



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE**  
**DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM**  
**ESTUDO SOBRE UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS DO CENTRO-**  
**OESTE.**

.

**Carine Mendes da Silva**

Brasília, DF, março de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e Silva, Carine Mendes da  
Estratégias pedagógicas e desenvolvimento do surdo: um  
estudo sobre uma escola do Centro-oeste do Brasil / Carine  
Mendes da Silva; orientador Mônica Pereira dos Santos. --  
Brasília, 2020.  
243 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Psicologia) --  
Universidade de Brasília, 2020.

I. . I. Santos, Mônica Pereira dos, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE**  
**DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**  
**TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA**  
**EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos – Presidente Universidade de Brasília (UFRJ)

---

Profa. Dra. Regina Sucupira Pedroza – Membro Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof. Dra. Celeste Azulay Kelman – Membro Universidade Federal do Rio de Janeiro  
(UFRJ)

---

Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva – Membro Universidade de Genebra

---

Profa. Dr. Alan Rocha Damasceno – Suplente Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro

Brasília, DF, março de 2020

*Então, hoje como professora surda eu me sinto muito feliz. A abertura do espaço bilíngue é um orgulho para mim. Lógico! Antes não tinha escola bilíngue... e se não tivesse esse espaço para eu trabalhar? Eu não seria nada! Eu seria vista no mercado de trabalho? Como é que seria? Então, eu me sinto segura e eu me sinto feliz de estar nesse espaço como professora. Com os coordenadores eu tenho aprendido muito da área educacional, pois sou jovem e a primeira vez que eu estou trabalhando é aqui na escola bilíngue.*

(Vitória, professora de Educação Física da escola bilíngue Libras e Português Escrito).

## DEDICATÓRIA

À minha família constituída por mãe, pai, irmã, amigas e tias. À comunidade surda do DF que luta, arduamente, pela sua Língua de Sinais e todos os tesouros que dela advém.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às queridas Rosa Monteiro e Camila de Brito pelo cuidado, sinceridade, e amizade cultivada ao longo desses oito anos de vida acadêmica.

Minha gratidão aos familiares e amigos pela parceria e incentivo: pai Pedro, mãe Sandra, irmã Carol, tia Dani, Camila Lopes e Nella Bueno.

Meus agradecimentos aos mestrandos, doutorandos e demais alunos do grupo (Diá)logos em Psicologia: Rosa Monteiro, Marina Costa, Angélica Silva, Andressa Moreira, Patrícia Osandón, Eva Pereira, Candida Souza, Francisca Bonfim, Daniele Sousa, Bruna Pacheco, Natália Macário, Fabrício Abreu e Soraya Andrade. Obrigada por suas contribuições, apontamentos, trocas e dicas compartilhadas.

Meus agradecimentos à parceria com Marina que me fortaleceu com seus recados preenchidos de palavras delicadas e assertivas ao longo de todo o curso de doutorado.

Minha gratidão à professora Daniele Nunes por ter me orientado em parte do período de doutoramento e pela confiança investida em mim como educadora e pesquisadora.

Meus mais sinceros agradecimentos à professora Mônica Pereira dos Santos pela orientação assertiva e carinhosa, pelo compartilhamento de vivências e por ter aceitado a mim e ao meu projeto de pesquisa.

Ao LaPEADE e amigos cultivados: Maicon, André, Fernanda, Allana, Manoella, Ângela, Lidia, Rita e Gui.

## **RESUMO**

O presente estudo, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, teve como foco a investigação de uma escola bilíngue localizada na região Centro-Oeste do Brasil. Essa escola tem como proposta curricular o uso da Língua de Sinais como língua de instrução. Tendo em vista que o desenvolvimento da pessoa surda é marcado por características singulares, determinadas pela questão linguística e cultural, propõe-se aqui identificar e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes surdos, elaborada na escola em questão. Intentamos, de modo específico, identificar os atores educacionais no desenvolvimento de uma proposta bilíngue, saber o que eles narram sobre as estratégias educacionais desenvolvidas e analisar as estratégias pedagógicas apontando os efeitos delas para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do surdo. A pesquisa de campo foi desenvolvida entre abril de 2017 a março de 2018, em duas etapas: a primeira foi a imersão no campo, tendo como base metodológica o estudo (micro)etnográfico. Na segunda etapa, que foi subdividida em duas fases, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (individuais) com doze educadoras atuantes do Ensino Médio, onze ouvintes e uma surda. Todos os encontros com as educadoras foram videogravados e contamos com o trabalho de interpretação de uma profissional, escolhida pela professora surda, para realizar a tradução da Libras para a Língua Portuguesa. Para a análise dos dados, foram utilizadas as observações registradas em diário de campo e as videografações transcritas após suas realizações. Das análises depreendeu-se três eixos importantes acerca dos posicionamentos das educadoras que foram, sistematicamente, divididos em: “*Eu nem sabia que os surdos eram capazes de fazer alguma coisa*”, “*Só tá usando a Libras ali explicando não adianta*” e o terceiro eixo que preconizou os desafios da escola para o processo formativo de sujeitos bilíngues e biculturais. Este último se desdobrou em duas seções, a saber: c.1) “*Ah porque só tem que ter surdo!*”. *Gente, não existe isso! Não tem como ser assim, não é?!*” e c.2) “*O surdo aqui é mais tranquilo e é mais feliz*”. Em linhas gerais, destacamos os seguintes resultados: 1) o pensamento sobre o desenvolvimento do surdo e sobre a surdez definem o modo como as educadoras elaboram suas estratégias: aquelas que focalizam o prisma sensorial/orgânico criticam a Língua de Sinais e situam dificuldades pedagógicas e de elaboração do trabalho docente no comportamento dos alunos; 2) O processo de significação dos estudantes, constituído na linguagem, deve preconizar a Libras todavia, esta língua é vista como recurso, de caráter arbitrário; 3) O educador surdo é o protagonista do projeto bilíngue de escola pois, oportuniza ao aluno a possibilidade de ver uma pessoa surda, igualmente usuária da Língua de Sinais, numa posição profissional e de prestígio social; 4) A escola Libras e Português Escrito localizada no Centro-Oeste do Brasil está adquirindo características bilíngues, logo, é um projeto em ascensão e 5) É urgente a acessibilidade linguística pela Libras nos concursos de admissão de professores e educadores surdos da Secretaria de Educação do Distrito Federal pois, esta é a condição para o fortalecimento e manutenção da proposta curricular pautada na Libras.

**Palavras-chave:** escola bilíngue do Centro-Oeste do Brasil; Libras na escola; estratégias pedagógicas para surdos; desenvolvimento do surdo; educadores de surdos.

## ABSTRACT

The present study, based on the historical-cultural perspective, focused on the investigation of a bilingual school located in the Midwest region of Brazil. This school has as curriculum proposal with Sign Language as the language of instruction. Bearing in mind that the development of the deaf person is guided by singular characteristics, determined by the linguistic and cultural point, it is proposed here to identify and analyze the pedagogical strategies used to promote the development and learning of deaf students, developed in the school in question. As a specific goal we point: to identify the educational actors in the development of a bilingual proposal, to know what they say about the educational strategies developed and to analyze the pedagogical strategies pointing out their effects for the cognitive, psychological and social development of the deaf. The field research was developed between April 2017 and March 2018, in two stages: the first was immersion in School, based on the methodological (micro) ethnographic study. In the second stage, which was subdivided into two phases, semi-structured interviews (individual) were carried out with twelve professionals from high school, eleven listeners and one deaf. All meetings with the educators were videotaped and we counted on the interpretation work of a professional, chosen by the deaf teacher, to translate Libras into Portuguese. For data analysis, observations recorded in a field diary and video recordings transcribed after their completion were used. The analyzes constituted three important axes regarding the positions of the educators, which were systematically divided into: “I didn’t even know that the deaf were able to do anything”, “Just using Libras there explaining isn’t enough” and the third axis that advocated the challenges of the school for the training process of bilingual and bicultural subjects. The latter was divided into two sections, namely: c.1) “" Uhh, because you just have to be deaf! ". Guys, there is no such thing! It can't be like that, is it ?! ” and c.2) “The deaf person here is more relaxed and happier”. In general, we highlight the following results: 1) thinking about the development of the deaf and about deafness define the way that educators develop their strategies: those that focus on the sensory / organic prism criticize Sign Language and find pedagogical difficulties and elaboration of the teaching work in the students' behavior; 2) The students' signification process, made up of language, must advocate Libras. However, this language is seen as an arbitrary resource; 3) The deaf educator is the protagonist of the bilingual school project because it gives the student the opportunity to see a deaf person, who is also a sign language user, in a professional and socially prestigious position; 4) Libras e Português Escrito school located in the Center-West of Brazil is acquiring bilingual characteristics, therefore, it is a rising project and 5) Language accessibility by Libras is urgent in the admission exams for deaf teachers and educators of the Education Department of the Federal District because, this is the condition for the strengthening and maintenance of the curricular proposal based on Libras.

**Key words:** bilingual school located in the Midwest region of Brazil; Libras in School; pedagogical strategies for deaf; deaf development; educators for the deaf.

## Sumário

Apresentação .....	11
Capítulo 01- A teoria histórico-cultural e suas raízes epistemológicas.....	19
1.1 – Breve histórico .....	19
1.2. O papel da linguagem na ontogênese e a especificidade surda à luz do prisma histórico-cultural.....	30
Capítulo 02 – Língua, Ensino e Metodologia: a história da educação dos surdos .....	45
Capítulo 3 – Propostas Bilíngues para surdos: do Macro para o Micro .....	73
3.1. Bilinguismo para surdos: panorama internacional .....	73
3.2. Bilinguismo para surdos: focalizando propostas educacionais do Brasil.....	80
3.3. A perspectiva do surdo sobre o processo educativo: delimitação do estudo.....	86
Objetivo Geral .....	90
Objetivo Específico .....	90
Capítulo 04 - Método .....	91
A dimensão etnográfica da pesquisa: considerações teóricas e vivências na escola bilíngue.....	95
4.2 Sobre as entrevistas semiestruturadas .....	102
4.3 Caracterização e especificidades do trabalho de campo.....	103
4.4 Aspectos éticos.....	105
4.5 Participação do intérprete de Libras.....	106
4.6 A escola.....	107

4.7 Participantes .....	111
4.8 Procedimento de Construção dos dados .....	116
Capítulo 05 - <i>“Eu nem sabia que os surdos eram capazes de fazer alguma coisa”</i> . .....	118
Capítulo 06 - <i>“Só tá usando a Libras ali explicando não adianta”</i> .....	144
Capítulo 07 - Desafios da escola para o processo formativo de sujeitos bilíngues e biculturais .....	171
7.1 <i>“Ah porque só tem que ter surdo!”. Gente, não existe isso! Não tem como ser assim, não é?!”</i> .....	171
7.2 <i>“O surdo aqui é mais tranquilo e é mais feliz”</i> .....	197
Capítulo 08 – Comentários gerais .....	215
Capítulo 09 – Considerações de agora .....	221
Referências .....	224
Apêndice .....	238

## **Apresentação**

O interesse pela educação e Língua do surdo ocorreu durante a vivência nas disciplinas voltadas para a Educação Especial e Libras (Língua brasileira de sinais), durante o curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), em 2010. No ano seguinte, tive contato com um arquivologista surdo ao realizar o estágio do curso e essa experiência nutriu ainda mais minha curiosidade e encantamento pelo universo em Sinais que impulsionou, para além das questões educacionais, minha busca por conhecer histórias e temas envolvendo o surdo, sua cultura e desenvolvimento.

Assim, participei em 2011, do grupo de pesquisa: “Surdez e Sofrimento Psíquico: em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional - um estudo preliminar” (Costa & Silva, 2010), composto por pedagogos, psicólogos e intérpretes de Libras. O objetivo do grupo era de atender e mediar as demandas psicológicas de surdos em Língua de Sinais. Nesse processo, acompanhei os momentos de supervisão, planejamento da equipe multiprofissional e discussão dos atendimentos realizados pelos coordenadores e alunos do grupo, no CAEP (Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos) do IP/UnB (Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília).

Essa participação teve como consequência o objeto de estudo desenvolvido na monografia intitulada: “O papel do pedagogo no grupo surdez e sofrimento psíquico” (Silva, 2011). A investigação sobre o papel do pedagogo permitiu discussões sobre: as condições do trabalho em grupo, as concepções dos profissionais envolvidos para estruturação dos atendimentos no projeto supracitado e chamou atenção para a específica condição de vida do surdo que está ligada ao bilinguismo, indubitavelmente.

O desenvolvimento da pessoa surda é marcado por características singulares, determinadas pela questão linguística e cultural. Visto que a condição biológica suprime o acesso absoluto aos discursos orais, o surdo, em sua experiência com os pares, utiliza um canal diferente dos ouvintes: o visuo-espacial. É pelas mãos e por uma complexa expressão corporal capturada pelos olhos que historicamente os surdos constituíram sua Língua de Sinais. Própria da cultura surda e estatuto de sua comunidade, a língua dos surdos é o lócus de sua formação psicológica e, por ela, eles estabelecem as relações dialógicas com o universo que os cerca.

A Língua de Sinais, essencialmente distinta da Língua Portuguesa (escrita e falada), apresenta estruturas semântica, sintática e gramatical próprias, além de ser ausente de sonoridade, engendrando singulares processos de significação e de subjetivação (Souza, 2003). Para Dizeu & Caporalli (2005), o diferencial é que esta língua, na vida dos surdos, exige estratégias visuais para a aprendizagem, que é difícil, quando a eles é imposta a língua oral; aquela é adquirida sem treinamentos trabalhosos e repetitivos.

As escolas, portanto, devem elaborar o trabalho pedagógico que privilegie a Libras e as implicações dela na aprendizagem. Os sinais permitem ao surdo estar nas interações sociais, apropriar-se dos bens culturais da humanidade tornando-se, portanto, elementar para a sua constituição, além de ser um dos principais elementos de sua cultura surda e seu patrimônio linguístico. Por isso, um dos maiores desafios impostos aos surdos reside na discussão sobre o bilinguismo na escola. Diante de uma escola pensada e programada a partir da Língua Portuguesa na modalidade oral, isto é, para os ouvintes, como não fracassar? Como aprender?

Tendo em vista essas questões, desenvolvi entre 2012 e 2014 a minha pesquisa de mestrado (Silva, 2014) no Programa de pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia (UnB). Nela busquei investigar os processos de escolarização ocorridos numa escola pública do Distrito Federal (DF) que é intitulada polo de atendimento e reconhecida pela inclusão de surdos no cenário regional.

Tratava-se, no ano 2013, de um centro de ensino Médio monolíngue no qual as aulas eram ministradas em Língua Portuguesa, na modalidade oral, e contava com intérpretes de Libras para desenvolverem a tradução simultânea dos conteúdos, nas turmas em que havia estudantes surdos. Os alunos surdos eram destinados, no contraturno, a um espaço bilíngue para ter o acompanhamento das atividades escolares e suporte pedagógico de uma forma geral, no reconhecido Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Pude conhecer e investigar profissionais de educação, dentre eles, 8 foram entrevistados, alguns das salas de recurso e outros das salas comuns com surdos em suas classes. Investi, ao longo da atividade de campo, em compreender a complexa dinâmica imposta pela inclusão de surdos. O objetivo foi conhecer a visão dos educadores sobre os elementos principais demandados pelos alunos surdos, que são: a Língua de Sinais e as estratégias pedagógicas específicas para o ensino bilíngue somados aos desafios derivados do processo formativo de sujeitos biculturais. Participaram a diretora, o supervisor pedagógico, a coordenadora de linguagens e códigos, a coordenadora de humanas, o coordenador de exatas, o professor de português como segunda língua, a professora da sala de recursos e a intérprete de Libras.

Das análises inferiu-se três eixos: a) a visão acerca da surdez e estratégias pedagógicas pertinentes aos surdos; b) a centralidade (ou não) da Língua de Sinais para o desenvolvimento bicultural dos surdos e c) os principais desafios para a escola no tocante à inclusão dos sujeitos com desenvolvimento bicultural. Em suma, o estudo demonstrou em seus dados que os profissionais daquela escola apresentavam pontos de vistas acerca do surdo e da surdez que traduziam a forma como eles conduziam as práticas de ensino: alguns comprometidos com os aspectos culturais e políticos dos surdos, outros alheios a essas condições.

Foram formuladas críticas aos processos de escolarização, em especial, às metodologias de ensino, destacando o papel da Língua de Sinais em sala de aula e na escola como um todo. As bases conclusivas da investigação apontaram a necessidade de práticas de ensino que estejam fundamentadas em uma Pedagogia da imagem, pautada nos sinais e em recursos visuo-espaciais.

Ficaram evidentes nos dados as lacunas formativas dos entrevistados, pois eles desprezavam alguns elementos da cultura surda e apresentavam um discurso contraditório sobre a inclusão educacional dos estudantes surdos. Eles eram a favor da presença dos alunos, entretanto, a Língua de sinais era questionada. O fator que mais chamou atenção foi que a maioria elaborava estratégias de ensino voltadas, unicamente, para a lógica do aluno ouvinte e planejavam atividades distantes da ótica bilíngue.

Nessa conjuntura, a busca da presente pesquisa está voltada para analisar o processo de escolarização, tendo como foco as estratégias pedagógicas desenvolvidas numa escola que preconiza a Língua de Sinais como língua primária e a Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita. Ao longo da última década, a

trajetória de lutas dos movimentos Surdos inclina-se para o fortalecimento das Escolas Bilíngues, conforme sancionado pela Lei 13.005/2014.

Campello & Rezende (2014) elaboraram um trabalho no qual registram os percalços vivenciados pelos surdos após ameaça<sup>1</sup> feita pela Diretora de Políticas de Educação Especial Martinha Claret, no ano de 2011, de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>2</sup>, e a batalha que travaram para a (re)inclusão e permanência das Escolas Bilíngues para Surdos no texto do Plano Nacional de Educação – PNE. As autoras relatam que uma política pública educacional que não se pauta no bilinguismo como égide dos processos de escolarização de surdos não favorece e não atende a peculiar necessidade linguística e cultural de pessoas surdas. Partindo, em primeiro lugar, das experiências escolares pessoais das duas estudiosas e, em segundo plano, de suas análises como pesquisadoras desse campo de produção do saber, ambas defendem a escola bilíngue para surdos.

Até então voltado para as classes comuns nas escolas monolíngues (com acompanhamento do Intérprete e AEE no contraturno) e/ou para as classes bilíngues de surdos no interior das escolas regulares, os processos de escolarização desse alunado têm sido marcados pela secundarização linguística e o conseqüente apartheid dos surdos dos processos de significação dos conhecimentos historicamente produzidos pela

---

<sup>1</sup> No bojo dessa discussão, é importante registrar o diálogo que aconteceu entre a Prof. Dra. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ), autora de estudos sobre Inclusão em Educação, e a Diretora Martinha Claret no qual elas conversaram questões de ordem financeira que tangenciam o funcionamento de escolas especiais tal como o INES, no estado do Rio de Janeiro. Numa contramão ao argumento apresentado por Campello e Rezende (2014), a pauta sobre as escolas especiais não suscitava o fechamento, mas sim, a necessidade de revisão do orçamento institucional pois essa escola de surdos tem o orçamento anual equiparado ao capital destinado a uma Universidade Federal.

<sup>2</sup> O Instituto Nacional de Educação de Surdos foi a primeira instituição de ensino de surdos do Brasil que acolheu e formou várias referências Surdas de todo o território nacional. O INES é o lócus principal de resistência da língua de sinais brasileira e da cultura surda (Campello & Rezende, 2014).

humanidade no sistema escolar. Nessa direção, os elementos encontrados na conclusão de minha pesquisa de mestrado (Silva, 2014) convergem com Campello & Rezende (2014) pois, sobretudo, a escola na e pela Língua de Sinais como L1 (primeira língua) é o guarnecimento do direito linguístico do surdo e a condição para o seu desenvolvimento.

Inegavelmente, a escola bilíngue para surdos é motivo de tensão explícita por estar na contramão do forte movimento de educação inclusiva fundamentado, principalmente, nos documentos legislativos da década 90 (Declaração de Salamanca, Conferência Mundial de Educação para Todos, por exemplo). Por isso, educadores e estudiosos comprometidos com o desenvolvimento do surdo têm buscado amparo científico, articulado à legítima luta da comunidade surda, a favor do alinhamento da área da educação de surdos com a de Políticas Linguísticas, que é o primeiro passo em prol da democratização do conhecimento, fundamental para o ensino de qualquer aluno. O cerne da batalha surda depende da língua, pois a busca por promoção, de fato, da aprendizagem está no desenvolvimento dela nas dinâmicas pedagógicas. Assim, a prática escolar deve resguardar as produções político-culturais e os processos constitutivos e identitários da especificidade dos surdos em sua dimensão bilíngue, bimodal e bicultural (Campello & Rezende, 2014; Martins, Albres & Sousa 2015; Nascimento & Costa 2014; Rodrigues, 2015).

Em crescente ascensão no cenário de educação pública, a ideia e a escola bilíngue de surdos (Língua de Sinais L1 e Português escrito L2) são vivas em território nacional. O seu funcionamento estrutural ainda está em fase incipiente em alguns estados e mais solidificados em outros (Rio Grande do Sul e São Paulo, por exemplo). O movimento de amadurecimento das propostas, ações de cunho pedagógico e outras peculiaridades que

alicerçam o ensino bilíngue bimodal tal como este é, depende, sobretudo, da divulgação e concretização de pesquisas na área.

Há uma vasta literatura (Capovilla, 2011; Ribeiro, 2014; Rodrigues, 2015; Rodrigues & Miranda, 2012; Silva, 2014; Lacerda, Albres & Drago, 2013; Lebedeff, 2010; Lodi, 2013) que fortalece e ampara cientificamente a escola bilíngue de surdos, todavia, elas dão luz, principalmente, à iniciativas desse tipo de ensino elaboradas nas escolas monolíngues comuns (com intérprete de Libras), nas classes bilíngues e nas escolas bilíngues de surdos concentradas na região do Sudeste e Sul do País. Nesse contexto, a presente investigação pretende inaugurar no campo das propostas bilíngues para surdos a discussão sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na escolarização de surdos em uma escola bilíngue recém implantada, no Centro-Oeste do Brasil, que parte da Língua de Sinais como via de comunicação e língua de instrução e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Esse debate traz à tona as formas de bilinguismo para surdos, considerando o tempo em que a língua de sinais foi reconhecida legislativamente e o decorrente aperfeiçoamento das propostas educacionais. As questões fundamentais para a compreensão da trajetória desenvolvimental do surdo, em especial a constituição linguística, será compreendida para a tessitura deste trabalho a partir da teoria histórico-cultural. Ambientada na Rússia pós-revolucionária, essa teoria explica o desenvolvimento humano, ao longo do percurso evolutivo, a partir de duas categorias: o trabalho social e a construção de instrumentos psicológicos (linguagem). A linguagem, a partir das contribuições das leituras histórico-culturais, assume papel central na constituição das funções psicológicas, ou seja, no desenvolvimento das funções do pensar, perceber,

memorizar (entre outros), sendo, portanto, o pilar para a compreensão do desenvolvimento da pessoa surda, pois esta possui condições especiais para a sua aquisição (Ribeiro, 2014). Por isso, iniciaremos o próximo capítulo apresentando as bases epistemológicas e o contexto político no qual nasce a teoria histórico-cultural.

## **Capítulo 01- A teoria histórico-cultural e suas raízes epistemológicas**

### **1.1 – Breve histórico**

O contexto político-econômico da União Soviética no período pós revolução socialista, de 1917, trouxe mudanças sociais, artísticas, educacionais e impulsionou novos modos de produção do saber científico. Sob o viés da Psicologia, surgia a teoria que centralizou a preocupação no desenvolvimento humano, a partir de sua dimensão histórica, com ênfase no papel da cultura para a constituição da psiqué (Tuleski, 2008).

Essa perspectiva teve como precursor Lev S. Vigotski (1896 –1934) e os pesquisadores A. Luria (1902 – 1977) e A. Leontiev (1903 –1979), jovens russos que, articulados ao projeto político-ideológico socialista, desenvolveram investigações alinhadas às necessidades dos cidadãos daquela época, fruto da nova sociedade que se erguia. Dentre essas necessidades, estava a urgência por uma ciência capaz de analisar o desenvolvimento a partir de sua concretude, fundada portanto, numa base epistemológica também diferente para explicar o fenômeno psicológico. O empreendimento investigativo que se destacou nesse contexto foi sobre as funções psicológicas próprias à espécie humana (linguagem, memória, emoção e imaginação, entre outros) seguindo o curso filogenético, ontogenético e microgenético (Abreu, 2015; Mendonça, 2018; Tuleski, 2008; Vigotski, 2000).

O desvelar do que constitui especificamente o humano, na gênese de suas funções psíquicas, e a busca por um método de investigação psicológico socialmente legítimo e, portanto, capaz de romper com a dicotomia filosófico-epistemológica (mente/corpo; espiritualista/naturalista; subjetivo/objetivo) na qual as discussões psicológicas da época

se pautavam, foram objetos de análise e de contraposição que subsidiaram os trabalhos elaborados por Vigotski em parceria com outros autores (Delari Junior, 2000).

Vale salientar que os estudos ambientados na Psicologia, até o início do século XX, encontravam-se divididos entre correntes teóricas que não dialogavam entre si. São elas a corrente empirista, da qual destaca-se o behaviorismo e a reflexologia, e a corrente subjetivista, que tinha como representantes principais a psicologia descritiva de Dilthey e a psicanálise, famosa por tecer argumentações sobre o fenômeno psíquico partindo da análise dos processos internos da mente humana (Lordelo, 2011).

Para Vigotsky (1999) essa configuração denotava um hiato que interferia na consolidação da Psicologia e na especificidade de seu objeto de estudo, pois de um lado havia na corrente empirista a leitura dos fenômenos humanos a partir da negação do psíquico/subjetivo (de cunho não-material), em favor de uma suposta neutralidade e objetividade. Por outro lado, a interpretação da corrente subjetivista partia de um prisma mais inclinado para a não-materialidade na qual questões sobre a subjetividade com foco nos processos internos da mente eram centrais no debate sobre a construção da atividade consciente humana que, olhada por este prisma, parecia se ater a este ponto. O argumento questionador dessa abordagem, segundo Lordello (2011) apontava que se debruçar, unicamente, sobre os processos internos da mente não seguia à rigor os parâmetros de produção do conhecimento científico para fins de controle e mensuração.

Apesar da dissonância fazer parte da própria construção basilar da psicologia como ciência, já advertido por Vigotski (1999) ao diagnosticar a crise, há nas considerações do autor uma crítica a respeito desse quadro que reside em dois fatores: a fragmentação do objeto de estudo das ciências humanas e a não legitimação da Psicologia

como área de produção de conhecimento científico independente (Lordelo, 2011; Vygotski, 1999).

No âmago da crise epistemológica descrita por Vigotsky (1999), emerge em suas análises a dialética como base de leitura das tensões comuns aos fatores de explicação da natureza e do pensamento. Segundo Lordelo (2011), em função de uma visão unificada, articulada portanto, ao desejo por uma Psicologia geral e não somente por mais um ponto de vista na esfera dos estudos psicológicos, Vigotski defendeu a história abarcada pela dialética como o fio condutor para a compreensão da vida e do que nos torna tipicamente humanos, levando-nos a perceber a inspiração marxista na qual a teoria histórico-cultural se fundamenta.

Uma teoria que se edifica no princípio sociológico apoiado no materialismo histórico dialético, na medida em que parte da historicidade e da materialidade como fatores imprescindíveis para a compreensão da realidade e, da mesma forma, para a aceção da construção humana que são os modos típicos de perceber, atuar, sentir, representar e vivenciar o mundo. Tal construção se dá nas relações sociais e deve ser entendida/estudada com base na indissociabilidade dos aspectos objetivos e subjetivos que a constituem, diferente do que se via a partir das análises das correntes da *velha psicologia* (Delari Jr, 2000; Gomes, Silva, Silva, Pascual, Colaço & Ximenes, 2016).

Sirgado (2000) explica que o caráter histórico da abordagem materialista remete a duas questões: a) os modos organizativos da sociedade ao longo do tempo (historicidade do homem social) e b) a dialética geral das coisas. A dialética marxista, substancialmente explorada para a interpretação da realidade, parte da compreensão da vida e do homem a partir da totalidade e nela está contida a condição material, que também é determinante

no processo de constituição da consciência humana. O contexto político, social e econômico, no decorrer da história individual, está no interior do debate. No entanto, é na regularidade das leis gerais da história que está a chave para a explicação do que é tipicamente humano (Lordelo, 2011; Sirgado, 2000).

Nesse contexto argumentativo Pino (2005) afirma que a história, pilar teórico-metodológico e fator que diferencia a teoria assumida aqui, se apresenta em duas dimensões: a história da natureza e a da humanidade. Essa última, é cuidadosamente esmiuçada a partir da perspectiva da evolução da espécie, que é a história da humanidade propriamente dita, definida conceitualmente como filogênese. E, por outro lado, está a ontogênese, que é a história individual de cada pessoa, plano de discussão que recebe tratamento principalmente no campo da psicologia.

Pino (2005) aponta que a árdua tarefa de distinguir os dois conceitos na qual se fundamenta o humano, na especificidade de seu desenvolvimento, decorre em particular, porque a filogênese presume a ontogênese, ou seja, a história da espécie humana parte da história dos humanos que a compõem, enquanto esses, só conseguem se constituir dentro daquela, numa relação dialética. A ontogênese se reflete como um singular capítulo da filogênese.

A constituição do que conhecemos como humano está amalgamada historicamente na síntese da complexa dinâmica daquilo que filogeneticamente produzimos e nos tornamos/somos como humanidade, ao movimento ontogenético que é a particular personalização de cada um ao apropriar-se do conjunto dessas produções, que por definição é a categoria teórica de cultura (Pino, 2005).

Cultura é definida como produções humanas, em outras palavras, é tudo que foi e é produzido do acontecimento social humano e que por nós recebeu significado através de signos verbais, tais como: coisas, fatos, objetos, situações etc que são acessadas linguisticamente, portanto, simbolizadas. Nessa direção, o humano, tal qual somos, constitui-se como *ser cultural* em conformidade à capacidade, que foi conquistada historicamente, de acessar os significados de seu universo e de passá-los adiante em suas relações uns com os outros, conforme visto na obra de Pino (2005) e de outros estudiosos da teoria histórico-cultural (Gomes, Silva, Silva, Pascual, Colaço & Ximenes, 2016; Silva, 2007). O homem é criador e criatura de si. Tal premissa não descarta o caráter social da formação do objeto consciente humano, pelo contrário, só se dá a partir dele e do desenvolvimento no trabalho social, que será discutido adiante.

Logo, a apropriação cultural, que acontece eminentemente nas relações sociais mediadas pela linguagem, é a condição ao passo que define o decurso ontogenético do processo de *hominização*<sup>3</sup>. Ao se relacionar uns com os outros, no curso de sua trajetória de vida, o ser humano transforma a natureza, produz e se apropria da cultura (produção da humanidade) e constitui os específicos modos humanos definidores da espécie. O ser humano é criador e criatura de si mesmo.

Nas relações sociais, arraigadas por tensões políticas, econômicas e culturais, ocorre o processo de individuação, que advém da conversão do que é social para o

---

<sup>3</sup> Este termo foi cunhado por Leontiev (1978) ao dissertar sobre a peculiaridade do processo no qual o sujeito constitui-se, ou seja, desenvolve os modos humanos de ser e estar no mundo. Ao desempenhar sua atividade trabalho, exclusiva da espécie, o ser humano agiu sobre a natureza e fundou sofisticados modos de operar nela, inaugurando uma mudança radical na estrutura de seu comportamento que deixou de se dirigir unicamente pelas necessidades biológicas.

individual e que define a formação das funções psicológicas humanas, conforme Vigotski (2000) explica no Manuscrito de 1929:

Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade (p.29).

Nessa conjuntura, Vigotski (2000) apresenta não apenas as bases da lei geral que explica o desenvolvimento humano sob a ótica da teoria histórico-cultural, como também se distingue das correntes que sujeitavam o desenvolvimento humano às mesmas leis aplicadas aos animais. O aparato biológico é a matéria-prima constitutiva das funções elementares, mas é nas relações sociais que produzimos e nos apropriamos dos bens culturais nos quais as funções se superam. Elas agregam características mais sofisticadas e constituem-se superiores transformando, por conseguinte, a genética das primárias. Por isso, convém conferir à nossa historicidade, produzida nas e pelas trocas e práticas sociais, o lócus de nossa humanidade.

Para nós, está claro não apenas o papel do social na composição da especificidade da psique, mas a determinante forma como a estrutura societária e o modo de produzir e de se relacionar se complexificaram, definindo o componente propriamente humano da atividade consciente humana. Na medida em que faz parte da própria formação de suas

estruturas mentais de forma singular (ontogênese), o processo formativo de *individuação humana*, que parte das relações dos homens entre si, explica e compõe o desenvolvimento histórico da espécie (filogênese) (Duarte, 2000; Romanelli, 2011).

Luria (1991), ancorado na teoria social elaborada por K. Marx (1817-1883) e F. Engels (1820-1895), dissertou sobre a atividade consciente do homem com relação ao comportamento dos animais e apontou as “condições sociais de vida historicamente formadas” (Luria, 1991, p. 75) como raiz explicativa da singularidade e “superioridade” que caracteriza o desenvolvimento humano. Para o autor, reside nas teses sobre a natureza espiritual, bem como nas compreensões baseadas na evolução do símio um limite epistemológico que fere os princípios de uma psicologia de natureza científica e não explica a origem da atividade consciente.

Haja vista essa problemática, autores clássicos (Luria, 1991; Vigotski, 2000) e modernos (Abreu, 2015; Mendonça, 2018; Monteiro, 2014) que compreendem que a égide materialista histórica e dialética do Marxismo é a base fundamental da teoria histórico-cultural, procuram situar no trabalho social, em primeira instância, e no uso dos instrumentos e do signo (linguagem) em segunda instância, o debate sobre a gênese que demarca a forma de vida e a constituição psíquica da espécie humana. Eles trazem para o diálogo esses fatores embrionários e determinantes da passagem da trajetória da história natural dos animais para a história social hominídea.

Nessa direção, Luria (1991) afirma que é pelo e no trabalho, categoria ontológica fundante, que o homem se constrói como ser social que cria, antevê, planeja suas ações e transforma a si mesmo e à natureza. Sem o ato de transformar a natureza, tudo o que conhecemos e somos historicamente não seria possível de existir pois, apesar da premissa

biológica garantir a reprodução, sabemos que o nascimento é um evento que não nos basta e é insuficiente em termos de desenvolvimento e conservação da espécie. É na atividade laboral que construímos a estrutura societária, em termos materiais, e nos singularizamos, em termos de funcionamento psicológico, linguístico e emocional e as complexas conexões existentes entre esses sistemas.

Lessa & Tonet (2011), apoiados nas premissas de Marx explicam que é via trabalho social que nós constituímos o que nos difere da natureza e do modo como ela se desenvolve. A ação dos seres humanos na natureza sempre está articulada a um propósito que impulsiona a nossa habilidade de planejar e de elaborar ideias para alcançá-lo. Somos capazes de planejar a nossa ação e de projetar resultados antes de nos dirigirmos objetivamente para realizar uma tarefa, como por exemplo, o processo para construir um machado ou uma vara a partir de um pedaço de madeira.

A pré-ideação e a objetivação que antecipam a realização de uma tarefa são fatores que derivam e se constituem da condição social hominídea, pois ela está fundamentada nos processos que partem do trabalho social e dos mecanismos psicológicos constituídos nele e por ele. A partir do trabalho o indivíduo constrói, cria, inova e se auto constitui. As formas sociais de nos relacionarmos, produzirmos artisticamente e de criarmos partiram de mecanismos que fundaram as nossas estruturas mentais e que são processos sofisticados e inéditos de desenvolvimento, determinados por leis que ultrapassam a lógica dos processos naturais e encontram razões nas dinâmicas histórico-culturais (Lessa & Tonet, 2011).

O trabalho é a interferência humana no ambiente em busca de sobrevivência, sendo assim, ele é o humano das diferentes formas de trajetória, por isso recebe a premissa

Marxista de categoria ontológica e, como tal, é uma experiência material, eminentemente, com seus pares e, necessariamente, mediada. As dinâmicas coletivas humanas são sempre fruto da intermediação, produzida e imbuída de significações que dependem dos sistemas semióticos, criados pela humanidade, para serem constituídos. Dentre esses sistemas, a linguagem, em suas diversas formas, se destaca (Pino, 2000).

Partindo da necessidade de organização em suas funções laborais, a linguagem surgiu e constitui mais uma característica: o poder de transmitir aquilo que outrora foi desempenhado e vivenciado pelos antepassados (Engels, 1999; Luria 1991). Vigotski teve um cuidado especial para tratar as questões que envolvem a linguagem justamente por compreender, ao longo de suas obras, que ela adquire caráter multifuncional na ontogênese.

O autor bielorrusso situa o desenvolvimento do pensar e fazer humano a partir do acontecimento social que criou um sujeito/produtor de uma realidade material e histórica forjada na cultura e, possível, pela mediação na linguagem, lócus de suas estrutura mental. Toda ação, reação e comportamento humanos são uma produção histórica, isto é, uma forma de conduta da espécie que se originou da transformação do aparelho biológico em aparelho histórico-cultural. No núcleo da dinâmica de construção de seu objeto consciente, o ser humano interpõe-se pelo signo que é, juntamente com os instrumentos, um dos mais importantes artefatos culturais que se constituíram e tornaram-se revolucionários no âmbito das relações de homens e mulheres entre si e deles com a natureza. Rivière (1984) em “La psicología de Vygotski” apresenta uma passagem que traduz o pensamento histórico-cultural a respeito da função do signo na formação da consciência. Ele diz:

Esses instrumentos de interação (os signos) não são incorporados a uma consciência anterior, ou a uma espécie de espírito inato, que o sujeito tinha, mas podemos dizer que a própria consciência, e da mesma forma, o próprio espírito são resultados e construções dos signos: o sujeito não é como uma unidade biológica ou membro de nossas espécies animais, mas como uma individualidade que é verdadeiramente humana e transmite cultura; o espírito não é uma substância independente e imaterial, mas uma formação cultural; e a consciência não é um enredo solitário, mas consiste, precisamente, numa forma de contato social consigo mesmo (p. 83)<sup>4</sup>.

A função sígnica ou da linguagem é o que permite a criação de ações simbólicas que, interpeladas nas trocas sociais, possibilitaram a formação da psique humana. A formação do objeto consciente no caminho ontogenético, tem a ver com as conquistas evolutivas no âmbito filogenético, conforme assinala Vigotski (2000): “A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros” (p. 24).

O signo verbal, fator constitutivo da espécie e o que a distingue de outros animais, tem gênese nas práticas humanas nas relações sociais e regula/comanda a conduta, os sentimentos, reações entre outros. O que define as estruturas internas da personalidade humana tem origem nas trocas sociais e nela está o aparato suplementar que cria e

---

Estos instrumentos de la interacción (los signos) no se incorporan a una conciencia previa, o una especie de espíritu innato, que tuviera el sujeto, sino que podemos decir que la propia conciencia, el mismo sujeto y, se si quiere, el espíritu son resultados y construcciones de los signos: el sujeto lo es no como unidad biológica o miembro de nuestra especie animal, sino como individualidad propiamente humana y transmisor de cultura; el espíritu porque no es una substancia independiente e imaterial, sino una formación de cultura; y la conciencia lo es no como trama solitaria, sino porque consiste, precisamente, em una forma de contacto social com uno mismo.

constitui as funções superiores. Vigotski (2000) define a lei geral do desenvolvimento em cuja base está tal premissa:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos –primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança (p.26).

Para Vigotski, a linguagem, signo por excelência, é instrumento de mediação que torna os elementos culturais partilhados entre as pessoas (plano interpsicológico) em produtos internos da mente (plano intrapsicológico), que só se torna viável a partir da internalização<sup>5</sup>. Esse processo, além de sugerir a conexão existente entre o meio social e as estruturas psicológicas do homem, revela a gênese histórico-cultural que demarca a vida mental da espécie. Justifica-se, portanto, a importância de princípios metodológicos que considerem a “natureza psicológica da pessoa” (p.205), isto é, “o conjunto das relações sociais que as constituem” (p.205, Romanelli, 2011).

Vale ressaltar que o papel fundante que a linguagem adquire ao longo da ontogênese está intimamente imbricado com as transformações ocorridas a partir das relações dos homens uns com os outros, no desenvolvimento do trabalho social, e nele reside, juntamente com a evolução do signo, o salto qualitativo da trajetória de desenvolvimento *Homo Sapiens*.

---

<sup>5</sup>O conceito de internalização refere-se ao processo de conversão das produções humanas na dimensão psicológica. Tal conceito é motivo de profícuos debates no âmbito das pesquisas produzidas por autores da perspectiva histórico-cultural, entretanto, não será alvo de aprofundamento na tessitura desse trabalho.

## **1.2. O papel da linguagem na ontogênese e a especificidade surda à luz do prisma histórico-cultural**

É inegável o protagonismo da linguagem no curso do desenvolvimento filogenético e ontogenético, especialmente no que concerne às funções psicológicas humanas: memória, atenção dirigida, percepção, raciocínio dedutivo, imaginação, e etc. Conforme visto anteriormente, a condição para a transição do comportamento humano, regido unicamente pela atividade biológica geral, para o nascimento do homem social decorre do surgimento do trabalho e da necessidade de organização deste.

O ser humano, criador e criatura de si, constituiu instâncias simbólicas de ação para operar uns com os outros, são elas: os instrumentos e os signos (linguagem). Na linguagem, ocorre a estruturação não somente dos processos psicológicos elementares, que se traduzem nas necessidades orgânicas, mas, ela permitiu o surgimento da complexa atividade consciente humana. Assim, a linguagem tem sido objeto de investigação que recebe tratamento especial nas premissas psicológicas histórico-culturais.

Do surgimento da linguagem, segundo Luria (1991), emergem mudanças que não se atêm apenas ao poder de transmitir informações, são elas: a capacidade de designar as coisas e as situações e a habilidade de abstrair significados e de generalizar conceitos. O autor afirma que ao se tornar capaz de diferenciar objetos, formas e de nomear as coisas, o ser humano constituiu e passou a controlar processos neurológicos de percepção e de atenção.

Sabemos que constituímos, em nossas trocas com os pares, funções cerebrais que nos fazem responder a barulhos, ruídos e alterações bruscas no ambiente que nos cerca. O desenvolvimento da linguagem foi o que nos tornou capazes de dirigir tais processos.

Atender e chamar outras pessoas ou mesmo ignorar sons em prol da realização de uma tarefa, que nos exija tal feito (como escrever um recado ou ler um livro), é uma decorrência da ampliação funcional e sofisticação das funções neurológicas de atenção e percepção, historicamente transformadas pela linguagem. Na e pela linguagem, ocorre a transformação do biológico em histórico-cultural, de modo que as funções sgnicas agregam a voluntariedade às suas características (Fontana & Cruz, 1997).

Nesse sentido, o signo tornou atividades psicológicas involuntárias, portanto automáticas, em mecanismos regidos pelo desejo e voluntariedade humana, radicalmente diferenciados dos mecanismos inatos. Também pautada na linguagem (signo), foram desenvolvidas habilidades humanas de conservar e organizar mentalmente o material de informações, elevando a consciência a um nível superior de funcionamento.

Para além de tais funções, o desenvolvimento da linguagem tornou possível aos sujeitos desvencilhar o objeto consciente da experiência imediata que significou, historicamente, o surgimento da capacidade imaginativa ligada às funções do pensar. Nas outras espécies animais, existe uma capacidade de associação que sempre está presa ao objeto ou situação presentificada, completamente diferente do que se tornaram nossas funções psicológicas posteriormente ao surgimento da linguagem (criado do processo de mediação do outro nas relações). Essa dinâmica é comum apenas à espécie humana e foi motivo de interesse das obras Vigotskianas.

Vigotski (1988) afirma que existe uma vinculação entre a linguagem e o pensamento ao longo da ontogênese, apesar de as raízes de ambas serem distintas. Ele explica que as gêneses, tanto do pensamento quanto da linguagem, não estão situadas no mesmo plano, entretanto, elas se encontram cindidas na palavra. Nesse sentido, a palavra

é uma espécie de microcosmo da consciência humana pois é a estrutura elementar da linguagem e, dotada de significado, evoca eventos na consciência (rememorar), na medida em que é a base do seu processo de constituição da mesma.

Góes (2000), ao argumentar sobre a centralidade das relações sociais como produtora das funções individuais da personalidade, situa na palavra e na interação verbal a origem do objeto consciente humano que, imbuído de papéis e lugares sociais heterogêneos e contraditórios, só se singulariza a partir do todo, ou seja, das trocas sociais que o compõe e permite a sua formação. Ademais, a autora explica que a palavra caracteriza a condição humana, uma vez que dela, partem as ações movidas pela intencionalidade e a conquistada habilidade humana de regulação de suas emoções, vontades e desejos.

Desde o nascimento, a criança está imersa na esfera discursiva que lhe é apresentada por seus parceiros imediatos: mãe, pai e familiares. A convivência com os pares vai revelando aos poucos o significado das coisas, que sempre existe na e pela palavra mediada. Em primeiro lugar, a criança desenvolve gestos, movimentos, choros e risadas que são simbolizados pela mãe e, posteriormente, esses movimentos corporais se complexificam e dão origem a balbúlios e formas de comunicação e de sentimento entre a criança e o mundo. O universo discursivo, todas as coisas, formas e elementos que podem ser percebidos, sentidos, vividos e imaginados só ocorrem, exclusivamente, na palavra, ou seja, na língua (Fontana & Cruz, 1997).

Para Vigotski (1988), nesse período interpelado pelas ações da mãe, a criança está situada na fase pré-intelectual da linguagem e ainda não há o domínio do significado. Assim, as práticas da criança sobre o universo que a circunda se atêm à resolução de

pequenos desafios que não dependem de um trabalho mental de ordem simbólica. Além disso, ela encontra-se numa etapa pré-verbal do pensamento caracterizada por choros e risos e iniciativas verbais que indicam um esforço em estabelecer comunicação com as pessoas ao seu redor. Imersa num ambiente linguístico, a criança apresenta de forma embrionária uma dimensão intelectual e simbólica.

Conforme o processo de apropriação da linguagem se desenvolve, os pequenos iniciam uma relação mais próxima da palavra e impulsionam a fala que organiza o agir deles no mundo e suas vontades direcionadas aos interlocutores, de modo a operar seu pensamento, que torna-se verbal, e sua linguagem, que torna-se intelectual. Linguagem e pensamento possuem raízes distintas, no desenvolvimento ontogenético, mas se fundem aproximadamente aos dois anos de idade, no significado da palavra.

Vigotski apresenta em *“Pensamiento y Lenguaje”* (2001) um panorama geral de experimentos no qual focaliza temas como a formação dos conceitos, a linguagem escrita e sua relação com o pensamento e a linguagem interna. Ele destaca as considerações de autores do campo da psicologia e da linguística, até o século XX e, diante do estado da arte, argumenta sobre a função da palavra como unidade de análise do desenvolvimento humano, conforme aponta lacunas investigativas sobre a correlação e condição de gênese da linguagem e do pensamento. Pioneiro na empreitada, o autor afirma:

Os métodos que propomos usar no estudo das relações entre pensamento e linguagem têm a vantagem de permitir que todas as qualidades da análise sejam combinadas com a possibilidade de observar sinteticamente as propriedades inerentes do todo em sua complexidade. Podemos facilmente nos convencer dessa vantagem examinando outro aspecto do problema que nos interessa que sempre

permaneceu obscuro. A função inicial da linguagem é comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, um meio de expressão e compreensão. Geralmente, na análise por decomposição em elementos, essa função da linguagem também foi separada do intelectual e ambas foram atribuídas à linguagem, por assim dizer, paralelas e independentes umas das outras. Sabe-se que a linguagem combina a função comunicativa com o pensamento, mas não foi investigado e nem se investiga, o relacionamento entre as duas funções, o que condiciona o encontro entre pensamento e linguagem, como eles se desenvolvem e como são estruturalmente unidos entre si.<sup>6</sup> (p. 7).

Vale destacar que essa passagem de Vigotski (2001) é de cunho metodológico e traduz o avanço que a obra representa como lupa para a leitura sobre o desenvolvimento humano no qual é atribuído à linguagem o núcleo de análise. Ao dissertar sobre os métodos histórico-culturais para a análise da função da linguagem e do pensamento nos rumos ontogenéticos, a teoria vigotskiana traz à luz a indissociabilidade dos aspectos subjetivos e objetivos que constituem as pessoas, pois parte da complexidade genética da palavra para então “dissecá-la”. Analogamente, as propriedades representam a trajetória

---

<sup>6</sup> Los métodos que proponemos utilizar en el estudio de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje gozan de la ventaja de permitir aunar todas las cualidades propias del análisis con la posibilidad de observar sintéticamente las propiedades inherentes al todo en su complejidad. Podemos convencernos fácilmente de esta ventaja examinando otro aspecto del problema que nos interesa, y que siempre ha permanecido oscuro. La función inicial del lenguaje es la comunicativa. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión. Generalmente, en el análisis por descomposición en elementos, esta función del lenguaje también se separaba de la intelectual y ambas eran atribuidas al lenguaje, como si dijéramos, paralela e independientemente una de la otra. Se sabe que el lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar, pero no se ha investigado, ni se investiga qué relación que existe entre ambas funciones, qué condiciona su coincidencia en el lenguaje, cómo se desarrollan, ni cómo están unidas estructuralmente entre sí (p.7).

de cada ser humano, que está constituída na totalidade filogenética, e a palavra é o centro de estudo do complexo sistema (psicológico, emocional, social).

A palavra, portanto, faz parte do acervo cultural produtor dos discursos e expressividade humana aparentes, subtraídos e obscuros da e na linguagem. Essa, por sua vez, não está restrita a ser um acoplado linguístico, que pode ser decomposto em elementos para fins de análise ou concebido, unicamente, para fins comunicacionais, pois o signo verbal também tem a ver com o pensamento, que constitui a estrutura psicológica do ser humano. Pela palavra, signo, língua ou linguagem o ser humano simboliza.

Daí decorre o alicerce conceitual de que a palavra é a unidade mediadora e nela encontram-se as raízes sócio-genéticas das funções psicológicas superiores. Nesse ínterim, deve ser nela e por ela e seu significado, que os processos de análise do que constitui a específica forma entre pensamento e linguagem, manifestada nas práticas discursivas humanas, devem partir. Ainda na obra acima citada Vigotski (2001) explica:

Por unidade entendemos o resultado da análise que, ao contrário dos elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do todo e constitui uma parte viva e indivisível do todo. Não é a fórmula química da água, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular que é a chave para explicar as propriedades definidoras da água. Assim, a célula viva, que preserva todas as propriedades fundamentais da vida, definindo os organismos vivos, é a verdadeira unidade da análise biológica <sup>7</sup> (p.8).

---

<sup>7</sup> Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad. No es la fórmula química del agua, sino el estudio de las moléculas y del movimiento molecular lo que constituye la clave de la explicación de las propiedades definitorias del agua. Así, la célula viva, que conserva todas las propiedades fundamentales de la vida, definitorias de los organismos vivos, es la verdadera unidad del análisis.

Para Vigotski (2001) a palavra é o método e unicidade do pensar e da língua, de modo que a análise da vida consciente humana deve tê-la como cerne do que constitui a ontogênese. Ela, além de fazer parte do todo que forma a atividade consciente, é o elemento que medeia as dinâmicas que travamos com o mundo, com os nossos pares e consigo, em nossos particulares processos de formação subjetiva.

Para além dessas funções, a linguagem, em sua estrutura como “verdadeira unidade da análise biológica” (Vigotski, 2001, p.8), desempenha o papel na constituição da dimensão conceitual dos seres humanos, isto é, em nossos específicos modos de generalizar conceitos. A generalização, processo pelo qual retiramos um traço de um objeto e definimos suas propriedades particulares deslocando-o para um todo (significado), é um mecanismo mental que nos atribui a capacidade de categorizar, e nela, desenvolvemos nossas habilidades no campo intelectual. É possível dizer que a atividade que a mente humana elabora depende da palavra e dos meios sociais que compõem o pensar, formado pelo significado das coisas, fatos e situações do cotidiano. Vigotski (2000) comenta:

O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização, que está contida como momento central, fundamental, em

qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização (p.408)

Ao longo da ontogênese, o indivíduo exercita nas relações sociais o uso das palavras e, a depender de condições específicas de vida encontra oportunidade de ampliar, transformar e expandir o sentido dado às coisas, formando os singulares processos de generalização. Como visto anteriormente, a natureza da consciência humana é fundada no social, pois é na troca com os pares que o significado de tudo que vemos, sentimos, identificamos e representamos toma forma e é convertido em estruturas internas em nosso campo subjetivo. Nas interações sociais, o significado das cores, formas e coisas são produzidos e materializados, outrossim tornam-se artefato (cultural) de nossa humanidade. As produções humanas são usadas nos processos interacionais cotidianos mediados pela palavra e, dessa dinâmica, são cunhados e trabalhados elementos discursivos ou significados sociais que alteram nossa estrutura mental e se tornam informação, que passa a preencher e formar o nosso material cognitivo.

Considerando os pressupostos teóricos defendidos aqui e o papel da linguagem na formação de nossas funções psicológicas superiores, interessa compreender pesquisas de autores da teoria histórico-cultural (Gesueli, 2006; Goés & Lacerda, 2000; Monteiro, 2014; Ribeiro, 2014), além das considerações sobre o papel da palavra em Vigotski, para discutir o desenvolvimento de pessoas surdas. As relações entre pensamento e linguagem, cognição e emoção, a ação da palavra no psiquismo e a amálgama da formação psicológica na gênese cultural são temas que saltam aos olhos na ontogênese da pessoa surda.

Tais questões importam à trajetória do surdo porque demonstram a centralidade da palavra no desenvolvimento de processos simbólicos e psíquicos tendo em vista que pela linguagem, atividade construída com os pares, é que todo ser humano irá significar o mundo (Jesus & Fernandes, 2017). Sobre a especificidade surda, Monteiro (2014) explica:

O impedimento da surdez não acarreta barreiras práticas no cotidiano. Os surdos podem locomover-se livremente, pois não possuem limites em suas habilidades físicas e enxergam normalmente. Porém, existe um distanciamento entre pessoas (ouvintes) e aquelas que são surdas, pois não partilham do mesmo canal linguístico. Essa situação dificulta a integração plena do surdo na família (quando ouvintes), na comunidade e na sociedade, uma vez que é partir dos sons que a maioria ouvinte se constitui. Mas além de um problema de comunicação com o mundo dos ouvintes, a surdez traz uma situação mais grave, como limitações na constituição simbólica quando esse surdo não consegue ter acesso a sua língua natural: os sinais (p.11).

De acordo com Monteiro (2014), o impedimento concreto acarretado pela surdez se dá em função das possibilidades nulas e/ou restritas da pessoa ter a acessibilidade linguística pela língua oral. A vivência imediata da maior parte dos surdos brasileiros é com pais ouvintes, isto é, marcada pelo não compartilhamento da língua, materializando o real entrave de não ouvir. Este entrave está relacionado ao fato da criança surda adentrar em um mundo sígnico o qual ela não acessa e não toma para si, simbolicamente, em função das barreiras interpostas por não ter acessibilidade linguística. Assim, o processo de desenvolvimento, em termos de constituição simbólica frequentemente vivenciado por

surdos, está forjado na questão linguística, ou melhor, na ausência de qualquer atividade mediada pelos discursos nos primeiros anos de vida.

Ribeiro (2014), ao elaborar uma investigação sobre as narrativas de surdos jovens no que tange às suas vivências escolares, chama atenção para o papel da língua de sinais na formação das funções psicológicas superiores e, assim como Monteiro (2014), indica a acessibilidade linguística precoce como fator fundamental para a formação da pessoa surda. A autora apontou a língua e o desenvolvimento da palavra como foco. Ela explica o desafio em termos de desenvolvimento:

O processo de simbolização fica comprometido quando o acesso lhe é restrito, como ocorre frequentemente no caso dos surdos. Como organizadora do funcionamento psíquico complexo, a língua é o meio pelo qual o mundo é significado e recortado. Dessa forma, é por meio dela que as práticas culturais são internalizadas (p. 24).

Por isso, no caso do surdo para, produzir, interpretar e compartilhar os significados no interjogo das práticas culturais é preciso que tenha acesso primário a Língua de sinais. Tal Língua, por ser acessível, lhe dará chances de desenvolver sua estrutura psíquica que propiciará o encontro e compartilhamento de significados pela Língua compartilhada pela maioria: a Língua Portuguesa.

Assim, configura-se a condição bilíngue de vida. O surdo, nesta condição, transita em dois universos, culturalmente distintos, e marcados por duas línguas de modalidades diferentes, logo, um ser bilíngue e bicultural. O entrever das duas línguas e culturas geram caminhos peculiares à ontogênese. Sua constituição simbólica e identitária é configurada a modos específicos de produção de sentido, eminentemente elaborados no

campo visual, pois, a palavra, para aqueles que comunicam-se na Língua dos surdos, é o sinal. Desse modo, comunicar-se pelos sinais, coloca o sujeito em uma relação fronteiriça com aquele que ouve, determinando um prisma singular de percepção e significação da palavra (Amorim, 2013).

Portanto, a Língua de sinais passa a ser central ao tratar questões de ordem não somente psicológica, mas pedagógica. Autores de vários estudos sobre a surdez (Barbosa & Neves, 2017; Gesueli, 2006; Goés, 2002; Lacerda, 2006; Quadros, 2012; Silva, 2007), embasados nos pressupostos histórico-culturais, compreendem que a dimensão comunicacional, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem em sinais engendra-se ao bilinguismo como condição para a construção subjetiva do surdo. Vigotski (1991) afirma que na e pela palavra ocorre a constituição do psiquismo dos sujeitos e, nesse sentido, ela “reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem”, conforme discutido anteriormente (p. 398). Ou seja, “[...] uma unidade indecomponível de ambos os processos” (Vigotski, 1991, p. 398). Por isso, é fundamental que o trabalho pedagógico seja elaborado tendo as relações entre o desenvolvimento humano e a palavra, que para o surdo reside na Língua de Sinais, como núcleo principal.

Autores que dissertam sobre a peculiar condição bilíngue dos surdos (Silva, 2014; Goés, 2002; Ribeiro, 2014; Ribeiro & Silva, 2017) advertem que práticas educativas e concepções teóricas, comprometidas com um projeto bilíngue de educação, partem de um entendimento de que é nas relações sociais, em primeiro lugar, que o sujeito participa dos jogos interativos na língua que, por sua vez, são demarcadores dos sentidos e significados que fazem parte do universo discursivo humano. O aluno surdo precisa participar de dinâmicas comunicacionais e ter mediadores competentes linguisticamente para expandir

o vocabulário e se apropriar culturalmente da gama de sinais e expressões que fazem parte do processo de significação. Essa é a condição para a humanização das funções psicológicas.

Logo, metodologias de ensino devem ser pensadas a partir da concepção do surdo como bilíngue e bicultural pois, é essa premissa que permite ao surdo acessar e trabalhar o exercício da palavra (sinal), cerne da estrutura de seu sistema simbólico nas dimensões do fazer, sentir e criar. Nesse sentido, é essencial adotar metodologias de ensino que obedeam, a priori, a lógica da Língua de Sinais sem descartar, entretanto, o papel da Língua Portuguesa que, sendo a língua de seus pares imediatos e a mais utilizada na sociedade da qual o surdo pertence, também é parte constituinte das trocas e unidade formadora de sua consciência.

Nesse contexto, é mister afirmar que o processo educativo dos surdos depende da presença e promoção da Língua de Sinais em sua vida e na escola. O bilinguismo aponta como fator principal, não somente o (re)conhecimento da língua (por si), mas as relações *coconstitutivas* desta na estruturação do funcionamento psicológico superior (Amorim, 2013).

Uma das implicações do bilinguismo se respalda no redimensionamento do olhar sobre as pessoas surdas a partir do enfoque socioantropológico, no qual a cultura surda é vista como modo singular dos surdos de produzirem conceitualmente, se relacionarem, entenderem as dinâmicas sociais e se posicionarem diante delas e nelas.

É relevante para a formação do psiquismo não apenas a língua, mas a convivência entre os pares surdo-surdo no cotidiano escolar, nutrida de significações prospectivas da língua(gem) e de referências, ou seja, adultos surdos sinalizadores como exemplo a serem

seguidos, base para a formação dos processos identificatórios e sociológicos das crianças surdas aprendizes. Essa circunstância cria oportunidades para os alunos entenderem a si próprios, e aos demais, que utilizam da mesma língua. Em outras palavras, geram espaços para a constituição de suas identidades culturais e subjetivas (Martins, 2010).

Considerando que o bilinguismo na constituição subjetiva do surdo é crucial, logo, condição de sua existência psicológica, o desenvolvimento de propostas na esfera escolar tem sido um desafio constante para profissionais da educação e para os estudantes (Silva, 2014). A pedagogia, amparada por Lei<sup>8</sup>, implementada para o ensino bilíngue conceitua, prevê e entende como bilinguismo o ensino a partir da tradução de conteúdos, comumente ocorrido em escolas monolíngues brasileiras.

Apesar de ser passo importante da conquista surda pelo estatuto linguístico e ensino a partir dos sinais, contar com o intérprete de Libras deve ser medida transitória ao passo que a formação de professores surdos, cuja sinalização é nativa e protagonista, avança em território nacional (Agapito, 2015; Rocha, 2017). A interpretação de conteúdo viabiliza ao surdo manter a comunicação pela Língua de Sinais, entretanto, conforme discutido na literatura referente à formação do pensamento e da linguagem, há outras funções da palavra que devem ser expandidas no processo educativo através do exercício dos significados da língua. O ensino bilíngue de surdos tal como ocorre nas escolas comuns com intérpretes, oferta uma “inclusão como território, como espaço, como concepção de uma escola em que a Língua de Sinais passe apenas pela tradução da língua oral” (Giordani, p. 97-98). Ou seja, um trabalho escolar em que essa língua representa

---

<sup>8</sup> A Lei Federal nº 10.436 de 2002 reconhece ao surdo e sua comunidade surda o direito de expressar-se e comunicar-se pela Língua de Sinais que é estatuto linguístico e patrimônio de sua cultura.

apenas um instrumento pedagógico, descaracterizando-a como linguagem genuína em sua plenitude (Souza & Lippe, 2012; Witkoski & Baibich-Faria, 2010).

A dinâmica que tem ocorrido nas escolas públicas envia o caráter genuíno de língua da Língua de Sinais pois nas salas comuns, na qual surdos e ouvintes compõem o grupo de alunos, os professores ensinam em língua portuguesa e a forma como a língua dos surdos aparece para todos é mediante interpretação, isto é, na função exclusiva de decodificador (Silva, Silva & Silva, 2014).

O trabalho escolar em Libras, adquire mais potencialidade nas dimensões do fazer pedagógico com base na linguagem e sua importância para a construção dos conceitos nos espaços reservados aos atendimentos educacionais especializados edificados nas salas de recursos multifuncionais. Essa, por sua vez, não é atribuída em caráter prioritário para os surdos, pois nessas condições ocorre de forma complementar ou suplementar, já que se trata da própria definição legislativa do AEE, que não será motivo de estudo neste trabalho (Soares, 2013). Witkoski & Baibich-Faria (2010) falam sobre o status da Libras e o reflexo na condição subjetiva do surdo:

A Língua de Sinais é uma marca estigmatizadora a ser evitada para os considerados “capazes” de serem oralizados, uma condição de “gata borralheira” em face à “cinderalidade” daquilo que é da maioria, ou seja, da língua oral. Como corolário inevitável, enquanto as crianças ouvintes, precisamente por ouvirem, estão inseridas automaticamente em um ambiente de troca e construção da linguagem via uma língua de modalidade oral-auditiva, as crianças surdas, na sua grande maioria filhas de pais ouvintes, vivem destituídas das mesmas oportunidades de apropriar-se de seu entorno, visto que as informações nesta modalidade não fluem em

reciprocidade. Desta forma, elas alcançam apenas a possibilidade de compreensão de uma parte muito restrita das informações, em geral associadas a rotinas concretas obtidas pelos cuidados que recebem (2010, p. 340).

O status e a primazia (ou não) da Língua de Sinais determinou e ainda determina as práticas a que a comunidade surda é submetida nas escolas e nos diferentes lugares sociais. Conforme discutido, a questão linguística é núcleo constitutivo do processo de formação subjetiva e identitária, além de ser ideologicamente definidora dos espaços, métodos de ensino e destino dos surdos nas esferas sociais.

Sabemos que o debate sobre a Língua de Sinais é antigo, está ligado às relações de poder e encontra raízes explicativas na história do povo surdo e de sua educação. As abordagens de ensino adotadas ou dispensadas no âmbito escolar são baseadas em filosofias educacionais que nem sempre foram favorecedoras da singularidade surda e formaram distintas rotas de compreensão e materialização da educação para essa comunidade linguística.

Desse modo, compreender fatos, figuras e o contexto histórico dos pressupostos educacionais é crucial, pois a gênese das propostas bilíngues e a sua atual implementação no âmbito escolar aí reside. Demarcando as mudanças advindas das pesquisas realizadas no campo da Linguística (Stokoe, 1960; Karnopp, 1994; Quadros, 2012), os Estudos Culturais sobre a surdez e a literatura específica da educação dos povos surdos, adiante serão apresentadas as abordagens educacionais do Oralismo, Comunicação Total e a culminância no bilinguismo para surdos (Goldfeld, 2002; Lacerda, 2007; Souza, 1998; Skliar 1997/2011).

## Capítulo 02 – Língua, Ensino e Metodologia: a história da educação dos surdos

Desde a Antiguidade<sup>9</sup>, em Roma e na Grécia a racionalidade da pessoa surda foi questionada tendo como base concepções filosóficas e mitológicas. A saúde era vista como benção divina e o oposto considerava-se maldição dos Deuses, por isso, qualquer condição orgânica que trouxesse particularidades desenvolvimentais acarretava ao indivíduo o estigma de humano inferior. Nesse contexto, os surdos, vistos unicamente pela perspectiva do déficit biológico, eram abandonados à sorte ou sacrificados (Duarte, Chaveiro, Freitas, Barbosa, Porto & Fleck, 2013).

Na idade média, preponderou a concepção de que o não ouvir conotava a privação da palavra falada, situando as pessoas surdas à condição de mutismo, alheia de atividade consciente e da formação do ato de pensar, até então considerado a nutrição do verbo, da palavra. A ideia de incapacidade de desenvolvimento linguístico perdurou e acarretou ao surdo a não legitimidade social com exclusão de qualquer atividade humana como o exercício laboral e educativo. Nessa época, a surdez era sinônimo de inabilidade para responder por si e por suas atitudes (Capovilla 2000; Lacerda, 1998; Slomski, 2010).

---

<sup>9</sup> Para Aristóteles (384-322 a.C), filósofo grego, a consciência humana partia dos órgãos dos sentidos de modo que todos capazes de sentir seriam hábeis a identificar as sensações das coisas de forma “universal” por isso, cada órgão e atividade biológica em funcionamento, na concepção Aristotélica, definia a humanidade humana e, nesse contexto, a audição recebia destaque. Ouvir significava poder responder ao outro e ser capaz de aprender. Nesse sentido, a habilidade humana de conhecer e de ser inteligente era comprovada pela fala. Logo, os surdos eram vistos como pessoas mudas, desafortunadas e abstraídas da função linguística e, portanto, do pensamento (Duarte, et al., 2013). Por outro lado, Sócrates (470/469-399 a.C.), filósofo ateniense, foi responsável por um dos mais antigos questionamentos filosóficos que repercutiu na concepção do que veio a ser a língua e a especificidade surda. Sócrates disse: “Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns com os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo?” (apud Sacks, 1998, p.31)

À parte das dinâmicas e interações com os pares e sem o exercício social de suas funções mentais, os surdos tiveram a marca da exclusão engendrada em suas vivências que, ausente de significações, produziu a condição débil e de ócio comumente registrada nos raros estudos que contextualizam suas trajetórias por quase toda a Idade Antiga e Média (Lacerda, 1998).

Somente, a partir do século XVI, marcado pela supremacia da Igreja, economia rural e educação dominada por escribas e representantes do clero que novas ideias foram produzidas e deram origem a experiências isoladas de instrução de surdos. Os procedimentos educativos que surgiram nesse período partiam do ensino e aprendizagem a partir da língua escrita e de metodologias específicas que abriram portas para a mudança de vida e de educação da população surda. Lodi (2005) apresenta o contexto no qual ocorreu o trabalho do monge Pedro Ponce de León (1520 – 1584), um dos primeiros professores de surdos que teve destaque na educação formal:

As religiões escritas eram aquelas consideradas religiões de conversão e, portanto, superiores. Porque os sacerdotes, por meio da escrita, tinham um acesso privilegiado aos textos sagrados dos quais eram os primeiros intérpretes e assumiram o papel de mediadores da palavra de Deus. Por esse motivo, ofereciam, inicialmente apenas à congregação, a possibilidade de acesso a essa língua para posteriormente estenderem esse conhecimento à casta ligada à nobreza. Esse fato justifica porque historicamente a educação esteve sob responsabilidade do clero, situação que a ele interessava conservar a fim de manter seu papel de guardião das ideias. Pelo poder da escrita, cabia-lhe a manutenção do conteúdo ideológico dominante, já que possuía o controle do consumo e da produção de grande parte do

conhecimento disponível. Houve, assim, um processo de centralização sociopolítica e cultural que a igreja procurou manter por meio da língua (escrita), fenômeno que pode ser compreendido somente se considerada a força da palavra como signo ideológico (p. 412).

Assim, Pedro Ponce, monge espanhol, se dedicou a ensinar a linguagem escrita para dois irmãos surdos: Francisco e Pedro de Velascos, filhos de uma família renomada de aristocratas espanhóis. O ensino proposto mesclava um sistema de comunicação manual, inventado num Monastério em Valladolid (Espanha), e uma espécie de comunicação manual doméstica (*home signs*)<sup>10</sup> realizada pelos próprios surdos. De León desenvolveu seu método educacional auxiliado pelos *sinais* utilizados pelos alunos que, por pertencerem a uma família com quatro surdos, criaram instrumentos comunicativos próprios. A atitude negociativa entre o Monge e seus alunos foi a chave para o sucesso do processo educativo provendo meios eficazes para a leitura e escrita dos surdos (Lodi, 2005).

Segundo Ströbel (2009) a escola do monastério na qual Pedro Ponce vivia e lecionava, ensinava latim, grego, italiano, conhecimentos específicos de física e astronomia. A formação escolar oportunizou a Francisco o direito de ter a herança como marquês de Berlanger e Pedro formou-se como padre com a autorização do Papa. Ponce de León utilizava como metodologia a datilologia (alfabeto manual), a escrita, além da oralização. Posteriormente, ele foi responsável pela criação de uma escola para

---

<sup>10</sup> Sistema de comunicação inventado e utilizado pelos surdos da família de Velascos que, diferente dos sinais dos monges, não atendia às regras de gramática e morfologia da Língua oral espanhola.

professores de surdos. O monge não publicou sua obra e metodologia de ensino em vida e, depois de seu falecimento, o seu feito caiu no esquecimento porque era convencionado na época o resguardo total quando o assunto tratava de métodos para educar surdos. Neste período, só os surdos que conseguiam se expressar pela fala tinham direito à herança.

Ao longo dos anos, o método de Pedro Ponce de León foi divulgado boca a boca por professores que ensinavam surdos e intensamente desenvolvido por médicos e instrutores com atuação domiciliar, todavia, mais inclinado para o ensino da língua falada, com ênfase na reabilitação do aparelho fonador e no uso de técnicas voltadas para a leitura orofacial. O trabalho escrito era alternativa utilizada, porém, o cerne do ensino baseava-se na palavra oral, símbolo ouvinte e núcleo que imperava o padrão normatizador. O paradigma de que saber comunicar-se pela fala era sinônimo de retirar o surdo de sua condição inferior, muitas vezes, estigmatizada como selvagem, dominava e constituía a supremacia das práticas médico-hospitalares voltadas a “elevar” o surdo a uma *pretensa condição humana* (Lodi, 2005).

Ainda em Ströbel (2009) registra-se que em território Espanhol outro professor dedicou-se ao ensino de surdo, assim como Pedro Ponce. Juan Pablo Bonet (1579-1623) desenvolveu um trabalho de ensino com mais um membro da família Velasco: Dom Luís. Pelos sinais, treinamento da fala articulatória e através do alfabeto de datilologia, Dom Luís foi apresentado a leitura e pôde desenvolver-se cognitivamente. O sucesso em aprender concedeu ao Velasco a nomeação pelo rei Henrique IV como “Marquês de Frenzo”. Juan Pablo Bonet publicou no ano de 1620, em Madrid, sua obra “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” que conta a história de suas realizações pedagógicas com os surdos. Até hoje, Juan Pablo Bonet é reconhecido como autor do

primeiro livro sobre a educação de pessoas surdas com base em métodos orais e o ensino precoce do alfabeto datilológico.

Ströbel (2009) afirma que é comum ver na literatura e nas produções científicas, docentes tais como o Monge Beditino e Juan Pablo de Bonet receberem mérito pelo trabalho desenvolvido com surdos pertencentes à famílias nobres. Apesar da importância pedagógica desses professores no âmbito da evolução das propostas e metodologias específicas, a autora critica a apropriação cultural ouvinte com relação à trajetória de desenvolvimento dos povos surdos pois, contraditoriamente aos registros, nem sempre, os louros do processo de formulação de estratégias de ensino e de produção de conhecimento sobre a cultura, língua e educação dos surdos tiveram gênese em obras e feitos de professores e pesquisadores ouvintes. À exemplo, Ramirez de Carrion, professor surdo congênito, realizou um experimento considerado de sucesso por críticos de seu tempo junto ao príncipe surdo Emmanuel Philibert, entretanto, sua obra foi publicada 9 anos após Bonet, ficando ao autor ouvinte o crédito de pioneiro em ensinar mecanismos ao surdo para trabalhar a oralidade.

Pedro de Castro, discípulo de Ponce de Leon também esteve entre a gama de profissionais interessados no desenvolvimento de surdos. Médico espanhol, de Castro se dedicou à reabilitar surdos, e elaborou um método que se espalhou até a Itália por intermediação de seus aprendizes. Ele estudou as ondas de som e verificou a possibilidade de serem transmitidas para os surdos por outros meios que não exigissem a função auditiva. Seu trabalho de instrução era de cunho médico-hospitalar com objetivo de corrigir a surdez e empregar estratégias para fazer o surdo emitir sons e evocar frases pela palavra oral. Ele esteve ao lado do filho do príncipe de Saboia, desenvolvendo suas

metodologias inspiradas nas de Ponce de León na qual focalizava-se o treinamento do aparelho fonador e o ensino do alfabeto manual (Duarte et al., 2013).

O século XVII, por sua vez, foi marcado por conquistas educacionais que não se articularam, unicamente, à ideologia verbal oral. Diferente dos filhos surdos da corte que contavam com privilégios, surdos oriundos de classes sociais menos favorecidas economicamente, tiveram oportunidade de mudar suas trajetórias a partir de sua língua. Em condições de vida precária e com possibilidades restritas de instrução e exercício laboral, eles foram responsáveis por um salto no processo de expansão e organização de seus povos: a criação do espaço que veio a ser o Instituto Nacional de Surdos-Mudos<sup>11</sup>, primeira escola pública de surdos fundada no ano de 1760, em Paris (Amorim, 2013; Silva, 2009).

Acompanhados do abade francês Charles De L'Épée (1712- 1789) os surdos protagonizaram a fundação de classes de ensino num espaço escolar, exclusivo e sob influência dos preceitos católicos. O ensino desenvolvido pautava-se nos *sinais*<sup>12</sup> e, ao longo de décadas, oportunizou uma das maiores mudanças qualitativas na vida e na história surda no continente europeu e, mais adiante, no contexto norte-americano, bem

---

<sup>11</sup> Os nomes das escolas, eventos e obras seguirão em acordo com a primeira nomenclatura estabelecida no momento histórico do qual este trabalho está fazendo referência. Por isso, o termo “Surdo-Mudo”, superado nas discussões da área terá vez, entretanto, exclusivamente para informar ao leitor que trata-se do nome que outrora era utilizado. Vale salientar que atualmente essa escola é financiada pelo governo Francês, mantém a tradição de ensino em Língua de Sinais Francesa como primeira e língua de instrução e recebe o nome de Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.

<sup>12</sup> Os sinais a que fazemos referência não correspondem à criação da comunidade surda mas ao instrumento linguístico denominado *sinais metódicos* criado pelo Abade Charles L'Épée na qual se baseou toda a metodologia pedagógica da primeira escola pública de surdos, o Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Tais sinais foram constituídos a partir do hibridismo gramatical e lexical com a Língua Francesa e caracterizados como qualquer instrumento comunicativo capaz de instruir aos surdos, todavia, a Língua dos surdos já existia da convivência surdo-surdo (Slomski, 2011).

como nos países localizados no hemisfério sul, que foram destino dos colonos no movimento de ocupação territorial mundialmente conhecido. Silva (2006) explica:

No convívio com os surdos, o abade L'Épée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. E assim inicia-se o processo de reconhecimento da língua de sinais. Não apenas em discursos, mas em práticas metodológicas desenvolvidas por ele na primeira Escola Pública para Surdos em Paris. Além disso, para o abade, os sons articulados não eram o essencial na educação de surdos, mas sim a possibilidade que tinham de aprender a ler e a escrever através da língua de sinais, pois essa era a forma natural que possuíam para expressar suas ideias (p.23).

L'Épée ao se deparar com a dificuldade encontrada pelos surdos na aprendizagem da fala oral e perceber, pela convivência, que os sinais ou gestos substituíam funcionalmente a língua oral, ficou fascinado pelo poder do que ele compreendia como uma espécie de mímica e a possibilidade que a estratégia criava para a compreensão de seus aprendizes surdos (Strobel, 2009). Desse modo, os primeiros passos na constituição do trabalho na escola de surdos de Paris prescindiu a palavra oral, limitadora e árdua para o desenvolvimento da pessoa surda. O trabalho pedagógico era centralizado nos sinais e pela captação visual, lugar que residia a resposta dos alunos. Com base, portanto, numa pedagogia pelo canal visuo-gestual, foram elaborados regras, rotina e métodos de ensino somados a orientações sobre cuidados pessoais, regras funcionais da sociedade, além de

disciplinas convencionais e formação religiosa que também faziam parte do currículo escolar (Lane, 1984). Notoriamente, o Instituto possibilitou conquistas de cunho educacional, social, psicológico e linguístico que serão pontuadas a seguir. Tais avanços, eminentemente estabelecidos pelos *sinais metódicos* alteraram o modo de vida e de desenvolvimento de muitos sujeitos uma vez que a condição de sua constituição subjetiva, bem como cultural, foi respeitada.

Partir dos *sinais metódicos* como língua de instrução consistia em considerar, em alguma instância, a dimensão constitutiva dos próprios alunos. As dinâmicas visuo-gestuais tornou-os capazes, após 6 de anos de processo formativo, de dominar a Língua de Sinais Francesa, o Latim, a Língua Francesa na modalidade escrita e uma língua estrangeira. Para L'Épée, o desenvolvimento comunicacional e expressivo em sala era a base para a leitura que, semelhante aos parâmetros estabelecidos nas escolas de ouvintes, designava-se como objetivo principal do processo de escolarização. Outro ponto a ser destacado no contexto do Instituto de Surdos-Mudos era a exigência pelo domínio linguístico dos discentes e igualmente dos professores em sinais, base para a aquisição e mediação de conhecimento (Silva, 2009).

Após algumas décadas de funcionamento o ensino foi sendo cada vez mais aperfeiçoado e a avaliação dos alunos no Instituto de Surdos-Mudos, de acordo com Silva (2009), passou a ser aplicada para além do âmbito interno. Surgiu a necessidade de demonstrar resultados acadêmicos para espelhar para a comunidade intelectual francesa os saltos qualitativos obtidos pelos surdos. Nesse sentido, demonstrações públicas anuais eram realizadas para educadores e filósofos com intuito de validar a metodologia implementada pelo abade.

As avaliações ocorriam em aparições públicas na qual os alunos surdos eram convidados a comprovar conhecimentos sobre ciências, história e geografia entre outras disciplinas curriculares, mediante arguição formada por mais de uma centena de tipos de perguntas que segundo, Silva (2009) variava entre: “O que se pensava sobre a terra antes de Copérnico? Devido ao giro da Terra em torno de si mesma, que fenômenos podemos observar?” (p.24). Todas as arguições feitas contavam com respostas em latim, Língua Francesa e/ou Língua Italiana.

Após anos de funcionamento a escola pública de surdos foi núcleo de formação de profissionais que modificaram a história de seus povos e produziram formas de compreender o universo conceitual, discursivo e artístico com base na visualidade, expressividade corpórea e na habilidade das mãos. Escultura, pintura, teatro, litografia, marcenaria, jardinagem e artes gráficas são exemplos de áreas na qual inaugurou-se a representatividade e peculiaridade simbólico-cognitiva surda de significar e interpretar a arte e o ofício pelas mãos hábeis, donde os sinais são produzidos (Silva, 2009).

Conforme visto na literatura, a união de forças entre os surdos que vivam nas ruínas em Paris e o abade deu margem para a criação da instituição de ensino e, com ela, o fortalecimento e consolidação de uma cultura e modo de ser. Destarte, a organização surda em comunidade, que também depende do reconhecimento linguístico e do compartilhamento vívido dos sinais encontrou espaço rico para se enveredar. Assim é possível notar, conforme afirma Silva (2006) que o Instituto de Surdos-Mudos, inicialmente, tinha objetivos claros ligados à lógica da Revolução Industrial de inserção da parcela populacional ociosa nas fábricas para a vida no trabalho, entretanto, não ficou restrita a isso.

Laurent Clerc<sup>13</sup>, aluno formado pelo Instituto de Surdos-Mudos foi exemplo da amplitude alcançada através da prática pedagógica com ênfase na específica condição constitutiva do surdo. Ele, surdo desde a infância, se tornou referência no âmbito da representatividade cultural na comunidade francesa, bem como, no processo de consolidação institucional da educação de surdos Norte Americana. Clerc participou das discussões que fundamentaram a primeira escola de surdos pautada na ASL (American Sign Language) e testemunhou sobre o ensino e empenho de L'Épée e seus sucessores, Roch-Ambroise Sicard e Jean Massieu na escola de surdos de Paris. A vida de Clerc foi biografada em 1989 por Harlan Lane, professor de psicologia na Northeastern University de Boston, Massachusetts e ativista das questões linguísticas e culturais surdas.

A experiência de Clerc, retratada na obra de Lane “When the mind hears” esmiúça o dia-a-dia e o impacto dele no contato inicial com a primeira escola pública de surdos. No livro há uma narrativa com detalhes do encantamento, adaptação e desafios que os alunos vivem nos primeiros anos de escolarização e que traduzem o significado dos sinais, da representatividade cultural surda que reside, principalmente, da convivência simbólico-cognitiva entre sinalizadores. O par surdo-surdo, conforme visto em Lane (1989) transmuta à questão linguística apesar da centralidade de sua importância. A língua dos surdos significou para Clerc identificar-se subjetivamente, engendrando o próprio bem-estar e sentimento de pertencimento nunca antes vivido junto de seus pares ouvintes (mãe, pai e irmãos):

---

<sup>13</sup> Louis Laurent Marie Clerc (1785 – 1869), nascido na cidade de La Balme-les-Grottes, França, deu início a seu processo de formação escolar no Instituto de Surdos-Mudos por volta de 1790 e, após anos tornou-se professor de surdo e defensor do direito do surdo pela Língua de sinais. Lado a lado com o jovem professor Thomas Gallaudet, pôde ensiná-lo a sinalizar Língua de Sinais Francesa e, mais adiante, em abril de 1817, fundaram a Escola de Hartford (Connecticut), primeira escola de surdos dos Estados Unidos da América (Lane, 1989; Lopes, 2017).

Eu percebi que a mesma noção poderia ser expressa em diferentes línguas de sinais; ou melhor, como eu diria agora, percebi que havia uma diferença entre os sinais de casa que eu usei com a minha família e a língua de sinais em uso entre os surdos em Paris. E eu soube então, também, que eu aprenderia esta nova língua e que estas pessoas, essa sociedade de surdos, seria minha nova família. Mais ou menos na época em que eu estava fazendo essa descoberta, um francês surdo, Pierre Desloges, descreveu algo em um livro que eu cheguei a ler anos depois. Ele explicou que quando crianças surdas não tem amigos, quando eles estão em um asilo ou isolados como eu estava, sua sinalização é geralmente limitada e diz respeito principalmente a necessidades físicas. “Mas as coisas são bem diferentes para o surdos que vivem em uma grande cidade, em Paris, por exemplo, que poderia ser justamente chamado a epítome de todos as maravilhas do universo. Em tal cenário nossas idéias se desenvolvem e quando o surdo isolado se torna um homem adulto ele aprende a polir e organizar a sua sinalização, que antigamente era sem ordem e ligação. Lidando com seus companheiros, ele rapidamente aprende a arte supostamente difícil de retratar todos seus pensamentos, mesmo os mais abstratos. Eu deveria ter fé”, escreveu Desloges, “pois é isso que aconteceu comigo.” E comigo, caro leitor, comigo. Quando saí de La Balme para a Cidade da Luz, eu saí de uma caverna em que as sombras de significados eram abafadas nas paredes cinzentas... eu saí para o dia brilhante da verdadeira comunicação, onde os significados eram tão simples

como a mão na frente do seu rosto, onde uma mensagem foi logo a expressão (facial) do que foi entendido (Tradução nossa)<sup>14</sup>.

É notório que estar no Instituto encaminhou questões que pela e na língua permitiu que o processo educativo fosse constituído. As trocas dialógicas coletivas advindas do encontro em sinais formam e alteram a consciência do surdo já que é nele e por ele que o surdo acessa linguisticamente, isto é, constitui processos simbólicos, nutre e elabora suas ideias, pensamentos e emoções, destarte, em suas relações com os pares surdo-surdo e surdo-ouvinte expandem-se os significados sociais que compõem seu psiquismo (Roldão & Aguiar, 2016).

Como visto acima, ter a particularidade linguística respeitada inaugurou um espaço no qual muitas pessoas surdas constituíram-se como sujeito e encontraram interlocutores de experiência de vida, retirando-os, de situações de silêncio e solidão que viviam em seus lares inóspitos linguisticamente. A revolução do processo educativo dos surdos esteve como ponto chave para L'Épée e para os educadores que o sucederam nessa

---

<sup>14</sup> I realized that the same notion could be expressed in different sign languages; or rather, as I would say now, I realized there was a difference between the home signs I used with my family and the sign language in use among the deaf in Paris. And I knew then, too, that I would learn this new language and that these people, this society of the deaf, would be my new family. Just about the time I was making this discovery, a deaf Frenchman, Pierre Desloges, described it in a book that I came to read years later. He explained that when deaf children have no friends, when they are in an asylum or isolated in the countryside as I was, their signing is usually limited and concerns mainly physical wants. "But things are quite different for the deaf who live in a great city, in Paris for example, which could be justly called the epitome of all the marvels of the universe. In such a theater our ideas develop and when the isolated deaf man arrives he learns to polish and organize his signing, which was formerly without order and linkage. Dealing with his comrades he quickly learns the supposedly difficult art of portraying all his thoughts, even the most abstract. I ought to be believed," Desloges wrote, "as this is what happened to me." And to me, dear reader, to me. When I left La Balme for the City of Light, I came out from a cave in which the shadows of meanings had flickered cryptic and ominous on the gray walls, I came out into the bright day of true communication where meanings were as plain as the hand in front of your face, where a message was no sooner expressed than understood (Lane, 1989, p. 10).

escola. Seus esforços para manter vivo os sinais proveu a convivência entre os surdos e apontou caminhos de desenvolvimento até então desconhecidos.

Segundo Silva (2006) a pedagogia criada na escola de surdos Parisiense não se ateve ao território francês. Ela foi amplamente difundida e possibilitou a surdos de outros países como Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos de vivenciar e produzir em sala de aula a partir da língua acessível. A metodologia implementada favoreceu a formação de professores e pesquisadores surdos que se tornaram coordenadores de escolas de surdos e porta-vozes do ensino em sinais (Silva, 2006).

Pioneiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos foi palco de debate profícuo sobre a língua, cultura, formação comunitária surda, que até hoje é material do processo de construção de suas escolas e métodos de ensino para essa comunidade. A formação docente de ex-alunos do Instituto, por exemplo, foi chave para o fortalecimento da cultura e empoderamento linguístico de povos surdos, tendo em vista, que tornou possível uma proporção de 50% de crianças surdas alfabetizadas por seus pares no ano de 1850 e subsidiou embates concernentes aos sinais e à sua legitimidade como patrimônio cultural surdo (Silva, 2006).

Essa escola de surdos, ao eleger os sinais como ponto de partida, foi sem dúvida, uma alavanca para a formação de comunidades e de surdos capazes de compreender, produzir e acessar aos bens culturais da humanidade a partir da singularidade visuo-espacial. Por outro lado, nos anos subsequentes, com a formação comunitária muitos surdos egressos do Instituto incitaram a discussão sobre a legitimidade dos *sinais metódicos* do abade. Por incorporar em sua estrutura componentes da Língua Francesa, a criação de L'Épée foi alvo de crítica, uma vez que, sua composição atribuiu aos sinais

uma miscelânea no qual línguas de modalidades e histórias constitutivas distintas se entrecruzam. A façanha colocou em cheque a originalidade e os elementos próprios da cultura surda que participam e formam o legado linguístico, dentre eles, a palavra que para o surdo é o sinal, contida no processo comum de formação de qualquer língua e que, portanto, não seria diferente na língua dos surdos.

A base explicativa para o fenômeno de constituição linguística da qual faz parte a criação dos sinais metódicos também reside no momento histórico que encontrava-se permeado por fortes conflitos ideológicos entre as correntes teóricas da linguística que buscavam a solidificação de um sistema único de língua. Por isso, o tratamento dos sinais criados por De L'Épée foi submetido à língua francesa, que era a língua oficial do Estado Nacional, logo, considerada majoritária e suprema (Lodi, 2003; Souza, 2003).

Ferdinand Berthier, ex-aluno do Instituto de Paris, questionou a qualidade nativa dos sinais metódicos afirmando que eles representavam um salto no campo educativo pois, outrora, não era possível de planejar uma aula acessível ao surdo, tendo em vista que os métodos orais sempre dominaram as práticas de ensino e os educadores ouvintes, que eram maioria, não priorizavam a especificidade do canal visual para o desenvolvimento de seus métodos. Submeter a particular estrutura da língua dos surdos à outra língua de modalidade distinta, entretanto, também era um prejuízo segundo Berthier. Ele afirmou que tal feito criava uma deturpação linguística que conduzia o surdo a interpretações simplistas que, para Berthier (1984): *“tornavam a Língua de Sinais um jogo mecânico de dedos ou lábios de valor comunicativo similar à fala de um papagaio”* (apud Souza, 2003, p.339).

Nesse sentido, abolir os sinais do Abade parecia ser uma alternativa para o fortalecimento da Língua dos Surdos. Aboli-los converteria em reconhecimento de que os *sinais metódicos* eram desnecessários em face da completude dos sinais dos surdos que já existia e havia sido criado na convivência entre os pares (surdo-surdo), portanto, propriedade de sinalizadores como primeira língua. Souza (2003), explica que:

Berthier, condenava o modo como o abade havia se validado da Língua de Sinais francesa da época para criar o que o abade havia batizado como *Sinais Metódicos*. Nos dias de hoje, essa inventiva mais apropriadamente seria denominada de Francês Sinalizado. Os sistemas orais sinalizados, como se sabe, não correspondem a línguas de sinais: têm a superestrutura da língua oral considerada, e emprestam o léxico da Língua de Sinais do país em questão de modo mais ou menos sistemático. A compreensão de Berthier sobre o sistema de L'Épée era bem próxima da visão que temos hoje sobre os sistemas orais sinalizados. Para ele, os Sinais Metódicos eram corrupções gramaticais feitas deliberadamente por L'Épée a partir do latim e do francês. Mas por que essas duas línguas? Porque sua inventiva pretendia não apenas (pretensamente) gramaticalizar os sinais, mas ao escolher os elementos mais "adequados" para esta gramaticalização, oferecer ao surdo um instrumento acurado para uma análise linear das ideias aglomeradas em sua mente (Souza, 2003, p.338).

A atitude de De L'Épée, apesar de positiva por institucionalizar, pioneiramente, a educação de surdos partindo da peculiaridade visuo-manual, conduziu à concepção dos sinais como gestos, por aglutinar estruturas linguísticas distintas fragmentando a Língua de Sinais (Souza, 2003). Por isso, ainda hoje, a divisão teórica das abordagens educacionais para os surdos resistem em atribuir ao grupo defensor da Língua de Sinais

a marca de *gestualistas* na qual engendra-se a ideia dos sinais como código ou desenhos holísticos feitos no ar, transgredindo sua real função: como palavra (Xavier & Barbosa, 2014).

Apesar dessas controvérsias, até meados de 1822, o Instituto do Abade constituiu-se como local privilegiado para o ensino dos estudantes surdos. Contudo, essa situação se transformou após a morte de Roch Ambroise Sicard, sucessor do Abade, que foi substituído por uma direção composta por profissionais que desconheciam as questões pertinentes à aprendizagem dos surdos e que, por isso, passaram a questionar o papel da Língua de Sinais (Lodi, 2005). Retomou-se, então, o discurso sobre a habilitação da fala via estratégias oralistas. Lane (1989) narrou sobre a experiência oralista partindo da perspectiva do surdo:

Nada foi mais importante para o surgimento do autoconhecimento do que meu primeiro ato de desafio, pois como é que um menino aprende quem ele realmente é sem descartar quem ele não é. Significativamente, a questão era a fala. L'Épée e Sicard tiveram a sabedoria de ver que os surdos, como classe, nunca poderiam ser educados oralmente, mas ainda assim eles aproveitaram o encantamento público para ver os surdo-mudos falando. Assim, às vezes, em vez de recreação após o jantar, eu e alguns outros alunos promissores fomos designados para o abade Margaron para aulas de articulação oral. Nós aprendemos a articular muito bem todas as letras do alfabeto e muitas palavras de uma ou duas sílabas. Mas tive muita dificuldade com a distinção entre da e ta, de e te, do e para e assim por diante. O abade puxava sua cadeira até meu banquinho tão perto que nossos joelhos se tocavam e eu podia ver a fina rede de veias em seu nariz vermelho-azulado bulboso. Ele segurou minha mão

esquerda com firmeza à sua caixa de voz e minha mão direita na minha própria garganta, e olhou para mim através de olhos atentos, cheios de expectativa. Então seu hálito morno de alho iria lavar minha cabeça e encher minhas narinas para sufocar. - Daaa - lamentou ele, expondo a caverna úmida e rosada de sua boca e sua língua contorcendo-se obscenamente no chão, mal contido pelo piquete de pequenos dentes marrons e amarelos. "Taaa", ele explodiu e o pingente brilhante de tecido na parte de trás da boca foi para o telhado, abrindo as comportas para o miasma que se erguia no conteúdo do seu estômago abaixo. "Taaa, daaa, teee, deee", ele me fez gritar de novo e de novo mas contorcendo meu rosto enquanto eu iria, lutando contra as lágrimas, procurar como eu desesperadamente, em pânico, pelo lugar na minha boca com precisão para colocar minha língua faria com minha respiração - não consegui nada melhor. Um dia ele ficou tão impaciente que me deu um violento golpe no queixo; Eu mordi minha língua e dissolvi-me em lágrimas - a horrível dor sem limites da infância, o sofrimento através da angústia de um menino assustado que tinha bebido mais do que o seu preenchimento de desgosto e frustração e sabia que podia não seguir esta rota falsa por mais tempo. Pareceu-me que todos os males da minha antiga vida – a incompreensão de estranhos, solidão, a imprevisibilidade do mundo ao meu redor – eram disposta contra mim naquele momento. Eu virei as costas para eles e fui embora, em direção à minha família nova. Nunca mais falei (Tradução nossa)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Nothing was more important to the emergence of that self-knowledge than my first act of defiance, for how is a boy to learn who he really is without discarding who he is not. Significantly, the issue was speech. Epée and Sicard had the wisdom to see that the deaf as a class could never be educated orally, but still they pandered to the public enchantment with talking deaf-mutes. Thus, sometimes, instead of recreation after supper, I and a few other promising pupils were assigned to the abbé Margaron for articulation lessons. We learned to articulate pretty well all the letters of the alphabet and many words of one or two syllables. But I had great difficulty with the distinction between da and ta, de and te, do and to, and so on. The abbé would pull his chair up to my stool so close that our knees were touching and I could see the fine network of veins

Esse trecho conta um dia incomum de Laurent Clerc no Instituto de Surdos-Mudos. Apesar de privilegiar a visualidade e os sinais na metodologia de ensino, havia, conforme relatado por Lane (1989) aulas extracurriculares baseadas em uma pedagogia corretiva na qual treinos repetitivos eram realizados com alunos específicos. De fato, a experiência do surdo ao ser exposto, mesmo de modo esporádico à metodologias de característica oralizadora está imbuída de violência à particularidade constitutiva surda e submissão ao modo hegemônico (ouvinte) de ser. Tais práticas, historicamente, contribuem para a não legitimação da cultura e língua surda, além de ser um ato de dominação e opressão de grupos minoritários. Ademais, dinâmicas pelo canal oral-auditivo não atendem a peculiaridade desenvolvimental de quem acessa, interpreta, produz, aprende e vivencia a realidade pelo canal visuo-gestual.

Paralelamente ao período de trabalho realizado no Instituto de Surdos-Mudos, Samuel Heinicke (1727- 1790), pedagogo alemão, também desenvolveu autonomamente uma metodologia de cunho oralista baseada em técnicas orofaciais para educar seu filho

---

on his bulbous red-blue nose. He held my left hand firmly to his voice box and my right hand on my own throat, and glowered down at me through beady, rheumy eyes. Then his warm garlic-laden breath would wash over my head and fill my nostrils to suffocating. “Daaa,” he wailed, exposing the wet, pink cavern of his mouth, his tongue obscenely writhing on its floor, barely contained by the picket of little brown and yellow teeth. “Taaa,” he exploded and the glistening pendant of tissue in the back of his mouth flicked toward the roof, opening the floodgates to the miasma that rose from the roiling contents of his stomach below. “Taaa, daaa, teee, deee,” he made me screech again and again but contort my face as I would, fighting back the tears, search as I would desperately, in a panic, for the place in my mouth accurately to put my tongue, convulse as I would my breathing—I succeeded no better. One day he became so impatient he gave me a violent blow on the chin; I bit my tongue and dissolved in tears—the awful boundless grief of childhood, the careening through anguish of a frightened boy who had drunk more than his fill of disgust and frustration and knew he could not follow this false route any longer. It seemed to me that all the evils of my old life—the incomprehension of strangers, loneliness, the unpredictability of the world around me—were arrayed against me in that moment. I turned my back on them and walked away, toward my new family. I have never spoken again (Lane, 1989, p.15)

surdo. O educador alegava que o trabalho pedagógico era tão dificultoso que preferia não compartilhar suas conquistas (Larcerda, 1998).

De acordo com Lacerda (1998), nesse momento da história, coexistia escolas e métodos oralistas na qual preconizava-se o modo ouvinte de se comportar e a Língua na modalidade oral como primazia. Desse modo, o desenvolvimento do pensamento, a aquisição de conhecimentos e a comunicação do surdo com as pessoas ouvintes, pela língua oral era a principal estratégia.

Os surdos que foram expostos às metodologias pioneiras para estimular a fala, entre elas a proposta por Heinicke (considerado o pai do oralismo), geralmente, pertenciam às famílias abastadas. Entretanto, como eles não eram a maioria, há indício de populações de surdos que, em união, exatamente como ocorreu com a família Velascos e outras famílias de surdos, estabeleceram uma espécie de comunicação baseada em gestos, mantendo viva a égide de sua constituição linguística.

Vale pontuar que o oralismo, como metodologia educacional para surdos, visava a reabilitação, condicionando toda a aprendizagem ao desenvolvimento da língua oral, por meio de métodos ancorados no que, hoje, é denominado por *leitura-orofacial* (Slomski, 2010). Lodi (2005) resume essa ideologia como derivada de:

abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (p. 417).

Imersos nessa dinâmica, os surdos tinham sua subjetividade apagada e eram forçados, muitas vezes mediante coação física, a abandonar os sinais que preconizam sua gênese gestuo-visual. De mãos amarradas para impedir o processo de sinalização, eram obrigados a agir como ouvintes para o estabelecimento de suas relações sociais, porém o que ocorria na realidade era a anulação das possibilidades interativas e educativas. Descaracterizados linguisticamente e com sua constituição simbólica e cultural comprometida, os surdos vivenciavam o treinamento vocal a partir de experiências árduas, desconfortáveis e limitadoras em termos de desenvolvimento global (Lacerda, 1998; Lodi, 2005).

Para Amorim (2013) a gênese que fez oscilar, ao longo do tempo, o enfoque das filosofias educacionais para surdos (*oralismo e gestualismo*) está calcada na concepção sobre a linguagem e a importância desta para o desenvolvimento, sempre na perspectiva da cultura hegemônica. Lacerda (1998) afirma que para os oralistas havia a articulação ao paradigma biomédico, já para os *gestualistas*, defensores dos sinais, havia clara percepção a respeito da distinção entre linguagem e fala, o que contribuiu para retirar aqueles que não ouviam da obscuridade.

Nessa direção, Capovilla (2000) Lodi (2005) e Souza (1998) afirmam que as controvérsias metodológicas, em especial a escolha linguística para a instrução do surdo tem raízes nas relações de poder e conflitos ideológicos da formação territorial de países, além de reiterar concepções de língua e preceitos religiosos fundantes das práticas humanas. No II Congresso Internacional de Educação de Surdos realizado em Milão, por exemplo, legitimou-se o oralismo puro e a perspectiva ouvinte de educação, pedagogia e

linguagem definindo o destino de populações surdas que passaram a ter destituída sua língua nativa e vivenciaram a partir daí uma era de retrocesso e sofrimento.

No evento, ocorrido em 1880, conferencistas ouvintes reuniram-se numa espécie de cúpula na qual decidiram banir a língua de sinais das práticas de ensino e das escolas de surdos. Ströbel (2009) resume:

o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo usar a língua de sinais. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes do congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião de votação na assembléia geral realizada no congresso, todos os professores surdos foram negados ao direito de votar e excluídos. Dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro (Ströbel, 2009, p 29).

Esse evento gerou fortes repercussões no cenário educacional por demarcar a destituição da Língua de Sinais e de qualquer prática pedagógica bimodal, em face do método oral puro. Militantes oralistas, em destaque, professores ouvintes franceses e italianos legitimaram seus ideais em Milão alegando que, por não possuírem anomalias no aparelho fonador os surdos não teriam impedimentos para a emissão da voz e, por essa razão, deveriam ser ensinados a falar a língua oral, sendo terminantemente proibida a

Língua de Sinais (Baalbaki & Caldas, 2011). Essa decisão se ampara na visão biologizante sobre o surdo e a surdez que avilta a cultura e língua surda e reverbera a ideia patologizante e limitadora de desenvolvimento humano de forma geral.

Além disso, as propostas votadas no Congresso excluíram a opinião de representantes da comunidade surda, bem como, professores surdos que, mesmo presente no evento foram impedidos de participar seus votos na plenária. Nesse contexto, professores e profissionais surdos foram maciçamente demitidos e eliminados da educação de sua comunidade no período pós Congresso de Milão por representarem uma ameaça às decisões dos oralistas.

Frente às mudanças ocasionadas com o respaldo desse Congresso, o ensino visando à competência linguística oral (oralismo) passou a ser objetivo único e central (Capovilla, 2000). Reacenderam-se, portanto, os discursos sobre a normatização/normalização com a compulsória habilitação da fala numa falaciosa narrativa de inserir o surdo nas relações sociais pela língua oral. Desse modo, houve por anos um enquadramento e aprisionamento da população surda à sociedade ouvinte majoritária que, abstraída dos sinais, subtrai sua peculiaridade ontogenética e agride a constituição de suas relações com os pares.

Para além das questões que envolvem o enquadramento aos processos normativos da cultura ouvinte hegemônica, o questionamento às práticas oralistas foi e é promovido justamente pelo insucesso dessa filosofia no que concerne habilitar a fala aos surdos de forma minimamente inteligível. O oralismo pauta-se numa concepção ouvinte de comportar-se e de aprender, focalizando o desenvolvimento da Língua na modalidade oral e banindo a Língua de Sinais. Apartados dos sinais, os surdos são impedidos

maciçamente de constituir-se em qualquer língua, comprometendo todas as possibilidades de desenvolvimento social, emocional e cultural (Souza, 1998).

Dessa maneira, aproximadamente 100 anos após o Congresso de Milão, o oralismo, que monopolizou as práticas pedagógicas para surdos, sofreu críticas severas em função de suas limitações para a aprendizagem. Essa situação somada ao avanço de estudos científicos abriram espaço para o renascimento de discussões a respeito dos sinais e dos métodos de ensino apropriados à educação de surdos.

Os estudos em questão foram provenientes do campo da linguística, sociolinguística e psicolinguística e transformaram a visão acadêmica sobre a Língua de Sinais. Sacks (2010) identifica como marco central dessa mudança as pesquisas desenvolvidas pelo linguista americano William Stokoe, na década de 1960. Seu esforço teórico repercutiu fortemente na história da educação dos surdos.

A obra de Stokoe intitulada: *Sign Language Structure* (1960) apresentou, pela primeira vez, uma análise específica na qual comprovou a complexidade gramatical, sintática e semântica presente na Língua de Sinais Americana e, portanto, em todas as outras línguas de sinais, alavancando a égide visual na formação surda. O linguista demonstrou que a *língua das mãos* apresenta elementos estruturais e funcionais e é produto das práticas humanas, assim como as línguas orais. Essa descoberta matricial refutou a concepção dos sinais como código visual e desdobrou-se em estudos sobre os elementos culturais dos usuários da Língua de Sinais Americana, introduzindo a noção de comunidade linguística e do entendimento da surdez como grupo cultural diferente dos ouvintes (Sacks, 2010).

Como consequência das pesquisas de Stokoe e de seus seguidores, a educação dos surdos sofreu profunda transformação em função da centralidade da Língua de Sinais para o desenvolvimento daqueles que não ouvem. Na mesma época dessas investigações, mais precisamente na década de 1970 e 1980, surgiram novas propostas pedagógico-educacionais que tinham como objetivo principal fazer o surdo comunicar-se com os pares na escola e em sociedade, independentemente do método e/ou língua adotada para realizar o feito.

Tendo a comunicação como foco principal, essa abordagem permitiu a utilização dos sinais e da língua oral ao mesmo tempo numa tentativa de superar os prejuízos acadêmicos sofridos pelos estudantes surdos que vivenciaram dinâmicas linguísticas centralizadoras da oralidade como única possibilidade (oralismo puro). Tal proposta é denominada como Comunicação Total e consiste no uso da Língua de Sinais e da língua falada articuladamente, em um formato bimodal (Sacks, 2010; Quadros, 2012).

Essa filosofia educativa tinha como foco a promoção da comunicação a qualquer custo, baseada nos seguintes mecanismos: uso da Língua de Sinais, leitura oro-facial, amplificação, alfabeto digital etc. Dentro dessa concepção a criança surda tinha a metodologia oralista como opção, articulando-se outros recursos de ensino a depender da modalidade preferida (Lacerda, 2007).

Por apresentar uma miscelânea de métodos, Lebedeff & Revilleau (2002) e Moura (1996) conceituam as experiências de Comunicação Total como uma *situação de passagem* na história da educação dos surdos. Esses pesquisadores, influenciados pelas descobertas de Stokoe, advogam em prol de um modelo educacional que respeite as características próprias de cada língua: Língua de Sinais e a especificidade surda visuo-

gestual e a Língua Portuguesa na modalidade oral e/ou escrita de caráter ouvinte. Tal modelo, conhecido como bilinguismo, foi cientificamente ancorado nas obras da linguística e da antropologia e intensamente discutido no Brasil a partir da década de 1990 e, mais adiante, respaldada legislativamente pela Lei da Libras que foi aprovada no ano de 2002.

A proposta bilíngue prevê que a criança surda tenha a Língua de Sinais como sua língua natural, adquirida pelo contato com quem a utiliza. Fica às escolas, em primeiro lugar, e a família a incumbência de prover meios para o contato e desenvolvimento linguístico precoce. Com o direito linguístico resguardado, o surdo garante uma língua de fato e encaminha seu processo simbólico-cognitivo. Essa é a premissa, portanto, para a aprendizagem de uma segunda língua que ocorre de forma sistematizada (Roldão & Aguiar, 2016).

Roldão & Aguiar (2016) afirmam que além da constituição como sujeito linguístico, há na égide cultural um ponto que merece atenção. No âmbito do bilinguismo para surdos, existe a incidência e coexistência de culturas distintas: a surda e a ouvinte. Nesse sentido, é necessário oportunizar à criança o estabelecimento de suas relações com a comunidade surda para que este se compreenda como parte integrante e, na mesma linha, da comunidade ouvinte da qual ele será participante. Por isso, uma proposta ou abordagem bilíngue direcionada para o surdo deve ser bicultural.

Amorim (2013) explica:

Situado num contexto bicultural, o surdo constitui sua subjetividade e sua identidade entre as experiências com seus pares surdos e (ou) ouvintes. Na verdade, por analogia, o bilinguismo aplicado aos surdos é a releitura, no contexto

contemporâneo, da política de funcionamento da Escola Pública para Surdos, em Paris (século XVIII), na qual a educação dos surdos privilegiava o ensino e a aprendizagem pela língua de sinais. Nesse sentido, o bilinguismo mostra-se como uma prática educacional eficaz, pois amplia as possibilidades comunicacionais e interacionais dos surdos, viabilizando todo trabalho pedagógico que considere que o desenvolvimento cognitivo só é possível pela aquisição e proficiência de uma língua (p.25).

Subjacente às propostas de educação bilíngue, a Língua de Sinais é a primária para instruir, receber e conduzir o aluno surdo. Destarte, deve ser legitimada como propriedade cultural, logo, instrumento aglutinador de sua comunidade. Práticas pedagógicas bilíngues devem ser realizadas nos espaços escolares na e pela Língua de Sinais, que é a condição para o desenvolvimento sócio e formação da consciência do surdo. Por esse viés, os surdos são sujeitos bilíngues e biculturais detentores de uma língua que é produzida em suas vivências histórico-culturais e refletem as dinâmicas comunitárias. Viver em sinais é uma circunstância que imprime um desenvolvimento cognitivo-linguístico único e propulsor da aprendizagem da segunda Língua, no caso a Portuguesa.

Nessa perspectiva, a aquisição da Língua de Sinais representa o cerne da questão sobre a educação e formação subjetiva do surdo que está embrenhada nos processos interativos deles em sociedade. Com relação a escola contemporânea, os métodos educativos para surdos passaram a ser diretamente relacionados com a presença e promoção dos sinais, que é a palavra da língua dos surdos. A abordagem bilíngue é a única que concebe como aspectos fundantes de desenvolvimento o (re)conhecimento da língua e as relações co-constitutivas (surdo-surdo e surdo-ouvinte) na estruturação do

funcionamento psicológico superior nas dimensões do pensar, criar, significar e imaginar. No bilinguismo inaugura-se, pela e na Língua de Sinais como L1 e a Língua Portuguesa como L2, o espectro que permite uma transformação radical na constituição psicológica do sujeito, conforme discutido no capítulo 1.

Assim, a filosofia bilíngue para educação de surdos, emergente após Stokoe, rompe radicalmente com o paradigma clínico-terapêutico (que busca a cura da surdez e reabilitação do surdo) em face da Língua de Sinais como *língua natural* dos surdos e, portanto, núcleo constitutivo primário e elementar para o desenvolvimento social, cognitivo e sensível de sua ontogênese (Dizeu & Caporali, 2005; Fernandez & Rios, 1998; Quadros, 2012; Ribeiro & Silva, 2017).

O bilinguismo redimensiona o olhar sobre as pessoas surdas para um prisma sócio antropológico, no qual a cultura surda é vista como o modo próprio deles se reconhecerem e se formarem, assim como acontece com outros povos. Nesse sentido, as propostas curriculares bilíngues tem sido difundida nas pesquisas científicas e pelo ativismo surdo por apregoar não apenas a língua mas a incorporação dela (Língua de Sinais) nas práticas escolares. Além disso, na abordagem bilíngue de escola a convivência entre os pares surdo-surdo, em especial docentes e profissionais da educação, é vista como circunstância ideal para a constituição de suas identidades culturais, critérios de pertença e lapidação de referências próprias (Amorim, 2013; Fernandes & Moreira, 2017; Goés, 2006).

Por essas razões, o bilinguismo de surdo é uma questão central. Distante do modelo medicalizador da surdez, o bilinguismo está pautado numa concepção que apresenta um convite de reconhecimento político-linguístico e de interculturalidade, abrindo portas para a produção de saberes concernentes à história, educação, propostas

de ensino e de aprender sob a perspectiva de diferentes culturas que constituem as sociedades de forma geral.

De acordo com Roldão & Aguiar (2016) o bilinguismo, como proposta de ensino, ainda está restrito a poucas instituições em território brasileiro principalmente pelo obstáculo em organizar grupos de surdos e ouvintes proficientes em Língua de Sinais e pela resistência e/ou pouca informação sobre a língua de sinais.

Somado à esses fatores Ribeiro (2014) apresenta dados de que a proposta bilíngue ainda não possui uma diretriz homogênea de implementação nas escolas, gerando diferentes metodologias de ensino e conceitos divergentes sobre o que vem a ser uma pedagogia que atenda a singularidade surda. Isto não ocorre apenas no Brasil. A discussão que envolve a educação bilíngue para surdos é complexa e diversificada também em outros países.

## **Capítulo 3 – Propostas Bilíngues para surdos: do Macro para o Micro**

### **3.1. Bilinguismo para surdos: panorama internacional**

Práticas educativas e variadas interpretações sobre o conceito de bilinguismo para surdos têm permeado profícuos debates nos campos de interface da Educação, Psicologia, Linguística e Antropologia em diversos lugares do mundo. Não obstante, problematizações sobre as línguas de sinais e seus efeitos cerebrais, dinâmicas pedagógicas visuo-espaciais, formação de profissionais surdos, fatores sociais da cultura/identidade surda e suas lutas ancoram (ao mesmo tempo que advêm) dos debates sobre os programas de ensino bilíngues elaborados em alguns países, a saber: Suécia, Austrália, Finlândia, Holanda entre outros.

O programa educacional bilíngue Sueco, por exemplo, tem sido aperfeiçoado desde 1981, ano em que a Língua de Sinais local foi reconhecida. Svartholm (2014), especialista da área, situa historicamente a Suécia como país cujo modelo educacional para surdos se destaca por produzir gerações de pessoas sinalizadoras. A estatística desse país revela que, atualmente, os ouvintes reúnem a maior parcela populacional que utiliza os sinais para relacionar-se com os pares (a proporção é de aproximadamente 8 a 10 pessoas ouvintes que sabem LS para cada pessoa surda que usa a língua de sinais na Suécia) (Svartholm, 2014).

Ainda sobre o bilinguismo Sueco, observa-se na literatura que há esforços direcionados para o avanço desenvolvimental pleno da pessoa surda, tendo os níveis de escolaridade das crianças ouvintes como referência, pois, para os estudiosos, professores e profissionais da área, isso significa exigir excelência acadêmica de todo o segmento discente de forma igualitária (Svartholm & Moura, 2011).

De fato, avaliar o desempenho do segmento de alunos surdos, tendo em vista o dos alunos ouvintes, apresenta em sua base a visão prospectiva e potencializadora de desenvolvimento e de educação. Entretanto, essa premissa parece válida unicamente em modelos para surdos que sejam centralizadores da questão linguística em função do aperfeiçoamento das propostas bilíngues no âmbito pedagógico.

O processo de escolarização vivido pelo surdo sueco está nessa direção. Ele é mediado por: Língua de sinais Sueca (LS-primária), a Língua Sueca (língua da sociedade) e a Língua Inglesa (língua estrangeira). A língua desenvolvida no campo visual é a prioritária, entretanto, a fala e a leitura labial (recursos do canal oral-auditivo) são previstas no currículo nacional, mas aparecem como uma espécie de complemento para exercitar os conceitos aprendidos via Língua de Sinais (Svartholm, 2014).

Notoriamente, há nas dinâmicas bilíngues suecas a assunção de recursos pedagógicos que obedecem canais linguísticos distintos (visual e oral), sem perder de vista a preponderância da especificidade cognoscitiva do surdo, que reside nas experiências visuais. Para tanto, coexistem bilinguismos com modalidades diferenciadas; o principal, voltado para o ensino do Sueco (escrito) como segunda língua e o clássico, que adota metodologias comuns à aprendizagem de língua estrangeira.

Censos escolares (2007/2008) realizados em instituições de ensino suecas (especiais e regulares) indicam que o índice de rendimento acadêmico dos surdos, em fase conclusiva da educação básica, ainda está distante do número apresentado pelos ouvintes na mesma fase, contudo, em um movimento de aproximação; há, por outro lado, uma crescente no percentual de jovens surdos no ensino superior (Svartholm, 2014).

Pesquisas de contrastes, como esta realizada na Suécia, são adotadas como instrumento fidedigno de sondagem da evolução dos programas bilíngues, considerando as disciplinas e o aproveitamento do curso pelos alunos surdos. No escopo de pesquisas dessa espécie é verificado como patamar avaliativo o desenvolvimento da competência linguística leitora e escritora da criança surda (Ormel, Hermans, Knoors & Verhoeven 2011).

Similarmente, Hermans, Knoors, Hormel & Verhoeven (2008) elaboraram um estudo sobre essa temática com crianças surdas de cinco escolas especiais, localizadas na Holanda. Para identificar se existia a relação entre as habilidades de leitura e compreensão textual em Língua Holandesa escrita e habilidades de sinalização (*signing skills*) em Língua de Sinais Holandesa, os autores investigaram 87 surdos desde o período de alfabetização e letramento até o final da educação básica. A pesquisa, aplicada por professores e intérpretes proficientes em Língua de Sinais Holandesa, oportunizou aos participantes convidados a leitura e interpretação baseada em pequenas histórias produzidas na língua majoritária, na modalidade escrita.

As bases conclusivas do estudo indicaram que quanto maior o conhecimento sobre os sinais e adequada verbalização em expressões faciais pela criança surda, mais eficiente é o desenvolvimento delas como leitoras e escritoras em Língua Holandesa. Na contramão, constatou-se que o inverso não ocorria, ou seja, o aprimorado vocabulário em Língua Holandesa não garantia o domínio léxico dos sinais, que é o acesso simbólico do surdo. Hermans et al (2008) assinalam:

As crianças surdas interpretam o significado do novo vocabulário de leitura dentro dos sistemas linguísticos e conceituais existentes. Para crianças surdas de

programas de educação bilíngües que dominam a língua de sinais, isso implica que elas criarão associações entre sinais conhecidos e vocabulário de leitura desconhecida (Tradução nossa)<sup>16</sup>.

Os esforços investigativos desses autores (Hermans et., al, 2008) convertem-se em estratégias para ensinar aos professores de surdos como os alunos aprendem a ler e como se dá o processamento psíquico mediado pelos sinais. Vale salientar que modos mais sofisticados de condução das dinâmicas escolares bilíngües de escolas holandesas foram propostos a partir dessa contribuição científica.

O sucesso da abordagem bilíngüe como modelo pedagógico está conectado a ações que tangenciam os espaços escolares, como essa registrada por Hermans et al (2008). Além disso, outros fatores merecem atenção, são eles: diretrizes governamentais específicas para pessoa surda e sua língua, programas de política linguística, pesquisas de contraste sobre o desempenho dos alunos em escolas bilíngües, pesquisas sobre metodologias apropriadas para o ensino de primeira, segunda e terceira língua que, articulados, promovem a difusão das línguas de sinais e o fortalecimento da cultura surda.

Hoyer (2004), ao discutir questões concernentes ao desenvolvimento e aprendizagem dos surdos da Finlândia, corrobora esse pensamento ao destacar a importância do Programa de Política Linguística desenvolvido no país e intermediações. Da existência de duas línguas de sinais (Língua de Sinais da Finlândia e Língua Sueco-

---

<sup>16</sup> Deaf children interpret the meaning of new reading vocabulary within the existing language and conceptual systems. For deaf children from bilingual education programs who are dominant in sign language, this implies that they will create associations between known signs and unknown reading vocabulary (p. 9).

Finlandesa) e outras especificidades ligadas aos fatores culturais e sociais que envolvem os países nórdicos, surgiu a necessidade de proteger os elementos que constituem cada uma das línguas (que coexistem na nação Finlandesa), bem como, o cuidado legislativo para assegurar o direito de quem as utiliza. A autora explica o significado da política linguística para o surdo:

Política linguística refere-se, em geral, ao modo como as relações entre línguas e sociedade e suas instituições são organizadas através de medidas conscientes. Pode, por exemplo, envolver decisões que definam a condição de uma língua e sua utilização na legislação e no sistema educacional. Em nível individual, a política linguística envolve pequenas escolhas sobre qual língua usamos em diferentes situações, nas discussões e outras interações. Os usuários de uma língua majoritária muitas vezes fazem essas pequenas escolhas inconscientemente. As consequências da política linguística na sociedade e nos indivíduos estão presentes na vida do usuário surdo da língua de sinais diariamente (p.131).

De modo mais objetivo, Hoyer (2004) assinala que as medidas tomadas a partir desse tipo de programa político giram em torno do fortalecimento das línguas de sinais usadas pelos surdos finlandeses na medida em que: solidificam a condição da língua, elucidam os modos de apropriação linguística e levantam a discussão sobre a linguagem de determinados grupos minoritários e seu significado como marca cultural. Numa outra dimensão, suscita-se no Programa atitudes valorizadoras das duas línguas de sinais presentes no território Finlandês, contribuindo para a melhor qualidade de vida e bem estar social da pessoa surda.

Outro exemplo de programa bilíngue é descrito por Moura, Vergamini e Campos (2011), ao investigarem escolas e sistemas inclusivos elaborados em estados da Austrália. Os autores apontam que, desde o ano de 2008, o governo australiano investe na formação de pedagogos por meio da *Griffith University* (Queensland), que é especializada em formar profissionais para atuarem nos diversos espaços de atendimento bilíngue-bicultural difundidos no país.

Em Melbourne, no estado de Victoria, fica localizada a *Rosana Golf Link Primary School*; uma instituição regular de ensino de caráter inclusivo que desenvolve o *Deaf Facility*. Esse último se caracteriza como um suporte para o desenvolvimento de alunos surdos, em especial, aqueles que possuem implante coclear e/ou que fazem uso de equipamentos de amplificação sonora (Moura et al, 2011).

O *Deaf Facility* oferece serviços específicos para atender às necessidades pedagógicas, auxiliar o uso e manutenção do aparelho auditivo e mobiliza uma equipe técnica que é preparada para ensinar obedecendo a lógica da Língua Australiana de Sinais (Auslan). Todavia, é preconizada a decisão da família do estudante surdo sobre a língua, que também pode ser: a Língua Inglesa oral e a Língua Inglesa sinalizada (Miller et al, 2011).

Por outro lado, há em Brisbane (Queensland) uma escola da rede pública chamada *Toowong State School*, que possui característica bilíngue-bicultural desdobrada em classes especiais. Ao se matricularem, os alunos, intermediado por seus familiares, podem optar por salas de aula na qual três docentes, dentre eles, um surdo, um ouvinte e um assistente linguístico irão mediar os conhecimentos via Auslan e Língua Inglesa (Moura et al, 2011).

O trabalho desenvolvido na Toowong exercita a dimensão bicultural da experiência surdo-surdo e surdo-ouvinte, uma vez que reúne em um único espaço percepções de mundo distintas que se convergem em dinâmicas sociais marcadas por mãos e vozes, igualmente valorizadas. Os autores (Moura et al, 2011) descrevem o ambiente escolar:

A primeira coisa que verá será muitas mãos se movendo! Todos na sala de aula sinalizam o tempo todo. Algumas vezes você não ouvirá nenhum som porque todas as vozes não estão sendo usadas. Algumas vezes você ouvirá muito barulho porque as crianças estão usando suas vozes. Muitas vezes é difícil para o visitante distinguir entre os estudantes surdos e ouvintes (p. 142).

De um modo mais amplo, o que tem sido registrado nas pesquisas internacionais (Marschark, Lang & Albertini, 2012; Moura et al, 2011; Hermans et al, 2008; Herrera, Valeria & Saavedra, 2016; Hoyer, 2004), especialmente em países desenvolvidos, é a educação dos surdos engendrada na díade bilíngue-bicultural (minoritária e majoritária), como visto nesse exemplo da escola Australiana. Nessa conjuntura, o bilinguismo que se sedimenta na propositura da língua de sinais como principal e primária para o surdo e a língua da sociedade, na modalidade escrita, como secundária nos processos de escolarização, torna-se temática frequentemente discutida no âmbito das pesquisas nacionais, especialmente nos últimos 15 anos, período em que se pode falar sobre o reconhecimento da língua de sinais brasileira (Libras).

### **3.2. Bilinguismo para surdos: focalizando propostas educacionais do Brasil**

Modelos pedagógicos pautados no bilinguismo ganharam força na última década, no Brasil. No cerne dessas discussões, as políticas educacionais atuais advogam sobre o direito dos surdos de partilharem de sua língua nas escolas públicas de ensino regular, no entanto, não existe um consenso sobre como esse modelo deve se estruturar, conforme sinalizado anteriormente. Há deliberações específicas (no Decreto 5626/2005 e na Lei 10436/2002) sobre a formação de professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes de Libras, entretanto a estruturação do bilinguismo nas práticas pedagógicas, mais precisamente as questões metodológicas, ainda se delineiam como um desafio (Silva, Silva & Silva, 2014).

Para Goldfeld (2002) e outros pesquisadores, apesar de não haver unanimidade na aplicação do bilinguismo na esfera educacional, dois formatos de materialização dessa filosofia são observados: o primeiro aponta para a aprendizagem da Língua de Sinais e da língua oral/auditiva majoritária, sem especificidade sobre o momento de ensino da Língua de Sinais, levando-nos a crer que os sinais são incorporados de modo transversal, similar ao que foi instituído, por exemplo, na época em que se desenvolvia pedagogias em prol de uma Comunicação Total.

O segundo, defendido por autores contemporâneos (Fernandes & Ceretta, 2014; Vieira, 2017), descarta a necessidade de aprendizagem da língua oral, priorizando a aquisição da Língua de Sinais e a língua oficial na modalidade escrita. Porém, atualmente, coexistem diferentes modelos para a educação bilíngue dos surdos: o primeiro consiste na Língua de Sinais como primária e de instrução com a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita na qualidade de segunda língua e o outro modelo se configura na

mesma linha de pensamento, entretanto, conta também com o ensino dos Sinais na modalidade escrita (Lacera, Albres e Drago, 2013; Lebedeff, 2010). Por isso, é importante evidenciar como as ações orientadas sob a ótica bilíngue têm sido sistematizadas no cotidiano dos estudantes em diferentes regiões do país.

Nesse sentido, Quadros (2006) descreve a importância de se garantir, na matrícula desses estudantes, a oferta de intérpretes. Entretanto, a autora alerta que a presença desse profissional não fornece todas as condições que o aluno surdo requer. A pesquisadora afirma que o trabalho de interpretação circula entre duas línguas, partindo da tradução do conteúdo em Português para a Língua de Sinais, que é, portanto, secundária no processo. Isto é, as estratégias de ensino são pensadas, a priori, na língua da nação, presumindo que: a) a tradução para a Libras é o suficiente para a aprendizagem e b) a presença de intérprete significa resguardar o direito linguístico dos surdos. Stumpf (2008) descreve como essas práticas de inclusão tem ocorrido e revela seus prejuízos:

As dinâmicas educacionais da sala de aula e da escola estão focalizadas na língua oral e na escrita da mesma. O aluno surdo inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem os suportes adequados, tenta se comportar como ouvinte. Sua Língua de Sinais aparece pouco e, desfigurada de sua cultura, não há sinais. Como esse aluno terá acesso aos conhecimentos se sua questão linguística não está sendo observada e menos ainda seu pertencimento cultural? Como o surdo desenvolverá conhecimentos se a escola apenas faz mínimas concessões e em seu imaginário ainda se vê como um deficiente que, por força da lei, a escola é obrigada a recebê-lo? As diretrizes para a educação dos surdos apontadas pelo MEC não chegaram na maioria das escolas que recebem surdos. Estas dizem não

ter suficientes condições estruturais e o surdo fica mal atendido sem que ninguém se responsabilize (p.23).

Tais concessões citadas em Stumpf (2008) referem-se, por exemplo, ao direito a um intérprete. Este profissional, segundo Quadros (2006), representa um mecanismo legal das políticas de inclusão para manter os estudantes surdos nas escolas regulares, considerando que o ensino ideal para os surdos deveria ocorrer em escolas que utilizassem a LIBRAS, como primeira língua. Contudo, mesmo com o auxílio do intérprete, incoerências ainda permeiam a vida escolar de crianças e jovens surdos. A barreira comunicativa não se delinea como fator único de limitação para a escolarização desse grupo.

Lacerda (2006) evidencia a experiência solitária vivenciada pelos surdos nas escolas inclusivas quando (somente) acompanhados por intérpretes. Muitas vezes, os surdos não estabelecem relações efetivas com os demais pares escolares, pois professores, companheiros de classe e funcionários são ouvintes. Esse fator compromete o aprofundamento de suas relações, que são resumidas em trocas básicas de informações, por conta da não compatibilidade linguística.

Nesse sentido, o papel desempenhado pelo intérprete se delinea como ponto chave, já que ele é o elo entre o surdo e o universo escolar majoritário. Lacerda (2006) aponta a responsabilidade dada a este profissional, que ultrapassa a prática de traduzir os conteúdos, tendo em vista o objetivo de certificação sobre a compreensão do aluno surdo. Nesses termos, é necessária uma sintonia entre a interpretação e o trabalho dos outros profissionais da equipe envolvidos no processo educativo, com a finalidade de promover não só a escolarização, mas, garantir o estabelecimento das relações com os pares em sala

de aula e no universo escolar a partir do respeito à sua língua que é a condição para o acesso do aluno surdo apropriar-se dos bens culturais produzidos historicamente.

A proposta de educação bilíngue, defendida pelos estudiosos da vertente dos Estudos Culturais da Surdez (Perlin, 1998/ 2006, Quadros, 2012), por exemplo, aponta para a capilaridade da abordagem bilíngue; uma filosofia que se desdobra nos âmbitos da questão metodológica, linguística, psicolinguística e pedagógica.

Atualmente, inúmeros autores (Lacerda, Albres e Drago, 2013; Merselian & Vitaliano, 2011; Silva, Silva, Monteiro & Silva, 2018) e comunidade surda discutem a respeito da escola ideal para a implantação efetiva do bilinguismo, considerando que o modelo vigente na escola inclusiva, que se fundamenta exclusivamente na participação do intérprete, tem sido frequentemente questionado por não oportunizar condições coerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento desses estudantes. Fatores relacionados à proficiência dos professores em Libras, ao trabalho escolar pautado na língua e à cultura surda são argumentos apresentados pelos surdos.

Um trabalho importante realizado por Fernandez e Rios (1999), com parceria da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), se destaca por apresentar, de forma pioneira, um projeto de cunho bilíngue para crianças surdas até 7 anos de idade. Tal projeto teve como objetivo elaborar um suporte linguístico dentro da escola para que as crianças atendidas (surdas e ouvintes) estabelecessem um comportamento bilíngue. As autoras evidenciaram, dessa forma, a necessidade de um sistema educativo que considerasse a condição *sine qua non* na qual vive o surdo: sujeitos naturalmente diglotas. Isso significa que independente do espaço criado para a implantação do bilinguismo (escolas exclusivas para surdos ou escolas

comuns), é imprescindível que os profissionais estejam cientes que a Libras e a Língua Portuguesa são (em níveis diferentes) requisitos básicos não apenas para a educação dos surdos mas para a sobrevivência deles em sociedade.

Nessa linha Lacerda, Albres & Drago (2013) analisaram a política educacional de alunos com surdez e seu impacto em escolas do município de São Paulo. Esse município possui escolas bilíngues exclusivas para esse público, além da escola regular inclusiva, fato que indica uma tentativa de aproximação sensível aos desejos da comunidade surda. Em contrapartida, o estudo enfatiza que, independente do tipo de escola, uma educação de qualidade para os surdos requer condições concretas de implementação das políticas governamentais para atender às especificidades desse público – isto é, uma escola com planejamento de ações pedagógicas coerentes com os pilares de uma educação bilíngue que preconizam, por exemplo, a Língua de Sinais como língua de instrução.

O tratamento dos aspectos pedagógicos tem sido reiteradamente discutido nos estudos concernentes a esse tema, contribuindo para a reflexão e proposição de novos caminhos. O papel do professor, do intérprete, modos de promoção da Língua de Sinais na escola, bem como o desenvolvimento de metodologias específicas para a aprendizagem dos surdos são aspectos sinalizados em recentes esforços investigativos (Campello, 2007; Lebedeff, 2010; Sá, 2011).

Campello (2007), por exemplo, descreve o trabalho de uma professora surda que se beneficia da pedagogia visual nos processos de ensino-aprendizagem, traduzindo, de forma geral, a importância de uma reformulação curricular e de uma didática que explore não apenas a imagem, mas uma “semiótica visual na prática educacional cotidiana” (2007, p. 130). A investigação de Campello (2007) foi resultante do projeto “Educação

de Surdos: professores surdos, professores bilíngues e intérpretes de línguas de sinais” (2003-2008), desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina.

Na literatura recente, discute-se um modelo bilíngue que contemple não somente a pedagogia visual, mas um currículo, metodologia e avaliação específicas para o surdo. Nascimento & Costa (2014) explicam:

Se a visão é o principal canal de comunicação e o mais natural de um indivíduo, por que não aproveitar-se desse canal para oferecer um ensino de qualidade? Essa constatação leva a uma óbvia proposição que não tem sido tratada como óbvia: a educação oferecida para pessoas visuais deve contemplar um currículo visual, uma pedagogia visual, uma metodologia visual e, nesse contexto, a avaliação também precisa ser visual. Se a Libras e o Português- -Escrito propiciam “visualidade” ao ensino, são essas as formas de instrução mais acessíveis dentro das escolas onde estudam surdos brasileiros e, portanto, é nesse viés que o ensino deve ser programado (p.165)

Em contrapartida, Lebedeff (2010) enfatiza que práticas de ensino que oportunizem a leitura e compreensão do mundo a partir da visão ainda são escassas. Para ela, o surdo precisa de um letramento visual, fundada em uma proposta pedagógica específica. Esse pensamento coaduna-se com a ideia de que somente é possível compreender o sujeito surdo quando se aceita que sua fonte de comunicação é visual e não auditiva; uma especificidade à qual o trabalho pedagógico não deve ficar alheio. No entanto, a pesquisadora ressalta que é justamente por essa condição ser frequentemente desrespeitada em ambientes escolares, que existem altíssimos índices de fracasso e evasão desse alunado.

Parece pertinente, portanto, compreender como os próprios surdos têm percebido essas dinâmicas escolares, engendradas na proposta bilíngue de educação e, mais especificamente, o que eles têm reivindicado quando o assunto envolve sua língua e cultura.

### **3.3. A perspectiva do surdo sobre o processo educativo: delimitação do estudo.**

Pesquisas ao longo da década de 1990 e anos 2000 (Silva & Abreu, 2012; Silva, Silva e Silva, 2014) têm revelado relatos de surdos em prol da educação mais próxima da proposta bilíngue, com reflexões acerca da escola que os surdos querem. Tais reflexões podem ser encontradas no documento resultante de um evento que antecedeu o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos: “A Educação que nós, surdos, queremos”. Este é um documento elaborado pela comunidade surda no período entre o Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em Porto Alegre-RS, em 1999.

Na ocasião, líderes de movimentos surdos e educadores reuniram-se com o objetivo de ampliar o debate em torno dos seguintes temas: identidades surdas, cultura surda e educação de surdos. Esse evento foi realizado somente por pessoas surdas e se constituiu como uma ação política que buscava dar visibilidade e autonomia à comunidade para tomar decisões no que tange à cultura, à filosofia educacional e à língua de sinais (Thoma & Klein, 2010).

A ação política demonstrou os esforços dos defensores dos direitos dos surdos e da comunidade para indicar a necessidade de criar escolas exclusivas para surdos – uma

escola orientada a promover um lugar de encontro para o desenvolvimento da identidade surda e a articulação dos processos educacionais comuns a essa minoria linguística.

Ainda nesse campo investigativo, Quadros & Perlin (2007) organizaram uma coletânea de textos denominada Estudos Surdos II, em que os autores discutem desde a história da educação dos surdos até as questões relacionadas ao impacto cultural e linguístico vivenciado por esses sujeitos nas esferas familiares, educacionais e nas dinâmicas comuns da vida. Essa série de pesquisas apresenta diversos relatos referentes às dinâmicas educacionais que revelam o olhar do surdo como aluno, professor, sujeito de pesquisa e, principalmente, como autor de sua trajetória.

Outro estudo que apresentou o ponto de vista de surdos adultos sobre processos de escolarização foi apresentado no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE, 2012). Silva & Abreu (2012) focalizaram um grupo de atendimento psicoeducacional para surdos adultos, que integrava o projeto Surdez e Sofrimento Psíquico, desenvolvido no Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Tal grupo reuniu psicólogos, pedagogos, intérpretes de língua de sinais e profissionais, de áreas afins, com o objetivo de dar atenção aos surdos, visando à melhoria de sua qualidade de vida, a partir da compreensão de sua condição bilíngue e bicultural. Em sessões realizadas com um grupo de cinco surdos durante dois anos, foram analisadas as narrativas sobre suas experiências escolares. Os surdos pesquisados narraram que as escolas oralistas, geralmente escolhidas por seus pais (ouvintes), deixaram marcas negativas em suas trajetórias acadêmicas e que a proibição do uso de sinais e a ideia de que o não ouvir era um sinônimo de deficiência,

trouxeram prejuízos acadêmicos objetivos, como: reprovação, desinteresse pela escola e uma limitação perceptiva de sua condição bicultural.

Silva, Silva & Silva (2014) também focalizaram o surdo em seus processos de escolarização, buscando entender suas trajetórias acadêmicas, a partir da recuperação de suas memórias escolares. No exercício de *lembrar o vivido*, os surdos refletiram sobre as estratégias docentes consideradas positivas e negativas para a aquisição de conhecimento. Além disso, formularam críticas aos processos de escolarização a que foram/são submetidos, chamando a atenção para o modo como as salas de recursos dialogam com as atividades realizadas nas salas regulares. A pouca interação surdo-surdo na sala regular, bem como a não proficiência em Libras dos professores regentes, explica parte das dificuldades que os surdos sentiram, diante das exigências acadêmicas. Vale ressaltar, que a análise dos relatos dos surdos revelou a essencialidade do uso da Libras para a aquisição de conhecimento. Sem dúvida, existe um sentimento de impossibilidade quando a língua não está disponível na sala de aula. Por isso, os surdos apontaram que a presença do intérprete é de grande valia, embora não isenta de problemas.

As bases conclusivas da pesquisa (Silva, Silva & Silva, 2014) elucidaram que o acesso à Libras e a presença do intérprete (articulado com o uso de recursos imagéticos) são aspectos essenciais para a aprendizagem dos surdos, segundo as narrativas dos estudantes pesquisados. Tais aspectos precisam ser priorizados na implementação de projetos acadêmicos bilíngues que se comprometam com esse alunado.

Para além, as narrativas sugerem desdobramentos interessantes sobre o papel de instrutores e professores surdos na escolarização, bem como a urgência de criação de

políticas educacionais que viabilizem uma escola de surdos, para surdos e com surdos, na qual metodologias sejam elaboradas a partir da singularidade desses sujeitos.

A literatura da área descreve de modo amplo os processos de escolarização de surdos no atual modelo de educação inclusiva, implementado nas escolas monolíngues, como visto anteriormente (Silva, 2014; Ribeiro, 2014). Por outro lado, há uma vasta área a ser investigada sobre a escola bilíngue de surdos, especialmente na região central do território brasileiro. A escola que explora e produz dinâmicas pensadas a partir da ótica sócio-antropológica da surdez e que trate as questões advindas da peculiaridade desenvolvimental, que está indubitavelmente engendrada à uma pedagogia pela e na Língua de Sinais, é um projeto recente e, portanto, requer análises profícuas quanto ao seu funcionamento.

Diante destas questões, o presente estudo tem como objetivo geral investigar a escola bilíngue localizada na região Centro-Oeste do Brasil, que tem como proposta curricular o uso da Língua de Sinais como língua de instrução. Indaga-se: quais estratégias pedagógicas são utilizadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos surdos nesta abordagem bilíngue? Em outras palavras, o que os atores educacionais (profissionais da equipe pedagógica, professores e instrutores de Libras) narram a respeito das estratégias pedagógicas formuladas nesta escola? Num desdobramento, quais os efeitos desta experiência pedagógica para o desenvolvimento do surdo?

## **Objetivo Geral**

Investigar as relações de desenvolvimento e aprendizagem numa escola bilíngue localizada na região Centro-Oeste do Brasil que tem como proposta curricular o uso da Língua de Sinais como língua de instrução.

## **Objetivo Específico**

1. Identificar os atores educacionais no desenvolvimento de uma proposta bilíngue; o que eles narram sobre as estratégias educacionais desenvolvidas em uma escola bilíngue, localizada na região Centro-Oeste do Brasil.
2. Refletir sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na educação bilíngue da escola em questão e problematizar os efeitos delas para o desenvolvimento do surdo.
3. Indicar contribuições para o campo de estudo de propostas de educação bilíngue que preconizam o desenvolvimento dos surdos.

## Capítulo 04 - Método

A égide da teoria histórico-cultural embasa dois vértices interpretativos sobre a questão do método: a gênese teórico-filosófica propriamente marxista e a definição prática do caminho de compreensão ou “caminho de cognição” do que está sendo estudado. Nessa conjuntura, a leitura da realidade humana só faz sentido de ser esmiuçada cientificamente conforme esteja imbricada com a sua gênese dialética que se dá na experiência prática, isto é, nos elementos políticos, sociais e econômicos que fundamentam sua existência e as alternativas para transformá-la (Dellari Junior, 2015).

No bojo dessa discussão, o método, conforme contextualizado por Delari Junior (2015) na obra “Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos de cognição” consiste nos meios necessários e profícuos para a produção do conhecimento e criação de uma síntese crítica daquilo que é definido como o motivo do estudo que, na tessitura deste trabalho, reside na identificação de estratégias pedagógicas numa escola bilíngue considerando o papel da linguagem para o desenvolvimento humano. Para realizar tal feito, serão abortadas epistemologias metodológicas calcadas na rigidez/imutabilidade, na imparcialidade e na concepção de verdades metafísicas e daremos lugar ao projeto socialista de produção do saber no qual a emancipação humana é o propósito.

Para tanto, o caráter histórico foi o alicerce metodológico do modo de construção da investigação tendo como base analítica o trabalho com a palavra, tal qual se compreende em algumas passagens da obra “*Pensamiento y Lenguaje*”. Em função do caráter histórico, a escolha por pressupostos associados ao materialismo histórico dialético foi crucial.

Tais preceitos, refletidos na psicologia histórico-cultural, obedecem a critérios rígidos para a análise da humanidade em suas dimensões filogenéticas, ontogenéticas e microgenéticas de acordo com a constituição histórica, cultural e concreta de trabalho e de vida (Duarte, 2000; Romanelli, 2011; Vigotski, 2001).

Nessa direção, o ser humano encontra nas relações sociais o âmago da composição de sua ontogênese. A formação de sua subjetividade, processos psicológicos elementares e superiores, ou seja, a humanidade que define a espécie e os sujeitos é social, e compõe-se pelos significados circulados face a face constituídos na função pensamento/linguagem pela e na palavra que é, na conjuntura da psicológica aqui assumida, a unidade para a análise da totalidade humana (Dellari Junior, 2015).

A relação, portanto, do objeto de estudo com o constructo teórico que o explica não é direta, mas sim mediada pelo signo, que é a sua unidade analítica e faz parte da realidade material dinâmica que o cerca e o produz. Há nas considerações teóricas Vigotskianas, feitas por volta dos anos de 1933 e 1934 uma inclinação voltada a nomear o processo analítico do objeto de estudo a partir da concepção de “unidades” conforme discutido no capítulo 1. Sobre isso, Dellari Junior (2015) afirma que Vigotski:

Diferenciava a análise em “elementos”, os quais perderiam as características essenciais da totalidade que se pretende estudar, da análise por “unidades”, que seriam partes do todo capazes de preservar as contradições essenciais dele. Desse modo, sendo impossível esgotar a totalidade da consciência humana, tanto quanto a totalidade das relações sociais das quais seu desenvolvimento é função, caberia ao investigador eleger unidades de análise que permitissem estudar tal complexidade em caráter concentrado, adensado (p.60).

Dellari Junior (2015) faz referência propriamente à categoria meta-teórica na qual o pesquisador ou o psicólogo se utiliza de “unidades de análise” para apreender o todo que diz respeito, no campo do estudo psicológico, ao conceito de significado e generalização. Assim, apesar de parecer abstrato, o significado, seja ele pronunciado, escrito ou gesticulado é o material de base para a análise metodológica.

Portanto cabe afirmar que, sem o “material” ou corpo do signo quer seja ele de natureza visual, sonoro, tátil nas trocas sociais, também não há significado. Destarte, é no estudo do desenvolvimento do significado das palavras que se encontra a chave para a compreensão do objeto a ser investigado e este só existe pelo social, que é a sua raiz explicativa (Dellari Junior, 2015).

Tendo em vista essas considerações de ordem histórico-cultural, torna-se imprescindível a aplicação do método comprometido com as leis fundamentais do desenvolvimento psicológico humano que, imerso na atual sociedade capitalista, encontra nas interpretações marxianas valiosas considerações para a compreensão de diferentes campos do conhecimento.

Para Romanelli (2011), subjacentes a essas propostas, por exemplo, existem duas formas de concepção do método. A primeira diz respeito aos princípios filosóficos gerais que orientam o pesquisador, isto é, às argumentações epistêmicas, que são apresentadas no Capítulo inicial dessa pesquisa sob os fundamentos da teoria psicológica russa que parte das obras de Vigotski, Luria e Leontiev como referência. A segunda concerne aos procedimentos técnicos utilizados para alcançar os objetivos da investigação, denominado como método de pesquisa e visto na presente perspectiva a partir da *palavra* como categoria fundante (Romanelli, 2011).

Nesse ínterim, optou-se, pela entrevista semiestruturada e o diário de campo como instrumentos. Todo o material gerado da atividade de campo, quer seja das observações das situações escolares ou das trocas com os participantes, culminou na construção dos dados de pesquisa que é fruto de um fenômeno social. Assim, tudo o que foi gerado nesse processo da pesquisa conta com o meu olhar sobre a realidade, que é inegavelmente ideológico. Dessa forma, os significados partilhados e mediados entre pesquisador e entrevistado compõem um material para a análise da *palavra* e dos sentidos atribuídos a ela, considerando as condições materiais nas quais ela é produzida (Góes, 2000; Souza, 2017).

Propõe-se, por conseguinte, uma investigação sobre as estratégias pedagógicas desenvolvidas em uma escola bilíngue localizada na região Centro-Oeste do Brasil. Para isso, foi realizado um estudo a partir do que narram os atores educacionais (professores, diretora, orientadores educacionais, coordenadores) sobre as estratégias lá implementadas.

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira foi a imersão no campo, tendo como dimensão metodológica o estudo etnográfico. Na segunda etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas (individuais) com os atores educacionais da equipe técnica da escola. Os participantes foram convidados a discutir sobre as estratégias pedagógicas implementadas e as questões referentes à peculiaridade linguística e cultural dos surdos nas dinâmicas escolares. Vejamos cada etapa separadamente, a seguir.

## **A dimensão etnográfica da pesquisa: considerações teóricas e vivências na escola bilíngue**

As pesquisas etnográficas têm ganhado força no campo das ciências sociais nos últimos anos, especialmente por aliar o exercício de conhecer as práticas de determinado núcleo cultural com o fazer científico (Geertz, 2008). Essa prática traduz o que os antropólogos têm feito para entender a experiência humana e como eles têm interpretado o contexto das relações interpessoais de diferentes grupos sociais, como é o caso dos surdos, tradicionalmente vistos pelo espectro biologizante no qual são considerados deficientes e incapazes.

A escolha por elementos etnográficos, como fio condutor, aconteceu desde o momento de elaboração do projeto de pesquisa do doutorado, em abril de 2016. O meu interesse investigativo, naquela época, estava voltado para as dinâmicas de aprendizagem e desenvolvimento da escola bilíngue partindo do posicionamento dos próprios alunos surdos.

Com o andamento do curso em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde no Instituto de Psicologia da UnB, pude aprofundar estudos sobre a Linguagem e o desenrolar da ontogênese permitindo-me refletir sobre o que nos constitui humanos e a função da linguagem como núcleo do pensar, imaginar, nomear, portanto, como produtora do que conhecemos como atividade simbólica.

No desenvolvimento da pessoa surda, o papel da Libras, portanto, guiou todo o trabalho de construção do objeto de estudo pois, a partir desta língua, o surdo constitui suas funções psicológicas superiores. Mas não se atém a isto. Da Libras, ponto principal de nossa conversa, desdobra-se um rol de temas que margeiam o desenvolvimento do

surdo, dentre eles, a Interpretação, a condição bilíngue, a questão bicultural e as reivindicações da comunidade surda pelo direito linguístico. Tais questões, mais amadurecidas pelas trocas e estudos no curso de doutorado, levou a mim e à Daniele Nunes Henrique Silva, professora que me orientou do ano de 2016 à janeiro de 2018, repensarmos caminhos para compreender o objeto de estudo.

O meu baixo conhecimento em Língua de Sinais, por exemplo, foi o elemento que consideramos ser uma barreira ao estudar as possibilidades metodológicas para construção da investigação, a priori. Aproximar-me dos estudantes surdos sem, com isso, partir da Língua de Sinais para constituirmos vínculo, me pareceu contraditório diante de toda a trajetória que construí de estudo, cuidado e atenção com as questões sobre a escolarização desses estudantes e sua cultura surda. Os surdos simbolizam pela Libras, logo, como eu faria um recorte investigativo, somente, a partir de produções discursivas dos alunos sobre a escola e o bilinguismo, sem possuir proficiência linguística/simbólica para compreendê-los e analisá-los?

Assim, resolvi partir da premissa inicial mas, redimensionei o meu olhar sobre os participantes da pesquisa. Como pessoa ouvinte e pesquisadora da área entendi que, para examinar as questões escolares da escola bilíngue, o ponto de vista que mais me oportunizava trocas de sentido e significado deveria partir das educadoras das classes bilíngues.

Essas últimas, na escola bilíngue investigada, formam um grupo majoritariamente composto por pessoas que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e simbolizam principalmente a partir da sonoridade, pois são ouvintes. Pesquisar as relações de ensino e aprendizagem com professoras que, em sua maioria, são ouvintes, me pareceu mais

coerente do que investigar os alunos surdos pois, com as docentes, havia um compartilhamento do mesmo canal linguístico. A convivência durante o estudo etnográfico e as entrevistas refletiram o vínculo que constituí com as professoras.

Apesar de questão da linguagem, chegar na escola e conhecer as docentes não foram tarefas simples. Todas as educadoras, imersas em suas realidades laborais pela Língua de Sinais, preservavam uma espécie de resguardo em defesa do que é de propriedade do surdo: Língua e cultura surda. Por isso, tive a sensação de ter gerado um estranhamento no grupo. Vale pontuar, então, algumas estratégias e especificidades demandadas pelas características do trabalho metodológico e a forma como eu fui me apropriando dos elementos teóricos da etnografia para constituir-me parte do que acontecia na escola.

Utilizar Geertz (2008), por exemplo, foi uma alternativa. Sua leitura me fez compreender algumas reações dos educadores da escola. Este autor nos diz que o estudo etnográfico requer do pesquisador “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante” (p.4).

O diário me fez pensar no processo de ir e vir que vivenciei desde o momento que me apresentei na secretaria da escola e fui recebida pelo vice-diretor. Ao escutar os detalhes do meu projeto de investigação, ele perguntou se eu sabia Libras e se a usaria na pesquisa. Ao saber que eu não era proficiente, o vice-diretor, então, disse que eu teria dificuldades pois ali era um ambiente em que todos sinalizavam mesmo que 95% dos participantes fossem ouvintes. Quase como uma espécie de alerta, senti os primeiros

indícios do que Schensul, Schensul & LeCompte (2013) narraram em seu trabalho sobre princípios gerais etnográficos:

Embora as pessoas no campo tenham naturalmente curiosidade sobre a nova pessoa, elas também podem estar desconfiadas, constrangidas ou surpresas com a aparência do pesquisador; eles também estarão cientes de que um estranho pode violar tabus ou princípios de relacionamentos adequados, poluir o ambiente ou criar muitas outras situações que levam as pessoas a mudar ou modificar suas conversas típicas, ou mesmo ocultar informações ou mudar suas rotinas habituais<sup>17</sup> (p. 18).

O vice-diretor, profissional responsável por recepcionar alunos, pesquisadores e profissionais interessados nas dinâmicas da escola, recebeu-me com estranheza pois, de fato, a minha presença representava uma alteração na rotina da escola. Uma pesquisadora que estaria circulando pelas dependências da escola e participando das reuniões coletivas e reuniões por área, realizada pelas educadoras bilíngues, de fato, está entrando no universo de trabalho e conhecendo cada um deles.

Assim, o vice-diretor informou-me que eu poderia dar início a pesquisa após conhecer a supervisora da escola bilíngue e que ela era a profissional responsável por estar junto com visitantes interessados na escola. Entrei em contato com a supervisora, também participante da pesquisa, e conseguimos nos falar, presencialmente, após três tentativas de encontro.

---

<sup>17</sup> Although people in the field site will naturally be curious about the new person, they also may be suspicious, self-conscious, or surprised at the researcher's appearance; they also will be aware that a stranger might violate taboos or principles of proper relationships, pollute the environment, or create many other situations that lead people to change or modify their typical conversations, or even to hide information or change their customary routines.

A supervisora, ao saber os detalhes da pesquisa, se mostrou disponível para participar e se colocou a narrar a história da escola bilíngue indicando profissionais que estavam, desde o início, na luta pela escola. Logo, passei a frequentar a escola em sua rotina diária nos corredores e nas reuniões coletivas e por área.

A cada dia em que eu chegava naquele espaço, percebia que o trabalho exigiria, sobretudo, a paciência para construir o elo com as pessoas e a perspicácia de reler o que escrevi para manter-me conectada àquela realidade. Mas esses fatores, por si só, não definem a tarefa etnográfica.

A “*prática etnográfica*” é o exercício intelectual de se aproximar do universo desconhecido, tateá-lo em busca de uma apropriação “nativa” que, consciente de sua estrangeiridade, pauta-se num descobrimento processual e paulatino, como quem descasca uma cebola em direção ao botão vegetativo.

O universo desconhecido, à primeira vista, na escola, pareceu ser as trocas mediadas em Língua de Sinais. Observar e conviver com os profissionais nas reuniões e com os alunos surdos nas dependências da escola, sem ter o domínio da língua, se restringiu a olhares e gestos rudimentares que, longe de ser uma comunicação propriamente, me fez sentir como se estivesse em outro país com uma língua desconhecida. Chamou atenção, entretanto, a resistência e barreiras vividas nas trocas com as pessoas ouvintes, principais questionadores de minha presença.

A convivência e a relação com mais profundidade permitiu olhar mais atentamente essas barreiras pois, se por um lado tive as reações do vice-diretor como ponto de reflexão de minhas práticas em função da Língua de Sinais, por outro viés, com

os surdos e com algumas educadoras, recebi incentivo para permanecer e avançar na pesquisa com convites para aulas e momentos de algum compartilhamento linguístico.

Convém aqui registrar que a imersão no campo foi um exercício de familiarização com relação ao projeto bilíngue de escola materialmente objetivado: as estratégias, os profissionais atuantes e suas perspectivas sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo.

A proximidade e convivência semana após semana, me fez conhecer um grupo de alunos do terceiro ano do Ensino Médio que, ao me verem, ora sentada no banco central do pátio ora caminhando pelo pátio com a prancheta nas mãos, nos mesmos horários, passavam e me cumprimentavam. No terceiro dia de observação, um dos alunos, que era surdo oralizado, perguntou em Libras como eu me chamava e dali iniciamos uma breve conversa. Entre sinais e Português escrito via whatsapp fui convidada para participar das aulas de Libras com uma professora da escola, realizada junto à comunidade escolar.

Frequentar as aulas ampliou meu vocabulário e vivência em Língua de Sinais e me fez refletir um pouco mais sobre o meu papel como pesquisadora da área de educação, de psicologia do desenvolvimento humano e como pedagoga. Já era comum, anteriormente, em contextos de discussão e investigação, tanto na área de Educação quanto na área de Psicologia, o questionamento de parceiros de pesquisa sobre o meu saber linguístico: como pesquisar sobre educação de surdos e Língua de Sinais sem saber profundamente esta língua? Na escola investigada também foi suscitado: como falar sobre o educador de surdos sem vestir a sua pele?

Por outro lado, com os alunos surdos e com educadores surdos, não somente nesta escola bilíngue, mas também na escola que investiguei na pesquisa de mestrado, pude

perceber uma abertura e um convite que me aproximou ainda mais da temática e da língua viva, trocada em coletivo com eles. Os surdos sinalizantes que conheci querem e gostam de ensinar e conviver com ouvintes.

Viver essa experiência de troca nas aulas e com os alunos no horário de recreação e deslocamento de sala permitiu o exercício do senso de familiaridade que me aproximou das educadoras bilíngues. Percebi que ao saber sobre mim, pelos alunos surdos, ajudou algumas educadoras, que vieram a ser entrevistadas posteriormente, a compreenderem a minha permanência na escola por algum tempo. Estar perto dos alunos era, na verdade, conhecer e deixá-los saber sobre a minha trajetória de pesquisa.

Um estudo sobre etnografia aponta que a preocupação em aprender sobre aquilo que se investiga deve estar aliada à apresentação do que se sabe sobre o tema. Isto foi o que aconteceu em minha trajetória etnográfica. O objeto de estudo, nessa conjuntura, visto, (re)visto e esmiuçado ganhou, pelas vozes das educadoras bilíngues, um fio condutor. Assim, em formato de descrição densa, relato minucioso sobre as situações observadas ao longo do período de convivência ou de reflexão sobre o campo, desenvolvi a construção dos dados (Magnami, 2009).

Vale salientar que as educadoras, alvo de estudo da presente investigação, trabalham com estudantes surdos e ouvintes, portanto, vivem e estão em uma relação cultural e linguística fronteiriça de constante aproximações e apropriações, assim como eu e conforme faço minha prática de pesquisa: consciente dos pontos a serem melhorados e em constante evolução.

Os frutos da prática etnográfica dialogam com o papel da linguagem, o ensino e o desenvolvimento do surdo, e demonstram também a aprendizagem do olhar para o outro

que transcorreu ao longo da jornada vivida. Esse foi o esforço teórico e prático da dimensão etnográfica: pontuar os limites e desafios da convivência para entender as práticas dos profissionais, ciente da inovação na qual este projeto de escola pública bilíngue está fundamentado.

#### **4.2 Sobre as entrevistas semiestruturadas**

A entrevista semiestruturada é um instrumento de pesquisa amplamente difundido em estudos de características sócio-educacionais, tal como este. Por se pautar na criação de um espaço de diálogo, este instrumento possibilita ao pesquisador compreender de modo privilegiado as experiências dos entrevistados, tendo como foco os ditos e interditos enunciados por eles sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Os significados partilhados na dinâmica relacional, desenvolvida entre pesquisador e entrevistado, favorece o alcance aprofundado das questões de pesquisa e a produção de um material sócio para a análise da *palavra* e dos sentidos atribuídos a ela, considerando as condições materiais nas quais ela é produzida.

Esse tipo de entrevista conta com a elaboração de um roteiro geral para orientar as dinâmicas discursivas que, no presente contexto de investigação foi subdividido em duas partes. A primeira etapa, de característica biográfica, teve em seu roteiro três temas: a história de vida, a história na educação de surdos e o desafio da escola bilíngue. Na segunda etapa foram abordados mais três temas: a língua de Sinais, estratégias pedagógicas e o papel do professor surdo. Apesar de ter uma direção, o encontro com os participantes e as trocas mediadas por mim, não ficaram restritas aos temas pré-

estabelecidos no roteiro. O desenvolvimento da entrevista semiestruturada abrangeu também o próprio contato com o entrevistado e as reflexões e análises provenientes desse encontro, permitindo a reelaboração de hipóteses relacionadas ao tema de pesquisa (Manzini, 2004).

Conforme discutido anteriormente, todo material produzido, dentre eles as entrevistas, formaram um texto no qual a palavra é contemplada como unidade categorial de análise. Por esse viés, apreendeu-se a circularidade dos discursos dos participantes permitindo a compreensão dos *jogos de sentidos* comuns do processo de produção e interpretação do conhecimento científico que na composição desse trabalho é articulado às dinâmicas culturais em que os sujeitos estão imersos, em especial às especificidades da escola bilíngue que serão vistas adiante.

### **4.3 Caracterização e especificidades do trabalho de campo**

O contexto de investigação foi uma escola da rede pública do Centro-Oeste do Brasil, caracterizada como bilíngue. A escola se distingue das demais do Distrito Federal por ser a primeira e única da região a apresentar formatos próprios de condução e de posicionamento (ideológico) sobre o bilinguismo, de modo a delinear-se como ponto de verificação relevante para entender as contradições que emergem da discussão sobre a educação, cultura/identidade surda tão fundamentais para a formação dos estudantes. Nessa escola, os professores regentes são bilíngues (Língua Portuguesa e Língua de Sinais) diferente das outras escolas que contam com a atuação do intérprete de Libras quando há um aluno surdo matriculado.

É importante salientar que a imersão no campo, tendo como base o estudo etnográfico, foi fundamental para a compreensão das dinâmicas escolares/culturais e trocas estabelecidas por todos os educadores, além dos educadores bilíngues (professores e equipe técnica), que foram o foco da pesquisa. Houve um cuidado e atenção para entender a rotina, hábitos dos profissionais e dos estudantes.

Todos os encontros com os participantes da pesquisa foram inteiramente videogravados e transcritos formando um texto no qual estão contidas também as anotações feitas ao longo do estudo etnográfico que sucedeu um diário de campo. Este material foi integralmente tratado e analisado para a tessitura do trabalho, em especial, a definição dos eixos de análise.

O estudo etnográfico foi realizado desde o período inicial de entrada na escola, no qual foi apresentado o projeto desta pesquisa de doutorado para o vice-diretor, até o final do período de realização das entrevistas semiestruturadas: de abril de 2017 a fevereiro de 2018. Sistemáticamente, o período de observações e anotações foi gerado na convivência com as pessoas do universo escolar em momentos de recreio dos alunos, reunião dos educadores, eventos acadêmicos, feira de ciências e festa junina. A frequência de visitas foi de três vezes por semana, por aproximadamente três horas diárias, nos seguintes períodos: segunda pela manhã, terça pela tarde e às quartas também pela tarde.

É importante pontuar que nas quartas-feiras as observações foram feitas durante a reunião coletiva no qual o grupo de educadores de toda a escola conversava sobre o planejamento de atividades escolares extra-classe, calendário e questões administrativas ligadas à direção escolar. Após o período da coletiva, que ocorria de 14h às 15h, os educadores do Ensino Médio se subdividiam para as coordenações por área, que são

intituladas pelos educadores como: a) Ciências da natureza (Química, Física e Biologia), b) Matemática, c) Códigos e linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física e Artes, d) Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e e) Núcleo de Libras.

Do período de agosto de 2017 a fevereiro de 2018 foram realizadas as duas etapas de entrevistas semiestruturadas com os educadores do Ensino Médio e, vale pontuar, que a pesquisa contou com a participação de uma intérprete de Libras para entrevistar a professora de Educação Física.

#### **4.4 Aspectos éticos**

Em formato de projeto de pesquisa, esta investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH/UnB) que autorizou a realização da mesma no parecer consubstanciado de número 2.599.683. A entrada na escola e apresentação da pesquisa para o vice-diretor teve aval da secretaria de educação do Distrito Federal, que permitiu a estada na escola e suas dependências pelo período de 12 meses, renováveis por mais 6 meses. Com relação aos procedimentos éticos tomados, é importante salientar que todos os profissionais convidados foram orientados de que a participação era voluntária e que as informações concedidas ficariam sob resguardo em um banco de dados ao longo do desenvolvimento da investigação e, em seguida, sob minha responsabilidade. Os profissionais assinaram duas cópias do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e do Termo de direitos de imagem e som para salvaguardar as questões combinadas para a condução da pesquisa: confidencialidade,

veracidade e sigilo. Seus nomes foram substituídos por nomes fictícios no corpo deste texto.

As questões éticas que envolvem a participação do profissional que realizou a interpretação, de Libras para o Português, serão descritas, a seguir, em função de apresentarem detalhes importantes para o decurso da pesquisa.

#### **4.5 Participação do intérprete de Libras**

A tradução é um importante fator a ser considerado na construção de dados por ser um elemento que destaca a função das inúmeras vozes participantes, não somente a do tradutor intérprete. Essa voz, em especial, requer esclarecimentos sobretudo porque chama atenção para os aspectos éticos da pesquisa. Ter um tradutor/intérprete de Língua de Sinais foi a forma mais apropriada, no âmbito da presente pesquisa, para estabelecer um diálogo com a professora de Educação Física, em função dela ser surda e do meu baixo nível de proficiência em Libras.

A intérprete escolhida para fazer a tradução da Libras para o Português foi uma profissional escolhida pela professora surda por ter um importante vínculo afetivo, em virtude da história e da formação de ambas. A profissional escolhida para interpretar é uma pessoa formada em Letras Português, com cursos avançados em Língua de Sinais. Ela tem atuado há 20 anos como intérprete em eventos acadêmicos, festivos e plenárias abertas para tratar os assuntos de interesse da comunidade surda e está envolvida na luta da comunidade surda local, por exemplo, pela abertura e manutenção do projeto bilíngue de escola.

A participação deste profissional não é neutra, pois toda significação parte de uma cosmovisão que encontra sua síntese na palavra (Souza, 2017). Neste caso específico, todo trabalho de interpretação realizado está no entrever de duas línguas e culturas distintas. A atuação da intérprete foi indispensável por ser uma profissional que detém o domínio de ambas línguas possibilitando a mediação semiótica em um espaço transitório de convergências e embates, constituído por modalidades de comunicação também distintas: oral e visual (Quadros, 2006). Toda atuação de intérpretes de Libras, em caráter profissional, segue um Código de Ética que preconiza a veracidade e o sigilo das informações; fatores fundamentais que foram obedecidos para a confidencialidade desta investigação. Outros aspectos sobre o trabalho de campo serão descritos na próxima sessão.

#### **4.6 A escola**

A escola fica próxima a uma rodovia da cidade, possui pinturas de educadores de surdos e sinais grafitados em suas paredes externas, é cercada de muros altos e tem duas entradas: uma permanentemente fechada, porém sem tranca, com um portão de ferro no qual pode ser vista uma abertura com espaço suficiente para a passagem de uma mão, que dá acesso a uma rampa, amparada por corrimões, e com vista para a parte interna do pátio. A outra entrada mantém-se, quase sempre, aberta e tem um espaço para o acesso ao estacionamento dos professores, pais e visitantes.

Para acessar a parte interna da escola é necessário identificar-se com a funcionária que é ouvinte e atende em Língua Portuguesa ou solicitar, pela janela que dá acesso aos profissionais que atendem na secretaria, o acesso . Ao passar pela grade, há na direção

esquerda o pátio da escola, que se divide em uma área coberta e outra parte descoberta. Na parede do lado esquerdo do pátio, divisória com o espaço que funciona o refeitório, existe um mural com os seguintes escritos: “educação bilíngue”, “metodologia visual” e “identidade surda”. Das mesas do refeitório tem-se a perspectiva de outro pátio, com espaço ovalado, descoberto e cercado das salas da Educação Infantil e Ensino Fundamental que são repletas de sinais e figuras por todas as paredes do lado interno e na porta.

Retornando para a direção do pátio principal, na direção oposta ao refeitório estão localizadas a sala do vice-diretor e, logo atrás, a sala da diretora. Inclinando-se para o lado direito, estão as salas dos alunos de Ensino Médio, todas bilíngues e algumas com Sinais em figuras coladas na porta. Ao fim do corredor, existe um espaço descampado com grama seca aos arredores e cones pequenos alaranjados.

No corredor da secretaria, que é de frente para a sala da diretora, estão as seguintes salas: almoxarifado, orientação educacional, sala de professores e a sala das reuniões coletivas.

#### **- Especificidades da escola**

A escola bilíngue na qual os participantes desta pesquisa atuam é pública, de caráter regular, com atendimento integral, seguindo a Lei nº 5.016 de 11 de janeiro de 2013 que estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação para surdos. A instituição tem a Libras como língua primária sendo, portanto, a língua de comunicação e de ensino de todos os componentes curriculares e o Português, na modalidade escrita, é a segunda língua.

Essa escola representa uma vitória para a comunidade de professores, alunos e família de surdos pois havia uma demanda escolar, anterior à implantação do modelo bilíngue, com relação ao espaço e tipo de ensino oferecido à comunidade surda do Distrito Federal. É importante apontar que existem escolas e centros de atendimento para a comunidade surda nas redondezas, todavia eles estão fundamentados em filosofias e pedagogias que se dividem em inclusivas, do ponto de vista hegemônico, e/ou oralistas, isto é, não consolidam o bilinguismo tal qual ocorre nesta escola. O projeto político pedagógico bilíngue em questão é centralizado na Libras e tem como meta a promoção do desenvolvimento educacional e social dos surdos, em primeiro lugar, mas, está em consonância com a inclusão educacional, uma vez que, igualmente se faz lugar de ensino para estudantes ouvintes.

Assim, existe uma oferta de educação diferenciada e específica engendrada no bilinguismo para todas as famílias de estudantes interessadas em um formato de ensino que preconiza a língua de sinais como primeira língua e o português escrito (como segunda língua). As primeiras aulas de natureza bilíngue tiveram início no dia 5 de agosto de 2013 e, até o período desta pesquisa, tinha como público alunos surdos e ouvintes, em especial, codas (ouvintes que são filhos de pais surdos).

No âmbito da proposta em implementação nessa instituição, há uma dimensão formativa, tanto no sentido conceitual quanto no sentido prático do bilinguismo de surdos. Haja vista que para ser um educador dessa escola é indispensável ser proficiente em Libras, a própria equipe de gestão escolar oferece cursos ministrados por licenciados em Libras para pessoas interessadas em aprender. Os profissionais como um todo, desde os professores das diferentes licenciaturas aos servidores e funcionários, devem, a longo

prazo, estar fluentes na língua dos surdos, todavia, no momento de realização desta pesquisa, ainda havia professores e funcionários ouvintes em processo de aprendizagem.

Por ser um núcleo de formação em Libras, essa escola também é símbolo de resistência e de respeito a diversidade no qual a língua, portanto o aluno, é uma prioridade. O movimento de inclusão pode oportunizar aos surdos um avanço qualitativo em sua formação pessoal e em suas relações em sociedade, todavia, começa pelo bilinguismo em todas as suas dimensões.

Outro ponto importante e que está em fase de elaboração é a estrutura física do espaço escolar como banheiros, salas com equipamentos eletrônicos, e espaços de convivência e recreação para atender à comunidade de surdos e ouvintes que tem a Língua de Sinais como condição para o seu desenvolvimento.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno com classes de EJA, também em Língua de Sinais. Todos os segmentos e modalidades seguem as especificidades das escolas regulares e representam o movimento regional da comunidade surda do Distrito Federal, acompanhada de professores, que lutou por volta de doze anos para que uma escola com essa configuração entrasse em vigor, pois tal projeto está voltado a atender às necessidades pedagógicas, culturais e psicológicas a partir da Língua de Sinais.

No espaço escolar há atendimento para diferentes etapas de ensino: creche, educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio, educação de jovens e adultos – EJA e educação profissional e existem etapas previstas para serem trabalhadas na instituição. São elas: Educação Infantil e Educação Linguística Precoce (a

partir da detecção da surdez). Adiante, será descrito detalhes referentes aos profissionais da escola que participaram da pesquisa.

#### 4.7 Participantes

As participantes da pesquisa foram 13 educadoras da escola bilíngue. Dentre elas, é importante ressaltar que uma professora surda que leciona no componente curricular de Educação Física participou. Todas atuavam em classes bilíngues do Ensino Médio divididas em seis turmas (1º ano A e B; 2º ano A e B e 3º ano A e B) e estão identificadas a partir de nomes fictícios.

<b>Participante</b>	<b>Função</b>	<b>Histórico</b>	<b>Formação</b>
Cláudia	Professora de Português como segunda Língua	- Estudou na escola pública do DF - Casada, 2 filhos - Mora em Taguatinga - Fez o antigo magistério e ingressou na Secretaria de Educação com 18 anos	Pedagoga Letras Pós graduação em iniciação escolar Mestre (área de lexicografia e terminologia da Língua de Sinais)

Bia	Professora de Biologia	- Mora em Taguatinga  - Ingressou na Secretaria de Educação como atividades  - Atualmente aposentada em contrato temporário	Magistério  Biologia
Sara	Professora de Física e coordenadora	- Mora em Taguatinga  - Casada	Bacharelado em Física Complementação licenciatura Física Pós graduação em Ensino de Libras
Sueli	Professora de Geografia	- Nasceu em Goiás  - Mora em Taguatinga  - Estudou na escola pública do DF  - Foi monitora na Secretaria de	Magistério  Licenciatura em Geografia  Pós graduação em Libras

		Educação anos 16 anos - Ingressou como professora de séries iniciais aos 18 anos	
Vitória	Professora de Educação Física	- Estudou no Centro de ensino especial Estudou no Centro de Ensino Fundamental 7	Licenciatura e bacharelado em Educação Física
Dora	Professora de Matemática	- Nasceu em Brasília - Estudou em escola particular no ensino infantil e fundamental - Trabalhou na APADA	Magistério Licenciatura em Biologia
Liz	Professora de Libras	- Estudou em Samambaia escola	- Letras Português/Inglês - Especialização em Letras Libras

		<p>pública (polo de surdo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Casada</li> <li>- Ingressou como professora da Secretaria de Educação na escola bilíngue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pró Libras</li> </ul>
Rose	Professora de Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nasceu em Brasília</li> <li>- 23 anos de Secretaria de Educação</li> <li>- Possui uma irmã surda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Magistério</li> <li>- Licenciatura em Filosofia (Universidade Católica de Brasília )</li> <li>- Especialização em Educação Especial</li> <li>- Especialização em Filosofia</li> </ul>
Denise	Professora de matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nasceu em Minas Gerais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura em Matemática</li> <li>- Graduação em Direito</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudou no Colégio Marista (Patos de Minas)</li> <li>- Trabalhou 7 anos na Apada (Associação de Pais e Amigos dos deficientes auditivos)</li> <li>- Trabalhou 3 anos no em uma escola inclusiva monolíngue e se aposentou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especialização pra ser intérprete de Libras e para o ensino de Libras</li> </ul>
Diana	Diretora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nasceu em Brasília</li> <li>- Estudou na escola pública do DF</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação em Pedagogia em Valparaíso</li> </ul>
Joana	Profissional do núcleo de tecnologia,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nasceu em Brasília</li> <li>- Mora com a mãe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação em Letras Português (licenciatura em literatura brasileira)</li> </ul>

	produção e adaptação de material didático	- Estudou em escola pública	- Mestre na área de linguística UnB (pesquisa sobre o intérprete de Libras na educação superior) - Curso de Libras
Suzana	Supervisora	- Nasceu no Rio de Janeiro - Casada	- Graduação em Biologia

#### 4.8 Procedimento de Construção dos dados

As entrevistas desta investigação foram videogravadas em uma sala à escolha de cada participante da pesquisa. Em geral, eles optaram por serem entrevistados em suas respectivas salas de aula, exceto, pela professora de Educação Física que consentiu o processo de gravação audiovisual na sala em que a profissional responsável pelo núcleo de produção de material didático bilíngue trabalhava. Assim, o material audiovisual produzido teve uma duração média de 100 minutos cada. Optou-se por realizá-las duas vezes com cada participante. Os momentos foram: a) realização da primeira etapa de entrevistas com os profissionais (individualmente) de agosto a outubro de 2017 e b) a

segunda etapa de entrevistas igualmente de caráter individual nos meses de novembro, primeira quinzena de dezembro e na segunda quinzena de fevereiro de 2018.

Nas entrevistas buscou-se compreender a visão dos profissionais sobre: a) o desenvolvimento acadêmico e linguístico dos surdos, b) o professor surdo e c) os desafios da escola bilíngue. A geração de dados ocorreu através de anotações em diário de campo e as videograções das entrevistas semiestruturadas que foram integralmente transcritas, resultando num material analisado cuidadosamente na tessitura deste trabalho.

Das análises depreendeu-se três eixos importantes acerca dos posicionamentos dos educadores da escola bilíngue que foram sistematicamente divididos em: Capítulo 05 - *“Eu nem sabia que os surdos eram capazes de fazer alguma coisa”*, Capítulo 06- *“Só tá usando a Libras ali explicando não adianta”* e Capítulo 07- Os desafios da escola bilíngue para o processo formativo de sujeitos bilíngues e biculturais. Este último capítulo se desdobrou em duas sessões, a saber: c.1) *“Ah porque só tem que ter surdo!”. Gente, não existe isso! Não tem como ser assim, não é?!”* e c.2) *“O surdo aqui é mais tranquilo e é mais feliz”*.

A seguir, serão apresentados e discutidos os dados da pesquisa à luz da revisão teórica sobre linguagem, educação e propostas educacionais desenvolvidas em âmbito nacional e internacional.

## **Capítulo 05 - “*Eu nem sabia que os surdos eram capazes de fazer alguma coisa*”.**

Todos os educadores que participaram são profissionais que, no momento da realização da pesquisa, atuavam nas três classes bilíngues do 3º ano do Ensino Médio, com aproximadamente 12 alunos surdos. Esses educadores, contratados para o cargo de professor temporário ou professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, passaram por um processo seletivo específico para atuar nesta escola, no qual seus currículos e proficiência em Libras foram avaliados por uma banca de professores formados em Libras.

Das conversas, entrevistas, observações de reuniões coletivas foi possível compreender a visão dos participantes sobre a Língua de Sinais, o ensino bilíngue, as estratégias pedagógicas para o ensino nesta abordagem e o que eles pensam sobre a surdez e sobre seus alunos surdos. Todos os educadores devem conduzir suas aulas tendo a Língua de Sinais como primária, em função da especificidade da escola: Libras e Português Escrito como primeira e segunda língua de instrução. Todavia, os participantes apresentam visões contraditórias sobre a língua, a legitimidade desta para o desenvolvimento da pessoa surda que ora é nomeada a partir de suas potencialidades pelos sinais, ora pelo viés biológico. Abaixo, Sueli (professora de geografia), relata sobre sua história na educação de surdos:

*Eu nem sabia que os surdos eram capazes de fazer alguma coisa. Hoje quando eu trabalho com alunos surdos eu incentivo eles e até falo com os alunos do ensino médio: Olha essa escola aqui é pra vocês! Eu não sabia nem que o aluno surdo podia pensar, que ele podia aprender... eu não sabia. Eu não sabia nada, eu não conhecia a Libras, eu não sabia nem o que era a Libras. Hoje eu já vejo que é uma língua, que o aluno surdo*

*tem a capacidade de estudar, que ele pode sim! Ele (se referindo ao surdo) está no mundo atuando, como eu tenho várias alunas que já estão lá. A professora de educação física aqui da escola bilíngue é minha ex-aluna. A professora que está alfabetizando lá em cima (se referindo à sala de aula) é surda e é minha ex-aluna também. Então tem aluna surda formada em matemática, tem aluno surdo de toda formação. Antes eu achava que o surdo era como se fosse um deficiente mental. Depois que eu convivi com alguns surdos, que eu dei aula, que os alunos faziam perguntas, eu vi que era só a questão mesmo da língua. Só faltava a língua. Então é muito bom, é gratificante você vê que eles têm capacidade e podem sim! Basta querer. É por isso que eu brigo com os meninos do ensino médio. Eu digo pra eles: vocês podem, vocês podem! Mas tem que se esforçar e estudar né!*

Nesse trecho da conversa a professora traz elementos que demonstram transformações de sua opinião sobre o que vem a ser a surdez e o surdo ao longo da trajetória na educação destes alunos. Sem informações sobre o assunto, ela relata que pensava que a surdez era uma condição que comprometia a função cognitiva da pessoa surda tal como pensava-se na Antiguidade e na Idade Média (Capovilla, 2000; Duarte, Chaveiro, Freitas, Barbosa, Porto & Fleck, 2013). Possivelmente, a convivência e o trabalho com os alunos oportunizaram à professora Sueli o conhecimento sobre os sinais e reelaborações de perspectivas sobre a temática. Mais especificamente sobre o trabalho pedagógico, Sueli (geografia) detalha:

*As minhas provas são todas de múltipla escolha com três alternativas de resposta: a, b ou c. Só dou três opções e elas são direcionadas. Por exemplo, como é o deserto da África? Eles terão três opções na hora e são opções que eles já viram em sala de aula. O aluno já lembrou da aula que eu falei, falei, falei aí ele bota a resposta lá. O exercício*

*tem que ser direcionado. Aqui, com os alunos surdos, não pode ter questão discursiva... de jeito nenhum. E mesmo assim eles ainda têm dúvidas, me perguntam, aí eu vou e faço em Libras porque senão eles não conseguem. Ali no Português eles não conseguem... aí eu tenho que fazer em Libras. "Não tô entendendo não sei" (sinaliza e oraliza ao mesmo tempo) ... aí eu faço a pergunta e faço as respostas em Libras.*

Aqui Sueli (geografia) apresenta detalhes da elaboração de suas avaliações e dinâmicas de ensino bilíngue, chamando atenção para o papel do Português Escrito, que é a língua e modalidade escolhida por ela para esta atividade em que verifica a compreensão dos alunos sobre biomas. As aulas, segundo a professora, são desenvolvidas em Libras, com auxílio de mapas e gravuras que ficam colados nas mesas e nas paredes de sua sala.

É possível perceber que o planejamento inicial para avaliar os conhecimentos dos alunos conta com o Português escrito como alternativa primária, apesar de Sueli ter demonstrado, anteriormente, compreender que o salto, em termos de cognição/desenvolvimento, para o surdo, está na dinâmica em Língua de Sinais prioritariamente. No contexto da avaliação desenvolvida por ela, é possível perceber seu descontentamento ao receber a devolutiva dos alunos surdos: o pedido de ajuda para a resolução da questão. A Língua de Sinais, então, é utilizada, levando a crer que nesta Língua os alunos conseguem resolver o exercício proposto. Em continuidade, Sueli (professora de geografia) diz:

*“Você tá entendendo qual é a dificuldade? Isso aqui é assim. A gente tenta né, mas, é muito difícil. Por que? A realidade do surdo lá fora da escola é de pouco Português, ou às vezes nenhum, nem em casa. Então o vocabulário dele é pouco, restrito e ele só vai*

*fazer Libras, na cabecinha dele só tem os sinaizinhos em Libras, tudo o que ele sabe é em Libras, será que ele vai ficar pensando “ah, montanha” em Libras? “Planície e o rio” em Libras? Não. Não vai. Ah fica em Libras... será? Não.*

O posicionamento da professora Sueli (geografia) com relação ao Português e à língua primária dos estudantes pode ser compreendido nessa passagem: “o vocabulário dele é pouco, restrito e ele só vai fazer Libras”. Assim, a docente afirma que o surdo não possui um amplo vocabulário em Português e que: “na cabecinha dele só tem os sinaizinhos em Libras”, situação que, em sua opinião, coloca o surdo na condição de um sujeito que não tem uma ampla possibilidade vocabular. Para ela, “os sinaizinhos”, isto é, a palavra da Língua dos surdos, por si só, não basta.

No trecho: “será que ele vai ficar pensando “ah, montanha” em Libras? “Planície e o rio” em Libras? Não. Não vai. Ah fica em Libras... será? Não”, Sueli (geografia) mostra, mais uma vez, a sua visão sobre a Língua de Sinais. A docente revela, através de seu tom duvidoso e questionador, que não acredita que o aluno surdo irá pensar e elaborar os conceitos, por exemplo, a partir da Língua de Sinais. Logo, ela não reconhece e/ou não legitima a Língua de Sinais como língua plena, apesar de incluí-la nas práticas de ensino.

A lacuna conceitual da professora faz com que ela utilize a Língua de Sinais em um movimento comparativo com a Língua oral e que condiciona os sinais a serem auxiliares da compreensão do Português. O modo como a professora escolhe ou pretere cada língua demonstra uma perspectiva utilitária dos sinais, como se fossem uma espécie de muleta com a finalidade de levar o estudante a se apropriar da língua portuguesa em substituição à sua própria língua, dado igualmente verificado em pesquisas sobre as

práticas bilíngues implementadas nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Fernandes & Moreira, Jesus & Fernandes, 2017; ).

Pesquisadores da área apontam que este fenômeno de sobreposição linguística assola as práticas bilíngues para surdos e é nocivo ao processo de aquisição da língua, bem como, de constituição pessoal do aluno surdo. Eles explicam:

O modelo assimilacionista caracteriza a educação bilíngue dos surdos brasileiros, tendo em vista que o sistema educacional conduz a um monolinguismo, ou a um limitado bilinguismo, em que a língua de sinais tem sido sistematicamente negada como principal meio de comunicação e acesso ao conhecimento, em direção a práticas linguístico-culturais que têm no português sua referência mais significativa. Fruto desse “bilinguismo incipiente”, a educação linguística das crianças surdas não constrói referências de identificação culturais positivas e o precário aprendizado da língua portuguesa como segunda língua tem sido o alvo da marginalização e exclusão dos estudantes (Fernandes & Moreira, 2014, p.59).

Esta situação de sobreposição linguística ocorre em função das relações de poder instituídas socialmente, na qual a Língua Portuguesa, da maioria, e a Língua de Sinais, do grupo minoritário, possuem valores assimétricos, engendrando, nos diversos ambientes em que aparecem, a predominância daquela em detrimento desta.

O pensamento da professora Sueli (geografia) de que os sinais estão numa posição de inferioridade, se comparado ao Português, também pode ser observado na passagem em que ela duvida da função deles como signo. Isto é, da atividade de formação sónica desta língua que, por ser visual, proporciona especial oportunidade ao surdo de acessar os discursos que lhe proporcionarão constituir as funções elementares que só são

possíveis pela língua: nomear, atribuir sentido às coisas, lembrar palavras, formar conceitos, ou seja, desenvolver suas funções psicológicas pelos sinais. Estes, constituídos nas práticas entre as pessoas (surdo-surdo e surdo-ouvinte) forjam o processo de generalização e a formação conceitual para aqueles que deles se utilizam (Luria, 1991; Ribeiro & Silva, 2017) .

Da forma como é lançada na prática de ensino, segundo a narrativa destas duas professoras, a Língua de Sinais é vista como mero decodificador utilizado unicamente como instrumento de ensino para a compreensão da língua dominante (Portuguesa). Desse modo, a qualidade dos sinais como palavra constitutiva para a formação da atividade linguística da pessoa surda é negligenciada. Em outras palavras, o reflexo desta prática de ensino implica no tratamento enviesado da sinalização e do próprio aluno surdo que, ao ter os sinais trabalhados como subterfúgio para a apropriação do Português, não é encorajado a exercitá-lo nas trocas sociais.

A visão da professora de geografia revela, de modo mais amplo, o estigma da Língua de Sinais que, sendo propriedade e produção de um grupo que se articula e vivencia o mundo e suas relações pelo sentido da visão, por vezes, têm às suas características uma atribuição deficiente de desenvolvimento. Essa perspectiva de implementação da língua, historicamente, está fundamentada no pressuposto biologizante da surdez que, em termos de metodologia de ensino, historicamente pautou práticas oralistas. Sobre isso, Giammelaro, Gesueli & Silva (2013) apontam:

A concepção de surdez imposta pelo oralismo enquadra-se em um modelo clínico-terapêutico e, assim, impõe uma visão estritamente ligada à patologia, ao déficit biológico, traduzindo-se educativamente em estratégias corretivas e

reparadoras. O surdo é visto pelo que lhe falta, a educação se converte em terapêutica e o objetivo escolar passa a ser o de fornecer ao surdo o que ele não tem, ou seja, a audição (p.513).

Tal pressuposto, engendrado na educação de pessoas surdas desde a Antiguidade, leva educadores a compreender a surdez como comprometedora da função do pensar, isto é, como uma deficiência que altera o cérebro e o desenvolvimento cognitivo, similar ao pensamento da professora Sueli (geografia) no início de sua carreira e já relatado em literatura da área (Monteiro, 2014). Sabemos que essa perspectiva está incutida nas práticas de educadores de surdos e que faz língua e surdo serem vistos como subalterna e deficitários, respectivamente. Esta situação se delinea como pouco prospectiva e até limitadora de espaços e oportunidades profícuas para aprender.

Dora (professora de matemática), também relatou ter tido influência da visão patologizadora sobre o surdo e a surdez, antes de iniciar seu contato com pessoas surdas na escola. Ao rememorar sobre as experiências iniciais com a educação de surdos, ela conta:

*Olha foi um negócio assim meio estranho... eu não tenho na minha família nenhum deficiente auditivo, mas, a minha amiga trabalhava com deficiente auditivo e ela, por acaso, me chamou para fazer um curso que tinha na escola que ela trabalhava. Ela trabalhava de manhã em uma escola e trabalhava à noite em uma outra escola com surdos e precisava de professor de Matemática lá. Para trabalhar nesta escola é necessário que você faça o curso de Libras. Por isso que a minha amiga me procurou. Ai eu achei uma proposta legal, diferente e fiquei curiosa. Aí eu fiz o curso de Libras e fui trabalhar nesta escola. Eu pensava que era algo muito fácil, que era muito tranquilo e*

*eu entrei na educação de surdos assim... achava que era uma maravilha, fácil demais. "Não". Aí eu me encantei de viver com eles. Eu achava, até então, quando eu não conhecia o universo dos surdos, que eles eram alguém à parte mesmo, que não tinha nenhum tipo de desenvolvimento. Aí quando eu passei a conviver com eles eu fiquei bem encantada com aquilo. Depois de ter contato, vi que o cognitivo deles é preservado e eles se comunicam com a língua de sinais. Eu não entendia nada que eles falavam e eu pensava: como a Libras é difícil!! Aí eu fui para essa associação (APADA) e venho estudando a Libras até hoje porque eu continuo achando ela difícil e sinto que tenho que continuar estudando. Difícil (risos).*

Para Dora (professora de matemática), o universo das pessoas surdas presentificava a deficiência com relação ao desenvolvimento, de um modo geral. Tal como ocorreu com a professora de geografia, Dora (matemática) relata a transformação que passou ao conhecer a língua de sinais e indica, em sua fala, que a mudança de concepção sobre a surdez funda-se na língua. O depoimento de ambas professoras confirma a centralidade da língua de sinais no processo de desenvolvimento e de emancipação da pessoa surda. Para além destas questões, é perceptível que, apesar das professoras saberem que é pela língua que a condição de aprender e de desenvolver os processos de significação de mundo salta de um lugar de incapacidade para um lugar de progresso, elas não centralizam na linguagem os enfrentamentos que vivem em sala de aula.

Nessa direção, Dora (professora de matemática) diz:

*“O grande desafio que eu encontro aqui na escola bilíngue é que eu necessito que o aluno surdo estude em casa né... eu tento transmitir o conteúdo para ele o máximo que eu posso.*

*Eu não penso assim: " ah ele estudou isso e isso". Eu tento transmitir, eu tento explorar o conteúdo não é! Acho importante para ele, para desenvolver o raciocínio dele, para ele fazer um concurso um dia, para ele fazer um vestibular um dia... e eu estou preocupada porque ele não estuda em casa. Então eu posso explicar, explicar, explicar, daqui a uma semana que ele não treinou em casa ele já não lembra mais, ou então ele lembra mais ou menos... aí eu tenho que explicar tudo de novo. Então eu sinto isso sabe. Ele consegue se sair bem na minha prova se ele fizer uma revisão na véspera sem bilhete (se referindo ao bilhete que envia na agenda dos alunos para avisar que terão prova). Então esse é um obstáculo que eu sinto, nesse sentido. E agora eu acho interessante que eles são curiosos, eles gostam de aprender sabe?! Se você quer ensinar para eles, eles querem aprender. O que falta neles mesmo é o hábito de estudo, eles não têm hábito de estudo”*

As práticas de ensino de Sueli (geografia) e Dora (matemática) convergem na medida em que ambas utilizam a Língua de Sinais em suas aulas. Entretanto, conforme visto nos dados acima, as atividades não preconizam nesta língua o processo de aprendizagem dos surdos. O Português, apesar de estar na modalidade possível de ser acessada pelos alunos, que se desenvolvem especialmente pela visualidade, ainda sobrepuja a Língua de Sinais, também nas aulas de matemática.

A sensação de insatisfação na narrativa das professoras é perceptível e chama atenção. Elas situam no aluno as circunstâncias desafiadoras a serem trabalhadas na escola, que fica evidente, por exemplo, nesse trecho de Dora (matemática): “*O grande desafio que eu encontro aqui na escola bilíngue é que eu necessito que o aluno surdo estude em casa né*”. Desse modo, assim como Sueli (geografia), Dora (matemática)

percebe como desafio nas práticas bilíngues implementadas o próprio transcurso desenvolvimental dos estudantes, conforme assevera nessa passagem: *“Então eu posso explicar, explicar, explicar, daqui a uma semana que ele não treinou em casa ele já não lembra mais, ou então lembra mais ou menos, tem que explicar tudo de novo”*.

Se, no contexto educativo do qual fazem parte ambas professoras, há uma especificidade, tanto do ponto de vista linguístico quanto do ponto de vista filosófico/pedagógico, por que, para elas, é imediata a hipótese de que a situação desafiadora da escola bilíngue é ocasionada por elementos ligados ao aluno? De modo mais preciso, por que a atitude de “treinar em casa” do aluno surdo é o único fator levantado na discussão, uma vez que a proposta de bilinguismo em Língua de Sinais e Português escrito envolve saberes inovadores em âmbito regional?

Pereira (2014) desenvolveu um estudo sobre o ensino do Português Escrito que traz elementos importantes para a reflexão sobre as práticas docentes elaboradas para qualquer aluno. Na pesquisa, são identificadas as estratégias pedagógicas em função de queixas semelhantes à de Dora (matemática) e Sueli (geografia): estratégias para alfabetizar na Língua Portuguesa. No escopo da investigação, a autora relata que o cerne do debate sobre o ensino de qualquer língua é a própria concepção de linguagem, tal qual vimos no capítulo 01 da presente pesquisa.

Quando a linguagem é concebida a partir da perspectiva de signo decodificador, é esperado que o professor conduza o processo de ensinar e aprender a partir dos seguintes passos: a) a apresentação do maior número de palavras e b) a observação, a longo prazo, da elaboração dos estudantes sobre hipóteses de organização sistemática da língua, em suas dimensões sintáticas, morfológicas e gramaticais. Assim, a palavra é trabalhada

apartada do (con)texto tornando-se restrita para associações e produção de sentido. Tendo como base essa concepção linguística, mais próxima a uma metodologia fonética, interessa ao professor que o estudante apresente amplo conhecimento de palavras com possíveis associações a informações que ele já possui (Pereira, 2014).

Segundo Pereira (2014), nas propostas para surdos em escolas brasileiras, esse tipo de empreendimento de ensino e aprendizagem tem sido implementado, porém, é contraproducente, tanto para ouvintes quanto para surdos. Quando Sueli (professora de geografia) e Dora (professora de matemática) revelam suas preocupações com o vocabulário e com a memorização dos estudantes com relação ao Português há um indicativo de que a apropriação linguística por parte dos alunos, deve ser revista, principalmente, em termos pedagógicos. Essa situação encontra possibilidades múltiplas de ser explicada, todavia, o ensino de português desarticulado do texto e a pouca vivência linguística dos alunos em sua primeira língua (condição para o trabalho na segunda língua) parecem ser os pontos principais.

O estudante surdo, muitas vezes encontra na escola o momento inaugural de experiência linguística. Incorporar a língua em sala de aula apartada de sua totalidade, constituída no exercício discursivo entre as pessoas, restringe a oportunidade de trabalho com a palavra que é fundamental para o compartilhamento de sentidos e formação de significados com a expansão destes em alternativas de pensar a palavra e o seu uso no cotidiano (Fontana & Cruz, 1997).

Assim encontramos possíveis raízes explicativas das percepções narradas nesta passagem da professora Dora (matemática): “*Então eu posso explicar, explicar, explicar,*

*daqui a uma semana que ele não treinou em casa ele já não lembra mais, ou então ele lembra mais ou menos, tem que explicar tudo de novo”.*

Do modo como Dora (professora de matemática) apresenta a situação vivida em sala de aula com os alunos surdos fica explícito um entrave no processo de ensino e aprendizagem bilíngue em matemática que encontram, segundo a narrativa da professora, raízes em circunstâncias externas à sala de aula, aqui situados nos hábitos de estudo ou mesmo em característica dos alunos, nomeada por ela. Dora afirma que os alunos surdos não se dedicam o suficiente, isto é, são preguiçosos; por isso não compreendem o conteúdo. A opinião, possivelmente preconceituosa sobre a surdez e o surdo leva esta professora, bem como outros educadores, a se verem num processo fatídico e insatisfatório de desenvolvimento de seu trabalho com os discentes e não revela dois pontos cruciais: a) o ensino do Português como segunda língua para pessoas surdas e b) a construção do bilinguismo como proposta de ensino (Silva, 2014).

De acordo com Svartholm (2014) os fatores que embasam a especificidade do ensino bilíngue em questão, a saber: ensino de primeira língua, ensino da língua nacional como segunda língua, estratégias pedagógicas visuais e o exercício semiótico da palavra visual trazem para a sala de aula, professores, equipe pedagógica e escola como um todo demandas obrigatórias. Nesse sentido, para a proposta de bilinguismo constituída no fazer docente da professora de matemática da presente investigação existem pontos, a serem desenvolvidos, que se alinham ao ensino bilíngue, tal como ocorre na Suécia, somado ao seguinte elemento: a alfabetização e letramento de surdos no ensino médio.

Processos de escolarização de surdos exigem, daqueles que lecionam, conhecer especificidades da área, a saber: a) a aquisição linguística para o desenvolvimento

humano e b) a educação bilíngue entre línguas ideologicamente assimétricas nas práticas escolares, como é o caso da Língua de Sinais com relação à língua oral-auditiva. O desenvolvimento de atividades voltadas para o letramento devem priorizar o campo que é irrestrito para o acesso do aluno: o visual; e a Língua de Sinais, eminentemente visuo-gestual, deve assumir o papel central nas relações de ensino e aprendizagem.

Ribeiro (2014) aponta que a Língua de Sinais é o ponto principal do processo de escolarização por abrir as portas para que o surdo participe e construa significado com os colegas de classe e professores. Nesse processo mediacional da palavra visual, o aluno pode ganhar chance de exercitar conceitos em experiências visuais, manuais e espaciais expandindo sua atividade e elaborações sobre a língua. O exercício para uma alfabetização da palavra visual é um elemento engendrado na primeira língua e que depende de uma pedagogia, igualmente visual, para que se constitua, em todos os componentes curriculares.

Essa premissa basilar referente ao acesso simbólico do surdo e a pedagogia a ser implementada no ensino bilíngue, conforme visto nas produções da área (Ribeiro, 2014; Witkoski, 2009), é a diretriz atual para o ensino de surdos que, fundamentalmente, desmistifica a ideia tradicional e “limitadora” sobre a surdez, o surdo e a Língua de Sinais na qual se edifica que o desafio pedagógico de ser professor de surdo está no aluno ou na suposta deficiência desenvolvimental.

Sabemos que organicamente o não ouvir afeta o indivíduo e sua formação, tão somente, pelo não compartilhamento sígnico (pleno) com os pares imediatos, em função do canal incompatível de acesso. Isto, de fato, atribui um empecilho na formação das ações simbólicas, portanto, no desenvolvimento de formas de pensar que são alavancadas

pelas oportunidades de trocas nas relações interpessoais. A não constituição dos vínculos em atividade linguística, compromete então, a aquisição das características humanas historicamente conquistadas (filogênese) embrenhando desafios no desenvolvimento pessoal, social, cognoscitivo e emocional (ontogenético).

Rose (professora de sociologia), revela esses aspectos ao rememorar seu passado e contato com a temática em questão. Ela diz:

*Eu tenho uma irmã surda. Eu tenho uma irmã na família e meu primeiro contato com surdo foi com ela. Como ela é a mais velha, eu ainda era muito criança quando ela já estava no período escolar e no período de aquisição de língua, mas, eu me lembro vagamente de algumas coisas. Me lembro que a rebeldia dela que era uma coisa absurda e desafiadora para os meus pais. Ela era muito agressiva, ela lançava copo, prato, xícara e o que fosse. Parecia que ela tinha uma revolta interna muito grande, com, inclusive, a família. Nós éramos as pessoas mais próximas dela não é! Não sei se isso aconteceu por conta da questão da opressão da fala, pois quando ela nasceu era proibido o uso da libras, então, ela estudou a vida inteira no CEAL e lá eles obrigavam a oralização e ela tinha raiva disso. Ela não gostava da oralização e ela não gostava também de obedecer regras e eles eram muito rígidos com regras e com horários. Como era semi-internato, eu acho que ela ficou mais angustiada ainda e culpava a família por isso. Minha mãe levava ela na segunda e buscava na sexta e eu acompanhava isso. Acompanhava o levar, o buscar, as birras, e as fugas dela. Ela saía correndo no meio da rodoviária fugindo. Não entrava dentro do ônibus e colocava um pé de cada lado da porta!! Então algo errado eu observava que tinha. A minha mãe era quem cuidava dela. Minha mãe nunca teve oportunidade de leitura, de se inteirar com o tema, com o problema da surdez para*

*entender melhor. Minha irmã cresceu sendo uma criança com bastantes problemas comportamentais tanto é que até hoje ela é a única que se sente excluída da família e ela sempre questiona "ah vocês estão sempre viajando"... "Nós somos quatro mulheres e vocês sempre estão viajando. Vocês têm carro, vocês já têm casa, vocês já têm isso, vocês compram roupa bonita" Aí eu pergunto para ela: "Por que você não tem? Ai ela responde: "ah porque eu sou burra mesmo". Até hoje, ela tenta argumentar sabe?! Mas a gente já tentou resgatar as oportunidades que ela perdeu quando ela era criança e quando ela era jovem, principalmente, nesta área do estudo e da formação. No início deste ano, nós matriculamos ela e fizemos de tudo. Eu praticamente carreguei, implorei, levei ela umas 4 vezes para realizar todo o processo de seleção para ela fazer o curso superior na área de educação física porque a gente precisa de professor surdo e seria bom pois o mercado está carente. Ela cursou a faculdade um mês e abandonou. Então é complicado. A gente tenta ajudar, tenta otimizar o progresso, mas... entender a cabeça do surdo é muito complicado, não é algo simples e eu acredito que, por conta dessa questão da linguagem, eles acabam criando uma série de outros comprometimentos de entendimento, de percepção, então é completamente diferente. Uma coisa que a gente percebe claramente, por exemplo, é que se tem um problema "x" aí nós (se referindo ao ouvinte) já projetamos uma solução. Para os surdos não tem isso, então é estranho. Mas enfim, hoje, graças a Deus, minha irmã tem o emprego dela mas é um subemprego. Ela casou, teve filhos, tem netos, e se relaciona bem com a família. Então aqueles embates, aqueles conflitos, aquelas brigas já não existem mais, mesmo porque a idade também chegou para ela né, e ela já é avó. Mas a infância dela foi um período turbulento.*

Rose (professora de sociologia), por ter contato familiar com pessoas surdas, possui uma trajetória especial que pôde criar chances de olhar mais profundamente para os aspectos que envolvem os enfrentamentos, não somente cognitivo e acadêmico, pautado no desenvolvimento da língua. Na perspectiva desta professora, existe um entrave para a relação dos surdos com os pares em função de comportamentos perceptivos limitadores que foram associados por ela, ora à própria surdez, ora ao imbróglio da aquisição linguística da pessoa surda; vivos em seus depoimentos sobre sua irmã.

Fragmentos da entrevista demonstram que Rose (professora de sociologia) percebeu e situou na “*opressão da fala*” de sua irmã o cruel desenrolar de uma infância rebelde na qual pôde ser notada que a sensação de incompreensão dominava, tanto por parte da família ouvinte quanto por parte da pessoa surda. Com o passar do tempo, sem atividade linguística pelo canal visual, quer seja no seio familiar ou na escola, a irmã de Rose teve suas funções psicológicas de pensar, sentir, nomear, categorizar, generalizar negligenciadas. Ao passo que a atividade linguística pelo canal oral/auditivo de comunicação, ininteligível para alguém que não ouve, era compulsória, houve um comprometimento da formação global da irmã da professora Rose, especialmente, no âmbito das trocas com os pares e na compreensão dela sobre si mesma e sobre os demais com quem se relacionava.

Rose (professora de sociologia) apresenta uma opinião flutuante sobre a questão da surdez e de ser surdo que é verbalizado neste comentário em que compara: *Uma coisa que a gente percebe claramente, por exemplo, é que se tem um problema “x” aí nós (se referindo ao ouvinte) já projetamos uma solução. Para os surdos não tem isso, então é estranho.* Assim, a professora demonstra que conhece de modo empírico o papel da

Língua de Sinais a partir da vida de sua irmã antes e depois de ser exposta a ela: de rebelde a mulher trabalhadora, mãe e esposa. Ainda que Rose consiga notar a diferença qualitativa do período pré e pós linguístico, há em seu imaginário uma dificuldade, associada em seu discurso à condição biológica da surdez, que leva ao surdo ter limitações em seu processo de elaboração do pensamento e planejamento de ações e situações, conforme pontuou ao comparar surdo com ouvinte.

Esta professora narrou suas ações pedagógicas e, chamou atenção, o fato de ter situado o aluno surdo nas relações de ensino e aprendizagem a partir da condição bilíngue de desenvolvimento, apesar de apontar a questão do vocabulário restrito e da abstração como adjetivos para o sinalizador e para a surdez, respectivamente. Ela conta:

*Nas provas que são dissertativas os alunos surdos precisam de auxílio. Quando eu pergunto, por exemplo: Fale, na sua opinião, sobre minorias. Então assim, eu coloco lá: Escreva: por que o grupo de mulheres se enquadra dentro das minorias no Brasil? Os alunos sabem responder, mas eles não dão conta de escrever, de fazer essa elaboração em Português. Então ele elabora em Libras e eu faço esse auxílio escrevendo o vocabulário para ele e aí ele faz essa transcrição.*

Em um primeiro momento, Rose reconta o desenvolvimento de uma avaliação em sua aula e enfatiza pontos sobre a elaboração do aluno no que tange à pergunta realizada por ela. Haja vista a relação entre o surdo e a aquisição da segunda língua, é possível perceber que esta professora focaliza a compreensão dos estudantes sobre a temática e implementa estratégias voltadas a auxiliar a tradução em sua prática pedagógica. Ela continua:

*Distribuo as provas e quando um aluno levanta a mão eu me dirijo a ele e ele pede auxílio em Língua de Sinais: "ah como é que escreve a palavra agressão ou violência". Aí eu vou lá e escrevo violência no quadro. Ai o outro aluno chama: "professora!" e levanta a mão. Aí eu vou lá e auxílio ele. Tem aluno que não pede auxílio em momento nenhum e que dá conta e que faz tudo lindo. Tem aluno que é maravilhoso, que é perfeito, que é o aluno dos sonhos e tem aquele outro aluno que chama o tempo inteiro de minuto em minuto.*

Para Rose existe um caminho linguístico a ser desbravado por seus alunos surdos em função, especialmente, da aprendizagem da segunda língua. Ela divide o grupo de alunos a partir da propriedade deles em elaborar opiniões, perspectivas e indagações sobre os assuntos levantados em sala, independente da língua usada, e mediante a necessidade de apoio linguístico para responder as provas em Português escrito.

Diante desse dado, é possível notar a diferença de posicionamento desta professora ao narrar as vivências com os estudantes pois, para ela, o auxílio que oferece ao aluno é de ordem linguística que não significa, necessariamente, que o estudante surdo não saiba o que está sendo perguntado na prova, mas sim, que esteja em fase de construção da lógica escrita de texto pautado numa língua oral. Assim, Rose (professora de sociologia) mostra entender que a produção escrita do surdo é uma dentre outras exigências acadêmicas da condição bilíngue se distanciando da ótica reabilitadora que atrela o desenvolvimento do surdo ao recorte sobre o desempenho da escrita em Língua Portuguesa, conforme foi verificado nos depoimentos de outras professoras desta pesquisa (geografia e matemática).

Rose afirma que: *Tem aluno que é maravilhoso, que é perfeito, que é o aluno dos sonhos* nomeando, prospectivamente, parte da turma de surdos e demonstrando que, na proposta bilíngue (Língua de Sinais como L1 e o Português Escrito como L2) no componente curricular de sociologia que tem desenvolvido nesta escola, existe um trabalho pedagógico no qual os surdos discutem, elaboram, contestam, isto é, aprendem e desenvolvem seu pensamento crítico apesar da peculiar condição linguística. Ela detalha em tom entusiástico:

*Eles sabem responder em Libras, mas não sabem em português escrito. A ideia está lá e eles sabem a resposta, mas, eles não sabem materializar porque eles não sabem escrever. Então isso é um problema para mim. Principalmente na minha disciplina pois ela exige muito a escrita e tem menino que detesta e reclama. Mas eu falo para eles (sinaliza): “oh paciência por favor precisa treinar”. Ai eu falo da questão da redação do Enem e do Pas. Eles já têm essa consciência de que precisam treinar a escrita e eles se esforçam. Aos poucos, devagarinho, nós percebemos a melhora deles. Tem que forçar a barra porque se deixar para lá não adianta. Se deixar também só por conta deles não adianta pois você sabe: aluno é aluno sempre não é? Ai eu nunca coloco uma prova exclusiva de questões objetivas e eu sempre alterno questões objetivas e subjetivas, mas, as subjetivas sempre com muitas imagens. Nessa pergunta que eu te dei o exemplo de sociologia: por que o grupo de mulheres se define como minoria no Brasil? Eu coloquei lá uma fotografia da mulher, por exemplo, ganhando menos do que o homem, em termos salariais. Coloquei uma mulher sendo vítima de violência física. E aí, quando o aluno olhou a imagem ele já lembrou automaticamente dos debates e das discussões em sala. Ai ele*

*falou: "ah tá lembrei!" Mulher é minoria porque ela não tem os seus direitos respeitados". Enfim, aí ele produziu uma resposta.*

Como pode ser observado, Rose decompõe o que julga estar em processo de apropriação sígnica pelos surdos em dois formatos: L1 e L2. Preocupada com a escrita dos alunos na língua alfabética, ela aponta os exames nacionais como meta e chama para si a responsabilidade sobre o trabalho pedagógico que, segundo ela, deve ser constante. Ao compartilhar uma de suas avaliações, ela aponta os recursos imagéticos e o exercício com figuras variadas como rota pedagógica quando opta por elaborar questões que exigem que os surdos dissertem e apresentem o domínio da palavra. Sem classificar ou sobrepujar uma língua a outra, ela legitima os conhecimentos apresentados pelos surdos em sinais demonstrando que há, em sua proposta pedagógica, a exploração dos sentidos atribuídos pelo aluno dissociados de elementos que exijam reconhecimento sonoro, ou seja, de qualquer modalidade que tenha na Língua oral o cerne.

Martins (2015), ao pesquisar sobre práticas pedagógicas voltadas para o letramento bilíngue de jovens e adultos surdos, procurou elencar, passo-a-passo, o que tem privilegiado os estudantes e o que não faz sentido de ser desenvolvido pelos professores de surdos. A pesquisadora apresenta o trabalho desenvolvido por duas professoras ouvintes em uma Organização não governamental localizada no Distrito Federal que apoia surdos que cresceram em lares isolados linguisticamente, isto é, filhos de pessoas ouvintes.

As constatações de Martins (2015) se alinham com a iniciativa educativa de Rose (professora de sociologia), especialmente, com relação à pedagogia da imagem, que se pauta nas relações de ensino-aprendizagem exploradoras da modalidade grafo-visual em

substituição à modalidade fonológica. A autora evidenciou, deste modo, que as práticas de leitura e escrita destes estudantes dependem de atitudes docentes que respeitem as experiências linguísticas e culturais já vividas pelo alunado e que socializem práticas para a apropriação conceitual da palavra afinal: como os alunos surdos podem discutir ou apresentar ideias de situações que não tiveram qualquer contato em termos simbólicos? Essa é a realidade de muitos alunos surdos em território brasileiro, como dito anteriormente.

Como ferramenta para o professor de surdo, Martins (2015) cita: a) a datilologia das palavras (sistema de representação simbólico ou icônico das letras do alfabeto da língua oral), b) a adaptação do contexto a partir de uma sequência didática que faça sentido diante da realidade do surdo, c) a desarticulação do apoio grafema-fonema, d) o trabalho semiótico visuo-espacial para a memorização e d) a consciência do professor de que o processo de alfabetização não é linear, tal como demonstrado pela professora Rose ao comentar sobre o ir e vir da prática educativa de um modo geral: *Aos poucos, devagarinho, nós percebemos a melhora deles. Tem que forçar a barra porque se deixar para lá não adianta. Se deixar também só por conta deles não adianta pois você sabe: aluno é aluno sempre não é?*

Nesse contexto, Silva (2014), ao pesquisar sobre processos de escolarização no Distrito Federal, evidencia os seguintes pontos: a proficiência dos educadores nas línguas, o papel da língua primária e secundária, a formação dos profissionais no âmbito das necessidades pedagógicas advindas da elaboração e aperfeiçoamento de propostas de natureza bilíngue (língua ágrafa e língua oral) e as concepções sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano.

Pela proposta do bilinguismo em sala de aula, Silva (2014) afirma que o estudante surdo ganha a oportunidade de acessar e expandir suas possibilidades de apropriação da atividade de leitura e de escrita da palavra, que é o próprio signo mediador constituído nas e pelas trocas e enunciações entre os pares. Além disso, a autora indica pelos dados de sua investigação que o trabalho pedagógico de cunho bilíngue está entremeado na única condição de desenvolvimento na qual a pessoa surda pode encontrar caminhos em que cognição, emoção, afeto, psiqué, entre outras instâncias da formação humana, têm sua gênese guarnecida: a linguagem.

Nesse ínterim, é possível notar pela narrativa dos próprios surdos como língua e desenvolvimento estão cindidos nas experiências vivenciadas e em suas percepções sobre elas. O exemplo disso será visto aqui, pelas entrevistas concedidas pela professora de Educação Física, que é surda. Ela diz:

*Eu tive um desenvolvimento porque minha mãe era profissional de educação física e via surdos aprendendo em Libras, então, por causa dos estímulos dela e do meu pai eu fui desenvolvendo. Eu estudei uns anos numa escola inclusiva em que só eu era surda. Depois, no andamento do processo de estudo, eu mudei de escola. Da primeira à quarta série eu estudei numa escola que tinha intérprete de Libras. A partir do quinto ano eu fui pra Ceilândia, para o centro de ensino fundamental 7, onde só tinha surdo. Então foi muito interessante. Eu desenvolvi muito a língua. Minha mãe foi sempre muito rígida comigo e as professoras também quanto ao estudo e eu fiquei lá no Centro 7 até oitava série. O primeiro, segundo e o terceiro ano foram anos muito difíceis que eu estudava no Centro 6 (atual escola bilíngue). Química foi uma disciplina que eu sofri muito e tinha os professores lá de reforço que me ajudavam, que me ensinavam em Libras. Aí eu fiz o*

*vestibular e entrei na faculdade Uniplan, estudei muito, achei difícil por causa da interpretação e concluí o curso. Ano passado eu fiz o concurso para a secretaria de educação e fui chamada para dar aula aqui esse ano.*

É notório, neste depoimento de Vitória (professora de educação física), que o papel da Língua de Sinais perpassou por toda a sua trajetória, quer seja no que ela nomeia de escola “inclusiva” ou nas classes bilíngues no interior dos Centros de ensino. Filha de mãe e pai ouvintes que não sabiam Libras, Vitória, teve a atenção constante em seu processo de escolarização e viu uma mudança que julgou ser *interessante* ao entrar no Centro de ensino 6 nos anos finais do ensino fundamental.

Esse Centro de ensino atende toda a população de alunos, mas possui classes bilíngues em que os alunos surdos têm professores proficientes em Libras para lecionar em cada componente curricular. Já no Centro 7, que se transformou no que atualmente é a escola bilíngue em que ela trabalha, Vitória diz que cursou o ensino médio e foi um período difícil pois teve que estudar muito, em especial, para compreender os conteúdos de Química, já que não havia professor bilíngue para lecionar em primeira língua para os surdos. Atualmente, existe um professor de química que está aprendendo a Língua de Sinais para ensinar diretamente os alunos surdos da escola bilíngue.

Como professora desta escola bilíngue, Vitória (professora de educação física) é a única surda e a mais jovem docente do grupo de profissionais do Ensino Médio. Ela aponta a busca constante dos alunos por sua opinião e por tradução de palavras que os outros professores bilíngues ouvintes não dominam, dentre elas gírias. Sobre a função da Língua de Sinais na escola bilíngue, ela narra:

*A Libras é muito importante porque ela representa a nossa forma de expressar a nossa identidade surda, então, a Libras serve para a comunicação porque, sem ela, como é que o surdo ia se comunicar? O surdo é muito visual, então, se o ouvinte está conversando pela fala como é que o surdo fica? Como é que ele vai perceber aquilo que está acontecendo? Ele não escuta, como é que ele vai ter contato com as outras pessoas não é? Se ele tá usando a Libras, então, é como se ele se sentisse contemplado. Isso dá até uma autoestima. Os sinais da Libras ajudam a gente a ir se descobrindo. Também é importante aprender o Português mas, pelos estudos linguísticos a Língua de sinais é a nossa primeira língua que é a língua natural. Em segundo lugar está o Português. Para uma pessoa ouvinte é o contrário. A Língua Portuguesa é a primeira e a segunda é a Libras. Então tem que haver um equilíbrio aqui dentro da escola. Tem que haver uma conciliação. Agora, para o surdo é muito importante o bilinguismo para a comunicação e para aprender, por exemplo: os diálogos, os livros e as adaptações deles. Isso é muito importante: adaptar livros e diálogos para a Língua de Sinais (Traduzido de Língua de Sinais para a Língua Portuguesa pela voz da intérprete escolhida por Vitória).*

Para Vitória (professora de educação física) o papel da escola bilíngue e o desafio deste tipo de ensino envolve o desenvolvimento da língua em si. Diferente das outras professoras apresentadas até aqui, Vitória revela em suas considerações sobre a escola e sobre sua prática docente uma preocupação articulada às questões da condição linguística e cultural do surdo e do aperfeiçoamento do que ela tem feito em suas aulas.

De fato, por ser surda e por ter tido experiências em escolas públicas sem e com a Língua de Sinais, Vitória (professora de educação física) ocupa um lugar de mais propriedade quando o tema são as práticas bilíngues para surdos. Ela afirma que ambas

as línguas estejam incutidas em sua realidade na quadra poliesportiva e nos espaços de sala de aula pois o aluno surdo precisa ter o exercício da língua constantemente revisto nas práticas mediadas pelas professoras.

Esta é uma condição para o bilinguismo em Língua de Sinais e Português escrito, proposta nova e em desenvolvimento, não somente nesta escola, mas em todo o território nacional. Desprezar o fator linguístico no que tange às propostas bilíngues com surdos é negar as especificidades do processo de ensinar e aprender, acarretando entraves para o cotidiano escolar e possível apartheid dos alunos surdos ainda que estes estejam presentes em classe. Compreender comandos, questionar significados, aproximar-se subjetivamente dos pares e ver-se nas dinâmicas nomeando dúvidas escolares e sentimentos são pontos levantados por Vitória (professora de educação física) e que deveriam estar em todos os componentes curriculares.

Ribeiro & Silva (2017), ao discutirem sobre trajetórias escolares de surdos e levantar as narrativas dos próprios estudantes em seus processos de escolarização, asseveram a centralidade da Língua de Sinais nas práticas escolares e apontam os prejuízos quando esta condição é desrespeitada: alunos surdos presentes em classe sem possibilidades reais de participarem das dinâmicas escolares, quiçá de compreenderem qualquer atividade elaborada em sala de aula. Em função da especificidade visuo-espacial, os sinais devem ser explorados em sala de aula tendo em vista sua importância para o processo de simbolização do surdo, pois é nele e por ele que o funcionamento psíquico complexo se organiza. Crianças e jovens surdos, em sua maioria, têm no ambiente escolar a primeira e mais significativa possibilidade de contato e atividade linguística, oportunizada pelas trocas com os pares que sabem sinalizar.

Nesse sentido, não basta garantir o acesso ou a utilização desta língua na escola e em sala de aula conforme vimos em alguns exemplos de práticas bilíngues em construção, a saber: Sueli (professora de geografia) e Dora (professora de matemática). O trabalho pedagógico bilíngue deve preconizar os sinais, em primeiro lugar, em um espaço de aprendizagem que envolva a língua e esteja voltado para uma mediação semiótica da imagem criadora de chances para o aluno estabelecer conexões visuais e perceptivas.

Entender as opiniões dos profissionais da escola sobre língua e desenvolvimento do surdo revela os conceitos que eles construíram ao longo de suas carreiras sobre surdez, deficiência, língua de sinais, letramento, relação surdo-surdo e surdo-ouvinte que são determinantes em seus planejamentos e elaborações pedagógicas numa ótica bilíngue, em especial as estratégias e recursos que escolhem ou preterem, conforme veremos no próximo eixo analítico.

## **Capítulo 06 - “*Só tá usando a Libras ali explicando não adianta*”.**

A partir do segundo objetivo da presente pesquisa - qual seja, refletir sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na educação bilíngue da escola em questão e problematizar os efeitos delas para o desenvolvimento do surdo - neste capítulo de análise são apresentados os trechos de entrevistas nos quais os profissionais narram as relações de ensino e aprendizagem e discutem sobre o tema.

A seleção de trechos trouxe alguns significados atribuídos pelos participantes às estratégias pedagógicas e recursos utilizados nas práticas desenvolvidas para o ensino bilíngue. Sobre os educadores participantes, vale pontuar que, estes se reúnem semanalmente, nas coordenações por área e nas coordenações gerais, para articularem os temas a serem trabalhados e socializarem estratégias, recursos pedagógicos e metodologias de ensino uns com os outros.

É uma prática comum o compartilhamento de ideias entre os profissionais e àqueles que estão há mais tempo na escola costumam orientar os mais novos. A Língua de Sinais esteve presente nas considerações dos educadores ao descreverem as estratégias. As estratégias, por sua vez, refletem as articulações teóricas e cosmovisões dos educadores que se mostraram plurais e engendrados tanto no modelo médico-terapêutico (focado na questão orgânica) quanto na visão socioantropológica privilegiadora do olhar sobre a surdez a partir da diferença (Skliar, 1998).

Nesse contexto, Vitória (professora de Educação Física) descreve um dia de aula na escola bilíngue chamando atenção para as práticas pensadas por ela para serem desenvolvidas com os alunos surdos. Ela comenta:

*Na prática da Educação Física, eu aproveito pra pegar, por exemplo, a parte teórica do que eu posso ensinar para os surdos. Eu não faço só o trabalho com a prática da disciplina. Eu trabalho com a parte teórica também. Então eu uso vídeos, por exemplo. O tema, um dia desses foi tuberculose. Eu trato da saúde não é?! Aí eu mando o surdo pesquisar primeiro sobre o tema. Depois eu vejo com eles: qual é o sinal de tuberculose? Aí, às vezes, eles não sabem o sinal. Aí eu aproveito e vou adaptando de acordo com o que eles já sabem. Aí eles olham a imagem do pulmão e figuras com pessoas tossindo. Eu vou mostrando... pode ser que eles criem um sinal ali. Ficar só soletrando é meio complicado e os surdos, na maioria das vezes, não gostam.*

Como demonstra este dado, Vitória (professora de Educação Física) desenvolve o trabalho teórico com o uso de recursos imagéticos para apoiar sua mediação pedagógica. A professora orienta os alunos a pesquisarem sobre o tema e, em classe, exercita os possíveis significados/conceitos associados à palavra tuberculose. Neste caso, podemos perceber a função docente (escolar) no processo de construção do significado da palavra correlacionado com a formação de conceitos (Vigotski, 1988).

Vigotski (1988) demonstra em suas análises sobre o desenvolvimento psíquico humano, o decurso das elaborações conceituais cotidianas, a partir de duas instâncias: os conceitos espontâneos e, comparadas ao funcionamento cognitivo em função do trabalho escolar em suas dimensões pedagógicas, os conceitos científicos. Segundo ele, nas interações pessoais e cotidianas, as pessoas pensam sobre os elementos dispostos no real mediatizados pela palavra, entretanto, não há uma consciência explícita de que cada um entende o significado de uma determinada maneira.

Das trocas interacionais entre adultos e crianças, Vigotski (1988) notou que no conteúdo das conversas do dia-a-dia não há, necessariamente, um objetivo do adulto em agir, planejadamente, em prol de ensinar os pequenos as formas sistêmicas de pensar sobre a palavra. O adulto não está deliberadamente interessado em fazer a criança aprender um novo conceito e expandir a compreensão que consolidou sobre uma palavra.

Essa função cabe à escola, mais especificamente, por meio das relações de ensino-aprendizagem, conforme observado no exemplo da professora Vitória (Educação Física). Ela, pela Língua de Sinais, experimentou referências imagéticas em sala, explorando o canal pleno de acesso simbólico da pessoa surda e gerando oportunidade aos alunos de uma aproximação subjetiva com potencial construção de sentido (interno) para a palavra “tuberculose”. Na troca e na estabilização de sentidos compartilhados por professor/aluno e aluno/aluno é que o conhecimento é produzido nas vivências interpessoais (conceitos cotidianos). Tais conhecimentos podem vir a ser transformados em conceitos científicos.

A datilologia, pelo alfabeto manual, também é um dos recursos utilizados. Este auxilia a professora a aproximar os alunos surdos de uma representação nominal da doença tuberculose. Apesar dos alunos fazerem a datilologia, Vitória (professora de Educação Física) apresenta uma ressalva no que tange ao uso, como pode ser visto nesta passagem: *os surdos, na maioria das vezes, não gostam de ficar soletrando, letra por letra.*

O alfabeto manual é uma estratégia convencional utilizada por professores de surdos e amplamente difundida na época em que as práticas oralistas eram dominantes (Strobel, 2009). No desenvolvimento da estratégia pedagógica, mesmo numa ótica bilíngue de ensino, soletrar uma palavra significa traduzir letra para o sinal, isto é,

remeter-se à organicidade formadora da língua oral, pois é nela que se inspira o alfabeto. Para qualquer estudante que domina uma língua, tal processo pode ser maçante, apesar de ser uma alternativa em situações tais como a relatada por Vitória: *pode ser que eles criem um sinal ali*. Neste trecho, a professora demonstra que se beneficia do alfabeto manual em função de ser a única alternativa para nomear, pois o sinal de tuberculose parece estar em construção para todos.

Assim como nas aulas de Educação Física, Sueli (professora de geografia) também aponta esta questão do sinal para termos específicos de sua área, ao comentar sobre as estratégias implementadas em sala. Ela diz, em tom questionador:

*Em geografia existem alguns termos como: relevo, planalto, planície, depressão. Eu tenho que estar fazendo associações, mímicas, desenhos, porque não tem, não tem o sinal! Em Atmosfera o sinal é único, e os outros domínios morfoclimáticos, e aí como é que faz? Entendeu? Aí eu fico só no clima e vegetação... em geografia não tem o sinal. eu acho... acho que assim... a Libras ainda vai se desenvolver muito aqui no Brasil, ainda tem muito campo para ser desenvolvido.*

Para Sueli (professora de geografia) o desenvolvimento de sua aula está atravessado pela ausência de sinais para termos específicos, citados por ela no dado acima. A docente apresenta a associação a elementos simbólicos já conhecidos pelo grupo de alunos, a mímica e o desenho como uma alternativa para auxiliá-la nesta questão, contudo, pelo seu tom, algo a mais poderia ser realizado, ou seja, para ela parece ser árduo encaminhar as explicações sobre a temática da forma como tem feito. Sueli (professora de geografia) continua:

*Agora eu já tô buscando recursos pela internet. Estou buscando vídeos, porque tem que ter muita imagem. Tudo eu busco na internet. Vídeos, imagens, até o texto já pronto para dar tempo de eu explicar. Antigamente, quando eu comecei, não tinha isso não! Era muito mais complicado. Eu comecei a dar aula para surdo de geografia, acho que foi em 2012. Eu preparava o meu material: xerocava os livros, preparava todo o tipo de imagem que tinha na internet, mas não tinha muitos vídeos de Geografia. Hoje, já tem o livro digital. Eu trabalho com livro digital, mas, eu não faço a leitura completa. Eu mostro as gravuras que tem no livro digital e eu sublinho algumas palavras relevantes que é importante para o aprendizado do aluno. Mas tudo, tudo não tem como, porque eles não conseguem. Não entendem um texto inteiro pois não é do dia-dia deles não é?! A leitura e a escrita não é do dia-dia. Aí o que eles aprendem hoje, talvez, depois, nem saibam mais o que é. Não estão constantemente falando de relevo, de clima, de nada.*

Desta vez, Sueli (professora de geografia) aponta o uso de tecnologias da informação como suporte de ensino e indica o recorte de palavras como estratégia, de acordo com essa passagem: *Eu mostro as gravuras que tem no livro digital e eu sublinho algumas palavras relevantes que é importante para o aprendizado do aluno.* Assim, a docente escolhe exercitar conceitos de geografia através de textos digitais e elege uma única língua para a realização do trabalho. Preconizando a leitura em português sem, com isso, apresentar formas de trabalho em Língua de Sinais, concomitantemente, Sueli mostra o uso da estratégia digital por si só, sem promover o exercício semiótico entre as línguas. Vemos, portanto, a leitura, em língua portuguesa, como centro deste conteúdo gerador da discussão e da atividade que ela propõe realizar com os alunos surdos.

Adiante, no processo de descrição do modo como tem utilizado os recursos, a professora demonstra uma percepção “ouvintista” com relação à apropriação simbólica dos surdos, frente à adaptação textual que desenvolve; ela comenta: *Não entendem um texto inteiro pois não é do dia-dia.* O desenvolvimento de sua argumentação nos mostra que ela faz uma comparação pois, se os alunos surdos não compreendem, o tal “texto” é inteiro para quem?

A compreensão e o processo subjetivo dos alunos surdos são julgados pela docente a partir do conteúdo pronto, retirado da internet, isto é, produzido para uma outra turma. Se ela diz que o texto não é absolutamente possível de ser lido, integralmente, pelo seu grupo de estudantes, logo, há ressalvas ligadas à especificidade da turma para a inclusão do material neste contexto. Ocorre que para todo aluno o texto inteiro é aquele que ele pode fazer significar, “linkar” com contextos vivenciados, palavras e ideias, isto é, que fazem parte do seu universo, que é propriamente o seu repertório sógnico. Sem trabalhar neste repertório sógnico que, para o surdo, está em primeiro lugar na Língua de Sinais, Sueli (professora de geografia) desabafa: *Aí o que eles aprendem hoje, talvez, depois, nem saibam mais o que é.*

Também sobre as estratégias usadas em sua aula, Rose (professora de sociologia) relata detalhadamente como compreende a aprendizagem do aluno surdo e quais são as práticas positivas e negativas para proporcionar o envolvimento e debate dos alunos entre eles e com a sua participação. Ela comenta:

*Bom o principal é o visual. O que para eles é muito, muito positivo e prático são os vídeos de animação que eu sempre uso e que a compreensão é imediata. Têm uns vídeos bem curtos de 2 minutos, 1 minuto. A gente passa e rende às vezes quatro aulas porque atinge*

*mesmo! Aguça né, provoca bastante os alunos. Então os vídeos de animação para mim têm sido os mais utilizados e mais positivos. Agora, negativo, o que às vezes acontece é... não sei, eu acho que eu não teria nenhum assim pra falar que é ruim, ruim que eu já usei que não atingiu. O que pra eles é muito ruim é quando a gente usa datashow apenas com textos em Português. Fica aquela coisa maçante, cansativa e eles se dispersam muito rapidamente. Então sempre tem que ser assim: fotografia, textos bem curtos, bem simples, porque em filosofia e sociologia é muita literatura! Então, se eu coloco, por exemplo, no datashow uma tela com um parágrafo inteiro para eles lerem aquele parágrafo, palavra por palavra... quando eu chego no final já vejo que eles já tão assim: "aham tá e daí qual é o começo mesmo" (risos). Entendeu. Então eu já percebi, já mudei de estratégia, já não coloco mais. Eu acho que esse é o ruim que não atinge muito bem o objetivo. Textos longos.*

O relato desta professora de sociologia se apresenta como um contraponto ao da professora de geografia. Rose (professora de sociologia) explica sobre as estratégias pedagógicas e indica que os textos, unicamente em Língua Portuguesa, perdem o sentido para os estudantes ao longo da leitura pois, estes, precisam de recursos imagéticos e da sua primeira língua em consonância, nas práticas de ensino, para atribuir sentido ao contexto formativo dos conteúdos que lhes são apresentados na Língua de égide oral.

Textos que preconizam a Língua Portuguesa, tal como usado pela professora de geografia, revelam o que podemos compreender como uma prática escolar que se desencontra das práticas linguísticas, cerne da constituição (cognitiva) de qualquer estudante. Aqui, em especial, por se tratar de uma escola na qual a perspectiva bilíngue

de ensino e de formação humana está em elaboração, chama a atenção perceber que os sinais, palavra da língua primária de instrução, ora não são contemplados em articulação às estratégias pedagógicas e materiais de ensino ora estão destituídos de todo o processo numa posição inferior de língua. Assim, o caráter histórico, cultural e social de formação desta língua é contestado em face da Língua Portuguesa e das atividades e pedagogias baseadas nela.

Sobre o processo de constituição da língua, vale salientar, que este se dá nas trocas entre pessoas sinalizadoras, tal como ocorre com o desenvolvimento da palavra nas línguas orais. Vitória (professora de Educação Física) elucida esta questão ao falar de sua prática:

*Na minha aula, por exemplo, se tiver alguma coisa que eu precise dizer, eu explico o conceito e explico pra eles. Pergunto: você tem alguma ideia de como fazer isso? Porque eu uso muito estruturas e eu preciso muito explicar as coisas e, às vezes, não tem sinais completos por causa da terminologia de educação física. Não tem os sinais específicos ali, aí eu vejo a imagem e leio o conceito. Ai eu penso como é que eu vou adaptar isso... aí, às vezes, o surdo me pergunta: “que sinal é esse?”. Falo assim: vamos combinar? A gente discute, eu mostro o conceito e vocês copiam o sinal... Aí eu digo pra eles que tem que usar esse sinal só dentro da escola porque fora, na sociedade, aí tem mestrados, têm doutorandos que vão discutir, porque de verdade eu penso assim, por exemplo, a gente não pode criar por conta própria tem que ter esse conceito. Precisa trocar muito com os colegas que estão no mestrado e no doutorado... às vezes os colegas estão no mestrado ou no doutorado, por exemplo, fisioterapeuta: “ah não sei os sinais*

*específicos”!! precisa chamar os surdos para validar os sinais que foram criados... não pode criar e só chegar e impor o sinais porque os surdos não gostam disso e eles gostam de participar do processo. Então é importante que os surdos estejam ali porque senão eles se sentem inferiorizados quando chega alguém também e impõe os sinais para eles entendeu?*

A combinação entre os alunos surdos e Vitória (professora de Educação física), também surda, em sala de aula, ilustra o estágio constante de transformação da língua viva por quem significa e co(cria) nela e por ela. Por outro lado, a criação dos sinais por meio de combinação demonstra a escassez lexical de sinais em áreas de exatas e saúde, dado levantado por esta professora e confirmado em algumas pesquisas sobre essa temática (Weininger & Queiroz, 2014).

De acordo com Weininger & Queiroz (2014), surdos brasileiros, até o final da década de 90, viveram em sala de aula processos de aprendizagem a partir de abordagens educacionais que não deram (e ainda não estão proporcionando) oportunidades profícuas de aprendizagem da primeira Língua da nação. Esse quadro, apresentado pelos autores, explica uma barreira vivida por estas pessoas para a aquisição de informações, que se difundem unicamente pelo Português.

Pode gerar transformações nesta situação a legislação da Libras<sup>18</sup> que vigora atualmente. A obrigatoriedade da Língua de Sinais nas escolas forma gerações

---

<sup>18</sup> A partir do Decreto Federal 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras (10436 de abril de 2002), a Língua de Sinais e a pessoa surda receberam legalmente a oficialização linguística e o reconhecimento da cultura surda. Assim, a pessoa surda é definida "como aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

produtoras/autoras dessa língua expandindo, gradualmente, as possibilidades de participação da pessoa surda nos diversos espaços de convivência, dentre eles, os cursos de formação em saúde e exatas. Assim, sujeitos sinalizantes ampliam significativamente suas experiências em atividade linguística, ou seja, a (con)vivência entre os indivíduos, nas diversas esferas sociais, gera necessidades que exigem a organização e sistematização na e pela língua, tal como se deu no surgimento da linguagem historicamente com nossos antepassados (Engels, 1999; Pino, 2000).

Outra consideração sobre o surgimento da linguagem pode ser notada no relato de Vitória (professora de educação física). Esta docente comenta sobre a criação de sinais em sua turma e nos mostra o seu posicionamento quanto a isto quando diz: “*a gente não pode criar por conta própria*”. Curiosamente, Vitória apresenta ressalvas quanto ao movimento de produção dos sinais no contexto de sala de aula, pois, parece não se sentir autorizada, ainda que reconheça, com propriedade, a legitimidade das pessoas surdas no processo sócio-linguístico de constituição da palavra na Língua de Sinais.

Nosso recorte teórico está voltado para as questões linguísticas em contexto escolar que culminam da ação humana no mundo, portanto, na cultura. Parece pertinente então, questionar: qual razão subjaz a visão desta professora sobre a sua ação como autora/produtora desta Língua?

Souza & Gediel (2017) tecem considerações importantes ao desenvolverem uma pesquisa sobre o processo de criação de sinais nominais por pessoas surdas em uma cidade da Zona da Mata Mineira. As autoras realizaram uma pesquisa etnográfica para identificar como três Surdos mediavam aspectos culturais participantes de suas escolhas e preterimentos no âmbito da construção de sinais identificatórios. Esses sinais são

marcadores culturais importantes pois, tal como os indivíduos recebem um nome em Língua Portuguesa Oral, em Língua de Sinais não é diferente. Eles demarcam o batismo da pessoa no qual estão constituídos valores, crenças e até aspectos religiosos de determinado momento histórico, portanto, linguístico.

A escolha dos participantes da pesquisa se deu em função, justamente, da concepção linguística fundamentada nos aspectos culturais revelados na língua viva no discurso cotidiano entre as pessoas, pois, nomear, significa conferir identidade a alguém que, neste caso, transmuta de sujeito externo para sujeito interno e participante da comunidade surda. Assim Sousa & Gediél (2017) convidaram surdos em posição de liderança, isto é, líderes linguísticos em termos de ensino e de popularidade social para relatar sobre a constituição de palavras na Língua de Sinais. Isto nos traz elementos cruciais para a reflexão emergente de Vitória.

Vitória (Educação Física) atribui significado a sinais novos, mas, indica aos alunos surdos que os utilize unicamente em sala de aula pois não se sente autorizada a criá-los, nos fazendo perceber uma aparente questão dela quanto a legitimidade para criar em comunidade com seus alunos, igualmente surdos. Não parece distante a hipótese de que esta professora, tão elementar no âmbito escolar, por ser surda e sinalizante, ainda esteja longe de ser um profissional reconhecido em seu ambiente de trabalho tal como sua importância se faz. Como apontado em Sousa & Gediél (2017) e em outras bibliografias da área (Roldão & Aguiar, 2016; Sá, 2011) o reconhecimento do sujeito como produtor linguístico-cultural pelos outros nas relações sociais é, propriamente, o que lhe confere a sensação de pertencimento indispensável, por exemplo, para esta docente, em sua prática escolar de um modo geral.

Ainda assim, vemos que a Língua de Sinais é a principal para a professora Vitória (Educação Física). Em sua prática com os alunos, os sinais estão no cerne de toda a dinâmica discursiva engendrando um trabalho pedagógico que parte da corporeidade e da exploração visuo-espacial. A respeito do planejamento de sua aula e das estratégias, ela explica:

*Primeiro eu vejo com os professores ouvintes, pois eles já têm uma metodologia, é... já concretizada!! Muitos deles, até pelo tempo de experiência, têm uma metodologia pronta. Então... como que eu faço pra adaptar? Porque não dá para usar!! Por exemplo: Para que eu vou usar um apito? Então, como é que eu faço para adaptar? Eu tenho que criar uma estratégia. Aí, eu faço assim: um aluno vai tocando o outro e todos olham pra mim. Aí eu digo: "presta atenção!" (em Libras). Aí, às vezes dá trabalho. Dá muito trabalho pra mim porque às vezes eles ficam atrás de mim ou fora do meu campo de visão não é?! Então, é difícil. Aí, eu pensei como é que eu vou fazer? Comecei a usar aquelas lanterninhas de laser, tipo lanterninha de celular mesmo para chamar atenção e para eles olharem pra mim. Então, eu tenho o costume de usar isso.*

O relato de Vitória (professora de Educação Física) elucidada o compartilhamento de plano de aula entre os professores na escola bilíngue. Ela recebe e implementa com os alunos parte do que observa no plano de aula, pois o planejamento contém um material, no caso o apito, que indica ter sido produzido para turmas de alunos ouvintes, isto é, o plano requer adaptações ao ser utilizado com esta turma. Tal como Vitória (professora de Educação Física), Denise (professora de matemática) também comenta sobre as práticas de ensino implementadas em sala de aula. Ela diz:

*Olha, especificamente em matemática, os alunos surdos aprendem quando pegam, por exemplo, um texto de matemática. Eu reduzo esse texto e coloco ele bem objetivo "olha eu tenho isso, isso e isso, vírgula, vírgula, vírgula". Eu vou usar essa fórmula né e eu ensino o passo-a-passo. Eu não posso ficar lendo o texto todinho. Aquele maço de texto não serve. Eles se perdem totalmente. Tem que ser texto bem objetivo porque o que eles abstraem em matemática não tem como usar material didático. Você vai caçar um quadro negro mesmo!! Eu e o aluno. Eu coloco ele no contexto falando e respondendo, falando e respondendo e eu não posso só falar e ele só ouvir não, só fazer a Libras ali não! Só estar usando a Libras ali, explicando, não adianta. Eu tenho que sentir, eu tenho que trazer ele pra dentro do contexto senão ele se dispersa. Tem que ser bem devagarinho. Às vezes, quando dá pra usar material didático, beleza, usa material didático. Mas a aula mesmo vai ser expositiva no quadro negro com o aluno interagindo. Ele diz: "Ah eu entendi mais ou menos". Aí eu digo: "Ah então vem cá mostrar o que você não entendeu". Tem que ter essa misturinha entre professor e aluno, essa interação. Isso em matemática, mas eu acredito que em outras matérias como geografia, por exemplo, né?! Pode usar power point, mapas e tal... explorar bem o visual. A matemática em si é muito abstrata então é bem complicado.*

Denise (professora de matemática) explica que a estratégia pedagógica utilizada para o ensino dos alunos surdos é o contato face-a-face com os discentes e a redução dos textos com situações a serem interpretadas. Desta forma, é notório que esta professora parte de textos elaborados em Língua Portuguesa que recebem um tratamento ou uma espécie de recorte, haja vista que, segundo ela: *Só estar usando a Libras ali, explicando, não adianta.* Nesse contexto, é mister dizer que em matemática é realizado um trabalho

no qual a Língua de sinais ainda está em processo de assentimento na prática docente, em outras palavras, a centralidade desta língua no desenvolvimento das tarefas e discussão dos conteúdos e reflexões, de um modo geral, está em construção.

Três elementos chamam atenção no relato de Denise (professora de matemática): a) a utilização do Português como língua primária, b) o indício do uso do Português oral e de alguns sinais nas aulas de matemática intercalados e c) a exploração visuo-espacial nas práticas de ensino de modo arbitrário. O primeiro elemento pode ser notado quando Denise narra sobre a adaptação textual, argumentando que o texto não pode ser apresentado aos alunos integralmente, pois esta não é uma estratégia que favorece a aprendizagem; pelo contrário, pautada numa suposta condição restrita de abstração dos surdos, ela diz que eles não aprendem, pois textos, em Língua Portuguesa, parecem ser uma tarefa árdua.

Denise (professora de matemática) centraliza a importância do trabalho com o texto para aproximar-se e para dar elementos/pistas aos alunos sobre os conceitos, bem como, para certificar-se de que eles estão compreendendo aquilo que está sendo explicado por ela. Na passagem em que ela diz: *“Eu coloco ele no contexto falando e respondendo, falando e respondendo e eu não posso só falar e ele só ouvir não! Só fazer a Libras ali não!”* é perceptível que a professora utiliza ambas as modalidades linguísticas (oral e visual) em sua mediação pedagógica e, ao narrá-la, condiciona toda a dinâmica ao acesso pelo canal oral-auditivo e, ora ou outra, nos sinais, que, em seu relato está atrelado ao diálogo dela com os discentes em língua Portuguesa no que podemos nomear como Português Sinalizado.

Se a Língua de Sinais aparece “atravessada” ou instrumentalizada no contexto do exercício de matemática, escrito em Língua Portuguesa e explicado oralmente, esta professora pode perceber aquilo que os seus alunos estão produzindo, elaborando conceitualmente e atribuindo sentido nas práticas escolares, a depender do resquício auditivo, ou seja, ela se pauta num perfil de aprendiz que pode escutar.

Depreende-se do dado supracitado, que Denise (professora de matemática), ao falar e sinalizar, se articula a uma abordagem de ensino próxima à Comunicação Total. Seguindo esta abordagem de ensino, professores e tutores elaboram metodologias em que as línguas são implementadas independente de suas estruturas formativas e de sua tipicidade em manifestações sígnicas, que para os sinais reside no espectro visual (Lacerda,1998). O objetivo convencional, a partir desta ótica, é o de fazer a pessoa surda comunicar-se a qualquer custo levando a Língua de Sinais a ser incutida nas práticas de ensino para uma tradução do Português. Assim, os sinais são relacionados com a palavra da língua oral na qualidade de instrumento para uma suposta aquisição de conhecimento. Os elementos próprios de cada língua são misturados (fonema, grafema, movimento manual, expressão corporal entre outros) e fica uma lacuna no que tange às condições para a formação estrutural e subjetiva de cada sujeito na e pela língua, tanto oral quanto visual.

A respeito da atribuição de significado às coisas e situações e do processo de generalização conceitual, a justaposição linguística da abordagem da Comunicação Total põe em cheque qualquer possibilidade de pensar a palavra e entendê-la em suas diversas possibilidades, pois estas são posicionadas para o aluno de forma literal e dicionarizada, isto é, como ferramenta. A miscelânea intermodal materializada no uso da Língua

Portuguesa, na modalidade escrita, e dos sinais, que aparecem como instrumento para auxiliar uma constituição de sentido a respeito da tarefa de matemática, pode embrenhar uma dinâmica de ensino estanque e descontextualizada do papel central da linguagem para a produção de experiências que fazem o sujeito significar. Sobre isso, em *Pensamento e Palavra*, Vigotski pontua:

O significado dum palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um componente indispensável. Pareceria portanto que poderia ser encarado como um fenômeno lingüístico. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar (p.56).

Ao interpor fragmentos de uma língua a outra, em sala de aula, há um movimento por parte da docente em apresentar gamas de palavras, sem, com isso, estabelecer uma dinâmica pedagógica/discursiva que convide o aluno surdo a pensar sobre o que está sendo dito. O processo consciente de pensar a palavra e de dissecá-la em função do texto lógico-matemático perpassa a própria condição bilíngue de leitura a partir da mediação semiótica na palavra visual. Tal condição deve partir do signo visuo-espacial em sua totalidade e, então, ser direcionado à palavra escrita. O ato de pensar, isto é, de generalizar o conceito, que é a própria significação diante dos contextos em que a palavra

venha a aparecer, por sua vez, não angaria momento para ser trabalhado nesta configuração intermodal.

Diferente do exemplo de Denise (professora de matemática), Cláudia (professora de Português como segunda Língua) trabalha com alunos surdos do terceiro ano, no turno contrário da aula regular. Ela aponta, em seu relato, as possibilidades de trabalho para a formação do aluno produtor da organização estrutural e sistemática na e pela Língua Portuguesa. Cláudia diz:

*Então o que eu faço com eles é trabalhar a língua com jogos. Por exemplo, atualmente, nós estamos com um projeto de gibi que é um projeto que eu comecei aqui na sala de recursos. Somos duas professoras, eu e a professora de português que chegou agora para substituir a outra que entrou de licença maternidade. Essa professora gostou do projeto e vai trabalhar em conjunto comigo. O projeto do gibi consiste em estudar todo o gênero da história em quadrinhos... trabalhar com eles todas as características e depois que a gente trabalhar todas as características nós trabalhamos todo o vocabulário. Dentro da língua portuguesa nós temos a questão do vocabulário visual e todas as formas de gênero que aparecem ali no gibi. Eles vão fazendo a leitura. Nós fazemos jogos para que eles aprendam. O meu grupo... o grupo que eu atendo de alunos, eles chegaram para a gente com um déficit muito grande de alfabetização, então muito deles, não são alfabetizados. Então a gente faz a alfabetização por meio desse projeto de gibi. E como produto final eles produzem um gibi. E nisso a gente trabalha jogo da memória com eles, com as palavras que eles não conhecem em Língua Portuguesa. Memória, sinal, formação de frases por meio de jogos, montagem no computador da história em quadrinhos, são as*

*estratégias. Então é basicamente isso, é um estímulo para que eles aprendam a língua portuguesa.*

Nas estratégias relatadas por Cláudia (professora de Português como segunda Língua) é possível notar a condição bilíngue de desenvolvimento explorada na prática de ensino para a formação do aluno autor, portanto, escritor/leitor. O uso do gibi para criar oportunidades de trabalhar o gênero textual e a imersão no universo sógnico da Língua Portuguesa parte do envolvimento lúdico, presente no texto em questão. Além disso, esta professora se baseia nos conhecimentos na e pela Língua de Sinais para apresentar ideias, conceitos, formas organizativas e vocábulos do Português, demonstrando uma prática na qual os surdos podem recorrer à Língua de conforto para apropriar-se de elementos sógnicos que circulam na segunda Língua.

Os jogos e materiais escolhidos pela professora para atrair e produzir um contexto de imersão linguística para o surdo em Português, até então distante de suas realidades, também entram no rol de possibilidades acessíveis para a compreensão visual dos alunos. Ao desenvolver atividades que exercitam a memória visual e a leitura imagética pelos sinais e, em seguida, passados para o texto em Português escrito, Cláudia (professora de português como segunda Língua) explora, processualmente, alternativas pedagógicas que servem como artefato cultural para a compreensão do todo (gibi) e do que os alunos surdos entendem sobre o que veem (produção individual).

Esta atividade do Gibi descrita por Cláudia é um exemplo das produções de metodologia bilíngue criadas para o ensino de alunos surdos do Ensino Médio na escola bilíngue do Distrito Federal possível de notar nas considerações desta docente sobre sua pedagogia, mas, inegavelmente, é um desafio para a equipe da escola como um todo em

função dos novos saberes originados no âmbito da escolarização em Língua de Sinais. Por isso, nesta escola bilíngue, existe o núcleo de tecnologia, produção e adaptação de material didático em que processos de criação como o narrado por Cláudia, ganham espaço e apoio da Secretaria de Educação do Distrito Federal para acontecerem.

Mais precisamente sobre este assunto, vale pontuar, o trabalho de uma profissional, nomeada aqui como Joana, que realiza a formulação e reformulação de atividades pedagógicas, planejamento de aulas e materiais especialmente destinados para dar suporte aos professores e equipe técnica em suas estratégias. Estas últimas devem ser baseadas na Língua de Sinais como primária e articulada à Língua Portuguesa na modalidade escrita. As entrevistas com Joana, profissional responsável pelo núcleo de tecnologia e produção de materiais didáticos, trazem olhares que refletem sua ligação com a comunidade surda local. Ela explica:

*O professor elabora uma prova ou uma atividade dentro daquilo que passou para o aluno e, aqui, nós traduzimos aquela prova para Libras, de modo que, como a escola trabalha pela metodologia bilíngue, então, o aluno tem a prova e atividades tanto em Libras, quanto em Língua Portuguesa. Na aula, o professor prepara os slides... então eles escolhem o conteúdo, selecionam o conteúdo e fazem o contato com a gente. E aí como a nossa programação, às vezes não bate, eles acabam não sendo atendidos... seguindo assim, uma lógica da ordem que o trabalho, as solicitações, as demandas vão chegando pra gente... Às vezes tem uma solicitação direto da direção, ou da orientação educacional, aí elas dizem: “eu preciso falar sobre o regimento interno da escola e eu gostaria de ter ele em Libras”. Então eles passam pra gente o regimento interno, aí a gente faz a adaptação para Libras e filmamos. Fazemos a edição de tudo e passamos o*

*material para a orientação educacional. Muitos vídeos que a gente faz, a gente não pode divulgar no nosso canal no youtube porque são vídeos internos. Então, por exemplo, o professor ainda não ministrou aquele conteúdo mas ele pediu pra gente fazer uma vídeo aula... Então a gente pega o conteúdo, ele passa pra gente o esboço do conteúdo... alguns professores se planejam melhor então já passa até os slides e a gente consegue fazer, colocar o conteúdo... ai gente explica uma parte do conteúdo, joga uma, duas, três imagens que melhor destacam aquele conteúdo e volta a trabalhar novamente. E também uma coisa que os alunos têm percebido bastante é a inserção do português... por exemplo, às vezes a gente apresenta uma palavra e explica em língua de sinais porque ela não tem um equivalente direto... uma palavra com um sinal equivalente. Então às vezes três, quatro sinais equivalem ao significado daquela palavra na Língua Portuguesa. Então assim, até essa questão de colocar legenda na hora que for editar é importante. Colocar legenda faz o aluno ter mais interesse pela Língua Portuguesa porque ele vê em Libras e ele usa o whatsapp, por exemplo, usa o facebook e faz conexões, indagando: “como é que eu falo isso em Língua Portuguesa?”*

O relato de Joana (profissional do núcleo de tecnologia e produção de materiais didáticos) apresenta mais profundamente a organização entre alguns setores da escola para a produção dos materiais a serem trabalhados com os alunos surdos. Pela sua entrevista, é possível perceber que o conhecimento sobre as Línguas e a proficiência nelas, oportuniza aos profissionais uma visão mais ampla sobre a aprendizagem dos alunos, tal como demonstrado no relato de Cláudia (professora de português como segunda Língua) ao narrar sobre o projeto do Gibi.

Ambas as profissionais situam nos desafios das Línguas envolvidas na dinâmica de ensino as possibilidades (ou não) que suas estratégias têm em despertar o interesse do aluno surdo. Deste modo, elas se distinguem do pensamento que algumas professoras entrevistadas revelaram, pois foi notório, naqueles, uma cosmovisão focada na condição orgânica dos alunos, desenvolvendo práticas pedagógicas semelhantes ao que poderia ser elaborado para pessoas que ouvem. Como vimos, ao focalizar na ótica patológica da surdez, os educadores preterem ou demonstram não entender a função da linguagem para a constituição dos alunos. Muitos educadores preparam as aulas e escolhem os materiais e estratégias distante daquilo que os surdos podem acessar simbolicamente e que pode se tornar prospectivo para o seu desenvolvimento cognitivo e psicológico.

Por sua vez, Joana (profissional do núcleo de tecnologia e produção de materiais didáticos) e Cláudia (professora de Português como segunda Língua) não demonstram centralizar na surdez ou numa suposta menos-valia da Língua de Sinais as questões de cunho pedagógico. Pelo contrário, ao produzir textos, atividades e conteúdos, tanto para os professores quanto para a direção da escola, Joana se preocupa em atingir/atrain os surdos pelo interesse que perpassa a visualidade. Assim, esta educadora elabora um trabalho a partir do que sabe sobre a Língua de Sinais e sobre o Português e suas estruturas como língua, conforme indica este trecho de Joana: *Então, às vezes três, quatro sinais equivalem ao significado daquela palavra na Língua Portuguesa.*

Esta passagem indica que Joana compreende a estrutura organizativa da Língua de Sinais e que se fundamenta nela ao colocá-la interposta à Língua Portuguesa. O conhecimento vocabular, que tem a ver com o nível de proficiência e experiência em língua é o próprio repertório cultural pelo qual esta educadora pensa o trabalho que

realiza. O reconhecimento sobre os sinais e possibilidades de tradução para a outra língua se dá a partir do que Joana entende das duas línguas em questão. Nesse sentido, em sua prática, eminentemente relacionada à educação bilíngue e possíveis estratégias pertinentes aos alunos, Joana demonstra reconhecer a Língua de Sinais em função de ter amplo repertório nela, nem sempre explícito em outros depoimentos vistos aqui.

A exploração desta língua, amplamente apontada por estudos histórico-culturais (Silva, Silva, Monteiro & Silva, 2018; Ribeiro & Silva, 2017; Amorim, 2014; Goés, 2002) e por pesquisas na área da educação bilíngue (Hermans, Knoors, Ormel & Verhoeven, 2008; Svartholm, 2014) é o núcleo pelo qual a atividade, a tarefa, o conteúdo e as trocas, de um modo geral, devem ser mediatizados quando se trata de aluno surdo, ao passo que a Língua de Sinais é a língua principal para o desenvolvimento de produtos para pessoas surdas, que são sujeitos visuais.

Os produtos aqui podem ser compreendidos como os materiais didáticos e as estratégias pedagógicas que venham a auxiliar os professores e educadores em suas explicações sobre os diversos temas trabalhados com e para os aprendizes surdos e que, estes, se sintam motivados no interjogo linguístico, conforme pontuado na fala de Joana: *Colocar legenda faz o aluno ter mais interesse pela Língua Portuguesa porque ele vê em Libras e ele usa o whatsapp, por exemplo, usa o facebook e faz conexões, indagando: “como é que eu falo isso em Língua Portuguesa?”*

O trabalho de produção de materiais leva a crer que esta profissional tem se desenvolvido gradativamente numa lógica bilíngue. Joana descreve mais detalhadamente o que faz no estúdio da escola:

*A gente (se referindo ao coletivo de educadores) mais produz do que adapta. No início a gente mais adaptava do que produzia. Hoje em dia a gente está mais produzindo do que adaptando. A gente trabalha só com vídeo, então, às vezes, o professor está precisando trabalhar um vocabulário X, aí ele traz 60 sinais e diz "Fotografa pra mim esses sinais porque eu preciso usar em um jogo, num momento lúdico ali para os alunos fixarem um vocabulário em Português, em língua portuguesa". Aí, a gente fotografa os sinais no estúdio, traz para computador, edita colocando as setinhas e representando os movimentos daqueles sinais. No final, entregamos o material para professor.*

De um modo geral, o relato de Joana indica que a produção dos materiais didáticos para os alunos surdos enfrenta o desafio da própria inovação. Inicialmente, ela revela que adaptava o seu trabalho muito mais do que atualmente. Isto significa que ela, possivelmente, ora ou outra, se inspira(va) em produções (planos de aula, slides, textos, recursos tecnológicos) não necessariamente feitos numa lógica bilíngue mas que, aos poucos, tem conseguido elaborá-los, seguindo a necessidade da instituição que exige, necessariamente, a centralidade da língua.

Este pressuposto reflete não somente na produção de materiais, mas nas aulas, projetos, tarefas planejadas e mediadas pelos educadores que devem estar em função das relações de ensino e aprendizagem com os surdos. Ao elaborar as estratégias pedagógicas, materiais concretos e abstratos, recursos textuais, recursos imagéticos, entre outros elementos mediatizadores, está intrínseco um pensamento e uma ação dos educadores sobre a língua e o desenvolvimento humano. Nessa linha argumentativa, interessa ressaltar o posicionamento da diretora ao apontar o que pensa ser o diferencial desta escola bilíngue. Ela relata:

*O diferencial é o material que é utilizado. O compromisso de quem trabalha com o surdo, o material, e a metodologia que é diferenciada e adequada para aprendizagem dele, entendeu? E a gente tem muito como fazer isso não é?! O diferencial desta escola é isso. Foi o desdobramento para que acontecesse a aprendizagem dos alunos né? E não tem jeito tá, não tem jeito de acontecer educação de surdos sem pedagogia, sem metodologia diferenciada.*

Diana (diretora) ao situar no material didático, em primeiro lugar, como o diferencial do ensino em questão revela, com isso, ter pensado a priori em formas e instrumentos não nos mostrando, curiosamente, a Língua de Sinais. De fato, a pedagogia, a metodologia, as estratégias pedagógicas e os recursos em construção numa ótica bilíngue de educação são fundamentais para que os educadores desenvolvam os conhecimentos historicamente construídos em experiências subjetivas e objetivas de aprendizagem dos alunos surdos. Contudo, toda a dinâmica humana, necessariamente, se dá pelo signo (língua ou linguagem) (Vigotski, 1998). Tal pressuposto, de cunho histórico-cultural, nos faz compreender que a forma como os materiais didáticos, recursos pedagógicos, contidos em quaisquer metodologia de ensino, são mediados/produzidos nas e das trocas humanas, portanto constituídos na e pela língua que deve, portanto, ser prioritária. No dado em questão, Diana (diretora) afirma que os materiais didáticos, entre outros elementos, por si só, permitem que o aluno surdo se desenvolva cognitivamente. Ela continua:

*Essa metodologia que você tem visto na escola bilíngue, esse profissional preocupado, essa metodologia visual e esse material concreto, sabe... é esse sujeito (se referindo aos professores) participando da educação dele (se referindo aos alunos surdos). Hoje tá*

*acontecendo uma coisa linda não é? Hoje a gente tá expondo a matemática no dia-dia da escola. A gente tem matemática nos recursos tecnológicos da escola bilíngue e eles fizeram vídeos (se referindo aos alunos) e filmes. No ano passado nós ganhamos o prêmio de montagem do festival de cinema de Brasília. Quando eu podia imaginar uma coisa dessa? Entende?*

Mais uma vez, ao relatar sobre as dinâmicas de ensino e aprendizagem, Diana (diretora), apesar de falar sobre a metodologia bilíngue e sobre as benesses da aplicabilidade e desenvolvimento dela como espinha dorsal do processo educativo, cita fatores externos à condição bilíngue ao narrar sobre este assunto. O profissional preocupado e a visualidade, pontuadas em seu relato, constituem uma escola, sala e estratégias propriamente integradas para uma educação comprometida em evoluir. Entretanto, é no desenvolvimento da palavra visual (Língua de sinais) que se desenrolam estas mesmas questões elencadas por Diana (diretora) ao falarmos sobre espaços com surdos.

Ao longo das duas entrevistas realizadas com a diretora, esta questão da ausência de percepção da linguagem e do papel dela para o desenvolvimento dos surdos chamou atenção. Por situar nas dinâmicas pedagógicas, sem, com isso, elucidar a participação, a necessidade, quiçá a condição, ou o modo, como percebe as línguas e o trabalho nelas elaborado, Diana (diretora) levou-nos a perceber que a sua compreensão sobre a escola não preconiza a especificidade visuo-espacial dos alunos pautada na Língua de Sinais. Ao ser questionada sobre a Libras e sua função, tanto no sentido escolar como formativo para os alunos, ela respondeu:

*Precisa muito! É preciso muito a Libras! Mas nós somos... nós não somos só linguagem. Nós somos o todo. A pessoa, ela é formada de muitas coisas e não adianta só uma coisa né. Eu acho que para a educação de surdos a gente precisa do professor que quer trabalhar, porque quando ele quer, ninguém segura, sabe. É muito, é muito interessante a oportunidade de estar em uma direção de escola.*

Não somente neste depoimento, como no relato de outras educadoras participantes (como Sueli e Denise), há um indicativo de que a Língua de Sinais é preterida, sutilmente, nas construções/produções para os alunos neste contexto escolar. Ao preterir esta língua ou igualá-la à outra em termos de potencialidade para o aluno surdo, os educadores indicam que suas práticas, porventura, não se distinguem daquelas às quais estes alunos têm sido submetidos nas escolas monolíngues, por exemplo (Lacerda, 2006).

Por outro lado, no trecho em que Diana comenta: “*nós não somos só linguagem*”, é notório não somente seu posicionamento com relação a uma suposta arbitrariedade da Língua de Sinais no contexto educativo, mas a sua lacuna conceitual sobre a ação vital da linguagem no processo de constituição funcional humana que forjará o processo de internalização dos artefatos culturais que nos tornaram, ao longo de anos de evolução, humanos tal como somos. Esse processo se materializa, por exemplo, desde o simples nomear de um objeto à formação complexa do nosso pensamento.

De um modo geral, os trechos das entrevistadas, vistos até aqui, refletem posicionamentos que circulam na Língua o principal elemento das práticas de ensino. Língua e estratégias pedagógicas fundem-se no próprio desenvolvimento estrutural da égide bilíngue, pois está nela tudo o que simbolizamos, sendo, portanto, condição para que qualquer ação em sala de aula seja significada, concretizada e objetivamente vivida

no que tange ao desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Aqueles educadores que nomearam as estratégias não preconizadoras das Línguas, em especial, a Língua de Sinais, demonstraram lógicas de ensino, muitas vezes, reprodutoras de pedagogias pautadas no estudante que ouve, inadequada para este exemplo. Ademais, possibilidades de ensino pautadas em estratégias e recursos exploradores da questão linguística, conforme visto nos relatos da professora Cláudia e da professora Vitória, indicam iniciativas apropriadas para o ensino e formação subjetiva, cognitiva e social dos alunos. Adiante, num desdobramento analítico, será discutida esta formação tendo como referencial o docente surdo, protagonista no que se refere ao ensino em Língua de Sinais.

## Capítulo 07 - Desafios da escola para o processo formativo de sujeitos bilíngues e biculturais

### 7.1 *“Ah porque só tem que ter surdo!”. Gente, não existe isso! Não tem como ser assim, não é?!”*

Neste eixo analítico são apresentadas as falas das participantes a respeito do papel do docente surdo no âmbito da escola bilíngue, em destaque, por ter em seu projeto a Língua de Sinais como língua primária de instrução. No período de realização da atividade de campo da presente pesquisa (entre maio de 2017 e março de 2018) havia, unicamente, uma professora surda atuando no Ensino Médio da escola bilíngue, identificada aqui como Vitória (professora de Educação Física).

No escopo da discussão teórica sobre a educação de surdos, a atuação do professor(a) surdo(a) está no cerne dos desafios para a formação bilíngue e bicultural dos alunos, por se tratar de uma referência sócio-linguística e identitária em sala de aula (Martins, 2010). Assim, as profissionais que participaram, problematizam em seus relatos os pontos que envolvem tal formação do alunado, apresentando, por sua vez, suas concepções sobre o docente surdo: o que pensam sobre eles, sua função na escola e na formação escolar dos alunos. As falas indicam opiniões heterogêneas sobre o que as participantes pensam a respeito dos efeitos deste profissional, não somente na formação acadêmica e cognitiva mas, como dito anteriormente, nos processos de identificação surdo-surdo, isto é, quando o aluno tem a possibilidade de ver uma pessoa surda, igualmente usuária da Língua de Sinais, numa posição profissional e de prestígio social.

É importante salientar que no período em que estas entrevistas ocorreram, aproximadamente no segundo semestre do ano de 2017, havia, entre os assuntos mais

comentados nas coordenações coletivas da escola, a realização do “II Seminário de Educação Bilíngue para Surdos: perspectivas e possibilidades” (do Movimento Nacional em prol da Escola Bilíngue para surdos: A experiência do DF).

Este Seminário, supracitado, foi amplamente discutido pelos profissionais da escola bilíngue dos quais, muitos, foram convidados para participar das apresentações. Dentre as mesas e rodas de conversas do Seminário, chamou atenção dos educadores da escola e da Diretora aquelas que pontuaram a importância de ampliar a participação de professores surdos nas diversas escolas bilíngues, tal como esta, implantadas em território brasileiro, e o papel dos profissionais da escola de conscientizarem-se a respeito da importância do professor surdo. O diálogo sobre a necessidade de professores(as) surdos(as) em escolas bilíngues, nas quais a Língua de Sinais é a principal, também tem sido apontado em pesquisas científicas em âmbito nacional (Rocha, 2017; Soares, 2013; Strobel, 2009; Vieira, 2017) e internacional (Marschark, Lang & Albertini, 2012; Svartholm, 2011).

Diana (Diretora), ao ser questionada sobre a função do professor surdo, recordou e compartilhou sua opinião a respeito do debate que circulava na escola naquele momento e explicou os desafios que envolvem a entrada do docente surdo: a adequação linguística através de vídeo provas nos exames de concurso admissional da Secretaria de educação do Distrito Federal. Ela, então, comenta sobre o papel desse educador:

*Eles (se referindo aos pesquisadores da educação de surdos do Seminário) me cobram muito a questão: "Ah porque só tem um professor surdo na escola bilíngue?"<sup>19</sup>. Para a*

---

<sup>19</sup> Até o final do período de realização da pesquisa de campo (aproximadamente março de 2018) havia três professoras surdas na escola bilíngue investigada. Duas professoras eram do Ensino Fundamental sendo, dentre elas, uma do quadro de professores com vaga efetiva. No Ensino Médio havia unicamente

*secretaria de educação você só pode dar aula numa escola pública se você passa no concurso ou se você é contrato temporário, só que para isso tem os critérios né?! E, infelizmente, os surdos não estão conseguindo passar nos concursos né?! Eu sei que está faltando acessibilidade, mas eu não consigo estar aqui na direção e estar lá do outro lado fazendo os editais. Tem pessoal para isso, então, eles têm que cobrar de quem precisa fazer... porque está faltando acessibilidade, e eu sei que se o surdo não está passando no concurso é por isso... eu sei que tem surdo que não passa. Assim como tem ouvinte que não passa no concurso, o surdo também não passa, né?! Porque ele não estudou ou porque ele não teve oportunidade. Os motivos são assim, mas, a gente tem surdo que tem capacidade de passar e não está conseguindo por falta de acessibilidade. É culpa da escola bilíngue (em tom irônico)?! A culpa cai toda para a escola bilíngue, mas não é, né?! Aí é a questão da organização do concurso, da garantia de acessibilidade, que é lei, que tem que existir e muitas vezes não tem. Então é nesse sentido que a gente precisa separar bem: o que que é atribuição da escola? [...] os surdos adultos são muito engraçados porque eles veem a escola bilíngue como solução de todos os problemas, e pensam que vai resolver tudo. E não é! A escola bilíngue é educação bilíngue, ela tem uma rotina que ela precisa preservar de “ensinagem”. Eu não tenho como estar lá na associação de surdos e falar não sei aonde não! Eu tenho que buscar o currículo e eu tenho que garantir o que uma escola de ensino regular garante. A escola bilíngue tem que garantir isso, você está entendendo? E aí, às vezes, a gente responde*

---

Vitória (professora de Educação Física), contratada para uma vaga temporária. A escolha por trazer trechos que, não necessariamente, cite ou relate opiniões sobre a professora Vitória e sua prática foi feita por entendermos que a envolve como sujeito sinalizante e nos interessa em função de revelar o pensamento dos profissionais sobre a questão em discussão: o surdo como docente na escola bilíngue.

*por muitas coisas nesse sentido... Eu falo: gente, eu sou professora e eu estou como diretora e a minha responsabilidade é com a aprendizagem. Aí vem eles assim: "ah porque só tem um professor surdo, ah porque a escola bilíngue contratou"... A escola bilíngue não contrata! "Contratou um professor que não sabe Libras"... mas a escola bilíngue não contrata e quem contrata é a regional.*

Nesse trecho, retirado da entrevista com Diana (Diretora), notamos que o tema “professores surdos na escola bilíngue” gerou discussões sobre acessibilidade linguística, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a proficiência em Língua de Sinais entre outros assuntos que, aparentemente, parecem ser percebidos e tratados por Diana como temas marginais ou mesmo dispensáveis à sua função escolar. A diretora elenca diversos fatores que envolvem o ingresso de professores na escola e nos revela, dentre outras questões, que a Língua de Sinais parece não ser um pré-requisito para a entrada de profissionais, uma vez que, ela não contra argumenta o seguinte comentário: “*Contratou um professor que não sabe Libras*”.

Na verdade, ao apresentar seus argumentos, ela demonstra, pelo tom de voz, estar numa suposta posição de defesa com relação às reivindicações da comunidade escolar e dos pesquisadores em prol da ampliação de professores surdos. Pela passagem em que diz: “*A escola bilíngue é educação bilíngue, ela tem uma rotina que ela precisa preservar de ensinagem*”, indagamos: a preservação do ensino é para todos e todas? O aluno que desenvolve-se em Língua de Sinais está em pauta neste processo de ensino e aprendizagem?

Diana (Diretora), reforça o caráter bilíngue da instituição de ensino, porém, parece entender a escola sem levar em conta o propósito primário de educação bilíngue,

pois é contraditória a defesa do bilinguismo sem, com isso, discutir a admissão de profissionais que saibam Língua de Sinais para trabalhar na escola. Necessariamente, esta discussão perpassa pela proficiência dos professores. Estar alheia ou, por alguma razão, silenciosa com relação a esta situação pode significar, na prática, uma despreocupação com os estudantes que necessitam deste tipo de ensino para desenvolverem-se em todas as dimensões (sociais, psicológicas, acadêmicas) (Ribeiro, 2014).

Em outro momento da entrevista, Diana (Diretora) foi convidada a falar sobre como percebe o docente surdo em atuação na educação bilíngue. Ela comenta:

*Importante, muito importante porque o professor surdo é uma referência adulta de uma pessoa que trabalha e que já é professor. Então, se entende que ele é independente, que ele consegue se organizar, que ele consegue ensinar. Então, ele é um grande exemplo para as crianças surdas que antes não conseguiam perceber esses exemplos. A gente, tendo um professor surdo, aqui dentro da escola bilíngue, conseguimos mostrar para os alunos, desde pequenininhos, e eles se identificam com o adulto que é usuário da Língua dele, não é?! O usuário que entende tudo que ele fala, não é?! E que trabalha e tem seu próprio dinheiro, que consegue ensinar! Então é um grande exemplo e eu acho, assim, que ele passa cultura. Ele já passa para o aluno as dificuldades que ele enfrentou. A gente tem muito, assim, muitos momentos de troca, onde a gente chama os professores surdos e eles contam a vida deles. Os meninos prestam atenção nisso, veem isso acontecer e gostam das histórias e têm um carinho pelo surdo adulto. Então, eles aprendem muito com os surdos adultos também.*

Agora Diana (diretora) aponta que a importância do professor surdo, no contexto do ensino para alunos surdos, está na representação cultural e, especialmente, na

possibilidade que o adulto surdo oportuniza ao estudante de ver um exemplo de autonomia e de proficiência a partir de alguém que seja surdo e utilize a Língua de Sinais. Como pode ser notado quando ela diz: *eles se identificam com o adulto que é usuário da Língua dele, não é?! O usuário que entende tudo que ele fala, não é?!*

Ao expressar sua opinião sobre o professor surdo, questão pela qual foi indagada, a diretora elenca pontos positivos que não estão ligados, necessariamente, com as dinâmicas de sala de aula: estratégias, pedagogia, atividades, recursos, mediação do conhecimento, etc. Ela se atém, na verdade, à figura do adulto surdo, chamando atenção, por exemplo, para momentos extra-classe em que o professor surdo é convidado para partilhar de suas experiências como aprendiz e de sua trajetória de vida. Ainda sobre esta temática, ela prossegue:

*Eu acho muito interessante a questão da escola bilíngue, mas a gente precisa deixar bem claro que a escola bilíngue nunca pode excluir ninguém... nem o professor pode ser excluído: "ah porque só tem que ter surdo". Gente, não existe isso! Não tem como ser assim, não é?! Eu acho que o que tem que ficar claro é a questão da aprendizagem e do ensino. Sendo professor e se qualificando para atuar junto a esse aluno, buscando estar fluente na língua... O professor ouvinte, ele trabalha tanto quanto, né?! E muitas vezes ele trabalha muito porque ele ainda auxilia esse professor (se referindo ao professor surdo) né?! A gente está com um problema sério dos surdos que chegaram (se referindo ao mercado de trabalho) e estão com dificuldade para poder trabalhar como professores em sala de aula e, aqui, na escola, eles não têm essa dificuldade porque todos aqui entendem a importância deles aqui dentro. Todos*

*coordenam junto, trabalham junto, organizam junto e a gente vê o sucesso dos professores surdos também.*

Nessa passagem, Diana (diretora) apresenta mais profundamente sua opinião sobre o docente surdo lecionando em turmas da escola bilíngue e nos revela duas questões sobre este tema: a) sua preocupação com a possibilidade de aumento do número de professores surdos e b) a visão pessoal sobre o profissional surdo. Estes dois fatores podem ser notados, respectivamente, nos trechos em que ela diz: a) em tom incisivo “*ah porque só tem que ter surdo*”. *Gente, não existe isso! Não tem como ser assim, não é?!*” e, ao disparar: b) “*A gente está com um problema sério dos surdos que chegaram e estão com dificuldade para poder trabalhar como professores*”.

Ao falar sobre a atuação do professor surdo na escola bilíngue, Diana (diretora), inicialmente, demonstra perceber o papel único deste docente, diante da turma, por causa de sua propriedade sócio-linguística em Língua de Sinais e da cultura e representatividade de vida, como visto anteriormente. Contudo, quando Diana questiona uma suposta fala dirigida a ela (*ah porque só tem que ter surdo*) sua opinião indica um incômodo com relação à presença e à possibilidade, futura, em termos de gerações, de ampliação do quantitativo de surdos lecionando nesta escola. Em seguida, ela problematiza o trabalho dos professores surdos comparando-os com o dos ouvintes e nos traz um novo elemento que, supostamente, justifica sua preocupação com relação aos surdos: estes, segundo Diana, necessitam de assistência para exercer a profissão, acumulando, por sua vez, trabalho para os professores ouvintes que assumem tarefas voltadas a ajudar o docente surdo a atuarem profissionalmente.

Lage & Kelman (2019) produziram uma pesquisa que resgatou narrativas de Ferdinand Berthier reveladoras de detalhes de sua atuação como professor e de outros professores como ele que, oportunamente, nos dá repertório de pesquisa para a reflexão sobre a fala de Diana (diretora). Os trechos, elucidados na pesquisa de Lage & Kelman (2019), trazem à tona a trajetória de vida e profissional de Berthier que evoca, historicamente, os percalços e avanços da educação de surdos: desde a suposta invalidez à condição de sinalizador com cultura própria. Na escola de Surdos-mudos de Paris, professores surdos foram afastados da atividade docente e chegaram a ter o status de seu trabalho rebaixado em função da entrada de um diretor médico que dividiu opiniões com os docentes surdos sobre as formas de comunicação dos alunos.

Berthier, foi, além de professor, um biógrafo, que desenvolveu pela qualidade de sua sinalização, a divulgação do trabalho de seus antecessores. Apesar de ser pleito antigo, falar sobre a atuação deste professor surdo, bem como de outros, na educação de seus pares, rememora o próprio conceito da linguagem e seu papel crucial no desenvolvimento do pensamento e das funções psicológicas humanas. Esta, segundo Vigotski (1989) se constitui nas práticas humanas e, dialeticamente, produz e é produzida pelo caráter histórico-cultural deste acontecimento social.

Ou seja, a Libras é viva, dinâmica e se renova entre o par cultural surdo-surdo (sinalizador), tal como ocorre com as Línguas Oral-auditivas para as pessoas que se desenvolvem nela prioritariamente. Desta troca tem sido constituído ambos os signos verbais desde os tempos passados, logo, o surdo é protagonista nas atividades humanas em Língua de Sinais, dentre elas, a formação de sujeitos linguísticos no âmbito da

educação bilíngue, que tem sido o modelo educacional mais apropriado por se pautar na acessibilidade linguístico-cultural dos sujeitos (Martins, 2010).

Assim, a trajetória de Berthier, nos remete também, à importância da docência do surdo em escolas bilíngues por ser uma das mais importantes atividades linguísticas na qual a palavra, o contexto, as experiências, em suas diversas construções, são mediadas, isto é, são construídas e o profissional que tem na sinalização sua fonte de constituição sónica é quem desenvolve o trabalho pedagógico. Vimos, entretanto, que professores surdos conviveram com o desprestígio, o preconceito e o pouco reconhecimento de sua língua e do seu modo de interpretar o mundo que destitui, de certa maneira, sua posição de autoria quanto à língua e cultura, portanto, com a sua produção de conhecimento.

Há, e sempre houve, disputas político-ideológicas e, até de espaço mercadológico, em jogo na construção deste tipo de projeto escolar. Educadores sinalizadores encontram, por vezes, na condição linguística do surdo um espaço inovador de construção de conhecimento, contudo, como podemos notar na fala da diretora ao comentar sobre o docente surdo, ainda está em edificação a legitimidade da comunidade surda na implementação de tudo que se articula à sua Língua, inclusive, a docência. A Língua de Sinais é, ao mesmo tempo, instrumento de poder e elemento simbólico estigmatizado, quando associada à comunidade que a criou. Fernandes & Moreira (2014) explicam:

A disseminação de um mercado para Libras e para o Surdo, por outro lado, instaura contradições e disputas materiais em que múltiplos interesses e ideologias se contrapõem, em busca de uma resposta para a pergunta da educação bilíngue para surdos. Contraditoriamente, em que pese o ajuste estrutural das relações de trabalho para atender às demandas do mercado da Libras, a mudança

do *status quo* dos estudantes surdos na conjuntura social continua inalterada, posto que a base material dessa institucionalidade é inconsistente e precária. Na medida em que não há garantias do fomento à existência de comunidades linguísticas em Libras, a subjetividade surda, que estaria fundada nessa experiência, resume-se a um discurso.

Segundo Fernandes & Moreira (2014), a Libras, como promotora de ocupações laborais torna-se, nos contextos em que aparece, instrumento de valor, especialmente, por oportunizar a quem tem o domínio linguístico novos trabalhos e cargos. Tal condição da língua, entretanto, não significa igual ascensão ou valoração daquele que melhor se desempenha nela: o professor surdo. Assim, reafirmamos a necessidade atual, como apontado por Lage e Kelman (2019), de espelhar narrativas de surdos sobre suas práticas na posição de docente em razão de, principalmente nas escolas brasileiras, o professor surdo ainda se encontrar numa posição em construção de identidade profissional, que nas dinâmicas de trabalho com outros profissionais não surdos, pode vir a ser destituída de sua qualidade de profissão ou vista como uma ameaça em termos de ocupação de mercado de trabalho.

Vemos, nesse ínterim, a atuação profissional do surdo atravessada por fenômenos ideológicos circunscritos na história dos (professores) surdos que é a visão patologizante da diferença linguística. Tal visão nos faz perceber a pessoa surda pelo que lhe falta e incute, no campo educacional, tratamentos assistencialistas com relação ao desenvolvimento destes sujeitos. Situadas nas palavras das pesquisadoras Lage & Kelman (2019), a atualização desta concepção sobre a surdez se materializa em “processos de inviabilização e de estigmatização” (p.18). Tal processo apresenta indício no sentido que

Diana (diretora) atribui ao trabalho dos professores surdos da escola ao definí-los como sujeitos que precisam da ajuda e sobrecarregam os profissionais ouvintes, como vimos no dado.

Berthier é um exemplo de docente que se contrapõe a visão apresentada por Diana. Este surdo, ao exercer a docência, revisitou seus antecessores num contínuo compromisso com a divulgação dos métodos de ensino e com a militância para reafirmar, constantemente, alguns dos principais direitos humanos: a Língua, ao trabalho, e ao respeito à sua cultura e modo de ser. Lage & Kelman (2019), trazem à tona minúcias do que este professor pensava sobre métodos de ensino e mestres de alunos surdos. Ademais, pontuam a necessidade constante vivida pelos profissionais surdos, em seus processos laborais, de legitimidade e respeito especialmente, em função da cristalização de concepções limitadoras engendradas na história e no desenvolvimento da pessoa surda. Ainda no âmbito do papel do professor surdo no ensino bilíngue, Suzana (Supervisora) comenta:

*É... o professor surdo... toda a educação bilíngue, a gente sempre coloca o professor surdo como modelo de identidade, da cultura surda e um referencial também para os alunos.... De verem que: "ah tem uma professora surda na escola!" E até para a família: "Ah o meu filho então é capaz, ele pode chegar lá, se formar, ter uma profissão, ter um reconhecimento né, ser independente!" Porque, por exemplo, eu tenho muitas mães e a maioria cerca os filhos de muito cuidado. Então eu tenho aluno no ensino médio que a mãe traz e busca, não deixa andar sozinho de ônibus e tem todo esse cuidado! A mãe do deficiente, em geral, cerca de cuidados. E a gente vê assim: com a presença do professor surdo a gente trabalha muito. Por exemplo, sempre tem oportunidades, eventos*

*na escola e a semana do surdo, trazer surdos que já se formaram; surdos adultos para virem à escola para darem um testemunho, um relato da vida deles, tanto para as famílias quanto para os alunos. Porque aí eles incentivam. "Ah! Eu posso sair, me formar, ir para uma faculdade e depois ter um trabalho!" Então, essa é a importância da inserção na sociedade. A questão também do professor surdo é que ninguém melhor do que ele para avaliar se a metodologia, se aquele planejamento está adequado para o surdo ou não. Muitas vezes, na coordenação, a gente consulta muito o surdo: "Olha essa prova aqui que eu elaborei... nessa questão coloquei essas imagens, tá". Aí ela (se referindo à professora surda) sugere: "Isso aqui tá bem claro para o surdo ou... não, isso aqui não tá bom, o surdo não vai entender isso!". Então ela já tem isso. Então, quando a gente elabora, faz um planejamento de uma ação coletiva que vai envolver toda a escola, elas dão a opinião que, às vezes, é o feeling que eles têm e que o professor ouvinte não tem. Então a importância disso, por exemplo, eu posso citar a professora Amanda (nome fictício), que é a única que é efetiva do quadro aqui na escola. Nós temos outras professoras surdas na escola, mas, são de contrato temporário. Então as professoras procuram a Amanda, às vezes, até para perguntar sobre um sinal que elas não conhecem. Ah! Em Biologia o sinal de reprodução. Ela conhece e sabe porque ela é fluente na língua. Ela tem a Língua de Sinais como primeira língua.*

A partir deste trecho da entrevista com a Supervisora da escola, notamos visões múltiplas inculcadas no modo como esta profissional percebe o papel do docente surdo na escola bilíngue. É notório, num primeiro olhar, que suas concepções estão engendradas em uma faceta sócio-antropológica ao entender a atuação do professor surdo a partir da sua diferença, bem como, a dos alunos em questão. Entretanto, ao nos atentarmos para o

relato integralmente vemos que Suzana entende a importância do trabalho deste professor, mas, este não é legitimado numa posição titular, isto é, central no que condiz a autoria de suas práticas pedagógicas. Inegavelmente, a supervisora demonstra entender a mudança promovida pela presença deste docente no que tange a questão da representatividade para o alunado contudo, de alguma maneira, no que tange às relações de ensinar e aprender a Supervisora não o percebe como quem planeja, desenvolve, media e avalia a turma de modo independente apesar de articulado à equipe. Ele é visto como aquele que opina, avalia e é um exemplo cultural, distante, por exemplo, de um significado de autor, protagonista, produtor das ideias centrais que envolvem a sala de aula e o ensino.

A hegemônica visão sobre a surdez, pautada no viés orgânico, parece fazer parte de sua percepção de modo contraditório pois tal proposição submerge do trecho em que a supervisora explica sobre o papel da pessoa surda adulta para demonstrar aos alunos que é possível ter uma vida autônoma e independente. Em seguida, a referência nominal que liga o surdo à condição deficitária de desenvolvimento é enunciada por Suzana: “*A mãe do deficiente, em geral, cerca de cuidados*”.

Vemos contradição na fala de Suzana, por ela revelar, em alguma instância, o surdo, a Língua de Sinais e a própria especificidade visual atrelados à deficiência. Não se trata somente de uma nomenclatura pois há, com isso, o desenvolvimento de uma percepção a respeito do todo, ou seja, numa condição em que a subjetividade destes sujeitos está subjulgada, percebida também a partir de uma “falta” ou de uma suposta incompletude, ainda que ela aponte aspectos sobre sua importância. Assim, Suzana (supervisora) desarticulada de uma visão totalitária do sujeito surdo, que se desdobra da

Língua de Sinais, revela entender a Língua mas não a transformação dialética que a produziu.

Nos chama atenção porque, em parte, isto se correlaciona com um suposto preterimento ou desconhecimento da história, da língua e da cultura surda. Assim não parece difícil, justamente pela proximidade ao pressuposto da deficiência, como aponta Silva, Silva & Santos (2016), que no contexto escolar às pessoas surdas, quer seja aluno ou professor, ainda estejam atribuídas cosmovisões preconceituosas, tais como: dificuldade de construção do pensamento abstrato e de relacionar-se com os pares.

Pensar no processo de desenvolvimento pelo olhar da constituição deficitária ou faltosa, dialeticamente, é produto e produção da invisibilidade da função humanizadora da Língua de Sinais para o desenvolvimento do pensar, sentir, representar daqueles que constituem-se psiquicamente nela, de acordo com Abreu (2015) e Amorim (2014). Tudo isto também se engendra no modo como a supervisora entende o docente surdo e nos coloca a refletir: o que a supervisora diz sobre o trabalho do professor surdo, considerando que a lupa biologizante também orienta o olhar desta profissional?

Nesse contexto, é possível afirmar que Suzana (Supervisora), ao relatar sobre o papel do professor surdo, cita, tão somente, atribuições técnicas. A supervisora parte de exemplos de contribuições destes profissionais no que tange à produção de atividades escolares adequadas à especificidade visuo-espacial e ao repertório linguístico-cultural ao dizer: *“ninguém melhor do que ele para avaliar se a metodologia, se aquele planejamento está adequado para o surdo ou não”*.

Em outro trecho, Suzana (supervisora) relata outra atribuição destas professoras diante do que são solicitadas pelas docentes ouvintes: *“para perguntar sobre um sinal*

*que elas não conhecem*”. Ambos os relatos nos levam a crer que a função laboral está reduzida à tradução de alguns sinais, mostrando assim uma percepção do desenvolvimento do trabalho destes docentes como uma espécie de instrutor que auxilia outros professores em momentos de dúvidas sobre o significado da língua e sobre a adequação de tarefas e estratégias de ensino. Silva & Rezende (2008), em repúdio a esta noção que deturpa profissionalmente o surdo e sua prática docente, comentam:

Historicamente, fomos chamados para sermos o "dicionário ambulante" (de Libras) de muitos professores na escola e, na maior parte, os ditos "professores especialistas" [...] apenas orientavam os alunos a trabalharem com o sinal dado pelos surdos. Por que o surdo não pode desempenhar este importante papel de professor e não de mero instrutor - palavra com menor status profissional? Por que ele não pode explicar os conteúdos curriculares, como já acontece em várias escolas? (p. 66).

Na mesma linha de pensamento, Rocha (2017) desenvolveu sua pesquisa de mestrado na qual propõe discutir o perfil de alguns profissionais surdos que estão atuando em instituições e ambientes bilíngues, dentre eles o professor e o instrutor de Libras. Oportunamente, esta discussão nos traz reflexões sobre a formação e sobre a prática docente, pois a autora nos convida a pensar sobre as dimensões ligadas ao papel do professor que estão, propriamente, engendradas em sua atividade mediacional de conhecimento e é fundamental na formação dos alunos.

A formação subjetiva do professor é preenchida de opiniões, saberes, costumes que se constroem, desconstroem e reconstroem e são divididos simbolicamente em suas práticas em sala de aula. O professor de determinado componente curricular com a

didática, o planejamento, a avaliação e todos os elementos e instrumentos de sua profissão, ensina substancialmente uma maneira de ser e de estar no mundo ao desenvolver o seu trabalho com os estudantes. O fazer pedagógico não se atém a uma transferência de conteúdo, dicionarização da língua ou mesmo a tarefas que tangenciam a sala de aula, como vimos no dado em que Suzana (Supervisora) explica sobre como percebe a atuação do docente surdo.

Por isso, Rocha (2017) indica a necessidade de ampliação dos professores surdos, mas, alerta sobre a valorização da legítima função laboral deste docente que tem sido colocado à margem quanto ao trabalho, formação e identidade profissional. O professor surdo se distingue do instrutor de Libras, não menos importante, porém, de diferente proposta. O instrutor de Libras, que se assimila ao que Suzana relatou ao discutir sobre a atuação do docente surdo, é um profissional que tem ganhado espaço no mercado de trabalho e tem uma formação de nível médio que está voltada para a instrução da Língua de Sinais em disciplinas e cursos. Isto tem a ver com o ensino da Língua e possibilidades de utilização dela, sem com isso, envolver uma formação que promova a reflexão sobre os saberes típicos dos cursos de licenciatura como, por exemplo, no caso em questão, a pedagogia bilíngue.

Outro ponto que chama atenção sobre a formação de professores surdos e sua elementar presença de cunho transformador para os estudantes surdos é apresentado por Martins (2010), ao pontuar:

O professor surdo conhece a surdez e tem experiências e práticas a partir deste ponto de vista, o que pode favorecer o uso de estratégias pedagógicas mais adequadas aos alunos surdos. A sua atuação na sala de aula conseqüentemente

será marcada pela sua singularidade linguística, pelas identidades que marcam a surdez, pelas estratégias peculiares mediadas pelas experiências visuais, pela presença da língua portuguesa, como língua que não será estranha e sim convidada, pois ela será entendida como uma segunda língua, e pelas situações vivenciadas entre o professor surdo e os alunos surdos, que poderão melhor acompanhar o que será dito ou produzido durante a dialogia com o professor em Língua de Sinais (p. 52).

Martins (2010), ao comentar sobre o papel do docente surdo, alinha-se com o que foi apresentado por Rocha (2017) ao apontar as múltiplas contribuições das dinâmicas dialógicas entre pessoas que vivenciam, interpretam e percebem o mundo em Língua de Sinais, prioritariamente. Soma-se a isto o trecho do relato da supervisora em que ela aponta o “feeling” dos docentes surdos que nos permite pensar sobre o repertório cultural nas relações de ensino e aprendizagem, igualmente constituído pela linguagem. O processo de ensino e aprendizagem no qual professores e alunos compartilham da mesma Língua matricial é diferenciado e defendido em pesquisas sobre a educação de surdos, tanto pela qualidade da troca quanto pelo compartilhamento de experiências produzidas, na especificidade cultural em jogo (Martins, 2010; Reis, 2006; Rocha, 2017).

Compartilhar a mesma língua primária permite, segundo Martins (2010), o desenvolvimento interacional mais rico, que inclui a qualidade da ação mediadora por parte do professor. Docente e alunos surdos constituem, de modo peculiar, a construção dos significados coletivos a partir dos sinais, pois ambos recorrem ao mesmo signo verbal quando atribuem sentido à palavras, objetos e coisas.

Com relação ao papel da linguagem e à função do professor no que concerne às relações de ensino e aprendizagem que são, por si só, relações de construção de significados sociais vivos nas atividades linguísticas, convém elucidar trechos da entrevista com Vitória (professora de Educação Física), única professora surda do Ensino Médio atuando na escola bilíngue do Centro-Oeste do Brasil. Ela comenta:

*“Os alunos surdos, às vezes, trazem para mim isso: “ah o professor fica soletrando, fica soletrando e aí, às vezes, não explica direito. Isso faz a gente perder tempo na aula... eu quero que o professor seja mais fluente em Libras e que todos tivessem o mesmo nível de fluência”. Porque, por exemplo... eu não costumo soletrar, então, eu já falei para os professores: “tenta usar o sinal” e aí, às vezes, o aluno surdo vem reclamar disso e eu digo assim: “ Não, fica tranquilo! Não fica ansioso, o professor não vai soletrar... o professor vai, pelo menos, tentar soletrar menos”. Porque, no meu caso, por exemplo, se não tem sinal, eu tento dar uma explicação conceitual em Libras. Então eu já falei com os alunos: “Vocês têm que ter paciência com o professor porque se ele tem Libras, mesmo não sendo tão fluente, já é um começo... você (se referindo ao aluno surdo) precisa ajudar ele e não criticar. Porque tem sim... tem alguns professores que têm essa falta (se referindo a alguns professores que estão aprendendo a Língua de Sinais).*

De acordo com este relato, vemos que o domínio do vocabulário em Libras é um desafio para alguns professores na escola bilíngue, conforme relata a professora de Educação Física através das “queixas”, apresentadas a ela, pelos próprios alunos do Ensino Médio: *“ah o professor fica soletrando, fica soletrando e aí, às vezes, não explica direito”*.

Nesta passagem, é possível compreender que o processo de soletração, conceitualmente nomeado como datilologia, é criticado por ser uma estratégia que resume o processo de explicação sobre os conceitos e conhecimentos compartilhados entre a turma e o professor. Este exemplo de dinâmica vivenciada entre professor e aluno, numa ótica bilíngue de educação, nos mostra dois elementos da prática escolar, que julgamos importante de serem discutidos separadamente: a) o desenvolvimento profissional do educador em sua língua primária e b) as relações entre o professor e o estudante na língua primária.

Sobre o primeiro ponto, cabe uma análise desta professora, que é surda e tem a Língua de Sinais como a principal. Pelo dado visto acima, percebemos que Vitória é uma docente que possui ampla e significativa interação com os alunos por causa de sua proficiência em Língua de Sinais e de sua vivência cultivada e simbolizada nesta língua. Ela estabelece uma espécie de ponte entre os estudantes e os outros professores que são ouvintes, isto é, Vitória (professora de Educação Física) desenvolve sua função profissional a partir de um forte vínculo sócio-afetivo, constituído, por sua vez, na condição linguística diferenciada dos demais professores ouvintes.

Ao comentar: *“Porque, no meu caso, por exemplo, se não tem sinal, eu tento dar uma explicação conceitual em Libras”*, Vitória (professora de Educação Física) nos mostra que a sua trajetória, inicialmente fundada no não ouvir, foi transformada pela língua e existe tal como é em função da Libras. A Libras oportunizou a Vitória buscar variáveis para criar sentido para si e para os outros nos diversos contextos que sua rotina lhe coloca a responder, elemento fundamental em sua prática docente. Por outro lado, com este comentário entendemos que as práticas nesta escola estão, aos poucos,

adquirindo características bilíngues, pois professores ouvintes estão se apropriando da língua primária da escola.

A prática docente de Vitória (professora de Educação Física) centraliza mediações pedagógicas que se pautam em sua língua primária e em Língua Portuguesa, tanto em sala de aula como em suas relações com os outros docentes. O ponto elementar desta discussão é que a professora de Educação Física, diferente dos outros docentes, interpreta o mundo pela língua que é visual, recorrendo, portanto, a esta língua e aos possíveis significados produzidos pelos sinais e suas combinações, para trabalhar com a turma que tem na dinâmica sócio-linguística pautada na Língua de Sinais o núcleo de constituição de sentido (Rocha, 2017; Vigotski, 1989).

Além disso, o trecho nos revela outro prisma analítico. Se, para ela, professora de Educação Física, que atribui à Língua de Sinais sua língua primária, existe o desenvolvimento de um trabalho docente em que a atuação pedagógica se pauta num repertório histórico-cultural em Língua de Sinais, tal proposição não é a realidade de professores do Ensino Médio de outras disciplinas desta escola. Há indícios, aparentes neste dado de Vitória, e em outro que será exibido adiante, de que a escola está em processo de transição quando se trata do trabalho pedagógico em Língua de Sinais. Vitória (professora de Educação Física) explica:

*É, tem um professor, o professor de física, que estava fazendo curso de Libras. Tem um curso para os pais aqui na escola e ele começou a participar. Às vezes, ele me pergunta um sinal ou outro. A maioria dos alunos do terceiro ano não aguenta isso... por exemplo, eles perguntam: aula de física por quê? Eles querem que seja detalhado e, quando o professor não sabe a Língua de Sinais, não é explicado de forma detalhada... é muito*

*resumida a explicação e eles (se referindo aos alunos surdos) reclamam. Devia ser: “Primeiro sinais, depois eles copiam e depois o professor vai mostrando”... e aí os surdos ficam ansiosos e reclamam muito dessa aula de Física... ficam tristes e dizem assim: “poxa, podia vir pra cá um professor que fizesse sinais, que não oralizasse”, porque isso combina com a criação nossa identitária né, a nossa formação identitária. Então é muito difícil, o meu papel aqui na escola, é muito difícil.*

Neste trecho da entrevista com Vitória (professora de Educação Física) verificamos que a questão linguística permeia suas críticas com relação ao papel do docente responsável pela formação de alunos surdos pois, no âmbito da educação destes estudantes, a peculiaridade bilíngue é o cerne para que os processos formativos (psicológicos, sociais, acadêmicos) se desenvolvam (Silva, Silva, Monteiro, & Silva 2018). Como vimos na literatura da área (Amorim, 2014; Ribeiro & Silva, 2017; Rocha, 2017) o papel da linguagem, que para o surdo articula-se em primeiro lugar aos sinais, correlaciona-se com a própria história humana em suas atividades eminentemente sociais.

Na relação com os pares, a humanidade produziu e produz os significados sociais que são acessados e vivenciados em comunidade. Tais significados representam processos contínuos de (co)criação dos repertórios histórico-culturais, presentes nas ações simbólicas individuais que, ao mesmo tempo, constituem e são constituídas no coletivo (Vigotski, 1989). Acessar o repertório cultural humano é a condição pela qual cada um “aprende” as características humanamente construídas, isto é, desenvolve sua individualidade, sua forma de ser numa relação dialética com o todo.

Para o desenvolvimento do surdo, todo este processo se dá na égide bilíngue, preconizada na Língua de Sinais. A formação sociocultural em Língua de Sinais é o

próprio acesso do surdo ao mundo simbólico que, adiante, lhe proporcionará a formação sígnica, também, em Língua Portuguesa. Por isso, Vitória (professora de Educação Física) evidencia o papel essencial dos sinais no contexto escolar ao recordar a fala de um dos alunos surdos do Ensino Médio: *"poxa, podia vir pra cá um professor que fizesse sinais, que não oralizasse", porque isso combina com a criação nossa identitária né, a nossa formação identitária"*.

Ao comentar sobre a importância da Língua para o desenvolvimento identitário do surdo, Vitória está apontando uma dimensão formativa peculiar que chama atenção para a cultura surda, na qual a Libras é constituída e pela qual são produzidas visões de mundo e formas de ser e estar nele. Este tema, especial no campo da educação destes sujeitos, exige debate profícuo que não será alvo de trabalho na presente pesquisa, apesar de atravessá-la de ponta-a-ponta em um recorte específico da cultura surda em contexto escolar.

Nos interessa apontar, pelo diálogo com esta professora surda, e pautada nas pesquisas sobre este assunto (Rodrigues & Miranda, 2012; Strobel, 2007), que a cultura surda incutida nas possíveis formas de ser e de se entender como surdo (identidade) e entender o outro que não o é, constituída na linguagem, ou seja, está cindida no processo formativo destes sujeitos que são bilíngues e biculturais.

Por isso, a docência que atribui ao professor surdo a figura de destaque, contribui para que os estudantes surdos tenham esta oportunidade de troca ampliando vínculos, afetos, referências, a partir de um adulto que vivencia a surdez e encontra, nesta história, uma condição diferenciada de vida, potencializada, pelo interjogo discursivo das

experiências linguísticas, tanto em Língua de Sinais quanto em Língua Portuguesa. Nesse contexto, Martins (2010) explica:

O professor surdo é alguém que transforma os alunos surdos e que também é transformado pela L2, porque se o professor surdo contribui para o desenvolvimento e a transformação da criança surda, ele também é o mediador da bagagem cultural e conhecimentos de sua formação que estão presentes na sua segunda língua, por isso [...] também é transformado ou influenciado pelas marcas da língua portuguesa durante a sua formação e história (p. 67).

Martins (2010), ao discutir sobre o papel do professor surdo, apresenta argumentos que coadunam com a reflexão levantada no dado da professora Vitória: a importância do docente como interlocutor linguístico-cultural do par surdo-surdo. Para a autora, a atuação de surdos em sala de aula como professores auxilia na constituição pela Língua de Sinais por se dar na díade bicultural na qual está baseada o processo formativo dos estudantes.

Outrossim, Lodi, Rosa & Almeida (2012) explicam que pela apropriação linguística há elementos representativos da cultura surda que são partilhados entre professores e alunos no contexto escolar. Isto se dá na medida em que estes últimos encontram nas escolhas discursivas, nos marcadores culturais e na própria função social pertinente à docência, alternativas de pensarem os contextos, os enunciados em Libras e, não menos importante, de criarem e imaginarem a partir das referências deste professor. Nesse ínterim, a própria posição pessoal do professor surdo assumindo papéis sociais de destaque, formam modelos de identificação de como ser e de como interpretar para àqueles alunos que com eles estão, como por exemplo: nomear personagens a partir de

sinais específicos, utilizar recursos visuais na interpretação e representação de textos e sentir-se seguro diante de sua subjetividade. São docentes de referência a respeito da formação do surdo que é constituída por uma cultura e língua baseada na visuo-espacialidade (Lodi, Rosa & Almeida, 2012).

Joana (profissional do núcleo de tecnologia e produção de materiais didáticos), também comenta sobre o tema:

*A presença do professor surdo na escola bilíngue é fundamental, eu diria até, que ela é imprescindível. O professor surdo não pode faltar dentro da escola bilíngue, até porque a pedagogia bilíngue e a escola bilíngue para surdos são pensadas, não só como mercado de trabalho em expansão para as pessoas surdas, mas principalmente, como formação identitária e cultural da criança surda, do aluno surdo. Então, o aluno precisa ter um modelo adulto de surdo e ele precisa ter vários professores surdos para ele olhar para eles e perceber características que ele queira ou não ter e levar para a vida pessoal e profissional dele no futuro. Então, quanto mais professores surdos nós tivermos, melhor vai ser a nossa educação. A gente vai ser forçado a ter um colega surdo na coordenação ou no intervalo ali na sala dos professores e a usar a Libras. A gente vai ter modelos de falantes de Libras, idioletos<sup>20</sup>, dialetos de iguais (se referindo aos sinalizadores) diferenciados pra gente se espelhar neles... desenvolver, discutir sinais, discutir assuntos para levar para os surdos, discutir as fontes transversais que a gente pode trabalhar com os alunos como um todo na escola. Fazer semanas temáticas e semana da vida. Isso a comunidade surda adulta tem solidificado muito. Fortalecido entre eles. Então eles*

---

<sup>20</sup> São as variações linguísticas, isto é, os diversos sentidos e significados atribuídos pelas pessoas à Língua em uso nas práticas cotidianas, a depender do contexto em que ela é produzida (Rodrigues & Santos, 2018).

*podem trazer isso pra gente. Eu percebo que eles também, às vezes, estão se construindo, desmontando, desconstruindo à maneira como eles foram. Eles passaram por uma escola e estão trazendo as próprias dificuldades deles para tentar sanar elas, no ensino, enquanto professores.*

Joana, assim como Vitória (professora de Educação Física), atribui ao docente surdo a qualidade de núcleo de produção de conhecimento em Língua de Sinais. Sua visão, possivelmente em função da formação em Letras, do aprofundamento teórico nas questões específicas da Língua de Sinais e da convivência com surdos em associações comunitárias, nos abre uma porta para notar uma percepção mais ampla das relações de ensino e aprendizagem mediadas a partir de quem tem na Libras sua principal fonte de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, tal como ocorre com os estudantes que lá estão em processo de formação.

Ao tecer comentários como este: “*A gente vai ser forçado a ter um colega surdo na coordenação ou no intervalo ali na sala dos professores e a usar a Libras. A gente vai ter modelos de falantes de Libras, idioletos<sup>21</sup>*”, a profissional do núcleo de produção de material didático revela perceber que a atuação e (oportuna) ampliação de professores surdos, é a própria transformação da escola em uma instituição bilíngue, que de fato esteja comprometida com preceitos de inclusão em educação. Joana assevera a importância do surdo por este ser a personificação do uso constante dos sinais, espelho da cultura surda, quer seja na variação formal ou informal da língua.

---

<sup>21</sup> São as variações linguísticas, isto é, os diversos sentidos e significados atribuídos pelas pessoas à Língua em uso entre as pessoas, a depender do contexto em que ela é produzida (Rodrigues & Santos, 2018).

Os trechos das entrevistas das profissionais vistas neste eixo analítico nos mostram visões que se distanciam do que Joana atribui ao professor surdo, pois esta última consegue perceber a atividade laboral desenvolvida coadunada aos elementos que sedimentam o projeto bilíngue de educação que se pauta na Libras, no Português Escrito e na legitimidade aos fundamentos do processo formativo de sujeitos surdos. Saber como as educadoras percebem o professor surdo nos mostrou de que forma a atuação deste profissional tem sido interpretada no contexto escolar, por sinal, nem sempre a partir do respeito à sua subjetividade forjada na biculturalidade e no bilinguismo. Podemos notar que a Língua de Sinais é o cerne da discussão, entretanto, é necessário conhecer a história desta língua, incutida na cultura surda, para desmistificar o pensamento sobre o surdo e sua diferença linguística.

A atividade linguística mediada em Libras e o compartilhamento de vivências e dos sentidos atribuídos a elas, com educadores surdos e ouvintes, pode aprimorar a equipe de educadores como um todo, sendo a Libras, a pedagogia bilíngue, a cultura surda e o trabalho pedagógico fundados nestes elementos, a alavanca de todo o processo educativo que resguarda e respeita a necessidade pedagógica dos sujeitos surdos, conforme revelado nos dados.

Como discutido até aqui, tal necessidade pedagógica se volta para a implementação de projetos bilíngues de ensino e de escola. Isto, entretanto, tem dividido opiniões, pois o ensino de surdos configura-se, atualmente, também em escolas monolíngues nas quais os alunos ora recebem o acompanhamento do profissional Intérprete de Libras ora são deslocados para as classes com professores bilíngues.

Por atribuir à Língua de Sinais o status de língua primária, a alternativa bilíngue de escola ganha é a mais defendida dentre as opções de ensino. Esta última é fortalecida entre a própria comunidade surda, pesquisas da área e professores de surdos. Sabemos, contudo, que a possibilidade de ensino em escolas bilíngues está em construção e é, veementemente, comparada com a da escola monolíngue pois há uma dicotomia político-ideológica no campo de produção de conhecimento no que tange à qualidade e adequação para os estudantes, fatores que apareceram nos dados das educadoras investigadas aqui. Por isso, será discutido a seguir.

## **7.2 “O surdo aqui é mais tranquilo e é mais feliz”**

A discussão sobre a escola bilíngue na qual a Língua de Sinais é a língua primária de instrução direta (sem mediação) e a Língua Portuguesa é trabalhada como segunda língua, na modalidade escrita, ganha força no âmbito das pesquisas nacionais pois, inegavelmente, envolve saberes não somente sobre a Educação para surdos com respeito à singularidade desenvolvimental destes sujeitos (Nascimento & Costa, 2014; Sá, 2011). Alguns exemplos de outros saberes que emergem desse contexto educativo/escolar Inclusão em educação, Interculturalidade, a Libras e a formação de novos núcleos laborais, estratégias bilíngues intermodais de ensino.

No que concerne às educadoras que constituíram o escopo analítico da presente pesquisa, com suas reflexões, dúvidas, inovações e experiências, vale pontuar que a temática Escola Bilíngue interposta ao modelo monolíngue de escola, foi tema de interesse, e por isso apresentamos este capítulo. Entendemos aqui o modelo monolíngue

de escola<sup>22</sup> como aquele em que a Língua Portuguesa aparece como a primária para todos e todas no processo mediacional de instrução e, qualquer outra língua, em que pese a Libras, constitui-se nos mesmos processos escolares através da tradução, isto é, com a atuação do Intérprete/Tradutor de Libras e/ou nas classes bilíngues que são espaços exclusivos em que professores bilíngues lecionam para os alunos surdos.

As profissionais, quer seja apontando vantagens e desvantagens, se ativeram a estes modelos educacionais em que surdos estão sendo matriculados atualmente na rede pública do Distrito Federal ao tecerem suas considerações sobre o propósito inovador da escola bilíngue em construção. Nessa conjuntura, Sueli (professora de geografia) comenta:

*Em relação a eles saírem de sala de aula junto com o ouvinte a minha posição é o seguinte: eu acho, assim, que eles perderam pelo contato com o ouvinte, o participar, o social com o ouvinte porque, eu acho, que isso faz falta. Tem gente que não acha, mas eu acho que é muito melhor você conviver com muito mais alunos, conhecer a diversidade pois você está vendo e tendo contato com alunos de tudo quanto é jeito... como tinha lá (se referindo à escola monolíngue). Tinha punk, tinha tudo e apresentações enormes... Aqui, vai se restringir à escola de surdos que hoje eu acho pequena. Então, eu tenho aqui 6 alunos a nível de ensino e eles vão ganhar porque a aula é só para eles e é tudo feito para eles. Mas, a nível de comunidade, de aluno, de amizade eu já não sei.*

---

<sup>22</sup> É mister apontar que para algumas participantes desta pesquisa a escola monolíngue regular da rede pública do Distrito Federal foi nomeada como “escola inclusiva” ou “da inclusão”. À luz de Santos (2013) compreender-se-á aqui no escopo desta tese o conceito de Inclusão distante do significado voltado a um suposto estado-fim. Tal como o fenômeno da vida a Inclusão, para nós, consiste em um processo não-linear e de alcance contínuo no qual a ação humana e sua produção coletiva, portanto, sócioeducacional estão em constante movimento e tensões constituidores de processos que não se limitam ao binômio exclusão/inclusão.

Sobre este trecho do relato da professora de geografia, é possível notar que ao comparar as dinâmicas escolares da escola bilíngue, de modo amplo, com relação às dinâmicas da escola monolíngue de ensino, a docente indica ter algumas ressalvas sobre a mudança que houve após a inauguração da bilíngue. Os alunos surdos que estavam matriculados nos dois centros de ensino monolíngues, localizados em Taguatinga (DF), foram convidados para a nova escola em que a sua Língua de Sinais é a prioritária e é sobre isto que Sueli se refere.

Em termos de quantitativo de alunos em sala, e na escola como um todo, a matrícula dos alunos ouvintes em escolas monolíngues é, via de regra, em maior número, por isso, a docente afirma que, no atual cenário da escola bilíngue, em menor número, há uma perda para os discentes surdos. A mudança de escola, na concepção de Sueli (professora de geografia), interfere na qualidade da troca interpessoal entre os alunos. Vale salientar, que a escola bilíngue é de caráter comum e regular em que todos, inclusive, os alunos ouvintes podem ser matriculados e, de fato, já há alguns em turmas do Ensino Médio, contudo, o maior número é de alunos surdos. Sueli (professora de geografia) continua:

*Para você ter ideia, tinha um aluno com a gente aqui tão engraçadinho e ele até era da sala do meu filho. Era o Bento (nome fictício) ... ele saía daqui ia lá para o Centro 06 (escola monolíngue) porque os amigos dele estavam lá. Ele saía daqui meio dia e pouco e ficava lá na porta da escola esperando os amigos dele, inclusive meu filho, saírem de sala para se abraçarem porque ele sentia falta dos meninos. Aí eu saía daqui para pegar o meu filho e quando eu chegava lá o Bento estava sentado esperando os alunos. Eu achava tão lindo isso, entendeu? Ele sentia falta dos ouvintes. Sentia aquela falta dos*

*meninos, abraçava eles e brincava com eles. Aqui já não é assim pois são quatro ou cinco alunos em uma sala e lá (na escola monolíngue) não era! Lá eram 30 alunos numa sala, brincando com ele, mexendo com ele, né. Porque todo mundo respeitava. Sabiam da deficiência dele, mas respeitavam ele. “Entrosava” com ele, entendeu? Por isso, ele saía daqui para ir pra lá. Então isso que eu achei, assim, se a escola fosse maior, tivesse mais surdos... quem sabe não fosse melhor?! Mas eu acho que falta esse contato com o ouvinte, entendeu?! Pra estar olhando porque eles têm muito disso, né? O jeito, a postura, o cabelo, o estilo de cada um, o que que eles estão pesquisando, né?! O social ... quando você entra em uma escola são vários alunos de tudo quanto é jeito, então o surdo vê isso. Aqui não tem! Então eu acho que é uma perda nesse ponto. Para a educação e para eles aprenderem não é uma perda...*

Sueli (professora de geografia) pontua a questão do processo de socialização de sua atual turma e defende a ideia de que na escola monolíngue, em que a Língua Portuguesa na modalidade oral é a primária e única trabalhada pelo professor regente, as trocas das relações interpessoais são mais interessantes para o desenvolvimento prospectivo dos seus alunos surdos, como visto anteriormente. Ao recordar o caso de um aluno surdo que procurava os amigos da antiga escola, ela diz: *“Ele sentia falta dos ouvintes. Sentia aquela falta dos meninos, abraçava eles e brincava com eles. Aqui já não é assim, pois são quatro ou cinco alunos em uma sala”*.

Esta professora nos traz os elementos que a fizeram concluir que na dimensão sócioafetiva o ambiente de ensino monolíngue oferece oportunidades mais ricas, em seu ponto de vista, para a interação entre os discentes. Sueli situa na presença quantitativa dos alunos ouvintes o núcleo de sua conclusão e parece entendê-los como grupo detentor de

padrões de comportamento e estilo nos quais os outros alunos se inspiram. Assim, tais padrões, não majoritários na instituição bilíngue, subvertem o que essa professora de geografia percebe como referência subjetiva e, porque não dizer, cultural dos estudantes.

Sueli (professora de geografia) reassevera o caráter socializador, que lhe parece positivo na troca social na escola monolíngue, mas não para por aí, pois a docente indica que em termos de Educação e aprendizagem sua opinião é diferente: ela prefere o ensino na escola bilíngue. A docente justifica:

*Aqui na escola bilíngue a aula é para eles e, assim, eu trabalho a aula só para eles e se eles tivessem em uma sala com ouvinte a aula não é direcionada para eles. A aula em Português é rápida entendeu... O material e as provas. Aí a prova não é direcionada para eles e é um provão para ouvinte. Aqui não! A prova é feita para eles e tudo é direcionado para eles. O ensino é adaptado e o currículo é adaptado. Quando eu vejo que o conteúdo não vai se adequar eu já tiro pois eu sei que eles não vão entender.*

Como observado neste dado, a docente de geografia indica algumas preferências quanto ao ensino na escola bilíngue e revela compreender os processos de socialização e a Educação/Aprendizagem em si, como instâncias que, arbitrariamente, podem ser dissociadas. Colocamo-nos a pensar desta maneira em função de Sueli (professora de geografia), agora, apontar o ensino (currículo adaptado e os materiais) como fator que delinea o modelo educacional que se desenvolve na escola bilíngue Libras e Português Escrito como mais apropriado, diferente de sua opinião com relação aos processos interativos entre os alunos pois, neste quesito, a docente indica preferir a escola monolíngue. Sem, com isso, perceber a totalidade do processo educativo, isto é, a aprendizagem e o ensino como relações eminentemente sociais, logo, fundamentalmente

simbolizadas na linguagem, Sueli (professora de geografia) dicotomiza opiniões com relação ao desenvolvimento dos estudantes.

Vale pontuar que Sueli (professora de geografia) não cita, necessariamente, o acesso linguístico e as questões político-culturais próprias da educação bilíngue em vigência na escola que trabalha e que notamos existir ao longo da pesquisa como aspectos que importam ao ensino de seus alunos visuais, prioritariamente. Sobre isto nos referimos aos marcadores culturais da comunidade surda, experiências semióticas visuais, produções variadas em Língua de Sinais, constituição e fortalecimento da surdez como experiência subjetiva linguístico-cultural elementares para a formação dos sujeitos bilíngues.

Distante desta ótica, a análise da professora de geografia sobre ambos os contextos escolares, tanto bilíngue quanto o monolíngue, fragmenta os seguintes processos: ensino, cultura, desenvolvimento e socialização. Dora (professora de matemática) também comenta sobre as escolas e o ensino de surdos em cada uma delas: *Eu acho que assim, por exemplo, às vezes, eu sinto que o surdo aqui (na escola bilíngue) é mais tranquilo e é mais feliz, talvez, não sei. Ele se sente mais leve. Eu não sei se é porque ele está com o grupo dele, dentro da comunidade dele ... Eu acho que ele se sente bem nesse sentido. Agora, em termos de aprendizado eu vou dizer o seguinte: a escola... tem que existir a escola bilíngue e tem que existir a escola inclusiva. A inclusiva deveria captar aqueles alunos que ouvem um pouco, que têm uma audição mediana ou moderada porque ele vai aprender mais. Porque o professor, na aula com o ouvinte, ele aprofunda mais o conteúdo, a matéria e vai mais rápido, entendeu. Aqui é para aquele aluno surdo profundo, que tem mais dificuldade, que é mais lento, que realmente a gente tem que*

*respeitar o ritmo dele e ele deve estar na escola bilíngue. Esse que precisa de mais atenção né, você tem que parar, sentar com ele até porque tem a língua e ele depende totalmente da Libras e nem sempre a gente passa 100 por cento para o aluno. Então, você tem que sentar do lado, explicar com calma e isso na inclusão você não vai conseguir fazer em sala de aula.*

Esta passagem da entrevista realizada com Dora (professora de matemática) nos revela sua opinião no que concerne ao ambiente de ensino preferível para o aluno surdo e considerações que, nos levam a crer, em uma possível proficiência em andamento desta professora quanto à Língua de Sinais, principalmente, no trecho em que afirma: *“tem a língua e ele depende totalmente da Libras e nem sempre a gente passa 100 por cento para o aluno”*.

Ao comentar sobre uma suposta dependência do aluno surdo quanto à Libras, Dora (professora de matemática) parece entender a singularidade linguística dos estudantes a partir de uma cosmovisão preenchida por uma menos-valia. Se os alunos são visuais e constituem na língua/discurso visual o núcleo sígnico de sua simbolização, há uma contradição em perceber a Libras como algo que faz o estudante depender e não o contrário.

Inevitavelmente, vemos também a ótica epistemológica que enraíza o olhar sobre a surdez e o surdo definindo, mais uma vez, o caminho que a docente de matemática idealiza a respeito do desenvolvimento de seus alunos e da escola que lhes é mais apropriada. Porque este fenômeno acontece?

Nunes, Saia, Silva & Mimessi (2015) desenvolveram um artigo no qual analisam a surdez e a educação de surdos em duas possibilidades de escola, tal como esta seção

deste capítulo. O esforço investigativo ambienta a surdez e seus possíveis significados sociais que se desdobram desde a ideia de deficiente auditivo ao de Surdo. É mister apontar que a nomeação e conceituação sobre a surdez e o surdo independe do nível de surdez, localização e momento da perda sensorial e, tais aspectos, são irrelevantes para os sujeitos, apesar de indispensáveis de serem conhecidos e reconhecidos por profissionais que atuam no âmbito da área da educação e da saúde.

A compreensão sobre a surdez e sobre ser surdo se limita ao risco de toda premissa generalizante sobre grupos, histórias e sujeitos. De fato, a complexidade da vida e constituição individual humana é dinâmica, mutável e não universal e nela forjou-se o solo no qual língua, cultura e identidade surda foram constituídos, conforme visto na bibliografia (Sá, 2011). Discutir a educação e caminhos possíveis de ensino tal como o projeto bilíngue de escola, pautado neste ideário, é necessário.

O projeto de escola bilíngue foi e é defendido por militantes surdos, professores de surdos, comunidade e em empreendimentos científicos por atribuir à Língua o aspecto subjetivante da experiência surda e, aqui, reside a transformação de paradigma a respeito deste tema: deslocar o foco dos ouvidos e levá-lo para as mãos (Nunes, Saia, Silva & Mimessi, 2015).

Tal ponto está significado, de modo radicalmente distinto, pela docente de matemática que pensa sobre o processo de ensino e aprendizagem, no qual desenvolve seu trabalho, pautada no viés orgânico, por isso, defende que níveis de surdez podem vir a ser parâmetros para definir o local de ensino e aprendizagem e se além a uma característica do aluno para embasar seus argumentos e práticas. Assim, ela compara seus alunos entre si e passa uma ideia equivocada da escola bilíngue como um ambiente de

caráter especial: local de atendimento exclusivo para um segmento e que, tradicionalmente, prevê o ensino e o acolhimento, sem, com isso, democratizar o acesso a todos e todas.

Por isso, é tão importante lembrar o paradigma que subjaz o olhar sobre a surdez e o teor determinante desses pressupostos quanto ao trajeto desenvolvimental dos sujeitos surdos em termos de língua, estratégias, ensino e escola. Fora do pensamento que focaliza a linguagem, que no tocante à nossa discussão é a Libras, retoma-se o antigo pensamento estabilizante sobre a surdez. Isto é, pensar sobre o estado orgânico da surdez é entender o aluno e os processos em construção a partir da deficiência e de toda a implicação sobre o desvio, padrões de normalidade e a organicidade biológica que pouco interessa em face da magnitude dos processos educativos e pedagógicos.

Vale dizer, segundo Nunes, Saia, Silva & Mimessi (2015), que negar a questão orgânica está longe de ser a intenção para quem defende uma educação de qualidade e, sequer, auxilia no entendimento de profissionais da escola e educadores a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Contudo, o convite para “lançar luz para a experiência subjetiva marcada pela surdez: para as possibilidades que essa condição traz; para as trocas intersubjetivas facilitadas pelo convívio em grupos ou comunidades entre surdos; para além da comparação constante com os ouvintes” (p.540) interessa no cenário atual da educação de surdos brasileiros e a escola bilíngue é o espaço em que esses movimentos estão germinando por atribuir prioridade à condição bilíngue e bicultural do surdo, como nenhum outro espaço escolar atribui. Nessa direção, Liz, a professora de Libras do Ensino Médio da escola bilíngue narra:

*A gente que tem contato com o aluno em outras esferas acadêmicas, no caso a escola inclusiva ou polos, diferente da escola bilíngue, vemos que é um grande avanço para o aluno, pedagogicamente, estar aqui na escola bilíngue. A gente percebe, até aqui, quando o aluno chega da inclusão, que ele chega aquém, que ele não tem senso crítico, que ele não tem a gama de conhecimento que o nosso aluno que está aqui há mais tempo tem. Nosso aluno tem conhecimento de mundo, ele pondera, ele tem criticidade, ele sabe fazer uma leitura e ele já viajou para algum lugar. Tem uns alunos aqui que já viajaram para países fora e tem uns alunos que participam de atletismo. Temos alunos que viajam em associações de surdos aí para outros lugares! A gente conhece o aluno de inclusão (referindo-se ao aluno que estuda na escola monolíngue com acompanhamento de Intérprete de Libras e/ou nas classes bilíngues), dependendo do aluno e do lugar onde ele estudou na inclusão, porque ele era isolado. Parece que vive numa bolha... não sai, não sai com os amigos. Aqui nosso aluno vai pro shopping sozinho e nossos alunos passeiam. Eu já tive aluno, quando eu comecei com o ensino de surdo profissionalmente, antes de vir pra cá. A aluna não saía: era de casa pra escola e a avó buscava. Morava num quartinho separado da casa. Era a avó que trazia pra cá, né, porque... depois que eu vim pra cá, a gente sugeriu trazer ela para cá também. Ela não vinha aqui sozinha porque tinha medo de andar de ônibus com 20 e poucos anos de idade, entende?! E aqui não! A gente vê que os nossos alunos, eles têm conhecimento de mundo porque o aluno surdo ele precisa ter também esse conhecimento. Ele consegue pegar um ônibus sozinho, ele consegue se deslocar, ele consegue viver igual qualquer pessoa né! Porque ele tem as mesmas condições de qualquer pessoa, então, isso é muito bom. E pedagogicamente falando, também, aqui ele tem um avanço significativo: ele consegue ler, ele consegue*

*escrever, ele consegue fazer uma prova, ele consegue passar no vestibular. A gente já teve alunos aqui que passaram no vestibular! Nossos alunos do ano passado, por exemplo. Então, a gente percebe muito dos avanços.*

Liz (professora de Libras) nos apresenta um olhar bem diferente da percepção das professoras Sueli (professora de geografia) e Dora (professora de matemática). Liz atribui à escola bilíngue e ao trabalho que tem sido desenvolvido lá, com seus limites e possibilidades, ao longo dos últimos anos, o diferencial que pode transformar o ensino, os profissionais e a vida dos estudantes surdos, sem, com isso, isolá-los da convivência com outros alunos, como tem visto com os alunos com quem se relaciona. Esta professora percebe a totalidade das relações de ensinar e aprender em que a Língua e a visualidade, singularidade desenvolvimental do surdo, de alguma forma têm, aos poucos, se tornado centrais. Assim, ela narra alguns dos desdobramentos do projeto bilíngue de escola que tem se constituído: *“Nosso aluno tem conhecimento de mundo, ele pondera, ele tem criticidade, ele sabe fazer uma leitura e ele já viajou para algum lugar”*.

O ponto de vista de Liz (professora de Libras) se articula ao que vemos nas pesquisas que ambientam na Língua de Sinais, na pedagogia visual, nas relações de ensinar e aprender em Libras e na própria cultura surda o salto qualitativo da trajetória de alunos surdos (Santos, 2013; Silva, Silva & Silva, 2014). Ao comentar sobre a desenvoltura sócio cognitiva dos alunos surdos da instituição bilíngue, esta professora afirma que: *“ele consegue ler, ele consegue escrever, ele consegue fazer uma prova, ele consegue passar no vestibular”* mas, não menos importante, este aluno consegue perceber-se e viver a liberdade de sua diferença linguístico-cultural dentre as possibilidades subjetivas que a surdez lhe proporciona, graças ao trabalho preconizador

da Libras e dos artefatos culturais que constituem a cultura surda e, paulatinamente, têm ganhado força e práxis em sala de aula e na escola como um todo de acordo com esta docente. Nesse contexto, Nascimento & Costa explicam:

A convicção que tínhamos e a comprovação científica que se tem hoje, de que a oferta de uma educação visual nas escolas bilíngues resulta no êxito educacional dos estudantes, não é fruto da mera opinião de um grupo, nem de uma visão “paternalista”, protetora de indivíduos supostamente acomodados em busca de uma zona de conforto longe de escolas onde são assediados pela imposição de práticas orais da língua portuguesa. Muito pelo contrário, os estudantes surdos têm sede de conhecimento e querem o direito de acesso a todo conhecimento que os estudantes ouvintes têm (p.165).

O que os autores se colocam a discutir e que alinha-se com o que alguns participantes desta pesquisa, por exemplo a professora de Libras, narram, é que a luta em busca e a favor da escola bilíngue para surdos é democrática e não se trata de militância pela militância pois, de fato, estudar em uma escola em que a Língua de Sinais é a língua de trabalho e o Português Oral não prepondera, tal como ocorre em escolas monolíngues, permite ao surdo desprender-se da rota pedagógica que o leva a submeter sua condição orgânica a testes, processos escolares e estratégias enfadonhos e já fadados ao insucesso.

Com a Língua de Sinais na escola, na qualidade de principal língua, ainda que com ressalvas pedagógicas e desafios próprios do empreendimento inovador educativo, há uma diretriz e atenção ao prisma visual, basilar para o diálogo que envolva estudantes surdos e, como vimos no relato de Liz (professora de Libras), potência para o desenvolvimento psicológico, sóciocognitivo e acadêmico deles. Especificamente sobre

esta escola bilíngue e o que ela tem oportunizado à comunidade surda da localidade, se comparada a outras escolas monolíngues, vale pontuar o relato da professora Bia, docente de Biologia do Ensino Médio. Ela comenta:

*Cada indivíduo, no que tange à sua particularidade, no que tange a si mesmo, ele vai ter uma necessidade e é real de estar ou não em um determinado meio [...] Um surdo, ele vai estar incluído (se referindo à escola monolíngue), ele vai estar ali naquele meio, mas ninguém fala com ele. Qual é a função dele nessa inclusão? Se ninguém o acessa e se ninguém efetivamente interage com ele? Aqui, nessa escola, nós ainda estamos numa caminhada crescente, nós ainda não estamos, verdadeiramente, como ela deveria funcionar. Porque o aluno surdo, o indivíduo surdo, quando ele chega nessa escola ele já deveria ser linguisticamente bem tratado. Ele já deveria receber um “oi tudo bem”, “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite” em Libras. Ele já deveria, na portaria, na secretaria, ser acolhido por alguém que efetivamente ouvisse suas mãos, que efetivamente, entendesse qual era a demanda que o trazia aqui e, a partir daí, ele ser direcionado pra onde é de direito, né? Mas a gente ainda não tem isso funcionando, tem?! Não. Então se aqui que tem tudo para dar certo, se tem tudo para linguisticamente ser o ambiente deles ainda tem essas distorções... E fora? Como é que isso funcionava? Quem é que compreendia esse aluno, quem resolvia o dia-dia dele dentro de uma escola? Eles pertenciam àquele grupo (se referindo à escolas monolíngues)? Tem pertencimento sem comunicação? Sem interação na língua? Ele fazia parte? Estar de corpo presente é fazer parte? Quando o ouviam, quando deram direito à voz? A voto? Na minha opinião, nunca deram, por isso eu acreditava e acredito e continuarei acreditando que a escola bilíngue tem o seu valor, tem seu papel e tem o seu lugar.*

De acordo com Bia (professora de biologia) estar numa escola bilíngue, tal como esta em que trabalha, permite aos alunos surdos ampliar suas relações sociais por interagir linguisticamente pelo canal visuo espacial. A professora indica perceber o potencial da escola em função da vivência e da imersão em Libras. O exercício e expansão sÍgnicas nas salas de aula, espaços de interação, recepção e na administração/secretaria da escola para todos os alunos e, em especial, àqueles que são sujeitos visuais foram pontos elencados e criticados pela docente.

Vemos no relato de Bia uma preocupação quanto ao processo formativo global dos estudantes e que esta docente parte da experiência de trabalho construída, ao longo de sua carreira, para se posicionar quanto à educação de sujeitos surdos. Ao comentar: “*o aluno surdo, o indivíduo surdo, quando ele chega nessa escola ele já deveria ser linguisticamente bem tratado*”, Bia (professora de biologia) aponta algumas das transformações que devem ser realizadas em prol de um ensino mais adequado e voltado para um acolhimento cada vez mais bilíngue para estudantes, famílias e interessados neste tipo de escola.

Em contrapartida, a docente elabora uma crítica com relação ao ensino tradicional pautado na Língua Portuguesa Oral e aponta o viés linguístico em defesa à escola e ao ensino que democratizem conhecimentos historicamente adquiridos e redes de convívio para os estudantes em Libras. Bia (professora de biologia) aponta o ensino em escolas bilíngues em função das possibilidades de vivências em Libras entre os alunos e educadores pois esta é a condição para que surdos e comunidade exercitem, pelo desenvolvimento em uma língua visual, suas potencialidades, assim como apontado por Oliveira, Pires, Enisweler & Malacarne (2015).

Ciente da evolução quanto aos conhecimentos de alunos e professores da escola bilíngue a respeito do vocabulário em Libras, da própria expansão da Língua de Sinais e da oportunidade que as trocas sociais, nesta língua, podem oferecer a todos e todas, Bia (professora de Biologia) comenta, mais uma vez, em comparação ao modelo de escola regular de ensino na qual a Língua Portuguesa é a primária:

*Ah um professor que tenha contato com a Libras, um futuro professor, um aluno, um graduando ou qualquer pessoa com um semestre de contato com a Libras vai ter domínio linguístico? Claro que não! É uma língua e, como tal, é estruturada, tem gramática e é necessário um período real de investimento em estudo, de aprimoramento... Então, assim, um semestre é uma gota d'água nesse universo de conhecimento e de aprendizado. Mas é muito melhor do que não ter nenhum semestre. É muito melhor saber que vai acontecer em algum momento esse contato formal com a Libras do que quando não tinha nada. Quer dizer, as pessoas olhavam para nós e parecia que a gente vivia no mundo da mímica, da pantomima, da fantasia... Hoje você não tem isso! Hoje você tem pessoas que por mais ou menos, maior ou menor quantidade ou qualidade, se aproximaram disso aí. Se aproximaram verdadeiramente, se aproximaram linguisticamente e é por isso que essa escola tem razão de existir. Porque uma inclusão, como se deu nos últimos 20 anos, não resolveu o problema linguístico e não melhorou, não facilitou e não corrigiu a falta de comunicação. Por isso essa escola é necessária.*

De acordo com essa passagem relatada por Bia (professora de biologia) uma das vantagens do projeto bilíngue de escola se dá na própria evolução dos falantes em Língua de Sinais. O comentário da professora com relação ao modelo vigente nesta escola, se comparada à maioria das escolas brasileiras, que são pensadas e elaboradas pela oralidade

da Língua primária da nação, se desenvolve a favor da ampliação e enriquecimento da própria Libras que, com o passar dos anos e do aprofundamento e aprimoramento daqueles que a utilizam, tornar-se-á cada vez mais viva em espaços formais e informais de convivência.

O diálogo com a professora Bia (docente de biologia) especialmente no trecho em que ela comenta: “*as pessoas olhavam para nós e parecia que a gente vivia no mundo da mímica, da pantomima, da fantasia*”, perpassa também, por pressupostos que envolvem o fortalecimento de uma escola que representa, segundo Oliveira, Pires, Enisweler & Malacarne (2015) a luta por um espaço justo, qualitativo e linguisticamente mais democrático em função de se propor a respeitar e implementar a Libras de modo crescente, logo, inclinada a vencer o discurso homogeneizador que a discrimina em seu status de língua legítima, como narrado pela docente de biologia. Seguindo a mesma linha de pensamento de Bia (professora de Biologia) e de Liz (professora de Libras), a coordenadora do Ensino Médio, Sara, resume o sentido que atribui à escola bilíngue:

*Esta escola não é uma escola especial. Foi e é uma luta de uma escola de caráter regular, para alunos surdos só que numa inclusão inversa. É uma escola ministrada na língua deles e é aberta para quem quiser aprender esse formato. Mas não foi fácil e foi uma luta de muito tempo. Pelo menos de dois ou três anos. Diariamente indo na câmara legislativa e submetendo a deputado nossos projetos até a implementação da escola. Não foi fácil não!!*

Vemos então, neste trecho da entrevista com Sara (coordenadora do Ensino Médio), a compreensão sobre o sentido e o valor de uma escola com a Língua de Sinais na posição de primária envolvendo lutas que revelam o pensamento sobre processos,

atitudes e políticas educacionais mais justas e abertas a toda a comunidade escolar, interessada neste empreendimento educativo. Compreendidos de modo diferenciado por cada um dos profissionais que estão, atualmente, participando da construção e andamento da escola bilíngue do Distrito Federal, o desenvolvimento e aprimoramento desta instituição transgride padrões de escola, ensino e língua. Por outro lado, convida alunos e educadores a conhecerem e produzirem tal formato escolar, radicalmente diferente do que tem sido realizado em ambientes monolíngues, nem sempre potencializadores da condição de diferença linguística apresentadas pelos alunos surdos (Oliveira, Pires, Enisweler & Malacarne, 2015).

Pensar a escola, o ensino, as estratégias e o próprio papel dos profissionais envolvidos neste projeto bilíngue nos mostra, a todo o momento, a questão linguístico-cultural, mas também, o modo como estes profissionais da educação percebem o desenvolvimento dos alunos surdos e a função linguística na escola e em suas vidas.

Tal como todo o propósito escolar que indica caminhos, até então pouco explorados, a verve bilíngue de ensino em Libras e Português Oral, em questão, une profissionais da escola com distintos níveis na Língua visual, preenchidos por compreensões divergentes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos visuais e com ideários múltiplos de educação, formação humana, processos de socialização e sobre o papel da linguagem na amalgama destes.

Nesse interim, o bilinguismo/biculturalismo, que encontra lugar privilegiado de coexistência na instituição bilíngue, é percebido e defendido por algumas das educadoras e criticado por outras delas desdobrando-se em concepções que reverberam princípios epistemológicos pautados no prisma sócio antropológico sobre a diferença linguística dos

surdos e sobre a sua formação identitária, como também, percepções biologizantes sobre a surdez, conforme indicam os dados.

## **Capítulo 08 – Comentários gerais**

Esta tese se fundamenta na teoria histórico-cultural para nortear a compreensão sobre as relações de desenvolvimento que envolvem o processo escolar de estudantes surdos, por isso, a linguagem, núcleo de constituição dos processos fundamentalmente humanos, foi a unidade e o cerne de análise na tessitura deste empreendimento investigativo.

A partir da revisão teórica e levantamento bibliográfico sobre a história da educação de surdos e propostas bilíngues de ensino desenvolvidas no âmbito internacional e nacional, objetivamos investigar as relações de desenvolvimento e aprendizagem numa escola bilíngue localizada na região Centro-Oeste do Brasil que tem como proposta curricular o uso da Língua de Sinais como língua de instrução.

De modo específico, objetivamos: 1) Identificar os atores educacionais no desenvolvimento de uma proposta bilíngue; o que eles narram sobre as estratégias educacionais desenvolvidas em uma escola bilíngue, localizada na região Centro-Oeste do Brasil, 2) Refletir sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na educação bilíngue da escola em questão e problematizar os efeitos delas para o desenvolvimento do surdo e 3) Indicar contribuições para o campo de estudo de propostas de educação bilíngue que preconizem o desenvolvimento dos surdos.

Tendo como base tais objetivos partimos de algumas análises centrais desenvolvidas nos capítulos 05, 06 e 07 nos quais foram apresentados e discutidos trechos das falas retiradas das entrevistas com as educadoras. Estas últimas, são professoras com formações específicas (Língua Portuguesa, Filosofia, Matemática, Letras Libras, Física,

Biologia, Pedagogia, Educação Física e Geografia) e, majoritariamente, com cursos em Língua de Sinais, conforme identificamos nos dados.

Deste modo no Capítulo 05, nomeado como “*Eu nem sabia que os surdos eram capazes de fazer alguma coisa*”, compreendemos o que as educadoras narram sobre os alunos surdos e o modo como pode vir a ser o seu desenvolvimento e, num desdobramento, como elas notam o processo de aprendizagem destes estudantes. Assim, três fatores chamaram atenção:

- 1) Algumas educadoras desenvolvem seu trabalho pedagógico na escola bilíngue pautadas na crença, historicamente cristalizada na educação de surdos, de que a Língua de Sinais é restrita em termos vocabulares e, oportunamente, estas mesmas percebem o desenvolvimento dos alunos a partir do prisma biológico sobre a surdez.
- 2) Existem educadoras que afirmam que compreender comandos, questionar significados, aproximar-se subjetivamente dos pares linguístico-culturais e ver-se nas dinâmicas escolares nomeando dúvidas e sentimentos em Língua de Sinais são importantes para o desenvolvimento dos alunos surdos.
- 3) O pensamento sobre o desenvolvimento do surdo e sobre a surdez define o modo como as educadoras elaboram suas concepções acerca do desenvolvimento dos estudantes: aquelas que os percebem a partir do olhar medicalizante criticam a Língua de Sinais e situam dificuldades pedagógicas e de elaboração do trabalho docente no comportamento dos estudantes.

A seguir, no capítulo 06, intitulado: “*Só tá usando a Libras ali, explicando, não adianta*”, foram apresentadas as considerações das professoras acerca das estratégias

pedagógicas elaboradas e pensadas, por elas, para ensinarem aos seus alunos. Os dados nos mostraram três aspectos relevantes:

- 1) As estratégias pedagógicas refletem as articulações teóricas e cosmovisões das educadoras que se mostraram plurais e engendradas tanto no modelo médico-terapêutico (focado na questão orgânica) quanto na visão sócio antropológica, privilegiadora do olhar sobre a surdez a partir da diferença, assim como visto no capítulo 05.
- 2) Algumas educadoras revelaram perceber as relações de ensino e de aprendizagem desarticuladas das relações linguísticas. O processo fundamental de significação dos estudantes, constituído na linguagem, é negligenciado pois a Libras é vista como recurso arbitrário em sala de aula. Conforme narrado, vimos que algumas educadoras centralizam os recursos recursos pedagógicos (materiais concretos, instrumentos visuais e recursos tecnológicos) em suas falas como base para o trabalho pedagógico, sem, com isto, pautar-se na e pela Língua de Sinais.
- 3) Existe uma noção ouvintista que perpassa as estratégias pedagógicas, em desenvolvimento nas classes bilíngues, pois algumas professoras fundamentam, comparam e se inspiram em planos de ensino voltados para turmas com alunos que ouvem sendo, tais práticas, ininteligíveis para os surdos. Elas encaminham pedagogias desarticuladas da Língua de Sinais e da visuo-espacialidade própria dos estudantes surdos.

Adiante, no Capítulo 07, desdobrado em duas seções, buscamos discutir acerca dos desafios formativos de sujeitos bilíngues/biculturais, entre os quais elencamos, em

primeiro lugar, o papel do docente surdo no que concerne aos processos identitários, a partir da opinião das profissionais da escola. Nesse contexto, depreendeu-se dos dados o que definimos por: *“Ah porque só tem que ter surdo!”. Gente, não existe isso! Não tem como ser assim, não é?!”*. Assim, os seguintes elementos, atribuídos nas concepções das educadoras, foram percebidos:

- 1) A Libras inaugura um rol de ocupações laborais e tem se tornado cada vez mais, nos contextos em que aparece, instrumento de valor, especialmente, por oportunizar a quem tem o domínio linguístico novos trabalhos e cargos. Tal condição da língua, entretanto, não significa igual ascensão ou valorização daquele que melhor se desempenha nela: o professor surdo.
- 2) No momento de produção da presente pesquisa havia, unicamente, três professoras surdas no corpo docente desta escola. Dentre elas, uma professora surda, na qualidade de professora de Educação Física temporária, atuava nas turmas do Ensino Médio da escola bilíngue Libras e Português Escrito revelando, com isso, a necessidade de transformações nos processos de admissão de professores e educadores em prol do fortalecimento e manutenção do projeto bilíngue, tal como este.
- 3) Alguns trechos discursivos indicam que as participantes pensam a respeito dos efeitos do profissional surdo, não somente na formação acadêmica e cognitiva mas, como dito anteriormente, nos processos de identificação surdo-surdo, isto é, quando o aluno tem a possibilidade de ver uma pessoa surda, igualmente usuária da Língua de Sinais, numa posição profissional e de prestígio social.

Por último, e não menos importante, propomos discutir o que as educadoras dizem sobre a escola bilíngue, em comparação ao modelo de escola mais amplamente difundido no país: o monolíngue. Na medida em que as professoras refletiam a respeito da temática notamos questões fundamentais sobre o andamento e desenvolvimento da escola bilíngue, compactados na seção que recebeu o nome de: *“O surdo aqui é mais tranquilo e é mais feliz”*.

- 1) As educadoras, majoritariamente, percebem a totalidade do processo de ensino e aprendizagem a partir da égide bilíngue em que ambas as Línguas, tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa Oral, desempenham papel na formação dos estudantes.
- 2) As profissionais que apresentam ressalvas quanto ao modelo bilíngue de escola, no que concerne à formação dos alunos surdos, se pautam numa variável quantitativa sobre as relações humanas. Elas indicam compreender processos de socialização e relações de ensinar e aprender como instâncias possíveis de serem separadas pois, atribuem ao número de alunos a qualidade das trocas. Ademais, tais participantes sabem que a Libras é preconizada na escola bilíngue, todavia, afirmam que as trocas são mais ricas no espaço em que esta língua não prepondera.
- 3) O projeto bilíngue de escola está em processo de transformação e em constante implementação e aprimoramento. A escola bilíngue envolve saberes novos no cenário educacional brasileiro e acompanha, propriamente, a evolução e expansão da Língua Brasileira de Sinais, viva na convivência entre aqueles que a utilizam.

De modo a responder aos objetivos traçados para a completude desta obra, parece-nos pertinente a apresentação destas considerações percebidas ao longo do exercício de pesquisa e das reflexões promovidas pelas múltiplas vozes das professoras, que foram as protagonistas no contexto deste esforço investigativo. Adiante, será esmiuçada uma seção com algumas considerações, aprendizagens e proposições permitidas pela tessitura deste trabalho.

## **Capítulo 09 – Considerações de agora**

Partindo dos pressupostos histórico-culturais aprendemos, com esta tese, uma possibilidade de compreensão do “estado da arte” da escola bilíngue Libras e Português Escrito, a partir das vozes de quem suplanta a espinha dorsal deste projeto: as educadoras bilíngues. O olhar sobre as relações de desenvolvimento e de aprendizagem possíveis para uma educação de qualidade para os sujeitos surdos esteve como foco e foi amalgamado pela linguagem, núcleo do que nos constitui humanos, tais como somos: complexos, dinâmicos, abstratos e ilimitados em nossa completude.

Para nós ficou claro que as educadoras que percebem o desenvolvimento de seus alunos a partir da evolução sígnica dos sinalizantes, em seus processos interativos, e da referência indentitária constituída pelo viés linguístico-cultural, fundado na Libras, encaminham práticas de ensino promotoras do aprimoramento e afinamento das égides da escola, que se voltam para o bilinguismo e para o biculturalismo, entremeado nas culturas e línguas presentes no interjogo escolar.

No caso daquelas que apresentam ressalvas quanto à Libras, e ao seu caráter transformador na vida dos sujeitos surdos, percebemos constituírem-se parte de um grupo que está se apropriando das questões culturais e político-ideológicas que enraízam escola, ensino e língua apropriados para este grupo minoritário. O conhecimento histórico sobre a Língua, o surdo e a surdez constitui educadoras mais sensíveis aos processos educativos e formativos dos alunos.

Outro ponto que nos importa acerca da discussão sobre as relações de ensino e aprendizagem, no âmbito bilíngue, tem a ver com o reconhecimento da diferença surda como uma experiência subjetiva pautada na língua, pois esta é a condição que os liberta

de uma percepção limitadora e cristalizada imposta pelo olhar convencional, focado no órgão inoperante.

Vimos, assim, percepções docentes que refletem-se em práticas e estratégias pedagógicas que se dividem em um movimento de resistência, ainda preso ao modelo tradicional pautado na Língua Portuguesa Oral, como também, inovadora, pois, trata-se de uma escola que, no âmago de seu propósito, busca subverter padrões de ensino, pedagogia e língua, portanto, desbravadora de rotas que, até então, estão germinando nas diferentes iniciativas.

Longe de tentarmos finalizar ou apontar conclusões fechadas a respeito do que as educadoras dizem ou fazem, nos colocamos a refletir e mapear, junto com suas vozes e a partir delas, preenchidas de histórias pessoais, dúvidas, certezas e, não menos importante, de experiências e práxis sobre os caminhos que enveredam a educação bilíngue de surdos.

Nesta busca, evidenciamos, com as docentes, em especial aquela que conta a sua história a partir da surdez, a urgência de acessibilidade pela e na Libras nos concursos admissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a geração de escolas em que o surdo esteja no cerne da conversa. Este é o ponto principal para a transformação de cosmovisões sobre ser surdo que se inclinam para a percepção da diferença humana como alavanca de possibilidades indefinidas de ser, perceber, sentir e interpretar o mundo.

Tal alavanca, emprestada aos olhos da maioria das educadoras que, como eu, são ouvintes, orientou o meu interesse pessoal para a chegada até aqui. Na construção desta pesquisa e debruçando o meu olhar em direção ao desenvolvimento e às relações de ensino e aprendizagem de sujeitos surdos entendi, não somente, sobre o objeto de estudo mas, sobre os impactos de envolver-se subjetivamente com tais questões.

Em contrapartida, preenchida pelas contradições, tensões e incongruências de todo o processo de produção de conhecimento, falar sobre esta temática me sujeitou a questionamentos sobre o lugar de autoria e de autoridade como pesquisadora não surda, ao longo de todo o doutorado. Me coloquei a refletir: é possível, com legitimidade, conjecturar posições, caminhos de ensino em prol do bilinguismo e olhares sobre processos de aprendizagem de sujeitos surdos sem, de fato, ter sentido pela vivência tais experiências? Após este esforço investigado estou certa que sim.

Com propriedade, perceber-me como sujeito participante e produtora de conhecimentos é, especificamente, legitimar os elementos que submergem da produção desta tese e que nos mostra caminhos de pesquisa a serem percorridos, quer seja na culminância de pesquisas sobre outros grupos minoritários ou na continuidade de projetos que indiquem o que os próprios sujeitos surdos percebem sobre esta escola bilíngue.

## Referências

- Abreu, F. S. D. (2015). *Vozes silenciadas: homossexualidade, sexo e relações afetivas interpessoais em sujeitos surdos*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.
- Amorim, A. C. F. (2013). *Surdez e biculturalidade: Um estudo sobre o autoconceito a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.
- Agapito, F. M. (2015). *Formação de professores surdos que atuam no Município de Imperatriz- MA*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Ensino do Centro universitário UNIVATES.
- Baalbaki, A., & Caldas, B. (2011). Impacto do Congresso de Milão sobre a Língua de Sinais. Trabalho apresentado em Anais do XV Congresso Nacional de linguística e filologia, Rio de Janeiro, *Cadernos do CNLF*, n 5, t. 2.
- Barbosa, F.V., & Neves, S.L.G. (2017). *Língua de Sinais e Cognição (Lisco): estudos em avaliação fonoaudiológica baseada na Língua Brasileira de Sinais*. Pró-Fono.
- Campello, A. R. S. (2007). Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In R. M. de Quadros & G. Perlin (Eds.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 100-131.
- Campello, A. R., & Rezende, P. L. F. (2014). Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*. 2. 71-92.

- Capovilla, F. C. (2000). Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial.*, 1, 99-116.
- Capovilla, F. C. (2011) Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: Sá, N. R. L. de (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: *Valer e Edua*, 2011. p. 77-100.
- Costa, I.I., & Silva, D.N.H. (2010). *Surdez e Sofrimento Psíquico: Em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional (um estudo preliminar)*. Projeto de Pesquisa submetido e aprovado pelo CNPQ no edital para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (mimeo).
- Dizeu, L.C.T.B., & Caporali, S.A. (2005). A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. *Cadernos Cedes. Educ. Soc.*, 26 (91).
- Delari Junior, A. (2000). *Consciência e Linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Delari Junior, A. (2015). *Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição*. In Tuleski, S.C., Chaves, M., & Leite, H (Orgs.), *Materialismo histórico - dialético como fundamento da perspectiva histórico-cultural – método e metodologia de pesquisa*. Editora da Universidade de Maringá.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 79-115.

- Duarte, S. B. R., Chaveiro, N., Freitas, A.R., Barbosa, M.A., Porto, C.C., & Fleck, M.P.A. (2013). Aspectos históricos e socioculturais da população surda. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 20(4), 1713-1734.
- Engels, F. (1999). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Edição Eletrônica. Retirado de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>
- Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2014). Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista.*, (2), 51-69.
- Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2017). Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. *Educar em Revista.*, (3), 127-150.
- Fernandes, S.; Ceretta, M. L. (2014) Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, 1(2).
- Fontana, R. & Cruz, N. (1997) Psicologia e trabalho pedagógico. 1. ed. São Paulo: Atual.
- Gesueli, Z.M. (2006). Língua(gem) e identidade: surdez em questão. Caderno CEDES. *Educ. Soc.* 27 (94), 277-292.
- Giammellaro, C. N. F., Gesueli, Z. M., & Silva, I. R. (2013). A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. *Educação & Sociedade*, 34(123), 509-527
- Giordani, L.F. (2004). Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos. *Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Anais Curitiba, Paraná, Brasil.
- Góes, M. C. R. & Lacerda, C. B. F. (2000). Surdez: processos educativos e subjetividade. *São Paulo: Lovise*.

- Góes, M. C. R. (2002). *Linguagem, surdez e educação* (3ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Góes, M. C. R., & Cruz, M. N. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50).
- Goldfeld, M. (1997/2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. (3ª ed.). Plexus Editora.
- Gomes, L. D., & Silva, L. B., Silva, A. M. S., Pascual, G. L., Colaço V. F. R., & Ximenes, V. M. (2016). O sócio e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. *Psicologia em Revista*, 22 (3) 814 – 831.
- Gueertz, C. (1989/2008). *A interpretação das culturas*. Guanabara Koogan.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel & Verhoeven, L. (2008). Reading vocabulary learning in deaf children in bilingual education programs, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1 (132), 155-174.
- Herrera F., Valeria, C., Macchiavello, D., & Saavedra C., F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 171-191.
- Hoyer, K. (2004). The sociolinguistic situation of Finland-Swedish deaf people and their language, Finland-Swedish Sign Language. In Mieke Van Herreweghe & Myriam Vermeerbergen (eds.) *To the lexicon and beyond: Sociolinguistics in European deaf communities*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 3–23.
- Karnopp, L. B. (1994) *Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS: Estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. Dissertação de Mestrado apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- Kelman, C.A., Silva, D.N.H., Amorim, A.C.F., Monteiro, R.M.G., & Azevedo, D.C. (2011). Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. Brasília: *Linhas Críticas*.
- Kubaski, C., & Moraes, V. P. (2009, Outubro). O bilingüismo como proposta educacional para crianças surdas. In *IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE–III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, PR* (p. 3415).
- Lacerda, C.B.F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, 19(46), 68-80.
- Lacerda, C.B.F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes. Educ. Soc.*, Campinas, 26 (69).
- Lacerda, (2006). A cultura surda e os intérpretes da Língua de Sinais. *Revista Educação temática digital*, v. 7 (2): 135- 143.
- Lacerda, C. B. F. (2007) O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, p. 257-280.
- Lacerda, C. B. F. de; Albres, N. de A. & Drago, S. L. dos S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 65-80.
- Lane, H. (1989). *When the Mind Hears: a history of the deaf*. Nova York: Vintage Books.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lessa, S., & Tonet, I. (2011). Introdução à filosofia de Marx (2a ed.). São Paulo: *Expressão Popular*.

- Lebedeff, T. B., & Revilleau, M. (2002). Análise da compreensão textual de surdos adultos em processo de alfabetização. *Florianópolis: UFSC-ANPED-SUL*.
- Lebedeff, T. (2010). A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições lingüísticas e de escolarização. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED “Educação no Brasil: O balanço de uma década”: Caxambú.
- Schensul, S.L., Schensul, J.J., Schensul, & LeCompte, M.D. (2013). *Ethnographer’s Toolkit Book 2: A mixed Methods Approach. Second Edition*.
- Lodi, A.C.B. (2003) Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação.
- Lodi, A.C.B. (2005). Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*., 31(3), 409-424.
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63.
- Lopes, F. K. G. (2017). O uso das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem do surdo: Libras em educação a distância. *Revista virtual de cultura surda*. 17(1), 1-29.
- Lordelo, L.R. (2011). A Crise na Psicologia: Análise da Contribuição Histórica e Epistemológica de L. S. Vigotski. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (4) 537-544.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de Psicologia Geral. Volume 1: Introdução Evolucionista à Psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Magnanime, J.G.C. (2009) Etnografia como prática e como experiência. *Horizontes Antropológicos.*, (15) 32, 129-156.
- Martins, V. R. O., Albres, N. A., & Sousa, W. P. A. (2015). Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. *Pro-Posições*, 26(3), 103-124.
- Martins, L.M.B. (2015). *A prática pedagógica bilíngue no letramento de jovens e adultos surdos*. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
- Martins, M.A.L. (2010). *Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba.
- Marx, K., & Engels, F. (2008). *A ideologia Alemã* (3a ed.) (L. C. de Castro e Costa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Marschark, M.; Lang, H. G. Albertini, J. A. (2012) *Educating Deaf Students*. From Research to Practice. Oxford: Oxford University Press.
- Mendonça, F. L. R. (2018). *A atividade criadora e sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente*. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.
- Merselian, K.T.; & Vitaliano, C.R. (2011) Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. *Rev. Lusófona de Educação*, 1(1)9., 85-101.

- Moura, M. C.; Campos, S. R. L. & VERGAMINI, S. A. A. (2011). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos Editora.
- Monteiro, R. M. G. (2014). *Surdez e identidade bicultural: como nos descobrimos surdos?* Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.
- Nascimento, S. P. F., & Costa, M. (2014). Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, 1 (2), 159-178.
- Nunes, S.S., Saia, A.L., Silva, L.J., & Mimessi, S.D. (2015). Escolas inclusivas e/ou bilíngues? *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 19(3), 537-545.
- Ormel, E., Hermans, D., Knoors, H, & Verhoeven, L. (2011). Cross- language effects in written word recognition: The case of bilingual deaf student. *Cambridge University Press*, 15(2), 288-303.
- Perlin, G. (1998). Identidades surdas. In: Skliar, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Perlin, G. (2006). A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais. *Revista Educação Temática Digital*, 7 (2), 136-147.
- Pino, A. (2005). As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. *São Paulo: Cortez*.
- Presidência da República. (2002). Lei número 10.436 de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras – e dá outras providências.

- Presidência da República. (2005). Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- Quadros, R.M. (2003). Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão exclusão. Florianópolis: *Editora Ponto de Vista*.
- Quadros, R.M. (2006a). Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos Cedes. Educ. Soc.*, Campinas, 26(69), 141-161.
- Quadros, R. M. (Ed.). (2006). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.
- Quadros, R. M, & Perlin, G.T. T. (2006/2007). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.
- Quadros, R. M. (Ed.). (2008). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.
- Quadros, R. M. (2012). O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In A. C. B. Lodi & C. B. F. Lacerda (Eds.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização*. (3ª ed.). Porto Alegre: Mediação, pp. 187-200.
- Ribeiro, C.B. (2014) *Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de surdos jovens*. Dissertação apresentado no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.
- Ribeiro, C. B., & Silva, D. N. H. (2017). Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.

- Rivière, A. (1984) *La psicología de Vigotski*. Visor Libros- Infancia Aprendizaje.
- Rodrigues, C.H., & Santos, S.A. (2018). A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. *Tradução em Revista*, 24(1), 2-29.
- Roldão, M. M. G., & Aguiar, G. F.C. (2016). Educação bilíngue: constituindo o surdo como sujeito. *Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*. Campina, João Pessoa.
- Romanelli, N. (2011). A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 199-208.
- Rocha, D.S. (2017). *Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Rodrigues, C. H. (2015). A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual. In: Almeida, W.G., org. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: *Editus*, 2015, 113-136. ISBN 978-85-7455-445-7.
- Rodrigues, C. H.; & Miranda, L. A. (2012) Fronteiras linguísticas e culturais no processo de ensino-aprendizagem: contrapondo as turmas com surdos às de surdos. In: Simpósio internacional de ensino de língua portuguesa. Anais Uberlândia: EDUFU. (2), 1-10.
- Sá, N.R.L. (2011). Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: Sá, Nídia Regina Limeira (Org.) *Surdos: qual escola?* Editora Valer e Educar.
- Santos, M.P. (2013). *Dialogando sobre inclusão: contando casos e (des)casos*. CRV.

- Santos, W.J. (2013). O aluno surdo em escola comum de ensino regular: inclusão bilíngue ou inserção monolíngue? *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, 2(1), 1-14.
- Sacks, O. (1998/2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, D. N. H. (2007). *Como brincam as crianças surdas*. (2ª ed.). São Paulo: Plexus.
- Silva, V. (2006). Educação de surdos: Uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. Capítulo 1. In R. M. Quadros (Org.), *Estudos Surdos I – parte A* (14-37). Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul.
- Silva, C.M. (2011). *O papel do pedagogo no grupo surdez e sofrimento psíquico*. Monografia apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
- Silva, D. N. H. & Abreu, F. S. D. (2014). *Narrativas de jovens surdos sobre seus processos de escolarização no Distrito Federal*. *Linhas Críticas*, 20(42), 325-344.
- Silva, C.M., & Silva, D.N.H., & Silva, R.C. (2014). Inclusão e Processos de Escolarização: Narrativas de Surdos sobre Estratégias Pedagógicas Docentes. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 261-27.
- Silva, C.M., Silva, D.S.S., Monteiro, R. & Silva, D.N.H. (2018). Inclusão Escolar: Concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*. 38(3), 465-479.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. *Educação & Sociedade*, (71), 45-78.

- Soares, R.S. (2013). *Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores*. Dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Souza, R. M. (2003). Intuições "lingüísticas" sobre a Língua de Sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 19(2), 329-344.
- Souza, C. (2017). "A gente nasceu bandido e vai morrer bandido" *Trajetórias de criminalização e escolarização de adolescentes privados de liberdade*. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.
- Souza, R. M. (1998). *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, R. M., & Lippe, E. M.O. (2012). Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos? *Calidoscópio*, 10(1), 12-23.
- Sousa, I.L., & Gediél, A.L. (2017). Os sinais dos surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56(1), 163-185. <https://dx.doi.org/10.1590/010318135158183181>
- Slomski, V. G. (2010). *Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. 1. ed. Curitiba: Editora Juruá.
- Skliar, C. (2003) *Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos*. Campinas: Mercado das Letras.
- Skliar, C. (Ed.). (1997/2006). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. (5ª ed.). Porto Alegre: Mediação.

- \_\_\_\_\_.(1998). Os estudos em Educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_.  
(Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- \_\_\_\_\_.(2003) *Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos*.  
Campinas: Mercado das Letras.
- Stokoe, W. (1960) *Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language*.  
Maryland: Linstok Press.
- Stumpf, M. R. (2009). Relato de experiências: A educação bilíngüe para surdos. Relatos  
de experiências e a realidade brasileira. In R. M. de Quadros & M. R. Stumpf  
(Eds.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Ströbel, K. (2009). *A história da educação dos surdos*. Florianópolis, SC.
- Ströbel, K. L. (2007). História dos surdos: Representações mascaradas das histórias dos  
surdos. Capítulo 6. In Quadros, R. M. & Perlin, G. (orgs). *Estudos surdos II* (186-  
215). Série pesquisas. Petrópolis, RJ: editora Arara Azul.
- Svartholm, K., & Moura, M. C. (2011). O bilinguismo sob o ponto de vista de Kristina  
Svartholm- Suécia. In: Moura, M.C.; Campos, S.R.L. Vergamini, S.A.A. (Orgs)  
*Educação para surdos: práticas e perspectivas II.*, 147-154.
- Svartholm, K. (2014). 35 years of bilingual deaf education - and then?. *Educar em  
Revista*, (2)., 33-50.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá:  
Eduem.
- Thoma, A.S., & Klein, M. (2010). Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas  
como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil.  
*Cadernos de Educação*. Pelotas.

- Vieira, C. R. (2017). *Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica*. Tese apresentada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Vigotski, L. S. (1999). *O significado histórico da crise na Psicologia*. In Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (2000). Lev. S. Vigotski: Manuscrito de 1929 (A. Marenitch, Trad.). *Educação & Sociedade*, (71), 21-44.
- \_\_\_\_\_. (2001). Obras escogidas II —pensamiento y lenguaje: conferencias sobre psicologia. Madrid: Machado Libros.
- \_\_\_\_\_. (2013). Obras Escogidas I -El significado histórico de la crisis de la Psicología I [Tradução: J. M. Bravo]. *Moscou: Editorial Pedagógica*.
- Xavier, A. N., & Barbosa, P. A. (2014). Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. *D.E.L.T.A.*, 30 (2), p. 371-413.
- Witkoski, S. A. (2009). Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 565-575.
- Witkoski, S. A. (2017). A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para sujeitos surdos: rompendo oposições binárias. *Educação temática digital*, 3(19), 882-900.
- Witkoski, S. A., & Baibich-Faria, T. M. (2010). A importância da Língua de Sinais para as pessoas surdas na construção de uma linguagem plena e genuína. *Revista Contrapontos*, 10(3), 338-344.

## Apêndice



## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Estratégias pedagógicas e desenvolvimento do surdo: um estudo sobre uma escola bilíngue do Centro-Oeste do Brasil**, de responsabilidade de *Carine Mendes da Silva*, aluno(a) de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *investigar as estratégias pedagógicas de uma escola bilíngue localizada no Centro-Oeste do Brasil*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas semiestruturadas e formação de grupo focal (reunião de todos os participantes para discutir coletivamente, junto à pesquisadora, temas específicos da escola bilíngue: metodologia educacional, ensino de surdos, estratégias pedagógicas)*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco

Espera-se com esta pesquisa *ampliar os estudos sobre estratégias para o ensino e desenvolvimento do surdo*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *61 xxxxx4415* ou pelo e-mail **carine\_gnt@hotmail.com**.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *defesa pública de tese de doutorado* na qual contaremos com um profissional intérprete para a tradução simultânea para LIBRAS, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do **CEP/IH cep\_ih@unb.br**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

---

Assinatura do (a) participante  
pesquisador (a)

Assinatura do (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz**  
**para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado *Estratégias pedagógicas e desenvolvimento do surdo: um estudo sobre uma escola do Centro-Oeste do Brasil*, sob responsabilidade de *Carine Mendes da Silva* vinculado(a) ao/à *Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília*.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da pesquisadora, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante  
pesquisador (a)

Assinatura do (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

### **Roteiro para a realização da entrevista Fase 01**

- Histórico pessoal
- Histórico na educação de surdos
- A escola bilíngue
- Desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos: estratégias pedagógicas em sala de aula
- Desafios da escola

### **Roteiro para a realização da entrevista Fase 02**

- A Libras na escola bilíngue
- Estratégias pedagógicas positivas e negativas
- O professor surdo
- O papel do professor surdo na escola bilíngue
- Desafios da escola bilíngue