ? PALAVRA QUAL?

Aluna E: FLOR

Professora: VERDADE? Pergunta para os outros. CERTO? FLOR?

Aluno B: VERDADE. FLOR.

Professora: CERTO...

(...)

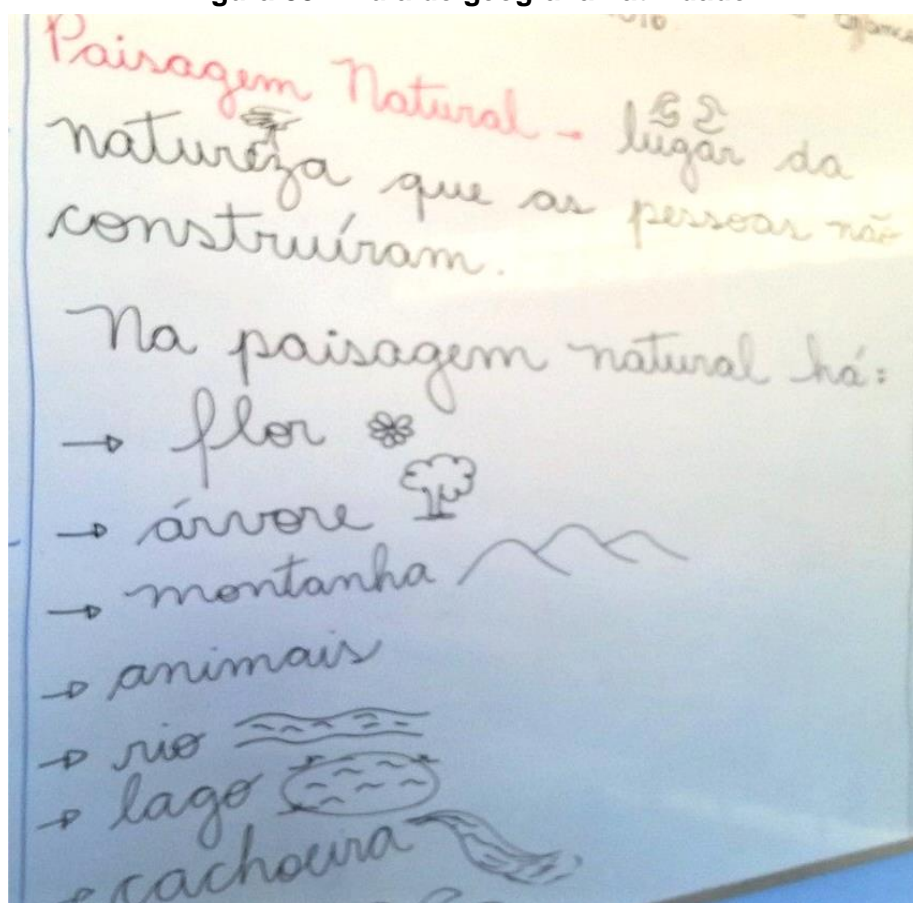
Professora: ESSA QUAL PALAVRA?

Os alunos se olham, tentando ver se alguém dá uma pista; ficam quietos. Professora insiste.

Aluno: CHUVA?

Professora: NÃO. Aguarda um pouco; os alunos vão tentando. A professora, então, dá o sinal CACHOEIRA e os estudantes desenharam.

Figura 83 – Aula de geografia - atividade



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

### Organização da festa



Os alunos do 2º e 3º anos no NAP lembraram a aula anterior. Estavam organizando uma festa e se dividiram em grupos para planejá-la. Um grupo escreveu o nome dos convidados e o outro, o que se come em festas. Então, organizaram uma lista com as coisas que haviam elencado para comer. A professora como escriba do que os alunos iam sinalizando.

BOLO  
COXINHA  
CACHORRO-QUENTE  
PÃO DE QUEIJO  
BRIGADEIRO  
BEIJINHO  
REFRIGERANTE  
SUCO DE MORANGO

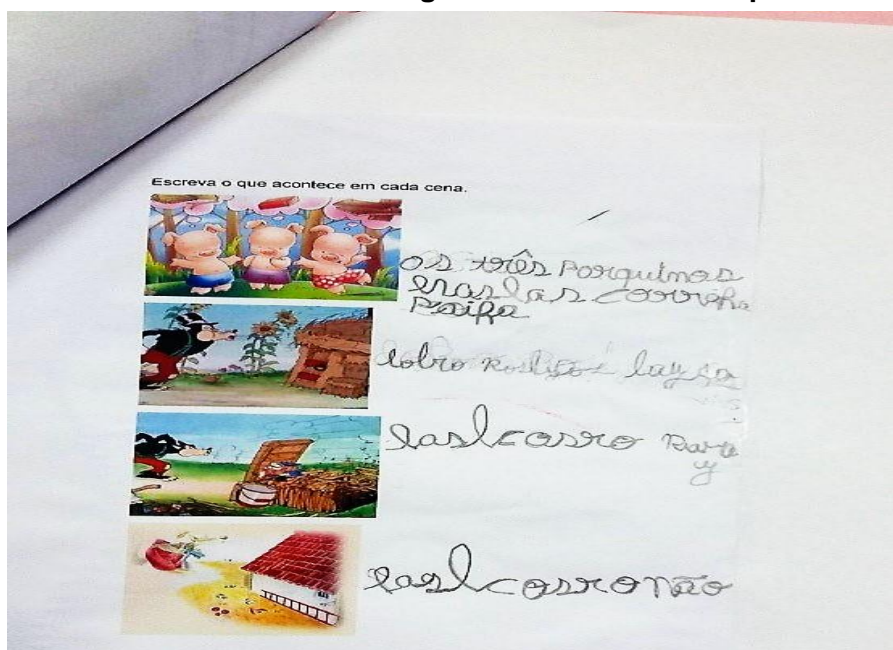
### Reescrita com base em conto

Os alunos trabalharam a história dos três porquinhos. A professora contou-a em Libras, os alunos recontaram e, depois, a professora fez um texto. Cada aluno ganhou uma cópia e leram com a professora, fazendo reconhecimento das palavras. Depois, houve uma sequência de atividades.

**Figura 84- Escrita em duplas**

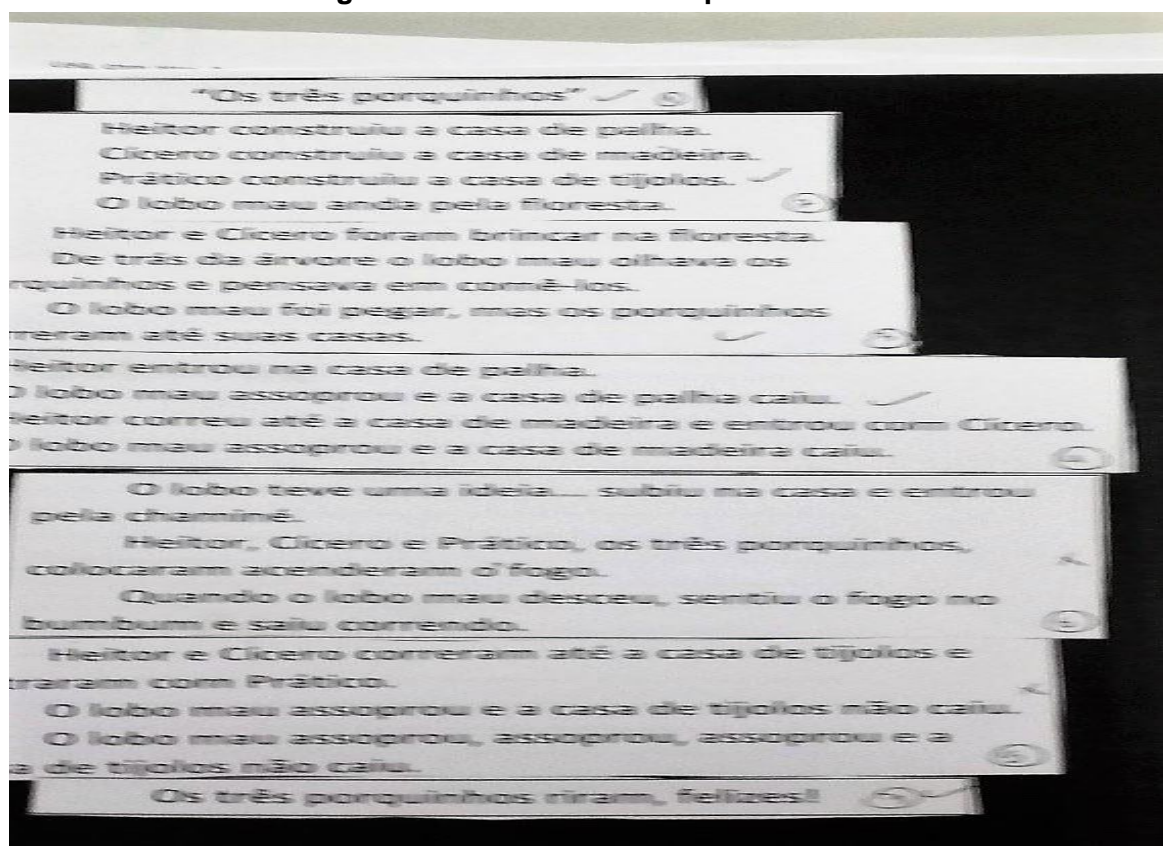


Figura 85 – Escrita em duplas 2



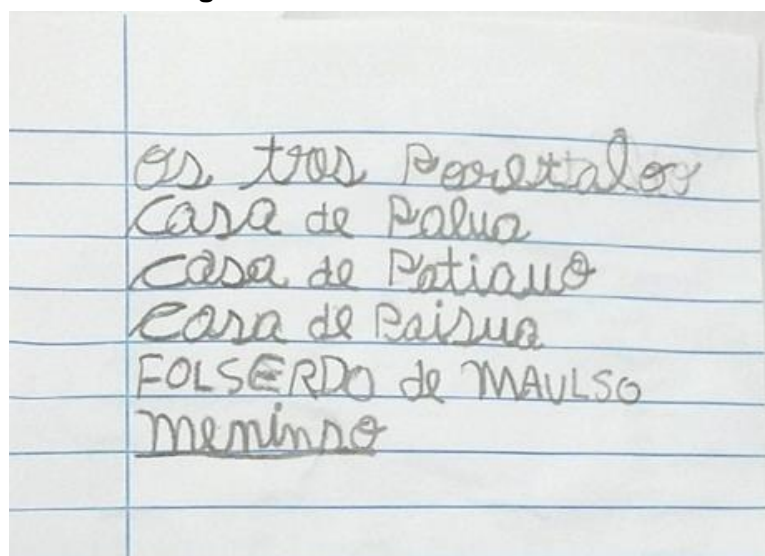
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 86 – Texto recortado para montar



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

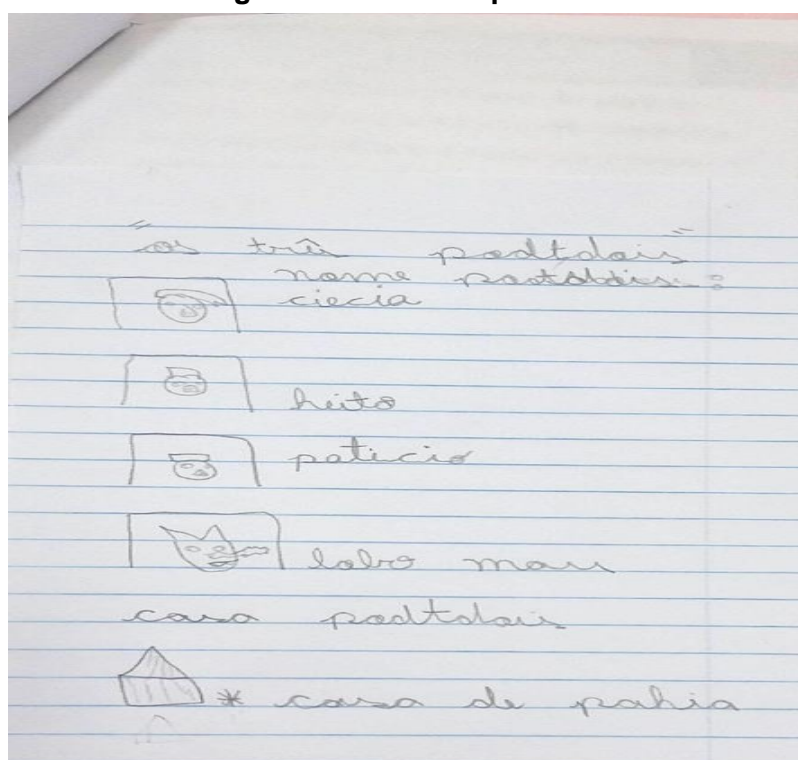
Figura 87 – Reescrita individual



as três casas  
 Casa de Palua  
 Casa de Patiano  
 Casa de Paisua  
 FOLSERDO de MAULSO  
Meminda

Fonte: arquivo pessoa da autora

Figura 88 – Lista de palavras



"as três palavras"  
 nome palavras:  
 [drawing of a house] casa  
 [drawing of a house] hito  
 [drawing of a house] paticio  
 [drawing of a house] labro man  
 casa palavras  
 [drawing of a house] \* casa de palua

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 89 – Capa do trabalho



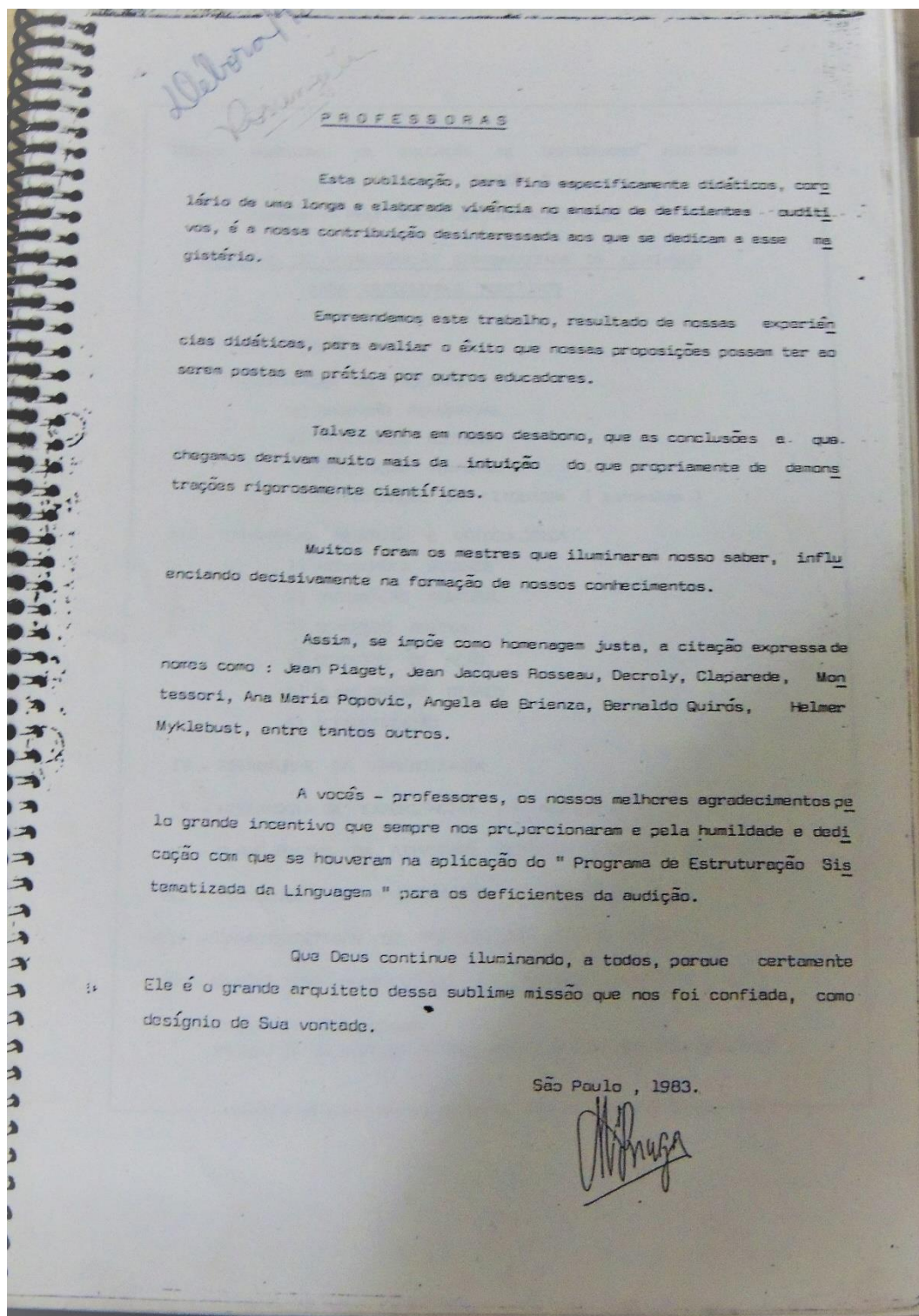
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A sequência apresentada acima localiza todos os passos do processo para a reescrita: uma lista com palavras referente à história com desenho, o texto recortado para que fosse lido e colocado na ordem, o uso de trechos da história em imagens para a escrita em partes e, finalmente, a reescrita.



## ANEXO A – APRESENTAÇÃO DA APOSTILA DO PROFESSOR BRAGA

(Apostila Datilografada)



## ANEXO B – DIÁLOGOS DO LIVRO 5 COMUNICAR







## ANEXO C – LEI LSU – LÍNGUA DE SINAIS URUGUAIA

Publicada D.O. 16 ene/009 - Nº 27654

### Ley Nº 18.437

## LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

### APROBACIÓN

El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en

Asamblea General, **DECRETAN:**

### TÍTULO I

#### DEFINICIONES, FINES Y ORIENTACIONES GENERALES DE LA EDUCACIÓN

##### CAPÍTULO I

Artículo 1º. (De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Artículo 2º. (De la educación como bien público).- Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.

Artículo 3º. (De la orientación de la educación).- La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones.

Artículo 4º. (De los derechos humanos como referencia del ejercicio del derecho a la educación).- La educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la [Constitución de la República](#) y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional.

Artículo 5º. (Del sujeto de la educación).- Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad.

##### CAPÍTULO II

#### DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN

Artículo 6º. (De la universalidad).- Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna.

El cuidado y educación de los hijos e hijas para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres.

Artículo 7º. (De la obligatoriedad).- Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.

Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, tienen la obligación de inscribirlos en un centro de enseñanza y observar su asistencia y aprendizaje.

Artículo 8º. (De la diversidad e inclusión educativa).- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.

Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Artículo 9º. (De la participación).- La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.

Artículo 10. (De la libertad de enseñanza).- La libertad de enseñanza estará garantizada en todo el territorio nacional y tal como lo establece el artículo 68 de la [Constitución de la República](#), la intervención del



Estado será "al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos". Asimismo, promoverá la calidad y pertinencia de las propuestas educativas.

Artículo 11. (De la libertad de cátedra).- El docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio.

Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance.

### **CAPÍTULO III POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL**

Artículo 12. (Concepto).- La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal.

Asimismo, el Estado articulará las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico y económico. También articulará las políticas sociales para que favorezcan al cumplimiento de los objetivos de la política educativa nacional.

Artículo 13. (Fines).- La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines:

- A) Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica.
- B) Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial.
- C) Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo.
- D) Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución.
- E) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.
- F) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.
- G) Estimular la creatividad y la innovación artística, científica y tecnológica.
- H) Integrar el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual.

Artículo 14. (Tratados internacionales y cooperación internacional).- El Estado al definir la política educativa nacional promoverá que la educación sea concebida como un bien público y que la cooperación internacional sea coadyuvante a los fines establecidos en el artículo precedente. No se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización.

### **CAPÍTULO IV PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA ESTATAL**

Artículo 15. (Principios).- La educación estatal se regirá por los principios de gratuidad, de laicidad y de igualdad de oportunidades, además de los principios y fines establecidos en los títulos anteriores. Toda institución estatal dedicada a la educación deberá velar en el ámbito de su competencia por la aplicación efectiva de estos principios.

Artículo 16. (De la gratuidad).- El principio de gratuidad asegurará el cumplimiento efectivo del derecho a la educación y la universalización del acceso y permanencia de las personas en el sistema educativo.

Artículo 17. (De la laicidad).- El principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa. Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias.

Artículo 18. (De la igualdad de oportunidades o equidad).- El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.

Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual.

El Estado asegurará a los educandos que cursen la enseñanza pública obligatoria, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

Promoverá su máximo aprovechamiento para la educación, su uso con sentido y su apropiación por parte de los educandos.

Artículo 19. (De los recursos).- El Estado proveerá los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación y el cumplimiento de lo establecido en la presente ley.

**TÍTULO II**  
**SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN**  
**CAPÍTULO I**  
**ÁMBITO**

Artículo 20. (Concepto).- El Sistema Nacional de Educación es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida.

**CAPÍTULO II**  
**LA EDUCACIÓN FORMAL**

Artículo 21. (Concepto).- La educación formal estará organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo.

Artículo 22. (De la estructura).- La estructura de la educación formal comprenderá los siguientes niveles:

	<b>Descripción</b>
<b>0</b>	Educación inicial: 3, 4 y 5 años de edad
<b>1</b>	Educación primaria
<b>2</b>	Educación media básica
<b>3</b>	Educación media superior Incluye tres modalidades: educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional
<b>4</b>	A) Educación terciaria Incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior
	B) Formación en educación con carácter universitario
	C) Educación terciaria universitaria: Incluye carreras de grado
<b>5</b>	Educación de postgrado

Artículo 23. (De la movilidad de los estudiantes).- Los conocimientos o créditos correspondientes, adquiridos dentro de cualquiera de los niveles educativos, serán reconocidos o revalidados de forma de permitir la movilidad horizontal de los educandos.

Se facilitará la movilidad de los estudiantes entre las modalidades de los niveles 2, 3 y 4, reconociendo o revalidando los conocimientos adquiridos en cada una de ellas, con el propósito de crear un sistema de formaciones variado y no compartimentado.

Artículo 24. (De la educación inicial).- La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.

Artículo 25. (De la educación primaria).- La educación primaria tendrá el propósito de brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad.

Artículo 26. (De la educación media básica).- La educación media básica abarcará el ciclo inmediato posterior a la educación primaria. Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas.

Artículo 27. (De la educación media superior).- La educación media superior abarcará hasta tres años posteriores a la educación media básica, según las modalidades ofrecidas en el nivel y tendrá un mayor grado de orientación o especialización. Tendrá tres modalidades: la educación general que permitirá la continuidad en la educación terciaria (bachilleratos generales); la tecnológica que permitirá continuar estudios terciarios y la inserción laboral (bachilleratos tecnológicos); y la formación técnica y profesional que estará orientada principalmente a la inserción laboral. La culminación de todas sus modalidades permitirá la continuidad educativa.

Artículo 28. (De la educación técnico profesional).- La educación técnico profesional estará dirigida a personas de quince años y más. Tendrá el propósito de la formación para el desempeño calificado de las

profesiones y de técnicos medios y superiores vinculados a diferentes áreas ocupacionales comprendiendo la formación profesional (básica y superior), técnica y tecnológica del nivel medio incluyendo a las tecnicaturas. Las propuestas de la educación técnico profesional deben permitir la continuidad educativa de los educandos. Los conocimientos o créditos adquiridos serán reconocidos o revalidados para continuar estudios en los niveles educativos que correspondan.

Artículo 29. (De la educación terciaria).- La educación terciaria requerirá la aprobación de los ciclos completos de educación primaria y media (básica y superior); profundiza y amplía la formación en alguna rama del conocimiento; incluye, entre otras, la educación tecnológica y técnica.

Artículo 30. (De la educación terciaria universitaria).- La educación terciaria universitaria será aquella cuya misión principal será la producción y reproducción del conocimiento en sus niveles superiores, integrando los procesos de enseñanza, investigación y extensión. Permitirá la obtención de títulos de grado y postgrado.

Artículo 31. (De la formación en educación).- La formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera.

Artículo 32. (De la educación de postgrado).- Los postgrados universitarios corresponden a estudios realizados con posterioridad a la obtención de un primer grado universitario o licenciatura. Estos cursos pueden ser de especialización, diplomaturas, maestría o doctorado.

Artículo 33. (De las modalidades de la educación formal).- La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.

Artículo 34. (De la educación formal en el medio rural).- La educación formal en el medio rural tendrá por objetivo asegurar, como mínimo, la educación obligatoria de las personas, teniendo en cuenta las especificidades del medio en que se desarrolla.

Artículo 35. (De la educación formal de personas jóvenes y adultas).- La educación formal de jóvenes y adultos tendrá como objetivo asegurar, como mínimo, el cumplimiento de la educación obligatoria en las personas mayores de quince años.

### **CAPÍTULO III OTRAS MODALIDADES**

Artículo 36. (De la educación a distancia y semipresencial).- La educación a distancia, en línea o asistida, comprenderá los procesos de enseñanza y de aprendizaje que no requieren la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias similares, para el dictado regular de sus cursos, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos específicamente desarrollados para obviar dicha presencia, y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico, diseñado para tal fin. La modalidad semipresencial, además de las características anteriores, requiere instancias presenciales.

Las certificaciones de estas modalidades serán otorgadas por los organismos competentes del Sistema Nacional de Educación Pública, los cuales también reglamentarán la habilitación y autorización a instituciones privadas para el dictado de cursos a través de estas modalidades y el reconocimiento de los certificados otorgados.

### **CAPÍTULO IV EDUCACIÓN NO FORMAL**

Artículo 37. (Concepto).- La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros.

La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas.

Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.

### **CAPÍTULO V EDUCACIÓN DE PRIMERA INFANCIA**

Artículo 38. (De la educación en la primera infancia).- La educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida.

Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socio-emocionales, y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental.

### **CAPÍTULO VI REINSERCIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVAS**

Artículo 39. (De la validación de conocimientos).- El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo.

La Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública en el plazo de ciento ochenta días posteriores a la entrada en vigencia de la presente ley, reglamentará los procedimientos de validación y evaluación, estando a cargo de la institución del Sistema Nacional de Educación Pública correspondiente, la expedición de los certificados, previa solicitud del interesado.

## **CAPÍTULO VII LÍNEAS TRANSVERSALES**

Artículo 40. (De las líneas transversales).- El Sistema Nacional de Educación, en cualquiera de sus modalidades contemplará líneas transversales entre las cuales se encuentran: A) La educación en derechos humanos.

- B) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible.
- C) La educación artística.
- D) La educación científica.
- E) La educación lingüística.
- F) La educación a través del trabajo.
- G) La educación para la salud.
- H) La educación sexual.
- I) La educación física, la recreación y el deporte, de acuerdo a los lineamientos que se especifican:
  - 1) La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la educación en derechos humanos como un derecho en sí misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos.
  - 2) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible tendrá como propósito que los educandos adquieran conocimientos con el fin de fomentar actitudes y comportamientos individuales y colectivos, para mejorar las relaciones entre los seres humanos y de éstos con el entorno. Procurará desarrollar habilidades para potenciar un desarrollo humano sostenible en la búsqueda de una mejora sostenida de la calidad de vida de la sociedad.
  - 3) La educación artística tendrá como propósito que los educandos alcancen a través de los diferentes lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano.
  - 4) La educación científica tanto en las áreas social, natural y exactas, tendrá como propósito promover por diversas vías, la comprensión y apropiación social del conocimiento científico y tecnológico para su democratización. Significará, también, la difusión de los procedimientos y métodos para su generación, adquisición y uso sistemáticos.
  - 5) La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.
  - 6) La educación a través del trabajo tendrá como propósito incorporar a los educandos en el concepto del trabajo como actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social.
  - 7) La educación para la salud tendrá como propósito la creación de hábitos saludables, estilos de vida que promuevan la salud y prevengan las enfermedades. Procurará promover, en particular, la salud mental, bucal, ocular, nutricional, la prevención del consumo problemático de drogas y una cultura de prevención para la reducción de los riesgos propios de toda actividad humana.
  - 8) La educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma.
  - 9) La educación física, en recreación y deporte, tiene como propósito el desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción, y la actividad humana, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural.

Las autoridades velarán para que estas líneas transversales estén presentes, en la forma que se crea más conveniente, en los diferentes planes y programas.

## **CAPÍTULO VIII**

## LOS CENTROS EDUCATIVOS

Artículo 41. (Concepto).- El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos.

Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación, seguimiento y evaluación del mismo contará con la participación de los docentes del centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes.

El Estado fortalecerá la gestión de los centros educativos públicos en los aspectos pedagógicos, de personal docente y no docente, administrativos y financieros para cumplir con lo precedentemente expuesto. Asimismo, se procurará la concentración horaria de los docentes en un centro educativo y se fomentará su permanencia en el mismo.

El centro educativo público dispondrá de fondos presupuestales para el mantenimiento del local, la realización de actividades académicas y proyectos culturales y sociales de extensión. Los centros educativos podrán realizar convenios con otras instituciones, con la autorización correspondiente.

## CAPÍTULO IX

### LOS ÓRGANOS DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Artículo 42. (De la Comisión Nacional de Educación. Integración).- Créase la Comisión Nacional de Educación, que se identificará con la sigla COMINE y estará integrada por:

- A) Los miembros de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública.
- B) Los Directores Generales de los Consejos de Educación integrantes de la Administración Nacional de Educación Pública.
- C) La máxima autoridad del Instituto Universitario de Educación.
- D) El Presidente del Directorio del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.
- E) Dos representantes de la educación privada inicial, primaria, media y técnico profesional.
- F) Un representante de la educación universitaria privada.
- G) Un representante de los trabajadores.
- H) Un representante de los trabajadores de la educación.
- I) Dos representantes de los estudiantes.
- J) Un representante de los empresarios.
- K) Un representante de las organizaciones no gubernamentales vinculadas a la educación.

Los organismos o sectores integrantes de la COMINE además de los representantes titulares ante dicha Comisión, podrán designar representantes alternos.

El Poder Ejecutivo reglamentará en su caso, el procedimiento para la elección o designación de los representantes arriba mencionados.

Artículo 43. (Naturaleza y cometidos).- La Comisión Nacional de Educación (COMINE) constituirá un ámbito nacional de deliberación sobre políticas educativas del Sistema Nacional de Educación y tendrá carácter de asesoramiento y de consulta en los siguientes cometidos:

- A) Procurar la articulación de las políticas educativas con otras políticas públicas.
- B) Integrar comisiones de asesoramiento o de coordinación en temas vinculados a la presente ley y a otras normas de la materia educativa.
- C) Propiciar foros, congresos y conferencias referidos a temas educativos.

La COMINE dictará su propio reglamento de funcionamiento y el Ministerio de Educación y Cultura asegurará el apoyo presupuestal, administrativo, organizativo y técnico que requiera la Comisión para cumplir con sus cometidos.

Artículo 44. (De la creación del Congreso Nacional de Educación).- Créase el Congreso Nacional de Educación que tendrá una integración plural y amplia que refleje las distintas perspectivas de la ciudadanía en el Sistema Nacional de Educación.

Artículo 45. (Naturaleza y cometidos del Congreso Nacional de Educación).- El Congreso Nacional de Educación constituirá el ámbito nacional de debate del Sistema Nacional de Educación y tendrá carácter asesor y consultivo en los temas de la aplicación de la presente ley. Será convocado por la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública como mínimo en el primer año de cada período de Gobierno.

## TÍTULO III

### SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

#### CAPÍTULO I

#### PRINCIPIOS

Artículo 46. (De la autonomía).- La educación pública estará regida por Consejos Directivos Autónomos de conformidad con la [Constitución de la República](#) y la ley, que en aplicación de su autonomía tendrán la potestad de dictar su normativa, respetando la especialización del ente.

Artículo 47. (De la coordinación).- Los Consejos Directivos Autónomos y los demás organismos que actúen en la educación pública deberán coordinar sus acciones con el fin de cumplir con los principios, las orientaciones y los fines de la educación establecidos en la [Constitución de la República](#) y la presente ley.

Artículo 48. (De la participación).- La participación de los educandos o participantes, funcionarios docentes, otros funcionarios, madres, padres o responsables y de la sociedad en general, en la educación pública

constituirá uno de sus principios básicos. Se promoverá el cogobierno en los ámbitos que corresponda, atendiendo los diferentes ámbitos y niveles educativos.

## **CAPÍTULO II ÓRGANOS**

Artículo 49. (Integración).- El Sistema Nacional de Educación Pública estará integrado por el Ministerio de Educación y Cultura, la Administración Nacional de Educación Pública, la Universidad de la República y demás entes autónomos de la educación pública estatal.

Artículo 50. (Coordinación).- El Sistema Nacional de Educación Pública estará coordinado por la Comisión Coordinadora de la Educación Pública, creada por el artículo 106 y siguientes de la presente ley.

## **CAPÍTULO III MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA**

Artículo 51. (Del Ministerio de Educación y Cultura).- El Ministerio de Educación y Cultura, en relación a los temas de la educación nacional, tendrá los siguientes cometidos: A) Desarrollar los principios generales de la educación.

- B) Facilitar la coordinación de las políticas educativas nacionales.
- C) Articular las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico y económico.
- D) Promover la articulación de la educación con la investigación científica y tecnológica y con la cultura.
- E) Presidir los ámbitos de coordinación educativa que le corresponde según la presente ley.
- F) Relevar y difundir en coordinación con los entes autónomos la información estadística y documentación educativa.
- G) Confeccionar las estadísticas del sector educativo, en el marco del Sistema Estadístico Nacional.
- H) Coordinar en forma preceptiva con los entes autónomos de la educación, qué integrantes del Sistema Nacional de Educación Pública compondrán la representación internacional de la educación nacional.
- I) Realizar propuestas a la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública y a la Comisión Nacional de Educación.
- J) Relacionarse con el Poder Legislativo, en los temas relativos a la educación, en el marco de lo establecido en la [Constitución de la República](#).

## **CAPÍTULO IV ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Artículo 52. (Creación y naturaleza).- La Administración Nacional de Educación Pública, que se identificará con la sigla ANEP, ente autónomo con personería jurídica creado por la [Ley Nº 15.739](#), de 28 de marzo de 1985, funcionará de conformidad a los Artículos 202 y siguientes de la [Constitución de la República](#) y de la presente ley.

Artículo 53. (Cometidos).- La Administración Nacional de Educación Pública tendrá los siguientes cometidos:

- A) Elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas que correspondan a los niveles de educación que el ente imparta.
- B) Garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso.
- C) Asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación establecidos en la presente ley en los ámbitos de su competencia.
- D) Promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación en la órbita de su competencia.

Artículo 54. (De los órganos).- La Administración Nacional de Educación Pública tiene los siguientes órganos: el Consejo Directivo Central, los Consejos de Educación Inicial y Primaria, de Educación Media Básica, de Educación Media Superior y de Educación Técnico-Profesional (UTU).

Artículo 55. (De los bienes).- La Administración Nacional de Educación Pública tendrá la administración de sus bienes. Los bienes que estén destinados a los Consejos o al Instituto Universitario de Educación o en el futuro fuesen asignados específicamente por resolución del Consejo Directivo Central, estarán a cargo del Consejo respectivo o Instituto.

Artículo 56. (Adquisición, enajenación y afectación de bienes inmuebles).- La adquisición y enajenación de bienes inmuebles a título oneroso, así como su afectación o gravamen por parte de la Administración Nacional de Educación Pública, deberán ser resueltas en todos los casos por cuatro votos conformes, previa consulta a los Consejos y al Instituto Universitario de Educación cuando se tratare de bienes destinados o a destinarse a su servicio. Las enajenaciones a título gratuito requerirán la unanimidad de votos del Consejo Directivo Central.

Artículo 57. (De los ingresos).- Forman parte del patrimonio de la Administración Nacional de Educación Pública:

- A) Los recursos y las partidas que se le asignen por las leyes de Presupuesto Nacional y las de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal.
- B) Los frutos naturales, industriales y civiles de sus bienes.

- C) Los recursos o proventos que perciba el ente por la venta de la producción de los centros educativos o de los servicios que éstos vendan o arrienden, de conformidad con los reglamentos que oportunamente se dicten.
- D) Los que perciba por cualquier otro título.

#### **CAPÍTULO V CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ANEP**

Artículo 58. (Del Consejo Directivo Central).- El Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública estará integrado por cinco miembros, los que deberán poseer condiciones personales relevantes, reconocida solvencia y méritos acreditados en temas de educación, y que hayan actuado en la educación pública por un lapso no menor de diez años.

Tres de sus miembros serán designados por el Presidente de la República actuando en Consejo de Ministros, previa venia de la Cámara de Senadores, otorgada sobre propuestas fundadas, por un número de votos equivalentes a los tres quintos de sus componentes elegidos conforme al inciso primero del Artículo 94 de la [Constitución de la República](#).

Si la venia no fuera otorgada dentro del término de sesenta días de recibida su solicitud, el Poder Ejecutivo podrá formular propuesta nueva, o reiterar su propuesta anterior, y en este último caso deberá obtener el voto conforme de la mayoría absoluta del Senado.

Por el mismo procedimiento será designado de entre los propuestos por el Poder Ejecutivo el Presidente del Consejo Directivo Central.

Las designaciones deberán efectuarse al comienzo de cada período de gobierno y los miembros designados permanecerán en sus cargos hasta tanto no hayan sido designados quienes les sucedan.

En caso de vacancia definitiva, el cargo correspondiente será provisto en la forma indicada en los incisos anteriores.

Los otros dos miembros serán electos por el cuerpo docente del ente, según la reglamentación que oportunamente apruebe el Poder Ejecutivo. Durarán en sus funciones cinco años, pudiendo ser reelectos solamente por un período subsiguiente debiendo para una nueva elección mediar por lo menos cinco años desde su cese. La elección estará a cargo de la Corte Electoral y se deberá realizar en el año anterior a las elecciones nacionales.

Los Directores Generales de los Consejos de Educación también integrarán de pleno derecho con voz y sin voto el Consejo Directivo Central.

Artículo 59. (Cometidos del Consejo Directivo Central).- El Consejo Directivo Central tendrá los siguientes cometidos:

- A) Promover un clima de participación democrática y propiciar en forma permanente una reflexión crítica y responsable, en todo el ámbito organizacional.
- B) Definir las orientaciones generales de los niveles y modalidades educativas que se encuentran en su órbita.
- C) Designar a los integrantes de los Consejos de Educación, según lo establecido en el Artículo 65 de la presente ley.
- D) Homologar los planes de estudio aprobados por los Consejos de Educación.
- E) Definir el proyecto de presupuesto y de rendición de cuentas, como resultado de un proceso de elaboración que atienda las diferentes propuestas de los Consejos de Educación y considere las iniciativas de otros sectores de la sociedad.
- F) Representar al ente en las ocasiones previstas por el inciso tercero del Artículo 202 de la [Constitución de la República](#), oyendo previamente a los Consejos respectivos en los asuntos de su competencia.
- G) Dictar los reglamentos necesarios para el cumplimiento de sus funciones.
- H) Aprobar los estatutos de los funcionarios docentes y no docentes del servicio, con las garantías establecidas en la [Constitución de la República](#) y en la presente ley.
- I) Designar al Secretario General y al Secretario Administrativo del Consejo Directivo Central con carácter de cargos de particular confianza. El Secretario Administrativo deberá haber sido funcionario del ente por un lapso no menor a diez años.
- J) Destituir por ineptitud, omisión o delito, a propuesta de los Consejos cuando dependieren de éstos y con las garantías que fija la ley y el estatuto, al personal docente, técnico, administrativo, de servicio u otro de todo el ente.
- K) Destituir por ineptitud, omisión o delito a los miembros de los Consejos de Educación, por cuatro votos conformes y fundados, previo ejercicio del derecho constitucional de defensa. L) Coordinar los servicios de estadística educativa del ente.
- M) Conceder las acumulaciones de sueldo que sean de interés de la educación y se gestionen conforme a las leyes y reglamentos.
- N) Establecer lineamientos generales para la supervisión y fiscalización de los institutos privados habilitados de educación inicial, primaria, media y técnico profesional, siguiendo los principios generales de la presente ley y los criterios establecidos por cada Consejo de Educación, con participación de representantes de las instituciones de educación privada.
- O) Resolver los recursos de revocación interpuestos contra sus actos, así como los recursos jerárquicos.
- P) Organizar o delegar la educación formal de personas jóvenes y adultas en los niveles correspondientes.



Q) Delegar en los Consejos de Educación, por resolución fundada, las atribuciones que estime conveniente. No son delegables las atribuciones que le comete la [Constitución de la República](#) y aquellas para cuyo ejercicio la presente ley requiere mayorías especiales.

**Artículo 60.** (Presencia de los Directores de los Consejos de Educación).- El Consejo Directivo Central, en cumplimiento de las competencias indicadas en los literales B), D), E) y H) del artículo precedente, tomará decisión con la presencia de los Directores Generales de los Consejos, sin perjuicio de que pueda convocarlos cada vez que lo entienda pertinente.

El Consejo Directivo Central convocará a los Directores Generales de los Consejos cada vez que lo entienda pertinente y cuando se traten asuntos relacionados con las competencias de los respectivos Consejos.

**Artículo 61.** (De las remuneraciones, incompatibilidades y prohibiciones).- La remuneración del Presidente y de los Consejeros del Consejo Directivo Central se regirá por lo establecido por el artículo 34 de la [Ley Nº 16.736](#), de 5 de enero de 1996. Terminado el ejercicio del cargo, los integrantes del Consejo Directivo Central y de los Consejos tendrán derecho a ser restablecidos a la situación docente que ocupaban o que tenían derecho a ocupar, en el momento de asumir sus funciones; tendrán las incompatibilidades establecidas en los artículos 200 y 201 de la [Constitución de la República](#), y no podrán tener vinculaciones laborales o patrimoniales con instituciones de enseñanza privada ni desempeñar la función docente particular en la órbita de la educación básica y general.

## **CAPÍTULO VI CONSEJOS DE EDUCACIÓN**

**Artículo 62.** (Ámbito de competencia).- Cada Consejo será responsable en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de los siguientes niveles educativos de la educación formal:

- A) El Consejo de la Educación Inicial y Primaria (CEIP) tendrá a su cargo la educación inicial y la educación primaria.
- B) El Consejo de Educación Media Básica (CEM Básica) tendrá a su cargo la educación media básica.
- C) El Consejo de Educación Media Superior (CEM Superior) tendrá a su cargo la educación media superior general (bachilleratos diversificados).
- D) El Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) tendrá a su cargo la formación profesional (básica y superior), la educación media superior técnica tecnológica (bachilleratos tecnológicos), la educación media superior orientada al ámbito laboral y la educación terciaria técnica (tecnicaturas).

**Artículo 63.** (Cometidos de los Consejos).- Compete a los Consejos de Educación:

- A) Desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje correspondientes a su respectivo nivel educativo.
- B) Aprobar los planes de estudio y los programas de las asignaturas que ellos incluyan.
- C) Administrar los servicios y dependencias a su cargo.
- D) Supervisar el desarrollo de los planes, programas y cursos.
- E) Reglamentar la organización y el funcionamiento de los servicios a su cargo y adoptar las medidas que los mismos requieran.
- F) Proyectar los presupuestos de sueldos, gastos e inversiones correspondientes al nivel educativo asignado y sus modificaciones, así como las rendiciones de cuentas y balances de ejecución presupuestal correspondientes a los servicios a su cargo.
- G) Realizar toda clase de nombramientos, reelecciones, ascensos y sanciones, así como otorgar licencias y designar el personal docente y no docente, conforme al Estatuto del Funcionario y a las ordenanzas que apruebe el Consejo Directivo Central. Podrán también dictar normas en esta materia con arreglo al estatuto y a las ordenanzas.
- H) Proponer al Consejo Directivo Central de la ANEP la destitución del personal docente o no docente a su cargo, por razones de ineptitud, omisión o delito con las garantías que fija la ley y el estatuto respectivo.
- I) Designar al Secretario General de cada Consejo, con carácter de cargo de particular confianza, quien deberá haber sido funcionario del ente por un lapso no menor a diez años.
- J) Proyectar las normas estatutarias que crea necesarias para sus funcionarios y elevarlas al Consejo Directivo Central a los efectos de su aprobación e incorporación al Estatuto de los Funcionarios del ente.
- K) Habilitar, autorizar, supervisar y fiscalizar los institutos del nivel educativo correspondiente, en consonancia con los lineamientos aprobados por el Consejo Directivo Central.
- L) Conferir y revalidar certificados de estudio nacionales y revalidar certificados de estudio extranjeros en los niveles y modalidades de educación a su cargo.
- M) Adoptar las resoluciones atinentes al ámbito de su competencia, salvo aquellas que por la [Constitución de la República](#), la presente ley y las ordenanzas correspondan a los demás órganos.
- N) Verificar en el caso de los Consejos de Educación Media Básica, Educación Media Superior y Educación Técnico-Profesional (UTU), la aprobación o validación en su caso del nivel anterior, así como habilitar para cursar los niveles educativos superiores correspondientes.
- O) Promover un clima de participación democrática y propiciar en forma permanente una reflexión crítica y responsable, en todo el ámbito de la institución a su cargo.
- P) Ejercer las demás atribuciones que le delegare especialmente el Consejo Directivo Central.

**Artículo 64.** (De otros cometidos del Consejo Directivo Central - UTU).- Además de los cometidos establecidos en el artículo anterior, el Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) tendrá los siguientes:

- A) Impartir cursos de capacitación laboral.



- B) Producir bienes y servicios, con la participación de alumnos y docentes, en el marco de su actividad educativa.
- C) Administrar los fondos generados por la venta o arriendo de los bienes y servicios producidos, informando al Consejo Directivo Central de la ANEP, según las normas establecidas a tales efectos. D) Promover la coordinación con otras instituciones públicas en materia de la formación profesional.

E) Participar en procesos de certificación de saberes o competencias técnicas.

Artículo 65. (De la designación o elección de los integrantes de los Consejos).- Los Consejos de Educación Inicial y Primaria, de Educación Media Básica y de Educación Media Superior y de Educación Técnico-Profesional (UTU) se integrarán con tres miembros que hayan ejercido la docencia en la educación pública por un lapso no menor a diez años.

Dos de ellos serán designados por el Consejo Directivo Central por cuatro votos conformes y fundados. De no haberse realizado las designaciones a los sesenta días de instalado el Consejo Directivo Central o en el mismo plazo en caso de vacancia definitiva, la designación podrá ser realizada por mayoría absoluta de integrantes del Consejo.

Por el mismo procedimiento y con el mismo sistema de mayoría especial, será designado el Director General de cada Consejo.

El tercer miembro de cada Consejo será electo por el cuerpo docente del mismo, según la reglamentación que oportunamente apruebe el Consejo Directivo Central. Durarán en sus funciones cinco años, pudiendo ser reelectos solamente por un período subsiguiente debiendo para una nueva elección mediar por lo menos cinco años desde su cese. La elección estará a cargo de la Corte Electoral y se deberá realizar en el año anterior a las elecciones nacionales.

Artículo 66.- Los Consejos de Educación Media Superior y de Educación Técnico-Profesional (UTU) podrán incorporar con voz y sin voto a un representante estudiantil del nivel, que no haya cumplido los veinte años de edad, electo por la Comisión Consultiva respectiva. Los Consejos acordarán con las respectivas Comisiones Consultivas las demás condiciones que deberá poseer el estudiante para ser electo y las características de su participación.

Artículo 67. (Atribuciones de los Presidentes del Consejo Directivo Central y de los Directores Generales de los Consejos de Educación).- El Presidente del Consejo Directivo Central de la ANEP y los Directores Generales de los Consejos de Educación, tendrán las siguientes atribuciones:

- A) Presidir los Consejos respectivos, dirigir las sesiones, cumplir y hacer cumplir los reglamentos y resoluciones.
- B) Representar al Consejo cuando corresponda.
- C) Autorizar los gastos que sean necesarios, dentro de los límites que establezcan la ley y las ordenanzas.
- D) Tomar las resoluciones de carácter urgente que estime necesarias para el cumplimiento del orden y el respeto de las disposiciones reglamentarias. En ese caso dará cuenta al Consejo en la primera sesión ordinaria, y éste podrá oponerse por mayoría de votos de sus componentes, debiendo fundar su oposición.
- E) Adoptar las medidas de carácter disciplinario que correspondan, dando cuenta al Consejo en la forma señalada en el inciso precedente.
- F) Inspeccionar el funcionamiento de las reparticiones de su competencia y tomar las medidas que correspondan.
- G) Preparar y someter a consideración del Consejo los proyectos que estime conveniente.

Artículo 68. (Vacancia).- En caso de vacancia temporal por licencia o impedimento, o vacancia definitiva del Presidente del Consejo Directivo Central o de los Directores Generales de los Consejos, el Consejo Directivo Central, por mayoría simple, designará a quien ocupe esa función en forma interina hasta tanto se reincorpore o designe en su caso, al titular.

## **CAPÍTULO VII**

### **ESTATUTO DEL DOCENTE Y DEL FUNCIONARIO**

Artículo 69. (Del estatuto docente y del funcionario no docente).- El Consejo Directivo Central de la ANEP, previa consulta a los Consejos e Instituto Universitario de Educación, aprobará el estatuto docente y el estatuto del funcionario, de acuerdo a las siguientes bases:

- A) Para el ejercicio de cargos docentes, administrativos y de servicio será preciso acreditar dieciocho años de edad cumplidos y estar inscriptos en el Registro Cívico Nacional, sin perjuicio de lo establecido por el artículo 76 de la [Constitución de la República](#).
- B) Los maestros de Educación Inicial y Primaria y los profesores de Educación Media Básica deberán poseer el respectivo título habilitante.
- C) El sistema de concurso será de precepto para ocupar en efectividad cualquier cargo docente, así como será obligatorio para el ingreso y ascenso del personal administrativo.
- D) A los efectos de la carrera docente se jerarquizará la evaluación del desempeño en el aula, los cursos de perfeccionamiento o postgrado, así como las publicaciones e investigaciones realizadas por los docentes.
- E) La destitución de los funcionarios sólo podrá ser resuelta por causa de ineptitud, omisión o delito, previo sumario durante el cual el inculpado haya tenido oportunidad de presentar sus descargos, articular su defensa y producir prueba.

Artículo 70. (De las Asambleas Técnico Docentes).- En cada Consejo de Educación funcionará una Asamblea Técnico Docente (ATD) representativa del cuerpo docente que tendrá derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general. El Consejo Directivo Central reglamentará su funcionamiento, previa opinión de los Consejos respectivos.

Las Asambleas Técnico Docentes serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente.

En cada centro educativo (escuela, liceo o instituto de enseñanza media o técnica), funcionará una Asamblea Técnico Docente con función consultiva y derecho a iniciativa frente a la Dirección del Centro Educativo. Se relacionará con la ATD nacional de la forma que la reglamentación lo indique.

#### **CAPÍTULO VIII**

##### **DE LAS COMISIONES CONSULTIVAS**

Artículo 71. (De las Comisiones Consultivas).- En cada Consejo de Educación se integrarán Comisiones Consultivas de funcionarios no docentes, de acuerdo a lo establecido en el artículo 65 de la [Constitución de la República](#), de estudiantes y de madres, padres o responsables.

En el Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) se integrará una o más Comisiones Consultivas de carácter sectorial atendiendo a la diversidad productiva con participación de los diversos actores públicos y privados, trabajadores y empresarios.

El Consejo Directivo Central, en consulta con los Consejos respectivos, reglamentará la conformación y funcionamiento de estas Comisiones, a propuesta de los respectivos Consejos.

#### **CAPÍTULO IX**

##### **DERECHOS Y DEBERES DE LOS EDUCANDOS Y DE MADRES, PADRES O RESPONSABLES**

Artículo 72. (De los derechos de los educandos).- Los educandos de cualquier centro educativo tendrán derecho a:

- A) Recibir una educación de calidad y acceder a todas las fuentes de información y cultura, según lo establecido por la presente ley.
- B) Recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje.
- C) Agremiarse y reunirse en el local del centro educativo.

Cada Consejo reglamentará el ejercicio de este derecho, con participación de los educandos.

- D) Participar, emitiendo opinión y realizando propuestas a las autoridades de los centros educativos y de los Consejos de Educación, en aspectos educativos y de gestión del centro educativo.
- E) Emitir opinión sobre la enseñanza recibida. Los Consejos deberán reglamentar la forma en que los educandos podrán ejercer este derecho.

Artículo 73. (De los deberes de los educandos).- Los educandos de cualquier centro educativo tendrán el deber de:

- A) Cumplir con los requisitos para el cumplimiento de los planes y programas de estudio aprobados y para la aprobación de los cursos respectivos.
- B) Respetar la normativa vigente y las resoluciones de los órganos competentes y de las autoridades del centro educativo.
- C) Respetar los derechos de todas las personas que integran la comunidad educativa (docentes, funcionarios, estudiantes, familiares y responsables).

Artículo 74. (De las alumnas en estado de gravidez).- Las alumnas en estado de gravidez tendrán derecho a continuar con sus estudios, en particular el de acceder y permanecer en el centro educativo, a recibir apoyo educativo específico y justificar las inasistencias pre y post parto, las cuales no podrán ser causal de pérdida del curso o año lectivo.

Artículo 75. (De los derechos y deberes de las madres, los padres o responsables).- Las madres, los padres o responsables de los educandos tienen derecho a:

- A) Que su hijo o representado pueda concurrir y recibir clase regularmente en el centro educativo que le corresponda y así poder cumplir con la obligatoriedad establecida en la presente ley.
- B) Participar de las actividades del centro educativo y elegir a sus representantes en los Consejos de Participación establecidos en el artículo 76 de la presente ley y en las Comisiones Consultivas que se constituyan según lo establecido en el artículo 71 de la presente ley.
- C) Ser informados periódicamente acerca de la evolución del aprendizaje de sus hijos o representados.

Las madres, los padres o responsables de los educandos tienen el deber de:

- A) Asegurar la concurrencia regular de su hijo o representado al centro educativo, de forma de cumplir con la educación obligatoria establecida en la presente ley.
- B) Seguir y apoyar el proceso de aprendizaje de su hijo o representado.
- C) Respetar y hacer respetar a sus hijos o representados la autoridad pedagógica del docente, las normas de convivencia del centro educativo y a los demás integrantes de la comunidad educativa (educandos, funcionarios, padres o responsables).

#### **CAPÍTULO X**

##### **CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN**

Artículo 76. (Concepto).- En todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por:

estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad.

Los respectivos Consejos de Educación reglamentarán su forma de elección y funcionamiento.

Los Consejos de Participación de Centros Educativos de Educación Media Básica, Educación Media Superior y Educación Técnico-Profesional (UTU) deberán incluir entre sus miembros, al menos un tercio de representantes estudiantiles.

Artículo 77. (Cometidos).- A los Consejos de Participación les compete realizar propuestas a la Dirección del centro educativo en relación:

- A) Al proyecto educativo que en ejercicio de su responsabilidad profesional elabore la Dirección y el cuerpo docente del centro educativo.
- B) A la suscripción de acuerdos y convenios con otras instituciones según lo establecido en el [artículo 41](#) de la presente ley.
- C) A la realización de obras en el centro educativo.
- D) A la obtención de donaciones y otros recursos extrapresupuestales.
- E) Al destino de los recursos obtenidos y asignados.
- F) Al funcionamiento del centro educativo.
- G) A la realización de actividades sociales y culturales en el centro educativo.
- H) Sobre todo aquello que lo consulte la Dirección del centro educativo.

Artículo 78. (De la información a los Consejos de Participación).- Los Consejos de Participación podrán solicitar informes y realizar propuestas al Consejo de Educación respectivo, así como requerir la presencia de un representante de dicho Consejo, ante situaciones que lo ameriten a juicio de sus integrantes.

Las Direcciones escolares deberán poner a consideración de los Consejos de Participación sus memorias anuales.

Los Consejos de Educación deberán remitir anualmente a los Consejos de Participación un informe de lo realizado durante el año.

Los Consejos de Participación participarán en los procesos de autoevaluación que desarrolle el centro educativo y podrán emitir opinión sobre el desarrollo de los cursos, la enseñanza impartida, la convivencia en el centro, la asiduidad y dedicación de los funcionarios docentes y no docentes, que será recibida por la Dirección del Centro y los Consejos de Educación.

Serán convocados por la Dirección al menos tres veces al año o a pedido de la mayoría de sus miembros, sin obstaculizar el desarrollo de los cursos.

## **CAPÍTULO XI LA EDUCACIÓN TERCIARIA**

Artículo 79. (Ámbito).- La Educación Terciaria Pública se constituirá con: la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación y los Institutos de Educación Terciaria.

Artículo 80. (Régimen legal).- La Universidad de la República se regirá por la [Ley N° 12.549](#), de 16 de octubre de 1958. El Instituto Universitario de Educación y los Institutos de Educación Terciaria se regirán por las disposiciones de la presente ley.

Artículo 81. (Ingreso).- La Educación Terciaria Pública facilitará el ingreso a sus cursos y carreras a los estudiantes que hayan cursado en otras instituciones terciarias, por medio de reválidas, o del reconocimiento de los créditos correspondientes.

Artículo 82. (De la educación terciaria privada).- La educación terciaria privada se regirá por lo establecido en la [Decreto-Ley N° 15.661](#), de 29 de octubre de 1984, y sus decretos reglamentarios.

Artículo 83. (Del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública).- En el marco del Sistema Nacional de Educación se propenderá a la formación de un Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP) que tendrá las siguientes finalidades:

- A) Promover la generalización de la enseñanza terciaria de calidad y conectada a lo largo de toda la vida activa con el trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a la cultura, la mejora en la calidad de vida colectiva y la realización personal de carácter integral.
- B) Impulsar la articulación de esfuerzos públicos y de la sociedad civil para el enriquecimiento de las modalidades de enseñanza y su diversificación institucional.
- C) Contribuir a formar capacidades acordes con el desarrollo productivo del país.
- D) Contribuir a la dignificación de la profesión docente, así como a la formación de nivel universitario, la calificación permanente y la evaluación sistemática de todos los docentes de la enseñanza pública, desde el nivel inicial hasta el superior.
- E) Constituirse en un sistema integrado en que se pueda elegir variados trayectos, reconociéndose los saberes adquiridos en los distintos niveles y modalidades (4 A, B y C definidos en el [artículo 22](#) de la presente ley).
- F) Acelerar los procesos de descentralización compartiendo recursos de las diferentes instituciones.

## **CAPÍTULO XII INSTITUTO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN**

Artículo 84. (Creación).- Créase el Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera.

Artículo 85. (Estructura y funcionamiento).- Constitúyese una Comisión de Implantación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) integrada por un representante del Ministerio de Educación y Cultura, uno del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, uno de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y uno de la Universidad de la República que cuenten con reconocida competencia y experiencia en la materia, cuyo cometido será:

- A) Elaborar, antes del 30 de abril de 2010, una propuesta general para la estructura académica y curricular, la cuantía y características del personal, el patrimonio, el presupuesto y finanzas necesarios para la instalación y puesta en marcha, el marco legal, fines, organización y mecanismos de dirección del IUDE.

El órgano de conducción de esta nueva institución deberá incluir representantes electos por docentes, estudiantes y egresados, y representantes de la ANEP y la Universidad de la República.

La Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública, con la información proporcionada por la Comisión de Implantación, decidirá los plazos de puesta en marcha del IUDE.

A partir de dicha propuesta, el Poder Ejecutivo elevará al Parlamento el Proyecto de Ley Orgánica del IUDE, en un plazo no mayor a ciento veinte días posteriores a la presentación del informe.

- B) Proponer a la ANEP y a la Universidad de la República programas conjuntos para la formación de docentes de todos los niveles de la enseñanza pública.

Artículo 86. (Validación de títulos anteriores a la fecha de creación del Instituto Universitario de Educación).- El Instituto Universitario de Educación expedirá títulos universitarios y reglamentará en un plazo no mayor a los dieciocho meses de su constitución efectiva el procedimiento para revalidar los títulos docentes otorgados o habilitados por la educación pública con anterioridad a la fecha de su creación.

### **CAPÍTULO XIII**

#### **INSTITUTO TERCIARIO SUPERIOR**

Artículo 87. (Creación).- Créase el Instituto Terciario Superior (ITS) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública. Estará constituido por una red de instituciones ubicadas en diferentes lugares del país. Desarrollará actividades de educación terciaria, integrando enseñanza, investigación y extensión. Formará técnicos en diversas áreas de la producción y los servicios. Los conocimientos y créditos adquiridos serán reconocidos o revalidados por las demás instituciones terciarias o universitarias, de forma de facilitar la continuidad educativa de sus estudiantes y egresados.

Artículo 88. (Estructura y funcionamiento).- Constitúyese una Comisión de Implantación del Instituto Terciario Superior, integrada por un representante del Ministerio de Educación y Cultura, uno de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y uno de la Universidad de la República que cuenten con reconocida competencia y experiencia en la materia, cuyo cometido será:

- A) Elaborar, antes del 30 de abril de 2010, una propuesta general para la estructura académica y curricular, la cuantía y características del personal, el patrimonio, el presupuesto y finanzas necesarios para la instalación y puesta en marcha, el marco legal, fines, organización y mecanismos de dirección del Instituto Terciario Superior (ITS).

El órgano de conducción de esta nueva institución deberá incluir representantes electos por docentes, estudiantes y egresados, y representantes de la ANEP y la Universidad de la República.

La Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública, con la información proporcionada por la Comisión de Implantación, decidirá los plazos de puesta en marcha del ITS.

A partir de dicha propuesta, el Poder Ejecutivo elevará al Parlamento el Proyecto de Ley Orgánica del ITS, en un plazo no mayor a ciento veinte días posteriores a la presentación del informe.

- B) Impulsar Programas Regionales de Enseñanza Terciaria, que reúnan en distintas regiones los esfuerzos de las instituciones educativas públicas, de otras instituciones públicas y de actores de la sociedad civil.  
C) Impulsar Programas Nacionales de Desarrollo de la Enseñanza Terciaria en áreas específicas, tales como el área agraria, artística, de la salud, tecnológica, científica, humanística y social.

La Comisión de Implantación del ITS, consultará a las organizaciones representativas de trabajadores, empresarios y movimiento cooperativo, así como a las Intendencias, Ministerios y otras entidades públicas y privadas cuyo aporte se entienda necesario.

### **CAPÍTULO XIV**

#### **DESCENTRALIZACIÓN Y COORDINACIÓN TERRITORIAL**

Artículo 89. (Concepto).- La descentralización y coordinación territorial entre todas las instituciones vinculadas a la educación es un elemento central para el logro de las metas educativas.

Artículo 90. (Creación de las Comisiones Departamentales de Educación).- Créanse por cada departamento de la República una Comisión Coordinadora Departamental de la Educación integrada por los siguientes representantes: uno por cada Consejo de Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, del Instituto Universitario de Educación, del Instituto Terciario Superior, del Consejo Nacional de Educación No Formal, del Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia y de la Universidad de la República.

La Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública reglamentará el funcionamiento de las Comisiones Coordinadoras Departamentales de la Educación y podrá establecer mecanismos de coordinación regional entre las Comisiones Departamentales.

Artículo 91. (Cometidos).- Las Comisiones Coordinadoras Departamentales de la Educación tendrán los siguientes cometidos:

- A) Coordinar acciones en el departamento.

- B) Convocar a los representantes de los Consejos de Participación de los Centros Educativos para recibir opinión acerca de las políticas educativas en el departamento.
- C) Promover la coordinación de planes y programas procurando se contemplen las necesidades, intereses y problemas locales.
- D) Asesorar a los diferentes órganos del Sistema Nacional de Educación Pública en la aplicación de los recursos en el departamento y en la construcción y reparación de locales de enseñanza.
- E) Difundir, seleccionar y proponer las becas a otorgarse a estudiantes con dificultades económicas, de acuerdo a lo establecido en la [Ley Nº 15.851](#), de 24 de diciembre de 1986, y en función de lo previsto en el [artículo 112](#) de la presente ley.

## **CAPÍTULO XV**

### **CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN NO FORMAL**

[Artículo 92.](#) (Creación).- Créase el Consejo Nacional de Educación No Formal en el Ministerio de Educación y Cultura.

[Artículo 93.](#) (Integración).- El Consejo Nacional de Educación No Formal tendrá una Comisión Directiva integrada por tres representantes designados respectivamente por la Administración Nacional de Educación Pública, la Universidad de la República y el Ministro de Educación y Cultura.

[Artículo 94.](#) (Cometidos).- Al Consejo Nacional de Educación No Formal le compete:

- A) Articular y supervisar los programas, proyectos y acciones de educación no formal que se desarrollen en el país, en función de los principios, orientaciones y fines que determina la presente ley.
- B) Llevar un registro de instituciones de educación no formal.
- C) Promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal.
- D) Promover y coordinar acciones educativas dirigidas a personas jóvenes y adultas.
- E) Contribuir a reincorporar a la educación formal a quienes la hayan abandonado.

[Artículo 95.](#) (Del Consejo Asesor y Consultivo).- Créase el Comité Asesor y Consultivo del Consejo Nacional de Educación No Formal integrado por una Comisión Directiva, que lo presidirá, y un representante del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, uno del Ministerio de Desarrollo Social, uno del Ministerio de Turismo y Deporte, uno del Instituto Nacional de la Juventud, uno del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, dos representantes de los educadores y dos representantes de las instituciones de educación no formal privada.

El Consejo Nacional de Educación No Formal tendrá funciones de asesoramiento y consulta, así como iniciativa en materia de educación en general y de educación no formal en particular, y promoverá la coordinación de programas y proyectos de educación no formal.

El Consejo Nacional de Educación No Formal consultará al Consejo Asesor y Consultivo en las materias de su competencia.

## **CAPÍTULO XVI**

### **LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA**

[Artículo 96.](#) (Integración).- La educación en la primera infancia, definida en el [artículo 38](#) de la presente ley, estará a cargo, según sus respectivos ámbitos de competencia, del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) y del Ministerio de Educación y Cultura.

El INAU regirá la educación de niños y niñas, de entre cero y hasta tres años de edad, que participen en programas, proyectos y modalidades de intervención social bajo su ámbito de actuación, en consonancia con lo establecido por la [Ley Nº 15.977](#), de 14 de setiembre de 1988, y el artículo 68 de la [Ley Nº 17.823](#), de 7 de setiembre de 2004.

La ANEP supervisará la educación en la primera infancia que ofrezcan las instituciones privadas habilitadas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria.

El Ministerio de Educación y Cultura autorizará y supervisará la educación de los Centros de educación infantil privados definidos en el artículo 102, según lo establecido por la presente ley.

[Artículo 97.](#)- Toda institución que desarrolle actividades de educación de niños y niñas, entre cero y cinco años de edad, en forma presencial, por períodos de doce horas o más semanales, deberá estar habilitada o autorizada para funcionar por los organismos competentes -Administración Nacional de Educación Pública, Ministerio de Educación y Cultura o Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay- en el marco de la presente ley y de las competencias correspondientes.

[Artículo 98.](#) (Creación del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia).- Créase el Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia en el Ministerio de Educación y Cultura, dependiente de la Dirección de Educación.

[Artículo 99.](#) (Integración del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia).- El Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia estará integrado por un representante del Ministerio de Educación y Cultura, que lo presidirá, y representantes del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP, del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, del Ministerio de Salud Pública, de los educadores en primera infancia y de los centros de educación infantil privados.

[Artículo 100.](#) (Cometidos).- Al Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia le compete:

- A) Promover una educación de calidad en la primera infancia.



- B) Articular y coordinar los programas y proyectos de educación en la primera infancia que se desarrollen en el país, en función de los principios, orientaciones y fines que determina la presente ley.
- C) Realizar propuestas relacionadas con la educación en la primera infancia a la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de la Educación Pública y a la Comisión Nacional de Educación.
- D) Promover la articulación de las políticas educativas con las políticas públicas para la primera infancia.
- E) Promover la profesionalización de los educadores en la primera infancia.
- F) Asesorar al Ministerio de Educación y Cultura para la autorización, supervisión y orientación de los centros de educación infantil privados.

**Artículo 101.** (Cometidos del Ministerio de Educación y Cultura en la educación en la primera infancia).- El Ministerio de Educación y Cultura tendrá los siguientes cometidos relacionados con la educación en la primera infancia:

- A) Autorizar el funcionamiento de los centros de educación infantil privados, definidos en el artículo 102 de la presente ley.
- B) Llevar el Registro Nacional de Centros de Educación Infantil Privados sustituyendo al Registro Nacional de Guarderías creado por la [Ley Nº 16.802](#), de 19 de diciembre de 1996.
- C) Supervisar y controlar los centros de educación infantil privados.
- D) Aplicar sanciones, cuando los centros de educación infantil privados no cumplan con la normativa, desde la observación hasta la clausura definitiva del centro.

También podrá recomendar sanciones económicas en aplicación de los artículos 95 y concordantes del Código Tributario.

## **CAPÍTULO XVII LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL PRIVADOS**

**Artículo 102.** (Concepto).- Se considera centro de educación infantil privado, a todos los efectos legales, toda institución que cumpla con lo establecido en el artículo 97 de la presente ley, independientemente de su razón social -incluyendo instituciones oficiales, Intendencias Municipales o empresas públicas-, y que no sea habilitada o supervisada por la Administración Nacional de Educación Pública o el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

Los centros de educación infantil privados realizarán su actividad en el marco de la [Constitución de la República](#) y la presente ley. Asimismo, el Estado velará por el cabal cumplimiento del respeto a los derechos del niño, especialmente en los consagrados en las [Leyes Nº 16.137](#) ([Convención sobre los Derechos del Niño](#)), de 28 de setiembre de 1990, y [Nº 17.823](#) (Código de la Niñez y Adolescencia), de 7 de setiembre de 2004.

**Artículo 103.** (Condiciones generales para la autorización).- Los centros de educación infantil privados deberán contar con personal idóneo para la atención de niños y orientar sus actividades hacia fines educativos, constituyéndose en espacios educativos de calidad, implementando proyectos institucionales con lineamientos curriculares específicos y acordes a las características de la edad.

**Artículo 104.** (Requisitos para la autorización).- Los Centros de Educación Infantil Privados para ser autorizados a funcionar deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) Tener un proyecto educativo.
- 2) Un Director responsable técnico de la institución, que deberá poseer título de nivel terciario vinculado al área educativa o social y de la salud, con especialización en el área expedidos por la ANEP o institutos habilitados por ésta, el Instituto Universitario de Educación, la Universidad de la República o revalidados, o aquellos que tengan reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura.
- 3) Al menos la mitad del personal de docencia directa deberá ser egresado de carreras o cursos específicos en la materia, cuyos planes de estudio supongan más de quinientas horas de duración, dictadas durante un año lectivo completo. Esa nómina incluirá otro profesional que deberá poseer título de nivel terciario con formación específica en las áreas de educación, social o de la salud, expedidos por la ANEP o institutos habilitados por ésta, el Instituto Universitario de Educación, la Universidad de la República, o revalidados, o aquellos que tengan reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura.
- 4) El inmueble y las instalaciones deberán cumplir las normas de higiene, salud y seguridad, así como las comodidades básicas para satisfacer las necesidades de los niños matriculados y contar con las certificaciones correspondientes.
- 5) No podrán instalarse a menos de cien metros de locales donde se estuvieran desarrollando actividades potencialmente peligrosas para la salud física o moral de los niños, asimismo esas actividades no podrán instalarse para funcionar en locales a menos de cien metros de distancia de un centro de educación infantil ya funcionando.

## **CAPÍTULO XVIII EDUCACIÓN POLICIAL Y MILITAR**

**Artículo 105.** (Concepto).- La educación policial y militar, en sus aspectos específicos y técnicos, estará a cargo de los Ministerios del Interior y de Defensa Nacional, respectivamente.

Los aspectos curriculares generales se regirán por los mismos criterios que los niveles educativos correspondientes. La selección e ingreso de los docentes cumplirá los mismos requerimientos que se establezcan para cada nivel educativo. En sus planes de estudio deberán estar presentes las líneas transversales establecidas en el [artículo 40](#) de la presente ley.

Con respecto a la educación terciaria se regirán de acuerdo a la normativa y disposiciones que emanen de la presente ley y las que se dicten a sus efectos.

Créase una Comisión integrada por el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Defensa Nacional, el Ministerio del Interior, la Administración Nacional de Educación Pública y la Universidad de la República, con el cometido de elaborar un proyecto de ley de rediseño integral de la educación policial y militar. La Comisión tendrá como plazo hasta el 1º de enero de 2012.

#### **CAPÍTULO XIX COORDINACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Artículo 106. (Creación).- Créase la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de la Educación Pública, que funcionará en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura.

Artículo 107. (Integración).- La Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de la Educación Pública, se integrará por:

- A) El Ministro o en su defecto el Subsecretario de Educación y Cultura.
- B) El Director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.
- C) El Rector de la Universidad de la República o en su defecto el Vice-Rector.
- D) Dos integrantes del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República.
- E) El Presidente o en su defecto otro integrante del Consejo Directivo Central de la ANEP.
- F) Dos integrantes del Consejo Directivo Central de la ANEP.
- G) Representantes de las nuevas instituciones autónomas que se crean.

Artículo 108. (Cometidos).- A la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de la Educación Pública le compete:

- A) Velar por el cumplimiento de los fines y principios establecidos en la presente ley.
- B) Coordinar, concertar y emitir opinión sobre las políticas educativas de la educación pública e impartir recomendaciones a los entes.
- C) Promover la planificación de la educación pública.
- D) Cumplir con los cometidos expresamente señalados en la presente ley.
- E) Promover la aplicación de los principios, fines y orientaciones generales que emanan de la presente ley.
- F) Convocar al Congreso Nacional de Educación.
- G) Conformar comisiones de asesoramiento y estudio de distintas temáticas educativas.

Artículo 109. (De la Secretaría Permanente).- La Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública tendrá una Secretaría Permanente con el cometido de apoyar el funcionamiento e implementar sus resoluciones.

El Ministerio de Educación y Cultura y los entes de enseñanza asignarán los funcionarios necesarios a la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública y proporcionarán la infraestructura necesaria.

Artículo 110. (De la coordinación en educación en derechos humanos).- La Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública conformará una Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos que tendrá como cometido proponer líneas generales en la materia.

Artículo 111. (De la coordinación en educación física, la recreación y el deporte).- La Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública conformará una Comisión a los efectos de coordinar políticas, programas y recursos, así como promover y jerarquizar la educación física, la recreación y el deporte en el ámbito educativo.

Artículo 112. (Coordinación del Sistema Nacional de Becas).- La Comisión Nacional de Becas, constituida de acuerdo a lo establecido por la [Ley Nº 15.851](#), de 24 de diciembre de 1986, y por un representante del Fondo de Solidaridad, creado por la [Ley Nº 16.524](#), de 25 de julio de 1994, y modificativas, aprobará las solicitudes de becas que las Comisiones Coordinadoras Departamentales de la Educación le remitan a su consideración. La supervisión será realizada por la Comisión Nacional de Becas con la colaboración de las Comisiones Coordinadoras Departamentales de la Educación.

La Comisión Nacional de Becas procurará articular los sistemas de becas y apoyo a estudiantes para lograr una mayor racionalidad en la gestión y mayor impacto en los fines perseguidos con las becas.

#### **TÍTULO IV INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Artículo 113.- Créase el Instituto Nacional de Evaluación Educativa como persona jurídica de derecho público no estatal, el cual tendrá su domicilio en la capital de la República y se vinculará con el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación y Cultura.

Artículo 114.- El Instituto será dirigido y administrado por una Comisión Directiva integrada por siete miembros: uno designado por el Ministerio de Educación y Cultura que lo presidirá; tres designados por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública; dos designados por la Universidad de la República; y uno por la educación privada inicial, primaria y media habilitada.

Éstos deberán ser designados entre personas que, por sus antecedentes personales, profesionales y conocimiento en la materia, aseguren independencia de criterio, eficiencia, objetividad e imparcialidad en su desempeño. Durarán cuatro años en el ejercicio de sus cargos, pudiendo ser designados nuevamente por única vez por igual período, manteniéndose en los mismos hasta la designación de quienes deberán sucederlos.

Artículo 115.- El Instituto Nacional de Evaluación Educativa tendrá como cometido evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas:

Asimismo deberá:

- A) Evaluar la calidad educativa en el Uruguay en sus niveles inicial, primario y medio.

- B) Aportar información que contribuya a garantizar el derecho de los educandos a recibir una educación de calidad.
- C) Dar a conocer el grado de cumplimiento de los objetivos y metas establecidos por los diferentes organismos, entes y demás instituciones educativas.
- D) Favorecer la producción de conocimiento sobre los procesos de evaluación.
- E) Aportar información acerca de los aprendizajes de los educandos.
- F) Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Nacional de Educación en los niveles inicial, primario y medio.
- G) Asesorar al Ministerio de Educación y Cultura y a la ANEP en cuanto a la participación en instancias internacionales de evaluación.

Artículo 116.- El Instituto Nacional de Evaluación Educativa cada dos años realizará un informe sobre el estado de la educación en el Uruguay que tenga en cuenta entre otros aspectos los resultados de las pruebas de evaluación nacionales o internacionales en las que el país participe, el acceso, la cobertura y la permanencia en cada nivel educativo, los resultados del aprendizaje, la relevancia y la pertinencia de las propuestas y contenidos educativos y la evolución y características del gasto educativo. El mismo será publicado, será enviado al Poder Legislativo, al Poder Ejecutivo y a los distintos organismos de la enseñanza, dándole la máxima difusión.

En el marco de sus respectivas competencias corresponde a cada organismo de enseñanza, brindar al Instituto los medios necesarios para obtener la información que se requiera para realizar el referido informe e implementar las evaluaciones en las que participen los centros que de ellos dependan.

La política de difusión de esta información resguardará la identidad de los educandos, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización y discriminación.

Artículo 117. (Criterios rectores).- Para la evaluación de la calidad de la educación el Instituto Nacional de Evaluación Educativa tendrá en cuenta los siguientes criterios rectores:

- A) La coherencia entre los currículos y recursos educativos, con las orientaciones, principios y fines de la educación establecidos en la presente ley.
- B) La calidad de la formación y el desarrollo profesional de los docentes.
- C) La adecuación de los procesos educativos de cada nivel a las características, necesidades e intereses de los educandos y su pertinencia en relación a los ejes transversales del Sistema Nacional de Educación establecidos por la presente ley.
- D) La eficiencia de la administración de los recursos humanos y materiales disponibles.
- E) Las condiciones edilicias, equipamiento y mantenimiento de los centros educativos.

La evaluación se realizará según normas técnicas e indicadores establecidos por la Comisión del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Artículo 118.- A los efectos del cumplimiento de los cometidos establecidos en el artículo 115 de la presente ley, la Comisión Directiva del Instituto Nacional de Evaluación Educativa tendrá las siguientes atribuciones:

- A) Administrar, distribuir y fiscalizar sus recursos económicos.
- B) Celebrar convenios con instituciones públicas o privadas.
- C) Designar el personal dependiente, fijar sus retribuciones y disponer su cese.
- D) Establecer el régimen del personal dependiente de acuerdo con lo que disponga la respectiva reglamentación.

Artículo 119.- Contra las resoluciones de la Comisión Directiva del Instituto Nacional de Evaluación Educativa procederá el recurso de reposición, que deberá interponerse dentro de los diez días hábiles, contados a partir del siguiente a la notificación del acto al interesado.

Una vez interpuesto el recurso, la Comisión dispondrá de treinta días hábiles para instruir y resolver el asunto, configurándose la denegatoria ficta por la sola circunstancia de no dictarse resolución dentro de dicho plazo.

Denegado el recurso de reposición, el recurrente podrá interponer, únicamente por razones de juridicidad, demanda de anulación del acto impugnado ante el Tribunal de Apelaciones en lo Civil del Turno asignado por la Oficina Distribuidora de Asuntos.

La interposición de esta demanda deberá hacerse dentro del término de los veinte días siguientes al de la notificación de la denegatoria expresa o, en su defecto, del día siguiente al que se configura la denegatoria ficta.

La demanda de anulación sólo podrá ser interpuesta por el titular de un derecho subjetivo o de un interés directo, personal y legítimo, violado o lesionado por el acto impugnado.

La sentencia del Tribunal no admitirá recurso alguno.

## TÍTULO V

### PRINCIPIO ESPECÍFICO DE INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE LA LEY

Artículo 120. (Principio específico de interpretación e integración).- Para la interpretación e integración de la presente ley se deberá tener en cuenta el interés superior del educando, que consiste en el reconocimiento y respeto de los derechos inherentes a su calidad de persona humana. En consecuencia, este principio no se podrá invocar para menoscabo de tales derechos.

## TÍTULO VI

### DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y EXCEPCIONALES



A) La elección de los docentes para integrar el Consejo Directivo de la Administración Nacional de Educación Pública y los Consejos de Educación se realizará en el momento que lo considere oportuno la Corte Electoral, antes del 1º de marzo de 2010. Los docentes electos asumirán sus funciones en el mismo momento que lo hagan los designados según los procedimientos establecidos en la presente ley.

B) La Administración Nacional de Educación Pública deberá incorporar a la escuela a todo niño de cuatro años de edad, cuyos padres o responsables legales hayan solicitado su matriculación, a partir del 1º de enero de 2009.

C) El Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, a los efectos de cumplir con la obligatoriedad de la educación media superior establecida en el artículo 7º de la presente ley, propondrá a la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública, un plan específicamente elaborado para tal fin. El mismo, luego de ser aprobado por esta Comisión será elevado al Poder Legislativo, antes del 30 de agosto de 2010.

D) El Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, a los efectos de cumplir con el objetivo de asegurar a los alumnos de educación primaria y educación media básica la extensión del tiempo pedagógico en esos niveles, establecido en el artículo 7º de la presente ley, propondrá a la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública, un plan específicamente elaborado para tal fin. El mismo, luego de ser aprobado por esta Comisión será elevado al Poder Legislativo, antes del 30 de agosto de 2010.

E) Se encomienda al Consejo de Educación Media Básica elaborar, en un plazo de ciento ochenta días de su creación, un plan para asegurar el cumplimiento del literal B) del artículo 69 de la presente ley, el que será aprobado por el Consejo Directivo Central en presencia de los Directores Generales de los Consejos.

F) El Poder Ejecutivo, en un plazo de noventa días, remitirá a la Asamblea General del Poder Legislativo un proyecto de ley que establezca procedimientos adecuados, técnicamente diseñados y que ofrezca garantías a las instituciones y a la sociedad, para la autorización, el reconocimiento y el seguimiento de las instituciones privadas de educación terciaria.

G) A los efectos de dar cumplimiento a lo dispuesto en el literal B) del artículo 62 de la presente ley se crea una Comisión integrada por representantes de los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico-Profesional (UTU), con el cometido de elaborar una propuesta de educación media básica, a partir de las experiencias de los Ciclos Básicos de las diferentes modalidades existentes, incluyendo 7º, 8º y 9º año del medio rural. La Comisión deberá constituirse en los siguientes noventa días, recibirá la opinión de las Asambleas Técnico Docentes. La Comisión de Implantación del Consejo de Educación Media Básica remitirá informes periódicos al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), con recomendaciones vinculadas a la educación media básica. Establecerá un plan que tenga en cuenta la infraestructura edilicia, los recursos materiales y los recursos humanos necesarios para el funcionamiento del nuevo Consejo.

H) Hasta tanto no esté en funcionamiento el Instituto Universitario de Educación, se faculta al Consejo Directivo Central de la ANEP a adoptar las decisiones que correspondan para mantener la continuidad de la formación y el perfeccionamiento docente a su cargo hasta el momento de aprobación de esta ley.

I) Luego de que los Consejos Directivos de la ANEP y la Universidad de la República aprueben el Informe elaborado por la Comisión de Implantación, y hasta tanto no se apruebe su Ley Orgánica, el Instituto Universitario de Educación funcionará en el ámbito de la ANEP, como órgano desconcentrado de carácter privativo, con las atribuciones establecidas en dicho informe para esta situación.

J) Luego de que los Consejos Directivos de la ANEP y la Universidad de la República aprueben el informe elaborado por la Comisión de Implantación, y hasta tanto no se apruebe su Ley Orgánica, el Instituto Terciario Superior funcionará en el ámbito de la ANEP, como órgano desconcentrado de carácter privativo, con las atribuciones establecidas en dicho informe para esta situación.

K) Los cursos de tecnólogos realizados actualmente entre la Universidad y la ANEP, se continuarán realizando como hasta el presente, y progresivamente se irán integrando a los institutos pertenecientes al Instituto Terciario Superior (ITS) de acuerdo con la Comisión de Implantación del mismo.

#### TÍTULO VII

#### DEROGACIONES Y OBSERVANCIAS

Deróganse los artículos 1º a 4º, 6º a 28 y 44 a 50 de la Ley Nº 15.739, de 28 de marzo de 1985; las Leyes Nº 16.115, de 3 de julio de 1990, Nº 16.802, de 19 de diciembre de 1996, y Nº 18.154, de 9 de julio de 2007, así como todas las disposiciones legales que se opongan a la presente ley.

Sala de Sesiones de la Cámara de Senadores, en Montevideo, a 10 de diciembre de 2008.

**RODOLFO NIN NOVOA,**  
Presidente.

**Hugo Rodríguez Filippini, Secretario.**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA**

**MINISTERIO DEL INTERIOR**

**MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES**

**MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS**

**MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL**

**MINISTERIO DE TRANSPORTE Y OBRAS PÚBLICAS**

**MINISTERIO DE INDUSTRIA, ENERGÍA Y MINERÍA**  
**MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL**  
**MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA**  
**MINISTERIO DE GANADERÍA, AGRICULTURA Y PESCA**  
**MINISTERIO DE TURISMO Y DEPORTE**  
**MINISTERIO DE VIVIENDA, ORDENAMIENTO TERRITORIAL Y MEDIO AMBIENTE**  
**MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL**

**Montevideo, 12 de diciembre de 2008.**

Cúmplase, acúsese recibo, comuníquese, publíquese e insértese en el Registro Nacional de Leyes y Decretos la Ley por la que se establecen normas en materia de educación.

**TABARÉ VÁZQUEZ.**  
**MARÍA SIMON.**  
**DAISY TOURNÉ.**  
**PEDRO VAZ.**  
**ANDRÉS MASOLLER.**  
**JOSÉ BAYARDI.**  
**VÍCTOR ROSSI.**  
**DANIEL MARTÍNEZ.**  
**EDUARDO BONOMI.**  
**MARÍA JULIA MUÑOZ.**  
**ERNESTO AGAZZI.**  
**HÉCTOR LESCANO. CARLOS COLACCE.**  
**ANA OLIVERA.**