

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉA HEES DRUMOND

**ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS:
CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS QUE CONFIGURAM
UM ESPAÇO BILÍNGUE**

**VITÓRIA
2017**

ANDRÉA HEES DRUMOND

**ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS:
CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS QUE CONFIGURAM
UM ESPAÇO BILÍNGUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Diversidades e Práticas Educacionais Inclusivas

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucyenne Mattos da Costa Vieira Machado

VITÓRIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

	Drumond, Andrea Hees, 1961-
D795e	Escola bilíngue para surdos : constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue / Andrea Hees Drumond. – 2017.
	120 f. : il.
	Orientador: Lucyenne Mattos da Costa Vieira Machado. Coorientador: Keila Cardoso Teixeira.
	Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.
	1. Educação bilíngüe. 2. Educação inclusiva. 3. Surdez. I. Vieira-Machado, Lucyenne Matos da Costa, 1979-. II. Teixeira, Keila Cardoso. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.
	CDU: 37

Dedico esse trabalho ao meu filho Saulo por me fazer reinventar a vida sempre...

...ao meu marido Marcos pela sua sabedoria, suas provocações que me fazem pensar e ao amor que nos une...

...aos meus filhos Gabriel e Tomás pela compreensão que sempre tiveram na vida por eu sempre estar mais próxima daquele que precisava de maior atenção e dedicação...

...a minha mãe Zoê por eu ter herdado o gosto pela leitura e pelo aprendizado das línguas...

...as meninas da escola-alvo da pesquisa por me sensibilizarem o desejo que o bilinguismo como metodologia seja desenvolvido de forma a atender melhor as suas necessidades...

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho foi possível graças ao apoio de várias pessoas

Agradeço à professora Dr^a Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado por acreditar na relevância do tema que pretendi desenvolver e pela oportunidade que me proporcionou para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Dr^a Keila Cardoso Teixeira, pela disponibilidade, pela colaboração e pelas significativas sugestões durante a fase final do meu trabalho, apresento meu carinho e meu agradecimento especial.

Aos colegas e às colegas do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/UFES), sou grata pelas discussões e pelos debates que sempre enriqueceram os momentos de encontro.

Às professoras Dr^a Sonia Lopes Victor e Dr^a Valdete Côco, agradeço pelas importantes considerações feitas no período da minha qualificação, que ajudaram consideravelmente na melhoria da minha pesquisa.

Às professoras, aos professores, aos alunos e à diretora da escola-alvo da pesquisa, por terem permitido a realização do trabalho de campo de maneira tão dedicada, meu agradecimento e minha amizade.

RESUMO

Trata-se de problematizar a educação inclusiva na proposta bilíngue para surdos. O objetivo baseia-se nas tensões que surgem entre as práticas bilíngues e as políticas que as constituem, focando não só o papel do educador, do intérprete, do instrutor, mas também do aluno surdo no contexto escolar. A proposta desta pesquisa é tecer considerações acerca do que se tem feito em termos práticos, como também do que se pretende no contexto de políticas públicas e nos registros de práticas escolares em uma escola municipal bilíngue. Nesse processo, analisam-se os documentos *Declaração de Salamanca* (1994); *Educação que nós surdos queremos* (1999); Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais, entre outros. A partir das teorizações de Michel Foucault e autores que dialogam com ele, procura-se desenvolver uma reflexão baseada em uma análise genealógica, olhando o passado como possibilidade para entender os aspectos do presente e utilizando os conceitos-ferramentas como as noções de “governo” e “in/exclusão” para analisar os dados produzidos. Nesse sentido, entende-se a surdez como situada pelo viés cultural e a educação bilíngue como uma proposta pedagógica que considera a condição linguística e cultural do aluno surdo. O trabalho investiga essas práticas por meio de uma pesquisa qualitativa e dos princípios de uma abordagem tipo etnográfica. Para a coleta de dados, utilizam-se instrumentos como observação em sala, questionários abertos, atividades de sala de aula, além da percepção das práticas que facilitam a inclusão de alunos surdos em uma proposta bilíngue. A análise de dados mostra que as disputas ideológicas entre surdos e ouvintes vêm influenciando as políticas linguísticas na área da surdez, sendo necessária uma reflexão sobre os mecanismos de controle possivelmente exercidos sobre esses sujeitos, para que se governem a identidade e a diferença surda, bem como os surdos sejam subjetivados e conduzidos para uma participação produtiva no mundo contemporâneo, por meio da Língua de Sinais, da cultura surda e da formação bilíngue.

Palavras-chave: Surdez. Educação bilíngue. In/exclusão

ABSTRACT

It is a matter of problematizing inclusive education in the bilingual proposal for the deaf. The objective is based on the tensions that arise between bilingual practices and the policies that constitute them, focusing not only on the role of the educator, the interpreter, the instructor, but also the deaf student in the school context. The research proposal is to make considerations about what has been done in practical terms, as well as what is intended in the context of public policies and in the records of school practices in a bilingual municipal school. On this process, were analyzed the following documents *Declaration of Salamanca (1994)*; *The education that we, the deaf, want (1999)*; the decree 5626 from December 22th of 2005 that regulates the law 10.436 April 24th of 2002 which dispossess about Brazilian sign language and others. From the theorizations of Michael Foucault, and authors that discuss with him, tries to develop a reflection based on genealogical analysis looking pass to understand aspects from the present, using tool concepts as notions of “governing” and “in/exclusion” to analyze the data produced. In this sense, the deafness is understood situated by the cultural bias and the bilingual education as a pedagogical proposition that considers the linguistic condition and cultural of deaf student. The paper investigate those practices through a qualitative research and principles of a descriptive-exploratory ethnographic study. For data collection, instruments such as observation in the classroom, open questionnaires, classroom activities, and the perception of practices that facilitate the inclusion of deaf students in a bilingual proposal are used. Data analysis shows that the ideological disputes between the deaf and the hearing have been influencing the language policies in the area of deafness, and it is necessary to reflect on the mechanisms of control possibly exercised over these subjects, in order to govern identity and deaf difference, as well as How the deaf are subjected and led to productive participation in the contemporary world through the Sign Language, deaf culture and bilingual training.

Key-words: Deafness. Bilingual Education. In/exclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Andorinhas	55
Fotografia 2 – Palafitas: ocupação em Mangue Seco (Andorinhas – 1980).....	56
Fotografia 3 – Demolição de palafitas em Mangue Seco (Andorinhas – 1980).....	56
Fotografia 4 – Andorinhas hoje, depois de urbanizada	57
Fotografia 5 – <i>Pier</i> em Andorinhas	57
Fotografia 6 – Barcos em Andorinhas	58
Fotografia 7 – Linha do tempo.....	89
Fotografia 8 – Insetos em aula de Ciências	97

FIGURAS

Figura 1 – Como era pagar impostos no passado.....	86
Figura 2 – Contracheque mostrando o desconto do imposto de renda.....	86
Figura 3 – O que os governos fazem?	87
Figura 4 – Charge sobre o mau uso do dinheiro público	88
Figura 5 – Acompanhando as horas	101
Figura 6 – Porque nós temos o dia e a noite.....	101

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EJA	Educação de jovens e adultos
ES	Espírito Santo
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
HNSBP	Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Profunda
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos
ONG	Organização (Organizações) não governamental (governamentais)
PPGEDU/UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	Programa Nacional Para a Certificação e Proficiência do Uso da Língua de Sinais Brasileira
SEDES	Instituto <i>Sedes Sapientiae</i>
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFESC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 A DIFERENÇA LINGUÍSTICA NA FAMÍLIA: MINHA LIGAÇÃO PESSOAL COM O TEMA E MEU PERCURSO ACADÊMICO	11
1.2 DEFINIÇÃO DA LINHA DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA DO TEMA.....	13
1.3 PERCURSO DA PESQUISA.....	15
2 PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO: INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO	18
2.1 ESTRATÉGIAS DE GOVERNO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA	21
2.2 DESLOCAMENTOS DA FORMA DE PODER COMO ARTE DE GOVERNAR ..	24
2.3 PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO DO SUJEITO SURDO	26
2.4 BILINGUISMO SURDO COMO UMA EDUCAÇÃO MEDIADA	32
3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO DISPOSITIVOS OPERADORES NA REGULAÇÃO E no GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS INCLUÍDOS	36
3.1 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS EM CONTEXTOS DE MINORIAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL	43
3.2 PROJETOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	46
3.3 PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	50
4 PERCURSO METODOLÓGICO, FERRAMENTAS E ESCOLHA TEÓRICA	53
4.1 A ESCOLA MUNICIPAL DO MANGUE: ASPECTOS HISTÓRICOS E FÍSICOS DE SUA LOCALIZAÇÃO.....	54
4.2 SALAS-AMBIENTES	59
4.3 SOBRE ETNOGRAFIA: ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO.....	59
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	64
4.4.1 Perfil das alunas	64
4.4.2 Equipe bilíngue	66
4.4.3 Professores de sala regular	66
4.5. DESCRIÇÃO DOS MÉTODOS UTILIZADOS	67

4.6 INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO.....	68
4.7 TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	69
4.8 SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO.....	72
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES NA ESCOLA DO MANGUE	73
5.1 O PROFESSOR DE SALA REGULAR E SUA COLABORAÇÃO NO PROCESSO INCLUSIVO BILÍNGUE.....	73
5.2 OS PROCESSOS DE APRENDER E ENSINAR NAS PRÁTICAS DE BILINGUISMO EM CONTEXTO DE LÍNGUA MINORITÁRIA.....	77
5.3 RELAÇÃO ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA DA EQUIPE DOCENTE E EQUIPE BILÍNGUE NOS ESPAÇOS TEMPOS ESCOLARES.....	93
5.3.1 A interação em salas de aula	94
5.3.2 As aulas de Libras como oficina.....	99
5.3.3 A sala do AEE como espaço de interação	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A.....	116
APÊNDICE B	118

1 INTRODUÇÃO

Início este trabalho fazendo um breve relato sobre minha ligação pessoal com o tema pesquisado, além de minha trajetória acadêmica. Em seguida, apresenta-se a base teórica com as contribuições que podem trazer para os objetivos e também para a problematização da pesquisa. Depois, descreve-se o percurso do trabalho baseado em um estudo metodológico tipo etnográfico.

1.1 A DIFERENÇA LINGUÍSTICA NA FAMÍLIA: MINHA LIGAÇÃO PESSOAL COM O TEMA E MEU PERCURSO ACADÊMICO

Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo.
Michel Foucault

Começo a pesquisa falando sobre a minha ligação pessoal com o tema a ser pesquisado — o bilinguismo surdo — e como essa relação se construiu na minha trajetória de vida pessoal e acadêmica.

Meu segundo filho nasceu surdo e nesse período (1990) nunca havia tido qualquer tipo de vínculo com a língua de sinais ou contato com a comunidade surda. O diagnóstico foi surdez profunda e necessidade de iniciar um tratamento fonoaudiológico, para aprender a falar, seguido de uma orientação para não usar nenhum gesto, nem mesmo indicativo, na comunicação com a criança. Na visão clínica do médico e da fonoaudióloga, o uso da comunicação gestual seria prejudicial ao aprendizado da fala e a possível integração com os ouvintes. O que não foi dito, mas que os pais deveriam saber, é que esse filho apresentaria uma diferença na comunicação. Nesse tempo, procuramos um especialista em São Paulo que nos encaminhou manuais de como lidar com a criança surda, que continham informações sobre os aspectos orgânicos da surdez e também atitudes que a família deveria tomar para o desenvolvimento da comunicação oral da criança. Ao entrar na escola regular, ouvíamos reclamações dos pais em reuniões por conta da angústia de seus filhos em relação ao garoto que entrou na escola, não sabia falar, ainda não escrevia e não apresentava um desenvolvimento igual aos outros alunos da sala.

Cinco anos mais tarde, pelo fato de perceber que a sua escolarização estava ficando prejudicada, mudamos para São Paulo à procura de melhores recursos. Ele foi

matriculado em uma escola de surdos, quando a metodologia da maioria das escolas de surdos em São Paulo era a comunicação total, que usava sinais “modificados” da língua de sinais na comunicação e criava-se aí a oportunidade de surdos profundos serem escolarizados sem necessariamente precisar verbalizar. As salas de aulas da escola tinham bastantes recursos visuais e os professores se comunicavam usando sinais. Havia uma professora surda que ensinava Língua Brasileira de Sinais (Libras) para as crianças. A moça da cantina era surda. Enfim, existia ali uma comunidade linguística. Todos os professores e pedagogos tinham proficiência em língua de sinais e eram pessoas engajadas no movimento surdo. Em cada sala de aula havia uma lâmpada ao lado da porta que funcionava como uma campainha visual e sua função era avisar aos alunos a hora do recreio e da saída. Além disso, essa instituição promovia festas locais e nacionais, criando um espaço de encontro de surdos de todas as regiões do Brasil, além de oferecer cursos em língua de sinais para a família.

A festa junina da escola era um encontro nacional, pois vinham surdos de todos os lugares do Brasil. Armavam-se tendas no pátio, onde eram mostrados todos os lançamentos tecnológicos, como telefones, relógios despertadores e outros produtos que podiam auxiliar no dia a dia dos surdos. A partir dessa experiência, pude perceber a violência psíquica a que meu filho foi submetido, nos seus anos iniciais, e a maneira normalizadora como a família, de uma forma ingênua, foi orientada a tratá-lo. Nessa perspectiva, se cria o estigma da surdez como incapacidade, como algo que precisa ser curado e tratado, pois o modelo ou a norma da sociedade é o modelo ouvinte. A pressão de assimilação da cultura dominante é muito forte. Os surdos, assim como os grupos de minorias linguísticas, é que denunciam o mito do monolinguismo brasileiro. No período em que estava cursando minha especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Instituto *Sedes Sapientiae*, São Paulo, 1996), trabalhei como pesquisadora nessa escola de surdos onde meu filho estava matriculado, acompanhando um adolescente surdo que tinha uma comunicação bastante limitada. O jovem tinha estudado em uma escola cuja proposta pedagógica era o oralismo, por isso ele não havia criado nenhuma forma de comunicação sistematizada, sendo que o desenho era seu único modo de externar o pensamento. Nesse caso, ficava claro perceber nele distúrbios psicológicos decorrentes de uma comunicação limitada. Desde 2004 até os dias atuais, atuo como professora bilíngue na rede municipal de

ensino, trabalhando com escolarização de surdos em escola regular, no contexto de proposta metodológica bilíngue.

Pelo fato de ter experienciado realidades diferentes e ter tido a vivência de estar em espaços pedagógicos distintos, não pretendo, neste trabalho, comparar ou apontar qual seria a mais eficiente ou a melhor escola especial/inclusiva para surdos, mas pensar nos aspectos que norteiam como verdades o campo da educação de surdos baseada em preceitos de igualdade e respeito à prática pedagógica. Nesse percurso, concluí o curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2009, sendo que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) foi um dos quinze polos do Brasil. Assim, pude conhecer a gramática espacial da língua de sinais e seus vários componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, entoacionais e discursivos. Dessa forma, por já estar atuando como professora bilíngue em uma escola municipal, o conhecimento adquirido com essa formação foi de grande importância profissional, no sentido de possibilitar a elaboração de práticas pedagógicas com maior consistência, devido ao conhecimento dos processos gramaticais em Libras.

Diante desse fato, busquei, na minha trajetória profissional como professora bilíngue de uma escola bilíngue da rede municipal de ensino, os rumos da minha pesquisa e das minhas indagações acerca de uma prática inclusiva bilíngue que contemplasse esse alunado surdo. Assim, acredito que a escolha de um objeto de pesquisa está, na maioria das vezes, baseada no interesse e na história de vida do pesquisador.

1.2 DEFINIÇÃO DA LINHA DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA DO TEMA

Nesse processo, questionar as verdades e as práticas inclusivas, assim como as políticas que as constituem, é uma forma de enxergar além do que está proposto, para não se correr o risco de criar uma inclusão excludente. A inclusão hoje não é mais uma escolha, mas uma obrigatoriedade e uma condução para a vida da população. Tornou-se, então, um princípio de Estado para a manutenção da segurança. A Filosofia da Educação Inclusiva tem seus princípios fundamentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Paris, 1948), que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente a qualquer sociedade. Nesse sentido, este trabalho pretende trazer para o debate acadêmico considerações acerca da educação bilíngue

para surdos em escola regular, nos aspectos relativos à prática pedagógica. Vale destacar que uma questão importante na educação de surdos diz respeito à sua diferença linguística e cultural, pois “[...] a maior parte dos surdos no Brasil não tem podido ter acesso a uma escolarização que atente para as suas necessidades linguísticas, curriculares, sociais e culturais” (LODI; LACERDA, 2009, p. 14).

Dessa forma, trabalho com os conceitos de “governo” e “biopoder”, como dispositivos de controle das populações. Pretendo discutir a educação cujo objetivo é formar os sujeitos para a lógica de mercado. Pelo contrário, os sujeitos sociais são relativizados e entendidos como cidadãos e sujeitos de direito. Procuo, inspirada em Michel Foucault, desenvolver uma reflexão da educação e da educação bilíngue para surdos como crítica ao projeto neoliberal. O problema que motiva esta pesquisa se situa na seguinte pergunta: que tensões são produzidas a partir da relação entre as práticas pedagógicas bilíngues na educação de surdos e as políticas que as constituem no espaço escolar? Dessa forma, problematizo a educação dos surdos com base naquilo que é proposto e no que tem sido feito em uma escola da rede municipal de Vitória, no Espírito Santo (ES).

O objetivo geral da pesquisa é compreender como as práticas de uma educação bilíngue em uma unidade de ensino fundamental, na perspectiva de uma política inclusiva, se constituem em um espaço inclusivo bilíngue. Sendo assim, tem por objetivos específicos: a) perceber como o professor de sala regular narra o aluno surdo e qual a sua colaboração no processo inclusivo bilíngue; b) capturar narrativas de alunos e professores que apontem os processos de aprender e de ensinar nas práticas de bilinguismo; c) analisar a comunicação e a relação organizacional e pedagógica da equipe docente e bilíngue nos espaço/tempos escolares. O grande desafio é poder definir como os professores concebem o bilinguismo para surdos no espaço educacional, para que não se crie uma concepção reducionista de que essa proposta pedagógica se restringe a desenvolver habilidades linguísticas no sujeito que aprende.

Esta pesquisa terá como base teórica os estudos de Michel Foucault e de autores que dialogam com as pesquisas do filósofo francês, como Alfredo José da Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes, Carlos Ernesto Noguera-Ramirez, Kamila Lockmann, Adriana da Silva Thoma, entre outros. Para discutir bilinguismo, são discutidos autores como Marilda Cavalcante, Gilvan Oliveira, Maristela Fritzen, Heloísa Augusta Mello, além de

outros. No que diz respeito a bilinguismo surdo, este estudo se baseia em pesquisadores como Luciyenne Costa, Ronice Quadros, Ana Lodi,

Wilma Favorito, Carlos Skliar, Cristina Lacerda, Eulália Fernandes, Gladis Perlin e outros. Ainda no âmbito do objetivo geral da pesquisa, cabe ressaltar que o debate sobre a educação bilíngue para surdos possibilita pensar a relação entre as práticas pedagógicas e os pressupostos da política inclusiva, ampliando os conceitos relativos à inclusão de surdos no ensino regular. Trata-se de um aspecto novo no espaço escolar brasileiro. Esse tema gera uma discussão em relação à língua oficial do país acerca do seu *status* de língua majoritária em confronto com as minorias linguísticas.

O desenvolvimento desta investigação pode assinalar uma realidade escolar de um ensino monolíngue dentro de uma comunidade bilíngue e compreender de que forma se faz presente a língua de sinais como língua minoritária. Por meio de uma pesquisa dentro da academia, pode-se constatar uma realidade que ainda não se mostra nítida, aumentando a possibilidade de criar novos saberes sobre ela, de intervir sobre vários aspectos dessa realidade e ainda de influenciar na forma como estão sendo elaboradas as políticas linguísticas. A partir das conclusões da pesquisa, pode-se pensar em alternativas para a escola em questão e para outras com a mesma proposta metodológica, com o intuito de melhorar a educação de alunos surdos incluídos no ensino regular. Dessa forma, espera-se contribuir para a formação de professores, no contexto desta pesquisa, que traz a debate acadêmico a vinculação de grupos linguísticos minoritários com as relações de poder existentes no Brasil para manter uma homogeneidade linguística.

1.3 PERCURSO DA PESQUISA

A escolha da escola do Mangue como o *locus* da pesquisa deve-se ao fato de ser uma escola de ensino fundamental que se constituiu com um número significativo de alunos surdos matriculados no decorrer desses últimos 15 anos. A escola é um local de atravessamento de muitas vozes que circulam ali diariamente como pais, alunos, professores, funcionários, membros da comunidade que se relacionam com a instituição escolar, além de autoridades municipais. A sala de aula constitui o lugar de interações entre professores e alunos na busca de formação de contextos de aprendizagem. Com o intuito de preservar a identidade da escola, usarei o nome

fictício de escola do Mangue, pelo fato de se situar na região do manguezal na ilha de Vitória. Destarte, pretende-se capturar os processos de ensinar e aprender em uma perspectiva bilíngue na referida escola, no sentido de problematizar aquilo que se propõe e o que se concretiza, o diálogo entre a política e a prática, o que se pode visualizar e o que parece vislumbrar pelos discursos que circulam como verdades.

Com o objetivo de responder as perguntas da pesquisa, o trabalho será organizado nas seguintes Seções. Na primeira, faz-se uma introdução baseada nos caminhos que levaram à escolha do tema a ser pesquisado e nas indagações acerca da problemática. Na segunda Seção, intitulada *Projeto neoliberal de educação: inclusão como estratégia de governo*, apresenta-se a História e seus recortes, em um tempo/espaço, caminhando desde a Idade Média, tomando como referência os três modelos sociais explicitados por Foucault (1974-1975), denominados “lepra”, “peste” e “varíola”, existentes em uma sociedade disciplinar, a fim de analisar os processos de in/exclusão como grade de inteligibilidade do nosso tempo.

Em seguida, a Seção 3 apresenta o título *Educação bilíngue e as políticas educacionais como dispositivos operadores na regulação e governo dos sujeitos incluídos*. A proposta é discutir a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e seus aspectos normativos, com enfoque na inclusão dos alunos surdos e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, discutindo as contradições existentes entre as políticas de inclusão e o cotidiano escolar. Pretende-se tecer considerações sobre os estudos de interação em contextos de minorias linguísticas no Brasil, como algo recente em um país que sempre se intitulou monolíngue.

A Seção 4 consiste na apresentação do *Percurso metodológico, ferramentas e escolha teórica*. Explica-se a forma como foi organizada a pesquisa dentro da “Escola do Mangue” para investigar a educação bilíngue para surdos, no que diz respeito à prática pedagógica, utilizando-se um estudo do tipo etnográfico. Nessa Seção, faço também uma descrição do roteiro seguido para desenvolver a pesquisa, assim como as ferramentas analíticas usadas no contexto da escola. Na Seção 5, com o título *As práticas pedagógicas bilíngues na escola do mangue*, pretendo responder e problematizar as perguntas da pesquisa. Finalmente, na última Seção, são traçadas algumas considerações acerca do ensino para surdos no espaço educacional, na realidade retratada, no sentido de perceber como vêm se constituindo essas práticas

bilíngues para surdos e a de se pensar a possibilidade de uma educação que considera a condição linguística e cultural do sujeito surdo, além de suas várias identidades.

2 PROJETO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO: INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO

Todo sistema de educação é uma maneira de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.
Michel Foucault

A educação brasileira atual está diante de grandes desafios: a inclusão de alunos historicamente excluídos do sistema regular de ensino. A educação para todos mostra a necessidade de superação com o rompimento do conceito ideal de cognição e foca o papel da diversidade cultural como fator fundamental no desenvolvimento humano. Nessa inserção, os alunos ditos “anormais” e os marginalizados culturais ainda se veem na condição de não serem reconhecidos pelos outros — e talvez por si mesmos — como indivíduos dignos da condição de alunos. Do ponto de vista da História, Lopes e Fabris (2013) enfatizam que a inclusão é um processo que surgiu dos movimentos sociais, econômicos e culturais da época da modernidade, percorrendo um longo e árduo caminho até os dias de hoje. A instituição escolar acreditou, durante muito tempo — e ainda acredita — que é preciso normalizar os sujeitos ditos “diferentes” para serem dignos de um desenvolvimento intelectual. Dessa forma, usarei a palavra “anormal” para designar os sujeitos encaminhados para o atendimento especializado, incluindo nesse grupo os surdos, pois estão fora da “norma” estabelecida pela instituição escolar.

Para isso, este trabalho reúne dados históricos que podem se constituir como condições e possibilidades para a existência dos discursos atuais de inclusão escolar. Não é uma história totalizante que pretende desvendar aspectos ocultos ou as grandes transformações ocorridas no passado, mas aspectos do passado que ajudam a entender melhor o presente e seus desdobramentos. Foucault foi um filósofo inovador que uniu filosofia e história de uma maneira nova, para fazer uma crítica à modernidade, que ele chamava de “histórias do presente”. O filósofo usava a metáfora da caixa de ferramentas para se referir às suas teorizações, em que o leitor de seus livros podia escolher a ferramenta de que precisava para pensar e agir num determinado contexto. Ele foi um filósofo que usou a História para entender a sociedade contemporânea, a fim de pensar na possibilidade de se viver com liberdade. O pensador não deixou uma doutrina ou uma teoria, mas uma diversidade de pensamentos que consiste em análises específicas, sendo que a importância se

dá no uso novo e imaginativo da sua caixa de ferramentas. A liberdade é o fio condutor das suas ideias e seu domínio de estudos foram as práticas sociais. “Quem somos nós? O que nos tornamos?” são os questionamentos básicos da trajetória filosófica de Foucault.

De acordo com Veiga-Neto (2014), a obra de Foucault pode ser dividida em três fases distintas. A primeira é uma fase em que ele denominava seus estudos históricos de arqueologia, situada nos anos 60, focada no ser-saber do sujeito de conhecimento e diz respeito a uma ontologia histórica de como nos constituímos como sujeitos de saber. As obras que caracterizam esse período são *História da loucura na idade clássica* (1961), *O nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *A arqueologia do saber* (1969). A fase genealógica mostra seu interesse pela relação entre o poder e o saber na constituição do sujeito, remetendo a uma ontologia histórica em que fomos constituindo-nos em sujeitos de ação sobre os outros. Nesse aspecto, a genealogia se preocupa em analisar o surgimento dos saberes baseados na relação de poder (poder-saber), sendo que as obras mais conhecidas neste período são *Vigiar e punir* (1977) e *História da sexualidade*, volume I (1976). A última é chamada de fase ética, focada no ser-consigo, na maneira como nos constituímos como agentes morais, centrada na ética antiga em que ele escreveu os dois volumes de *História da sexualidade: O uso dos prazeres e o cuidado de si*. Nessa perspectiva o projeto filosófico é organizado pelos pesquisadores foucaultianos em três momentos, etapas, fases ou domínios: arqueologia, genealogia e ética.

Suas ideias fizeram emergir debates contestando pensamentos conservadores e radicais sobre sexualidade, gênero, delinquência e problemas mentais. A fim de adensar a discussão, inicio tomando como referência os sistemas de exclusão/inclusão da modernidade, baseados no modelo de sociedade disciplinar. Foucault (2001) enfatiza sobre os três modelos de organização social, mostrando as diferentes formas do exercício de poder na sociedade: ““modelo lepra””, ““modelo peste”” e ““modelo varíola””. Nesse processo, irei usar o termo inclusão/exclusão como um termo único, por conta de estarem diretamente relacionados, pois na lógica das relações de poder a inclusão se funde com a exclusão. Os mecanismos normalizadores se fixam numa mesma base, em que se divide o normal do anormal (LUNARDI, 2001). Esses modelos (lepra, peste e varíola) foram apresentados por Foucault nos cursos de 1975 (*Os anormais*) e de 1978 (*Segurança, território e*

população). O “*modelo lepra*” se constitui em uma tecnologia que *exclui, expulsa e reprime*. A população se dividia em leprosos e não leprosos, nos que tinham o direito à vida ou à morte: “fazia morrer ou deixava viver” (FOUCAULT, 1999).

O leproso era excluído do convívio social vivendo fora dos muros da cidade, ocorrendo a sua morte simbólica no sentido de purificar a cidade. Para o mesmo autor, passamos para o “*modelo peste*” e o “*varíola*”, que incluem, que observam, que sabem. O “*modelo lepra*” deseja uma cidade pura que aprisiona os leprosos; já o “*peste*” e o “*varíola*” criam modelos de vigilância, controle e articulação do espaço urbano. Dessa forma, a lepra é um paradigma de modelo de exclusão e a peste e a varíola criam um paradigma de sociedade disciplinar. O “*modelo peste*” e o “*varíola*” se caracterizavam pela vigilância sobre as ações e as doenças dos indivíduos, surgindo a preocupação com a vida. Para isso, era necessário adquirir conhecimentos sobre a doença e sua forma de contágio, também existir uma permanente vigilância e observação contínua. A varíola foi uma doença que se manifestou de forma significativa no século XVIII e tornou-se um problema social devido à sua alta taxa mortalidade. No início do século XIX, ocorreu vacinação em massa (LOCKMANN, 2010). Para conter aumento da doença, foi necessário o desenvolvimento de técnicas como a inoculação e a vacinação, assim como era preciso ter um mapeamento da vida da população, onde moravam, o que faziam, se habitavam numa área de risco da doença ou não. Enfim, era necessário trabalhar sob o ponto de vista da Matemática, “[...] em termos de cálculos das probabilidades, graças aos instrumentos estatísticos de que se dispunha”(FOUCAULT, 2008, p. 77).

Com essas informações, era possível criar estratégias necessárias para qualquer intervenção. A partir desse conhecimento, criava-se a possibilidade de se governar a população. A diferença entre o “*modelo peste*” e o “*modelo varíola*” está no foco da intervenção, pois um era no corpo individual na disciplina e o outro era no coletivo, na população, o que Foucault chamou de “*biopoder*”. O biopoder é um poder que se preocupa com o coletivo, um poder que tem como base prevenir a vida da população; criando, dessa forma, mecanismos de segurança. Trata-se de uma tecnologia de poder que interfere nos fenômenos coletivos. A população é o objeto de saber da biopolítica em sua dimensão coletiva, o que significa o pertencimento a uma espécie. Portanto, é necessário conhecer e compreender esse corpo múltiplo em termos de nascimento, morte, fecundidade, mortalidade, longevidade, migração etc. A dimensão

coletiva é o novo objeto do saber, embasado pelo conhecimento da Estatística, da Demografia e da Medicina Sanitária, que ajudam no controle da própria espécie, podendo prever o futuro de uma população por meio do passado. Nesse contexto, os “modelos lepra”, “peste” e “varíola” possibilitam compreender os discursos atuais de in/exclusão como elementos de natureza essencialmente estratégica.

Ainda segundo Foucault (2008), o espaço político da modernidade é a fusão destes paradigmas: um que projeta um esquema de exclusão e separação e outro que projeta um esquema de vigilância, controle, poder disciplinar e segurança. O “modelo lepra” e o “peste” se apresentam como metáforas para se pensar nos processos de exclusão e inclusão como forma de controle, sendo os leprosos os excluídos e os pestilentos, os incluídos. A inclusão/exclusão estão presentes em um mesmo fenômeno, em que os sujeitos que fazem parte desse processo estão inseridos em uma rede de poderes e saberes que coloca em funcionamento estratégias de normalização e inclusão.

2.1 ESTRATÉGIAS DE GOVERNO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Em breve retrospectiva histórica, vale a pena ressaltar que aqueles que não estavam de acordo com os padrões exigidos pela sociedade podiam ser eliminados, como ocorreu na Grécia antiga, que cultuava um ideal de corpo perfeito. Na Idade Média, sob o domínio da Igreja, “os anormais” foram diversas vezes julgados e queimados na fogueira, acreditando-se que eram seres dominados pelos demônios. Com o cristianismo, a Igreja mudou seu ponto de vista e passou a acreditar ter o poder de tirá-los do pecado e curá-los. Nesse sentido, Lopes e Fabris (2013) explicam que, a partir do século VIII, a visão teológica começou a ser substituída aos poucos pelo discurso médico do defeito, da deficiência que precisa ser curada para o indivíduo, assim, poder fazer parte da sociedade. Esses sujeitos passaram a ficar isolados em hospícios, prisões e escolas para serem analisados e categorizados, identificados, determinando-se onde poderiam ficar, o que deveriam fazer, quais técnicas de disciplinamento usar e qual a melhor forma de vigiá-los (LOPES. FABRIS, 2013). Para as autoras, muitos foram os médicos educadores que abraçaram a causa (Jean Itard, Maria Montessori e outros). Entretanto, com o passar do tempo, a Medicina não encontrava alternativas para promover a escolarização desses sujeitos.

Nesse contexto, nos termos de Lopes e Fabris (2013), a educação especial se apresenta com a influência médica das anormalidades, nascendo a pedagogia corretiva, em que o corpo precisava ser treinado e adestrado. Dessa forma, o discurso da inclusão tornou-se um projeto de proteção de defesa social e ordem, criando estratégias de prevenção do risco decorrente da anormalidade. Nesse sentido, Foucault (2008b) chama de “governo” todo o conjunto de ações de poder cujo objetivo é governar, conduzir a própria conduta ou a conduta de outros. O filósofo explica o conceito de governamentalidade na quarta lição do curso *Território, população, segurança*, em 1978, que significa um conjunto de práticas de governo que tem na população seu objeto, nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos e na economia seu aspecto mais relevante. Circulando o olhar sobre a história, as instituições sempre agiram como um sistema de normalização, como meios de transformação dos indivíduos, pelos quais se distinguem os normais dos patológicos e se impõem comportamentos e existências. Foucault (2008) aponta o biopoder como forma de governamentalidade, porque age intermediado pelas instituições como dispositivos de segurança.

Nesse processo, as novas formas de governo não operam mais com a exclusão ou a eliminação, como era na Idade Média, ou mesmo na forma de reclusão, quando os sujeitos eram confinados em hospitais ou instituições. Em contrapartida, na contemporaneidade existe uma inclusão por circulação aberta. Dessa forma, exigem-se estratégias mais complexas agindo sobre a conduta do sujeito, para que ele possa circular em espaço aberto (LOCKMANN; RUBIO, 2015). No percurso de normalizar os sujeitos na perspectiva da modernidade, Lockmann (2010, p. 2) faz importantes considerações.

Essas novas formas de governo pautam-se no que denominamos aqui *inclusão por habitabilidade* e exigem novas estratégias de investimento nos sujeitos e na modulação da sua conduta, as quais são desenvolvidas por meio de processos de aprendizagens constantes e permanentes.

A autora afirma que, para habitar um espaço aberto nas cidades educativas contemporâneas, incluir somente o sujeito não é o bastante, mas é necessário desenvolver aprendizagens permanentes por meio de investimento por todos habitantes da cidade, o que ela denomina “inclusão por habitabilidade”.

Nesse sentido, Noguera-Ramirez (2011) distingue três momentos do processo educacional: o primeiro, entre os séculos XVII e XVIII, chamado de “sociedade de ensino”, em virtude da centralidade das práticas de ensino no processo de constituição da “razão de Estado”. Esse contexto forma um tipo específico de subjetividade relacionada a um sujeito capaz de ser ensinado e de aprender sem oferecer resistência, denominado pelo autor como “*Homo docilis*”. O segundo momento iniciou-se no século XVIII, denominado pelo autor “sociedade educadora”, devido ao aparecimento de um novo conceito de educação e ao papel que o Estado cumpriu na sua ampliação para as distintas camadas sociais, [...] “sociedade na qual a prática do ensino adquiriu um nível de importância estratégica como governamento da população e fortalecimento do Estado” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p.122). Essas novas formas do saber têm sua principal figura no “*Homo civilis*”, que é o sujeito civilizável. A partir do século XIX, surgiu o período nomeado como “sociedade da aprendizagem”, focada no sujeito que não só aprende, mas *aprende a aprender*. *Aprender a aprender* significa que o sujeito conduz sua própria aprendizagem, pois ele vive em processo de educação permanente, é um sujeito adaptado a um mundo em constantes transformações. Nesse aspecto, os processos educativos escolares se tornaram insuficientes, sendo que a aprendizagem, sendo antes responsabilidade da família e de algumas instituições, passa a ser elaborada como algo permanente, exigindo do sujeito a necessidade de *aprender a aprender*. Nessa ordem, Noguera-Ramirez (2011) enfatiza que vivemos o período de uma sociedade pós-capitalista chamada de “sociedade de conhecimento”, em que o sujeito detém um saber especializado que se apresenta eficaz na ação, diferente da visão iluminista em que a “pessoa educada” tinha uma cultura geral pouco especializada. O autor denominou “*Homo dicens*” esse novo modelo de sujeito.

Na sociedade pós-capitalista, o centro de todo o processo é a pessoa educada e o recurso é o conhecimento. Dessa forma, a educação não pode centrar-se somente nas escolas, mas estende-se também para outras instituições, estabelecendo parcerias com os locais que fornecem emprego, como as fábricas, os hospitais, as empresas, entre outros. Esse aspecto parte da ideia de educação como condição para o desenvolvimento econômico e social. A constituição de uma sociedade educativa abriu espaço, segundo Noguera-Ramirez, para uma forma de subjetividade focada em um exercício de práticas de si, acompanhando os discursos pedagógicos que

valorizam uma educação permanente. A cidade educativa oferece aos seus habitantes oportunidades educativas para autocondução da própria vida (práticas de si) e de seus interesses, oportunizando criação de ações que contribuem para transformações concretas, a fim de que o indivíduo alcance “a felicidade”. Nesse contexto, a noção de governamentalidade também está relacionada a assuntos pedagógicos e educacionais, na medida em que as práticas de governo objetivam a conduta de si e a dos outros. Desde o século XVI, essas práticas têm sido o centro nos processos de governo da população. Assim, acha-se necessário reconsiderar os sistemas de ensino, frente a essa nova era científico-tecnológica que desponta, e ampliar o conceito de educação para uma sociedade educativa e uma cidade educativa. Nessa perspectiva, tanto os indivíduos como as organizações precisam aprender, para fazer parte dessa rede de poderes e saberes.

2.2 DESLOCAMENTOS DA FORMA DE PODER COMO ARTE DE GOVERNAR

Foucault, em *Vigiar e Punir* e *História da sexualidade I*, na década de 1970, mostra seu interesse pela relação entre o poder e o saber na constituição do sujeito. Nesse aspecto, a genealogia se preocupa em analisar o surgimento dos saberes baseados na relação de poder (poder-saber). De acordo com o filósofo, os saberes podem ter, em sua essência, uma natureza estratégica. Nessa perspectiva, não existem sociedades livres de relações de poder. O poder não está centralizado no Estado; é algo que funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos que atravessam toda a sociedade. Nesse aspecto, não há relações sociais que não estejam atravessadas pela busca por dominação ou violência ou ainda por imposição do poder. Michel Foucault, nos cursos proferidos no *Collège de France* entre 1977 e 1979, com os títulos *Segurança, território e população* (1977-1978) e *Nascimento da biopolítica* (1978-1979), enfatiza pela primeira vez o conceito de governamentalidade como forma de governo embasado nas questões da biopolítica. Foucault (2008b) argumenta sobre o sentido amplo da palavra “governo”, observando como o pai governava sua família, o pastor governava suas ovelhas e o professor, a conduta dos alunos, mas o significado dessa palavra, com o passar do tempo, restringiu-se somente às ações do Estado. Para o filósofo, na modernidade esse significado ficou

direcionado aos procedimentos do Estado por causa da estatização das ações de governar e das relações de poder, exercidas nos diferentes setores da sociedade, como o judiciário, o pedagógico, o familiar, o policial etc. Em razão disso, são usados os termos “governo” e “não governo”, para referir-se a toda ação que tem por objetivo conduzir ou direcionar a própria conduta ou a conduta dos outros.

Veiga-Neto (2000) enfatiza que, na modernidade, não apenas o Estado foi o centro de controle e sociabilidade, mas também outras instituições, como a escola, a fábrica, o quartel, o hospício, colaboraram na formação das massas dentro de uma racionalidade capitalista. Essas instituições podem garantir o poder disciplinador para a existência da liberdade individual, em um regime de governamentalidade liberal como prática do governo de si. Nesse processo, a modernidade traz aspectos como o poder disciplinar, que surge em substituição ao poder pastoral, e a sociedade estatal relacionada ao coletivo. O poder pastoral é uma tecnologia de poder que se associa à salvação, à lei e à verdade e está ligado ao campo religioso. O objetivo principal desse poder é conduzir os fiéis ao caminho da salvação. Para isso, o pastor deve conhecer muito bem seu rebanho e se sacrificar por ele. De acordo com Foucault (2008), esse é um poder que cuida tanto do coletivo quanto do individual, com também se preocupa com esses aspectos. A ordem está submetida à lei de Deus, expressa nos mandamentos; a virtude é a obediência cristã, mesmo que pareça absurda ou injusta. O poder pastoral começa a perder sua força na “arte de governar” no momento em que se exigem explicações mais racionais em relação a fatos ou acontecimentos.

Foucault (2008) ressalta que, entre os séculos XV e XVI, aconteceram movimentos de contraconduta desse modo de governar pelas leis divinas. Houve, então, um deslocamento da forma de condução do pastor para a razão de Estado, que passa a governar pela política e pela força estatal. Pensar na trajetória histórica da arte de governar não significa ter um pensamento de sucessão linear e mecânica, pois a crise do pastorado não significa o seu fim ou a rejeição às instituições religiosas, mas diminuição ou enfraquecimento dessa tecnologia de poder. Nas ideias do filósofo, a sociedade da soberania abre espaço para o aparecimento da sociedade disciplinar. Essa nova arte de governar pela razão do Estado exige um conhecimento preciso, baseado em dados estatísticos matemáticos. Precisa, então, traduzir uma realidade fundamentada em dados concretos. Dessa forma, desenvolve saberes sobre a população para governá-la de maneira organizada e racional, fundamentada de

práticas disciplinares, com base na vigilância e na ordenação. Assim, as disciplinas trabalham diretamente o corpo dos indivíduos, manipulam seus gestos e comportamentos, adestram-no.

A nova arte de governar apresenta duas tecnologias, uma alicerçada em dispositivos diplomáticos militares e outra na polícia. Os dispositivos diplomáticos militares são as alianças feitas com os Estados menores e a polícia que age no sentido da manutenção da ordem e do poder do Estado. Foucault (2014) aponta que, no século XVII, a sociedade disciplinar tinha preocupação de organizar, ordenar e classificar de acordo com determinados objetivos. Assim, o objetivo dessa arte de governar é “[...] melhorar a sorte das populações, aumentar suas riquezas, sua duração de vida e sua saúde” (FOUCAULT, 2008, p.140). O liberalismo atende aos princípios baseados na crítica à razão do Estado. Afirma que não é econômico governar demais, sendo necessário limitar o poder do Estado — o “Estado mínimo”. Essa nova forma de governar sustenta-se no que Foucault chamou de “governamentalidade dos economistas”. Segundo Veiga-Neto (2006), o desenvolvimento do liberalismo para o neoliberalismo instiga um aumento da concorrência nas relações humanas, em que a educação passa a ser direcionada na lógica do mercado.

Esse conceito de governamentalidade explicitado por Foucault (2008) e pensado na área educacional, em tempos de neoliberalismo contemporâneo, gira em torno de um ensino direcionado a atender à produtividade máxima do chamado capital humano.

2.3 PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO DO SUJEITO SURDO

Foucault (2001) enfatiza que, na modernidade, o Estado tinha o dever de “reabilitar” o “anormal” e as práticas pedagógicas tinham caráter corretivo e adestrador, focadas numa pedagogia ortopédica. Essa conduta terapêutica tem como foco principal o corpo, pois é necessário corrigir suas imperfeições, treinando-o para se adaptar à sociedade produtiva. No livro *Vigiar e punir* (1977) e nos cursos que Foucault ministrou no *Collège de France*, em 1970, o filósofo discute que, a partir do século XVII, as técnicas de poder eram centradas no corpo dos indivíduos. Essas técnicas foram por ele denominadas “disciplinas”, métodos que permitem o controle das operações do corpo e asseguram uma relação de docilidade e de utilidade dos corpos, no sentido de manipular os comportamentos e os gestos.

Circulando o olhar sobre a História, sobretudo sob a visão foucaultiana, percebe-se que as práticas de inclusão/exclusão e a estigmatização de uma parcela da população (mendigo, louco, violento, anormal, citando alguns) sempre estiveram presentes nas diferentes sociedades. Nessa conduta ortopédica, os surdos, que durante muito tempo experienciaram um caminho pedagógico enfatizado na aquisição da linguagem oral, eram vistos como anormais pelo fato de não serem capazes de verbalizar. A educação dos surdos, no decorrer dos tempos, tem sido um assunto polêmico ou um problema inquietante por suas dificuldades e limitações. À medida que se conhece um pouco dessa história, percebe-se a necessidade de se refletir sobre alguns aspectos em que seus desdobramentos podem influenciar na educação de surdos nos dias atuais.

No período da Antiguidade até a Idade Média, acreditava-se que os surdos não eram capazes de aprender. Os relatos que existem estão ligados a curas ou milagres. De acordo com Lacerda (2008), no início do século XVI surgiram relatos de pedagogos que começaram a trabalhar com surdos, mostrando que eles eram capazes de desenvolver a aprendizagem por meio de procedimentos pedagógicos, sem estar relacionados a feitos milagrosos. O objetivo da educação dos surdos, nesse período, era que eles pudessem adquirir conhecimentos, como a escrita e a fala, para se integrarem no mundo ouvinte. O público dessa educação se restringia a filhos surdos de famílias abastadas e o ensino era individualizado.

O primeiro professor de surdos de que se tem relato histórico foi um espanhol chamado Pedro Ponce de Leon, que ensinava a eles a língua escrita e oral, além de outras habilidades, assim como fazia uso do alfabeto digital que muitas vezes era criado pelos mestres de surdos. A partir desse período, começaram a formar as bases metodológicas distintas do que chamamos hoje oralismo e gestualismo. Isso porque de um lado existiam professores que não aceitavam a língua gestual e objetivavam principalmente o ensino da língua oral ou a reabilitação da fala; por outro lado, havia um grupo que percebia na língua gestual dos surdos um meio de comunicação importante para adquirirem conhecimentos (LACERDA, 2008).

O abade Charles M. De L' Epée foi um professor francês que baseava seus ensinamentos em uma abordagem gestualista — o primeiro a estudar a língua de sinais — dando ênfase às suas características linguísticas. Para isso, observou grupos de surdos, aprendeu a sua comunicação gestual e acrescentou a essa língua uma estrutura linguística mais próxima do francês, que ele chamou de sistema de

“sinais metódicos”. A partir daí, fundou uma escola com aulas coletivas (1775) para depois publicar um livro no qual explicava sua metodologia e o desenvolvimento linguístico de seus alunos que se apropriaram da língua francesa escrita. Nesse sentido, fica claro que, para o abade, o importante era o desenvolvimento da linguagem, para que o sujeito pudesse ter um desenvolvimento pleno de suas capacidades. Em contrapartida, o alemão Heinicke acreditava que o pensamento só era possível pela linguagem oral, por isso é considerado o fundador da metodologia oralista denominada “método alemão”.

No ano de 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que mudou os rumos da educação de surdos, considerado um marco histórico. Pelo fato de o “método alemão” estar conseguindo cada vez mais adeptos em toda Europa, participou do evento uma maioria oralista, que votou pela proibição do uso da língua de sinais como meio de comunicação com surdos. Para os oralistas, a comunicação gestual impedia o desenvolvimento da linguagem oral para os surdos. Tal resolução do congresso repercutiu no mundo todo e os surdos foram silenciados na sua comunicação natural. A partir daí acabou-se a convivência pacífica entre os seguidores da linguagem gestual e da oral na educação dos surdos, assim como desapareceu a figura do professor surdo que ensinava aspectos de sua cultura aos alunos. Nesse percurso histórico, a prática educacional oralista passou a ser a metodologia usada em todas as escolas durante quase um século.

Skliar (1998) analisa que um dos fatores históricos que cooperaram para legitimar a proibição do uso da língua de sinais na comunicação com os surdos ocorreu por causa das dificuldades do estado italiano em se manter coeso e unificado política e linguisticamente, após a sua emancipação. A Itália, depois da sua unificação em meados de 1860, vivenciou problemas graves de ordem política, linguística, econômica e social. Vivia no território italiano uma população que se comunicava por dialetos diferentes, condenada ao analfabetismo, e uma minoria que falava e escrevia a língua local. Dessa forma, a eliminação da língua de sinais contribuía para minimizar essas diferenças linguísticas. Assim, depois do congresso de Milão, a língua de sinais foi oprimida e sua cultura dizimada, ao passo que a instituição escolar passou a ser um espaço clínico de reabilitação da fala. Como resultado, essa metodologia formou sujeitos pouco sociáveis, com atraso no desenvolvimento global, sendo que a maior parte dos surdos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória, além de

apresentarem dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e da escrita (FERNANDES, 2006).

Nos anos 50, mesmo com o desenvolvimento de próteses que tinham o intuito de melhorar a percepção auditiva do surdo, o oralismo continuou a mostrar sua ineficiência no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e social do aluno surdo. Somente nos anos 60, os estudos de Willian Stokoe (1978) sobre a língua americana de sinais apresentaram a estrutura linguística da língua de sinais como sendo semelhante à das línguas orais. A insatisfação em relação ao oralismo, assim como a nova visão sobre o conceito da língua de sinais como uma estrutura linguística, criaram as bases para se pensar em uma nova proposta pedagógica denominada “comunicação total”. A Comunicação Total foi uma metodologia bastante divulgada nos anos 70, em que se usavam sinais, leitura orofacial, ampliação sonora com o uso da prótese e alfabeto digital. Essa nova metodologia utilizava os sinais retirados da língua de sinais e marcadores para elementos gramaticais presentes nas línguas orais. Na verdade, a língua de sinais, nessa proposta, foi usada como um recurso para aprendizagem da gramática da língua oral (MOURA; LODI; PEREIRA, 1993).

Nesse contexto, existem duas filosofias educacionais: uma oralista e outra gestualista. Ambas têm como objetivo o ensino monolíngue, a reabilitação da fala e a negação da surdez. A filosofia oralista parte do princípio de que o sujeito surdo precisa falar para ser capaz de aprender, enquanto a gestualista nega a língua dos surdos, acreditando ser um instrumento artificial de comunicação. Nesse processo, com base nessas filosofias, Costa (2007) enfatiza que até os cursos de formação dos profissionais na área da surdez tinham um foco clínico mascarado com objetivos pedagógicos.

A formação de profissionais não deixa de ser uma das estratégias de constituir saberes, poderes dentro de ordens discursivas instituídas pela ciência. Os saberes valorizados pelos profissionais, em outras épocas, sempre foram pautados em uma proposta clínica que traz o surdo numa perspectiva subalterna, em busca da normalização desse sujeito. Inclui-se aí, toda a prática clínica travestida de pedagógica, todo o currículo, todas as formações desses profissionais. O saber subalternizado dos próprios surdos, silenciados não pela falta de fala, mas pela compreensão de sua incapacidade para falar (COSTA, 2009, p. 26)

Dessa forma, a escola não se preocupava com a escolarização do sujeito, mas sim com a cura de sua "enfermidade". No entanto, com o tempo, o fracasso escolar desses alunos foi constatado em várias pesquisas e relatos de surdos ao redor do mundo, descrevendo suas experiências e a violência psíquica que sofreram. A partir daí,

começam novas formas de pensar e agir em relação ao sujeito surdo, criando-se bases para uma educação bilíngue.

O bilinguismo, como a proposta educacional mais apropriada para a educação de surdos, foi apresentado no Brasil por Brito, em um artigo datado de 1986. Para essa autora, o bilinguismo “[...] é a única solução para o surdo brasileiro [...] E o bilinguismo implica na aceitação sem restrições da LBS [Língua Brasileira de Sinais]” (1986, p. 21). Nesse processo, ressalta a importância da língua de sinais para o sujeito surdo na sua comunicação como forma de integrar-se socialmente.

As línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. São o meio mais eficiente de integração social do surdo (BRITO, 1986, p. 21).

A autora advoga a favor de uma educação bilíngue para surdos, marcando os diferentes usos do português e da língua de sinais de conformidade com determinados contextos.

Os surdos, devido à falta de audição, requerem uma educação especial bilíngue. O tipo de bilinguismo é diglótico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidade diferente, cada uma das situações distintas. A língua de sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não o objetivo. A língua oral será ensinada enquanto segunda língua e será veículo de informação da tradição escrita (BRITO, 1989, p. 98)

A diglossia é considerada um tipo particular de bilinguismo que está relacionado à Sociolinguística, pois existe uma situação hierárquica em que uma língua padrão é um registro dominante em relação à outra língua e, portanto, uma situação conflituosa. A Libras é uma língua visual-espacial, utilizada em comunidades surdas brasileiras, permitindo expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer interações entre os sujeitos. A língua de sinais possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural, mas ela não é universal; pois apresenta variações regionais, sociais e culturais de acordo com a região do território brasileiro. Dessa forma, a educação bilíngue para surdos significa o uso de duas línguas no espaço escolar (língua de sinais e língua portuguesa). O objetivo dessa metodologia é possibilitar à criança surda um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao da criança ouvinte e a construção de uma

autoimagem positiva do sujeito surdo devido à relação entre o adulto surdo e a criança no espaço escolar.

Segundo Lacerda (2008), as experiências com educação bilíngue para surdos ainda são recentes no mundo; poucos países têm esse sistema implantado há pelo menos dez anos. Na verdade, a prática desse modelo apresenta requisitos que nem sempre podem ser cumpridos, como formação de profissionais habilitados com conhecimento da gramática da língua de sinais e com competência linguística para ensinar duas línguas ao mesmo tempo. Segundo a autora, essa metodologia apresenta princípios que se diferenciam entre os países, apesar de terem aspectos semelhantes, como Suécia, Estados Unidos, Uruguai e Venezuela. Por exemplo, há países que ainda não têm assegurado por lei o direito da pessoa surda ao acesso à língua de sinais e criam projetos sem o menor apoio estatal. Assim como há países onde os estudos em relação à língua de sinais acontece de forma muito elementar, há outros, como os Estados Unidos, onde a língua americana de sinais é bastante conhecida e divulgada nos espaços acadêmicos.

No Brasil, assim como em outros países, o bilinguismo surdo como metodologia nas escolas parece que se reduz a grandes centros ou capitais de alguns Estados, apesar de ainda não haver dados oficiais. Vale a pena ressaltar que a História é marcada pela reedição de acontecimentos passados e o aparecimento de uma nova proposta não significa o fim de outras. Dessa forma, essas metodologias (oralismo, comunicação total, bilinguismo) existem e circulam nas diferentes instituições escolares. As práticas de in/exclusão de surdos que têm a instituição escolar como instrumento desse processo, problematizadas neste texto, podem ser entendidas como formas de exercício das relações de poder. A partir das noções foucaultianas de “modelo lepra” e “peste”, é possível perceber as variações de mudança de poder, que vão desde a prática da rejeição, da exclusão até a do exílio.

Os surdos, como mostra a História, no decorrer dos tempos, foram sempre capturados por uma rede de poderes e saberes que põe em prática medidas de reabilitação e normalização como estratégias de inclusão. As experiências escolares resultam em metodologias que têm a representação da surdez como falta de audição e incapacidade de falar, com ênfase em uma educação clínica e reabilitadora. A representação da língua de sinais de uma forma negativa deu-se durante um século, pois criou-se a ideia equivocada de que seu uso pela comunidade surda traria danos

para apropriação da língua oral, o que mostra a tendência de subtrair as línguas minoritárias. O grande desafio da educação bilíngue é buscar um equilíbrio nas relações de poder entre o mundo surdo e o mundo ouvinte. Assim, os movimentos surdos têm influenciado a elaboração de políticas públicas e implicações nas experiências escolares.

2.4 BILINGUISMO SURDO COMO UMA EDUCAÇÃO MEDIADA

O movimento e as lutas surdas no Brasil se intensificaram no período dos anos 90 do século XX. Esses movimentos estavam muito fortalecidos no sul do Brasil devido ao engajamento de pesquisadores na área de Educação de surdos na luta pelo reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Dessa forma, mobilizaram associações e escolas de surdos, familiares e educadores a participarem de manifestações e passeatas. De acordo com Thoma e Klein (2010), esses movimentos sociais colaboraram para a oficialização da Libras no ano de 2002 em todo o território nacional.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e sua equipe docente, envolvidos na educação de surdos, criaram o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES). Esse grupo foi importante na realização de cursos para formação de professores e também de tradutores/intérpretes de Libras, assim como na realização do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em 1999. Esse evento, que contou com a participação de aproximadamente 300 surdos de diferentes regiões do Brasil, da América Latina, da América do Norte e da Europa, como também de profissionais da área, além de familiares de surdos, resultou em um documento intitulado *A Educação que nós, surdos, queremos* (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 1999) que serviu de referência na criação de políticas educacionais para os surdos no Brasil e foi base para projetos políticos e pedagógicos em muitas escolas nesse país.

A participação da comunidade surda no evento aconteceu de forma efetiva, pois os surdos já vinham manifestando insatisfação em relação à prevalência de palestrantes e congressistas ouvintes conduzindo as discussões dos eventos de educação de surdos. A história da educação dos surdos mostra que eles sempre ficaram à margem

na tomada de decisões ou emissão de opiniões no que diz respeito aos rumos de sua educação e, por conta disso, não tinham sua cultura e língua respeitadas. Esse documento também tem sido utilizado nas discussões dos currículos de escolas de surdos e também nos espaços de formação docente, objetivando uma educação para surdos que contemple as diferenças. Em outubro de 2005, o referido documento foi atualizado e entregue ao governo do Estado para subsidiar a elaboração da Política Estadual de Educação de Surdos. Atualmente algumas lideranças surdas têm sinalizado mudança de ritmo em relação às novas políticas, isso para dificultar lutas dos movimentos surdos (THOMA; KLEIN, 2010).

A educação de surdos no contexto das políticas inclusivas apresenta uma educação mediada, sendo necessária a presença de um tradutor/intérprete de língua de sinais como o mediador dos processos educativos, sendo ele um elemento novo no espaço escolar. As pesquisas das últimas décadas têm mostrado que a tradução e os estudos culturais são aspectos que aparecem mais próximos, pois se traduzem uma língua e uma cultura juntas. As representações transculturais são mediadas pelo tradutor/intérprete, que tem a função de romper as barreiras linguísticas e culturais de duas ou mais línguas diferentes. Nesse papel, não basta saber corretamente as estruturas linguísticas de uma língua; o tradutor precisa entender a complexidade do processo. Nessa perspectiva, a tradução também pode provocar mudanças pessoais e possibilidades de integração, pois possui igualmente um enorme potencial de promoção de conflitos socioculturais, ideológicos e políticos. Para Quadros (2005), a tradução/interpretação promove uma aproximação dos sujeitos, à medida que rompe seu isolamento linguístico com a sociedade e com o mundo a que ele pertence.

A comunidade surda representa uma minoria linguística em nosso país, considerada por alguns autores como estrangeiros em sua terra natal, pelo fato de os surdos não serem usuários da língua majoritária — o português. Dessa forma, esse grupo necessita de um mediador para sua comunicação com a comunidade ouvinte. Conforme Silva (2011), os protestantes (luteranos, batistas, testemunhas de Jeová) foram os que se empenharam no trabalho missionário, utilizando a Libras e respeitando a condição linguística da comunidade surda. Nesses espaços não laicos, surgiram os primeiros intérpretes e estudiosos da língua de sinais brasileira. A função deles era interpretar cultos religiosos, exercendo uma atividade voluntária sem remuneração, até se tornarem profissionais de tradução, atuando no mercado de

trabalho. Hoje existem os cursos de graduação na área de tradução em língua de sinais, assim como o reconhecimento dessa profissão. Nesse processo, com o surgimento da educação bilíngue para surdos, esses profissionais, em sua maioria, saíram da igreja para a escola, do trabalho voluntário para o trabalho remunerado, no qual suas atribuições deixaram de ser de caráter religioso para assumir uma postura educacional. O intérprete de Libras é um dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização do surdo, um profissional novo no espaço atual da educação inclusiva.

Estudos sobre educação bilíngue para surdos têm apontado que o bilinguismo surdo é definido apenas como proposta de ensino que propicia ao sujeito surdo ter acesso a duas línguas (língua de sinais e língua oficial do país em sua modalidade escrita e/ou oral) no contexto educacional. Entretanto, de acordo com Skliar (2001, p. 92), a educação bilíngue não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas de duas ou mais línguas:

Não defino a educação bilíngue para surdos como desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir-se quando se fala de crianças e adultos ouvintes [...] A educação bilíngue para surdos [...] não deve reproduzir a ideia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo ser como os demais — ouvintes —, como a norma — ouvinte.

Nesse contexto, os professores podem assimilar que o trabalho pedagógico, com proposta de bilinguismo surdo, se restringe ao uso de duas línguas ou à presença de duas línguas: a língua de sinais e o português. Nas palavras de Skliar (2001, p. 91):

Se a tendência contemporânea é fugir — intencional e/ou ingenuamente — de todo o debate que exceda o plano estrito das línguas, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em... mais uma grande narrativa educacional que conserva as mesmas representações sobre a surdez e os surdos... a educação bilíngue pode se transformar numa 'metodologia' positivista, não histórica e despolitizada.

Essas questões trazem para o debate acadêmico o diálogo sobre as minorias linguísticas presentes na instituição escolar e as relações de poder, como define Skliar (2001, p. 90-91):

Uma primeira conclusão necessária neste sentido é a de entender que a educação bilíngue constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência dos surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas etc.

Dessa forma, o debate sobre bilinguismo surdo parece mais amplo no sentido de propor uma política educacional e linguística comprometida com as minorias linguísticas desvalorizadas e esquecidas nos diferentes espaços escolares. Oficialmente o Brasil, até 1988, ignorava as minorias linguísticas como as comunidades de surdos, grupos indígenas, comunidades em zona de fronteiras, entre outras. Com a Constituição Federal, de 1988, as comunidades indígenas tiveram direito à educação bilíngue. Cavalcanti (1999) explica que esse foi um trabalho das ONG, dos indigenistas e de grupos de pesquisas que viabilizaram a educação bilíngue para essa comunidade, embora outros grupos ainda continuem esquecidos pelas políticas públicas.

3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO DISPOSITIVOS OPERADORES NA REGULAÇÃO E NO GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS INCLUÍDOS

Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa.
Michel Foucault

As políticas educacionais para surdos, desde a década de 1990, vêm mostrando disputas ideológicas que influenciam nas políticas linguísticas na área da educação de surdos. Pelo fato de considerar que as políticas inclusivas visam à igualdade e permanência de todos na instituição escolar, é necessária uma reflexão sobre mecanismos de controle e de normalização desenvolvidos como formas de regulação que podem estar sendo exercidas sobre os sujeitos por essas políticas. São analisados textos oficiais e também documentos produzidos pela liderança surda sobre a educação bilíngue, que diverge das ações propostas pelo governo federal por intermédio do Ministério da Educação (MEC). Pretende-se demonstrar como esses alunos vêm sendo subjetivados e conduzidos para uma participação produtiva no mundo contemporâneo por meio da língua de sinais, da cultura surda e da formação bilíngue. Dessa forma, as políticas, assim como a instituição escolar, visam fazer com que os sujeitos surdos sejam incluídos na escola, no mercado de trabalho, na economia e no consumo. Nesse sentido, parte-se do princípio de que a surdez é um traço identitário de um grupo de sujeitos que têm na língua de sinais sua marca cultural e linguística. Para isso, dialoga-se com autores como Thoma (2012), Lodi (2013), Perlin (2000), entre outros.

O sujeito surdo constitui-se em espaços escolares inclusivos, atravessados por uma multiplicidade cultural surda e ouvinte. Nesse contexto, os surdos assumem diferentes identidades nos diversos locais, como escolas regulares e escolas ou classes bilíngues. A diferença surda é marcada pela especificidade linguística e suas identidades são construídas nas comunidades surdas, onde existe uma ligação com a cultura traduzida de uma forma visual e multifacetada. Segundo Perlin (20001), as identidades surdas são bastantes complexas e diversificadas, não apresentam uma característica homogênea e estável. Isso porque cada surdo teve um contato diferente com a língua de sinais e com a sua comunidade linguística. Dessa forma, há surdos filhos de pais surdos, surdos filhos de pais ouvintes, surdos que nasceram ouvintes e

se tornaram surdos, surdos que têm contato com a comunidade surda, surdos que não têm contato com surdo, surdos que usam língua de sinais desde a infância, surdos oralizados e outros mais.

Nesse contexto, as identidades surdas “[...] são produzidas pelas relações que se estabelecem tanto entre ouvintes e surdos como entre os próprios sujeitos surdos” (THOMA, 2012, p. 212). No entanto, as escolas, assim como as políticas educacionais, apresentam um tipo específico *de ser surdo* estabelecido pela própria comunidade surda, que se constitui como um sujeito fluente em língua de sinais que aprende por meio dela: um sujeito branco, letrado, heterossexual etc. (THOMA, 2012). De acordo com a autora, as políticas, assim como a organização pedagógica da escola, são pensadas somente nesse tipo de sujeito surdo e não abrange todos os outros com diferentes identidades. Desse modo, eles são governados para que sejam “surdos normais”. Propõe-se uma reflexão sobre esses mecanismos de controle e formação, desenvolvidos nas políticas de inclusão sobre o sujeito surdo. Dessa forma, é necessária uma contextualização do percurso das políticas de inclusão para surdos que têm sido produzidas em uma perspectiva bilíngue a partir dos anos 90.

A educação bilíngue para surdos passa a ser, nos últimos anos, a maior reivindicação do movimento surdo no Brasil, quando foram produzidos documentos pelo MEC, pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e também pela *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), que faz uma breve orientação sobre essa educação. O documento, elaborado em 1999 pelo Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda Brasileira da FENEIS, defende a proposta de ensino bilíngue para surdos em escola regular.

Os alunos surdos devem ser atendidos em escolas bilíngues para surdos, desde a mais tenra idade. Essas escolas propiciarão às crianças surdas condições para adquirir e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e para aprender a Língua Portuguesa (e/ou outras línguas de modalidades oral-auditiva e gesto-visual), como segunda língua, tendo oportunidade para vivenciar todas as outras atividades curriculares específicas de Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio em Libras (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 1999).

A proposta bilíngue parte do pressuposto de que o surdo é o sujeito que dialoga com duas línguas: a língua de sinais, sua primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua. A partir do Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002 (Libras), os surdos passaram a

ter direito ao conhecimento de sua língua natural. Nesse contexto, o português, como língua majoritária, é ensinado na modalidade escrita, considerado como segunda língua dos surdos.

A *Declaração de Salamanca*, em 1994, aborda os Direitos Humanos e a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, em 1990, mostra os novos princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Dessa forma, apresenta um novo pensar em educação especial com orientações em nível nacional e internacional. O novo olhar em relação à diversidade revela os direitos de todos no que se refere a uma educação de qualidade. Nesse contexto, a escola inclusiva passa a ser um espaço em que todos os alunos podem ter a mesma participação, pois os acessos educacionais e as características são marcados de forma igualitária.

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 18).

No que diz respeito aos surdos, a Declaração de Salamanca reconhece a língua de sinais e sua utilização para a educação de surdos, assim como a manutenção de escolas especiais ou classes especiais de ensino.

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 comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (UNESCO, 1994).

Esses aspectos possibilitam pensar em questões sobre a inclusão dos sujeitos surdos no ensino regular, assim como sobre suas reais necessidades. Conseqüentemente, surgem no Brasil novas diretrizes que norteiam a educação especial, como a Lei nº 10.436, de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Em 2005, a lei de Libras foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626. A Política de Educação Especial apresenta objetivos e dispõe

diretrizes que contemplam a diversidade do alunado brasileiro. Esse Decreto traça diretrizes sobre os processos educacionais das pessoas surdas. De acordo com Lodi (2013), esse decreto prevê garantia dos direitos da pessoa surda relativos à educação e à saúde, como também determina mudanças significativas, como a necessidade de implantação de uma escola bilíngue. Por consequência, estabelece aspectos relativos à formação de profissionais para trabalhar com esse alunado. A partir daí, propõe mudanças nas instituições de ensino superior nos currículos de formação de professores e profissionais da área de Fonoaudiologia, adicionando uma disciplina do ensino — a Libras —, além da formação e da certificação dos profissionais que atuam na escolarização dos sujeitos surdos, como: tradutores/intérpretes, professores e instrutores.

Nesse sentido, enfatiza o ensino da língua portuguesa como segunda língua, além da necessidade de se organizar o ensino regular baseado na educação bilíngue e na importância do ensino da Libras aos alunos da escola. O Decreto nº 5.626 advoga a favor de uma educação bilíngue, assumindo as demandas da comunidade surda brasileira, definindo-a nos seguintes termos:

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:

[...]

§ 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)

Vale a pena ressaltar que o Decreto dispõe que, na educação infantil e nos anos iniciais da educação fundamental, a educação bilíngue deve ser ministrada pelo professor bilíngue. Por conseguinte, esclarece que a Libras, nesse período inicial, não seria a língua de interlocução entre professores e alunos, durante o processo ensino-aprendizagem, mas a língua de instrução responsável por mediar os processos escolares. Nesse percurso, o português escrito seria também a língua de instrução, devido à organização pedagógica em que livros didáticos e textos complementares são escritos na língua portuguesa. Infere-se, a partir daí, a importância do professor bilíngue para proporcionar uma educação sólida. O Decreto marca essa diferença entre o ensino inicial e os primeiros períodos do ensino fundamental.

Nesse processo de organização pedagógica, o Decreto enfatiza que a função do tradutor/intérprete não pode ser confundida com a do professor docente (incisos I e II do Art. 22):

Art. 22. [...]

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;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras — Língua Portuguesa.

[...]
(BRASIL, 2005).

Entretanto, Lodi (2013) ressalta que o Decreto não exclui a possibilidade de a educação de surdos ser desenvolvida em escolas da rede regular de ensino, desde que haja tradutores intérpretes de Libras – Língua Portuguesa, por

Art. 21. [...]

§ 1º [...]

[...]

II - [...] viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

[...]
(BRASIL, 2005)

Dessa forma, existe uma contradição nesse decreto, de acordo com a autora, que se refere à função do intérprete, no sentido de não ser confundida com a do professor. Nesse aspecto, a Libras seria a língua de interlocução e não de instrução. Vale a pena ressaltar que a língua portuguesa, compreendida como segunda língua do surdo na instituição escolar, deve ser ensinada como conteúdo de complementação curricular, sendo necessário o uso de mecanismos de avaliação.

Segundo a mesma autora, a função do intérprete de Libras, no referido Decreto, apresenta-se pouco definida no que diz respeito à sua função e à sua formação. Pressupõe que a presença da Libras no espaço escolar seja de responsabilidade do

tradutor/intérprete da língua de sinais:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 7).

Assim, o Decreto dispõe sobre a formação dos profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que o professor deve ter conhecimentos básicos para o uso da docência e conhecimentos específicos da área; por outro lado, não especifica quais conhecimentos da língua de sinais são necessários para sua atuação. No que diz respeito ao ensino da Libras, também não esclarece como se pode garantir a aprendizagem da criança surda em Libras, pois essa língua deve ser ensinada nos espaços do AEE aos alunos surdos. Lodi (2013) discute esse aspecto. Para a autora, é necessário que o professor tenha uma formação específica e domine os processos discursivos e gramaticais de ambas as línguas, pois, para a aprendizagem de uma segunda língua, é necessário que o sujeito tenha na primeira língua (L1) a base para a compreensão dos processos socioculturais da segunda língua (L2). Segundo a autora, os sentidos construídos em L1 são importantes no processo de aprendizagem da L2, sendo necessário um intercâmbio de conhecimentos dentro de um universo contextual.

Lodi (2005) ainda ressalta que, nesse contexto, a Libras adquire um caráter instrumental e perde seu aspecto linguístico, movimento similar ao ocorrido nos anos 1960 e 1970, quando eram usados métodos comunicativos artificiais para os processos de aprendizagem dos surdos. Na realidade, de acordo a autora, isso pode significar uma negação velada da língua de sinais dos surdos. Thoma (2012) enfatiza que a língua de sinais é compreendida como um recurso de acessibilidade, em que, nessa lógica da inclusão escolar, a surdez é vista como uma deficiência sensorial e dessa forma parte-se do pressuposto de que os surdos não produzem cultura. Em outra perspectiva, segundo a autora, os documentos elaborados pela FENEIS (1999) entendem a surdez como diferença linguística e cultural, apontando para a necessidade de se criarem ambientes linguísticos adequados para que os surdos possam adquirir a língua de sinais por meio de seus pares. Essa perspectiva não pode ser sustentada em uma escola regular, onde o número de surdos incluídos não constitui uma comunidade linguística, além do que a língua que prevalece é a

portuguesa. As questões linguísticas e culturais "[...] são silenciadas ou até mesmo negadas em muitos documentos do MEC e o movimento surdo coloca que esse silêncio ou negação constituem um grave problema no campo dos direitos" (THOMA, 2015, p. 10).

Conforme Lodi (2013), a educação bilíngue se reduz a uma "convivência pacífica" entre a língua de sinais e a língua portuguesa:

Nessa perspectiva, a significação de educação bilíngue para surdos reduz-se ao seu sentido estrito — presença e convivência pacífica de duas línguas no interior da escola —, sem haver, necessariamente, um trabalho que viabilize que cada língua assuma seu lugar de pertinência para os grupos que a utilizam, pois apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é, por si só, suficiente para alterar os princípios que sustentam a ideologia que perpassa as organizações sociais/escolares, as quais promovem a manutenção da Libras e do grupo que a utiliza em lugar subalterno ao dos falantes da língua portuguesa (LODI, 2013, p. 58).

Dessa forma, mesmo que a legislação garanta "igualdade de condições e acesso à escola regular", a educação inclusiva para alunos surdos continua sendo pensada e elaborada sob uma perspectiva ouvinte. É importante ressaltar que o bilinguismo, tanto nas escolas para surdos quanto nas escolas regulares, se não levar em consideração as múltiplas identidades surdas, poderá criar outros processos de in/exclusão (THOMA, 2012). Nos aspectos relativos à educação de surdos, tem se discutido sobre esses sujeitos, mas a diferença surda está sempre sob constante ameaça. Nesse sentido, é necessário repensar a escola de surdos com os surdos e para os surdos. Diante desse fato, fica claro perceber que a escola atual se constitui de modelos educacionais orais. Isso se torna visível pela necessidade de existir um ensino especializado que complemente o regular. Existe um "diálogo" entre educação regular e educação especial, no sentido de que uma provê aspectos que a outra ainda não dá conta de contemplar.

3.1 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS EM CONTEXTOS DE MINORIAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

A história linguística do Brasil foi marcada por inúmeras políticas homogeneizadoras e repressivas, que tinham o intuito de reduzir o número de línguas faladas no território brasileiro, além de impor o português como única língua legítima do Brasil. Em um processo que Oliveira (2000) denominou glotocídio (assassinato de línguas), por meio da difusão de uma língua para o enfraquecimento de outra, o avanço da língua dominante criou poucas chances de sobrevivência dessas línguas faladas por pequenos grupos no Brasil. Rodrigues (1993) relata que das 1.078 línguas faladas no ano de 1500, ficamos com cerca de 170 línguas no ano 2000. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1757, Marquês de Pombal legislou contra as línguas indígenas, com a imposição do português, chamada língua do príncipe, tendo como base o Diretório pombalino. Esse documento foi transformado em lei e tinha como objetivo integrar as populações indígenas à sociedade colonial portuguesa. Não só os índios foram vítimas do processo de repressão linguística e cultural, mas também os imigrantes que chegaram ao solo brasileiro depois de 1850, assim como seus descendentes.

No período do Estado Novo, entre 1941 e 1945, o governo perseguiu e torturou pessoas por falarem línguas diferentes do português (línguas de imigração), assim como fechou gráficas de jornais em italiano e alemão. Essas línguas foram perdendo seus espaços nas cidades, sendo usadas oralmente, principalmente nas zonas rurais do país. A proibição da língua de herança chegou também às escolas que passaram a usar somente o português como língua de instrução e que foram consideradas guardiãs do projeto nacionalista. Oliveira (2000) explica que no Estado de Santa Catarina, durante a gestão do governador Nereu Ramos, criaram-se campos de concentração, chamadas de áreas de confinamento para descendentes alemães que insistissem em falar sua língua, mesmo que ocorresse em contextos familiares ou sociais. Houve no país uma repressão linguística por questões políticas e as línguas estrangeiras passaram a ser consideradas inimigas do projeto que a nação estava se propondo e que tinha por base o monolinguismo português, com o lema “uma língua, uma nação”. As igrejas foram uma das poucas instituições que conseguiram sustentar as línguas de imigração, principalmente o alemão. Com a queima de livros e jornais

impressos em língua estrangeira, muitas pessoas conseguiram conservar seus livros de cunho religioso escritos em alemão.

Nessa circunstância, definir e introduzir políticas linguísticas representa um ato político baseado em relações de poder. Por forças políticas, o Brasil se tornou um país monocultural e monolíngue, e o português, sua língua hegemônica. As reformas pombalinas de 1757 e a proibição das línguas de imigração de 1939 foram atos políticos decisivos para concretização dessa meta (FRITZEN, 2007). Muitas dessas línguas resistiram a toda repressão e ainda continuam vivas, principalmente na zona rural do Brasil; outras, como a língua de sinais, percorreram caminhos tortuosos, mas conseguiram manter sua presença devido aos movimentos sociais. De acordo com Cavalcanti (1999), o bilinguismo surdo faz parte desse universo sociolinguístico brasileiro denominado “minorias linguísticas do Brasil”. Pertencem a esse grupo os indígenas, os imigrantes, as comunidades de terrenos de candomblé, entre outros. Para Skliar (1998), a educação de surdos está mais próxima de linhas de estudos em educação que envolvem grupos minoritários linguísticos do que a educação especial propriamente.

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008) mostra os avanços na noção de inclusão, com ênfase nos grupos que apresentam diferenças linguísticas ou culturais. Desse modo, o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. A definição das necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminada a partir da *Declaração de Salamanca*, que estabelece, como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou das que trabalham, das superdotadas, daquelas que vivem em desvantagem social, das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais (UNESCO, 1994). Alguns autores reconhecem que o Brasil é um país plurilíngue, apesar da grande homogeneidade linguística construída em torno da língua portuguesa, a exemplo da existência das línguas indígenas, das línguas de imigração, das variantes do italiano e alemão e da língua brasileira de sinais. Oliveira (2003) explica que existem cerca de 200 idiomas em solo brasileiro, mas o Brasil quer se intitular

monolíngue por conta da manutenção de um Estado homogêneo, como mostra a História. Conforme alguns estudiosos, esse mito de um país monolíngue impede pensar e adotar uma política linguística no espaço escolar que contemple as desvalorizadas minorias linguísticas.

A passagem do modelo monolíngue para o modelo bilíngue, dentro da instituição escolar, pode significar não somente uma mudança de ideologia, mas também uma mudança de metodologia e de estratégias pedagógicas. Vale a pena ressaltar, que nessa pesquisa o termo educação bilíngue pode ser definida como aquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” na instituição escolar (HORNBERGER, 1991, p. 217). O aluno surdo é um sujeito que apresenta sua identidade, sua cultura, sua língua de sinais, sua inteligência visual, seu modo de dialogar com o objeto de conhecimento. Portanto, somente com uma base linguística sólida é possível o aprendizado da escrita e a assimilação de conhecimentos, o que se faz por meio de trocas simbólicas com o meio. A identidade é, nesse contexto, definida como um “[,,,] processo de construção do significado com base no atributo cultural , ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras formas de significado” (CASTELLS, 2001, p.3). De acordo com Sá (2001), identidade surda aparece marcada pela política surda, onde se pode visualizar sua língua de sinais, os comportamentos caracterizados pelas experiências visuais pertencentes a essa comunidade.

Segundo Goldfeld (1997), cabe destacar algumas considerações em relação ao bilinguismo: o bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (GOLDFELD, 1997). Nesse processo, parte-se do princípio de que a língua materna é aquela aprendida na família e na comunidade que o indivíduo frequenta, de maneira informal. No entanto, a maioria dos alunos surdos são filhos de pais ouvintes, por isso a língua materna será aprendida também no espaço escolar (BRITO, 1989; GOLDFELD:1997). A língua materna se aprende na infância, no meio familiar. É a primeira língua da qual o indivíduo se apropria. Portanto, os alunos aprendem as duas línguas ao mesmo tempo, dentro da instituição escolar. Essa é uma questão importante que deveria ser levada em conta nos momentos de planejamento pedagógico, visto que a escola se constitui de modelos educacionais

orais. Vale a pena ressaltar que a barreira de comunicação criada entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a construção do conhecimento e o envolvimento dele nas práticas de socialização, assim como pode ainda intervir nos processos de categorização, abstração e em outras competências cognitivas do sujeito surdo.

A surdez pode impedir o desenvolvimento da linguagem oral, mas não impede o desenvolvimento dos processos não verbais (SACKS, 2002). Desse modo, durante muito tempo, a escola não considerou as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, usando a mesma metodologia aplicada aos ouvintes, os mesmos recursos didáticos para o ensino da língua portuguesa e para outras disciplinas. Para Moura (2000), a história dos surdos revela a importância de estarem juntos, de constituírem uma identidade própria, de construir um espaço cultural surdo (MOURA, 2000). Sendo assim, este trabalho faz pensar sobre a necessidade de avançar em pesquisas sobre a educação bilíngue em termos de conceituação e prática, considerando que ainda não existe clareza do que realmente é um ensino bilíngue para sujeitos surdos.

Vale a pena ressaltar que, sobretudo no Brasil, os educadores estão diante de um alunado com grandes diferenças, no que diz respeito à organização representativa de mundo. Essas diferenças, conforme alguns autores, estão relacionadas ao grau de surdez; à distinção entre surdez congênita ou surdez adquirida na infância; ao contato desse indivíduo com a comunidade surda; ao fato de pertencer a uma família surda ou ouvinte; ao envolvimento da família na vida escolar do aluno; à aceitação da família em relação à surdez de seu filho e a outros aspectos que marcam as histórias de vida e de aprendizagem de cada um deles.

3.2 PROJETOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Definir educação bilíngue é algo complexo, pois depende de vários fatores que ficam além dos limites da escola, porque inclui elementos como a compreensão dos processos socio-históricos de dada sociedade, sua ideologia, sua política, além de interesses individuais e coletivos. Um fator importante também é entender como as línguas são vistas e usadas naquela comunidade. Muitos dos programas de educação bilíngue se referem a duas línguas em um contexto escolar, no entanto seguem a instrução acadêmica de somente uma língua. Na verdade, esses programas são

monolíngues, mas se intitulam bilíngues pelo fato de atenderem a populações multiétnicas. O termo “educação bilíngue” tem sido usado de forma bastante ampla para nomear formas de ensino em que os alunos recebem instrução em uma língua que não seja sua língua nativa. Existem muitos modelos e tipos de educação bilíngue que se diferem quanto aos objetivos, ao tempo de instrução em que participam ambas as línguas, a metodologia e as práticas de ensino.

Os Estados Unidos são um dos países que mais têm debatido a educação bilíngue nos últimos tempos devido ao seu contexto socio-histórico. Essa questão veio a debate devido a problemas educacionais enfrentados por crianças vindas de outros países que não falavam o inglês, na década de 60. Nos termos de Mello (2010), a educação bilíngue nos Estados Unidos acontecia inicialmente como um ensino compensatório, mas a partir daí foram criados programas especiais que tinham por objetivo desenvolver a habilidade linguística das crianças em inglês, para que pudessem ser inseridas em programas regulares de ensino. Esses programas então criavam suas bases na ideologia de déficit cultural, associadas principalmente ao fracasso acadêmico de grupos minoritários que se mudaram para o país.

No decorrer do tempo, outros modelos de educação bilíngue foram implementados nos Estados Unidos, mas a maioria continua a ser transicional devido às políticas linguísticas e educacionais em vigor no país, que se apresentam de conformidade com os interesses políticos, ideológicos e econômicos das classes dominantes (MELLO, 2010). Nos tempos atuais, a educação bilíngue é tema de muitos debates nesse país que defende uma política monolíngüística, sendo que os grupos minorizados posicionam-se contra o ensino bilíngue, pois veem na aquisição do inglês uma possibilidade de ascensão social. Para essas famílias, o ensino bilíngue reforça o estigma da diferença, pois o inglês é a língua de um país que apresenta um grande domínio na economia e política mundial. O bilinguismo no Canadá, por sua vez, foi uma consequência de movimentos de uma minoria linguística francesa que, descontentes com a situação de inferioridade da sua língua, diante do domínio inglês, criaram um movimento que resultou na valorização e reconhecimento do francês, na região de Quebec.

Hornberger (2001) define educação bilíngue como aquela em que as duas línguas podem ser consideradas como meio de instrução. Entretanto, a maioria dos programas bilíngues usa as duas línguas somente na fase inicial da escolarização,

como um recurso ou estímulo para o aprendizado da língua majoritária e da sua cultura. A autora evidencia três modelos de educação bilíngue: modelo de transição, de manutenção e de enriquecimento. O modelo educação bilíngue de transição estimula a língua nativa dos alunos (língua minoritária) para que eles assimilem a língua oficial e a sua cultura. A língua dos alunos é vista como um problema a ser superado, embora vista também como um recurso, pois o objetivo é assimilação da língua oficial da nação. O modelo de manutenção valoriza a língua nativa dos alunos como identidade cultural e um direito a ser preservado. O objetivo é que os alunos adquiram a nova língua, mas mantenham a sua língua nativa. No modelo de enriquecimento, a língua nativa do aluno é vista como parte do pluralismo cultural da escola e da comunidade, numa visão de sociedade integrada que valoriza a autonomia de diferentes grupos culturais. Desse modo, a língua minoritária é assimilada pelos estudantes da língua majoritária e da sua comunidade.

Fritzen (2007), em sua pesquisa, apresenta quatro tipos de programas que têm uma abordagem sociolinguística, cultural e de instrução, baseados nos estudos de Hamel (1989). O primeiro tipo é denominado programa de enriquecimento, programa usado no Canadá com crianças que falam a língua inglesa e são expostas a um programa de imersão em francês. Segundo Fritzen (2007), esse programa tem cumprido seus objetivos acadêmicos, gerando um bilinguismo aditivo, porque a língua nativa do grupo e a sua identidade não é ameaçada e as famílias apoiam os filhos nesse processo. O segundo modelo está presente nos programas de segregação, cujo objetivo é desenvolver uma competência mínima linguística na segunda língua dos alunos de minoria ou maioria étnico-cultural, dificultando sua integração com a sociedade dominante. Como exemplo, observe-se o sistema educativo racista da África do Sul e da imigração transitória dos turcos na Alemanha (FRITZEN, 2007), denominado bilinguismo de subtração.

Hamel (1989) pesquisou programas bilíngues desenvolvidos no México, que têm por objetivo ensinar o espanhol, que é a língua majoritária, usando nesse contexto as línguas minoritárias. O objetivo desses programas é que os alunos adquiram proficiência mínima na L2 para se apropriarem dos conteúdos escolares, em um período de dois a três anos. Esse programa parte do pressuposto de que os alunos de grupos minoritários aprenderiam no mesmo ritmo que os alunos da língua e cultura majoritária. Depois de cumprido esse período, o aluno não recebe mais apoio

curricular. De acordo com o autor, esse pode ser o motivo por que esses programas não tenham alcançado resultados satisfatórios.

Por fim, o autor se refere aos programas de preservação linguística e emancipação cultural. Esses programas levam em conta a subordinação e o conflito de culturas a que os grupos minoritários estão submetidos nessa relação com o grupo majoritário. A competência linguística em ambas as línguas (minoritária e majoritária) é o objetivo principal desses programas. Além disso, não prometem ascensão social em troca da sua língua e cultura minoritária. De acordo com Hamel (1989), a experiência de êxito nesses programas ocorre em virtude da consolidação cultural e linguística da língua materna desses grupos, pois a L1 é usada como língua de instrução de conteúdos e língua de alfabetização no período pré-escolar na 1ª e 2ª série. Depois, na 3ª e 6ª série, os alunos começam um programa de aprendizagem da L2, mas na modalidade oral, enquanto a L1 continua como língua de instrução. Após o domínio oral da L2, então passam a aprender a escrita dessa língua. Segundo o autor, com professores bilíngues bem-preparados e apoio da família, além de materiais bem-elaborados, esses programas têm conseguido sucesso, mesmo porque existe uma valorização da língua étnica colaborando para uma autoimagem positiva dos alunos em questão.

Conforme Quadros (2005), no Brasil acredita-se que todo falante adquire a Língua Portuguesa como primeira língua (L1), porém há falantes de famílias de imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis etc.). Além disso, existem várias comunidades indígenas que falam línguas nativas e grupos sinalizantes da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Essas línguas faladas no Brasil são línguas brasileiras, caracterizando o país como multilíngue. No entanto, as políticas que vêm constituindo a educação brasileira estão focadas no mito do monolinguismo (CAVALCANTI, 1999). A educação bilíngue no Brasil está relacionada à educação para os povos indígenas ou às línguas de prestígio internacional (inglês, francês, espanhol, etc.), denominada educação bilíngue de elite. A estrutura político-linguística tem o intuito de classificar e distinguir línguas culturalmente valorizadas, de prestígio, e línguas de minorias, para organizar, para incluir e governar.

A inclusão dos “anormais”, especificamente aqueles que apresentam uma língua diferente da majoritária, na sociedade e na escola, é uma forma de conhecer esses sujeitos para poder gerenciá-los e melhor governá-los. Cada programa linguístico

adotado pelo governo é uma estratégia de governamento, em cada um existe uma intencionalidade, seja para excluí-los (programa de segregação), seja para incluí-los, pois podem ser produtivos com suas línguas de prestígio internacional (programa de enriquecimento). Dessa forma, a população precisa se tornar previsível, suas ações precisam ter riscos calculáveis para que se possa melhor governar.

3.3 PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Para abordar o tema “educação bilíngue para surdos” no contexto do Município de Vitória, é necessário entender as políticas linguísticas e educacionais municipais, assim como a sua história. No ano em que ingressei na Prefeitura de Vitória como professora bilíngue (2003), não existiam as escolas-referência para surdos. Nessa época, havia o professor bilíngue que atendia as instituições com surdos matriculados em uma determinada região e que era chamado de professor itinerante. Esse profissional, dependendo da demanda, trabalhava em duas ou três escolas. Os surdos se matriculavam em estabelecimentos próximos da sua comunidade. Pelo fato de haver onze surdos na escola do Mangue, fiquei trabalhando somente nessa instituição. Nessas escolas, o único profissional com o conhecimento na área da surdez era o professor bilíngue, sendo que a demanda de surdos na instituição onde eu trabalhava era grande e não conseguia dar o apoio pedagógico necessário, pois eles frequentavam salas diferentes.

Nesse contexto, insatisfeitos com o desempenho dos alunos, nós, professores bilíngues, resolvemos redigir um documento propondo outra forma de organização pedagógica, baseado no Decreto nº 5626, de 2005, que prevê a presença de tradutores/intérpretes e instrutores de Libras, além de professores bilíngues. Nesse período (2007), fazíamos encontros mensais e às vezes quinzenais, para discutirmos aspectos desse documento. No fim, entregamos o trabalho na Secretaria de Educação, que culminou no projeto de educação bilíngue do Município de Vitória de 2008, amparado pela legislação em vigor: Resolução nº 2 CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹; Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994, que estabelece normas

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências², especificamente o Capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais; a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o Decreto nº 5626, de 2005, que assinala que a educação de pessoas com surdez no Brasil deve ser bilíngue, garantido o acesso à educação por meio da utilização da Língua de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

O projeto de educação bilíngue foi implantado em nove escolas-referência, sendo sete de ensino fundamental e duas de educação infantil. São escolas regulares que fazem parte do sistema público municipal de educação de Vitória. As unidades de ensino foram reestruturadas para incorporar Libras nas instituições escolares de referência e o Português como segunda língua para os alunos surdos, assim como foram desenvolvidas metodologias de ensino-aprendizagem com didáticas próprias para garantir a educação bilíngue para alunos surdos. A Libras e a Língua Portuguesa passaram a ser línguas de instrução no contexto escolar, bem como a ação pedagógica desenvolvida no AEE passou a ocorrer no contraturno do aluno. O Município disponibilizou transporte ou vale social para deslocamento de alunos de suas residências para as escolas-referência, além de oferecer alimentação. Cada escola-referência tinha uma equipe bilíngue formada pelo professor bilíngue, pelo tradutor/intérprete de Libras, pelo instrutor ou professor de Libras nos dois turnos. De acordo com os dados do sistema de gestão escolar da Prefeitura Municipal de Vitória (acesso 05-04-2017) existem 55 alunos surdos matriculados nas escolas municipais de ensino sendo desses somente 34 alunos frequentam as escolas bilíngues.

Na escola do Mangue, a equipe bilíngue é constituída pelos seguintes profissionais: no matutino há uma tradutora/intérprete de língua de sinais, sobrinha de surdo, com curso técnico em Libras; um instrutor de Libras, com curso técnico em língua de sinais; eu, como professora bilíngue, com primeira graduação em Educação Artística (UFES) e segunda em Letras/Libras (UFSC, polo UFES), com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (SEDES/São Paulo), especialização em Educação Especial (UFC) e mestranda na área de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (UFES). No turno vespertino, há um professor de Libras,

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

formado em Letras/Libras (UFSC, polo UFES) e graduado em Administração; uma professora bilíngue, pedagoga formada na Universidade Castelo Branco, com pós-graduação em Libras pela Universidade Estadual de Maringá. A escola tem um grupo de cinco alunos surdos, três matriculados no turno da manhã na 4ª série, 7º ano e 7ª série³ e dois no turno da tarde, 2ª série e 3ª série. Cada aluno frequenta uma série diferente. A dinâmica escolar, no turno da manhã, acontece da seguinte forma: eu e a intérprete nos revezamos na interpretação em sala de aula com as alunas surdas, pois um aluno tem uma surdez moderada e não necessita de interpretação em sala, pois é oralizado. Eles frequentam o contraturno, sendo que os alunos do turno da tarde não comparecem no turno da manhã, sob a alegação das famílias de que, pelo fato de serem pequenos, não há nenhum familiar que possa levar esses alunos para a escola no contraturno. Dessa forma, acompanho os alunos do turno em sala de aula, participando da interpretação dos conteúdos e organizando os horários com a intérprete.

Nos anos anteriores, quando havia alunos do contraturno, fazíamos um planejamento quinzenal com cada professor. Nesse momento, planejávamos aulas que pudessem contemplar os alunos surdos, como também confeccionávamos materiais e recursos visuais para que eles pudessem acompanhar melhor os conteúdos de sala. Esse período foi importante porque alguns desses professores assimilaram a metodologia que colaborava com esses sujeitos incluídos no ensino regular. Em relação às disciplinas, as alunas acompanham bem os conteúdos de Matemática e de Ciências, sendo que em Geografia e História é necessário fazer resumos dos conteúdos, isto é, escrever o conteúdo usando bastantes imagens. Das disciplinas de Educação Física e Artes elas participam, independentemente da presença ou não do mediador. A disciplina de Inglês é o maior desafio, pois essa é a terceira língua de que o aluno surdo está se apropriando na instituição escolar.

³ A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. A educação infantil passou a fazer parte do ensino fundamental, organizado em cinco anos iniciais para crianças de 6 a 10 anos, constituindo o primeiro ano do ciclo, e quatro anos finais para adolescentes de 11 a 14 anos. Esse processo foi feito de forma gradativa: as séries foram anualmente sendo substituídas por anos, sendo necessária sua implantação até 2010 pelos Municípios. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 8 maio 2017.

4 PERCURSO METODOLÓGICO, FERRAMENTAS E ESCOLHA TEÓRICA

Nesta Seção, são feitas algumas considerações sobre o trabalho; a seguir descreve-se o ambiente da pesquisa, a escola e seu entorno, o bairro e a sua história e as pessoas envolvidas no processo. Nesse percurso, são apresentadas imagens históricas do bairro, retiradas de site da prefeitura de Vitória, e fotografias atuais realizadas por pesquisadores. Descrito o campo da pesquisa, explica-se a opção pela etnografia e os procedimentos adotados para coleta de dados e produção de registros, assim como as experiências mais significativas vividas durante a pesquisa.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Na história da educação de surdos, as metodologias serviram para esse fim. Como exemplos, relembra-se o oralismo, que se ocupava da reabilitação da fala, e a comunicação total, que também negava a língua dos surdos. Por outro lado, o bilinguismo se propõe transformar o espaço escolar em um contexto bilíngue, em que a Língua Portuguesa e a língua de sinais podem dialogar.

Nas análises de Foucault a sociedade se constitui por uma rede de poderes e saberes. Partindo dessa ideia, compreende-se que os surdos vivem em uma sociedade em que a maioria das pessoas ouvem e falam, por isso se empoderam pelo fato de usar a língua majoritária do país. Nessa dimensão cultural ouvinte, os sujeitos surdos podem estar em um campo de imposição em relação a sua identidade surda, como minoria linguística, e ao seu processo de escolarização. Assim, pesquisas que busquem os motivos e a configuração dessas relações de poder e de imposição oferecem alternativas para a possibilidade de uma ruptura desses processos, pois aos educadores não cabe legitimar essas práticas de dominação e in/exclusão.

O problema que motiva esta pesquisa se situa na seguinte pergunta: que tensões são produzidas a partir da relação entre as práticas pedagógicas bilíngues na educação de surdos e as políticas que as constituem no espaço escolar? O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as práticas de uma educação bilíngue em uma unidade de ensino fundamental, na perspectiva de uma política inclusiva, a constitui em um espaço inclusivo bilíngue. Sendo assim, tem como objetivos específicos: a) perceber como o professor de sala regular narra o aluno surdo e qual a sua colaboração no

processo inclusivo bilíngue; b) capturar narrativas de alunos e professores que apontem os processos de aprender e de ensinar nas práticas de bilinguismo; e c) analisar a comunicação e a relação organizacional e pedagógica da equipe docente e bilíngue nos espaço/tempos escolares.

A escolha da instituição deve-se ao fato de ser uma escola de ensino fundamental que se constituiu com um número significativo de alunos surdos matriculados no decorrer dos últimos 15 anos e de ser uma escola-referência. Com o intuito de preservar a identidade do estabelecimento de ensino, será usado o nome fictício “Escola do Mangue” para substituir o nome real.

4.1 A ESCOLA MUNICIPAL DO MANGUE: ASPECTOS HISTÓRICOS E FÍSICOS DE SUA LOCALIZAÇÃO

O bairro onde está localizada a escola fica na periferia da capital perto do mangue situada à beira da maré, na orla do canal, com uma área de aproximadamente 140.111,47 m² de terrenos da Marinha que foram cedidos pela União, e, com uma população de 4.060 habitantes (Projeto Político Pedagógico). Seus habitantes são formados, em sua maioria, por afro descendentes dos quais mais ou menos 50% vivem abaixo da linha de pobreza. No início dos anos 60m ocorreu um processo de ocupação no manguezal existente nessa região, que culminou em um aglomerado de barracos e palafitas às margens do canal. A ocupação se deu de forma desordenada, provocando a descaracterização do ambiente natural do mangue e sendo posteriormente urbanizada sem planejamento e organização.

Fotografia 1 - Andorinhas



Fonte: Rezende (2012).

As invasões tiveram início na década de 60, quando os primeiros ocupantes delimitaram seu espaço no mangue, efetuando um aterro bem próximo ao canal. Surgiu, nessa localidade, um grande número de barracos e palafitas que ganhavam espaço às margens do mangue. Essa região passou a alojar, em maior expressão, imigrantes do interior do Estado, do norte de Minas Gerais e do sul da Bahia, que chegavam à cidade em busca de trabalho e melhores condições de vida. As primeiras moradias eram de madeira, construídas precariamente pelos moradores.

Fotografia 2 – Palafitas: ocupação em Mangue Seco (Andorinhas – 1980)



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (2014).

Fotografia 3 – Demolição de palafitas em Mangue Seco (Andorinhas – 1980)



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (2014).

A Escola do Mangue foi inaugurada em março de 1992, nascida da luta da comunidade organizada do bairro de Andorinhas, representada pelos líderes da comunidade local. A construção dessa instituição aconteceu devido à necessidade de atender a demanda de crianças e adolescentes do bairro, uma vez que tinham que se deslocar para outros bairros, como Santa Martha e Joana D' Arc, atravessando a Avenida Maruípe para poder chegar às escolas, com risco de vida (PPP).

Essa comunidade é formada por pescadores, catadores de caranguejo, pequenos comerciantes e trabalhadores. Andorinhas vive em constante conflito com a polícia

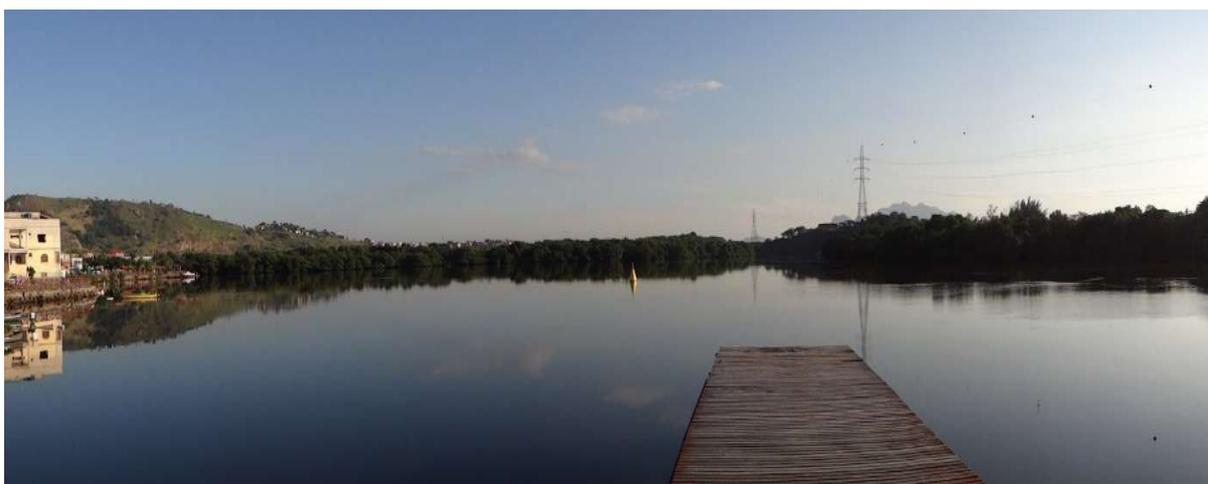
por causa de comércio ilícito que acontece na orla do mangue. Não é um local tranquilo, como mostram as fotos, é um bairro que vive em constante tensão.

Fotografia 4 – Andorinhas hoje, depois de urbanizada



Fonte: Rezende (2012).

Fotografia 5 – *Pier* em Andorinhas



Fonte: Acervo da autora (2015).
Nota: Fotografia de Andrea Hees.

Fotografia 6 – Barcos em Andorinhas



Fonte: Acervo da autora (2015).

Nota: Fotografia de Andrea Hees.

A escolha dessa instituição para realizar esta pesquisa se deve ao fato de eu atuar como professora bilíngue no grupo de professores desde 2004, portanto há 12 anos. De acordo com Velho (2004), estar familiarizado não significa conhecer todos os pontos de vista dos envolvidos, não significa conhecer todas as regras da interação praticadas naquele espaço. O conhecimento do pesquisador pode estar comprometido principalmente pelo conhecimento superficial daquela rotina, de alguns hábitos e estereótipos criados anteriormente aos seus estudos.

O que vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre propondo familiaridade e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 2004. p. 126).

O autor explica sobre a importância de relativizar no momento de fazer uma análise, mesmo que aquele universo lhe parece distante e exótico ou familiar. O pesquisador deve se livrar do ato de classificar e julgar conforme seus conceitos prefixados, libertando-se da forma como ele foi socializado.

A Escola do Mangue funciona em dois turnos manhã e tarde as salas de aula são salas ambientes os alunos trocam de salas de acordo com a disciplina da 5ª série à

8ª série. O número de alunos no 7º ano são 23 e na 7ª série são 32 alunos⁴. A diretora da escola é uma pessoa que tem um irmão surdo (adulto) e mostra-se bastante envolvida com o trabalho de inclusão. Ela sabe alguns sinais em Libras e, no “Dia do surdo”, seu irmão veio prestigiar a escola.

4.2 SALAS-AMBIENTES

Cada disciplina tem sala e ambiente. As salas são iguais, com um quadro branco grande que ocupa uma parede, ventiladores de teto e as cadeiras são dispostas em fila. Toda sala tem um armário de ferro com chave, onde o professor guarda seus materiais, mas a diferença entre elas está nos recursos usados. A sala de História e Geografia tem muitos mapas juntos, pendurados em um gancho da parede. A sala de Matemática não tem qualquer recurso que a identifique. Na sala de Ciências há uma divisão sala de meia parede, onde ficam alguns animais mortos, conservados dentro de pequenos vidros. A sala de Ciências possui algumas maquetes expostas do sistema solar, confeccionadas pelos alunos, e cartazes com elementos visuais que a professora guarda no armário. As alunas surdas sentam sempre na fileira da frente e alunos que têm alguma dificuldade visual têm seus lugares fixos; os outros participam de um rodízio na sala. As salas estão sempre limpas e em bom estado de conservação, tanto na pintura quanto na parte elétrica. Ficam localizadas no andar de cima da escola.

4.3 SOBRE ETNOGRAFIA: ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO

Foi utilizada a metodologia qualitativa, embasada nos princípios da abordagem etnográfica, pois retrata a vida escolar cotidiana (ANDRÉ, 1995), onde acontecem as interações que fazem parte de um universo repleto de significados. A etnografia é reconhecida como um método central na Antropologia Social, caracterizada pela observação participante, porém sua valorização ocorre também em outros domínios disciplinares, como a Saúde e a Educação. Essa metodologia teve como objetivo inicial estudar sociedade e cultura. O estudo etnográfico apresenta como principal característica a presença constante do pesquisador, a imersão na vida diária no

⁴ Cf. nota 3.

campo, reconhecendo a qualidade das informações por conta do tempo de permanência no terreno investigado.

A pesquisa etnográfica, por seu rigor metodológico, ao ser usada na área da Educação, adota um estudo “tipo” etnográfico devido às modificações de alguns aspectos do método original. Para Martínez-Hernández (2010), a partir dos anos 80, a etnografia começou a apresentar diferenças em relação às clássicas etnografias que se propunha nos estudos “totais” de uma determinada sociedade, com observações completas. Essa nova maneira de se apresentar delimita a temática ou o aspecto específico da realidade a ser pesquisada. Trata-se de uma exploração com um domínio menos amplo do que aquela usadas pelos antropólogos clássicos.

As técnicas associadas a essa pesquisa são a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação participante significa que o pesquisador tem que interagir com a situação estudada; as entrevistas podem aprofundar e explicar o fenômeno de maneira mais profunda; os documentos são usados para contextualizar os fatos estudados. As situações estudadas devem ser observadas em sua ordem natural, sendo que o pesquisador não deve ter a intenção de modificar o ambiente estudado ou mesmo intervir junto aos participantes. As situações devem ser retratadas como uma manifestação natural, por isso a pesquisa etnográfica é denominada “pesquisa naturalista”, como explicita André (1995, p. 29).

Essa metodologia de pesquisa leva em conta as seguintes etapas: exploração, decisão e descoberta. A primeira etapa se constitui pela escolha do local a ser pesquisado, onde serão feitas as primeiras observações para poder perceber os aspectos que são mais relevantes para a pesquisa. A seguir, depois de delimitar o campo de estudo, é importante explicitar a forma e o conteúdo da interação verbal com os participantes. Vale a pena ressaltar que na pesquisa do tipo etnográfico, o pesquisador pode mudar os problemas e as hipóteses no decorrer do processo de pesquisa. No segundo momento é importante, depois da delimitação do campo de investigação, organizar os tipos de dados na seguinte ordem: forma e conteúdo na interação verbal com os participantes, forma e conteúdo na interação verbal com o pesquisador, comportamento não verbal, registro de arquivos e documentos (LÜCDKE; ANDRÉ, 1986). No terceiro momento, é necessário situar o fenômeno pesquisado em um contexto mais amplo relacionado com a base teórica para que o fenômeno seja mais bem compreendido e interpretado. Nesse processo, o

pesquisador se baseia em várias fontes de dados para fundamentar melhor suas proposições. Dessa forma, o pesquisador usa gravações de áudio e vídeo, questionários, entrevistas informais além de outros recursos.

A escolha de uma abordagem qualitativa se justifica em função da natureza do objeto, que supõe apresentar respostas que não podem ser traduzidas em uma linguagem numérica. A abordagem qualitativa privilegia o conhecimento da realidade e os vários fenômenos repletos de significado que fazem parte do universo cultural. Entende-se cultura como lugar onde estão inseridos os estilos, as histórias, as visões de mundo, os símbolos usados por determinados grupo, isto é, os conhecimentos e os conceitos que são transmitidos de geração para geração. A cultura surda aqui explicitada é a identificação de pertencer a um grupo distinto que compartilham de uma mesma língua, de uma forma de ver o mundo pela percepção visual, pelos modos de socialização, pelos hábitos e valores culturais. Assim como reflete Haal (2014), que a cultura nacional apresenta diferenças internas que são ignoradas quando se fala em uma cultura única, aspecto importante para que ocorra o poder cultural. Dessa forma, as nações modernas são caracterizadas pela multiplicidade de culturas híbridas.

A inclusão deve ser entendida como uma invenção do nosso tempo, em que todos devem estar inseridos no contexto social, pois “[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro do contexto social inserido em uma realidade histórica, que sofre uma série de determinações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Em relação ao estudo sobre o cotidiano, Heller (1972) enfatiza a vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todas as suas capacidades intelectuais e manipulativas, os seus sentidos, os sentimentos e paixões assim como suas idéias e ideologias. Nesse contexto, o indivíduo é visto como um ser particular e genérico que busca a satisfação de suas necessidades e desejos com motivações próprias (HELLER, 1972). Por ser do tipo etnográfica, a pesquisa aborda o cotidiano do universo pesquisado, as relações e os confrontos existentes. Nesse aspecto, serão buscados caminhos que permitem compreender a prática docente em termos de educação bilíngue para surdos na sua complexidade, representando uma realidade empírica a ser estudada.

Como se trata de uma pesquisa do tipo etnográfica, são compartilhados os critérios explicitados por André (1995), que enfatiza a importância que se deve dar ao processo, e não somente ao produto ou ao resultado final, assim como valoriza o diálogo e a interação com os sujeitos pesquisados. Tal abordagem exige do pesquisador um prolongado tempo de permanência no campo de pesquisa, o que permite a observação participante, a realização de entrevista intensiva e a análise de documentos. Dessa forma, o observador passa a fazer parte do grupo, portanto parte dos fenômenos observados, habitando o cotidiano desse universo pesquisado. Nesse sentido, incluo na minha análise a minha participação na condução do processo metodológico.

Segundo os princípios da abordagem do tipo etnográfica, a expectativa será compreender a proposta escolar dita bilíngue na instituição mencionada, com enfoque nas práticas escolares. Esses são os pontos que constituem a centralidade desta investigação. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, porque permitem um maior aprofundamento de todo processo. Essa forma de fazer pesquisa tem o apoio do exercício da hipercrítica. Como diz Veiga-Neto (2006, p. 28), é a “crítica da crítica”. A crítica foucaultiana, de acordo com o autor “[...] está sempre pronta a voltar-se contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, portanto as condições de sua própria racionalidade” (VEIGA-NETO, 2006, p. 28). Dessa forma, empreender uma crítica baseada nos estudos foucaultianos parte do princípio de que, ao perguntar, não se procura pelas explicações, mas pela possibilidade de suspeitar do que está posto. A hipercrítica não se acomoda; tudo se torna passível de suspeita, pois “[...] se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós” (VEIGA-NETO, 2006, p. 29).

O conceito de governo explicitado por Foucault irá nortear todas as análises aqui empreendidas, será o fio condutor de todo processo, além das construções teóricas do autor sobre o discurso, o poder e o sujeito, que são fundamentais no entendimento do fenômeno educativo. Esta Dissertação se constitui a partir de uma inspiração foucaultiana, a fim de compreender acontecimentos do presente com base nas condições históricas que possibilitaram a sua constituição como tal. Esse olhar genealógico significa dizer que os acontecimentos ocorrem como resultado de lutas e conflitos entre os sujeitos envolvidos, das quais tudo deve ser relativizado, possibilitando questionar sobre um fato imposto. Conhecer as bases históricas que

instituíram a inclusão como princípio da escola da contemporaneidade pode ajudar a pensar além do que está explicitado e compreender outras possibilidades de composição de espaços escolares. Assim, a escola deve ser identificada como importante local para intervenção do Estado, visto que precisa da instituição escolar para produzir o sujeito dentro de uma determinada racionalidade.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, foram escolhidas como interlocutores duas alunas surdas matriculadas na Escola do Mangue, um tradutor/intérprete de Libras, dois instrutores de Libras, dois professores bilíngues, sete professores da sala regular e uma pedagoga de 5ª a 8ª série. A Escola do Mangue tem cinco alunos surdos matriculados, mas esta pesquisa irá centrar-se em duas alunas matriculadas no turno matutino, em que uma frequenta o 7º ano e a outra a 7ª série⁵. Com o objetivo de preservar a identidade das adolescentes, pedi para elas criarem um nome fictício para usar na investigação — Isabelly e Paula. Os dados sobre os alunos surdos da pesquisa foram coletados de relatórios da escola elaborados pela equipe bilíngue.

4.4.1 Perfil das alunas

Isabelly – A adolescente foi diagnosticada pelo exame de audiometria como portadora de Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Profunda (HNSBP). É a segunda filha de pais ouvintes e separados, de classe econômica média. O diagnóstico da surdez, conforme o laudo médico, foi causado pela rubéola durante a gestação. Isabelly não verbaliza, mas conhece bem o vocabulário da língua de sinais. A aluna entrou na Escola do Mangue em 2011, vinda de Cachoeiro do Itapemirim. A mãe conta que, na escola de Cachoeiro, ela não frequentava a sala regular, ficava com um tradutor/intérprete aprendendo a língua de sinais em um espaço separado. Quando entrou na escola do Mangue aos 10 anos, conhecia poucas palavras da língua portuguesa e também ainda não tinha se apropriado das quatro operações matemáticas, mas sua comunicação gestual era bastante desenvolvida. Ao entrar na nova instituição, se adaptou muito bem, criando vínculo com os alunos adolescentes, que estavam na escola, e com a amiga Paula (também surda). A aluna é uma menina responsável, preocupada com seu desempenho escolar, frequenta o contraturno onde faz suas tarefas de casa. Desde que entrou na escola, evoluiu bastante, acompanhando os conteúdos da sala. Não tem apoio em casa para concluir qualquer atividade. Segundo relato da mãe, a comunicação entre as duas ainda é complicada, devido à falta de conhecimento da

⁵ Cf. nota 3. No período em que foi feita esta pesquisa, as alunas participantes cursavam 7º ano e 7ª série; no ano seguinte só haveria 7º ano na escola-alvo da pesquisa.

família em relação à língua de sinais. No entanto, a mãe é bastante presente na escola, defendendo os direitos de sua filha quando se faz necessário. No período desta pesquisa, ela frequentava a 7ª série na escola.

Paula – A adolescente apresenta também Hipoacusia Neurosensorial Bilateral Profunda (HNSBP), segundo o exame de audiometria. Apresenta uma surdez de causa não diagnosticada. Ela é a filha mais velha de um casal de ouvintes com dois filhos, uma família de baixa renda. entrou na escola sem conhecimento da língua de sinais. A aluna não é oralizada e se comunica com a família usando gestos indicativos. Desde que entrou nessa escola, em 2010, aos 8 anos, melhorou bastante sua comunicação em língua de sinais. A aluna Isabelly teve um papel importante nesse processo, pelo fato de terem estabelecido um vínculo, ser sua referência e modelo de identidade, representando um estímulo para ampliar sua experiência linguística e aumentar seu vocabulário na língua de sinais. Dessa forma, a manifestação da linguagem ocasionou transformação interna e externa na aluna devido a uma melhor compreensão da realidade e à possibilidade de assimilar outros aspectos do objeto de conhecimento. No caso da aluna em questão, o conhecimento da linguagem possibilitou expor suas ideias e angústias, ampliando suas experiências mentais, mas ainda continua bastante restrita. Antes ela estudava em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), mas, conforme relatório da escola, a aluna faltava muito vezes durante um mês seguido. Ela não tem apoio em casa para concluir atividades devido ao baixo nível de escolarização dos pais, esquece muito as palavras estudadas na língua portuguesa e sempre que volta de férias regride o conhecimento que tem em relação à língua de sinais. Dessa forma, depende do apoio do contraturno para elaborar suas tarefas de casa. Precisa de atividades com muitas imagens para se apropriar do objeto de conhecimento, devido ao seu pouco conhecimento da língua portuguesa e da língua de sinais. A aluna ainda não apresenta o domínio da língua de sinais, embora se comunique usando palavras isoladas que, às vezes, não dão sentido ao contexto. No período do desenvolvimento desta pesquisa, a aluna está com 14 anos.

4.4.2 Equipe bilíngue

Tradutora/intérprete de língua de Sinais – A interprete é sobrinha de surdo, com curso técnico em Libras, cursando o 4º período de Pedagogia

Instrutor de Libras matutino – O profissional tem curso técnico em língua de sinais, com 2º grau completo.

Professora bilíngue do turno matutino – A professora tem duas graduações: a primeira, licenciatura em Educação Artística (UFES) e segunda, em Letras/Libras (UFSC, polo UFES), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (SEDES/São Paulo), Especialização em Educação Especial (UFC) e mestranda na área de Diversidade e Práticas Inclusivas (UFES).

Professor de Libras do turno vespertino – Formação em Letras/Libras (UFSC, polo UFES) e graduação em Administração de Empresas.

Professora bilíngue do turno vespertino – Graduação em Pedagogia, com Pós-Graduação em Libras.

4.4.3 Professores de sala regular

São sete professores de sala regular dois homens e cinco mulheres, sendo que a professora de Geografia declinou participar da pesquisa. Essa professora entrou no ano em que foi feita essa pesquisa. As disciplinas são organizadas em uma grade curricular, totalizando 25 horas semanais, sendo divididas nos seguintes tempos: Matemática e Português, quatro aulas semanais; História, Geografia e Ciências, três aulas semanais; Educação Física, Artes e Inglês, duas aulas, e Libras, uma vez por semana.

Professor de Educação Física – Graduação em Educação Física, Pós-Graduação em Planejamento de Ensino, com tempo de experiência com alunos surdos no ensino regular por 7 anos.

Professor de Matemática – Licenciatura em Matemática, Pós-Graduação em Educação Matemática, com tempo de experiência com alunos surdos no ensino regular por 7 anos.

Pedagoga- Licenciatura em Filosofia e Pedagogia, Mestrado em Educação pela UFES, com tempo de experiência com alunos surdos no ensino regular por 10 anos.

Professora de História – Licenciatura em História, com tempo de experiência com alunos surdos no ensino regular por 6 anos.

Professora de Artes – Licenciatura em Educação Artística, Pós-Graduação em Educação Inclusiva e Especial, com tempo de experiência com alunos surdos no ensino regular por 15 anos.

Professora de Ciências – Licenciatura plena em Ciências Biológicas, Pós-Graduação em Educação e Gestão Ambiental, com tempo de experiência com alunos surdos no ensino regular por 6 anos.

Professora de Inglês – Licenciatura em Letras/Inglês, com tempo de experiência com alunos surdos no ensino regular por 9 anos.

4.5. DESCRIÇÃO DOS MÉTODOS UTILIZADOS

Para Barros e Lehfel'd (2003, p. 25), a observação é uma das técnicas de coleta de dados “[...] imprescindível em toda pesquisa científica, e também significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Segundo Lüdke e André (1986), para que um instrumento seja válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo, sistematizada, pois implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. No entanto, na prática, essa atividade é permeada de detalhes, descobertas, incidentes, imprevistos que se sobrepõem a uma descrição e conceituação em poucas palavras. Ainda conforme os autores, o observador precisa aprender a fazer registros descritivos para poder distinguir os detalhes que são relevantes daqueles que são triviais, além de aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A observação, assim como a entrevista, possibilita um contato direto entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, portanto é uma experiência direta em que o observador poderá utilizar suas vivências pessoais para a compreensão e a interpretação dos fatos. Essa proximidade colabora para o observador perceber, de

forma mais clara, os significados que os alunos atribuem à realidade que os cerca assim como suas próprias ações. Alguns alunos surdos apresentam dificuldades de expressar seus sentimentos ou mesmo de exemplificar alguns aspectos de sua história de vida. A proximidade com o sujeito pesquisado permitirá coletar informações por meio do diário de campo, onde estão incluídos relatos, fotos, filmagens, levantamento de dados. tornando-se uma ferramenta importante para a realização desta pesquisa. Lüdke e André (1986) afirmam que, com esse método, o observador se incorpora de maneira natural ou artificialmente ao grupo ou comunidade pesquisados.

De acordo com Santos (2005), o observador participante também pode ser chamado de observador viajante, quando o sujeito observa seu campo de pesquisa e as relações que norteiam aquele espaço e depois volta ao seu lugar para descrever os detalhes do cenário que viu, olhando as fotos e os objetos que compõem o espaço como um relato de viagem. Dessa forma, o registro ocorrerá de maneira minuciosa, com a descrição do perfil dos alunos pesquisados, a reconstrução de diálogos, os gestos, as palavras, a descrição dos locais, a descrição dos eventos, dos comportamentos das pessoas observadas e também do próprio comportamento da pesquisadora. Serão observadas as diferentes práticas pedagógicas existentes na escola, além do uso da língua de sinais como língua de instrução e de interlocução, assim como os aspectos pedagógicos e metodológicos. Os dados da observação e do processo a serem coletados na escola seguirão um cronograma.

4.6 INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO

Foram usados instrumentos para a realização da observação por meio do diário de campo, do levantamento de dados e da análise de fotos. Esses instrumentos tiveram como objetivo registrar todos os movimentos e os fatos que acontecem em sala de aula, no laboratório de Ciências, no auditório, na sala de Informática, no pátio, na biblioteca, nos intervalos entre as aulas, no AEE.

A) Diário de Campo

Foi utilizado como protocolo de observação para registro de que, de fato, a pesquisa acontecerá em diferentes espaços e em diferentes momentos da Escola do Manguê.

B) Levantamento de Dados

Foi utilizado como protocolo de observação para verificação dos recursos/práticas existentes para alunos surdos na escola, tendo por objetivo descrever os locais que poderiam facilitar a inclusão do aluno surdo na escola regular. Também serão apresentadas as descrições completas de bibliografias, CD-ROM, filmes, brinquedos, livros didáticos, livros de literatura, dicionário de Libras etc.

C) Fotos

As fotos foram tiradas com máquina digital, focalizando os ambientes onde os alunos surdos estudam, para ajudar na descrição do espaço das salas de aulas e da escola. Serão fotografados detalhes desses ambientes, os cartazes expostos nas paredes, os materiais usados em sala e os materiais didáticos em Libras.

D) Questionário

O questionário é um instrumento muito usado para o levantamento de informações. Dessa forma, foram elaborados dois questionários: um para os alunos surdos que participam da pesquisa e outro para o corpo docente da escola, incluindo aí a equipe bilíngue. O primeiro questionário foi direcionado aos alunos surdos, segundo seu nível de escolarização, focando aspectos relativos ao contexto escolar. O objetivo é questionar os alunos em relação à inclusão nos diferentes espaços escolares, e os aspectos que são facilitadores, dialogando com suas sensações, as suas dificuldades, seus desejos, suas relações e seu aprendizado dentro da escola regular, tendo em vista o aprendizado de Libras e da Língua Portuguesa, além de outros. O segundo questionário foi preenchido pelos profissionais envolvidos com a escolarização dos alunos surdos com os seguintes temas: conceito de educação bilíngue, comunicação entre os profissionais, formação acadêmica, relação, organização pedagógica e bases teórico-metodológicas do processo educativo.

4.7 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa foi elaborar um estudo das orientações legais aprovadas nos últimos anos sobre inclusão do sujeito surdo, começando com a *Declaração de Salamanca* (1994), que aborda os direitos humanos, e a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, que mostra os novos princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Dessa forma, apresenta um novo pensar

sobre educação especial com orientações em nível nacional e internacional.

A legislação também deu aporte a estas reflexões, A Lei nº 10.436, de 2002, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda e estabelece diretrizes que norteiam a educação especial para implementação de práticas inclusivas. O Decreto nº 5.626, de 2005, regulamentou a Lei nº 10.436. Outros documentos também foram consultados, como a *Política de Educação Especial*, tanto nacional quanto municipal, bem como os documentos norteadores para as políticas de educação bilíngue que apresentam objetivos e dispõem de diretrizes que contemplam a diversidade do alunado brasileiro, também traçando normas sobre os processos educacionais das pessoas surdas; a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996), em seu art. 3º, que se reporta ao direito do indivíduo de ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o documento elaborado em 1999, pelo Grupo de Pesquisa de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Cultura Surda Brasileira, da FENEIS.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola do Mangue foi analisado como a identidade da escola, no qual se encontram os projetos educativos necessários para o processo de ensino e aprendizagem em uma proposta bilíngue. O PPP reúne as ações concretas a serem executadas por um determinado período de tempo e pode ser considerado um instrumento que reflete a proposição da escola. Os documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação nesses últimos 10 anos também fizeram parte desse conjunto de textos investigados.

A segunda etapa da pesquisa iniciou com a aplicação do questionário aos alunos surdos, sobre aspectos pertinentes a escolarização, linguagem e relação. Nesse questionário, o aluno apontou as disciplinas que conseguiam criar um ambiente favorável para sua aprendizagem. Fizeram parte desse contexto a imersão no campo (escola), os sujeitos da pesquisa (dois alunos surdos matriculados na escola) e a coleta de dados (questionário). A terceira etapa consistiu na análise dos dados: a partir do questionário dos alunos foi escolhido um grupo de professores seguindo os seguintes critérios:

- a) professores citados pelos alunos como protagonistas de atividades significativas em momento atual ou no passado;
- b) professores que têm ou tiveram alunos surdos em sua sala.

Na quarta etapa, foi explicitado aos docentes o objetivo da pesquisa e as escolhas dos alunos em relação aos professores com quem eles consideraram ter vivido experiências significativas. Nesse momento, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com questões abertas, elaboradas a partir dos pressupostos advindos do objeto de pesquisa, com os professores escolhidos, seguindo os critérios anteriormente citados. Esses questionários constituíram o *corpus* da pesquisa, juntamente com os aspectos práticos observados nos espaços escolares, nos quais foi sondada a realidade da educação de surdos na perspectiva bilíngue na referida escola, com base nas políticas públicas e também nos discursos desses profissionais.

Os dados apresentados nesta pesquisa foram coletados no período entre 1º de agosto de 2016 e 30 de novembro de 2016. Os acontecimentos importantes ocorridos durante o trabalho foram o “Dia do surdo” (26 de Setembro) e os preparativos durante um mês para esse dia. As aulas de Libras acontecem nas salas de 1ª a 4ª série e nas salas onde há surdos (7º ano e 7ª série). Essas aulas são ministradas pelo instrutor surdo e planejadas junto com a equipe bilíngue (de 1ª a 4ª série), ensinando a língua em contexto. Nas salas de 7º ano e 7ª série, o instrutor de Libras fez opção por planejar sozinho. Dessa forma, nas séries iniciais, optou-se pelo uso de contos de histórias em Libras, usando-se material do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁶. No mês de agosto, começamos com o conto *D. Cabra e os sete cabritinhos*; aproveitamos essa peça para apresentar no “Dia do surdo”. Os atores foram os surdos e os ouvintes alunos das aulas de Libras. No dia 26 de setembro, as equipes bilíngues e seus alunos das outras escolas-referência vieram nos visitar para assistir à peça de teatro, como também participaram das demais atividades recreativas.

Outro fato que vale a pena ressaltar aconteceu no dia 10 de outubro: o bairro Andorinhas foi fechado com pneus e fogo, no dia anterior. Em confronto com a polícia, morreu uma pessoa da comunidade. Avisaram que não era para a escola funcionar, mas a direção e a Secretaria de Educação exigiram que estivéssemos presentes.

⁶ Esse material consiste em filmes (CDs) em Libras, em que os atores são surdos.

Passei meu carro pelas trincheiras, subindo na calçada, mas na entrada do bairro não consegui ter acesso ao estacionamento, por isso meu veículo ficou na rua. Às 10h e 30 da manhã avisaram que iriam colocar fogo na entrada do bairro e, se não nos retirássemos naquela hora, só sairíamos no dia seguinte. Houve correria entre alunos, professores e funcionários. Todas as saídas foram fechadas, atearam fogo em pneus, não esperaram nossa retirada. Com a ajuda de pessoas da comunidade, nos dirigimos a um pequeno beco que dava acesso à ponte da passagem. Foi um episódio marcante, mas não impediu a continuidade da investigação.

4.8 SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO

Nesta pesquisa, para transcrever os episódios que foram filmados e gravados, não utilizei o sistema de transcrição para a língua de sinais desenvolvido pelo grupo de pesquisadores da FENEIS. Para efeitos de simplificação, usarei a minha tradução entre parênteses do que foi registrado nas filmagens e entrevistas com os alunos e professores surdos. Para anotar as falas dos professores, usarei a letra itálico e no diário de campo, para o registro da minha fala, usarei a fonte Arial 11.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES NA ESCOLA DO MANGUE

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.
Michel Foucault

Nesta Seção, pretende-se responder e problematizar as perguntas da pesquisa. De início, descreve-se como o professor da sala regular narra o aluno surdo e sua colaboração no processo inclusivo bilíngue. A seguir, discute-se como os professores e os alunos surdos definem práticas bilíngues no contexto escolar. Para tanto, abordam-se aspectos da relação organizacional e pedagógica da equipe docente e bilíngue nos espaços/tempos escolares e, por fim, debate-se como a língua de sinais e a Língua Portuguesa participam da dinâmica escolar nesse contexto inclusivo. A análise de dados nesta pesquisa foi elaborada a partir de entrevistas semiestruturadas, por registros em filmes e diário de campo, além de fotos. Com esses dados, surgiram discussões de que emergem questões políticas, de identidades e de relações de poder como forma de governo.

5.1 O PROFESSOR DE SALA REGULAR E SUA COLABORAÇÃO NO PROCESSO INCLUSIVO BILÍNGUE

O objetivo aqui é descrever, narrar e abordar as tensões que são produzidas a partir das relações entre as práticas pedagógicas bilíngues na educação de surdos e as políticas que as constituem. Nessa perspectiva, discute-se a participação da comunidade escolar na problemática investigada. Para isso, foram selecionados alguns recortes que se prestam à análise, pois fornecem pistas da questão que se pretende focalizar. Antes de analisar as falas e os episódios selecionados, serão apresentados alguns aspectos relativos ao sujeito em questão, com o intuito de problematizar o bilinguismo surdo no espaço escolar.

Os surdos vivem em uma dimensão cultural ouvinte, em que a maioria das pessoas ouvem, falam e se empoderam por pertencerem à maioria linguística. Nas ideias de Foucault, a sociedade se constitui por uma rede de poderes e saberes. Os surdos, como minoria linguística, possivelmente estão em um campo de imposição relativa a sua identidade surda e ao seu processo de escolarização. Desde cedo, a criança ouvinte vivencia e experimenta o processo de construção da linguagem, exercitando

e praticando sua comunicação na interação com adultos no contexto familiar. Assim, a linguagem é uma atividade social construída culturalmente na interação com o outro.

Os surdos, em sua maioria, entram na escola sem ter conhecimento da Libras. Sem ter uma língua, usam somente sinais indicativos e criados no contexto familiar. Dessa forma, na escola irão aprender duas línguas ao mesmo tempo na instituição de ensino: a Língua Portuguesa escrita, sua estrutura gramatical e a Libras, considerada a língua natural do surdo. A dificuldade desse sujeito de realizar trocas simbólicas com o meio acontece por não ter havido um ambiente linguístico adequado no decorrer de seu desenvolvimento, em que se pudesse solicitá-lo a exercitar sua capacidade representativa de mundo. Esses são aspectos importantes que deveriam ser considerados durante todo o processo de escolarização dos surdos, principalmente daqueles que são filhos de ouvintes. Aprender duas línguas ao mesmo tempo significa apropriar-se de conceitos que ainda não foram internalizados e demanda mais tempo para assimilar todos os aspectos do objeto de conhecimento.

A cognição é um processo de aquisição de conhecimento na interação do sujeito com o meio em que vive. Dessa forma, o aprendiz converte tudo o que é captado pelos sentidos, elaborando esse conhecimento de acordo com suas vivências e sua identidade. Para isso, o sujeito usa sua percepção, sua atenção, sua memória etc. Esse é um fenômeno bastante complexo e por esse motivo pode se criar uma visão da dimensão do processo de escolarização do sujeito surdo em uma escola regular. O material coletado na referida escola mostra que esses sujeitos apresentaram dificuldades em disciplinas que exigem leitura e interpretação de texto, como Português, Geografia e História. Nas aulas de Ciências, em virtude da metodologia usada pela professora, em que são usados muitos recursos visuais, os alunos são mais participativos. Nessa mesma linha, estão as aulas de Matemática, pois todo conteúdo e exercício são explicados passo a passo no quadro, quando as dúvidas são sanadas.

A seguir, relata-se a posição dos professores justificando o motivo pelo qual os alunos escolheram suas disciplinas como as mais significativas para eles. Pretende-se, neste trabalho, enfatizar a preocupação ética de não expor os profissionais envolvidos no processo, assim como não fazer julgamentos prévios de um grupo que sempre me apoiou no desenvolvimento do meu trabalho. Vale a pena ressaltar, que um objeto discursivo não possui apenas um sentido ou uma verdade, uma vez que ele possui,

acima de tudo, uma história. Dessa forma, é preciso considerar as condições históricas para o aparecimento do discurso (FOUCAULT, 2010). Os discursos já estão em prática nas sociedades e nós somos sujeitos subjetivados deles, pois a subjetividade está conectada às relações de poder que participam do processo de construção do sujeito. Para Foucault nunca se governa uma estrutura política — um Estado —, mas sim os homens ou uma população. Algumas tecnologias de poder foram constituídas para permitir o governo da população e uma delas é a instituição escolar, que vem colaborando no governo das condutas dos homens. A escola tem a função de preparar a demanda escolar para lógica do mercado de consumo, de produção e de concorrência.

Excerto 1 (Questionário escrito respondido pelo professor de Matemática. Data: 31 ago. 2016)

Os surdos de modo geral têm facilidade com a disciplina de Matemática com a minha experiência de 7 anos trabalhando com surdos na sala regular. Eu acho que na Matemática eles podem visualizar todo processo, fica mais fácil para eles. Acho que a minha disciplina foi escolhida por eles por conta disso.

Excerto 2 (Transcrição de áudio com a professora de Ciências. Data: 31 ago. 2016)

Acho que é por conta do uso das imagens que eles escolheram minha disciplina, eles têm uma limitação e a imagem é importante para aprendizagem deles. Eu estou sempre aprendendo com eles.

Excerto 3 (Questionário escrito respondido pela professora de Artes do turno matutino. Data: 31 ago. 2016)

Acho que os alunos escolheram a minha disciplina porque artes é uma linguagem universal, a imagem já é uma linguagem, a imagem por si só já é uma linguagem. A arte tem os seus signos, a arte é uma outra linguagem e nessa linguagem eles podem interpretar, pois a arte tem uma linguagem universal. O aluno surdo é aquele que tem uma linguagem diferenciada e a arte é uma linguagem diferenciada.

Os três excertos mostram as questões identitárias e culturais do sujeito surdo, que são aspectos importantes para o aprimoramento do processo educacional. A dimensão visual é o registro da circulação de significados para a produção de conhecimentos. Nesse aspecto, o surdo compreende o mundo pelo sentido da visão, próprio de comunidades visuais. A criança surda que se desenvolveu em um ambiente

linguístico oral foi privada de uma série de informações no decorrer da sua vida ou do seu desenvolvimento.

Nas falas dos professores, percebe-se que a atividade cognitiva do sujeito surdo é orientada mais pelo sentido da visão — pelo meio mais concreto —; já o domínio da linguagem pode colaborar na elaboração de conceitos mais abstratos. Devido à complexidade desses aspectos, as pessoas pensam no sujeito surdo como deficiente, como incapaz intelectualmente. Na verdade, relacionam a surdez à incapacidade. Os surdos que foram privados de desenvolver sua língua natural apresentam, na maioria das vezes, dificuldades de perceber as relações e o contexto amplo em que está inserido o objeto de conhecimento.

Durante muitos anos, a instituição escolar tinha um projeto oralista como proposta pedagógica, que colaborou para a construção da representação dos surdos como incapazes intelectualmente, incapazes de verbalizar a língua da comunidade ouvinte. Foucault (2010) destacou sobre o poder do discurso e os efeitos de verdades na constituição de subjetividades. Na escola e nas falas dos professores percebem-se os enunciados que circulam com efeito de verdade. Observa-se a fala da professora de ciências [...] *eles têm uma limitação* Os discursos produzem verdades que se encarregam de categorizar e dividir os sujeitos em normais e anormais, incluídos e excluídos. Afirma Lockman (2010) que, ao aproximar os sujeitos excluídos e incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, existe a necessidade de desenvolver saberes sobre eles, torná-los explicáveis para melhor governá-los.

A escola, em sua lógica neoliberal, prepara os alunos para a demanda do consumo, para o mercado de produção. A instituição escolar, com base na sociedade de seguridade, pela disciplina torna dócil o corpo do indivíduo. Dessa forma, é preciso conhecer e categorizar os sujeitos que fogem da ordem da normalidade para incluir e governar. Nesse raciocínio neoliberal, a inclusão educacional tem por meta que os alunos incluídos se tornem sujeitos conscientes de suas responsabilidades e atribuições diante de uma política econômica (LOCKMAN, 2010). Vale a pena ressaltar que as alunas escolheram como as disciplinas mais significativas para elas aquelas em que os professores utilizam mais recursos visuais.

Do ponto de vista da História, os surdos sempre foram vistos como sujeitos que apresentam uma limitação auditiva, localizados no discurso da deficiência. Na fala dos

professores dos excertos anteriores, eles são narrados como sujeitos visuais que aprendem pelos olhos. No entanto, esse reconhecimento não pode se reduzir ao fato de terem uma língua visual que é compreendida pelo sentido da visão. A experiência visual dos surdos, como explica Skliar (2001), parece não ser um tema importante ou valorizado nos projetos escolares, pois os surdos são pensados mais pela falta da audição do que pela percepção visual desenvolvida que apresentam. Para o autor, a experiência visual dos surdos vai muito além do reconhecimento de uma língua gestual-visual, pois envolve significações culturais e comunitárias. Skliar (2001) cita alguns tipos dessa forma de pensar pela experiência visual, como os sinais das pessoas criados a partir de características físicas fáceis de serem percebidas visualmente: humor visual, metáforas visuais, o tempo percebido pela visão, assim como a literatura visual em língua de sinais.

Conforme aponta Lunardi (2005), para grande parte dos ouvintes a surdez está relacionada à incapacidade de comunicação. Partindo desse princípio, os surdos são representados como aqueles que habitam o mundo da escuridão e do silêncio. Com essa concepção da surdez, se praticam diferentes formas de controle e governo, intervindo no corpo, na mente e na linguagem dos surdos, como expõe a história de educação dos surdos, discutida no Seção 2 desta Dissertação, além das práticas de colonização e controle dos seus corpos, como o uso de próteses e implantes cocleares. Foucault usa os “modelos peste”, “lepra/varíola” como metáforas para tratar dos processos de inclusão/exclusão em que as práticas de poder vão desde a rejeição, exclusão e exílio, chegando a um esquema de vigilância e normalização.

5.2 OS PROCESSOS DE APRENDER E ENSINAR NAS PRÁTICAS DE BILINGUISMO EM CONTEXTO DE LÍNGUA MINORITÁRIA

Com o objetivo de capturar narrativas de alunos e professores que apontem os processos de aprender e ensinar nas práticas de bilinguismo, apresentam-se os recortes a seguir. Alguns autores, como Krashen (apud CALLEGARI, 2006), usam o termo aquisição de uma língua definido como um processo involuntário em que a língua é internalizada de forma natural, pois não requer conhecimento consciente das regras gramaticais. A aquisição da língua materna da criança ocorre dessa forma, pois é aprendida, no meio familiar, na interação social com os pais e com a família. De

outra maneira, se apropriar de uma segunda língua é explicado pelo autor como um processo de aprendizagem, sendo esse um aspecto consciente que ocorre, na maioria das vezes, de maneira formal. Portanto a língua de sinais só pode ser considerada língua-mãe dos surdos para aqueles que nasceram e cresceram em famílias de surdos. Assim, a maioria dos surdos aprendem as duas línguas quando entram na instituição escolar.

Excerto 4 (Transcrição de áudio e questionário escrito)

Professora de Ciências (Transcrição de áudio sobre a definição de educação bilíngue para surdos. Data: 20 out. 2016)

Antes tinha oficinas de Libras para professores esse ano infelizmente não teve mais. Isso é para o professor no futuro ter um domínio da língua de sinais. No dia dos surdos um grupo foi visitar minha sala e eu cumprimentei eles usando sinais eles ficaram encantados que eu sabia Libras, pelo menos o bom dia o básico dá para fazer. Isso me senti mais motivada a aprender Libras, imagina eu poder dar minhas aulas em Libras as meninas iriam adorar. Eu gosto muito de fazer atividades modificadas para eles com muitas imagens e me sinto feliz deles estarem entendendo. Uso vídeos nas aulas que têm surdo porque eles dão muito valor e os ouvintes não valorizam, os surdos valorizam mais.

Excerto 5 (Transcrição de áudio. Data: 20 out. 2016)

Professora bilíngue do turno matutino (Transcrição de áudio sobre a oficina de Libras para professores)

Eu e o instrutor de Libras programávamos as oficinas de Libras para professores com o intuito de melhorar a comunicação entre eles e seus alunos surdos. Dessa forma, escolhíamos situações vividas dentro do contexto da sala de aula, como por exemplo aviso de reuniões, provas, trabalho em grupo, falta de professor, material escolar, regras da escola, dentre outros. Entretanto, era muito difícil manter o calendário de aulas, pois a rotina e os imprevistos ocorridos no ambiente escolar não colaboravam com a necessidade de uma frequência quinzenal. No fim dávamos poucas aulas sendo que ocorriam uma vez ao mês ou de dois em dois meses. Os professores esqueciam o conteúdo ensinado e as aulas eram quase sempre revisões, conseguíamos avançar pouco no ensino da Libras para professores.

Excerto 6 (Transcrição de áudio. Data: 20 out. 2016)

Pedagoga do turno matutino

No contexto das práticas reais, há inúmeras dificuldades quanto ao enfoque da língua de sinais. Os professores não têm a dinâmica e o conhecimento adequado para inserir suas informações de forma a torná-las acessíveis para o aluno surdo. Porém essa dificuldade de

comunicação tem sido superada pela presença do intérprete e do profissional bilíngue. Essa dificuldade que o professor tem de comunicação é real, a presença do intérprete vem diminuir isso, o intérprete é um filtro na comunicação, porque ele tem suas particularidades e a comunicação já sofreu uma alteração ali. Naquele momento, aquele conhecimento que o professor colocou já passou por uma curva e chegou ao aluno de uma dada forma. Então se o professor tivesse mais propriedade da língua, ele faria com maior propriedade e mais sintonia daquela informação até aquele aluno surdo, para o aluno ter a maior compreensão e maior clareza. Até na questão da especificidade do conhecimento, a disciplina Ciências, História, Geografia, é muito específico, o professor teria maior propriedade para fazê-lo. O intérprete ajuda muito, pois ele quebra um pouco essa barreira, mas não tem a mesma habilidade daquela disciplina específica. Educação bilíngue é dar ao aluno a formação à qual ele tem direito nas diversas disciplinas do conhecimento escolar, prepará-lo adequadamente para uma leitura da realidade do mundo, da vida profissional da sociedade, é ele conseguir fazer a ponte entre as informações a sua vida e o seu futuro, o seu presente e o seu passado. Isso para mim é educação bilíngue.

A análise das falas das professoras e da pedagoga indica que, de certa forma, prossegue um distanciamento da língua de sinais na instituição escolar, como é mostrado nos Excertos 4 e 5, pois as oficinas de Libras para professores não teve continuidade na instituição escolar bilíngue. A língua de sinais se faz presente na instituição escolar como um instrumento facilitador da aprendizagem do surdo, mas não como uma língua valorizada que precisa ser aprendida pela comunidade escolar.

Os projetos de educação bilíngue, como foi discutido na Seção 3, são criados com base na ideologia daquela sociedade, além dos interesses políticos e sociais. Nesse contexto, existe uma hierarquização das línguas, formada pelas de maior e menor prestígio. Na verdade, a maioria dos programas de educação bilíngue se referem a duas línguas, mas seguem a instrução acadêmica de uma língua somente, como foi mostrado na referida Seção. Em um país como o Brasil, que levanta a bandeira da homogeneidade linguística, os usos linguísticos são afetados por dimensões ideológicas, pois os grupos de minorias que apresentam língua diferente da majoritária podem ser subalternizados e colonizados, uma vez que existe relação de poder entre as línguas.

Para Foucault (2002), as relações de poder permeiam toda rede social. Dessa forma, definem o *status* e o prestígio das línguas, aproximam ou podem distanciar determinados grupos. Portanto, existe uma relação entre os sujeitos e as línguas, as

línguas e o Estado, as línguas e as políticas. Isso mantêm os limites disciplinares de uma sociedade de controle. Nessa perspectiva, não há pretensão de favorecer privilégios a determinados grupos linguísticos, por isso ocorre o apagamento da pluralidade cultural representada, nesse contexto, pela língua de sinais e outras presentes na instituição escolar.

Nas falas da professora de Ciências e da pedagoga, percebe-se que ambas solicitam a língua de sinais como língua de instrução que, confrontada com o Português, se faz presente como língua de interlocução, por mediar as interações em sala de aula. Essa é uma grande questão, pois o profissional que medeia as interações entre o professor e o aluno apresenta, na maioria das vezes, pouco conhecimento acadêmico. De modo geral, o intérprete não está preparado para exercer uma função que diz respeito à área educacional, pois traduzir é diferente de ensinar e por isso não terá a mesma proficiência que um professor. Esse já é um aspecto que marca a desigualdade entre a educação dos surdos e a dos ouvintes, embora estejam no mesmo espaço físico.

A educação de surdos no Brasil é um tema bastante polêmico, pode se dizer que mais que outras áreas ligadas à educação especial. Essa é uma educação mediada pelo tradutor/intérprete de Libras, sendo a língua de sinais concebida como uma ferramenta usada nesse processo para compreender conteúdos. A figura do tradutor/intérprete de Libras, de acordo com a FENEIS, é do sujeito que traduz da língua de sinais para a Língua Portuguesa e vice-versa, o que significa dizer que sua função se restringe à tradução. No entanto, acontece uma distorção da sua atuação, que se confunde com o trabalho do professor. A tradução, sem conhecimento pedagógico, pode prejudicar o processo de ensino aprendizagem. O professor de sala regular conduz sua aula sem se preocupar com os vários significados que podem resultar na explicação desse ou daquele conteúdo, durante o processo de tradução. Daí a importância, como a professora coloca muito bem, de que “[...] *a melhor situação é quando o professor passa o conteúdo em língua de sinais para o aluno surdo*”.

O intérprete, como mediador nas interações entre surdos e ouvintes, pressupõe a sua neutralidade e a sua fidelidade durante o processo tradutório. A ideia do intérprete como um sujeito neutro que mantêm a sua subjetividade distante do discurso do outro faz parte do mito do “intérprete fiel”. No entanto, o sujeito também vai dialogar com o conteúdo traduzido, participando com as suas crenças, a sua história de vida e o seu conhecimento. Ele habita o lugar entre duas línguas e ali ele faz suas escolhas

lexicais, encaminhando o sentido de um determinado contexto, ao fazer suas inferências. Segundo a política municipal de educação bilíngue de Vitória, as atribuições do tradutor/intérprete são as seguintes (SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA, 2008):

- ✓ Realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Língua Portuguesa) de maneira simultânea e consecutiva;
- ✓ viabilizar o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas colocando-se como mediador da comunicação e não como facilitador da aprendizagem;
- ✓ viabilizar a comunicação entre usuários e não usuários de Libras em toda a comunidade escolar;
- ✓ apoiar a acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino: secretaria, informática, fotocopiadora, biblioteca, seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional; participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos com surdez, em parceria com os demais profissionais da Unidade de Ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o projeto político pedagógico;
- ✓ observar preceitos éticos no desempenho de suas funções, entendendo que não poderá interferir na relação estabelecida entre a pessoa com surdez e a outra parte, a menos que seja solicitado.

Para Quadros (2004), a postura do intérprete corresponde à daquele que se mantém afastado de suas concepções no ato interpretativo, que se apresenta neutro e imparcial durante o processo tradutório. No entanto, a realidade brasileira mostra que a maioria dos intérpretes de Libras foram formados dentro de uma instituição religiosa e com essa formação conseguiram a certificação do Programa Nacional para a Certificação e Proficiência do Uso da Língua de Sinais Brasileira (PROLIBRAS). Hoje há o curso de formação de tradutor/intérprete na UFES, que qualifica esses profissionais para o trabalho de tradução. Para se interpretar disciplinas como História, Geografia, Ciências e Matemática e outras, é necessário ter formação pedagógica, visto que a maioria dos alunos surdos ainda está em processo de aprendizagem da língua e de conceitos que ainda não foram elaborados, como se demonstra no Excerto 7.

O Decreto nº 5.626, de 2005, diferencia o uso da língua de sinais como língua de instrução e língua de interlocução, dispondo que, nos anos iniciais e no ensino fundamental, a educação de surdos seja ministrada pelo professor bilíngue. Esclarece que a Libras, no período inicial, será a língua de instrução responsável por mediar os processos escolares, assim como a Língua Portuguesa presente nas atividades e no material didático. A Língua Portuguesa não está inserida na relação direta entre professor e aluno no processo de escolarização, por isso a necessidade de ser um professor bilíngue para oferecer uma aprendizagem mais sólida.

No entanto, as atribuições do professor bilíngue, de acordo com a política municipal, não contempla essa função, sendo valorizados os seguintes aspectos (SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA, 2008):

- ✓ Garantir o ensino de Língua Portuguesa aos alunos com surdez da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental, incluindo EJA;
- ✓ ministrar aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a Libras como língua de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua;
- ✓ desenvolver e adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- ✓ confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apoiem o processo de escolarização do aluno com surdez;
- ✓ planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais das 10 unidades de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico;
- ✓ exercer a função de Tradutor e Intérprete de Libras-Língua-Portuguesa, quando necessário.

Para Lodi (2013), o Decreto 5.626 cria uma contradição em relação à função do intérprete e do professor bilíngue: ao mesmo tempo em que marca a diferença entre as duas funções, traz a debate o conceito de língua de instrução e de interlocução, assim como estabelece que a condição para que uma escola seja bilíngue para surdos considere somente a presença do intérprete de Libras.

Professora de Inglês (Transcrição de áudio. Data: 20 out. 2016)

A educação bilíngue é quando a escola oferece duas línguas para ele estudar. Acho complicado interagir com o aluno surdo na disciplina de inglês, ele tem que ter a língua materna dele bem definida, o aluno muitas vezes não consegue entender o inglês, pedir para ele se comunicar nessa língua, mais difícil ainda. O aluno surdo só consegue produzir na língua inglesa, com a presença de um intérprete que sabe inglês que irá traduzir o conteúdo, acho que é um aprendizado superficial. (informação verbal)

Professora bilíngue do turno matutino (Transcrição de áudio. Data: 24 out. 2016)

As aulas de inglês são traduzidas por mim, pelo fato de ter estudado fora país e conhecer um pouco da cultura inglesa. As alunas em questão apresentam dificuldades para aprender o inglês, de memorizar o símbolo gráfico, a tradução facilita seu entendimento, mas o aluno se acomoda nesse processo. Acho esse um tema bastante polêmico, que precisa ser repensado, pois esta seria a terceira língua que ele irá aprender na instituição escolar. (informação verbal)

Professor de Matemática (Questionário escrito. Data: 20 out. 2016)

Eu penso que educação bilíngue é muito importante para o aprendizado do surdo porque se eles não dominam a sua linguagem ele terá muita dificuldade para se apropriar do português. Ora se o surdo não consegue se comunicar, como vai entender o conteúdo de qualquer matéria? Como tirar as dúvidas? Ou seja, educação bilíngue é a base para o aprendizado dos surdos.

Professor de Educação Física (Questionário escrito. Data: 20 out. 2016)

No meu caso buscando ajuda com quem domina outra linguagem para compreender melhor os alunos.

Professora de História (Questionário escrito. Data: 24 out. 2016)

Acho importantíssimo pois estamos contribuindo para a formação desses cidadãos e seres humanos que têm todos os direitos garantidos, no seu dia a dia, para poderem dar continuidade a suas vidas e quem sabe serem grandes profissionais.

Professora de Artes (Questionário escrito. Data: 20 out. 2016)

Sendo a linguagem constitutiva do sujeito, é através da língua de sinais, em seus aspectos cognitivos e linguísticos, que o surdo terá possibilitadas as interações fundamentais para a construção do conhecimento. Ao analisarmos o desenvolvimento do aluno na teoria sócio/histórica dentro dos processos de suas interações sociais, psicológicas e educacionais, é fundamental falarmos sobre linguagem, seja ela oral, escrita, gestual e imagética, entre outras, e teremos como instrumento social de mediação entre o aluno e o professor; funciona

como ponto de partida para o aprendizado e desenvolvimento, é nas inovações dentro do seu universo que surgem as estratégias capazes de facilitar a aprendizagem dentro da diversidade.

Isabelly – aluna surda (Transcrição de vídeo sobre definição de educação bilíngue. Data: 20 out. 2016)

(Educação bilíngue é ensinar português.)

Paula – aluna surda (Transcrição de vídeo sobre educação bilíngue. Data: 20 out. 2016)

(Educação bilíngue é português e Libras.)

Analisando as falas dos professores e das alunas, percebem-se questões ideológicas envolvidas em estudo bilíngue, como reduzir esse projeto pedagógico a somente um diálogo entre duas línguas. Skliar (1997) enfatiza esses aspectos, em que educação bilíngue para surdos pode estar reduzindo esse diálogo quando foca somente a discussão sobre questões linguísticas, ao invés de deter-se em um diálogo mais amplo da educação, de modo geral.

Em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, o sujeito surdo não usa o inglês na sua comunicação, na interação com os outros e nos meios de informação. Ao contrário, os ouvintes têm contato com a língua inglesa nas músicas, nos filmes, nos videogames, entre outros (CARVALHO, 2013). No caso das alunas investigadas, Paula não reconhece nenhuma palavra em inglês, apesar de frequentar as aulas, pois, de acordo com ela, não consegue memorizar as palavras. Isabelly conhece algumas palavras, principalmente as ligadas à área da informática, mas não forma sentenças ou textos em língua inglesa. A metodologia do ensino da língua estrangeira é pensada para o aluno ouvinte, assim como os materiais didáticos que estimulam as habilidades orais. O aluno surdo, quando entra na escola, ainda não se apropriou de alguns conceitos, como mostra o excerto a seguir.

Excerto 7 (Transcrição de vídeo na aula de História. Conteúdo: Revolução francesa. Data: 06 out. 2016)

A professora de História faz uma leitura dirigida do livro, Isabelly está sentada ao lado da tradutora/intérprete na sala de História.

Professora: *A Revolução Francesa marcou o fim da Idade Moderna e foi um movimento social e político que ocorreu na França em 1789. O período em que ocorreu a revolução era bastante*

conturbado para o país. Regido por um regime absolutista, os franceses se viam obrigados a pagarem impostos extremamente caros, para sustentar os luxos da nobreza. [grifo nosso]

Isabelly: *(O que é idade moderna? O que é imposto? Por que precisa pagar imposto?)*

Intérprete: *(Depois te mostro na linha do tempo na sala do AEE, imposto é um dinheiro que a pessoa paga ao governo todo mês.)*

Isabelly: *(Por que movimento social? O que é?)*

A intérprete pede licença para a professora para ir com a aluna para a sala do AEE para mostrar algumas imagens.

Tradutora intérprete de Libras – *Em relação à sala de aula, o aluno surdo muitas vezes pode perder muita coisa, tem conceitos no texto que precisam ser explicados, como impostos, deputados. Vão surgir palavras novas que esse aluno não conhece, todo momento que houver uma explicação da professora eu vou ter que parar para explicar outros conceitos que os alunos (ouvintes) já sabem e que eu preciso explicar para ela realmente entender. O aluno surdo traz muitas dúvidas, se eu parar a aula para a professora explicar, o ritmo da aula será outro, e se eu não explicar esses conceitos ele não vai entender quase nada. Por exemplo, se eu estou explicando o conceito de imposto, a professora segue com o conteúdo, daí o aluno perde. Na sala do AEE não, temos o mural que explica a linha do tempo, tem recursos visuais e o conteúdo resumido com muitas imagens, tem várias coisas que podem facilitar o entendimento desse aluno, tem imagens estratégicas para fazer que esse aluno entenda. O conteúdo resumido traz as palavras novas no fim do texto, as aulas no AEE, às vezes, se tornam muito mais produtivas do que em sala, ainda mais se o professor não usar uma metodologia que colabore com a forma como o surdo aprende. O conteúdo de História tem muito texto, muitos conceitos que o aluno surdo ainda não internalizou, o que dificulta o entendimento desse aluno.*

Isabelly: *(Eu acho melhor trabalhar o texto resumido na sala do AEE na disciplina de História, porque na sala regular a professora fala muito e é só coisas para copiar, copiar, nada que me ajude a entender; aqui em baixo (AEE) fica mais fácil porque tem muito material e consigo aprender melhor o conteúdo.)*

O resumo da Revolução Francesa é um texto que apresenta o conteúdo do livro de forma resumida, com bastantes imagens. Dessa forma, o aluno tem contato com o texto do livro, as imagens, mas no resumo são focados os conceitos novos e os sinais novos. Por exemplo, para o entendimento de imposto no contexto do tema, existem

imagens de um contracheque com o imposto descontado ou imagens mostrando como era esse processo antigamente.

Figura 1 – Como era pagar impostos no passado



Fonte: Elliot e King (1990).

Figura 2 – Contracheque mostrando o desconto do imposto de renda

DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO MENSAL - JUNHO 2012					
Vida de Trainee Ltda					
Colaborador: 123456 Cintia Reinaux					
Cargo: Trainee					
Admissão: 07.02.2010					
Cód.	Descrição	Ref.	Proventos	Descontos	
01	Ordenado	220,00	4.000,00		
02	Contribuição INSS	11,00		430,78	
03	Tributo IRRF	22,50		214,92	
04	Previdência Privada	4,00		160,00	
05	Alimentação/Refeição			88,00	
06	Seguro de Vida em Grupo			8,91	
07	Outros			45,00	
TOTAL			4.000,00	947,61	
Salário Base	Dep. IRRF	Base I.R.R.F	Base INSS	FGTS Mês	Líquido
4.000,00	0	3.409,22	4.000,00	320,00	3.052,39

Fonte: Elliot e King (1990).

Outra imagem mostra o que o governo faz com o dinheiro dos impostos, como a construção de escolas, hospitais, estradas, praças e outros. Ainda apresenta-se uma charge que mostra o mau uso do dinheiro público. O entendimento desses conceitos colaboram para um melhor aproveitamento do aluno na apropriação desse conteúdo.

Figura 3 – O que os governos fazem?



Fonte: Elliot e King (1990).

Figura 4 – Charge sobre o mau uso do dinheiro público



(Folha de S. Paulo, 02/09/2011)

Fonte: Folha de S. Paulo (2011).

O ponto relevante que deve ser observado, no excerto 7, é que a educação bilíngue para surdos não se reduz somente a um diálogo entre duas ou mais línguas, ou melhor, não se reduz a uma tradução de conteúdos do Português para Libras, do professor para o aluno, mas, para além disso, consiste na elaboração de conceitos conforme a vivência do aluno. Nesse aspecto, vale ressaltar a estruturação do trabalho pedagógico envolvido no processo de escolarização do sujeito surdo. O recorte do episódio retratado anteriormente demonstra uma visão geral, no contexto de sala regular, do que vem ocorrendo na rotina de uma instituição bilíngue para surdos. Nesse exemplo, a professora explica que a Revolução Francesa ocorreu na Idade Moderna, mas fica difícil para o aluno surdo assimilar o conceito da Idade Moderna sem ter visto ou aprendido sobre a periodização da História, cujo critério é o nascimento de Jesus Cristo. A linha do tempo foi confeccionada pela equipe bilíngue para ser usada na sala de História nos dois turnos (matutino e vespertino), mas era um recurso pouco usado pelos professores, era colocado no fundo da sala. Até que um dia foi encontrado no chão após ter sido pisoteado. Recuperamos o cartaz e o colocamos na sala do AEE.

Fotografia 7 – Linha do tempo



Fonte: Acervo da autora (2015).

Nota: Fotografia de Andrea Hees.

A realidade inclusiva se apresenta muito mais complexa do que aquela percebida pelas políticas educacionais. A *Declaração de Salamanca* destaca a mudança estrutural da escola inclusiva, que parece ser compreendida, no entanto, mais em termos físicos do que pedagógico. Por meio dessas análises, percebe-se um apagamento da diferença surda da cultura visual na instituição.

Excerto 8 (Diário de campo sobre aula de Matemática. Conteúdo: juros produzidos por capital. Data: 21 nov. 2016)

O professor de Matemática entrou na sala e falou que iria explicar como calcular juros simples, que são elaborados sobre o valor da dívida ou da aplicação do dinheiro. Uma aluna perguntou ao professor porque precisava estudar esse conteúdo, pois ninguém ali tinha dinheiro. O professor respondeu que era importante porque no futuro, quando eles recebessem um salário, poderiam calcular juros para aplicação de dinheiro. A aluna Paula não sabia o que era juros, então solicitei ao professor que explicasse. Ele explicou falando sobre dívida e sobre poupança, mas a aluna nunca havia participado de compra da família e não se lembrava de ter entrado em um banco. A única coisa que ela comprava era pão na padaria próxima de casa ou roupa, mas comprava em dinheiro. Então expliquei o conteúdo, dando o exemplo das compras de roupas ou de pão que ela tinha experienciado. Ela demonstrou entusiasmo em aprender. Isso demandou tempo e a explicação continuou no ritmo da turma.

O que parece emergir dessas situações é a necessidade de se refletir sobre as condições linguísticas e pedagógicas de produção de aprendizagem. Nesse aspecto, torna-se importante pensar, em relação às políticas linguísticas e ao reconhecimento

das reais necessidades do espaço escolar, sobre a criação de possibilidades para que o aluno se constitua nas suas diferenças. Lodi (2013) enfatiza esse aspecto.

Hoje em dia, o diálogo entre as políticas educacionais inclusivas e linguísticas para surdos tem sido um grande desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais, na medida em que as escolas não estão preparadas para receber a diversidade e trabalhar com ela (de modo geral) e, no que se refere aos alunos surdos, com a diferença linguística em jogo e as implicações nas práticas de ensino decorrentes. (LODI, 2013, p.164).

A língua de sinais na instituição escolar inclusiva permite ao sujeito surdo a participação nos dois mundos (de surdos e ouvintes), o acesso aos conteúdos escolares e à Língua Portuguesa. Conforme foi discutido na Seção 3 sobre projetos de educação bilíngue, o objetivo da maioria deles é que os alunos se apropriem da língua e da cultura majoritária a partir de óticas ideológicas determinadas pela sociedade.

A correlação entre minorias e deficiência linguística e cognitiva fez com que por países, crianças de minorias linguísticas foram colocadas em classes de educação especial, avaliadas como deficientes com base em seu desempenho na língua alvo. A capacidade cognitiva era subestimada em função da média pertencente à cultura do país, as chances de êxito escolar eram mínimas, senão impossíveis (FAVORITO, 2006, p.111).

Diante desse fato, a questão que envolve grupos culturalmente diferentes está ligada a jogos de poder que, dependendo da forma como são representados, podem ser vistos como deficientes, pois representam uma ameaça à homogeneidade linguística que precisa ser mantida. Esses sujeitos não se adaptam aos padrões exigidos pela sociedade, pois se não falam a língua hegemônica não podem desenvolver sua capacidade cognitiva. Na busca que a instituição escolar tem de manter a ordem, os sujeitos são classificados em normais e anormais, surdos e ouvintes, deficientes e não deficientes. Para isso, ela precisa disciplinar e corrigir os sujeitos para que ele aprenda a não questionar determinadas condições que lhe são impostas e obedeça sem pensar (THOMA, 2012).

Nesse processo de dominação de uns sobre os outros, o incluído se autogoverna, o que Foucault (2008) chamou de governo de si, o autogoverno em que o filósofo relaciona as suas origens ao poder pastoral, exercido na relação do pastor com suas ovelhas. No curso *Segurança, território e população* (1978), descreve o pastor como aquele que cuida do seu rebanho com boa alimentação e água, aquele que cuida também das suas ovelhas em particular (FOUCAULT, 2008b). A metáfora do pastor

possibilita o entendimento de que o rebanho não precisa do olhar vigilante dele, pois esse rebanho já internalizou a sua vigília, se controla e regula. Lunardi (2001) compara esse comportamento ao processo de inclusão/exclusão, em que o sujeito pela disciplina é subjetivado a se controlar e regular. Noguera-Ramirez (2010) argumenta que educar é governar e conduzir os outros, quando o sujeito começa a realizar uma ação sobre si mesmo, a se autogovernar, em um processo de cuidado de si. Nessa ótica, na educação não existe somente o governo dos outros, mas também o governo de si, em que o incluído aprende a se autogovernar.

Ainda sobre bilinguismo surdo, somente a inserção da língua de sinais não é suficiente para escolarizar o aluno surdo, mas é necessário haver ações que sejam significativas para esse alunado, valorizando as suas especificidades e buscando um diálogo entre as duas culturas. As línguas de minorias podem ser estigmatizadas pelo fato de não se reconhecer, em termos curriculares e de políticas linguísticas, a situação social desses grupos minoritários. No contexto escolar, essas línguas podem ser consideradas dialetos, não sendo imperativa a existência de esforços pedagógicos para concretizar essa aprendizagem, conforme se percebeu no Excerto 5. O fato é que muitas políticas linguísticas voltadas para Educação não considera a situação de bilinguismo social dos grupos minoritários, assim como se contradiz em alguns aspectos. O diálogo entre as duas línguas, Português e Libras, no espaço escolar, pode ser conflitante, pois as duas ocupam posições diferentes. O Português é a língua majoritária, falada pela maioria das pessoas neste país, já a língua de sinais pertence a uma minoria linguística, que sofre pressão cultural da Língua Portuguesa. Segundo Thoma (2009), as práticas curriculares na escola se ocupam com ações de governo das condutas, a fim de formar sujeitos surdos governados para estar em uma sociedade ouvinte, baseada na visão de surdez como falta e na aproximação dos surdos ao modelo ouvinte.

A língua de sinais apresenta uma gramática espacial, com uma estrutura específica: o movimento, a configuração de mão, o ponto de articulação e a expressão facial fazem parte da gramática dessa língua viso-espacial. O surdo, ao elaborar a sua escrita na Língua Portuguesa, tem como referência a estrutura gramatical da língua de sinais. Esse é um aspecto importante relacionado à sua dificuldade de assimilar a gramática da Língua Portuguesa. De acordo com Favorito (2006), a escola argumenta que o surdo escreve errado o Português, mas, na verdade, existe uma rejeição na

escola no tocante à diversidade de manifestações linguísticas no contexto da Língua Portuguesa em relação aos surdos.

Excerto 9 (Questionário escrito respondido pela professora bilíngue do turno matutino. Data: 31 ago. 2016)

Para ensino da língua portuguesa, o texto é traduzido em língua de sinais, os conceitos que elas não conhecem são explicados, depois elas reproduzem o texto em Libras. Faço algumas perguntas em Libras relativas ao texto, sobre os sinais novos e também as palavras novas. Depois, nesse contexto, ensino algum conteúdo da gramática da língua portuguesa, tentando que eles visualizem esse conceito. Por exemplo, quando ensino preposição, uso a imagem da ponte para mostrar a sua função gramatical, que é ligar dois elementos da frase. Enfim, existe uma comunicação entre nós, existem recursos que facilitam todo esse processo de aprendizagem de uma nova língua. Uso sempre uma metodologia de ensino de uma segunda língua.

As alunas surdas dessa escola não dialogam com a maioria dos professores de sala regular, criam vínculos superficiais com seus colegas de sala, dialogam muito pouco com seus familiares, em virtude da diferença linguística. Elas não frequentam a comunidade surda, sendo que o encontro surdo ocorre por intermédio da escola, como na comemoração do “Dia do surdo”. Esses encontros são raros, pois qualquer saída da escola demanda uma série de requisitos, como autorização dos pais, viabilização de transporte, garantia de merenda, entre outros. Então, a equipe bilíngue faz esse papel de mediação o tempo todo com a família e com a comunidade escolar. A sala do AEE é o espaço mais procurado por elas, onde elas falam dos seus problemas, das suas inquietações e dos seus desejos. Dessa forma, o contato das meninas com a língua de sinais ocorre principalmente dentro da instituição escolar. O excerto 4 mostra que a professora bilíngue dialoga com as duas línguas durante o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, conseguindo articular as duas culturas, além de utilizar recursos comunicativos que colaboram com a aprendizagem do aluno surdo.

Houve avanços nas políticas linguísticas e educacionais quanto ao uso da língua de sinais pelo Decreto nº 5.625, de dezembro de 2005; entretanto há que se concordar com Quadros (2005) e Lodi (2005) quando trazem ao debate o uso instrumental da língua de sinais, sustentado pelas políticas educacionais. A Língua Portuguesa continua ser o centro de todo o processo, sendo a língua mais importante do espaço

escolar, o centro de todo processo. A partir dessas considerações relatadas, os processos de ensinar e aprender podem se tornar práticas excludentes.

5.3 RELAÇÃO ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA DA EQUIPE DOCENTE E EQUIPE BILÍNGUE NOS ESPAÇOS TEMPOS ESCOLARES

No contexto da pesquisa, procura-se mostrar como é a articulação entre a equipe bilíngue e a equipe docente de sala regular na escola-alvo desta pesquisa. Este trabalho se fundamenta nas contribuições de Foucault, que foi um crítico da instituição escolar pelo fato de que, através dela, existe a possibilidade de modificar o corpo e a mente, em que a disciplina é seu instrumento de dominação. Para o filósofo, a escola é uma “instituição de sequestro”, como o hospital e a prisão, que tem por objetivo moldar a conduta do sujeito, disciplinar seu comportamento na criação de “corpos dóceis”. A docilização dos corpos torna-os produtivos.

Nessa perspectiva, a Escola do Mangue tem no turno matutino um professor bilíngue, uma tradutora/intérprete de Libras e um instrutor surdo; as salas nas quais há alunas surdas que necessitam da equipe bilíngue é o sétimo ano e a sétima série do Ensino Fundamental. Não há aluno surdo que frequenta o contraturno matutino. Dessa forma, eu (professora bilíngue do turno matutino) e a intérprete nos revezamos na interpretação na sala de aula, escolhendo disciplinas em que cada uma tem maior facilidade e conhecimento. Interpreto as disciplinas de Matemática, Inglês, Educação Física e Artes; a intérprete, as disciplinas de História, Geografia e Ciências. As aulas de Português são organizadas na sala do AEE pelas professoras bilíngues, tanto no turno quanto no contraturno, isso porque os conteúdos da gramática da Língua Portuguesa desenvolvidos nas aulas estão distantes do conhecimento básico que as alunas apresentam. A metodologia usada para o ensino da Língua Portuguesa é o mesmo usado para o ensino de uma segunda língua. As alunas frequentam o contraturno três vezes por semana.

5.3.1 A interação em salas de aula

A sala de aula é um espaço dinâmico onde alunos e professores interagem; o professor é o sujeito que pode adquirir o poder de determinar as ações dos alunos. Os alunos legitimam o poder dele na figura da autoridade produzida nessa interação professor aluno. O aluno surdo dialoga com cada disciplina de uma forma diferente e cada docente tem sua concepção acerca da inclusão do surdo no espaço da sala regular. Alguns sentem que os surdos são de responsabilidade do grupo bilíngue e outros colaboram para tornar a sala um local inclusivo. Dessa forma, na disciplina de Matemática, as alunas em questão conseguem acompanhar os conteúdos e concluem as atividades de casa no contraturno. As dificuldades que elas apresentam durante as aulas, percebidas pelo professor bilíngue e pelo intérprete, são colocadas no caderno de comunicação entre os dois turnos (matutino e vespertino) da equipe bilíngue. O professor de Libras nessa instituição é graduado em Administração e Letras-Libras, o que colaborou muito para o bom desenvolvimento de Isabelly como mostra o excerto a seguir.

Excerto 10 (Diário de campo sobre aula de Matemática na 7ª série. Data: 24 out. 2016)

Na aula de Matemática, o professor manda os alunos formarem grupos para explicarem conceitos geométricos de ponto médio, baricentro e ortocentro de um triângulo. A aluna Isabelly escolheu um grupo de meninas para ser seu grupo. As meninas responderam que já estava completo o grupo, ela tentou outro grupo, mas obteve a mesma resposta. Então tinha um grupo de três alunos que estavam sem grupo e se juntaram a ela.

Excerto 11 (Diário de campo sobre aula de Matemática na 7ª série. Data: 31 out. 2016)

No horário de hoje são duas aulas de Matemática, apresentação de trabalho em grupo. O grupo de Isabelly não se reuniu para organizar a apresentação, ela não quer ficar com o grupo. O grupo que era dela tinha que explicar o conceito de **ponto médio**, eles explicaram errado; veio outro grupo explicar esse conceito e os alunos também explicaram errado. Isabelly levantou o braço e pediu para explicar, foi ao quadro e explicou certo, desenhando o triângulo no quadro. Outro grupo se apresentou para explicar o conceito de **baricentro**, o grupo explicou errado Isabelly levantou o braço, foi ao quadro e explicou certo. O último grupo iria explicar o conceito de **circuncentro**, o grupo errou a explicação, a aluna outra vez levantou a mão, a sala gritou: *outra vez!* Dessa vez o professor foi ao quadro, explicou o conceito e

falou: *Vocês estão vendo o exemplo de quem estuda e não falta as minhas aulas. A aluna está sempre atenta às aulas, não perde tempo brincando ou fazendo gracinhas e foi a única que explicou o conceito correto.* A aluna foi aplaudida e depois o professor entregou as provas, sendo que a maior nota da sala foi da aluna Isabelly, que tirou 8,5.

Vale a pena ressaltar que a presença do professor de Libras nesse processo fez diferença significativa. Ele tem uma boa formação acadêmica com duas graduações e seu conhecimento pode tornar os conteúdos matemáticos de fácil acesso aos alunos surdos no trabalho do contraturno. Esse recorte mostra o processo de complementaridade entre os turnos, por meio da relação comunicativa organizada em um caderno de comunicação entre os turnos.

Pedagoga (Transcrição de áudio. Data: 24 out. 2016)

O aluno surdo não tem nenhuma deficiência intelectual, ele tem a barreira da comunicação, o que atrapalha, o que limita, o que de fato, na minha concepção, o que cria a barreira é a língua, a não propriedade que nós, profissionais, que lidamos com esse sujeito, não temos. Eu mesma eu tento me comunicar com as meninas, mas se limita a coisas básicas como um tchau, do gesto, oi tudo bem como é que vai, onde eu vou me fazer compreender? Como fazer um aprofundamento de Libras dado a minha limitação? Nós, escola, temos muito que avançar neste aspecto, é um conhecimento que não é tão simples, eu já tentei fazer o curso de Libras, nas duas vezes eu fracasei, tenho dificuldades muito grandes mesmo. Me falta alguma coisa para eu poder me apropriar desse conhecimento, eu esqueço muito rápido, até meu nome, você já me falou várias vezes meu nome, mas não consigo gravar, eu tenho uma deficiência muito grande nessa área.

Nesse caso, estamos discutindo sobre a igualdade de condições de acesso entre surdos e ouvintes, um dos maiores impasses na educação de surdos: a falta de profissionais com formação em língua de sinais e com formação acadêmica para atuar em escolas regulares, como já foi mostrado em diversas pesquisas. A legislação garante “igualdade de condições e acesso à escola regular”, no entanto a educação inclusiva é pensada e elaborada na perspectiva ouvinte. Vale a pena refletir sobre um aspecto importante: o aluno surdo precisa frequentar o contraturno para efetivar sua aprendizagem, pois o ensino regular necessita dessa complementaridade de processos.

Na disciplina de Ciências, a professora passa um resumo no quadro do conteúdo da disciplina. Os alunos têm o conteúdo por extenso no livro. A professora faz atividades

baseadas nesse resumo para as alunas surdas, com bastantes imagens, além de mostrar filmes sobre o tema discutido e usar programas específicos da disciplina na sala de Informática.

Excerto 12 (Transcrição de vídeo na aula de Ciências no 7º ano. Conteúdo: mamíferos. Data: 31 out. 2016)

A professora de Ciências entra na sala com um saco de bichos de pelúcia que são animais mamíferos. A aluna surda Paula está sentada e ao seu lado a intérprete que está interpretando a aula. O objetivo da aula era perceber se os alunos aprenderam sobre a ordem desses animais.

Professora: *Esses animais podem ser domésticos ou selvagens. Que animal é esse e que ordem ele pertence?* (Ela pega um gato de pelúcia e coloca na mesa da aluna Paula. A aluna abre o livro e procura a ordem).

Paula: *(Carnívoro.)*

Professora: *Por quê?*

Alunos: *Porque eles comem carne.*

Professora- *Porque têm os dentes caninos bem desenvolvidos. Tem animais carnívoros que se alimentam de frutas e de carne também, o lobo guará é um exemplo.*

Professora: *Doméstico ou selvagem? O gato?*

Intérprete: *(Você sabe o que é doméstico e selvagem?)*

Paula: *(Não, esqueci.)*

Intérprete: *(Doméstico pode viver dentro de casa junto das pessoas e selvagem mora na floresta solto.)*

Paula: *(Entendi, então é doméstico.)*

Professora: *Agora vou jogar o bicho em cima da mesa da pessoa que vai responder. Esse animal é bem útil para nós conseguimos tirar vários alimentos desse animal.*

Alunos: *Vaca.*

A professora pega uma vaca.

Professora: *Qual é a ordem dela?*

Aluna: *Artiodáctilo (olhando no livro)*

Professora: *Qual a ordem desse animal? O corpo dele tem uma camada grande de gordura (pega um urso).*

Alunos: *Carnívoro.*

Professora: *Esse animal é nosso parente da nossa família.*

Paula: *(Macaco)*

De uma forma lúdica, como mostra o recorte anterior, a professora de Ciências trabalha o conteúdo em que todos participam, rompendo a crença de que somente pela modalidade escrita se concretiza o aprendizado, mas com o uso de recursos visuais. Já em disciplinas como História e Geografia é a Língua Portuguesa que legitima o conhecimento em que os alunos e as professoras fazem leitura do livro, copiam as atividades no quadro e concluem os exercícios dirigidos, como forma de avaliação.

Paula – aluna surda (Transcrição de vídeo sobre as aulas de Ciências e Matemática. Data: 31 out. 2016)

(Professora de ciências tem material bom, estudei insetos, ela levou material bonecos e insetos. Ela sabe um pouco de Libras, professor de Matemática não sabe Libras, mas explica bem no quadro, às vezes entendo, às vezes não).

Fotografia 8 – Insetos em aula de Ciências



Fonte: Acervo da autora (2015).

Nota: Fotografia de Andrea Hees.

Isabelly – aluna surda (Transcrição de vídeo sobre as aulas de Ciências e Matemática. Data: 31 out. 2016)

(Tudo que a professora de Ciências explica na aula eu entendo, a intérprete traduz, a professora sabe um pouco de Libras. Ela usa muita imagem na aula dela, mostra filme, usa a sala de Informática e faz atividades com muita imagem, também. Matemática quando eu não sei, pergunto ao professor e ele explica, mas se não entendo pergunto à professora bilíngue do matutino e ao instrutor de Libras do contraturno).

Nesse contexto, podemos perceber a possibilidade de romper a crença de que para se apropriar de conceitos acadêmicos significa se apropriar do léxico da Língua Portuguesa, sendo essa a única forma de se elaborar conteúdo. Diante desses fatos, percebe-se que os espaços escolares precisam ser pensados e organizados de acordo com as especificidades linguísticas e culturais do aluno surdo, com materiais visuais e recursos que visam o desenvolvimento das suas potencialidades, para se tornar espaços inclusivos. Os professores sempre iniciam suas aulas fazendo a chamada, sendo que a maioria dos alunos nas salas observadas questionam a autoridade do professor, dessa forma é necessário interromper a explicação de conteúdos para gerenciar a aula, inúmeras vezes. As avaliações são trimestrais com trabalhos, provas e participação em sala. Os alunos recebem da escola os livros didáticos de cada disciplina e uma agenda com a foto da escola. As salas de aula são trancadas durante o recreio devido a furtos que pode vir a ocorrer, sendo que no período da pesquisa ocorreram roubo do notebook de professor e celular de aluno.

As meninas nunca se envolvem em qualquer movimento que questione a autoridade do professor, assumem o papéis institucionais legitimados na escola . Elas são curiosas e querem que traduza todas as falas da aula inclusive as que se misturam com a do professor. As alunas surdas desta instituição são acompanhados pelo tradutor/ intérprete ou professora bilíngue e estão em processo de aprendizagem da Libras, em etapas diferentes, então o maior desafio é fazer a tradução simultânea e consecutiva na sala de aula. Isabelly domina bem a língua de sinais mas não conhece alguns sinais específicos de cada disciplina. Paula está em processo de aprendizagem da língua de sinais.

A maioria dos professores de sala regular acham que não tem conhecimento suficiente para lidar com o aluno surdo . Dessa forma uns fazem seu planejamento incluindo a presença desse aluno, na criação de estratégias e escolhas de materiais

que colaborem com o aprendizado daquele que aprende pelos olhos. No entanto, tem os professores que pensam nesse aluno como aquele que é de responsabilidade da equipe bilíngue, acreditando que não é necessário o seu envolvimento nesse processo. Nesse contexto, cada professor de sala regular se relaciona de forma diferenciada com a estrutura acadêmica e com os objetivos institucionais, definindo o ritmo de suas aulas conforme as atividades propostas, além dos procedimentos e avaliações.

5.3.2 As aulas de Libras como oficina

As aulas de Libras são ministradas pelo instrutor ou professor de Libras dependendo da formação do profissional, uma vez por semana. Essa disciplina não está na grade curricular, são chamadas de oficinas pelo fato que nem todos os professores de Libras tem formação pedagógica, são aulas cedidas pelo professor de sala regular, sendo que esse permanece na sala durante toda aula, que dura quarenta e cinco minutos.

Excerto 13 (Transcrição de vídeo sobre as aulas de Libras. Data: 31/10/2016)

Professor de Libras do turno vespertino: *(Ensino Libras na sala do aluno surdo uma vez por semana e também faço um trabalho colaborativo na sala. Em relação às alunas do contraturno, faço exercícios, atividades de casa da disciplina de Matemática. Não ensino Libras para as alunas do turno da manhã, não dá tempo.)*

Instrutor de Libras do turno matutino: *(Meu trabalho é ensinar Libras nas oficinas de primeira a quarta série e também na sexta e sétima série. As vezes fico na sala com as meninas na disciplina de Matemática, mas não tenho um horário certo, só quando alguém me solicita. Nas aulas de Libras de primeira a quarta série trabalho histórias em Libras, os contos clássicos que são vídeos produzidos pelo INES. Nas turmas de sexta a sétima série trabalho com filmes como “Nell” e agora “Meu adorador professor”. Os alunos de primeira a quarta série gostam das aulas e aprendem Libras, mas os maiores não querem aprender, por isso mostro filmes.)*

Vale a pena ressaltar que o documento elaborado pela FENEIS (1999) dispõe que a escola deve criar condições para o surdo aprender Libras, esclarecendo ser esta uma das principais funções do instrutor de Libras. O Excerto 9 mostra que os professores de língua de sinais não priorizam essa função — ensinar Libras para os alunos

surdos —, assim como o projeto educacional bilíngue do sistema municipal de ensino de Vitória/ES.

A política municipal de educação bilíngue delega as seguintes atribuições ao instrutor de Libras (SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA, 2008):

- ✓ Apoiar o uso e a difusão da Libras; ministrar aulas de Libras na Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo EJA, no atendimento educacional especializado e para toda a comunidade escolar; utilizar a Libras como língua de instrução, como forma de complementação e suplementação curricular;
- ✓ desenvolver e adotar mecanismos de avaliação alternativos ou não, referentes ao aprendizado dos conteúdos curriculares expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos;
- ✓ orientar alunos com surdez no uso de equipamentos e/ou novas tecnologias de informação e comunicação;
- ✓ confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apoiem o processo de escolarização;
- ✓ planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino no trabalho do professor e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Dessa forma, o ensino da língua de sinais para o sujeito surdo não é valorizado no sentido de colaborar para a sua condição bilíngue. O Decreto nº 5.625/2005 dispõe sobre a formação dos profissionais que são responsáveis pelo serviço de apoio no AEE, mas não esclarece quais os conhecimentos que essa equipe precisa para o ensino da língua de sinais, como também não pode garantir a aprendizagem da Libras pela criança ou pelo adulto surdo na instituição escolar.

5.3.3 A sala do AEE como espaço de interação

A sala de AEE é um espaço que fica no andar térreo da escola e as salas de aula ficam na parte de cima da instituição. Essa sala é o local onde os alunos do turno aprendem Português e serve para o trabalho de apoio dos alunos do contraturno. Nesse espaço há duas mesas, cadeiras, dois computadores, duas impressoras e muitas imagens nas paredes, como mapa *mundi*, mapa de Vitória, alfabeto manual,

números em Libras, ilustração mostrando por que se forma o dia e a noite, a linha do tempo da História Geral, entre outros recursos e materiais.

Figura 5 – Acompanhando as horas



Fonte: Elliot e King (1990).

Figura 6 – Porque nós temos o dia e a noite



Fonte: Elliot e King (1990).

A equipe bilíngue da escola-alvo da pesquisa fica, na maior parte do tempo, na sala de aula acompanhando o aluno surdo e colaborando com o trabalho do professor. A comunicação entre o grupo bilíngue matutino e vespertino é organizada em um caderno onde os profissionais escrevem sobre as necessidades dos alunos, percebidas durante as aulas para serem reforçadas no turno vespertino, assim como as atividades e as pesquisas que precisam ser concluídas, ou sobre a necessidade de estudar para as provas. Esse caderno é o elo de comunicação entre os turnos, onde é documentado tudo, inclusive faltas de alunos.

Excerto 15 Professora bilíngue do turno vespertino (Transcrição de áudio. Data: 24 out. 2016)

Pesquisadora: Como é o trabalho no turno vespertino?

Professora bilíngue: *O trabalho no turno tem um aluno no 3º ano e nós nos organizamos para que o aluno não fique sozinho na sala, aí a gente se reveza, eu e o professor de Libras, e temos também o AEE na parte da tarde. Eu fico com ele nas disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa. O menino tem um resíduo auditivo bom, consegue ouvir minha voz se falo próximo ao ouvido. Esse aluno demonstra uma maturidade acadêmica muito grande. No texto da Língua Portuguesa eu leio próximo ao ouvido dele, mas as perguntas sobre o texto, faço em língua de sinais. As aulas de língua de sinais na sala ele participa de forma bem ativa, ele cria os sinais para os alunos, nos intervalos ele vem nos procurar, quando tem dúvidas ou alguma briga ele vem buscar o refúgio em nós. Nós também trabalhamos a independência dele, na aula da língua inglesa ele desce.*

Pesquisadora: Como é a organização do trabalho do contraturno?

Professora bilíngue: *Em relação ao trabalho das alunas do contraturno, uma das minhas atribuições é o ensino da Língua Portuguesa, mas também temos outras atribuições, como informações de coisas básicas de saúde de corpo humano. As famílias não conhecem Libras e não conseguem repassar para elas, muitas vezes usamos o nosso tempo para ter esse bate-papo em Libras, aí o Português fica um pouco de lado. Trabalhamos com histórias, com começo meio e fim, auxílio nas atividades escolares. Elas chegam com muitas atividades para serem feitas, mas primeiro eu preciso perceber o que elas sabem do conteúdo. Eu pego o enunciado, pergunto o que elas entenderam, depois preciso ler o material porque não estava em sala de aula, não sei qual a abordagem que o professor trabalhou, eu percebo que é um trabalho vagaroso, é necessário ter esse cuidado. Eu percebi que na língua portuguesa elas tiveram um avanço. Eu estou trabalhando com a aluna Isabelly prefixo e sufixo. Meu trabalho é também criar uma visão de mundo, também discutir sobre sexualidade, elas têm muitas*

dúvidas e ficam com vergonha de perguntar para a família. Sobre violência, sobre a crise no país. Quando trabalhamos o conteúdo vão surgindo dúvidas vão surgindo outros assuntos e com o fato delas irem embora às 4 ou 4 e meia, nosso tempo fica muito restrito, e também nossa escola está situada num local de risco. A minha grande preocupação com a educação de surdos, há 12 anos trabalho com surdos, a questão é trabalhar identidade, precisam opinar, argumentar, não é porque sim ou porque não. A gente tem tanta preocupação em trabalhar a Língua Portuguesa, mas esquece de trabalhar a língua-mãe deles, eu acho que primeiramente eles têm que se apropriar da língua-mãe e depois se apropriar da língua escrita. O ideal seria ter classes bilíngues só para surdos, juntar todos numa escola referência.

A fala da professora bilíngue no excerto anterior demonstra que a participação social da escola está próxima à familiar, no sentido de que o ambiente institucional (AEE) passa a ser um local de informalidade e espontaneidade, onde os alunos surdos recebem todo tipo de orientação que não encontram em casa. Esse fato indica a proximidade que se constitui nas relações dentro de uma instituição bilíngue por conta do conhecimento linguístico. Existe, dessa forma, uma preocupação acadêmica e emocional, como aponta a fala da professora, diferente do ambiente formal da sala de aula, que segue um planejamento elaborado de acordo com os objetivos específicos, mas em que o professor não se comunica com seu aluno surdo. Os surdos podem se tornar alunos invisíveis nas suas diferenças, na elaboração e apropriação do conteúdo.

A professora bilíngue, em seu relato, propõe outra configuração de escola, formada por salas bilíngues; em vez de várias escolas bilíngues, o ideal seria haver somente uma como referência. Em relação aos surdos, a *Declaração de Salamanca* reconhece a língua de sinais e sua utilização para a educação de surdos, assim como a manutenção de escolas especiais ou classes especiais de ensino. Nesse caso, haveria também uma comunidade linguística presente no contexto escolar e não alunos surdos separados, com sem interlocutores, ou com poucos, para o uso e desenvolvimento da língua de sinais.

A aquisição de linguagem ocorre em interação/interlocução linguísticas que acontecem naturalmente entre membros (mais e menos “experientes”) de uma comunidade linguística. Isto permite que a linguagem seja situada como o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos na/pela linguagem. (LIMA, 2004, p. 172).

Nessa perspectiva, vale enfatizar que dois surdos juntos ou um surdo sozinho não formam uma comunidade linguística e conseqüentemente não há força política para lutar pelos seus direitos, como por uma educação de qualidade. Os documentos elaborados pela FENEIS (1999) apontam para a necessidade de se criarem ambientes linguísticos adequados para que os surdos possam adquirir língua de sinais por meio de seus pares. Além disso, entendem-se a surdez como diferença linguística e cultural, mas o que existe de fato na instituição escolar é o desejo de homogeneizar as diferenças por esse modelo estabelecido como educação bilíngüe.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurei compreender como as práticas de uma educação bilíngue em uma unidade de ensino fundamental (Escola do Mangue), na perspectiva de uma política inclusiva, a constituem em um espaço inclusivo bilíngue. Os resultados aqui apresentados não pretendem dar uma resposta definitiva às questões que foram levantadas na pesquisa, mas pensar um ensino que atenda as reais necessidades dos surdos, além de mostrar uma realidade que aparece ainda um tanto obscura. Talvez existam muito mais perguntas que precisam ser colocadas, porque as análises de dados geram vários questionamentos.

No primeiro momento, a pesquisa parece ter mostrado as razões históricas, políticas e de poder que envolvem o processo de inclusão/exclusão, que tem como estratégia medidas de reabilitação e normalização. Diante desse fenômeno, as experiências escolares na educação de surdos resultam em metodologias que têm a representação da surdez como falta de audição e incapacidade de fala, com ênfase em uma educação clínica e reabilitadora. Inseridas nesse contexto, existem novas formas de governamento que não operam mais por meio da exclusão ou reclusão em espaços de confinamento, mas por meio de circulação em espaços abertos, o que exige novas estratégias que interferem na conduta daqueles que têm livre mobilização (LOCKMAN; RUBIO, 2015).

A estratégia de defesa social não é mais a exclusão, mas a inclusão, cujo objetivo é colocar a sociedade em ordem disciplinar para governar e se autogovernar, tornar o sujeito produtivo para fazer parte do jogo do mercado e continuar nele. A contemporaneidade é marcada como a era da acessibilidade e do empresariamento daqueles que antes eram excluídos, confinados e marginalizados. A discussão em torno da surdez, para a maioria das pessoas, está relacionada à incapacidade de comunicação e, partindo dessa concepção, se praticam diferentes formas de controle e de governo, intervindo no corpo, na mente e na linguagem dos sujeitos, como foi discutido nesta pesquisa. Com o avanço da tecnologia, as práticas de colonização e controle se tornaram mais avançadas, com o uso próteses auditivas e implantes cocleares.

A partir dos dados que foram produzidos nesta pesquisa, entende-se que a escola bilíngue vai se constituindo diante dos discursos elaborados pelos documentos, com

relações de poder e saber entre surdos e ouvintes, porque se produzem verdades sobre inclusão. Os debates sobre bilinguismo surdo parecem ser bastante controversos, nas falas dos professores e nas políticas que são um exemplo desses desencontros, pois apresentam-se muito flexíveis no que diz respeito à atuação e à formação acadêmica dos profissionais que trabalham com o aluno surdo. O intérprete tem a sua função articulada com a função pedagógica, colocando em dúvida sua verdadeira atuação. A língua de sinais parece ser uma língua de apoio aos processos educativos e não uma língua com *status* linguístico, que precisa ser ensinada e socializada nos espaços escolares. Além disso, não se faz distinção dos tempos e espaços do uso das duas línguas (Português e Libras), levando-se em consideração as especificidades de cada aluno surdo.

Vale a pena ressaltar que a forma como a política inclusiva vem se instaurando, com o discurso de contemplar todos, previsto em lei, na realidade não considera as diferenças presentes no espaço escolar. A legislação garante igualdade de condições e acesso à escola regular, mas continua sendo pensada na perspectiva ouvinte. O discurso institucional reforça a representação dos surdos como incapazes, marcados pela falta de conhecimento de mundo e pelo desconhecimento da Língua Portuguesa escrita. O surdo deve ser incluído na sala regular, necessitando do apoio no contraturno para efetivar sua aprendizagem.

A sala do AAE, por sua vez, é um ambiente que contempla as necessidades educativas do surdo, onde se utiliza pedagogia visual, existindo recursos que colaboram com a aprendizagem desse aluno. Os profissionais que atuam no AEE exercem uma função para além da escolarização do sujeito, pois, ao lado das demandas acadêmicas, investem tempo ensinando habilidades sociais na construção de relações na sala de aula e no apoio à autonomia social e emocional do aluno. Pelo fato de não existir uma comunicação efetiva entre o surdo e sua família, os profissionais bilíngues mostram um envolvimento maior com os aspectos ligados a problemas interpessoais, a dificuldades de relacionamento e de comportamento.

Nesse contexto, as considerações feitas por Noguera-Ramires (2009) sobre o deslocamento de uma sociedade de ensino para uma sociedade de aprendizagem, em que ocorre a descentralização da função do professor e a escola assume para si atribuições, como por exemplo dar conta de aspectos ligados ao social, ampliando as suas funções que é ensinar conteúdos escolares. O professor passa a ser aquele

responsável por conduzir as condutas dos sujeitos, incluindo os aspectos afetivos dessa formação, num movimento de ampliação dos papéis da docência na escola contemporânea.

Reconhecer a importância da língua de sinais para os surdos como língua de instrução no acesso a mecanismos de produção de sentidos cria a possibilidade de ampliar o seu conhecimento de mundo e de si próprios. A língua de sinais deve ser considerada um significativo traço identitário dessa minoria linguística, uma vez que se insere em um contexto de língua natural dos surdos, presente em todos os tópicos abordados na pesquisa devido a sua relevância nos processos de aprendizagem em geral, como também da língua portuguesa. As alunas participantes da pesquisa não têm um sentimento de pertencimento em todas as disciplinas da sala regular, mas somente naquelas em que os professores utilizam recursos que colaboram com a sua aprendizagem e em que a língua de sinais participa do processo como língua de instrução.

O bilinguismo surdo como metodologia se assemelha ao modelo de educação bilíngue de transição (HORNBERGER, 2001), pois a língua de sinais é usada como apoio e recurso para a aprendizagem de conteúdos escolares e da Língua Portuguesa. A língua de sinais é representada como um problema a ser superado, já que existe desconhecimento geral em relação a ela pela comunidade escolar, diversamente dos significados que os surdos dão a sua língua como língua de interação, de instrução e um direito dos surdos para que possam desenvolver sua capacidade intelectual. Cabe refletir que uma proposta de educação bilíngue para surdos não pode se reduzir somente a uma aceitação da língua de sinais presentes nas salas e na mediação de conteúdos, mas propostas como o modelo de enriquecimento, em que a diferença linguística do aluno seja vista como parte do pluralismo cultural da escola e da comunidade. Dessa forma, a língua minoritária seria assimilada pelos estudantes da língua majoritária em uma visão de sociedade que valoriza a autonomia de diferentes grupos culturais.

Algumas pistas indicam caminhos, na voz da pedagoga que desloca o foco do fracasso do aluno surdo, assumindo a sua atuação nesse processo, [...] *o que atrapalha, o que limita, o que de fato, na minha concepção, o que cria a barreira é a língua, a não propriedade que nós, profissionais que lidamos com esse sujeito, não*

temos [...], reconhecendo a necessidade desse deslocamento. O reconhecimento parece positivo, pois indica o dever de se pensar em outros projetos e em caminhos alternativos para se aprimorar essa metodologia. Os surdos são apontados pelos professores como sujeitos visuais que aprendem com os olhos, mas esse não é um aspecto valorizado nos projetos escolares, ficando a cargo de cada profissional o uso de metodologia ou de recursos que contemplem esse aluno. É necessário conhecer os aspectos culturais e históricos que se referem ao aluno surdo e à própria surdez. Cada aluno surdo se constitui através de suas experiências individuais, cada um deles teve a sua história de vida e de aprendizagem da língua de sinais, sendo que é comum a existência de diversos níveis linguísticos em um mesmo grupo de alunos surdos, em que cada um tem sua própria forma de aprender e de se relacionar com o objeto de conhecimento. Essas diferenças precisam ser elaboradas ao se planejar a inclusão desses sujeitos no ensino regular. Nesse aspecto, pode-se concluir que os discursos usados nas políticas atuais de educação bilíngue são estratégias de governo com o intuito de governar as identidades e as diferenças surdas (THOMA, 2016).

Os documentos produzidos pela FENEIS compreendem a surdez como diferença linguística e cultural e enfatiza a importância de se criar um ambiente adequado para que os surdos possam se apropriar da língua de sinais por meio de seus pares linguísticos. No entanto, esse aspecto não se torna possível em uma escola regular devido ao número pouco significativo de alunos separados em várias instituições bilíngues. Alguns autores têm apontado a necessidade de buscar caminhos alternativos, em que o encontro de surdos em uma instituição escolar possa criar uma comunidade linguística, que apresente uma língua distinta da maioria, pela qual eles possam narrar-se como culturalmente diferentes, e não como deficientes ou especiais. As políticas educacionais desconsideram a necessidade de existir, nas escolas bilíngues, uma comunidade linguística que possibilita a construção de identidades surdas e onde se produz cultura, onde pode existir uma comunidade fortalecida na luta pelos seus direitos de cidadania.

Dessa forma, o movimento surdo questiona a política de inclusão escolar em escolas comuns, onde a língua majoritária é a Língua Portuguesa oral e escrita e não há uma comunidade de sinalizantes com a qual as crianças surdas possam adquirir e desenvolver a língua de sinais, assim como uma identidade surda. O movimento defende as escolas bilíngues como um espaço onde a comunidade surda pode

desenvolver sua língua e cultura, tendo a língua de sinais como língua de instrução e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para os alunos surdos. Enfim, reivindica-se uma educação que contemple suas especificidades linguístico-culturais. Compreende-se que a escola comum, da forma como está organizada, não proporciona um ambiente linguístico favorável para a educação de surdos, pois o espaço escolar deve ser pensado de modo que ocorra “em ambiente linguístico natural, o qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos” (FENEIS, 1999). Assim, o presente trabalho busca pensar novos caminhos, que sejam distantes dos projetos pedagógicos mobilizados pelas políticas que visam controlar, regular as ações para conduzir as condutas daqueles que fazem parte desse complexo processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- BARROS, A. J. D.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. p. 23. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm >. Acesso em: 21 dez. 2016.
- BRITO, L. F. Bilinguismo e surdez. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.14, p. 89-100, 1989.
- _____. Integração social do surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 7, p.13-22, 1986.
- CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2006.
- CARVALHO, R. A. M. Desafios do ensino da língua inglesa para surdos. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 7., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: FUNAPE, Faculdade de Letras da UFG, 2013. Disponível em: <https://www.letras.ufg.br/up/25/o/VIISLE_08.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- CASTELLS, M. O poder da identidade. In: _____. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. v. 2.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas do Brasil. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)**, São Paulo, n.15, p.385-417, 1999. Número especial.
- COSTA, L. M. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COSTA, L. M. **As políticas de formação de professores de surdos**: os dispositivos para garantir as práticas discursivas vigentes. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/congressos-artigos/simpósio2009/190.htm>>. Acesso em: 1º maio 2015.

ELLIOT, J.; KING, C. **P.A.I**: pesquisando, aprendendo, informando. Tradução Silmara P. Ibanhez. São Paulo: Ridell, 1990.

FAVORITO, W. **“O difícil são as palavras”**: representações de/sobre estabelecidos e *outsiders* na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Revista da FENEIS Edição Especial, ano V, n. 25, p. 25, abr./set. 2005.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: **Letramento – Referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexos, 2006.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. SP: Martins Fontes, 2008.

_____. **Segurança, território e população**. Curso no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed Loyola, 2010.

_____. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Os anormais**. Curso no *Collège de France* (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRITZEN, M. P. **“Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”**: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. 2007. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.

HAMEL, R. E. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 14, p. 15-66, jul./dez. 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora Lamparina, 2014.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HORNBERGER, N. H. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, 2008. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/dialogosdeinclusao/data1/arquivos/LACERDA_Historia_Abordagens_Educacionais.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

LIMA, M. S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. 2004. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LOCKMANN, K. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

LOCKMANN, K.; RUBIO, D. O imperativo da inclusão por habitabilidade e o sujeito aprendente. In: COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE BIOPOLÍTICA, 5., SIMPÓSIO INTERNACIONAL INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS, 17., 2015, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2015. v. 1. p. 1239-1249.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LUNARDI, M. L. A. Inclusão/Exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 18, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Surdez: tratar de incluir tratar de normalizar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

MARTÍNEZ-HERNÁEZ, Angel. Dialógica, etnografia e educação em saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, n. 3, p. 399-405, 2010.

MELLO. H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial (Brasil). **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed. Brasília, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Secretaria de Educação Especial (Brasil). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B, PEREIRA, M. C. (Org.). **Língua de sinais e educação do surdo**: São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de Neuropsicologia).

MOURA. M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade educativa como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado de Letras; ALB; Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Org.) **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 20 dez. 2016.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

QUADROS, R. M. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: _____. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. v.1, p. 26-36.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**: programa nacional de apoio à educação de surdos. Brasília, MEC: 2004.

REZENDE, A. **Segregação imposta no contexto da dinâmica sócio-espacial da cidade de Vitória (ES)**: o caso de Mangue seco – Andorinhas. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103, 1993.

SÁ, N. L. **A produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos**: práticas discursivas em educação. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de Letras, 2002.

SANTOS, L. H. S. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, C. A. A. **Entre a deficiência e a cultura**: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA. Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no sistema municipal de ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da Libras. Vitória, 2008.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001. p.85-110. (Coleção Leituras no Brasil).

THOMA, A. S. A afirmação da diferença e da cultura surda no cenário da educação inclusiva: desafios para o currículo. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. A. (Org.). **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Canoas: ULBRA, 2012. v. 1, p.205-216.

_____. A Afirmação da diferença e da cultura surda no cenário da educação inclusiva: desafios para o currículo. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. A. (Org.). **Estudos culturais e educação**: desafios atuais. Canoas: ULBRA, 2012. p. 205-216.

_____. Educação bilíngue em políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias governamentais. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661087>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Narrar a docência e a educação de surdos: experiências compartilhadas em espaços presenciais e virtuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO/UNISINOS - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: SUJEITOS (DES)CONECTADOS, 6., 2009. **Anais...** São Leopoldo: Casa Leiria, 2009. p. 1-15.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. BIBLIOTECA CENTRAL. Normalização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2015.

_____. Normalização de Referências: NBR 6023:2002. Vitória: EDUFES, 2015.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, W. O. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

VELHO, G. Observando o familiar. In: _____. **Individualismo e cultura**: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Nome: (opcional).....

1. Quais foram as experiências escolares mais significativas para você? Em quais disciplinas?

R:.....

.....

.....

2. Justifique suas escolhas e explique como caracteriza essas experiências?

R:.....

.....

.....

3. Para você, o que é educação bilíngue para surdos em termos de prática pedagógica?

R:.....

.....

.....

4. Como você interage no espaço escolar? Quais as relações estabelecidas com os profissionais que potencializam sua aprendizagem?

R:.....

.....

.....

5. O que você acha da escola nos diferentes espaços: sala de aula e AEE?

R:.....
.....
.....
.....

6. Quais são os recursos usados pelos professores que favorecem a sua aprendizagem?

R:.....
.....
.....

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES**

Nome:

1. Qual é a sua formação profissional e experiência na escolarização de surdos?

R:.....
.....
.....

2. Como os professores concebem a relação ensino-aprendizagem dentro de uma dinâmica bilíngue?

R:.....
.....
.....

3. De que forma são organizados os planejamentos entre a equipe bilíngue e os professores de sala regular?

R:.....
.....
.....

4. Defina educação bilíngue para surdos em termos de prática pedagógica.

R:.....
.....
.....