UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANGÉLICA NIERO MENDES DOS SANTOS

A língua brasileira de sinais na educação de surdos:
língua de instrução e disciplina curricular

São Paulo
2018

ANGÉLICA NIERO MENDES DOS SANTOS

A língua brasileira de sinais na educação de surdos:
língua de instrução e disciplina curricular

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Geciauskas
Sofiato

Área de concentração: Educação e Ciências
Sociais: desigualdades e diferenças

São Paulo
2018

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

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

371.912 Santos, Angélica Niero Mendes dos
S237L A língua brasileira de sinais na educação de surdos: língua
de instrução e disciplina curricular / Angélica Niero Mendes dos
Santos; orientação Cássia Geciauskas Sofiato. São Paulo: s.n., 2018.
264 p. ils.; grafs.; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais:
desigualdades e diferenças) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Libras 2. Currículo 3. Escola bilíngue 4. Educação bilíngue 5.
Surdos (Educação) I. Sofiato, Cássia Geciauskas, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: SANTOS, Angélica Niero Mendes dos.

Título: A língua brasileira de sinais na educação de surdos: língua de instrução e disciplina curricular

Aprovado em: 11 de setembro de 2018

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu avô Jonas (*in memoriam*) que em todos os momentos de minha vida proferiu uma palavra sábia de conforto e esperança.

AGRADECIMENTOS

A realização deste projeto de vida só foi possível devido ao apoio que tive durante toda esta caminhada, que apesar de árdua fez crescer belos frutos.

Agradeço primeiramente a Deus o grande responsável pela minha vida, a quem recorri em diversos momentos para pedir, agradecer ou simplesmente conversar.

À Nossa Senhora que por meio da oração acalmou muitas vezes este coração aflito.

Aos meus pais, Márcio e Ana Lúcia, que são minha vida, meu exemplo de força e persistência. Aqueles que me incentivaram, seguraram minha mão durante todo o processo e que me deram sempre razões para continuar. Sem o apoio, a confiança e o amor deles, nada disso seria possível.

Aos meus irmãos, Fernando e Rafaela, meus grandes amigos, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, que me apoiaram, acreditaram em meu potencial e sempre me impulsionaram a seguir em frente.

Ao meu sobrinho Pedro que transformou minha forma de ver o mundo, colocando um toque de cor em minha vida.

À minha madrinha, Lígia, que sempre será meu apoio, minha segunda mãe, minha fonte de inspiração. Um modelo a ser seguido e admirado.

À minha avó Maria Ignez que acompanhou cada etapa do processo de escrita, com palavras de incentivo e orações, e que foi a primeira a ler este trabalho.

À minha tia Regina que esteve ao meu lado e rezou muito para que tudo acontecesse da melhor maneira possível.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, que esteve ao meu lado em todo o processo, permitindo com que eu alcançasse voos que sozinha não conseguiria. Obrigada pelo conhecimento compartilhado.

À Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian que contribuiu significativamente para os redirecionamentos deste trabalho durante o exame de qualificação, que esteve presente durante grande parte do processo de elaboração desta dissertação e que foi membro suplente da banca de defesa.

À Profa. Dra. Zilda Maria Giosuelli por seu profissionalismo e competência ao dar suas impressões e sugestões durante o exame de qualificação.

À Profa. Dra. Solange Maria da Rocha que, além de fazer parte da banca de defesa deste trabalho, recebeu-me no Instituto Nacional de Educação de Surdos ainda no início do processo de pesquisa, acolhendo-me com uma conversa rica e produtiva.

À Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni que teve um papel essencial em minha iniciação à pesquisa ainda durante a graduação e que foi, também, banca de defesa desta dissertação.

À Profa. Dra. Kate Mamhy Oliveira Kumada e Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins que de maneira generosa, aceitaram ser suplentes de minha banca de defesa.

Ao Colégio Divino Salvador de Jundiaí, em especial à coordenadora Lia Mara e ao Diretor Padre Samuel que, de maneira muito especial, cuidaram de mim no início e no fim desse processo.

Ao Sr. Germano (*in memorian*), um dos fundadores da Associação e Clube dos Surdos de Jundiaí, que foi mestre e amigo durante minha caminhada.

Aos amigos surdos que confiaram em meu potencial e contribuíram imensamente para meu aprendizado.

Aos amigos com os quais escolhi compartilhar os momentos vivenciados ao longo desses anos. A eles que compreenderam minhas ausências e fizeram meus momentos de descontração especiais, minha gratidão. Em especial, Thaila, Edna, Yane, Annalisa, Luísa e Juliana.

Agradeço em especial ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que ao financiar esta pesquisa permitiu a efetivação deste trabalho.

A todos meus familiares, amigos e colegas que com um incentivo, uma palavra de apoio, participaram dessa caminhada.

A todos vocês: Obrigada!

A hermenêutica diatópica pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

SANTOS, Angélica Niero Mendes dos. **A língua brasileira de sinais na educação de surdos: língua de instrução e disciplina curricular.** 2018. 265 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A educação bilíngue-bicultural dos surdos tem conquistado cada vez mais espaço nas discussões acadêmicas e é sob esta perspectiva que construímos as bases da presente pesquisa. Considerando a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua do surdo (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita, este estudo buscou entender o funcionamento da Libras como língua de instrução nas escolas bilíngues para surdos em São Paulo e, também, a efetivação do ensino de tal língua como disciplina curricular nestas instituições. Refletindo sobre estas questões, configurou-se o seguinte problema de pesquisa: o direito do surdo de acesso ao conhecimento por meio da língua brasileira de sinais e de aprendizado desta própria língua tem sido garantido nas escolas bilíngues para surdos da cidade de São Paulo? Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa cujo objetivo central foi discutir como a língua brasileira de sinais tem sido utilizada e ensinada nas escolas bilíngues para surdos no município em questão. Após a construção dos capítulos teóricos que fundamentam nossas concepções de sujeito, língua, educação bilíngue e currículo, apresentamos a pesquisa empírica realizada em duas escolas públicas de educação bilíngue para surdos. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a análise de documentos que orientam as práticas educativas desenvolvidas nas escolas, a observação das aulas e as entrevistas semiestruturadas com os professores de Libras. Para o tratamento e a análise dos dados, o referencial escolhido foi a Análise de Conteúdo com base nas contribuições de Bardin (1977). Como resultados encontramos uma extensa documentação da cidade que discute a educação bilíngue, documentação esta que abrange decretos, portarias, orientações curriculares e um material didático com o intuito de atender às necessidades de ensino de Libras aos alunos surdos. Verificamos que, nas escolas pesquisadas, a Libras é verdadeiramente língua de instrução e que há garantia do ensino de tal disciplina. Por ser um projeto relativamente novo de educação, alguns desafios ainda estão presentes, como por exemplo, os processos de definição dos conteúdos de ensino a serem trabalhados nesta disciplina curricular. Destacamos que a proposta de educação bilíngue para surdos vem sendo construída no município estudado, portanto, apesar de uma trajetória consolidada, existem ainda questões a serem discutidas.

Palavras-chave: Libras. Currículo. Escola bilíngue. Educação bilíngue. Educação dos surdos.

ABSTRACT

SANTOS, Angélica Niero Mendes dos. **The Brazilian sign language in the education of the deaf:** language of instruction and curricular subject. 2018. 265 p. Thesis (Master's degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

The bilingual-bicultural education of deaf students has gained more and more space in the academic debate and it is under this perspective that I have built the basis for this research. Whereas the Brazilian sign language (Libras) is the first language of a deaf person (L1) and Portuguese is the second language (L2), in the written mode, this study has sought to understand how *Libras* works as a language of instruction on the bilingual schools for deaf students in São Paulo and, also, how the teaching of such language is implemented as curricular subject in those institutions. Thinking over these issues, the following research problem has been configured: the right of a deaf student to access knowledge by means of the Brazilian sign language and the learning of this language has been guaranteed in the bilingual schools for the deaf in the city of São Paulo? For that a qualitative study was devised whose main objective was to discuss how the Brazilian sign language has been utilized and taught in the bilingual schools for the deaf in the mentioned city. After designing the theoretical chapters which provide the grounds of my conception of subject, language, bilingual education and curriculum, I present the empirical research conducted in two public schools of bilingual education for the deaf. The tools utilized for data collection were the analysis of the documents that guide the educative practices done in the schools, the observation of classes, and semi-structured interviews with teachers of *Libras*. In order to treat and analyze the data collected, the framework was the Analysis of Contents based on the contributions by Bardin (1977). The results I have found were the city's comprehensive documentation on bilingual education, which includes decrees, directives, curricular guidelines and pedagogical material with the purpose of meeting the needs of the teaching of *Libras* to deaf students. I observed that in the schools studied *Libras* is truly the language of instruction and there is guarantee that this subject is taught. Due to the fact that it is a relatively new educational project, some challenges are still there, as for example, the processes to define the contents that are to be taught in this curricular subject. It must be highlighted that the proposal of bilingual education for the deaf has been constructed in the city being studied; therefore and in spite of a consolidated itinerary, there are still issues to be addressed.

Keywords: *Libras*. Curriculum. Bilingual School. Bilingual Education. Education of the deaf.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trecho da resposta de Lopes Netto à carta de Tobias Leite no ano de 1883.....	55
Figura 2 – Sinal “casa”.....	96
Figura 3 – Sinal “morar”.....	96
Figura 4 – Sinal “zebra”, composto pelos sinais “cavalo” + “listras”	97
Figura 5 – Sinal “jeito”.....	101
Figura 6 – Sinal “sentir”	101
Figura 7– Sinal “educar / educação”.....	102
Figura 8 – Sinal “educação / educado”.....	102
Figura 9 – Sinal “bonito (a)”	103
Figura 10 – Sinal “feio (a)”	103
Figura 11 – Sinal “sogro(a)”.....	104
Figura 12 – Sinal “solteiro(a)”	104
Figura 13 - Ensino Fundamental: Educação Especial – Diurno	176
Figura 14 – Ensino Fundamental: Educação Especial – Noturno	178
Figura 15 – Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos da Educação Especial	179
Figura 16 – Categorias de Análise	189

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dissertações e Teses selecionadas na BDTD, no período de 2011 à 2015, por meio das palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” / “Libras” e “língua de instrução”	28
Gráfico 2 – Dissertações e Teses selecionadas na BDTD, no período de 2011 à 2015, por meio das palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” / “Libras” e “currículo”	29
Gráfico 3 – Seleção do Material: total de dissertações e teses disponíveis na BDTD, no período de 2011 à 2015, que atendem aos critérios de seleção por meio de palavras-chave relacionadas.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras-chave inter-relacionadas utilizadas para o levantamento bibliográfico.	23
Quadro 2 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” <i>and</i> “língua de instrução”.....	24
Quadro 3 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “Libras” <i>and</i> “língua de instrução”.....	25
Quadro 4 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” <i>and</i> “língua de instrução” E “Libras” <i>and</i> “língua de instrução”.....	25
Quadro 5 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” <i>and</i> “currículo”.....	26
Quadro 6 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “Libras” <i>and</i> “currículo”.....	27
Quadro 7 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” <i>and</i> “currículo” E “Libras” <i>and</i> “currículo”.....	27
Quadro 8 – Busca realizada no <i>Scielo</i> : palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” <i>and</i> “língua de instrução”.....	35
Quadro 9– Busca realizada no <i>Scielo</i> : palavras-chave inter-relacionadas “Libras” <i>and</i> “língua de instrução”.....	35
Quadro 10 – Busca realizada no <i>Scielo</i> : palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” <i>and</i> “currículo”.....	35
Quadro 11 – Busca realizada no <i>Scielo</i> : palavras-chave inter-relacionadas “Libras” <i>and</i> “currículo”.....	36
Quadro 12 – Pesquisa empírica nas escolas: a divisão de horas.....	155
Quadro 13 – Participantes da pesquisa: surdos e ouvintes.....	157
Quadro 14 – Participantes da pesquisa: formação inicial.....	158
Quadro 15 – Participantes da pesquisa: formação complementar.....	159
Quadro 16 – Participantes da pesquisa: idade de aquisição / aprendizagem da Libras.....	160
Quadro 17 – Participantes da pesquisa: meios de apropriação da língua brasileira de sinais.....	161

LISTA DE SIGLAS

ACSJ – Associação e Clube dos Surdos de Jundiaí

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AVE – Auxiliar de Vida Escolar

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CM – Configuração de Mão

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CSCJ – Colégio Sagrado Coração de Jesus

CT – Comunicação Total

EAD – Ensino a distância

EF I – Ensino Fundamental I

EF II – Ensino Fundamental II

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEBS – Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos

ENM – Expressões não-manuais

IC – Iniciação Científica

ICP – Instituto Central do Povo

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IST – Instituto Santa Teresinha

L – Locação

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

M – Movimento

NSE – Nova Sociologia da Educação

Or – Orientação da mão

PA – Ponto de Articulação

PDF – Portable Document Format

PNEEPEI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUCC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SVO – Sujeito-verbo-objeto

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
POR ONDE CAMINHEI, MEUS PASSOS ATÉ AQUI.....	16
EDUCAÇÃO DE SURDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	20
PARA COMEÇO DE CONVERSA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	22
1. PERCURSO HISTÓRICO SOB A ÓTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	41
1.1. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO IMPERIAL INSTITUTO DE SURDOS-MUDOS	41
1.2. OUTRAS INSTITUIÇÕES PARA SURDOS: RIO DE JANEIRO, SÃO PAULO E MINAS GERAIS	68
1.2.1. Instituto Central do Povo – Rio de Janeiro.....	68
1.2.2. Asilo para moças Surdas Mudadas de Itajubá – Minas Gerais.....	69
1.2.3. Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves” – São Paulo	70
1.2.4. Instituto Santa Teresinha – São Paulo	71
1.2.5. Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller – São Paulo.....	73
2. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES.....	75
2.1. LÍNGUA E LINGUAGEM	75
2.1.1. Língua e linguagem para Saussure.....	76
2.1.2. Língua e linguagem para Bakhtin	78
2.1.3. Charles L’Épée: um olhar para os sinais.....	83
2.1.4. Stokoe e o reconhecimento linguístico das línguas de sinais.....	86
2.1.5. A língua brasileira de sinais.....	88
2.2. BILINGUISMO.....	105
2.3. EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BICULTURAL PARA SURDOS.....	112
2.4. LIBRAS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO.....	117
3. O CURRÍCULO: NOSSAS ESCOLHAS TEÓRICAS	121
3.1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA RETOMADA NECESSÁRIA.....	121
3.2. UM FENÔMENO MULTIFACETADO E NOSSAS ESCOLHAS CONCEITUAIS.....	126
3.2.1. O conhecimento escolar e o papel da escola.....	130
3.2.2. Currículo: processo de possibilidades.....	135
3.3. DIÁLOGO COM YOUNG: NOSSO PONTO DE PARTIDA.....	136
3.3.1. Young: as bases teóricas que sustentam a mudança de perspectiva teórica.....	142
3.3.2. O papel da escola e o “conhecimento poderoso”.....	146
4. MÉTODO	151
4.1. O LÓCUS DA PESQUISA.....	153
4.2. SUJEITOS PARTICIPANTES.....	155
4.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	162
4.4. O TRATAMENTO DOS DADOS.....	166
4.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	169
4.5.1. As políticas públicas para alunos surdos.....	169
4.5.2. As diretrizes orientadoras e o material didático: uma documentação pioneira.....	182
4.5.3 A pesquisa nas escolas.....	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
REFERÊNCIAS.....	230
APÊNDICES.....	252

INTRODUÇÃO

Por onde caminhei, meus passos até aqui...

As escolhas feitas na vida não são fruto do acaso, elas são resultado de um encadeamento de acontecimentos que levam a uma tomada de decisão. A opção por um tema para o desenvolvimento de uma pesquisa também segue essa lógica. Faço aqui um resgate da minha trajetória de vida, pessoal e acadêmica, de modo a oferecer elementos para a compreensão dos caminhos que me trouxeram até aqui.

Nasci em outubro de 1990 na cidade de Vinhedo. Morei com meus pais e irmãos na cidade de Louveira em meus primeiros anos de vida e, desde meus três anos de idade moro na cidade de Jundiaí.

Venho de uma família de professoras (mãe, avó, tias e madrinha) cada uma em sua especialidade e em um nível de ensino, mas todas comprometidas com a educação das crianças, jovens e adultos. “Vivo a escola” desde bem pequena; convivi com livros, cadernos, textos e esse universo sempre me encantou.

Muito antes de aprender a ler formalmente, vivia com meus livros infantis “lendo” as histórias para quem quisesse ouvir. Confesso que a primeira vez que li convencionalmente aqueles livros, fiquei um pouco decepcionada, pois senti falta dos detalhes e até da emoção das histórias, afinal elas eram bem diferentes do que eu imaginava.

Livros sempre foram minha grande paixão. Lembro, como se fosse hoje, do encanto que eram as aulas de leitura da 2ª série, a forma como a professora lia, a entonação que usava para os momentos tensos e misteriosos das histórias, as vozes engraçadas que diferenciavam os personagens... Tudo isso ainda vive em minha memória e sem dúvida marcou minha relação com a leitura.

Sempre gostei bastante da escola, gostava mais ainda do “poder” que ela me proporcionava, e ainda proporciona: o poder de conhecer, de saber, de descobrir as coisas do mundo. Aprender sempre foi uma motivação para mim.

Durante toda minha vida acadêmica fui uma aluna questionadora que gostava de entender os assuntos com profundidade; minha fase dos “porquês” não parou na infância. Foram nos anos finais do Ensino Fundamental que minha trajetória acadêmica começou a ser delineada, ainda que naquele momento, eu não tivesse essa consciência. No ano de 2002, quando eu cursava a 6ª série do Ensino

Fundamental, conheci minha primeira amiga surda e o interesse em entender um pouco mais sobre a “cultura surda” começou a despertar em mim.

Minha amiga era uma surda que oralizava relativamente bem, mas confesso que em muitos momentos não entendia o que ela dizia. Algumas vezes pedia para que ela repetisse, uma ou duas vezes, o que tinha dito. Após isso me sentia desconfortável e acabava sem entender parte do diálogo. Ficava muito decepcionada com estas situações, me sentia mal por não compreender o que ela dizia. Esta barreira na comunicação foi determinante para minha trajetória acadêmica. Na época, ainda não conhecia a língua brasileira de sinais (Libras). Mas comecei a procurar informações sobre a “comunicação” dos surdos.

Vim a saber, um tempo depois, que aquela minha amiga utilizava a língua brasileira de sinais fora do contexto escolar e dessa maneira garantia a efetividade da comunicação com aqueles que conheciam essa língua. Vale salientar que naquele período, na escola em que eu estudei, a Libras não funcionava como língua de instrução, não era contemplada em nenhum momento na escola (nem mesmo no contraturno) e as crianças surdas não tinham intérpretes durante as aulas.

Em 2005, entrei no 1º ano do Ensino Médio, cursei-o junto com o Magistério. Foi um período de muito aprendizado e desenvolvimento. A educação passou a ser um dos pilares de meus estudos, pilar este que muito me instigava e impulsionava a buscar novos conhecimentos. Concomitantemente a essa busca, conheci mais duas amigas surdas que estudavam no mesmo colégio que eu. Elas eram oralizadas e comunicavam-se bem com os alunos ouvintes, mas entre elas utilizavam a língua brasileira de sinais. Esse foi um dos pontos que mais me *encantou*. Encantou não no sentido romântico do termo, mas no sentido de perceber a efetividade de uma comunicação por um meio, até o momento, pouco conhecido por mim.

Foi então que, no ano de 2007, realizei um curso de Comunicação Total¹ em uma instituição terapêutica que faz atendimento aos surdos e deficientes auditivos da região de Jundiaí. No segundo semestre do mesmo ano fiz um curso de língua brasileira de sinais (Libras) nessa mesma instituição. Dessa forma comecei a

¹ A Comunicação Total é uma filosofia, que segundo Ciccone (1996), valoriza a comunicação, podendo esta ocorrer por meio da utilização de diversos recursos, dentre eles, fala, sinais, gestos, combinação destes modos etc. Já o curso de Libras, traz em si a valorização da língua brasileira de sinais enquanto língua e não como um recurso para a comunicação. É interessante observar que passávamos por um momento de mudanças de concepção. Em um mesmo ano, no mesmo local, fiz cursos que traziam em seus nomes duas concepções bastante distintas.

conhecer um pouco mais sobre a comunidade surda e, desde então, tenho vontade de aprofundar meus estudos sobre a educação dos surdos.

Em 2008, enquanto cursava o último ano do Magistério, fui contratada como estagiária em uma escola particular da cidade de Jundiaí. Atuei na Educação Infantil do colégio.

Ingressei no curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC), no ano de 2009 e comecei, influenciada pelos estudos de Vygotsky, a ter um olhar mais direcionado à compreensão das relações entre as pessoas e sua consequente influência na aprendizagem. Nas relações interpessoais, a comunicação é fator essencial, portanto a qualidade da última influencia diretamente os processos de aprendizagem. Dessa discussão, novas questões foram surgindo e foram direcionando cada vez mais meu foco de interesse e culminaram, inclusive, com a escolha do meu tema de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação.

Ainda no ano de 2009, estava em um *shopping* de Jundiaí quando ao meu lado começa o que parecia uma discussão. Logo percebi que se tratava de um entrave de comunicação entre um surdo e um funcionário ouvinte. Com o pouco que eu conhecia da língua brasileira de sinais, medieei a situação de forma a auxiliar no êxito daquela comunicação. Descobri, naquele momento, que o senhor surdo, que eu conversei, era o fundador da Associação e Clube dos Surdos de Jundiaí (ACSJ). Ganhei dele um cartão da Associação e muitas recomendações para que fosse até o local conhecê-la. Aceitei o convite e nesse mesmo ano fiz um curso de Libras (Básico 1) oferecido nessa instituição. Passei a me inserir na comunidade surda e fui ficando cada vez mais motivada a continuar meus estudos.

No 4º período do curso de Pedagogia iniciei um projeto de Iniciação Científica (IC) cujo título era “A relação afetividade e aprendizagem: um estudo bibliográfico”. Foi, sem dúvida, uma grande oportunidade de aprendizagem. Lidei pela primeira vez com o mundo da pesquisa e fiquei bastante fascinada com o que ele me proporcionou. Fazer pesquisa é lidar concretamente com o mundo do conhecimento e isso extasia os “curiosos” como eu. Durante a realização da IC fiquei afastada por um ano do colégio em que trabalhava. Terminado esse período voltei a atuar na Educação Infantil da mesma escola.

Ao chegar ao 5º período do curso, já tinha clareza que eu queria estudar os processos de aprendizagem da criança surda. Para o desenvolvimento do meu TCC

decidi que estudaria a influência da educação bilíngue nos processos de apropriação do conhecimento escolar pela criança surda. Mais especificamente, gostaria de perceber como essa temática vinha sendo discutida nas produções científicas. Foi um momento rico de imersão nos estudos. Em 2012, ano em que escrevi meu Trabalho de Conclusão de Curso, fui convidada para ser professora no Colégio em que eu já trabalhava. Foi um desafio, mas foi também uma grande realização profissional.

Finalizada a graduação continuei atuando como professora de Educação Infantil e fui realizando cursos de Libras na Associação e Clube dos Surdos de Jundiaí (ACSJ) nos anos subsequentes. Fiz os níveis Básico 2, Intermediário e Avançado.

Em janeiro de 2013 fui convidada a ser tutora do curso de Pedagogia de uma instituição privada de Ensino Superior na modalidade de Ensino a Distância (EAD). Atuei por dois anos nesse nível de ensino e tive oportunidade de vivenciar a educação em uma etapa de ensino diferente da que eu atuava. Foi uma experiência muito interessante.

Trabalhar sempre me fez muito feliz, mas eu ainda tinha o desejo de continuar minha trajetória acadêmica. Por diversas vezes tentei fazer Pós-Graduação (*Lato sensu*) na área da educação de surdos e da língua de sinais. Mas a procura não era suficiente e as turmas não eram fechadas. Inicialmente fiquei bastante decepcionada, mas fui amadurecendo um projeto de pesquisa que estava desenvolvendo e decidi então que era hora de alçar um novo voo.

Foi então que prestei o Mestrado e em agosto de 2015 iniciei essa nova jornada na Universidade de São Paulo (USP). Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, passando a integrar área de concentração *Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças*, mais especificamente, a linha de pesquisa da *Educação Especial*.

Ainda em 2015, organizei e conduzi um Grupo de Estudos na ACSJ cujo nome era “O surdo e a língua de sinais”. Este grupo era formado por intérpretes, professores, surdos e estudantes de Libras que frequentavam a Associação. Nele discutíamos temas atuais sobre a surdez.

Em dezembro de 2015 acabei me desligando do colégio particular em que trabalhava como professora de Educação Infantil para então, dedicar-me exclusivamente ao Mestrado.

Em 2016 participei de um “Laboratório de Interpretação de Libras” na ACSJ para aprimorar meus estudos linguísticos sobre a Libras. Foi um momento bastante desafiador, mas também de muito crescimento. Ao final do curso fui convidada a ministrar o módulo de “História da Educação dos Surdos” no curso Avançado de Libras na mesma instituição. Concomitantemente participei, como aluna, do curso “Práticas Escolares para a aprendizagem do aluno surdo”.

Ao longo de grande parte de minha trajetória de vida, mais especificamente desde meus 11 anos, tenho contato com os surdos e, também, com a comunidade surda (desde os 18 anos). Com o passar do tempo fui tornando a educação dos surdos meu foco de interesse em relação aos estudos e à pesquisa.

Foi então que a proposta deste estudo foi sendo delineada até sua efetivação concreta.

Educação de Surdos: algumas considerações

A trajetória histórica da educação de surdos é um processo não linear, marcado por rupturas, avanços e retrocessos ao longo dos anos. As tensões acerca da abordagem a ser escolhida para a educação de surdos datam séculos atrás. Segundo Lodi (2000, p. 61), as discussões a respeito da utilização da língua oral e/ou utilização da língua de sinais começaram a surgir no século XVIII, “quando o método francês (gestualista) foi criticado e debatido pela corrente alemã, cuja ênfase era o ensino da língua oral”.

Considerando o histórico de avanços e retrocessos no que diz respeito ao uso da língua de sinais² no atendimento e na educação dos surdos, Sá (1999) destaca três períodos marcantes: das primeiras iniciativas de uso de sinais até o Congresso de Milão, em 1880, momento “responsável pelo banimento progressivo das Línguas de Sinais da educação de surdos” (p. 39); do Congresso de Milão até a década de 1960, em que Stokoe “comprovou que estas são línguas naturais como qualquer outra” (p. 39) língua de modalidade auditiva-oral e; do reconhecimento científico do caráter linguístico das línguas de sinais até os dias atuais, em que estão em pauta discussões acerca de uma abordagem bilíngue de educação de surdos. Pode-se perceber que a utilização da língua de sinais é profundamente influenciada

² Segundo Gesser (2009, p. 9), “na década de 1960, foi conferido à língua de sinais *status* linguístico”.

pelas abordagens educacionais que fundamentam os diferentes momentos históricos.

No Brasil, a Lei nº 10.436 de 2002 reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Esse reconhecimento atribuiu a tal língua o *status* linguístico que lhe é de direito e, ainda, ofereceu elementos para que a comunidade surda vivesse um processo crescente de lutas e conquistas em termos de legislação.

Em 2005 foi publicado o Decreto-Lei nº 5.626 que traz diversos aspectos, tais como a inclusão da Libras nos cursos de formação de professores e a formação dos profissionais para atuarem com alunos surdos; dispõe, ainda, sobre o oferecimento de salas e/ou escolas bilíngues para os alunos surdos. De acordo com o Decreto nº 5.626/05, “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL 2005). Este trecho do Decreto é bastante relevante para nossas discussões, pois abre a possibilidade do surdo ter acesso à educação em um ambiente específico em que a língua de circulação seja a língua brasileira de sinais.

Percebe-se que a Libras foi ganhando notoriedade no âmbito da legislação e, também, no âmbito acadêmico. A educação de surdos passou a ser colocada em discussão com uma base legal sustentando-a. Concepções distintas, metodologias diversificadas, lutas da comunidade surda e discussões acadêmicas a respeito do currículo oferecido a esses alunos foram permeando o cenário da educação de surdos.

Reflexões acerca da inclusão da Libras no currículo das escolas bilíngues são recentes em termos históricos, mas tiveram início ainda no século XX. Segundo Silveira (2006, p. 19) uma das primeiras iniciativas de inserção da língua brasileira de sinais no ensino aconteceu em uma escola de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul “há dezesseis ou dezessete anos atrás”. Pensando nos dias atuais, a iniciativa ocorreu há mais de vinte anos e foi oferecendo bases para estudos na área.

Segundo Albres (2013) a Libras em alguns momentos e unidades escolares constituiu-se como uma oficina, como parte diversificada do currículo e/ou efetivamente como uma disciplina. Vale salientar que não há uma linearidade na

existência desses modos de oferecimento de acesso à língua de sinais. Em diversos momentos, eles coexistem.

Diante de tantas inquietações, o objeto de estudo desta dissertação foi sendo direcionado por alguns questionamentos. O que se entende por língua de instrução? Segundo o Decreto nº 5.626/05, língua brasileira de sinais e língua portuguesa na modalidade escrita devem funcionar como línguas de instrução na escola. De que forma isso vem acontecendo? Ser língua de instrução nos contextos educacionais é suficiente para que os alunos aprendam a Libras? Se a resposta for negativa, considerando que a aquisição de uma língua, envolve também situações sistematizadas de aprendizagem, questiona-se “se” e “como” a Libras aparece no currículo das escolas bilíngues para surdos. Qual a carga horária dessa disciplina? Como a Libras vem se configurando na escola em termos de um “currículo como processo”³?

Essas e outras perguntas foram permitindo a delimitação do problema de pesquisa que orienta este estudo e que ficou assim constituído: o direito do surdo de acesso ao conhecimento por meio da língua brasileira de sinais e de aprendizado desta própria língua tem sido garantido nas escolas bilíngues para surdos da cidade de São Paulo?

Com o intuito de entender como as questões acima descritas têm sido discutidas pelo cenário acadêmico e também com vistas a conhecer as produções já realizadas na área sobre a temática em questão, realizamos um levantamento bibliográfico.

Para começo de conversa: um levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico caracterizou-se pela seleção das produções acadêmicas apresentadas nos anos de 2011 a 2015 em duas bases de dados, procurando perceber se a Libras vinha sendo contemplada como língua de instrução

³ Sacristán (1998a) defende o currículo como processo. Nesta perspectiva, segundo o autor, o currículo é composto por algumas dimensões, são elas: o currículo prescrito, aquele que é resultado das decisões políticas e administrativas, externas à escola; o currículo planejado relaciona-se ao âmbito da produção de materiais; o currículo organizado, organização dos tempos, saberes e sujeitos dentro do âmbito escolar; o currículo em ação, currículo que acontece na sala de aula, na relação professor-aluno-conhecimento, a “reelaboração prática” (p. 139); e o currículo avaliado, que compreende as avaliações internas e externas.

e, também, como disciplina curricular⁴ nas produções. Optamos por realizar a busca na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), pois esta concentra as publicações acadêmicas das universidades brasileiras e, também, na Biblioteca Eletrônica *Scielo* (*Scielo*), que concentra publicações de revistas científicas respeitáveis do Brasil e do mundo⁵.

Utilizamos para as buscas as palavras-chave inter-relacionadas descritas no *Quadro 1*.

Quadro 1 – Palavras-chave inter-relacionadas utilizadas para o levantamento bibliográfico.

Palavras-chave	Busca inter-relacionada
Língua brasileira de sinais	“língua brasileira de sinais” and “língua de instrução”
Libras	“Libras” and “língua de instrução”
Língua de instrução	“língua brasileira de sinais” and “currículo”
Currículo	“Libras” and “currículo”

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Optou-se por utilizar as palavras-chave com aspas, pois dessa maneira garantiríamos que no refinamento das buscas seriam contemplados trabalhos em que a expressão completa aparecesse. Ainda optou-se pela utilização de palavras-chave inter-relacionadas, pois tínhamos o objetivo de delimitar os trabalhos que abordassem os dois termos em cada uma das buscas (e não apenas um ou outro termo). Para a realização das buscas, a palavra “and”⁶ foi colocada entre as palavras-chave, pois indica a adição dos termos, ou seja, a produção deve apresentar um e outro termo (negrito nosso).

Utilizamos como filtros para a pesquisa a questão do idioma das publicações, ou seja, selecionamos apenas os textos em língua portuguesa. E, ainda como filtro, delimitamos o período de cinco anos, de 2011 a 2015. Segundo Luna (1996) o período de cinco anos é interessante para a maioria das revisões de literatura, pois aquilo que é importante para a área está incorporado nas pesquisas

⁴ Esse enfoque de disciplina curricular diz respeito à Libras na Educação Básica.

⁵ Neste estudo centralizamos as buscas em publicações brasileiras apenas, devido à especificidade de nosso tema (língua brasileira de sinais como língua de instrução e como disciplina curricular).

⁶ Tradução nossa: “e”.

desse período de tempo e o que não está contemplado, infere-se que foi abandonado por não oferecer possibilidades para as discussões recentes.

Depois de selecionadas as palavras-chave e os filtros para as buscas, apresenta-se a discussão dos resultados encontrados na BDTD e em seguida, os resultados da pesquisa feita no Scielo.

Tem-se, como norteadores das buscas, conforme destacado no *Quadro 1* quatro conjuntos de palavras-chave inter-relacionadas. Construímos um quadro para os resultados em cada um dos conjuntos, para que, desse modo, seja possível compreender todo o percurso da pesquisa.

A busca avançada da BDTD é organizada de modo que nos campos de busca o pesquisador deve colocar a palavra-chave que pretende encontrar, em seguida, ele escolhe qual o tipo de “metadado” (BDTD, 2016) pelo qual o filtro da pesquisa será realizado (título, assunto, todos os campos⁷ etc.) e, por fim, escolhe o “grupo de busca” para filtrar as publicações. Este grupo é composto por: “todos os termos”, por “algum termo” ou “nenhum termo” daqueles previamente empregados nos campos de busca (BDTD, 2016).

Iniciou-se o levantamento com o primeiro conjunto de palavras-chave inter-relacionadas que é composto pelos termos, “língua brasileira de sinais” e “língua de instrução”. O *Quadro 2* traz as produções encontradas como resultado desta busca.

Quadro 2 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” and “língua de instrução”.

Mecanismos de busca	“Língua brasileira de sinais” and “língua de instrução”
Todos os campos / Todos os termos	Martins Flores (2015) e Mauricio (2015).
Título / Todos os termos	—
Assunto / Todos os Termos	—
Total	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Nota-se que dois trabalhos foram encontrados com a busca das palavras-chave inter-relacionadas. Tentando garantir que nenhuma produção ficasse de fora da exploração utilizamos a palavra-chave “Libras”, que possui o mesmo significado

⁷ O termo “todos os campos” contempla durante a busca: título, autor, assunto, recursos e ano de publicação (BDTD, 2016).

do termo “língua brasileira de sinais”, em conjunção com o termo “língua de instrução”. Deparamo-nos com um resultado interessante. Uma produção que não havia sido encontrada por meio da primeira busca, foi angariada para a pesquisa. O resultado está explicitado no *Quadro 3*.

Quadro 3 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “Libras” and “língua de instrução”.

Mecanismos de busca	“Libras” and “língua de instrução”
Todos os campos / Todos os termos	Cambruzzi (2013), Martins Flores (2015) e Mauricio (2015).
Título / Todos os termos	—
Assunto / Todos os Termos	—
Total	3

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Vê-se que dois trabalhos aparecem em ambas as buscas realizadas, enquanto um deles apresenta-se apenas com a utilização do termo “Libras”. Para a quantificação dos trabalhos, desconsideraremos aqueles que aparecem em duplicidade. Portanto, com as palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” e “língua de instrução” somadas às produções encontradas com as conjunções de termos “libras” e “língua de instrução”, obteve-se um total de três trabalhos a serem analisados.

Para sistematizar o percurso de seleção dos materiais até o presente momento, elaboramos o *Quadro 4* que retrata as produções que inicialmente foram selecionadas para a pesquisa.

Quadro 4 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” and “língua de instrução” E “Libras” and “língua de instrução”.

Mecanismos de busca	“Língua brasileira de sinais” and “língua de instrução” E “Libras” and “língua de instrução”
Todos os campos / Todos os termos	Cambruzzi (2013), Flores (2015) e Mauricio (2015).
Título / Todos os termos	—
Assunto / Todos os Termos	—
Total	3

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Continuando a seleção dos materiais que comporiam o levantamento bibliográfico, iniciou-se a busca pelas produções que traziam as palavras “língua brasileira de sinais” e “currículo” de maneira inter-relacionada. O *Quadro 5* aponta os resultados encontrados.

Quadro 5 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” and “currículo”.

Mecanismos de busca	“Língua brasileira de sinais” and “currículo”
Todos os campos / Todos os termos	Ribeiro (2011), Perse (2011), Santos Junior (2011), Fernandes (2012), Almeida (2012), Fuente (2012), Lopes (2013), Melo (2013), Sarturi (2013), Silva (2013), Santana (2013), Soares (2015) e Alberton (2015).
Título / Todos os termos	–
Assunto / Todos os Termos	Perse (2011).
Total	13

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Encontramos 13 produções que foram apresentadas como resultado do mecanismo de *Busca Avançada* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A produção de Perse (2011) aparece quando se seleciona a opção de busca por metadado “todos os campos” e, também, por “assunto”. No entanto, para a quantificação total das produções encontradas, foi contabilizada apenas uma vez.

Realizou-se ainda a busca com o quarto conjunto de palavras-chave inter-relacionadas (“libras” e “currículo”). Encontramos uma série de produções que já haviam sido contempladas com a junção dos termos “língua brasileira de sinais” e “currículo”, no entanto, produções não antes relacionadas apareceram com estes termos. No *Quadro 6* apresentamos todas as produções encontradas com as palavras-chave inter-relacionadas “libras” e “currículo”.

Assim como ilustrado com o *Quadro 5*, no *Quadro 6*, alguns textos aparecem no metadado “todos os campos” e também no “assunto”. Dessa maneira, os trabalhos de Perse (2011) e Agapito (2015), foram contabilizados apenas na opção “todos os campos”.

Quadro 6 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “Libras” and “currículo”.

Mecanismos de busca	“Libras” and “currículo”
Todos os campos / Todos os termos	Ribeiro (2011), Perse (2011), Santos Junior (2011), Almeida (2012), Fuente (2012), Lopes (2013), Pereira (2013), Lourenço (2013), Sarturi (2013), Santana (2013), Souza (2014), Agapito (2015), Almeida (2015) e Soares (2015).
Título / Todos os termos	–
Assunto / Todos os Termos	Perse (2011) e Agapito (2015).
Total	14

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Olhando para as publicações elencadas no *Quadro 5* e no *Quadro 6* nota-se que algumas produções estão em duplicidade, ou seja, foram resultado das buscas realizadas entre “língua brasileira de sinais” / “Libras” e “currículo”. Pretende-se ter uma ideia geral das produções apresentadas, de modo que as produções duplicadas sejam consideradas apenas uma vez. Realizando o cruzamento dos dados obtidos, foi necessário elaborar o *Quadro 7*, para que fosse possível ter uma ideia das produções contempladas com os termos já descritos.

Quadro 7 – Busca realizada na BDTD: palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” and “currículo” E “Libras” and “currículo”.

Mecanismos de busca	“Língua brasileira de sinais” and “currículo” E “Libras” and “currículo”
Todos os campos / Todos os termos	Ribeiro (2011), Perse (2011), Santos Junior (2011), Fernandes (2012), Almeida (2012), Fuente (2012), Lopes (2013), Melo (2013), Sarturi (2013), Silva (2013), Santana (2013), Pereira (2013), Lourenço (2013), Souza (2014), Agapito (2015), Almeida (2015), Soares (2015) e Alberton (2015).
Título / Todos os termos	–
Assunto / Todos os Termos	Perse (2011) e Agapito (2015).
Total	18

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Depois de realizada a seleção dos materiais que possivelmente contribuiriam para a pesquisa, obteve-se uma quantidade de três trabalhos

selecionados pelas palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” / “libras” e “língua de instrução”. Enquanto com as palavras-chave “língua brasileira de sinais” / “libras” e “currículo” o retorno foi de 18 produções. Quantitativamente iniciamos a exploração dos dados obtidos com um universo de **21 produções**. Vale salientar que esta referência quantitativa relaciona-se a todos os trabalhos resultantes da busca, ainda sem uma análise de caráter mais qualitativo, que será apresentada a seguir.

Refletindo sobre os dados apresentados nos *Quadro 4* e *7*, notamos que apenas abarcando o metadado “todos os campos” foi possível encontrar uma quantidade significativa de trabalhos. Ainda analisando os quadros citados, observa-se que as palavras-chave inter-relacionadas não aparecem em nenhum dos títulos das produções. O que oferece indícios de que a especificidade do tema deste trabalho pode ainda não ter sido contemplada, de maneira central, em outras produções científicas. Duas produções foram encontradas no campo “assunto”, no entanto, as mesmas já haviam sido contempladas no campo “todos os termos”.

Para que fosse possível conhecer melhor o material selecionado, buscou-se ainda verificar a natureza das produções encontradas, ou seja, verificou-se se elas eram fruto de pesquisas de Mestrado ou de Doutorado. No *Gráfico 1* expõe-se o resultados das buscas com as palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” / “libras” e “língua de instrução”.

Gráfico 1 – Dissertações e Teses selecionadas na BDTD, no período de 2011 à 2015, por meio das palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” / “Libras” e “língua de instrução”.

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Nota-se que, pela busca realizada com as palavras-chave inter-relacionadas previamente citadas, tem-se a publicação de uma tese de Doutorado e duas dissertações de Mestrado. No *Gráfico 2* apresenta-se a relação de dissertações e teses obtidas na busca realizada na BDTD por meio das palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” / Libras” e “currículo”.

Gráfico 2 – Dissertações e Teses selecionadas na BDTD, no período de 2011 à 2015, por meio das palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” / “Libras” e “currículo”.

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Percebe-se que a inter-relação estabelecida com a palavra currículo é mais produtiva em termos quantitativos. São 18 produções apresentadas sendo 15 delas fruto de pesquisas de Mestrado e três delas de Doutorado. Ainda que as teses apareçam, o número delas é substancialmente menor do que o número de dissertações publicadas.

Para que se tenha uma visão geral do *corpus* de produções que sustenta este levantamento bibliográfico, apresenta-se o *Gráfico 3* com o total de produções a serem analisadas.

O *Gráfico 3* mostra um número substancialmente maior de produções nos anos de 2013 e 2015. Inferimos que o Decreto nº 5.626 de 2005 possa justificar esse aumento na produção científica. O Decreto dispõe sobre a formação dos professores, intérpretes e instrutores de Libras; sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua; defende o oferecimento de uma educação bilíngue para os alunos surdos e, ainda, prevê a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e no curso de Fonoaudiologia (BRASIL, 2005). Para tal, estabelece alguns prazos para que as instituições de ensino superior regularizem

suas matrizes curriculares. No ano de 2015 findou o prazo estabelecido pelo Decreto. Nota-se uma ampliação da quantidade de trabalhos nessa área possivelmente devido à proximidade do fim do prazo previamente estabelecido e, também, pela possibilidade dos pesquisadores estudarem esse momento de transformação na educação de surdos.

Gráfico 3 – Seleção do Material: total de dissertações e teses disponíveis na BDTD, no período de 2011 à 2015, que atendem aos critérios de seleção por meio de palavras-chave relacionadas.

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Ainda refletindo sobre a quantidade de produções, temos além do Decreto nº 5.626 de 2005, a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, documento orientador do ano de 2008. Ela discute a Educação Especial de maneira ampla, e não apenas a educação de surdos como o Decreto. Defende que a Educação Especial deve ocorrer dentro da escola comum, sendo oferecido às crianças um atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno. Segundo o documento da Política, “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008).

Infer-se que estes dois documentos citados podem ter relação direta com o aumento de produções nos anos 2013 e 2015. Os anos 2005 e 2008 datam a publicação do Decreto-Lei nº 5.626 e a da *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, respectivamente. Há uma distância temporal

significativa entre a publicação destes documentos e os anos mais produtivos, em termos quantitativos, de produção acadêmica relacionada ao tema deste levantamento bibliográfico. Isto pode ser justificado por dois motivos: tempo de adequação às novas propostas e o tempo de duração das pesquisas de mestrado e doutorado que costumam estender-se cerca de dois a quatro anos.

Direcionamos o olhar para o conteúdo das produções e inicialmente fizemos uma leitura dos resumos de cada um dos trabalhos previamente selecionados.

Analisando os resumos dos trabalhos, em seis deles: Melo (2013); Cambruzzi (2013); Pereira (2013); Mauricio (2015); Martins Flores (2015) e Alberton (2015), não fica claro se poderiam ou não trazer discussões pertinentes em relação ao tema deste estudo, ou seja, não estava explícito se trariam contribuições para a discussão da língua de sinais funcionando como língua de instrução e como disciplina curricular dentro de contextos educacionais bilíngues.

Para averiguarmos se o conteúdo das produções relacionava-se com nosso objeto de estudo, fizemos uma nova leitura dos resumos. Em seguida, realizamos uma breve análise das produções. Para tal análise, utilizamos o mecanismo de busca presente nos documentos em Portable Document Format⁸ (PDF) que consiste em utilizar as teclas do teclado “ctrl” + “f” ou “comand” + “f” (para computadores MAC) de modo que um campo de pesquisa é aberto na página do próprio documento. Dessa maneira, foi possível verificar a frequência de palavras previamente selecionadas e o tema a qual se relacionavam. Por sua aproximação com nosso objeto de estudo, que considera a Libras como língua de instrução e disciplina curricular, utilizamos para a busca os termos “instrução” e “curr”⁹.

Destas seis produções, a dissertação de Pereira (2013) apresentou a questão do ensino e aprendizagem de Artes para alunos surdos e ouvintes. Não fez menção a Libras como disciplina curricular e não discutiu a presença desta língua como disciplina curricular, afinal possui um objetivo de estudo distinto daquele proposto por esta pesquisa. A produção de Pereira (2013) não traz elementos para nossas reflexões.

Cambruzzi (2013) e Mauricio (2015) trazem uma reflexão sobre a Libras enquanto língua de instrução, ainda que esta não seja o foco de estudo do autores.

⁸ Tradução segundo Siglas e Abreviaturas (2016): “Formato Portátil de Documento”.

⁹ Escrevemos apenas a expressão “curr”, pois dessa maneira contemplaríamos as variações da palavra currículo tais como: curricular e curriculares.

Martins Flores (2015) e Alberton (2015) citam que a Libras é entendida como língua de instrução, sendo que o primeiro tem essa afirmação como ponto de partida de sua produção. Percebe-se que a língua brasileira de sinais é entendida como língua de instrução, por quatro destes trabalhos, no entanto, isto aparece como uma consideração a ser feita ou como ponto de partida das discussões realizadas pelos autores, sem que se constitua como objeto central das discussões.

A questão da Libras como disciplina curricular na Educação Básica não é discutida de maneira efetiva em nenhuma das seis produções. Nos trabalhos de Pereira (2013), Cambruzzi (2013) e Martins Flores (2015) não aparece menção à língua brasileira de sinais como disciplina curricular na Educação Básica, em Cambruzzi (2013) e Martins Flores (2015) há uma discussão curricular permeando o texto dos autores, sendo que o primeiro discute questões de adaptações curriculares em uma perspectiva inclusiva e o segundo trata da Libras no currículo, mas em instituições de Ensino Superior; ambos não tratam da presença da Libras no currículo das escolas bilíngues. Melo (2013), Mauricio (2015) e Alberton (2015) apenas fazem referência à compreensão da Libras como disciplina curricular no ensino de alunos surdos.

Outros 13 trabalhos, entre eles: Perse (2011), Ribeiro (2011), Santos Junior (2011), Fuente (2012), Fernandes (2012), Almeida (2012), Lopes (2013), Sarturi (2013), Santana (2013), Souza (2014), Soares (2015), Almeida (2015) e Agapito (2015), seriam excluídos logo na primeira leitura do resumo, pois não ofereciam elementos teóricos para a presente pesquisa. Ainda assim, realizamos uma segunda leitura dos resumos e fizemos uma breve análise das produções (utilizando o procedimento descrito anteriormente de busca pelo atalho de teclado “comand” + “f” e colocando os termos “instrução” e “curr” no buscador).

Obtivemos como resultado sete trabalhos que realmente não discutiam o tema central a que se propõe este estudo, a saber: Ribeiro (2011), Santos Junior (2011), Fernandes (2012), Lopes (2013), Santana (2013), Souza (2014) e Soares (2015). Tais trabalhos traziam temas e enfoques distintos daqueles que nos norteiam. Os cinco primeiros fazem discussões curriculares, mas em relação aos cursos de formação de professores. Souza (2014) faz uma discussão curricular ao pensar em um currículo acessível, trazendo para tal, uma tecnologia acessível voltada para as pessoas com deficiência visual. O autor cita a possibilidade de tornar o currículo acessível aos surdos por meio de legenda e janela de Libras, mas este

não é o foco do estudo. Soares (2015), no entanto, aborda a temática do currículo na escola inclusiva, não abordando as especificidades de um currículo pensado ao aluno surdo que possui uma diferença linguística.

Seis trabalhos, entre eles: Perse (2011), Almeida (2012), Fuente (2012), Sarturi (2013), Almeida (2015) e Agapito (2015), apenas citavam, como uma consideração a ser feita, de maneira explícita ou implícita, a importância de se considerar a Libras como língua de instrução ou a necessidade de se pensar um currículo em que a Libras seja contemplada como disciplina curricular. Estes trabalhos não apresentam uma reflexão teórica significativa acerca do tema deste estudo e não o fazem de maneira integrada (Libras na perspectiva de língua de instrução e de disciplina curricular). Esta constatação é feita, pois as produções possuem como temática central outros aspectos relacionados à educação de surdos e não àquela a qual nos propusemos a estudar.

Por fim, dois trabalhos, a saber: Silva (2013) e Lourenço (2013) nos resumos apresentam indícios de que podem trazer uma discussão interessante sobre o tema pesquisado. No movimento de releitura do resumo de cada um deles e breve análise do texto completo, conforme o procedimento anteriormente descrito, comprovamos essa hipótese inicial. Silva (2013) traz um estudo sobre a importância da escrita da língua de sinais na educação dos surdos, citando a existência de escolas que possuem a Libras como parte do currículo. Lourenço (2013) discute a questão das políticas públicas de inclusão dos alunos surdos, discutindo a questão da língua de instrução sob a perspectiva de diferentes documentos. Ambas trazem uma reflexão importante e que poderia trazer contribuições para nossos estudos, ainda que não aprofundem muito a discussão. Cada uma delas enfatiza mais um dos pressupostos que norteiam essa produção: a Libras enquanto disciplina curricular ou a Libras sob a perspectiva da língua de instrução.

Nota-se que em um período de cinco anos apenas dois trabalhos fizeram uma discussão um pouco mais substancial a respeito do objeto de estudo desta pesquisa. Ainda assim, não a tinham como objetivo central, apenas traziam algumas discussões teóricas sobre o tema, o que justifica a relevância desta pesquisa, ao trazer como figura central discussões que permeiam as demais produções.

Refletindo sobre a recorrência dos temas das dissertações e teses publicadas no período de 2011 à 2015, notou-se que 10 trabalhos, entre eles: Perse (2011), Ribeiro (2011), Fernandes (2012), Almeida (2012), Lopes (2013), Sarturi

(2013), Santana (2013), Cambruzzi (2013), Martins Flores (2015) e Agapito (2015), discutiam a questão da formação de professores, abrangendo elementos da formação inicial e, também, continuada. Foi o tema mais recorrente nas pesquisas. A formação de professores na perspectiva inclusiva e a inclusão da Libras nos cursos de formação de professores (Pedagogia e Licenciaturas) foram os temas que mais tiveram destaque.

É importante salientar, como já discutido anteriormente, a força do Decreto-Lei nº 5.626 de 2005 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que entra em vigor em 2008. Os desdobramentos de ambos podem ter refletido na quantidade de estudos direcionados à formação de professores. A partir do momento em que se traz uma nova maneira de olhar a pessoa com deficiência e o sujeito surdo, é essencial que se discuta um currículo para a formação de professores que seja coerente com as alterações propostas. Pelo tempo de vigências do Decreto e da Política, as mudanças estão em fase de implantação e após ocorrerem no Ensino Superior, apontam um direcionamento para as práticas escolares da Educação Básica.

Ainda buscando perceber o cenário teórico em que o tema proposto neste estudo está inserido, realizamos um balanço das produções apresentadas na Biblioteca Eletrônica *Scielo* durante o período de 2011 a 2015.

Utilizamos o período de tempo (2011 a 2015) e o idioma de publicações (língua portuguesa), como filtros para nossa pesquisa. As palavras-chave inter-relacionadas¹⁰ que direcionaram a busca foram as mesmas selecionadas para o levantamento das produções na BDTD.

Vale salientar que os metadados¹¹ presentes no *Scielo* são um pouco diferentes da BDTD. No lugar de “todos os campos”, encontramos o metadado “todos os índices”¹² e em vez de “assunto” orientamo-nos pelo metadado “resumo”.

Realizados os procedimentos de seleção do material, inicialmente com as palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” e “língua de instrução”, não encontramos nenhuma produção acadêmica que fosse contemplada. Vide *Quadro 8*.

¹⁰ Palavras-chave: “língua brasileira de sinais” and “língua de instrução”; “libras” and “língua de instrução”; “língua brasileira de sinais” and “currículo”; “libras” and “currículo”.

¹¹ Este é um termo utilizado pela BDTD (2016), optamos por utilizá-lo para as buscas do *Scielo* também para que fique clara a comparação das buscas nas duas bases de dados.

¹² O termo “todos os índices” contempla durante a busca: ano, autor, financiamento, periódico, resumo e título (SCIELO, 2016).

Quadro 8 – Busca realizada no *Scielo*: palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” and “língua de instrução”.

Mecanismos de busca	“Língua brasileira de sinais” and “língua de instrução”
Todos os índices / Todos os termos	–
Título / Todos os termos	–
Resumo / Todos os Termos	–
Total	0

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Continuando nossa busca pelas produções que possivelmente trariam contribuições para a pesquisa, utilizamos os termos “Libras” e “língua de instrução” para direcioná-la. O resultado encontra-se no *Quadro 9*.

Quadro 9 – Busca realizada no *Scielo*: palavras-chave inter-relacionadas “Libras” and “língua de instrução”.

Mecanismos de busca	“Libras” and “língua de instrução”
Todos os índices / Todos os termos	Martins, Albres e Sousa (2015)
Título / Todos os termos	–
Resumo / Todos os Termos	Martins, Albres e Sousa (2015)
Total	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Uma produção foi encontrada, sendo que ela foi contemplada pelo metadado “todos os índices” e, também, no “resumo”. A publicação foi contabilizada apenas uma vez. É interessante notar que apesar de “língua brasileira de sinais” e “libras” possuírem o mesmo significado, há uma diferença no retorno dos resultados quando se usa um ou outro termo.

Quadro 10 – Busca realizada no *Scielo*: palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” and “currículo”.

Mecanismos de busca	“Língua brasileira de sinais” and “currículo”
Todos os índices / Todos os termos	–
Título / Todos os termos	–
Resumo / Todos os Termos	–
Total	0

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Procurando ainda definir o universo de trabalhos que poderiam trazer contribuições para nossos estudos, realizamos uma busca com as palavras-chave inter-relacionadas “língua brasileira de sinais” e “currículo”. Vide *Quadro 10*.

Não obtivemos nenhum resultado com essa investigação. Ou seja, com a palavra-chave “língua brasileira de sinais” inter-relacionada com as palavras “língua de instrução” e “currículo”, não tivemos o retorno de nenhuma produção.

Por fim, para iniciarmos uma análise mais qualitativa dos dados, finalizamos as buscas com os termos “Libras” e “currículo”, conforme disposto no *Quadro 11*.

Quadro 11 – Busca realizada no *Scielo*: palavras-chave inter-relacionadas “Libras” and “currículo”

Mecanismos de busca	“Libras” and “currículo”
Todos os índices / Todos os termos	Merselian e Vitaliano (2011)
Título / Todos os termos	–
Resumo / Todos os Termos	Merselian e Vitaliano (2011)
Total	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Obtivemos nesse processo uma produção selecionada pelas palavras-chave inter-relacionadas “libras” e “língua de instrução” e uma produção que advém da busca realizada por meio da conjunção dos termos “libras” e “currículo”. Trabalhamos então com um total de **duas produções** encontradas referentes ao período de 2011 a 2015.

O procedimento utilizado para a análise destes artigos foi o mesmo realizado na análise das produções publicadas na *BDTD*. Leitura do resumo, segunda leitura do resumo e busca, no texto completo¹³, de indícios de discussão do tema proposto neste estudo.

As duas produções selecionadas no *Scielo* foram publicadas em anos distintos, uma delas em 2011 e a outra em 2015. Ambas davam indícios em seus resumos que poderiam trazer contribuições significativas para a pesquisa. Fazendo a segunda leitura do resumo e partindo para a breve análise do texto completo, deparamo-nos com duas produções que discutem a questão da Libras enquanto língua de instrução, apesar de Merselian e Vitaliano (2011) não utilizarem especificamente este termo. O texto de Martins, Albres e Sousa (2015) traz uma

¹³ Essa busca foi realizada por meio das palavras previamente selecionadas e colocadas no mecanismo de busca do próprio documento, conforme efetivado com as produções da *BDTD*.

reflexão bastante interessante sobre o tema, as autoras afirmam que:

O desafio na escrita deste texto é o de expor a necessidade de consolidação de salas língua de instrução Libras, com a presença de professores bilíngues e surdos desde a Educação Infantil, uma vez que a aquisição da língua de sinais deve se dar o mais cedo possível (MARTINS, ALBRES E SOUSA, 2015, p. 121).

Elas não apenas citam a questão da língua de instrução, mas fazem uma discussão a respeito da importância dela para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança surda.

Quanto a Libras fazendo parte da matriz curricular das escolas, Merselian e Vitaliano (2011) apresentam a disciplina como sendo oferecida a todos os alunos da escola (surdos e ouvintes), enquanto a produção de Martins, Albres e Sousa (2015) defende a presença da Libras no contexto escolar, mas não discute profundamente a questão.

Quando uma das produções enuncia que a Libras é oferecida a todos os alunos, levanta-se o pressuposto que nesse contexto é ensinada com metodologia de ensino de segunda língua. O ensino da Libras para alunos surdos aparece no contraturno com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que mostra que a educação dos surdos acontece em uma perspectiva inclusiva. Algumas questões relacionadas ao funcionamento pedagógico da escola não ficaram claras na pesquisa, pois segundo Merselian e Vitaliano (2011) o foco da produção foram os aspectos que dizem respeito à gestão escolar.

Os dois trabalhos trazem reflexões interessantes sobre as questões que norteiam este problema de pesquisa, ainda assim, não o discutem de maneira central e em alguns momentos diferem teoricamente do que estamos propondo neste estudo. Vale salientar que um dos trabalhos traz mais contribuições para se pensar na Libras enquanto língua de instrução, enquanto o outro traz um conteúdo voltado para discussões curriculares.

As poucas publicações acerca do assunto, nas bases de dados da BDTD e do *Scielo*, levam-nos a inferir que alguns estudos ainda não foram transformados em artigos para publicação (no caso específico do *Scielo*) e/ou que o enfoque central dos trabalhos realmente difere do proposto neste estudo. A questão de nenhum trabalho contemplar, no título, as palavras-chave inter-relacionadas utilizadas para a busca, reforça essa hipótese.

Desta forma, após a realização da revisão de literatura, foi possível adensar a justificativa desta pesquisa, que considera duas frentes. A primeira delas é a de que língua de sinais deve funcionar como língua de instrução nas escolas bilíngues para surdos, já que ela constitui o sujeito surdo e oferece condições para o desenvolvimento integral dele (MOURA, 2014) e, também, vai permitir o acesso ao conhecimento de mundo. No entanto, apenas circular na escola não garante que o aluno conheça as especificidades e características formais da língua, é preciso que ela seja também ensinada sistematicamente em uma disciplina curricular, assim como acontece com a língua portuguesa para as crianças ouvintes. Segundo Skliar (2016) a língua de sinais é natural, no entanto, não é inata, portanto, para adquiri-la o surdo precisa ser exposto a situações em que ela circule socialmente. Refletindo sobre a proposição do autor, inferimos ainda que apenas o contato com esta língua em meio social não garante o aprendizado de toda a estrutura de uma língua, portanto, o ensino dela em situações sistematizadas e formais é primordial para o desenvolvimento da competência linguística do surdo.

A segunda frente da justificativa pauta-se na pouca produção científica encontrada na área, exigindo a efetivação de estudos em relação à língua brasileira de sinais funcionando como língua de instrução e fazendo parte da matriz curricular das escolas bilíngues para surdos. Diante do cenário apresentado delineou-se a presente pesquisa.

OBJETIVOS

Considerando este cenário, definiu-se o objetivo geral desta pesquisa que é discutir como a língua brasileira de sinais tem sido utilizada e ensinada nas escolas bilíngues para surdos no município de São Paulo.

Temos ainda como objetivos específicos:

- Entender o funcionamento da língua brasileira de sinais como língua de instrução nas escolas bilíngues;
- Compreender como a Libras está estruturada e quais são os conteúdos de ensino presentes no currículo das escolas públicas bilíngues para surdos em São Paulo.

Por estudar um fenômeno educacional e por compreender toda a

complexidade que o cerca, em consonância com o que é afirmado por Lüdke e André (1986), optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa para orientar este trabalho. Para tal propusemos duas frentes de estudo.

A primeira delas diz respeito a uma revisão de literatura que compôs o constructo teórico desta produção, de forma que o trabalho com esse material ofereceu elementos teóricos para as discussões da segunda frente de estudo, a pesquisa empírica. Para a efetivação dela foram selecionadas duas escolas públicas bilíngues para surdos na cidade de São Paulo. Os instrumentos de coleta de dados que orientaram as investigações foram: a análise de leis, decretos, portarias e documentos que direcionam a prática educativa nas instituições pesquisadas, a observação em aulas de Libras e, também, em aulas das demais disciplinas curriculares e, por fim, as entrevistas com os professores de Libras das instituições pesquisadas. A coleta e a análise do material foi pautada na Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977).

Para a organização das reflexões aqui apresentadas, a presente dissertação foi estruturada da seguinte maneira. No primeiro capítulo objetivou-se rastrear a trajetória da língua brasileira de sinais no Brasil, desde o momento da fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857 até os dias atuais. Buscou-se em documentos indícios de como tal língua perpassou os processos educacionais de diferentes instituições de educação de surdos desde o Império, quando ela ainda não tinha o reconhecimento linguístico, até o presente momento, em que há uma legislação que a sustenta dentro dos contextos educacionais e que lhe confere o status de língua. Sabe-se que outras abordagens orientavam a educação de surdos até a década de 1990, mas nosso objetivo foi encontrar indícios de circulação da língua de sinais quando ela ainda não havia sido reconhecida e institucionalizada. Destacamos ainda algumas instituições que foram pioneiras no atendimento de surdos em São Paulo e no Rio de Janeiro. Utilizamos como referências principais para a construção deste corpo teórico os Relatórios Ministeriais da época do Império e as contribuições de Bacellar (1926), Sá (1999), Soares (1999) e Rocha (2007).

No segundo capítulo faz-se a discussão de diversos termos e conceitos que perpassam as discussões linguísticas a respeito da língua de sinais, para tal trazemos uma reflexão acerca dos conceitos de língua, linguagem e as dimensões que as compõem. Direcionando para a questão da educação de surdos,

fundamentamos teoricamente os conceitos de língua de instrução, bilinguismo na educação destes sujeitos e o ensino a eles oferecido. Para tal, utilizamos alguns autores como base para as discussões, foram eles: Saussure (2006), Bakhtin (2006), Faraco (2009), Stokoe (2005), Reily (2004; 2007), Quadros e Karnopp (2004), Ferreira (2010), Hoffmann (1991), Lorenzo, Trujillo e Vez (2011), Hamers e Blanc (1992), Quadros (1997; 2015) e Skliar (2016).

O terceiro capítulo é composto por uma discussão sobre currículo. O currículo é sempre um território disputado. A perspectiva de Sacristán (1998a, 1998b) do currículo como um *processo* e os estudos de Young (2007, 2010) sobre “conhecimento poderoso” foram essenciais para o direcionamento de nossas reflexões.

No quarto capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa. Elucidou-se, para tal, cada uma das etapas de tratamento e análise dos dados pautados na análise de conteúdo segundo as contribuições de Bardin (1977). Foram apresentados o *lôcus* da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os resultados obtidos durante a coleta dados já sintetizados em categorias de análise.

Nas considerações finais destaca-se o percurso da pesquisa, ressaltando suas contribuições para subsidiar reflexões sobre a Libras enquanto primeira língua dos surdos, como língua de instrução, aquela que vai dar acesso ao conhecimento de mundo aos alunos surdos e que precisa de processos de sistematização dentro do contexto escolar bilíngue, devendo, portanto ser parte da matriz curricular das instituições escolares.

1. PERCURSO HISTÓRICO SOB A ÓTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Este capítulo tem por objetivo compreender a história da circulação da língua brasileira de sinais no Brasil. Optamos pela realização de um levantamento das instituições que orientaram a educação dos surdos nos séculos XIX e XX, de modo que seja possível compreender a trajetória histórica da educação dos surdos. Realizamos nossos estudos com instituições da região sudeste do Brasil, com maior enfoque nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. A cidade do Rio de Janeiro por sediar o primeiro instituto de educação de surdos no Brasil, a partir do século XIX, e a cidade de São Paulo, por sediar instituições relevantes para o ensino dos surdos no século XX e ainda, por constituir-se como o *locus* da realização de nossa pesquisa.

Iniciamos nossos estudos no ano de 1855, com a chegada de E. Huet ao Brasil (ROCHA, 2007) e percorremos a história das instituições de atendimento aos surdos até a contemporaneidade. As instituições selecionadas compreenderam o recorte temporal de 1855 a 1951. Esse recorte temporal (1855 a 1951) foi estabelecido com o intuito de privilegiarmos os estudos a respeito das instituições pioneiras na educação de surdos na região sudeste. Após a data de corte estabelecida, outras instituições começam a surgir no cenário brasileiro, nessa e em outras regiões do país. Salientamos que devido à relevância histórica do Imperial Instituto de Surdos-Mudos¹⁴, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), das possibilidades de acesso a fontes documentais primárias e do tempo que essa instituição orientou a educação oferecida aos surdos em outras instituições de ensino em nível nacional, grande parte das discussões que orientam os trabalhos nesse momento dizem respeito a este Instituto.

1.1. A língua brasileira de sinais no Imperial Instituto de Surdos-mudos

A fundação do Instituto de Surdos e Mudos no Brasil aconteceu no século XIX e foi um reflexo das discussões que fervilhavam no cenário mundial, mais especificamente no europeu, a respeito da educação dos surdos. Nesse contexto,

¹⁴ Segundo Rocha (2007) nos primeiros documentos a que se tem acesso encontra-se o nome Instituto de Surdos e Mudos. No ano de 1859 aparece com o nome de Imperial Instituto de Surdos Mudos. E “Com o advento da República, passa a denominação de Instituto Nacional de Surdos Mudos até 1957, quando passa a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos” (ROCHA, 2007, p. 30), o INES.

Alemanha e França traziam duas grandes tendências na educação dos surdos e as questões relativas à surdez estavam ganhando destaque em todo o mundo. “A escola alemã representava o método oral e a escola francesa o método combinado”¹⁵ (ROCHA, 2007, p. 15), duas correntes distintas que permeiam há séculos as discussões sobre a comunicação dos surdos.

Soares (1999) afirma que a educação brasileira sofreu durante muito tempo influência do cenário educacional francês, apesar de, economicamente, não ter sido dependente deste país. Isso trouxe reflexos para educação dos surdos, que foi profundamente marcada por esta influência. Em alguns países do mundo já havia instituições que se dedicavam ao ensino dos surdos. No Brasil, a primeira delas surgiu no século XIX. Segundo Rocha (2007), foi no ano de 1855, que o professor surdo E. Huet, do Instituto de Surdos de Paris, mostrou a intenção de estabelecer uma escola destinada ao ensino de surdos no Brasil.

Huet apresentou ao imperador do Brasil um documento que pedia ao governo ajuda para a instalação da primeira escola de surdos (ROCHA, 2007). Iniciou-se, naquele momento, o processo de criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Segundo Rocha (2007, p. 29-30), a princípio, o Instituto teve como proposta oferecer um curso que,

Tinha duração de seis anos, com foco no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil. Para as meninas, eram as mesmas regras, além do compromisso de organizar uma sociedade beneficente composta por senhoras notáveis.

Inicialmente, E. Huet estabeleceu a primeira escola de surdos no ano de 1856, sendo que esta funcionou, provisoriamente, no prédio do Colégio Vassimon (MAZZOTA, 2001).

Segundo dados do Almanak Laemmert (1856, p. 406), o objetivo da fundação do Instituto era a “regeneração intellectual e moral dos Surdos-Mudos do Brasil”. Os objetivos da educação que se oferecia à época, não eram muito distintos dos previstos para colégios de ouvintes, por exemplo, para o Instituto Collegial de Nova Friburgo a finalidade era “dar aos seus alumnos uma educação religiosa e moral, physica e intellectual” (ALMANAK, 1856, p. 402). No entanto, ao alunado surdo falava-se em “regeneração”, enquanto aos ouvintes os termos utilizados eram

¹⁵ Segundo Rocha (2007), a escola alemã era representada pelo pastor Samuel Heinicke, enquanto a francesa era representada pelo abade Charles Michel L'Epée.

de outra natureza. Vê-se que a concepção de surdo que se tinha à época era de um sujeito que precisava ser “regenerado”, normalizado, para que então pudesse ter uma vida em sociedade. O currículo prescrito do Instituto foi construído com base nessa forma de conceber o sujeito.

De acordo com o material da série histórica do Instituto Nacional da Educação de Surdos, que traz a tese de doutorado de Bacellar (BACELLAR¹⁶, 1926, p. 83), já no ano de 1856 “publicou Huet o seu Programa de Ensino, o qual compreendia: lingua portugueza, arithmetica, geographia e historia do Brasil, escripturação mercantil, linguagem articulada e leitura sobre os labios (aos que tivessem aptidão) e doutrina christã”.

A língua brasileira de sinais ainda estava longe de obter seu reconhecimento linguístico e não aparecia como disciplina curricular no Programa de Ensino do Instituto. Outra questão é que a língua brasileira de sinais, ao que tudo indica, ainda estava se constituindo no Brasil, na confluência com a língua francesa de sinais. As pesquisas nos levaram a perceber que a institucionalização desta língua é bastante recente em termos históricos.

Segundo Rocha (2007), foi no dia 26 de setembro de 1857¹⁷, que Dom Pedro II, pela Lei nº 839 garantiu um subsídio financeiro para esta instituição e, então, foi oficializada a fundação do Instituto de Surdos e Mudos no Rio de Janeiro. Huet, fundador e proprietário do Instituto, tornou-se o primeiro diretor desse estabelecimento e ficou com este cargo no período de 1856 à 1861 (ROCHA, 2007). Segundo dados encontrados no Relatório Ministerial referente ao ano de 1860, Huet demonstrava a intenção de deixar o cargo de diretor do Instituto (BRASIL, 1861). Mas, foi apenas no ano de 1861 que o fundador e até então diretor do Instituto, E. Huet oficializou sua saída, garantindo que recebesse certa quantia em dinheiro como reconhecimento de seu trabalho (BRASIL, 1862).

Depois dele, nesses mais de 150 anos de história, muitos outros diretores foram responsáveis pela gestão do INES e, de alguma forma, contribuíram para a constituição do cenário educacional dos surdos no Brasil. Ressaltam-se, nesse texto, alguns dos diretores que marcaram de forma bastante pontual a história do

¹⁶ Este material histórico tem como conteúdo a *Tese de doutoramento em Medicina* de Arnaldo de Oliveira Bacellar apresentada à Faculdade de Medicina de São Paulo no ano de 1926 e republicada pelo INES no ano de 2013.

¹⁷ No dia 26 de setembro é comemorado o Dia Nacional do Surdo, segundo o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2016). Mais informações no site: <http://www.ines.gov.br>.

Instituto e que, em suas gestões, encontramos indícios de circulação da Libras neste estabelecimento de ensino.

Com a saída de Huet, segundo Rocha (2007), o Instituto contou com a atuação de dois diretores no período de um ano. Então, no ano de 1862,

Tendo vagado o lugar de director, espera o Governo, para o preencher effectivamente, que regresse de Pariz o seu pensionista Manoel de Magalhães Couto, o qual se tem applicado, no Instituto dos surdos-mudos daquela cidade, a instruir-se na linguagem dos surdos-mudos, a fim de habilitar-se para dirigir o nosso Instituto, e ao mesmo tempo encarregar-se do ensino (BRASIL, 1863, p. 28).

É interessante perceber que apesar de não estar contida na documentação pedagógica do Instituto, a língua que os surdos usavam, chamada na época *de linguagem dos surdos-mudos*, é entendida como um requisito importante para aqueles que decidem atuar na educação de surdos. Ou seja, encontramos um indício relevante de que a língua de sinais permeava as relações estabelecidas no Instituto, provavelmente como uma forma de comunicação, ainda que em muitos momentos da história isso não seja evidenciado.

Nesse sentido pode-se inferir que havia um currículo prescrito, aquele que era estabelecido nos meios oficiais e um currículo real, aquele que Sacristán (1998a) afirma originar-se da relação entre o currículo manifesto e o currículo oculto¹⁸. Pode-se dizer que a Libras não se apresentava no currículo manifesto, no currículo oficial da instituição, mas ela estava presente em alguma medida no Instituto.

No Relatório Ministerial do Império, do ano de 1865, mais uma vez são apontadas as disciplinas curriculares que deveriam orientar o trabalho pedagógico. São elas: “a lingua nacional, arithmetica e algebra, historia e geographia, calligraphia, desenho, articulação artificial e leitura sobre os labios, accrescendo para as meninas trabalhos de agulha e de bordadura” (BRASIL, 1866, p. 19). Ainda neste documento há referência à necessidade do estabelecimento de oficinas para que os alunos fossem preparados para a vida prática. Segundo Sofiato (2018), esse caráter de ensino profissional, de educação para o trabalho, não era uma exclusividade das instituições que atendiam crianças e jovens com deficiência, esse era também um direcionamento comum na educação das classes menos favorecidas da sociedade imperial.

¹⁸ Um aprofundamento teórico das discussões acerca do currículo pode ser encontrado no terceiro capítulo desta produção.

Vê-se que há no trecho do Relatório Ministerial (BRASIL, 1866), em que são destacadas as disciplinas que orientam o trabalho pedagógico da instituição, algumas oficinas destinadas especificamente para as meninas da instituição. Sofiato (2018, p. 221-222) problematiza essa diferenciação do ensino, pontuando que “as distinções curriculares imprimiam-se nas relações envolvendo gênero e à escola cabia fazer esse papel: a formação da mulher para a vida doméstica e a do homem para a vida pública”. A autora faz ainda uma análise interessante de que a fundação de instituições que atendessem a parcelas menos favorecidas da população fez parte de um projeto do Império em oferecer certo nível de escolaridade de acordo com os interesses da ordem social e econômica daquele período histórico. O ensino de crianças das classes populares, de meninas, de surdos, cegos, crianças com deficiência não foi, portanto, algo desprezível.

Foi no ano de 1867 que foi atribuído ao Instituto o caráter de estabelecimento público (BRASIL, 1868). Segundo o Relatório Ministerial do Império do ano de 1879,

Este Instituto conta 24 annos de existencia dividida em tres periodos bem distinctos: de 1856 a 1861 como empresa particular, de 1861 a 68 como estabelecimento subvencionado pelo Governo, sob a direcção de uma commissão composta dos homens mais eminentes do paiz, e de 1869 a 79 como estabelecimento publico de educação (BRASIL, 1880, p. A-E2-1).

Há certo desencontro quanto à data precisa de mudança do caráter do Instituto, no entanto, interessa-nos compreender esse movimento de mudança mais do que precisar a data exata dos acontecimentos.

Retomando às informações contidas no Relatório do ano de 1867, encontra-se a afirmação de que Instituto foi criado com a finalidade de oferecer “educação intellectual, moral e religiosa aos surdos-mudos de ambos os sexos que se achassem nas condições de recebê-la” (BRASIL, 1868, p. 28). Para que esta finalidade fosse alcançada, as matérias de ensino que compunham a matriz curricular do Instituto eram: “leitura, escripta, doutrina christã, arithmetica, geometria elementar e desenho linear, elementos de historia e geographia, sobretudo nacionaes, portuguez, francez e contabilidade” (Idem, ibidem).

Assim como já citado anteriormente, também no Relatório Ministerial do ano de 1867 ressalta-se a importância do oferecimento de uma educação profissional aos alunos do Instituto. No mesmo ano, com o Decreto 4.046 de 19 de dezembro de

1867, estabelece-se um Regulamento provisório para o Instituto (BRASIL, 1868). Dentre os diversos pontos discutidos neste documento, salientamos o estabelecimento da duração de cinco anos do curso oferecido, de modo que em cada ano os alunos teriam acesso a determinadas matérias de ensino (Idem, ibidem). Percebe-se que na época havia uma distinção entre os alunos que “demonstravam” ter uma aptidão maior para o ensino e aqueles que não a tinham. Os alunos com pouca aptidão para o estudo eram direcionados para trabalhos de ordem mais prática. Ainda neste documento, encontra-se um artigo que discorre sobre a figura do repetidor¹⁹ no Instituto (BRASIL, 1868).

Apesar de ter sido criado para atender as necessidades educacionais dos surdos e de haver um Regulamento que estabelecia dentre diversas disposições, uma proposta de organização pedagógica, uma inspeção feita no Instituto, no ano de 1868, demonstrou que este servia muito mais como um abrigo para seus frequentadores do que como uma instituição de ensino (ROCHA, 2007).

Considerações quanto à natureza do “ensino” que se oferecia aos surdos permeiam as discussões sobre a educação desse alunado. Segundo Soares (1999), o trabalho com surdos sempre foi marcado pelo caráter assistencial e médico, ficando o ensino relegado a segundo plano. As primeiras iniciativas de educação vieram de médicos, que buscavam tratamentos para a surdez, e/ou estavam ligadas à caridade, eram “frutos da benevolência” (SOARES, 1999, p. 108) do homem; a motivação religiosa é bastante presente quando se fala em caridade. Esse caráter inicial parece ter sido mantido ao longo dos anos.

Apesar dessas afirmações acerca da falta de um trabalho educacional efetivo no Instituto, sua fundação marcou profundamente a história dos surdos no Brasil e merece destaque para que se entendam as principais tendências que marcaram essa educação.

Segundo Rocha (2007), tendo em vista o não atendimento de uma proposta educacional constatado pela inspeção, Dr. Tobias assumiu a direção do Instituto após a exoneração do Dr. Manoel de Magalhães Couto, no ano de 1868, ficando cerca de vinte e oito anos nesse cargo. Acompanhou, durante sua gestão, a mudança de regime político no Brasil (Império para República).

¹⁹ Segundo Rocha (2007, p. 53), “inúmeras eram as funções do professor repetidor no Instituto. Além de assistir e depois repetir as lições do professor, deveria acompanhar os alunos no recreio e no retorno à sala de aula, bem como acompanhar os visitantes do Instituto, pernoitar com os alunos internos, corrigir os exercícios e substituir os professores”.

Logo no início da gestão, Tobias Leite constatou a ineficiência do ensino que era oferecido no Instituto ao afirmar, no *Relatório do Diretor*²⁰ do ano de 1868, que os alunos que estavam há pouco tempo no estabelecimento de ensino possuíam o mesmo grau de instrução daqueles que estavam estabelecidos há alguns anos (BRASIL, 1869). Ou seja, não havia uma aprendizagem significativa daqueles que tinham acesso à educação no Instituto Imperial.

Neste Relatório o diretor afirmava que não havia dificuldades para a educação dos *surdos-mudos*²¹. Tobias afirmou que “a educação do surdo-mudo depende hoje mais da caridade que da sciencia, pois nada mais exige do que a intelligencia, o methodo e a paciencia indispensaveis aos professor dos que ouvem e fallão” (BRASIL, 1869, p. A-D7-4). Ou seja, para o Dr. Tobias Leite bastava ser professor e ter caridade para educar o *surdo-mudo*.

Apesar desta afirmação, Tobias Leite acreditava no oferecimento de uma educação que ensinasse aos surdos um ofício, de modo que eles pudessem ser e sentir-se úteis à sociedade. “Em sua opinião, o objetivo dos Institutos de Surdos não era o de formar homens de letras, mas ensiná-los uma linguagem que os habilitassem a manter relações sociais, tirando-os do isolamento provocado pela surdez” (ROCHA, 2007, p. 40).

É pertinente submeter aqui um trecho do texto de Soares (1999, p. 55), que clarifica e explica o que foi exposto acima: “pode-se afirmar que o Dr. Tobias Leite, um século depois, estava atuando de modo semelhante a L’Epée, que dizia ser obrigado a dar instrução rápida para formar indivíduos úteis manualmente para a sociedade”.

Para viabilizar essa educação, Tobias Leite enfatizou que era necessário que o surdo tivesse acesso a uma linguagem escrita ou “vocal artificial” (BRASIL, 1869, p. A-D7-5). Afirmou que a linguagem escrita atendia tanto a surdos congênitos como a surdos acidentais²², sendo a linguagem “articulada artificial” (Idem, ibidem) mais viável aos surdos acidentais.

²⁰ BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Paulino Jose Soares de Souza). **Relatório do anno de 1868 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 1ª sessão da 14ª Legislatura**. (Publicado em 1869). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1695/000260.html>. Acesso em: 17 Out. 2016.

²¹ Termo usado à época e que será utilizado em alguns momentos, quando a necessidade de marcação temporal existir. Atualmente utiliza-se o termo “surdo” em decorrência dos estudos que encaram a surdez sob a perspectiva da diferença linguística.

²² A surdez acidental a qual se refere o diretor Tobias Leite é a que atualmente chamamos de surdez adquirida.

Em alguns relatórios, dentre eles no Relatório Ministerial do ano de 1869 (BRASIL, 1870), Tobias afirma que o ensino da linguagem escrita acontecia por meio do método intuitivo²³. Vale salientar que este método não era exclusivo para o ensino de surdos. Ainda no Relatório supracitado, Tobias relata que ainda não havia se estabelecido um ensino profissional efetivo no Instituto, apesar desta ser a grande bandeira de sua gestão.

Lendo os relatórios apresentados ao longo da gestão do Dr. Tobias Leite, percebe-se que alguns pontos são constantemente retomados pelo autor, dentre eles a finalidade do Instituto quanto à formação de cidadãos úteis; a utilização do método intuitivo para o ensino; a dificuldade de implantação do ensino profissional tão necessário para a formação de homens úteis; a importância da linguagem escrita para o ensino dos alunos surdos (BRASIL, 1871), afinal considerava-se que ela era o único meio de expressão para esse alunado, entre outros apontamentos.

Apesar de discorrer sobre a linguagem escrita, em alguns momentos como a única forma de expressão, no Relatório Imperial do ano de 1870 um trecho dos escritos do diretor ao descrever o “Estado Sanitário” do Instituto nos permitiu encontrar mais um indício²⁴ de circulação da língua de sinais neste estabelecimento.

Uma circumstancia especial se dá no surdo-mudo, e é que qualquer alteração do seu estado physiologico tende a localizar-se mais ou menos no pulmão, si a surdo-mudez é congenita, no cérebro si é accidental. Ao medico que não tem habito de tratá-los, parece á primeira vista que graves lesões desses órgãos são a causa do que vêem, e **não sabendo interrogá-los, nem traduzir a linguagem de signaes naturaes**, embora n’essas occasiões ainda mais expressiva do que ordinariamente é, difficilmente pôde formar um diagnostico seguro (BRASIL, 1871, p. A-E2-8 – grifo nosso).

Percebe-se nos Relatórios e demais referências que subsidiam a fundamentação teórica deste capítulo, que no ensino valorizava-se a linguagem escrita, no entanto, podemos inferir, por meio deste trecho que a “linguagem de signaes naturaes” estava presente no cotidiano do Instituto e era a forma de comunicação utilizada pelos alunos do estabelecimento durante as interações

²³ Segundo Saviani (2013, p. 138) a Reforma Leônicio de Carvalho aponta para a adoção do método intuitivo que vem com o objetivo de “resolver o problema da ineficiência do ensino”. No método intuitivo, “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da instituição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno” (REIS FILHO, 1995, p. 68 *apud* SAVIANI, 2013, p. 140).

²⁴ O primeiro deles foi mencionado anteriormente quando apresentamos o Relatório Ministerial do ano de 1862.

sociais. Por meio do excerto, percebemos que a língua de sinais circulava, embora tenhamos evidências que ela não era reconhecida e aceita no processo educacional do surdo.

No Relatório Ministerial do ano de 1871, encontramos uma mudança de pensamento do Diretor Tobias Leite. Anteriormente ele havia declarado que para educar *surdos-mudos* bastava ser professor. No entanto, após alguns anos exercendo sua função passou a pensar de maneira distinta.

As circumstancias peculiares do surdo-mudo requerem, tanto em seus professores como nas pessoas incumbidas de vellarem sobre elle e dirigir-lhe a educação, habilitações e habitos especiaes, que se não adquirem sem estudos proprios e longa experiencia (BRASIL, 1872, p. 72).

A vivência como diretor pode ter feito Tobias Leite perceber algumas especificidades deste alunado. Retomando aspectos já apontados pelo diretor, no Relatório Imperial fica explícita a educação que se deve oferecer ao *surdo-mudo*, uma educação de caráter “prático e real” (BRASIL, 1872 – p. 74). Proposta esta que vai ao encontro da perspectiva de ensino profissional que possui a finalidade de formação de indivíduos úteis. Segundo o mesmo Relatório um *surdo-mudo* sem instrução seria um fardo e uma ameaça para a sociedade (BRASIL, 1872).

Em todos os Relatórios estudados, a linguagem escrita é enaltecida. Há também menção à linguagem articulada. No entanto, encontramos referência à *mimica* no Relatório do ano de 1872, na seção chamada *Instrução*.

O modo de ensinar a linguagem escripta e a **mimica** póde-se aprender lendo os compendios, e estudando as estampas, e effectivamente os Professores do Instituto assim se habilitaram; mas a linguagem articulada não é possível sinão vendo praticar, pela razão muito simples de que os sons da lingua franceza e da allemã, em que se acham escriptos os compendios, e compostas as estampas, são diferentes dos da lingua portuguesa (BRASIL, 1873, p. A-C3-5 – grifo nosso).

Temos como norteador da pesquisa a busca por indícios de circulação da língua de sinais ao longo da história da educação de surdos. Encontramos nesse trecho do Relatório informações relevantes. Analisando o excerto, pode-se inferir que a *mimica* era algo presente no Instituto, além disso, mais do que presente nas interações entre os alunos, ela era fonte de estudo dos professores que ali atuavam, pois se afirma que a *mimica* poderia ser aprendida por meio das leituras de estampas. Este fato nos remete às possíveis consultas feitas por professores que

atuavam no instituto em materiais com estampas de outras línguas de sinais (possivelmente franceses), já que por hora no Brasil não havia materiais de tal natureza, afinal, o primeiro material de que se tem notícia só seria publicado em 1875 (SOFIATO, 2011).

Os Relatórios Ministeriais do Império trazem informações pontuais acerca da época. No do ano de 1873 consta que “em virtude da autorização conferida no art. 2º da Lei nº 2318 de 25 de agosto do anno findo, foi expedido o Decreto nº 5135²⁵ de 15 de outubro, que deu nova e definitiva organização a este Instituto” (BRASIL, 1874, p. 63). Com essas alterações e com o objetivo de enfatizar o ensino profissional, foram reduzidas as matérias curriculares do Instituto ficando apenas “lingua portuguesa, arithmetica com suas aptidões práticas, elementos de geometria e agrimensura, geographia e historia do Brazil” (BRASIL, 1874, p. 63). Além disso a oficina de sapateiro já estava estabelecida e estava encaminhada a oficina de encadernação. Tobias Leite defendia que seria fundamental aos surdos terem acesso às oficinas relacionadas à agricultura.

Ainda neste relatório, uma observação interessante feita por Tobias Leite chama a atenção, pois este afirma que é importante que se preserve a ordem natural das frases no momento de sua composição, afirma ainda que se deve evitar o uso de figuras para o ensino desse alunado (BRASIL, 1874). Refletindo sobre a primeira ideia do diretor, pode-se pensar que se ele enfatiza que deve ser respeitada a ordem natural das frases, talvez seja porque os surdos produziam enunciados com uma organização sintática distinta daquela utilizada pela língua portuguesa, ou seja, fruto de uma organização linguística diferente, a da língua de sinais.

A circulação dos sinais dentro do Instituto nem sempre aparece explicitamente, no entanto, indícios vão marcando o território desta língua na educação dos surdos desde o século XIX.

Em sua gestão, Dr. Tobias parece ter aceitado o uso dos sinais pelos alunos surdos, já que além de encontramos nos Relatórios Imperiais indícios de circulação desta língua no Instituto, no ano de 1875 foi publicada a obra *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*²⁶, importante obra para o estudo em questão.

²⁵ Não temos certeza em relação ao número do Decreto, pois a consulta foi realizada em uma fonte primária mal conservada, que dificultou a nossa leitura.

²⁶ Sofiato (2011), em sua tese de doutorado intitulada “Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais” faz um estudo pormenorizado da Iconografia produzida por Flausino da Gama. A

Segundo Tobias Leite²⁷, a publicação da *Iconografia* teve dois fins específicos:

1º Vulgarisar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus pensamentos. Os pais, os professores primarios, e todos os que se interessarem por esses infelizes, ficarão habilitados para os entender e se fazerem entender. 2º Mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo-mudo educado (GAMA, 1875, p.12).

Diversos pontos podem ser analisados a partir deste excerto. O primeiro é que Tobias Leite reconhece a “linguagem dos signaes” (Idem, *ibidem*, p. 12) como meio predileto de comunicação dos surdos, ou seja, inferimos que além de estar presente no Instituto, a comunicação dos surdos por meio dos sinais era a mais efetiva e a predileta, porque é *natural*.

Outro ponto é que se o dicionário foi publicado com o intuito de vulgarizar / divulgar a “linguagem dos signaes” (Idem, *ibidem*, p. 12), os sinais não eram proibidos naquele estabelecimento de ensino, mas também não eram “reconhecidos” no processo educacional do surdo, tendo em vista que não faziam parte do currículo prescrito.

O excerto ainda denota que o surdo é reconhecido como um sujeito que possui uma especificidade para a produção e recepção dos enunciados, tendo em vista a especificidade de tal meio de comunicação para a “manifestação dos seus pensamentos” (Idem, *ibidem*, p. 12).

Por derradeiro, há uma preocupação com a divulgação do léxico dessa língua, motivo da constituição da obra. Embora não tenhamos aqui um indício mais preciso de circulação dessa língua na época do Império, temos uma possível evidência de sua importância e a necessidade de seu registro. Sofiato (2011, p. 55) aponta que o diretor Tobias Leite apoiou a publicação da *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, produzida por Flausino da Gama, já que esta obra “daria visibilidade ao trabalho desenvolvido no Instituto e nada melhor que um aluno, educado nesse estabelecimento, no papel de autor/produtor”.

Além dos quatro pontos acima destacados, que nos fazem refletir sobre a publicação da *Iconografia dos signaes dos surdos-mudos*, Sofiato (2011, p. 137) faz

autora, em suas pesquisas, acabou constatando que a obra de Flausino era uma reprodução de uma obra já existente produzida pelo surdo francês Pierre Pélissier.

²⁷ Declarações de Tobias Leite no prefácio da obra *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos* de Flausino da Gama do ano de 1875, republicada na Série Histórica do INES no ano de 2011.

uma ressalva a respeito do aluno e repetidor Flausino da Gama que, apesar de ter reproduzido uma obra já existente, deve ser reconhecido como “um surdo que teve importante papel na propagação da língua brasileira de sinais, com a primeira tentativa de registro há cento e trinta e seis anos atrás”. O que nos leva a pensar que a busca pelo registro da língua de sinais era uma forma de valorizá-la.

Olhando para os Relatórios Imperiais de 1876, 1877, 1878 e 1879, deparamo-nos com fatos marcantes, mas que não tratam especificamente do uso da língua de sinais pelos alunos do Instituto. Elencamos os acontecimentos mais relevantes deste período sem, no entanto, explorar detalhadamente cada um deles.

Constatou-se no ano de 1876 um aumento significativo do número de alunos do Instituto, a mudança do prédio para a Rua das Laranjeiras, a necessidade de ampliar o tempo de curso no Instituto para melhoria do ensino, a dificuldade em encontrar um professor para a cadeira de *palavra articulada* e, em relação ao ensino profissional, o funcionamento de duas oficinas (de sapateiro e de encadernador), além do incentivo aos trabalhos agrícolas que os alunos desempenhavam durante as manhãs (BRASIL, 1877).

O ano de 1877 além da exoneração do repetidor Flausino da Gama, justificada por motivo de enlouquecimento, foi marcado pela ênfase no direito constitucional do surdo à instrução, pela luta pelo provento da cadeira de 5º e 6º anos que permanecia vaga, pela finalidade da educação prática (foram sugeridas novas oficinas); além disso, permanecia vaga a cadeira de *palavra articulada*. (BRASIL, 1878).

Já no ano de 1878 há uma expressiva discussão acerca da instrução. Dentre os temas discutidos tem-se: os saberes que um aluno do 5º ano de instrução deveria ter adquirido; o tempo de aprendizagem do surdo variando de acordo com “as intelligencias, os methods, e o zelo dos professores” (BRASIL, 1879, p. A-B1-3), assim como acontece com os *falantes*; a carência do preenchimento das cadeiras do 5º e 6º ano e, também, da de linguagem articulada entre outros. Um grande destaque para a criação de um museu escolar e, também para o ensino profissional, setor que o diretor Tobias Leite muito valorizava (Idem, ibidem).

E enfim, no ano de 1879, ganha força a luta para o reconhecimento da eficiência da instrução dos *surdos-mudos* mediante a sociedade. Para a garantia de uma instrução com *status* de “perfeição” Tobias Leite defende ainda a presença dos repetidores e a ocupação das cadeiras de 5º e 6º anos e de linguagem articulada

(BRASIL, 1880, p. A-E2-4). Foi então, que na gestão de Tobias Leite, que aconteceu na Itália, em 1880, o Congresso de Milão. Este teve grande repercussão no mundo da surdez, pois estabelecia a superioridade do método oral em relação ao uso dos sinais (SOARES, 1999).

O Congresso enaltecia o uso do método oral, em detrimento do uso dos sinais. Motivadas por essa afirmação, surgiram contestações a respeito dessa “forma” de se garantir a aprendizagem dos surdos. Segundo Soares (1999), o professor norte-americano *Gallaudet* não descaracterizava a relevância dos sinais para a comunicação e defendia o uso do método combinado²⁸, como meio mais eficaz de se oferecer educação aos surdos.

Voltamos nossos olhares para os Relatórios Imperiais buscando compreender o impacto do Congresso de Milão na instrução oferecida pelo Instituto. No Relatório Imperial de 1881, novamente destacam-se as matérias de ensino oferecidas no estabelecimento supracitado. Eram elas: “língua portuguesa, por meio da escripta, arithmetica, em suas applicações communs, e noções geraes de geographia e historia do Brazil” (BRASIL, 1882a, p.99).

Em outros Relatórios, como já anteriormente citados, havia uma solicitação para o preenchimento da cadeira de *palavra articulada*, mas no Relatório do ano de 1881 essa solicitação aparece com caráter de urgência. Talvez como um reflexo do direcionamento para a educação de surdos apontado no Congresso de Milão.

Neste Relatório foi aprovado um novo Regimento Interno para o Instituto dos surdos-mudos, nele estão dispostas considerações sobre os cargos e as funções, sobre o serviço sanitário do estabelecimento, sobre o regime disciplinar, o regime econômico, entre outras disposições (BRASIL, 1882a). No entanto, chama-nos a atenção um trecho do Regimento em que fica bastante claro que a *surdo-mudez* é compreendida em uma perspectiva médica. No excerto que trata das atribuições do médico do Instituto, aparece como uma das funções deste:

4º Apresentar no fim do anno ao Director um relatorio circunstanciado do movimento sanitario, acompanhado de observações que sirvam ao estudo da surdo-mudez, e dos meios de attenuar seus effeitos (BRASIL, 1882a, A-E-4).

²⁸ É o método que favorece a utilização de fala e língua de sinais (SOARES, 1999).

A surdez está colocada na seção do serviço sanitário, mesma seção responsável por cuidar relatórios de enfermaria, dos alunos doentes, das atribuições do médico e do roupeiro (quando este realizar a função de enfermeiro). Isso denota a concepção de surdez à época. Ainda no ano de 1881, mas no segundo Relatório Imperial, afirma-se que o governo aproveitou a ida do Dr. Joaquim José de Menezes Vieira à Europa para que ele estudasse os métodos de ensino de linguagem articulada utilizados nos países Europeus (BRASIL, 1882b).

No ano de 1882, o Dr. Menezes Vieira retorna ao Brasil e assume a cadeira de linguagem articulada. Segundo Brasil (1883) foi determinado pelo diretor Tobias Leite que a aula de linguagem articulada seria frequentada apenas um número limitado de alunos e que os alunos que a frequentassem ficassem separados dos demais alunos do Instituto.

Refletindo sobre esta atitude do diretor, ficamos com algumas inquietações. Qual o objetivo da separação dos alunos que frequentavam a aula de linguagem articulada dos alunos que não a frequentava? Os sinais permeavam o Instituto e por isso não poderia haver contato entre os alunos? Tobias Leite entendia, assim como diversos contemporâneos²⁹, que os sinais atrapalhariam o desenvolvimento da linguagem articulada?

Essas indagações também nos levam a pensar que tipo de concepção estava norteando as decisões tomadas pelo diretor. A tensão método oral e uso dos sinais estava presente também no Instituto dos Surdos-mudos do Brasil.

Em uma busca ao acervo da Biblioteca Nacional sediada no Rio de Janeiro, encontramos uma carta de Tobias Leite ao Imperador tratando da educação dos *surdos-mudos*. Neste documento encontra-se também a carta que Tobias recebeu de Lopes Netto contando sobre a instrução dos *surdos-mudos* em Washington. Estas cartas datam o ano de 1883. Tobias Leite justifica a busca de conhecimento nos Estados Unidos devido à tradição científica que eles têm em relação ao público atendido no Instituto.

Tobias Leite elaborou alguns *quesitos* (questionamentos) que foram respondidos por Lopes Netto. Selecionamos o 1º quesito apresentado por Tobias

²⁹ Os defensores do método oral tinham como justificativa para a proibição dos sinais a concepção de que “tal prática atrapalharia o aprendizado da língua na modalidade oral” (SÁ, 1999, p. 76).

Leite já com a resposta de Lopes Netto para ilustrar o conteúdo da carta. O trecho selecionado pode ser visto na *Figura 1*³⁰.

Figura 1 – Trecho³¹ da resposta de Lopes Netto à carta de Tobias Leite no ano de 1883

Fonte: (LEITE, 1883).

³⁰ Por tratar-se de um documento manuscrito e bastante antigo alguns trechos apresentam certa dificuldade para a leitura, mas é possível compreender o contexto em que a língua de sinais se insere na educação dos surdos americanos.

³¹ Trecho da carta por nós transcrito: "1º Quesito: Nos Institutos dos Surdos Mudos da-se instrucção aos Surdos Mudos pelo meio da palavra articulada ou da escripta? Resposta: Todos os methods d'ensino conhecidos sam empregados nos numerosos collegios para Surdos-Mudos, estabelecidos nos diversos Estados, cada um dos quaes prefere o que lhe parece melhor. Em Washington aprova-se o methodo mixto, isto é, empregão-se simultaneamente a palavra escripta e a articulada. Com isso os alumnos em geral, servem-se também os Professores dos signaes pantomimicos. Julgam os mesmos Professores que é impossivel conseguir que nossos Surdos-Mudos falem" (LEITE, 1883). Ressalta-se que a transcrição foi feita por nós e, devido ao estado de conservação do documento e, também, devido à caligrafia, tivemos alguns desafios para efetivá-la.

A preocupação com o melhor método para o ensino dos *surdos-mudos* está presente em toda a carta. Ao perguntar sobre o uso da palavra articulada e da palavra escrita, recebe como resposta que todos os métodos podem ser usados para ensinar os *surdos-mudos* e que se deve escolher o mais apropriado. Lopes Netto afirma que alguns estabelecimentos optam por utilizar um método misto, com uso de palavra escrita e articulada e que, alguns alunos utilizam até mesmo os sinais pantomímicos (LEITE, 1883).

Leite (1883) em mais de um quesito pergunta sobre a utilização e/ou proibição do uso dos sinais. As respostas obtidas apontam para um melhor desenvolvimento dos alunos que utilizam os sinais junto com as palavras. Com estes exemplos encontrados em uma documentação manuscrita, percebe-se que os sinais faziam parte da comunicação e, infere-se que até mesmo do currículo oculto da educação que se oferecia aos surdos no Instituto de Surdos-Mudos do Brasil, como também de outros colégios e instituições de surdos pelo mundo mesmo após o Congresso de Milão. Ao perguntar diversas vezes sobre o uso dos sinais, Tobias leva-nos a pensar que a recorrência e a influência deles na educação dos *surdos-mudos* era bastante expressiva. E pela publicação da *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos* durante a gestão dele, infere-se que ele possivelmente acreditava no uso dos sinais para a comunicação efetiva entre os surdos.

No ano de 1886, ainda na gestão do Dr. Tobias Leite e em um contexto pós Congresso de Milão, o Dr. Joaquim José de Menezes Vieira ofereceu ao instituto 25 exemplares de sua obra didática *A imagem e a palavra* (BRASIL, 1887). Vê-se um investimento pontual na questão da instrução da linguagem articulada ao *surdo-mudo*. Ainda no ano de 1886, é afirmado no Relatório Imperial que há internacionalmente um cenário de incertezas em relação ao melhor método para o ensino dos *surdos-mudos*.

No tocante a este ramo do serviço agita-se em diferentes paizes importante questão a que não podemos ser indifferentes, qual é a do melhor methodo que convem adoptar no ensino – si o mímico, si o oral, si o methodo mixto (BRASIL, 1887, p. 64).

Os debates acerca do método a ser utilizado para a instrução dos surdos sempre estiveram presentes, ilustram-se com as diferenças de pensamento do francês abade L'Épée e do alemão Samuel Heinicke que datam o século XVIII e

estendem-se aos séculos subsequentes. O Instituto de Surdos-mudos não ficou alheio a isto e teve sua atuação influenciada pelo cenário internacional.

Com a proclamação da República não encontramos mais publicações dos Relatórios Ministeriais, não é possível dizer se eles deixaram de existir, se apenas deixaram de ser publicados ou se a publicação está disponível em meios ainda desconhecidos por nós.

Em 1896, morre o Dr. Tobias e o Instituto passa a ser dirigido por Joaquim Borges Carneiro, que fica na função por um curto período de tempo, do ano de 1896 ao ano de 1897 (ROCHA, 2007).

Borges Carneiro, assim que assumiu a direção, solicitou o preenchimento da vaga de professor da disciplina de Linguagem Articulada³². Para tal, indicou o professor Cândido Jucá. Segundo Rocha (2007), o diretor subsequente, Dr. Paulo de Carvalho, acabou assumindo postura semelhante a do antigo diretor e enfatizou o ensino do método oral aos surdos. É válido ressaltar que, mesmo com o método oral em evidência, ainda havia aqueles que, como A.J. Moura e Silva, acreditavam “que nem todo surdo deverá ser instruído através da palavra” (ROCHA, 2007, p. 51).

No ano de 1907, o diretor do Instituto passou a ser o Dr. Custódio Ferreira Martins. Durante sua gestão, um dos fatos mais marcantes foi a obra de ampliação do estabelecimento de surdos. “O argumento principal para a ampliação era o de criar uma seção feminina”³³ (ROCHA, 2007, p. 54), em que pudessem ser atendidas meninas surdas.

No ano de 1908, há um registro de pedido de intérprete ao Instituto. O Delegado Auxiliar solicita ao diretor do Instituto que encaminhe um dos funcionários do estabelecimento com o objetivo de atuar como intérprete de um *surdo-mudo* que prestaria uma queixa na delegacia³⁴ (DELEGADO AUXILIAR, 1908). Há nesse pedido dois possíveis indícios: o primeiro deles é que se entendia que o surdo possuía uma característica linguística específica. E o segundo pode ser outro indício

³² Segundo Rocha (2007), a cadeira dessa disciplina estava vaga, pois, anos antes, havia sido questionada a eficiência da utilização do método oral na educação dos surdos. Nos Relatórios Imperiais constatou-se que o Dr. Joaquim José de Menezes Vieira tinha assumido a cadeira por certo período de tempo.

³³ Durante toda a obra de Rocha (2007), a autora retrata avanços e retrocessos no que diz respeito à educação de meninas no Instituto do Rio de Janeiro. Em alguns momentos da história elas fazem parte do público atendido, em outros não mais, depois voltam a ser atendidas. A educação das meninas foi um processo marcado por diversas rupturas.

³⁴ Carta do Delegado Auxiliar ao Diretor do Instituto de Surdos-Mudos, no ano de 1908, disponível no arquivo histórico do INES. A consulta a este documento foi mediada pela Profa. Dra. Solange Rocha.

de que a língua de sinais circulava na instituição e que os surdos a utilizavam para a comunicação, portanto, era conhecida e utilizada pelos funcionários do estabelecimento. Mais uma vez temos um exemplo de que no currículo real, aquele que acontecia no cotidiano do Instituto, havia a presença da língua brasileira de sinais, ainda que ela não estivesse presente em documentos curriculares oficiais.

Segundo Rocha (2007, p. 54), na gestão do Dr. Custódio Martins, no ano de 1911, foi aprovado o Decreto nº 9.018, que no artigo 9, determinava a utilização do “Método Oral Puro em todas as disciplinas” ministradas no Instituto. A opção pela abordagem oralista traz em si alguns pressupostos. Segundo Sá (1999, p. 69),

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

Lacerda e Mantellato (2000) afirmam que sob essa perspectiva, o aprendizado da língua oral era o único meio de desenvolvimento linguístico e de interação social para o surdo. De acordo com Sá (1999, p. 88), o oralismo enfatiza aquilo que “falta” ao surdo. É uma abordagem que desconsidera as especificidades deste sujeito em vistas a uma normalização. A língua da comunidade ouvinte não é natural ao surdo. De acordo com o método oral puro, sendo a fala a única possibilidade considerada para a comunicação, o surdo acaba tendo prejuízos relacionados aos aspectos cognitivos, linguísticos, sociais, já que o processo de aprendizagem da língua oral pelo surdo é bastante demorado (SÁ, 1999).

É como se ao surdo, por meio da utilização do método oral, fosse suprimido o direito à sua cultura e à utilização de sua língua. A preocupação em “superar” a deficiência transcendia a preocupação com o surdo (enquanto pessoa) e, conforme afirmam Soares (1999), Mazzotta (2001) e Rocha (2007), transcendia também, a valorização e efetivação da formação acadêmica desse sujeito. Em decorrência desses fatores a carga de insucessos do oralismo exigiu um repensar sobre as práticas relativas à educação de surdos.

A adoção do método oral no Instituto também foi marcada por insucessos e “já em 1914, no terceiro ano de experiência com o método Oral Puro, os resultados não foram positivos” (ROCHA, 2007, p. 56). Dr. Custódio passou a defender a

necessidade de se utilizar diferentes métodos de ensino de acordo com o aluno. O relato de Bacellar (1926) vem ao encontro das afirmações de Rocha (2007), quando o primeiro relata a mesma sequência de acontecimentos (adoção do método e insucessos) que culminam inclusive em discussões sobre um novo Regulamento para o Instituto.

Em 1925, foi estabelecido um decreto, o nº 16.782, que classificava o INES e o Instituto Benjamin Constant como “estabelecimentos profissionalizantes” (ROCHA, 2007, p. 56). Mais uma vez, ao ser feito um estudo sobre o Instituto de surdos, chegou-se a conclusão que o ensino, propriamente dito³⁵, estava relegado a segundo plano, enquanto, nesse momento, enfatizava-se o ensino profissionalizante (ROCHA, 2007).

Chega ao fim a gestão do Dr. Custódio e o Dr. Armando de Paiva Lacerda assume a direção do Instituto, em 1930. Dr. Armando começou sua gestão realizando muitas mudanças estruturais no Instituto³⁶. Segundo Rocha (2007), em sua gestão foi inaugurada a “ala” feminina para a educação das meninas surdas. Entre as mudanças ocorridas, Dr. Armando Lacerda publicou a “Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo”.

Segundo Lacerda (1934, p. 5), a educação oferecida aos “anormais auditivos” pautava-se em dois objetivos principais, os surdos deveriam ter:

a) conhecimento da linguagem, por intermedio do qual sómente lhes é possível estabelecer uma comunicação regular com o meio, adaptando-se ás suas condições; b) habilitação profissional, afim de que possam viver do seu trabalho, deixando de representar valores negativos no seio da sociedade (Idem, ibidem).

Ainda de acordo Lacerda (1934, p. 6), a finalidade da pedagogia emendativa consistia em “suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais”. A maneira como o Dr. Armando se refere aos surdos no texto da *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo*, por ele escrita, traz uma concepção de sujeito e de surdez específica. Nessa concepção, a surdez é entendida como uma “falta”, como aquilo que o surdo não tem e que precisa ser “normalizado” (ALMEIDA, 1998). O surdo é visto como deficiente.

³⁵ Faz-se referência aqui ao ensino do saber socialmente acumulado pela humanidade, ao saber sistematizado, pelo qual a escola é responsável.

³⁶ Segundo Rocha (2007), Dr. Armando Lacerda comungava dos ideais trazidos pelo escolanovismo.

A forma de conceber o surdo fica ainda mais evidente quando o Dr. Lacerda afirma que o método oral é o norteador das práticas que orientam a atuação no Instituto. Apesar de assumirem este método para a educação dos surdos afirmam que isso “não nos leva a ponto de nos colocarmos entre os partidários do ensino oral exclusivo” (LACERDA, 1934, p. 8). Ou seja, baseada nas afirmações de Lacerda (1934) e nas contribuições de Soares (1999) e Rocha (2007), compreende-se que esse diretor, apesar de ser favorável à utilização do método oral, defende que a melhor maneira de garantir a educação do surdo é a adaptação do método utilizado ao aluno que se tem, ou seja, para o Dr. Armando, nem todos os alunos poderiam e/ou deveriam ser ensinados pelo método oral puro, alguns deles apresentariam melhores resultados se ensinados através da escrita. Essa adaptação deveria ser feita de acordo com o aluno que se recebia.

Lacerda (1934, p. 14) afirma também que “se procede atualmente no Instituto á seleção e classificação dos alunos julgados aptos para receber o ensino emendativo, ou seja os de inteligencia normal”. Os que não eram aptos ao ensino emendativo eram encaminhados para o ensino profissional (LACERDA, 1934).

A pedagogia emendativa diz respeito, somente, aos procedimentos específicos para o desenvolvimento da linguagem utilizada no cotidiano; contudo, o próprio autor afirma que a didática emendativa conjugada ao ensino primário e o ensino profissional completam “a obra educativa fornecendo ao aluno elementos de atuação na vida prática”. Só que este trabalho não é apresentado: o que consta são os recursos empregados para desenvolver a comunicação (SOARES, 1999, p. 64).

Soares (1999) aponta que a pedagogia emendativa enfoca a questão da comunicação. Lendo o documento original, Lacerda (1934), vê-se grande preocupação em relação à classificação do surdo, quanto ao “grau” de inteligência e ao grau de surdez, e o ensino emendativo em si não é apresentado, conforme já mencionado por Soares (1999).

É interessante destacar que esse debate insuficiente sobre “o que se ensina”, sobre o conteúdo do currículo, não é uma exclusividade da educação que se oferece aos surdos. Segundo Young, em entrevista concedida à Galian e Louzano (2014), as teorias do currículo, muitas vezes, não têm abordado com a profundidade necessária a questão do conhecimento escolar. Galian e Louzano (2014) apontam que questões de natureza mais técnica tiveram amplo espaço nas

discussões curriculares, de modo que o “como” se ensina, sobrepôs-se ao “o que” se ensina.

Um dos pontos que merece destaque durante esse resgate da história da educação dos surdos é um fato já citado neste estudo e destacado por Soares (1999), de que toda a preocupação com a educação dos alunos surdos fica bastante restrita às discussões relacionadas à aquisição da fala e/ou uso dos sinais, em detrimento de discussões efetivas acerca da instrução, do ensino oferecido aos ouvintes.

Enquanto a escola comum foi encarada como local para obtenção de um tipo de saber acumulado historicamente, sendo este conhecimento de extrema importância para a inserção do indivíduo na sociedade moderna, daí a sua democratização ter se tornado motivo de confronto entre os representantes das diferentes classes sociais, a escola para os surdos-mudos não foi vista da mesma maneira nem foi criada com fim semelhante (SOARES, 1999, p. 65).

Devido ao contexto político da época, tensão entre os blocos capitalista e socialista, o Dr. Armando Lacerda que tinha afinidades com a proposta comunista, foi substituído no cargo por Antônio Carlos de Mello Barreto (ROCHA, 2007).

O contexto político, mais uma vez, determinou uma mudança na direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Em outubro de 1950, os alunos desse estabelecimento fizeram uma rebelião, que para muitos era um reflexo dos ideais de “professores e funcionários contrários à decretação da prisão de Prestes e de seus colaboradores, entre eles, o Dr. Armando Lacerda” (ROCHA, 2007, p. 85). Como fruto desse ato, tem-se a exoneração de Mello Barreto e a nomeação de Ana Rímoli de Faria Dória³⁷ como diretora do Instituto.

De acordo com Rocha (2007), foi na gestão da professora Ana Rímoli que se criou o primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos no Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Ainda em sua gestão,

[...] o método oral foi oficialmente adotado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Desta vez, ao contrário do que havia afirmado Tobias Leite em relação à opção metodológica dos norte-americanos pelos gestos, foi dos Estados Unidos que veio a maior parte das publicações que serviram de subsídio para o trabalho da professora Ana Rímoli (SOARES, 1999, p. 72).

³⁷ Segundo Rocha (2007), Ana Rímoli foi a primeira mulher a assumir a direção do Instituto e permaneceu por 10 anos neste cargo, de 1951 à 1961.

Durante a gestão de Ana Rímoli, houve a mudança do governo de Getúlio Vargas, para o de Juscelino Kubitschek. Segundo Rocha (2007), foi nesse período, mais especificamente no ano de 1957, que o Instituto completou 100 anos e teve o antigo nome de Instituto Nacional de Surdos-Mudos, substituído por Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Como comemoração ao ano do centenário do INES, foi criada,

A campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. A finalidade era promover a educação e a assistência aos deficientes da audição e da fala, em todo Brasil, formando professores especializados que atuariam nas futuras escolas abertas para atendimento aos alunos surdos (ROCHA, 2007, p. 93).

Soares (1999, p. 81) fez críticas à gestão de Ana Rímoli, por afirmar que a última dedicou-se à oralização dos surdos em detrimento “do conteúdo necessário à formação do cidadão naquele momento histórico”. É como se “ao surdo, bastaria deixar de ser mudo para tornar-se útil e produtivo” (Idem, ibidem, p. 92).

Conforme já citado anteriormente, Soares (1999), Mazzotta (2001) e Rocha (2007), afirmam que a preocupação em “superar” a deficiência, por vezes, torna secundária a preocupação com a formação acadêmica dos surdos, o que é um prejuízo para eles em termos de apropriação do saber historicamente construído e de acesso a “melhores possibilidades de inserção social” (SOARES, 1999, p.86).

O cenário educacional do Brasil passou por muitas transformações. A influência francesa, que durante muito tempo marcou a educação brasileira e, também a educação dos surdos, foi pouco a pouco sendo substituída pela influência americana (ROCHA, 2007). Ainda segundo a mesma autora, em 1961, Ana Rímoli saiu da direção do Instituto dos Surdos e de 1961 a 1969 passaram outros seis diretores por essa instituição.

A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, iniciada no ano do centenário do INES, 1957, trouxe reflexos significativos no cenário educacional. Rocha (2007, p. 106) afirma que,

O que podemos perceber nessas iniciativas era ainda a garantia de um ensino profissionalizante, que sempre teve muito foco no Instituto, mas, também, uma lenta e significativa mudança em direção ao ensino nos moldes da educação regular.

Em 1969, assume como diretor do INES, o Dr. Marino Gomes Ferreira e fica no cargo até o ano de 1977 (ROCHA, 2007). Ainda segundo a mesma autora, as iniciativas de mudança quanto ao caráter educacional do Instituto tinham estreita relação com as leis que regiam a educação na época. O destaque maior foi para a Lei nº 5692/71, que “fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, p.1).

No ano de 1966, o Ginásio Industrial Ernest Huet passou por reformulações e mudou sua denominação para Ginásio Orientado para o Trabalho Ernest Huet. Em 1974, foi extinto sendo então implantado o ensino de Primeiro Grau, de acordo com a Lei 5692/71. Essa aproximação com a estrutura do ensino regular culminou com a criação em 1989 do Segundo Grau, hoje Ensino Médio (ROCHA, 2007, p. 106-107).

Iniciativas para a promoção de debates acerca da educação dos surdos fizeram-se presentes nesse período. “Ainda na gestão do Dr. Marino, foi realizado o I Seminário Brasileiro Sobre Deficiência Auditiva, cujo tema principal era a Formação do Professor Especializado de Deficientes da Áudio-Comunicação” (ROCHA, 2007, p.111). Seis anos depois, foi realizado o II Seminário Brasileiro Sobre Deficiência Auditiva.

Segundo Rocha (2007), o quadro de professores do Instituto precisava ser renovado, muitos professores estavam lá há mais de 30 anos. Foi então que, no ano de 1981, pela necessidade de formação de profissionais para o trabalho com surdos, ofereceu-se um curso de Especialização de Professores, específico para a área da surdez.

As marcas do oralismo são inegáveis na educação dos surdos nesse período, no entanto, não são exclusivas. Lopes e Freitas (2016) realizaram uma pesquisa no Instituto em que trabalharam com a metodologia da história oral³⁸. Em um dos depoimentos colhidos, uma professora atuante no Instituto desde a década de 1980, afirmava que a palavra de ordem no Instituto era realmente a oralização, o

³⁸ Baseadas nas contribuições de Alberti (1989); Matos e Senna (2011, p. 96) afirmam que a história oral “centra-se na memória humana e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido. Podemos entender a memória como a presença do passado, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado, nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção. Não é somente a lembrança de um certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas, moralizantes ou não”.

ensino da fala ao surdo, mas que em alguns casos de insucesso, as professores acabavam ficando “tentadas a aprender língua de sinais³⁹”.

Percebe-se que existem indícios de circulação da língua de sinais em todo o histórico do INES. Em alguns momentos ela se faz mais presente, por exemplo na gestão de Tobias Leite com a publicação da *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*. Em outros, ela aparece como pano de fundo. Ainda assim, mostra a força e a resistência da língua natural de uma comunidade.

No ano de 1979, período em que o INES tinha Heleton Saraiva O'Reilly como diretor, Ivete Vasconcelos afirma que, começa a surgir na comunicação dos surdos uma nova corrente filosófica, a da Comunicação Total, que consiste na associação entre oralismo e gestualismo (ROCHA, 2007). Em 1982, essa corrente passa a ganhar mais força. Esse foi o início de um novo olhar para a língua de sinais.

A Comunicação Total (CT) e seus adeptos enfatizam a “valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade” (CICCONE, 1996, p. 8). Ainda segundo esta autora, os adeptos da CT são contra qualquer tipo de dogmatismo na definição das abordagens educacionais para o atendimento dos surdos.

O surgimento da Comunicação Total ainda que não tenha resolvido os problemas da educação de surdos, trouxe novas possibilidades de reflexão. Os sinais passaram a ser considerados como meios de expressão, mas ainda não tinham seu real valor atribuído, pois muitas vezes serviam como “suporte para o ensino da língua na modalidade oral” (SÁ, 1999, p.112).

Sá (1999) afirma ainda que são inegáveis as mudanças que a Comunicação Total trouxe para a educação e o atendimento dos surdos no Brasil e no mundo. No entanto, em muitas propostas de CT existe a utilização do português sinalizado⁴⁰, uma língua artificial que não traz contribuições efetivas para a aprendizagem da língua de sinais e nem do português (Idem, ibidem). Apesar disso, essa filosofia educacional “[...] conseguiu alterar a tradição, e enriqueceu a dimensão emocional já

³⁹ Trecho de uma entrevista realizada por Lopes e Freitas (2016, p. 377).

⁴⁰ A utilização do português sinalizado é bastante criticada já que estudos mostram que essas práticas bimodais não caracterizam a língua de sinais e, também, não caracterizam a língua falada (GÓES, 2002), apesar de favorecerem a última.

que possibilitou o uso de recursos outros que não só a língua na modalidade oral e a maior aceitação das diferenças de uma pessoa surda” (p.133).

O Brasil passava ainda por um tempo de mudanças políticas. Na metade da década de 1980, novos ideais republicanos invadiam o país. O INES não ficou alheio a essas influências. Segundo Rocha (2007), em 1985 Lenita de Oliveira Viana tornou-se diretora desse importante Instituto. Ainda segundo esta autora, Lenita estava em consonância com os “ventos da mudança” que invadiam o país e a educação dos surdos e, “embora com formação na área clínica, era fonoaudióloga, compreendia a importância da comunicação pelos gestos para os surdos” (Idem, ibidem, p. 119).

Nesse contexto foram criados os primeiros cursos de língua de sinais do INES e a estrutura pedagógica da instituição passou a incorporar a língua de sinais⁴¹ em seus projetos (ROCHA, 2007).

Segundo Rocha (2007, p. 122), a diretora Lenita propôs que fosse realizada uma pesquisa para que o trabalho do INES pudesse ter maior sustentação. Ela propôs que se oferecesse educação aos surdos por meio de três maneiras: “o Audiofonatório, única que não utilizava a língua de sinais, a Comunicação Total e o Grupo de Controle”. Como resultados da pesquisa que começou a ser desenvolvida no ano de 1987, a língua de sinais pela primeira vez passou a ser parte do projeto pedagógico do Instituto (Idem, ibidem).

Procurando documentos sobre este período histórico, encontramos no Acervo histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos um *manual* chamado *Linguagem de sinais: as mãos também falam*. Tal material é datado do ano de 1989. No texto de apresentação do material, afirma-se que,

Este manual tem por finalidade levar aos colegas a linguagem de sinais utilizada pelos deficientes auditivos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, considerando-a aquisição fundamental à paciente tarefa de integrar os surdos aos ouvintes. Em sua elaboração, tivemos como preocupação primeira o **português sinalizado**, que serve de apoio para o alcance de uma linguagem correta estruturada através dos sinais (FERREIRA, 1989 – negrito do autor).

⁴¹ É necessário ressaltar a afirmação de Gesser (2009) a respeito da modalidade linguística da língua de sinais. Trata-se de uma língua de natureza visual-motora, diferente das línguas faladas que se encontram na modalidade oral-auditiva. A língua de sinais possui status linguístico desde a década de 1960. A língua brasileira de sinais foi reconhecida no Brasil pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

Deparamo-nos com algumas possibilidades de reflexão. A primeira delas diz respeito a um projeto de divulgação da *linguagem* de sinais, o que mostra uma abertura já prenunciada no momento da Comunicação Total. A segunda, apesar de trazer representações pictográficas de sinais que compõem a Libras, ao longo do *manual* encontramos algumas frases básicas para a comunicação. Elas possuem os sinais de Libras, mas a estrutura do português, o chamado português sinalizado que não é uma língua e nem outra, pois não respeita as especificidades de nenhuma delas. Pensando sobre o português sinalizado, parece que remontamos ao tempo em que L'Épée criou os sinais metódicos, que nada mais eram do que o uso de sinais da língua francesa de sinais e a estrutura da língua oral francesa (STROBEL, 2009). A terceira possibilidade de reflexão está atrelada ao fato de que a língua de sinais circulava entre os alunos e que a sistematização dela advém dos insucessos obtidos com a abordagem anterior de ensino de surdos e que, dessa maneira, o olhar passa a ser voltado para o sujeito e para a forma que a expressão lhe é natural.

Rocha (2007) afirma que a diretora Lenita foi afastada do cargo durante o Governo Collor por denúncias de má gestão, o que causou revolta em alunos e funcionários do Instituto. Segundo a mesma autora, a Instituição ficou sob a atuação de interventores.

Após esse período, as gestões de Leni de Sá Duarte Barbosa e de Stny Basílio Fernandes dos Santos trouxeram um “nexo importante com a segunda metade dos anos 80 e com o fim do uso clandestino da língua de sinais nas relações sociais e de ensino do INES” (ROCHA, 2007, p. 128).

Caminhando para a solidificação de uma nova proposta educacional no Instituto, Rocha (2007) afirma que no ano de 1993 foi criado um Grêmio de representação estudantil que coincidiu com a luta pela utilização da língua de sinais na educação dos surdos. Os ventos de mudança que a autora anuncia desde 1985 podemos dizer que são os estudos sobre o bilinguismo que começam em 1980 e ganham força no Brasil na década de 1990.

Buscando definições acerca dessa abordagem educacional encontra-se a conceituação destacada por Sá (1999, p. 135),

A abordagem educacional com Bilinguismo para surdos é aquela que acima de tudo estabelece que o trabalho escolar deve ser feito em duas línguas,

com privilégios diferentes: a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2).

De acordo com Lacerda e Mantelatto (2000), na abordagem bilíngue de educação defende-se que é por meio da língua de sinais, que o surdo vai desenvolver plenamente sua linguagem e, conseqüentemente, isso trará implicações positivas para seu desenvolvimento integral. As autoras ainda ressaltam que é a apropriação da língua de sinais que dará elementos para os processos de aprendizagem da língua utilizada pela maioria ouvinte, seja ela “em sua modalidade oral e/ou escrita” (p. 37).

A abordagem bilíngue de educação, mais do que desenvolver a aquisição e a aprendizagem de duas línguas “e à integração à comunidade majoritária, *visa também a que a criança surda se reconheça como membro de uma comunidade surda*, o que certamente acarreta resultados positivos no estabelecimento de sua auto-imagem e no seu desenvolvimento socioafetivo”. (SÁ, 1999, p.159 - itálico do autor), o que significa a existência de um biculturalismo⁴².

A adoção de uma proposta bilíngue no Instituto não aconteceu de forma tranquila. Segundo Lopes e Freitas (2016) foi uma disputa de poder que enfrentou resistência de alguns setores enquanto contava com o apoio de outros. Em meio às discussões sobre o bilinguismo na educação de surdos, a língua brasileira de sinais foi ganhando espaço no Instituto. Vimos anteriormente que já na gestão da diretora Lenita ela começa a fazer parte do projeto pedagógico da Instituição, no entanto, documentos com as informações precisas do momento em que ela passa a ser língua de instrução e disciplina curricular do Instituto ainda não foram disponibilizados.

Perpassamos momentos históricos expressivos neste tópico do capítulo: a fundação da primeira instituição de atendimento aos surdos no Brasil, ainda no Império; a mudança de regime político no Brasil (Império para República); a influência da educação de Paris e da educação dos Estados Unidos no atendimento de surdos no Brasil; as discussões acerca da utilização do método oral e/ou dos sinais na educação de surdos; as diferentes gestões que passaram pelo INES; a

⁴² Sá (1999) afirma que, segundo Grosjean (1992), o biculturalismo traz em si a ideias de: vivência em duas (ou mais) culturas distintas; adaptação do indivíduo a elas; e ainda, mescla dos aspectos de ambas as culturas em que o sujeito se insere. No capítulo seguinte encontra-se uma abordagem mais aprofundada dos conceitos de bilinguismo e biculturalismo.

contestação entre assistencialismo e educação para o trabalho com os surdos, e vimos:

A paulatina transformação de uma Instituição, que tinha como foco o ensino da linguagem escrita e/ou oral e de uma profissão, para o de uma escola com currículo semelhante ao das escolas regulares, cujos alunos são usuários predominantemente de uma língua de natureza visual-motora e ágrafa⁴³ (ROCHA, 2007, p.131).

Depois de conhecer alguns dos aspectos mais significativos da história do INES, instituição de grande relevância quando se discute educação dos surdos, apresenta-se a seguir outras instituições responsáveis pelo atendimento dos surdos no Brasil, especificamente da região sudeste.

1.2. Outras instituições para surdos: Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais

O Instituto Nacional de Educação de Surdos foi, sem dúvida, a instituição de surdos de maior projeção nacional. Esse valor parece ter sido atribuído por meio do trabalho realizado e, também, pelo período em que surgiu, afinal foi o primeiro instituto dedicado à educação de surdos fundado ainda no Império e o único existente durante o século XIX.

Outras instituições também foram relevantes para o atendimento deste alunado. Apresentaremos nessa seção um relato histórico das que foram fundadas entre os anos de 1901 à 1951⁴⁴. São elas: Instituto Central do Povo, Asilo para moças Surdas Mudas de Itajubá, Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves”, Instituto Santa Teresinha e Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller.

1.2.1. Instituto Central do Povo – Rio de Janeiro

Segundo informações de domínio público no sítio eletrônico do Instituto Central do Povo (ICP), o início do ICP deu-se no ano de 1906, com a direção do Reverendo Hugh Clarence Tucker (ICP, 2016). Segundo Rocha (s.d., p. 13) o ex-diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Dr. Brasil Silvado, no

⁴³ Segundo Gesser (2009) a língua de sinais até bem pouco tempo foi considerada uma língua sem escrita, atualmente existem discussões sobre a representação gráfica da língua dos surdos.

⁴⁴ Não encontramos informações sobre instituições para surdos no Espírito Santo.

ano de 1913, “ajudou a fundar a Associação Brasileira dos Surdos Mudos A.B.S.M., que funcionava nas dependências do Instituto Central do Povo, no Rio de Janeiro, associação evangélica de natureza filantrópica”.

A informação destacada por Rocha (s.d.) também consta em ICP (2016), quando ao elencar as atividades marcantes do Instituto realizadas sob a orientação do Rev. Tucker afirma-se que “sob a direção do Dr. Brasil Silvado Júnior foi iniciado o primeiro Projeto de Ação Social para Surdos”.

Segundo Bacellar (1926, p. 103) o Instituto Central do Povo fundou “um departamento especial para surdos mudos, com fins escolares e extra escolares”. Ainda de acordo com o mesmo autor os surdos tinham grande liberdade nesse estabelecimento que era “mais um clube que uma escola” (Idem, ibidem). Bacellar (1926) relata que neste estabelecimento os surdos tinham acesso ao curso de instrução secundária, ministrado por um professor surdo, além de acesso à instrução religiosa, à prática de esportes, à assistência médica e jurídica. O autor afirma que ficou impressionado com a organização e com a gestão do ICP em visita realizada à instituição.

As informações disponíveis no sítio eletrônico do Instituto são bastante sucintas e apenas em um momento citam a presença dos surdos no estabelecimento⁴⁵. Não há detalhamento de que projeto era esse, de quais ações eram desenvolvidas e qual o período de duração. Sabe-se que o Instituto Central do Povo ainda existe, mas não temos informação de um trabalho atual destinado aos surdos.

1.2.2. Asilo⁴⁶ para moças Surdas Mudas de Itajubá – Minas Gerais

O Asilo para moças Surdas Mudas de Itajubá⁴⁷ situava-se no estado de Minas Gerais. Segundo Bacellar (1926) o asilo era dirigido por freiras, ou seja, sustentado por uma ordem religiosa. De acordo com Braga (2015), era pertencente à Congregação das Irmãs da Providência. Ainda segundo Bacellar (1926), o número de meninas que frequentavam esse estabelecimento era muito pequeno. As alunas

⁴⁵ Ao destacar a criação do Projeto para surdos sob a direção do Dr. Brasil Silvado.

⁴⁶ Bacellar (1926) usa a grafia “asylo” que atualmente não é mais utilizada na ortografia da língua portuguesa.

⁴⁷ Braga (2015) chama este estabelecimento de *Instituto de Surdas Mudas de Carmo do Rio Claro*, enquanto no sítio eletrônico do Colégio Sagrado Coração de Jesus, encontra-se nomeado como *Instituto de Surdas-Mudas* (CSCJ, 2016).

tinham acesso ao ensino de “serviços domesticos e alguns trabalhos manuais, sendo completamente descurado o ensino da leitura, da escripta ou da linguagem fallada” (Idem, ibidem, p. 109).

Rocha (2007) e Soares (1999) afirmam que no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) havia grande preocupação com a formação se sujeitos úteis à sociedade. No Asilo para moças Surdas Mudas, parece que há uma necessidade de torná-las úteis para tarefas práticas. No entanto não eram oferecidas a elas possibilidades de acesso a uma educação de caráter menos instrumental (BACELLAR, 1926).

Bacellar (1926) e Braga (2015) afirmam que o estabelecimento recebia subvenção financeira do governo para realização de suas atividades.

Segundo CSCJ⁴⁸ (2016), a fundação do estabelecimento ocorreu em 1912, na cidade de Carmo do Rio Claro, sendo logo transferido para Itajubá. O método oral regia as atividades desenvolvidas no Instituto, que durou pouco tempo “devido a falta de apoio das autoridades e de professores especializados” (CSCJ, 2016).

1.2.3. Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves” – São Paulo

Bacellar (1926) afirma que no ano 1905, chega ao Brasil o professor italiano Nicoláo Carusone que era um grande partidário do método oral puro para o trabalho com surdos. Apenas em 1911 “tendo reunido uma pequena turma de alumnos, foi que o installou, com extrema modestia, em um pequeno predio” (BACELLAR, 1926, p. 113). Com os resultados do ensino dos surdos, o governo passou a oferecer uma subvenção anual ao estabelecimento, e com o passar dos anos aumentou a quantia oferecida (Idem, ibidem).

De acordo com Bacellar (1926, p. 123), neste Instituto “os alumnos estão divididos em 4 classes, sendo uma feminina”. Como método de ensino, o professor Carusone continuava acreditando na eficiência do método oral, afirmando inclusive que “os fracassos no seu emprego não sejam devidos a sua defficiencia, mas sim devidos á sua errada applicação” (BACELLAR, 1926, p. 124).

⁴⁸ A Congregação das Irmãs da Providência fundou o Colégio Sagrado Coração de Jesus (CSCJ) e também o Instituto de Meninas Surdas, algumas informações sobre o Instituto podem ser encontradas no histórico do colégio.

Segundo o mesmo autor, o Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves”, tinha lotação máxima de 58 alunos, no entanto, estimava-se que o Estado de São Paulo tivesse ao “menos 390 surdos mudos em idade escolar” (Idem, ibidem).

Não encontramos fontes que precisem o período de funcionamento de tal estabelecimento, no entanto, segundo Rocha (2009), o Instituto “Rodrigues Alves” foi fechado devido à morte de seu fundador, o professor Nicoláo Carusone.

1.2.4. Instituto Santa Teresinha – São Paulo

O Instituto Santa Teresinha (IST) foi fundado em abril de 1929 na cidade de Campinas, São Paulo. Esse Instituto, assim como o INES, recebeu a influência da educação francesa. Foi fundado por duas freiras brasileiras e duas francesas (MAZZOTTA, 2001).

Quatro anos após sua fundação foi transferido para a cidade de São Paulo. Mazzota (2001, p. 35) explica ainda que

Até o ano de 1970 funcionou em regime de internato para meninas portadoras de deficiência auditiva. Em 1970 deixou de ser internato feminino e passou a funcionar em regime de externato para meninas e meninos. Na mesma ocasião, iniciou o trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular.

Segundo o autor acima citado, o Instituto Santa Teresinha sempre foi muito conceituado, pois, além de realizar um trabalho competente em relação à educação especial, oferecia aos surdos atendimento médico e terapêutico. Ainda segundo Mazzota (2001, p. 35), o IST tem “natureza particular” e “é mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário”.

Mazzota (2011) cita que o trabalho realizado no IST não se resumia ao setor educacional, a área médica permeava os atendimentos realizados. Buscando perceber a maneira como a concepção médica influenciava a educação do surdo, procurou-se entender a abordagem educacional que orientava o trabalho institucional. Zanellato (2016, p. 131) baseada em fragmentos de jornais⁴⁹ nos quais as datas não estão disponíveis, afirma que:

⁴⁹ Segundo Zanellato (2016, p. 122), esses jornais “conservados pelas freiras ao longo das décadas como forma de documentação, em alguns casos apresentavam a supressão de títulos, locais e datas”.

Muitas das notícias sobre a abordagem pedagógica do Instituto fazem referência ao emprego do “mais moderno” método de ensino, que bania o uso da língua de sinais ou como apontado era comum citar a época o uso de “mímicas” ou “gestos”.

Vê-se que o Instituto Santa Teresinha não ficou alheio à influência do método oral que repercutiu em todo o mundo. No entanto, com o passar dos anos esse cenário foi sendo modificado. Segundo informações de domínio público encontradas no sítio eletrônico da Instituição (IST, 2016), no ano de 2002, após o reconhecimento linguístico atribuído à língua brasileira de sinais pela Lei nº 10.436, o Instituto Santa Teresinha passou a adotar uma proposta educacional bilíngue. Essa mudança de abordagem educacional no trabalho com os surdos foi fruto de um processo. Albres e Saruta (2012, p. 30) afirmam que:

O Instituto Santa Teresinha em seus 80 anos de trabalho com a educação de surdos já vivenciou as diversas diretrizes de educação voltadas a esse alunado, desde o oralismo, passando pela comunicação total e, mais recentemente, o bilinguismo. No final da década de 1980, o Instituto passa a usar a Libras junto à fala quando da sua aproximação à proposta de comunicação total. No final da década de 1990, foi oferecido aos funcionários a oportunidade de aprofundar os conhecimentos a respeito da surdez por meio de formação continuada, por um período de 6 meses, com profissionais que se destacavam na pesquisa sobre educação bilíngue de surdos já indicando a educação bilíngue como nova proposta a ser assumida pela instituição.

Ainda segundo as autoras supracitadas, no ano de 1997, o IST foi uma das primeiras escolas, a adotar a língua brasileira de sinais como matéria diversificada na matriz curricular. Ao longo do tempo⁵⁰, passou a ser “componente curricular (disciplina) com uma aula semanal e, atualmente, ela tem duas aulas semanais em todas as turmas (ensino fundamental e médio). Estamos em fase de estudo e sistematização e registro desse ensino” (ALBRES; SARUTA, 2012, p. 30). Este é um dado essencial para nossas pesquisas, pois indicam que há vinte anos já existiam iniciativas sistematizadas de inserção da Libras no currículo das escolas para surdos.

Na publicação de Albres e Saruta (2012) afirma-se que os alunos têm de duas a três aulas de Libras por semana de acordo com a etapa da Educação Básica em que se encontram. Há ainda, uma preocupação com a seleção e organização

⁵⁰ Albres (2013) afirma que no ano de 2002 a Libras passou a constituir-se como disciplina curricular no Instituto Santa Teresinha.

dos conteúdos a serem ministrados nessas aulas. O Instituto Santa Teresinha ainda existe e é referência para a educação de surdos na cidade de São Paulo.

1.2.5. Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller – São Paulo

A Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, foi fundada em 1951, em São Paulo, pelo prefeito Dr. Armando Pereira (MAZZOTTA, 2001). Segundo o mesmo autor, este estabelecimento de ensino teve alguns nomes até que se chegasse ao nome anteriormente citado. Ainda conforme esse autor, as atividades que foram desenvolvidas nessa escola levaram a criação de outras escolas para deficientes auditivos.

Desde a fundação a instituição sofreu algumas transformações. Atualmente, como Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Helen Keller continua desempenhando um papel importante na educação de surdos em São Paulo. No ano de 2011, por meio do Decreto nº 52.785 de novembro de 2011, foram instituídas as escolas bilíngues para surdos (SÃO PAULO, 2011a).

As EMEBSs de São Paulo assumem a língua brasileira de sinais como primeira língua do surdo (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda (L2).

Segundo informações de domínio público, “o atendimento aos alunos é realizado com base na Pedagogia Visual, que faz uso de materiais visuais, da língua de sinais, da imagem, do letramento visual ou leitura visual” (SÃO PAULO, 2015a).

É possível perceber a mudança das concepções que permearam a Escola Helen Keller apenas pela forma como são feitas referências ao seu alunado. Na década de 1950 eram chamados de deficientes auditivos e, atualmente, são chamados de surdos⁵¹.

Pensando nas instituições acima citadas, é interessante notar que algumas delas tiveram como fundadoras entidades religiosas. Isso é explicado pela própria

⁵¹ Conforme anteriormente citado, o termo deficiente auditivo está relacionado a uma perspectiva médica, nessa concepção, a surdez é entendida como uma “falta”, como aquilo que o surdo não tem e que precisa ser “normalizado” (ALMEIDA, 1998). Já o termo surdo, relaciona-se a uma concepção socioantropológica, neste modelo, segundo Bisol e Sperb (2010, p. 8) propõe-se que “a surdez seja vista como uma diferença cultural que seria basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas”.

história dos surdos que eram vistos como seres que dependiam da caridade e da benevolência (SOARES, 1999).

Outro ponto a ser destacado refere-se às abordagens educacionais e às concepções de surdo e surdez que nortearam práticas pedagógicas na educação desse alunado. Percebe-se que existem alguns marcos, mas não há uma linearidade, pois em diversos momentos da história percebe-se que elas coexistem apesar de trazerem filosofias distintas.

Nota-se ainda que no fim da década de 1980 e início da década de 1990, os “ventos de mudança” que atingiram o INES (ROCHA, 2007) foram sentidos também por outros estabelecimentos educacionais para surdos quando, por exemplo, passam a assumir a língua de sinais, modificam a forma de se referirem aos surdos, passam a pensar em propostas bilíngues de educação etc.

Além do INES, outras instituições têm sua relevância considerada na educação de surdos no Brasil. O INES por ser uma instituição de caráter federal e por ser uma instituição fundada no Império centralizou grande parte de nossos esforços de pesquisa. Ainda assim optamos por trazer informações sobre outros estabelecimentos que também foram impactados pelas discussões nacionais e internacionais a respeito do melhor meio para se oferecer educação aos surdos no contexto brasileiro.

Ao longo dos anos a proposta bilíngue de educação de surdos que é pautada em uma concepção socioantropológica, em que a diferença linguística entre surdos e ouvintes é considerada, foi ganhando espaço no cenário acadêmico. É a partir dela que construímos os discursos deste estudo. No próximo capítulo discutiremos alguns conceitos importantes para a compreensão das bases que também fundamentam a presente pesquisa.

2. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES

Há no cenário atual diversas discussões sobre bilinguismo, afinal a sociedade tem exigido um conhecimento cada vez mais abrangente de línguas e culturas. Ampliaram-se também os estudos sobre bilinguismo entre línguas de mesma modalidade (orais-auditivas⁵²) e línguas de modalidades diferentes (orais-auditivas e espaço-visuais⁵³). Consequentemente, há um crescente de reflexões acerca do bilinguismo como abordagem educacional no caso dos surdos brasileiros. Neste sentido, acreditamos ser relevante apontar quais os pressupostos teóricos que sustentam essa pesquisa. Neste capítulo trataremos de conceitos indispensáveis para as reflexões que faremos a respeito da língua brasileira de sinais no contexto das escolas bilíngues para surdos.

2.1. Língua e linguagem

Os conceitos de *língua* e *linguagem* trazem em si uma gama de possíveis significados, são polissêmicos. Há no meio acadêmico diferentes formas de compreender cada um destes termos, são diferentes perspectivas teóricas que estudam os mesmos objetos. Refletir sobre a concepção de *língua* e *linguagem* é indispensável para o direcionamento do trabalho educativo.

Na educação de surdos esta discussão tem sido evidenciada ao longo do tempo em diferentes espaços. De acordo com Soares (1999), as discussões linguísticas sempre foram destaque na história da educação desse público. O debate acerca das línguas presentes no processo de ensino de surdos vem acontecendo ao longo dos séculos.

O processo de reconhecimento linguístico das línguas de sinais e, particularmente, da língua brasileira de sinais em termos históricos é recente. E por este motivo, as considerações acerca da perspectiva teórica que orienta a forma como compreendemos os conceitos de *língua* e *linguagem* são necessárias.

⁵² Termo utilizado por Quadros (2015).

⁵³ Segundo Harrison (2014, p. 31), “as línguas de sinais são chamadas de visuoespaciais ou espaço-visuais”.

Dentre os estudos linguísticos, selecionamos dois⁵⁴ deles que possuem modos distintos de conceber estes termos, mas que têm contribuído de maneira bastante pontual para as reflexões linguísticas e educacionais.

2.1.1. Língua e linguagem para Saussure

Ferdinand de Saussure foi um linguista suíço, nascido em 1857 e falecido em 1913. Ele discute “questões fundamentais da filosofia da linguagem” (BEZ; AQUINO, 2011, p. 6).

Saussure (2006) em sua obra “Curso de lingüística geral” apresenta uma diferenciação entre *língua* e *linguagem*, ainda que aponte que ambas estejam intrinsecamente relacionadas. Segundo Saussure (2006, p. 16-17 – itálico do autor),

É necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem. De fato, entre tantas dualidades, somente a língua parece suscetível duma definição autônoma e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito.

Ainda discutindo a relação acima citada, Saussure (2006, p. 17) aponta a língua como sendo parte constituinte da linguagem.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

A afirmação do autor nos leva a pensar no conceito língua como algo mais estrutural, como um objeto mais claro e definido para os estudos. Enquanto a linguagem apresenta um leque maior de dimensões, portanto, mais abrangente e complexa para direcionamento dos estudos.

Ainda buscando pontuar a diferença que se institui entre língua e linguagem, Saussure (2006, p.17) destaca que “o exercício da linguagem repousa numa

⁵⁴ Apesar de compreendermos a complexidade dos estudos que serão apresentados, selecionamos apenas alguns pontos para serem discutidos, compreendendo que nossas escolhas fazem parte de um universo maior de significações.

faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional”. Entende-se que a língua é fruto de um processo de aprendizagem.

[...] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade (SAUSSURE, 2006, p. 22).

Saussure (2006) ainda faz uma distinção entre os conceitos de fala e de língua. Segundo ele, a primeira tem um caráter mais individual, enquanto a segunda é mais coletiva. Mesmo sendo distintas, são indissociáveis. A fala é adquirida após longa exposição à língua. A fala só é compreensível por meio da língua já estabelecida socialmente, ou seja, é a língua que permite que a fala “seja inteligível e produza todos seus efeitos” (SAUSSURE, 2006, p. 27). Enquanto a fala é primordial “para que a língua se estabeleça” (Idem, ibidem, p. 27).

Infere-se com as afirmações de Saussure (2006) que a fala é “inteligível” devido à estrutura linguística interna da língua, estrutura esta que é entendida e legitimada socialmente. Entende-se que apesar de trazer uma perspectiva de caráter estruturalista, Saussure não descarta o papel social na constituição e legitimação das línguas.

Discutindo questões linguísticas, Saussure (2006, p. 34) apresenta a escrita como uma representação da língua, que de certa maneira é capaz de “retardar modificações” da última. Apesar de entender a escrita como representação da língua, o autor afirma que uma língua existe independentemente de uma escrita e que pode continuar existindo apenas por meio da tradição oral. Este posicionamento é bastante revolucionário em termos científicos, já que a escrita sempre foi muito valorizada devido à solidez e estabilidade da língua a ela atribuída.

A teoria de Saussure é complexa e abarca diversos outros aspectos essenciais. No entanto, limitaremos nossas discussões aos elementos acima mencionados. Vale salientar que Saussure (2006) não faz um estudo linguístico sobre as línguas de sinais, este paralelo será por nós tecido.

À luz dessa teoria, a língua de sinais constitui-se como uma língua, pois é fruto de uma convenção social e possui uma estrutura que permite que os surdos a utilizem de maneira competente. As línguas de sinais funcionam como uma

manifestação da linguagem do surdo, assim como as línguas orais funcionam como uma manifestação da linguagem dos ouvintes.

A discussão sobre a escrita feita por Saussure (2006) traz um olhar diferenciado para as línguas de sinais que por muito tempo foram consideradas línguas ágrafas e, por este motivo, línguas inferiores. Segundo o autor, não possuir um registro escrito não descaracteriza o *status* de uma língua.

Atualmente alguns sistemas estão sendo estudados para a representação gráfica das línguas de sinais, tais como o *Sign Writing*, mas ainda há muito o que se discutir em relação a esse aspecto. Este é um assunto polêmico, que divide opiniões entre os pesquisadores da área da educação de surdos, e que não será aprofundado neste trabalho devido à sua natureza.

Saussure percebe a língua sob uma ótica mais estruturalista, enquanto Bakhtin a percebe sob uma perspectiva histórica. Veremos alguns elementos da teoria deste autor que a diferencia dos estudos do suíço.

2.1.2. Língua e linguagem para Bakhtin

Mikhail Bakhtin é considerado um dos grandes pensadores da história. Nasceu na Rússia em 1895 e faleceu em 1975. Bakhtin marcou profundamente os estudos sobre a linguagem.

Segundo Faraco (2009) a recepção das obras de Bakhtin no Ocidente foi um pouco “tumultuada”, já que, o acesso às produções do autor aconteceu sem que a ordem cronológica em que foram escritas fosse respeitada, além disso, foram encontrados problemas em relação às traduções apresentadas. Apesar destas intercorrências, a solidez de suas ideias conquistou adeptos de diversas partes do mundo.

Em termos de concepção, há um distanciamento entre a obra de Bakhtin e a de Saussure. O primeiro não desconsidera a importância das discussões sobre os aspectos gramaticais das línguas, mas estes nunca foram o foco dos estudos do autor. O interesse dele concentrou-se nos elementos que transcendem esses aspectos. Segundo Bakhtin (*apud* FARACO, 2009) a preocupação de seus estudos sempre esteve ligada ao discurso, este entendido como língua dinâmica e viva, e não reduzido aos elementos estruturais que a compõem. Para Bakhtin (2006, p. 127);

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Ao entender a linguagem como estando ligada aos discursos, aos contextos enunciativos, às interações sociais, Bakhtin tem o “diálogo como princípio fundador da linguagem” (CURADO, 2010, p. 142).

Faraco (2009) pontua que Bakhtin e o Círculo⁵⁵ entendiam a linguagem como um fenômeno social de interação verbal. Para estes teóricos, muito mais do que a forma, o interessante da linguagem são as relações dialógicas que se estabelecem nos processos enunciativos. Segundo Santos (2010, p. 24) Bakhtin “se inscreve em um pensamento materialista-histórico, porque concebe a linguagem em sua dimensão social”.

Devido ao caráter social a “palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 117), ou seja, ela é enunciada por alguém para alguém, constituindo-se então como “*produto da interação do locutor e do ouvinte*” (Idem, ibidem).

Para Bakhtin a linguagem é viva, dinâmica, social, fruto de interações verbais e de relações dialógicas, ou seja, é de natureza social e está presente intrinsecamente em todas as dimensões da atividade humana. Segundo Faraco (2009, p. 126),

O ponto de partida de Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização linguagem e a atividade humana. Para ele todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem.

Contribuindo para o entendimento de alguns conceitos fundamentais da obra de Bakhtin, Faraco (2009) afirma que, por serem sociais, não existem enunciados vazios, eles são sempre compostos pelo tema, pelo estilo, pelo gênero ao qual pertencem e, também, pelos discursos dos outros, que acabam intimamente influenciando toda a atividade humana.

⁵⁵ Segundo Faraco (2009) o círculo era composto por um grupo de intelectuais advindos de diferentes áreas do conhecimento que se reunia regularmente. Os membros do círculo possuíam interesses diversos, mas comungavam de um interesse comum: a linguagem (FARACO, 2009).

Percebe-se essa influência mútua de aspectos quando Faraco (2009, p. 126-127) afirma que,

Fica, assim, claro que, para Bakhtin, gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos. Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independente da interação, nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nesta teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade.

Não há atividade humana isolada, ela está sempre permeada de outras atividades humanas, outros enunciados, outros discursos. Essas constatações levam a um “refinamento de nossa percepção da heterogeneidade e complexidade das práticas de linguagem e das atividades humanas” (FARACO, 2009, p. 127), que não podem ser reduzidas a conceituações imutáveis e inflexíveis. Há dinamicidade nessas práticas. Para Bakhtin a língua é dinâmica e vai sofrendo alterações conforme vão ocorrendo as transformações sociais (SANTOS, 2010). Nas palavras do próprio Bakhtin (2006, p. 93), “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta”.

Refinando as ideias já elencadas, faz-se necessárias algumas considerações. Faraco (2009) aponta que para Bakhtin, as atividades enunciativas estão presentes dentro de gêneros do discurso. Estes, apesar de apresentarem certa estabilidade, pois possuem regularidades, vão sendo diferenciados e ampliados de acordo com as interações que ocorrem em diferentes esferas da atividade humana; afinal o gênero é dinâmico “porque tanto funciona imediatamente quanto possui uma historicidade que evolui e se adapta às novas condições de utilização” (STELLA, 2016, p. 181). Ou seja, estabilidade e mudança estão presentes e intrinsecamente relacionadas na constituição dos gêneros.

São os gêneros do discurso que orientam o conteúdo de nosso enunciado. De acordo com Faraco (2009, p.131) é recorrente o fato de “pessoas que, mesmo dominando muito bem a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de dada esfera”. Ou seja, para uma comunicação verbal efetiva o domínio puro e simples da língua em sua forma estrutural não é suficiente.

De acordo com Faraco (2009), Bakhtin, em seus estudos, indica que os gêneros sejam classificados em primários (referentes à vida cotidiana) e secundários (referentes a um contexto cultural mais elaborado). Ainda assim, ele não define esses gêneros como independentes, já que eles coexistem em diferentes situações. Parece-nos que Bakhtin coloca-se sempre contra conceitos limitantes e estanques, valorizando as relações que se estabelecem entre as atividades humanas e a linguagem.

A afirmação de que o estudo das normativas de uma língua são insuficientes “para dar conta da enunciação e da significação linguística, realidades eminentemente sociais” (FARACO, 2009, p. 136) é uma marca característica das ideias do Círculo. Afinal uma análise linguística não é capaz de garantir que toda a significação de uma interação verbal seja compreendida, pois esta acontece em determinado contexto e tempo histórico que a tornam única.

Pela eminência social da linguagem, Bakhtin tece considerações ao discurso reportado, segundo Faraco (2009), entendido como a voz do outro nos discursos, não como uma reprodução do que o outro enunciou, mas sim como uma reelaboração valorativa daquilo que foi dito. Ainda para Faraco (2009, p. 138), o discurso reportado “é a presença explícita da palavra de outrem nos enunciados”. Vemo-nos sempre mergulhados e tocados pelos enunciados dos outros.

É importante dizer que ao enfatizar o caráter social da linguagem e da atividade humana, Bakhtin e o Círculo não apagam a dimensão do sujeito. Eles entendem que “é a linguagem que funda [...] a articulação social/individual” (FARACO, 2009, p. 151). Eles entendem, por exemplo, que a consciência é social e individual de “ponta a ponta” (Idem, ibidem, p. 151). Há uma relação de interdependência entre essas dimensões que compõem o ser humano. Entende-se que ao produzir um enunciado, o “indivíduo social” está sempre refletindo elementos da cultura, sociedade e situação política em que vive, ainda assim “com características próprias e formas de ação singulares” (SANTOS, 2010, p. 26).

Com o objetivo de fazer um entrelaçamento das ideias acima expostas, sem, no entanto, esgotar a rica contribuição teórica de Bakhtin e do Círculo para os estudos da linguagem, deparamo-nos com uma afirmação que irá garantir que a voz destes teóricos ecoe durante toda a escrita deste trabalho.

Tanto para Medvedev quanto para Bakhtin, envolver-se em determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio dos gêneros que lhes são peculiares. Em outras palavras, aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer (FARACO, 2009, p. 131).

Sabe-se que Bakhtin e Medvedev não estavam falando de diferenças linguísticas e culturais especificamente, que eles discutiam a questão dos gêneros do discurso, no entanto, refletindo sobre a afirmação dos autores, encontramos bases generalizáveis. A educação de surdos dentro da escola bilíngue, pressupõe que a comunidade escolar aprenda “modos sociais de fazer” (culturas que circulam na escola bilíngue), de modo que aprendam também “modos sociais de dizer”, ou seja, que sejam capazes de utilizar as duas línguas a partir daquilo que entenderam da cultura, afinal língua e cultura não podem ser separadas nestes contextos educacionais. Essa ideia de Bakhtin e Medvedev sobre os gêneros pode ser aplicada para a compreensão de diversas outras situações sociais, pois refletem a simbiose da relação individual/social. É sob este pressuposto que iremos direcionar o restante de nossas discussões.

Concordamos com Bakhtin de que o estudo da estrutura da língua não consegue abarcar a complexidade de elementos que perpassam as atividades de interação verbal. Acreditamos, assim como Slomski (2012, p. 44 – **negritos da autora**),

Numa proposta de educação para surdos onde esteja presente o bilinguismo a linguagem deve ser percebida como **forma de interação social**, como um fenômeno social e histórico, manifestado nas línguas através dos **discursos resultantes da interação humana**, servindo a finalidades múltiplas.

Slomski (2012) afirma ainda que para a atividade discursiva apenas o domínio estrutural de uma língua não garante interação verbal, pois a língua e as palavras a ela pertencentes só adquirem sentido em um contexto social.

Na perspectiva que adotamos, a língua é assumida como “um sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico” (BAKHTIN⁵⁶, 1990 *apud* Slomski, 2012, p. 45). Sendo um sistema semiótico, a língua tem uma função indispensável para o desenvolvimento dos sujeitos. Concordamos com Fernandes e Correia (2015, p. 7) ao afirmarem que:

⁵⁶ BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

O sistema linguístico é entendido, dentro das ciências humanas, como uma capacidade eminentemente humana de comunicação por meio de símbolos e é compreendido também, como condição para o desenvolvimento cultural, além de se constituir na realização mais elaborada e completa do homem em sua capacidade de operação com signos o que infere à aquisição da língua um lugar privilegiado no que se refere ao desenvolvimento cognitivo.

Entendemos que interação verbal entre os sujeitos é fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo. Fernandes e Correia (2015, p. 18) afirmam que “através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo”. Por meio da língua o homem tem acesso à produção cultural da humanidade e dessa maneira além de transformá-la, é por ela transformado, em uma relação de interatividade, reciprocidade e influência mútua. Sob esta perspectiva direcionamos nossos estudos.

2.1.3. Charles L'Épée: um olhar para os sinais

Após trazermos pressupostos teóricos que norteiam este estudo, faremos uma retomada da atuação profissional do abade Charles Michel de L'Épée em relação à educação de surdos. Acreditamos que isso se faz necessário, pois ao pensar em estudos linguísticos, de certa forma, L'Épée foi o primeiro a reconhecer a existência da língua de sinais que era utilizada entre os surdos para a comunicação em situações naturais (CARVALHO, 2012). Isso propulsionou discussões e estudos científicos ao longo dos séculos. Já que antes dele “os educadores oralistas obtiveram sempre mais projecção que os gestualistas [...] devido à necessidade legal que imperava em ensinar a fala aos surdos” (Idem, ibidem, p. 3).

Abade Charles L'Épée era francês. Nasceu em 25 de novembro de 1712⁵⁷ e morreu em 1789. Foi um sujeito marcante da história da educação dos surdos, que teve importância reconhecida pelo olhar que direcionou aos “sinais” utilizados pelos surdos com quem conviveu (STOKOE, 2005).

⁵⁷ Segundo Carvalho (2012, p. 3) “a comemoração do seu aniversário foi durante muito tempo considerada a festa mais importante comemorada pela comunidade surda francesa”.

Segundo Carvalho (2012) abade L'Épée era conhecido pela realização de trabalhos de caridade para o auxílio de pessoas pobres, usando muitas vezes, seus recursos pessoais⁵⁸ para subsidiar esses projetos.

Por volta do ano de 1750, L'Épée assumiu um trabalho educativo com duas irmãs surdas, “cuja formação espiritual estava a cargo de Vanin” (CARVALHO, 2012, p. 3). Reily (2004, p.115), afirma que o abade tinha receio de que as meninas, sem instrução, “morressem na ignorância de sua religião”. Ainda segundo a mesma autora, L'Épée estava incomodado com o método que se utilizava para o ensino das irmãs antes dele assumir a educação delas. Com o antigo método, as meninas aprendiam por meio de imagens, o que o deixou insatisfeito, pois ele acreditava que esse método não ofereceria base para abstrações e, desse modo, as meninas não compreenderiam os preceitos da fé (Idem, ibidem).

Segundo Reily (2004, p. 115), buscando novas alternativas, L'Épée “resolveu ensinar linguagem pelos olhos, em vez de pelos ouvidos, apontando os objetos com uma mão e escrevendo o nome correspondente numa lousa, com a outra”. Este “método associacionista” (Idem, ibidem, p. 115), apesar de apresentar alguns resultados, também não satisfez o abade que percebeu que não haveria grandes avanços por parte das irmãs, principalmente no que se refere ao entendimento da religião, que exige um pensamento de caráter mais abstrato.

Foi então que ele percebeu que “as meninas já deveriam possuir um sistema gramatical, pois elas se comunicavam entre si com muita fluência” (REILY, 2004, p. 115). Pensou que seria possível aproximar aquilo que as meninas conheciam da língua francesa.

Segundo Stokoe (2005, p. 5) em relação à língua de sinais, “L'Épée was the first to attempt to learn it, use it, and make it the médium of instruction for teaching French language and culture to the deaf-mutes of his country⁵⁹”. Foi a postura de L'Épée, ao aprender os sinais utilizados pelas irmãs surdas, que teve um papel de destaque na história, pois direcionou aos surdos uma atitude receptiva, entendendo que eles também tinham contribuições a oferecer, principalmente, em relação a forma como se comunicavam.

Foi nesse movimento de “escuta” que L'Épée,

⁵⁸ De acordo com Carvalho (2012), L'Épée nasceu em uma família financeiramente abastada.

⁵⁹ Tradução nossa: “L'Épée foi o primeiro a tentar aprender aprendê-la, usá-la e torná-la o meio de instrução para ensinar a língua e a cultura francesa para os surdos-mudos de seu país”.

Sistematizou os sinais ao constituir os **sinais metódicos**, ele apropriou-se de muitos sinais que os surdos já utilizavam, criou outros tantos e acrescentou movimentos aos elementos lexicais para demarcar funções gramaticais francesas no conjunto de sinais que considerava fundamentais para a comunicação e a aprendizagem das lições. (REILY, 2007, p. 323 – **negrito nosso**).

Segundo Strobel (2009), os *sinais metódicos* eram uma combinação da língua de sinais com a gramática da língua francesa. Apesar de não ser o ideal, a utilização da estrutura gramatical de uma língua oral para comunicar um enunciado em sinais, a criação de L'Épée permitiu que os surdos pudessem expressar-se, de certa maneira, por meio de sua forma natural de comunicação.

Também foi determinante para o reconhecimento internacional de L'Épée, a criação de uma escola pública para surdos. Segundo Strobel (2009, p. 21), “Abade Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para os surdos ‘Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris’ e treinou inúmeros professores para surdos”. Oferecer um espaço de ensino formal aos surdos no século XVIII foi um reconhecimento da capacidade de aprendizagem do surdo, que por alguns era questionada.

As contribuições do abade Charles L'Épée para a educação de surdos são inegáveis. Carvalho (2012, p. 6), além da criação da escola pública para surdos, cita outras delas:

Atribuição aos surdos do estatuto de humanos, ao reconhecer a existência da sua língua; passagem da educação individual para a educação colectiva; constatação de que o tempo que se perdia a ensinar o surdo a falar, devia ser aproveitado para educá-lo, pois era raro o surdo que se conseguia exprimir claramente pela via oral; demonstrações a nobres, filósofos e educadores, comunicando em Língua Gestual⁶⁰, e os surdos respondendo por escrito.

O surdo passou a assumir uma posição distinta na sociedade devido à atuação de Charles L'Épée. Salvo as devidas proporções, pode-se dizer que ele foi o responsável pela democratização do ensino ao surdo, pois, segundo Carvalho (2012) garantiu que o ensino fosse oferecido coletivamente e não apenas para a camada socialmente privilegiada.

De acordo com Carvalho (2012, p. 4), “a Assembleia Nacional de Paris

⁶⁰ O texto de Carvalho (2012) está escrito em português de Portugal e, por este motivo usa-se “Língua Gestual”. No Brasil, o termo utilizado é “Língua de Sinais”.

concedeu ao abade em 1791⁶¹ o título de ‘Benfeitor da humanidade’ pelo trabalho realizado durante sua vida que impactou a sociedade francesa à época e que até hoje reflete na educação dos surdos.

A França formou muitos professores para surdos no Instituto de Paris, desta forma influenciou a educação de surdos de outros países, como por exemplo, a do Brasil. Como já discutido anteriormente, a fundação do Imperial Instituto de Surdos-mudos no Brasil, deu-se com a chegada do francês E. Huet ao Rio de Janeiro.

Não temos a intenção de fazer um resgate mais aprofundado da trajetória histórica de L'Épée, apenas foram elencadas algumas considerações sobre este sujeito de grande importância para história dos surdos no mundo, pois Willian Stokoe, ao iniciar seus estudos linguísticos reconhece a atitude do abade ao direcionar o olhar para a língua de sinais. É interessante pensar que séculos depois, Stokoe, de certa forma, refaz essa trajetória, permitindo-se apreciar e estudar de maneira bastante científica e sistematizada, aquilo que a língua de sinais tem “a dizer”.

2.1.4. Stokoe e o reconhecimento linguístico das línguas de sinais

Ao falar do reconhecimento linguístico atribuído às línguas de sinais a figura de Willian C. Stokoe⁶², Jr. é imprescindível e central. Stokoe nasceu em 1919, nos Estados Unidos, e morreu no ano 2000. Segundo Armstrong (2000), Stokoe era graduado em inglês e recebeu em sua carreira acadêmica título de Bacharel e Ph.D. Ganhou ainda título de doutorado *honoris causa* em três universidades, dentre elas a de Gallaudet, da qual foi professor emérito (IDEM, IBIDEM).

Com uma carreira de sucesso e reconhecimento, Armstrong (2000) aponta que um dos grandes feitos de Stokoe diz respeito aos estudos linguísticos sobre a língua de sinais, do qual foi pioneiro. Antes dos estudos de Stokoe, a língua de sinais era considerada como “a corrupt visual code for spoken English or elaborate pantomime”⁶³ (ARMSTRONG, 2000), foi ele que propôs que a língua de sinais era uma língua humana da mesma forma que as línguas faladas, dentre elas, o inglês.

⁶¹ Dois anos após o falecimento de L'Épée.

⁶² É interessante ressaltar que Stokoe (2005) traça, antes de direcionar os estudos linguísticos propriamente ditos, uma breve contextualização histórica da origem das línguas de sinais. E neste momento, Abade L'Épée e Abade Sicard aparecem como figuras centrais de suas discussões.

⁶³ Tradução nossa: “um código visual corrupto do inglês falado ou uma pantomima elaborada”.

Ou seja, antes de Stokoe, a utilização dos sinais não era legitimada enquanto uma língua que traz em si uma complexidade de aspectos.

Os estudos linguísticos de Stokoe foram tão importantes que continuam sendo amplamente citados pela comunidade científica, dentre eles destacamos Gesser (2009), Quadros e Karnopp (2004), Felipe (2006).

Ao fazer da língua de sinais americana seu objeto de investigação, Stokoe (2005, p. 20) estudou as características e regularidades desta língua. Propôs que a formação dos sinais era feita a partir de uma conjunção de fatores. Para ele “the aspects of the sign which appear to have the same order of priority and importance as the segmental phonemes of speech are the aspects of configuration, position or location, and motion⁶⁴”. Essa constatação feita pelo autor tem sido difundida, estudada e ampliada por diversos outros estudiosos das línguas de sinais. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.30),

Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes.

E Stokoe (2005) não parou nessas análises, ele também afirma que outros aspectos vão sendo incorporados para a constituição de um sinal, como por exemplo, a expressão facial. Além de estudar a língua de sinais, Stokoe (2005), tece uma comparação entre a língua de sinais e a língua oral, de modo a ilustrar que a primeira constitui-se complexamente da mesma forma que a segunda. O autor afirma ainda que “a sign is the basic unit of the language to the signers, just as the word is the basic unit to the naïve speaker⁶⁵” (p. 26). A constatação do autor nos permite inferir que é a partir do uso dos sinais que se constituem as construções sintáticas da língua.

As línguas são constituídas socialmente e com as línguas de sinais isso não é diferente. Segundo Stokoe (2005), os signos são arbitrários e determinados culturalmente assim como acontece com as línguas orais. Os apontamentos feitos por Stokoe abriram possibilidades para que outros estudos fossem desenvolvidos.

⁶⁴ Tradução nossa: “Os aspectos do sinal, que parecem ter a mesma ordem de prioridade e importância que os fonemas segmentares da fala, são os aspectos de configuração, posição ou localização e movimento”.

⁶⁵ Tradução nossa: “o sinal é a unidade básica da língua para os sinalizadores, assim como a palavra é a unidade básica para os falantes”.

Apesar de o linguista ter focado no estudo da língua americana de sinais, o trabalho por ele desenvolvido ofereceu bases generalizáveis para o estudo de outras línguas de sinais. Quadros e Karnopp (2004, p. 16-17) discorrem sobre essas bases generalizáveis dos estudos linguísticos quando afirmam que,

A universalidade de tais princípios, ou seja, as investigações de aspectos específicos de cada língua revelam as características da linguagem humana. [...] Apesar das diferenças entre as línguas, as estruturas apresentam aspectos comuns que interessam às investigações linguísticas por explicarem a natureza da linguagem humana.

Refletindo sobre as pesquisas de Stokoe, que propulsionaram diversos estudos linguísticos e culminaram com a legitimação do *status* linguístico da língua brasileira de sinais, direcionaremos as discussões para a especificidade desta língua, de modo a tecer alguns aspectos que a constituem.

2.1.5. A língua brasileira de sinais

A língua brasileira de sinais teve seu *status* linguístico reconhecido pela Lei nº 10.436 do ano de 2002. Tal lei, conforme já citado, em seu Artigo 1º determina que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p.1). É comum, ao ser feita referência a esta lei, afirmar-se que a Libras é a segunda língua oficial do Brasil, este é um equívoco. O reconhecimento linguístico não garante o *status* de língua oficial e a Constituição Federal de 1988, lei maior do país, reconhece apenas a língua portuguesa como língua oficial.

Na lei nº 10.436/02 reconhece-se efetivamente, a Libras como língua que possui características estruturais próprias devido à modalidade linguística em que se insere: visual-motora (BRASIL, 2002). Garante-se ainda que,

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Apesar de reconhecida e garantida a legalidade de tal língua e do uso dela em situações de ensino, já que deve passar a fazer parte do currículo dos cursos de

formação de professores, ressalta-se na lei que “a língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua Portuguesa” (BRASIL, 2002). Pode-se, então, inferir duas posições: a primeira é a de que aprender a língua portuguesa (na modalidade escrita) é uma necessidade para a vida em sociedade, afinal é a língua oficial de nosso país e, a segunda, é que se caminha para o oferecimento de uma educação bilíngue aos surdos, afinal as crianças e os adolescentes surdos teriam acesso à Libras e à escrita da língua portuguesa.

Continuando no campo das conquistas legais, no ano de 2005, sancionou-se o Decreto nº 5.626, este “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” (BRASIL, 2005). Esse decreto discorre sobre: a inclusão da Libras como componente curricular dos cursos de formação de professores e, também dos demais cursos de educação superior e profissional; a formação de professores, instrutores, tradutores e intérpretes de Libras; a garantia do acesso à educação para os alunos surdos (desde a Educação Infantil até o nível superior, garantindo mecanismos avaliativos que considerem o processo de aprendizagem); a garantia de educação bilíngue às pessoas surdas; a garantia de saúde aos surdos e, por fim; o papel do poder público “no apoio ao uso e difusão da Libras” (BRASIL, 2005).

Vê-se com esse decreto e com a lei anteriormente citada que a língua de sinais ganhou seu espaço nas discussões a respeito da educação que se oferece aos surdos. Devido a esses fatores, atualmente a abordagem educacional bilíngue é bastante disseminada no Brasil. Destaca-se a preocupação do Estado em garantir o oferecimento da Libras, como disciplina curricular obrigatória, nos cursos de formação de professores (Pedagogia, Educação Especial, Letras, demais licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia). O que reforça a ideia de oferecimento de uma educação bilíngue (libras – língua portuguesa) aos surdos.

Nos anos finais do século XX, no Brasil, mais especificamente na década de 1990, os estudos linguísticos sobre a Libras foram sendo ampliados e a complexidade de tal língua foi sendo evidenciada. Segundo Gesser (2009, p. 27 – **negrito da autora**), “linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais **É** língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, por que é humana”.

Tendo o reconhecimento linguístico da legislação e também da comunidade científica, a língua de sinais passa a ser estudada de maneira mais sistematizada e pormenorizada. Sem a intenção de abarcar a gama de aspectos abordados nos estudos linguísticos, apresentaremos algumas características marcantes na estruturação da Libras, de modo a entender a maneira como ela funciona e a complexidade de fatores que envolvem sua constituição.

Uma marca própria e bastante importante da Libras diz respeito à modalidade linguística que a caracteriza. Diferente das línguas orais que se enquadram na categoria oral-auditiva, as línguas de sinais são de natureza espaço-visual. O que as fez, erroneamente, serem confundidas com práticas de pantomimas, conforme já mencionado inclusive nos estudos de Stokoe (2005). Segundo Quadros e Karnopp (2004), as diferenças entre as línguas orais e as de sinais centralizam-se nos meios de percepção e produção da mensagem. De acordo com as autoras, “as línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47-48). Processo distinto de recepção e produção das línguas orais.

Por apresentarem características que as diferem pontualmente de línguas orais, alguns pré-conceitos permearam as discussões sobre as línguas de sinais. O questionamento acerca da naturalidade delas foi um deles. Os estudos provam que as línguas de sinais são línguas naturais, ou seja, não são línguas inventadas e/ou criadas pelo homem para fins específicos, elas são “utilizadas pelos seres humanos em suas diversas interações sociais” (HARRISON, 2014, p.29). São línguas vivas. Segundo Quadros (1997) elas são línguas naturais porque surgiram da necessidade de comunicação de pessoas que utilizam um canal comunicativo diferente do auditivo oral.

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e ações (QUADROS, 1997, p. 47)

Considerada essa necessidade de comunicação do ser humano, aos surdos foi reconhecido o direito de constituírem-se por línguas que se materializam no espaço, as línguas de sinais. A aceitação destas línguas não aconteceu de forma

imediatamente. Foi necessária a contraposição de discursos reducionistas de que os sinais seriam capazes de dar acesso apenas a conceitos concretos. Quadros (1997, p. 47) certifica que as pesquisas mais recentes vêm desconstruindo tais concepções e evidenciando que “tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam”.

Góes e Campos (2014) corroboram com a posição de Quadros (1997), ao afirmarem que a Libras permite ao surdo a expressão de qualquer pensamento, sendo ele de natureza concreta ou abstrata e referente a qualquer área de estudo, afinal é uma língua como qualquer outra. Neste sentido, Quadros e Karnopp (2004, p. 48) pontuam que,

As línguas de sinais, conforme um considerável número de pesquisas, contém os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos.

Quadros e Karnopp (2004) apresentam uma concepção de construção de línguas amplamente difundida academicamente, de que possuindo um léxico e uma gramática estruturada, há a existência de uma língua. As autoras evidenciam ainda que, assim como as línguas orais, as línguas de sinais são compostas por diferentes níveis linguísticos que caracterizam as línguas humanas, ou seja, aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Direcionaremos nosso olhar para cada um desses níveis de modo a compreender o funcionamento desta complexa estrutura linguística.

2.1.5.1. Nível Fonológico

Falar de fonologia em uma língua que não pertence à modalidade oral-auditiva pode causar certo estranhamento inicial. Este estranhamento advém da forma como o termo é concebido. Entretanto, os estudos linguísticos detalham cada uma das características da língua brasileira de sinais que pertencem a esse nível linguístico.

Aspectos fonológicos foram apontados já nos estudos de Stokoe na década de 1960. Como destacado anteriormente nesta produção, Stokoe (2005) definiu alguns parâmetros linguísticos estruturais na formação dos sinais, são eles

configuração de mão (CM), locação (L)⁶⁶ e o movimento (M). Ao longo dos anos houve uma ampliação destes estudos e, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 49),

Análises das unidades formacionais dos sinais, posteriores à Stokoe, sugeriram a adição de informações referentes à orientação da mão (Or) e aos aspectos não-manuais dos sinais (NM) – expressões faciais e corporais (Battison, 1974⁶⁷, 1978⁶⁸). Esses dois parâmetros foram, então, adicionados aos estudos da fonologia dos sinais.

Buscando entender melhor cada um desses aspectos, conhecidos como parâmetros das línguas de sinais, iremos elucidar brevemente as contribuições de cada um deles para a constituição das unidades mínimas da língua de sinais.

A *configuração de mão (CM)* é a forma que a mão ou as mãos assumem durante a realização de um sinal. Segundo Góes e Campos (2014), atualmente são descritas 63 configurações de mãos diferentes, indicando que elas vão muito além das configurações do alfabeto manual. A configuração de mão é determinante na realização de um sinal, uma mudança de posicionamento dos dedos pode causar grandes equívocos no momento da comunicação.

A configuração de mão sozinha, não caracteriza um sinal, que é a unidade mínima da Libras. Apenas em conjunto com outros parâmetros, a construção de um signo é efetivada. Compondo esses parâmetros, a *locação ou ponto de articulação (PA)* diz respeito ao “local” em que o sinal é realizado. Segundo Friedman⁶⁹ (1977, p.4 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 57) a locação “é aquela área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou perto da qual o sinal é articulado”.

O ponto de articulação pode localizar-se em alguma parte do corpo ou no chamado espaço neutro. Segundo Ferreira (2010, p. 37), o ponto de articulação:

É o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados. Os sinais articulados no espaço são de dois tipos: os que se articulam no espaço neutro diante do corpo e os que se aproximam de uma determinada região do corpo como, por exemplo, a cabeça, a cintura e os ombros.

⁶⁶ Assim como para Quadros e Karnopp (2004, p. 48), “Locação da mão (L) está sendo usado aqui como sinônimo de Ponto de Articulação (PA)”.

⁶⁷ BATTISON, R. Phonological deletion in american sign language. **Sign Language Studies**, v. 5, p. 1-19, 1974.

⁶⁸ BATTISON, R. **Lexical borrowing in american sign language**. Silver Spring, MD: Linstok, 1978.

⁶⁹ FRIEDMAN, L. A. **On the other hand**. New York: Academic, 1977.

O *movimento (M)* também é um aspecto essencial para a formação dos sinais e pode ser responsável pela atribuição de um significado diferente ao signo. Segundo Quadros e Karnopp (2004), o movimento pode indicar direcionalidade do verbo, intensidade, além de distinguir substantivo de verbo, por exemplo. É importante ressaltar que alguns sinais da língua possuem movimentos contínuos e outros não. Segundo Klima e Bellugi⁷⁰ (*apud* FERREIRA, 2010, p. 38), o movimento “é um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço até conjuntos de movimentos no mesmo sinal”.

Ainda compondo a estrutura fonológica das línguas de sinais, destaca-se a *orientação da palma da mão (Or)*. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.59) “a orientação é a direção para qual a palma da mão aponta na produção de um sinal”. Ao realizar um sinal, a palma da mão pode estar voltada para cima, para baixo, para a direita e para a esquerda. Quando um sinal é realizado com as duas mãos, além dessas orientações já citadas, elas podem estar frente a frente ou em lados opostos. A mudança da orientação da palma da mão no momento da realização de um sinal pode produzir um significado diferente ao enunciado ou causar confusões na comunicação.

Por fim, as *expressões não-manuais (ENM)* são parte da fonologia da língua e contribuem de maneira substancial para a semântica, ou seja, para a atribuição de sentido ao que se sinaliza. São um parâmetro muito presente e valorizado pelos surdos nas línguas de sinais. Quadros e Karnopp (2004, p.60) afirmam que “as expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais”. Ou seja, mais do que algo que “acompanha” o sinal, a expressão o constitui e o modifica.

Estudando a fonologia da língua de sinais, percebemos que muitos elementos são evocados simultaneamente para que um sinal se constitua. Albres⁷¹ (2008, *apud* ALBRES, 2014, p. 101) afirma que as línguas de sinais “além da linearidade, também têm a propriedade da simultaneidade, cujos elementos com

⁷⁰ KLIMA, E. e BELLUGI, U. Perception and Production in a Visually Based Language” In: D. Aaronson e R. W. Rieber. **Developmental Psycholinguistic and Communication Disorders**, New York: The New York Academy of Sciences, 1975.

⁷¹ ALBRES, Neiva de Aquino. **De sinal em sinal: comunicação em Libras para educadores**. São Paulo: FENEIS, 2008.

significado são produzidos ao mesmo tempo”. Esta é uma das características marcantes da língua e que a diferencia das línguas orais. Segundo Santana (2007, p. 98),

A diferença básica entre uma língua oral-auditiva e uma visomanual não é o uso do aparelho fonador/mãos no espaço, e sim a organização fonológica das duas modalidades: a linearidade, mais explorada nas línguas orais; e a simultaneidade, característica da língua de sinais.

Entende-se, com base nas contribuições de Santana (2007) e Albres (2014), que as línguas de sinais possuem elementos que se combinam para a realização do signo; um sinal é constituído, simultaneamente pelos cinco parâmetros citados, enquanto, a língua oral acontece em uma sequência linear, ou seja, na produção de um enunciado, a produção dos fonemas é sequencial.

Há um arcabouço de aspectos envolvidos na constituição linguística das línguas de sinais e, em nosso caso, especificamente da Libras. São esses aspectos que dão regularidade ao idioma e permitem uma análise formal do mesmo.

São inegáveis as diferenças entre as línguas quando elas são de mesma modalidade e são ainda mais expressivas quando dizem respeito à modalidades distintas. É importante, mediante a isso, ressaltar que não há, em termos linguísticos, uma língua superior à outra, o que existem são diferenças pontuais na constituição de cada uma delas. Essas diferenças, de acordo com Santana (2007), não caracterizam a existência de línguas mais simples.

Sem a intenção de ter esgotado as discussões fonológicas em relação à Libras, mas tendo permitido uma visão geral deste nível linguísticos, direcionaremos os estudos para os aspectos morfológicos desta língua.

2.1.5.2. Nível Morfológico

O nível morfológico compõe a estrutura linguística da Libras. Quadros e Karnopp (2004) antes de tratarem especificamente da morfologia sugerem que se diferenciem os aspectos fonéticos, fonológicos e morfológicos. As autoras afirmam ainda que a fonologia e a fonética apresentam o mesmo objeto de estudo. No entanto, cada uma delas possui uma especificidade de olhar. Na fonética preocupação é com as unidades mínimas dos sinais, ou seja, “a fonética descreve

as propriedades físicas, articulatórias e perceptivas de configuração e orientação de mão, movimento, locação, expressão corporal e facial” (p. 81).

Enquanto isso a fonologia “objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos [...] estuda as diferenças percebidas e produzidas relacionadas com as diferenças de significado” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 82). Ainda segundo as autoras, a fonologia identifica as unidades mínimas e as relações/combinções entre elas para a formação dos sinais. Fonética e fonologia estão intimamente ligadas.

Direcionando para o aspecto morfológico, entende-se que este nível corresponde ao “estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 86). A estrutura que indica, por exemplo, as categorias de número e gênero, entre outras. Na morfologia da língua brasileira de sinais há o estudo do léxico que a constitui, dos processos de derivação, que originam signos com diferentes significados, e, também, dos processos de flexão (Idem, ibidem).

Segundo Quadros e Karnopp (2004), alguns aspectos da morfologia das línguas de sinais não são encontrados nas línguas orais. Em um esquema, as autoras colocam a composição do léxico da Libras como sinais nativos, sinais não-nativos e soletração manual. Dentro do léxico da língua brasileira de sinais, assim como em cada uma das línguas de sinais e/ou línguas orais, existem os sinais (palavras) não-nativos, que são os considerados empréstimos linguísticos.

Em relação ao léxico nativo, “um aspecto específico da modalidade do léxico da língua de sinais é o sistema separado de construções com classificadores que participam densamente na formação de novas palavras” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 93). Os classificadores são muito utilizados na língua de sinais e tornam a comunicação mais efetiva. Segundo Honora e Frizanco (2010, p. 29), os classificadores:

São configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa ou animal, funcionam como marcadores de concordância. São muito importantes, pois ajudam a construir sua estrutura sintática, com recursos corporais que possibilitam relações gramaticais altamente abstratas.

Conforme aumenta o tempo de exposição de um sujeito a língua de sinais, os classificadores cada vez mais são incorporados nas enunciações e vão tornando a comunicação mais competente.

Direcionando para um estudo gramatical, segundo Quadros e Karnopp (2004) as discussões sobre o aspecto morfológico centram-se em dois fatores essenciais, os processos de derivação e de flexão. Ainda de acordo com as autoras, nos processos de derivação encontramos processos de mudança de classe, por exemplo, aqueles que derivam nomes de verbos pela mudança do movimento na realização do sinal. Neste caso o ponto de articulação permanece o mesmo, a configuração de mão e a orientação da palma da mão também, mas o movimento faz com que a classe gramatical do sinal seja modificada. Nas *Figuras 2 e 3* temos os sinais de “casa” (substantivo) e “morar” (verbo) que são diferenciados pelo movimento que se realiza uma única vez para o sinal de “casa” e duas vezes para o sinal “morar”.

Figura 2 – Sinal “casa”

Figura 3 – Sinal “morar”

Outro importante processo de formação de palavras diz respeito à composição, ou seja, Rocha⁷² (1998, p. 187 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 101) afirma que “a composição é um processo autônomo em que se juntam duas bases preexistentes na língua para criar um novo vocábulo, dito composto”. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a criação de léxico pela composição é um processo bastante comum na língua brasileira de sinais.

A composição, na língua brasileira de sinais, caracteriza-se pela junção de dois sinais que irão compor um novo sinal para a língua. Quadros e Karnopp (2004) apontam uma reflexão importante. Segundo as autoras, o significado das partes nem sempre permite que o sinal do todo seja inferido, pois por meio da composição um sinal realmente novo é acrescentado ao léxico da língua. O sinal de “zebra”, por exemplo, é composto pelos sinais “cavalo” e “listras” (*Figura 4*).

Figura 4 – Sinal “zebra”, composto pelos sinais “cavalo” + “listras”

zebra (inglês: zebra):

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Recorrendo ainda às contribuições de Quadros e Karnopp (2004), destaca-se mais um elemento da morfologia da língua de sinais, a incorporação do numeral, processo bastante comum. Com a incorporação do numeral, um sinal é constituído por dois morfemas. Segue um exemplo.

Pode-se dizer que o sinal DOIS-MESES tem duas partes com significado (dois morfemas). Uma delas significa MÊS e é a parte que inclui a locação, orientação e expressões não-manuais. A outra parte é a configuração de mão, que carrega o significado de um numeral específico (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 107).

São diversos os casos de incorporação de numeral, de acordo com as autoras supracitadas, esses processos seguem um limite numérico, ou seja, a

⁷² ROCHA, L. C. de A. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

incorporação do numeral acontece usualmente com numerais até o quatro, acima dele o numeral é sinalizado antes do sinal.

Outro processo importante na constituição da Libras é a negação. Segundo Ferreira (2010), em Libras existem três tipos básicos de negação, são eles: “negação através do *uso do item lexical NÃO*” (p. 74); negação “*suprasegmental*, ocorre simultaneamente ao item negado” (p. 76) e, por fim, a incorporação da negação. Ainda de acordo com a autora, o primeiro tipo de negação acontece pelo acréscimo do sinal “não” antes ou depois do sinal que se pretende negar. O segundo tipo consiste em realizar o sinal simultaneamente com “um balanceamento da cabeça para a direita e para a esquerda” (FERREIRA, 2010, p. 76). Enquanto o terceiro tipo, a incorporação da negação,

através de vários processos, o item a ser negado sofre alteração em um dos seus parâmetros, especialmente no parâmetro Movimento, acarretando, assim, o aparecimento de um item de estrutura ‘fonético-fonológico’ diferente daquele que é a sua base, ou seja, o aparecimento de sua contraparte negativa (FERREIRA, 2010, p. 77).

Por fim, destacam-se os processos de flexão. Quadros e Karnopp (2004) fazem um estudo bastante detalhado desses processos. Acreditamos na importância deste trabalho, mas por não ser esse o objetivo desta pesquisa, iremos apenas mencionar alguns casos. Tem-se flexão verbal para pessoas, em relação aos diferentes tipos de verbos, flexão de número, etc. Esses processos de flexão enriquecem a língua ao acrescentar elementos que modificam o significado mesmo com a utilização de um mesmo significante, por exemplo, com o verbo “beijar”, pode ser indicado o beijo referente a uma pessoa, referente a duas pessoas presentes em determinado espaço, a várias pessoas em um espaço, etc., construindo assim significações distintas de acordo com os referentes do sinal.

Fica clara a complexidade de fatores que constituem a língua. Afirmações de que a língua de sinais é uma língua mais simples e restrita são rebatidas quando estudos linguísticos são efetivados.

2.1.5.3. Nível Sintático

A organização sintática é mais um dos aspectos linguísticos que contribui para a produção de enunciados compreensíveis. Assim como a estrutura de

qualquer outra língua, uma gama de especificidades compõem a estrutura sintática da língua brasileira de sinais, estrutura essa organizada espacialmente.

Um aspecto crucial na sintaxe da Libras, segundo Quadros e Karnopp (2004) refere-se ao local no espaço. Ao sinalizar uma sentença referindo-se a algo ou alguém a definição de um local no espaço é essencial para o entendimento do que se enuncia.

No espaço em que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para tais relações sintáticas. Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador), observando várias restrições (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 127).

Conforme contribuições das autoras supracitadas, a utilização do espaço, das expressões faciais, do direcionamento do olhar, da apontação, dentre outros mecanismos no momento da comunicação, são constituintes da estrutura sintática espacial da Libras.

Para além destes tópicos, a ordem básica das frases, os tipos de verbo e o papel que desempenham nas frases, a formação de frases com foco e de frases interrogativas, o comportamento dos verbos em relação à concordância são elementos estudados pela sintática espacial da Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A ordem básica das frases é um fator extremamente relevante no estudo de uma língua, pois a caracteriza e a diferencia de outras línguas. Na língua brasileira de sinais, segundo Felipe (1989)⁷³ e Ferreira-Brito (1995)⁷⁴ (apud QUADROS; KARNOPP, 2004) existem várias possibilidades de ordenação das frases, mas a ordenação Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) apresenta-se como a mais usual. Mesmo tendo a ordenação mais usual como a da língua portuguesa, as possibilidades de ordenação dos elementos que compõem a frase são bem variadas. Por exemplo, na Libras são comuns os processos de topicalização, em que o assunto “tema” do enunciado vem no primeiro momento, seguido do restante das informações. Não discutiremos aqui cada uma das possibilidades de construção sintática, apenas pretendemos mostrar que uma língua possui mecanismos internos que colaboram

⁷³ FELIPE, T. A. **A estrutura frasal na LSCB**. In: Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLI, Recife, 1989.

⁷⁴ FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

para a produção de enunciados mais significativos e que favorecem a compreensão dos usuários da mesma.

A sintaxe de uma língua é essencial para a compreensão de seu funcionamento e para a construção de frases com sentido, estando portanto, inevitavelmente, ligada ao campo da semântica.

2.1.5.4. Nível Semântico

O aspecto semântico é de fundamental importância para a constituição de uma língua, pois é ele que atribui sentido ao que se enuncia. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 21-22), a semântica é

A parte da lingüística que estuda a natureza do significado individual das palavras e do agrupamento das palavras nas sentenças, que pode apresentar variações regionais e sociais nos diferentes dialetos de uma língua.

Olhando especificamente para o aspecto semântico das línguas, Lima e Cruz (2014, p. 1528 – **negrito dos autores**) afirmam que “o signo linguístico é a associação/relação do **significado** com **significante**, ou seja, uma imagem acústica” e por tratar-se de um sistema de signo, afirmam ainda que a língua é de natureza simbólica.

São muitos os pontos a serem considerados quando se trata de uma discussão a respeito do aspecto semântico, Lima e Cruz (2014) elencam alguns deles, destacando-se a polissemia, a sinonímia, a antonímia, a homonímia, a paronímia⁷⁵.

Segundo Lima e Cruz (2014), a polissemia caracteriza-se pela “propriedade que uma mesma palavra tem de apresentar vários significados” (p. 1527). Já a sinonímia “é a relação que se estabelece entre duas palavras ou mais que apresentam significados iguais ou semelhantes, ou seja, os sinônimos” (p. 1527). A antonímia “é a relação que se estabelece entre duas palavras ou mais que apresentam significados diferentes, contrários, isto é, os antônimos” (p. 1527). A homonímia é a relação entre palavras que possuem significados distintos, mas que “possuem a mesma estrutura fonológica, ou seja, os homônimos” (p. 1527). Por fim,

⁷⁵ Neste trabalho não temos como objetivo central discutir os aspectos linguísticos da língua de sinais, dessa forma, apenas apontaremos algumas discussões sem a intenção de esgotá-las.

a paronímia “é a relação que se estabelece entre duas palavras ou mais que apresentam significados diferentes, mas são muito parecidas na pronúncia e na escrita, isto é, os parônimos” (p. 1527).

As línguas são sociais e apresentam significados compartilhados entre os usuários delas (QUADROS; KARNOPP, 2004). Muitos signos da língua só podem ter seu significado verdadeiramente compreendido dentro de um contexto de enunciação.

São diversos os elementos que compõem a estrutura semântica da língua brasileira de sinais, orientadas pelos estudos de Lima e Cruz (2014) escolhemos alguns deles que nos ajudam a refletir sobre esse nível linguístico.

O sinal (significante) das palavras “jeito” e “sentir”, por exemplo, constituem-se, de acordo com o aspecto fonológico, da mesma maneira, no entanto, dentro do contexto em que aparecem apresentam significados distintos. É a chamada polissemia do signo, “um único sinal, dentro de uma dada situação, tem um sentido diferente se colocado em outro contexto, em outra situação” (LIMA; CRUZ, 2014, p. 1531). As figuras 5 e 6 ilustram um caso de polissemia do signo.

Figura 5 – Sinal “jeito”

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Figura 6 – Sinal “sentir”

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

A relação de significantes iguais com significados diferentes é o que Lima e Cruz (2014) denominam de homonímia. Segundo os autores é muito complexo a distinção entre a polissemia e a homonímia. Lima e Cruz (2014) vão mostrando que alguns autores sugerem que não haja distinção entre esses termos e outros afirmam que elas se relacionam.

Outra observação interessante que podemos fazer em relação ao aspecto semântico da língua de sinais diz respeito à representação do termo “educação”. Há nestas línguas dois signos distintos para esse termos. Um deles diz respeito à educação no sentido do ensino (*Figura 7*), enquanto o outro caracteriza o sujeito, no sentido de pessoa educada (*Figura 8*). Lima e Cruz (2014) nomeiam esta situação como um caso de sinonímia. Afirmam que a sinonímia caracteriza-se por signos diferentes que trazem significados equivalentes. São o que comumente chamamos de sinônimos.

Figura 7– Sinal “educar / educação”

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Figura 8 – Sinal “educação / educado”

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

A situação de antonímia segundo Lima e Cruz (2014) caracteriza-se por possuir situação em que se apresentam significantes diferentes e significados opostos. São muitos os exemplos de antonímia presentes na língua brasileira de

sinais, dentre eles, destacamos os significantes bonito (a) (*Figura 9*) e feio (a) (*Figura 10*), são signos distintos e possuem significados opostos. Ou seja, são os chamados antônimos.

Figura 9 – Sinal “bonito (a)”

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Figura 10 – Sinal “feio (a)”

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Outro aspecto interessante na composição da estrutura semântica da língua brasileira de sinais diz respeito à paronímia. A paronímia segundo Lima e Cruz (2014) constitui-se na existência de signos parecidos, mas que possuem significados diferentes, ou seja, a produção dos sinais é parecida devido aos aspectos fonológicos que o constituem, mas que a alteração de um dos parâmetros leva a diferença do significado. Os sinais sogro(a) (*Figura 11*) e solteiro(a) (*Figura 12*) são exemplos de paronímia. Pois apresentam mesma configuração de mão, mesma orientação da palma da mão, mesmo ponto de articulação (espaço neutro), mas apresentam o movimento diferente, o que leva a um significado também diferente.

Figura 11 – Sinal “sogro(a)”

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Figura 12 – Sinal “solteiro(a)”

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Com os exemplos acima ilustrados, é interessante salientar a importância do contexto para a utilização do signo mais adequado durante uma enunciação. Mostra-se então, que o aspecto semântico vai além do significado de palavras e/ou sinais, mas que as relações que se estabelecem entre eles é fundamental para a atribuição de sentido ao enunciado.

2.1.5.5. Nível Pragmático

O nível pragmático diz respeito às situações da “linguagem em uso (contexto) e dos princípios de comunicação” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 22).

Neste nível linguístico temos a língua sendo operada pelos usuários dela, são as situações reais de utilização que permitem um uso da língua além do que a estrutura linguística garante. É o nível em que a construção social apresenta-se fortemente.

Segundo McCleary e Viotti (2009, p. 4-5) “a Semântica e a Pragmática estudam os *conceitos* que construímos em nossas mentes quando estamos diante de um signo lingüístico, seja ele uma palavra, uma sentença, ou um texto”.

Ter acesso a uma língua é fundamental para o ser humano, segundo Dizeu e Caporali (2005, p. 587),

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.

Como já citado, a língua de sinais é a língua natural⁷⁶ dos surdos, é ela que vai garantir acesso ao conhecimento de mundo para estes sujeitos. As línguas de sinais, segundo Lima e Cruz (2014, p. 1524) “apresentam uma organização estrutural e fazem parte da constituição cultural dos Surdos – crescendo, envolvendo e transmitindo dinamicamente tradições socioculturais desses sujeitos”. São elas que permitem ao sujeito surdo o acesso aos saberes socialmente elaborados e construídos ao longo da história da humanidade.

À criança surda, assim como a qualquer outra criança, deve ser assegurado o direito à educação já garantido pela Constituição Brasileira de 1988. Desta forma, concordamos com a afirmação de Lima e Cruz (2014, p. 1539):

Compreender e analisar a Libras pelo viés linguístico é possibilitar ao indivíduo Surdo uma educação de qualidade, especificamente, em sua língua de sinais, pois ao (re)conhecer sua língua é compreendê-lo melhor, é acima de tudo compreender que a Libras é a real possibilidade de interação e inserção do Surdo na sociedade.

É a língua de sinais que vai garantir a constituição do sujeito surdo. Estando em um país em que o idioma oficial é a língua portuguesa, conforme o assegurado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 13º (BRASIL, 1988) e em que o sujeito surdo teve sua condição bilíngue admitida principalmente por meio do Decreto nº 5.626 de 2005, em que a língua de sinais é assumida como primeira língua dos surdos e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como a segunda, faz-se necessário elucidar o que temos entendido sobre essa condição do sujeito.

2.2. Bilinguismo

⁷⁶ Ao referirmo-nos à língua de sinais como “língua natural” em nenhum momento fazemos alusão a uma aquisição inata dessa língua. O processo de aquisição de uma língua está intrinsecamente relacionado ao meio e às relações que se estabelecem entre os sujeitos (SKLIAR, 2016).

Ao nascer surdo em um país de maioria ouvinte, o sujeito coloca-se, inevitavelmente, em uma condição bilíngue. É sobre o conceito de bilinguismo que iremos tecer algumas considerações.

As discussões sobre bilinguismo têm permeado o cenário acadêmico. O bilinguismo do sujeito surdo é mais um tipo de bilinguismo que acontece entre línguas de modalidades diferentes; espaço-visual e oral-auditiva. Nesta seção iremos pensar no bilinguismo de maneira abrangente, procurando perceber como ele vem sendo entendido nacional e internacionalmente. Simultaneamente iremos trazendo especificidades do bilinguismo para o caso dos surdos brasileiros.

Hoffmann (1991) afirma que mais da metade da população mundial declara-se como bilíngue, desse modo o bilinguismo é mais comum na sociedade do que o monolinguismo. Esse apontamento é bastante interessante ao se pensar no contexto do Brasil, tem-se aqui apenas um idioma oficial, sendo considerado, portanto, um país monolíngue, contudo, sabemos que diversas outras línguas circulam em nosso território. Segundo Cavalcanti (1999, p. 387) existe um mito de monolinguismo no Brasil, que pode ter sido desenvolvido pelo fato de “apagar as minorias” linguísticas ou, também, por muitas vezes relacionar-se bilinguismo apenas com o que a autora chama de línguas de prestígio.

Cavalcanti (1999) ainda aponta que existe um número muito maior de línguas do que de países no mundo, ou seja, dessa maneira, o bilinguismo está presente em quase todos os países, ainda que apenas parte desses países reconheça essa condição. Pensando nas reflexões acerca do bilinguismo ao redor do mundo, segundo Lorenzo, Trujillo e Vez (2011, p. 25), “sin duda la visión y el propio discurso sobre el bilingüismo están llenos de contradicciones y juicios de valor ambivalente⁷⁷”. Ou seja, não há uma maneira única de se pensar um sujeito bilíngue ou uma sociedade bilíngue, existem diferentes tipos e graus de bilinguismo. Corroborando com essa ideia, Hoffmann (1991, p. 14) afirma que para entender o bilinguismo é preciso considerar que ele é um “multi-faceted phenomenon⁷⁸”, com definições e interpretações distintas.

De acordo com Lorenzo, Trujillo e Vez (2011, p.18), o bilinguismo pode ser de caráter individual ou social. Os autores afirmam que um indivíduo bilíngue é

⁷⁷ Tradução nossa: “Sem dúvida a visão e o próprio discurso sobre o bilinguismo estão cheios de contradições e juízos de valor ambivalentes”.

⁷⁸ Tradução nossa: “fenômeno multifacetado”

aquele que, por razões pessoais, tem o domínio de mais de uma língua. Já o bilinguismo social⁷⁹ é “resultado de la convivencia en una comunidad con más de una lengua⁸⁰”.

Quando pensamos na comunidade surda, o bilinguismo social parece ser o que mais representa essa população. Mais do que uma escolha individual, o surdo por fazer parte de uma minoria linguística, inserido em um país de maioria ouvinte e, no caso do Brasil, tendo a língua portuguesa como idioma oficial. É pertencente a uma comunidade que deve, de acordo com o Decreto nº 5.626/05, ter acesso a duas línguas: língua brasileira de sinais e língua portuguesa, na modalidade escrita.

Existe ainda uma discussão acerca da acepção, do significado, de bilinguismo ao qual nos referimos. Segundo Lorenzo, Trujillo e Vez (2011, p. 18), o bilinguismo pode ser entendido sob a perspectiva da “origen del fenómeno”, sob a perspectiva “competential”, da “funcionalidad”, da “identificación interna” e da “identificación externa⁸¹”. A primeira relaciona-se à referência que se faz à(s) primeira(s) língua(s) adquirida(s); a segunda diz respeito à forma com que o indivíduo se relaciona com a(s) língua(s), qual dela(s) ele utiliza da melhor maneira; a terceira refere-se a fluência do indivíduo em relação à(s) língua(s); a quarta diz respeito à(s) línguas(s) que o sujeito tem maior “afinidad” e; por fim, a(s) língua(s) que as outras pessoas entendem que o sujeito é mais competente (IDEM, IBIDEM).

Segundo Lambert⁸² (1981 *apud* LORENZO; TRUJILLO; VEZ, 2011, p.18-19), existem seis tipos clássicos de bilinguismo. São eles: bilinguismo coordenado, que propõe que o sujeito desenvolva duas línguas ao mesmo tempo e que as diferencie de acordo com o que o contexto sugere. Bilinguismo composto, neste caso o bilinguismo é utilizado no mesmo contexto, ou seja, há uma língua predominante e defende-se a ideia de que existem dois significantes para um mesmo significado. O bilinguismo aditivo, que se efetiva em locais em que se entende que a condição bilíngue é o retrato de um “enriquecimiento cultural”⁸³. O

⁷⁹ Hamers e Blanc (1992, p. 6) utilizam duas palavras diferentes para caracterizar esses dois tipos de bilinguismo. Dizem que o bilinguismo individual é chamado de “bilinguality” ou “individual bilingualism”, enquanto o bilinguismo social é chamado de “societal bilingualism”. Vale salientar que ao longo da produção, os autores ao fazerem referência ao bilinguismo individual utilizam o termo “bilinguality”.

⁸⁰ Tradução nossa: “resultado da convivência em uma comunidade com mais de uma língua”.

⁸¹ Tradução nossa: “origem do fenômeno”; “competência”; “funcionalidade”; “identificação interna” e “identificação externa”.

⁸² LAMBERT, W. E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela. **Revista de Educación**, 268, 167-177.

⁸³ Tradução nossa: “enriquecimento cultural”.

bilinguismo subtrativo aquele que é de certa forma imposto pelas condições do local, “surge en un contexto social en el que la adquisición de una segunda lengua puede llegar a convertirse en un riesgo de pérdida de identidad⁸⁴”. O bilinguismo igualitário pressupõe que as línguas estejam em situação de igualdade diante da sociedade. O bilinguismo desigual, em que há a presença de uma hierarquia bem determinada entre as duas línguas (IDEM, IBIDEM).

Lorenzo, Trujillo e Vez (2011, p. 19) afirmam que para o desenvolvimento “de competencias lingüísticas y cognitivas del individuo”⁸⁵, os tipos “ideais” de bilinguismo são o coordenado, o aditivo e o igualitário. Pensando sobre a realidade do surdo, que em sua maioria nasce em uma família de ouvintes e vive em uma sociedade em que a língua majoritária conduz os processos sociais; será que ele tem acesso aos tipos “ideais” de bilinguismo sugeridos pelos autores? Quais as propostas de educação de surdos poderiam garantir o direito real de acesso a duas línguas? Como efetivá-las? Mesmo as discussões teóricas tendo avançado consideravelmente, ainda temos uma realidade de lutas e disputas de interesses e de hierarquia de línguas.

Entendendo que o bilinguismo pode advir de diferentes situações, e que as considerações são bastante complexas, direcionaremos o olhar para o sujeito bilíngue. Fernandes e Correia (2015, p. 23) afirmam que “o indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos”. Esta é uma definição geral e bastante interessante do conceito, no entanto, faz-se necessária a análise de outros aspectos implicados neste conceito.

Quando se fala em bilinguismo relacionado ao sujeito pensa-se na fase de aquisição ou aprendizagem⁸⁶ da(s) língua(s). Hamers e Blanc (1992, p. 10) definem três fases de experiência com bilinguismo. Os autores entendem que o bilinguismo pode ocorrer na infância, na adolescência e na fase adulta. Ao referirem-se ao bilinguismo na infância dizem que ele pode ter naturezas distintas, podendo ser simultâneo ou consecutivo. O bilinguismo simultâneo ocorre quando duas línguas

⁸⁴ Tradução nossa: “surtem em um contexto social em que a aquisição de uma segunda língua pode tornar-se um risco de perda de identidade”.

⁸⁵ Tradução nossa: “de competências linguísticas e cognitivas do indivíduo”.

⁸⁶ Hoffmann (1991) faz uma distinção entre os termos aquisição e aprendizagem da língua. O primeiro refere-se à situações naturais de convívio com a(s) língua(s); já o segundo termo refere-se a situações intencionais, sistematizadas e formais de contato com a(s) língua.

maternas são desenvolvidas paralelamente, “we call L_A and L_B ”⁸⁷ (p. 10). Já o bilinguismo consecutivo ocorre “when he acquires a second language early in childhood but after the basic linguistic acquisition of his mother tongue has been achieved”⁸⁸ (p. 10). Desse modo a criança tem uma primeira língua (L_1) e, posteriormente, adquire uma segunda língua (L_2).

Lorenzo, Turillo e Vez (2011) afirmam que é um mito pensar que uma pessoa bilíngue domina com a mesma competência as duas línguas que utiliza. Comungamos com a ideia dos autores, afinal o domínio de uma língua envolve o conhecimento das diferentes competências que a constituem e um falante de duas línguas nem sempre domina essas competências da mesma maneira.

Assim como os autores supracitados, Müller e Karnopp (2015, p.5) afirmam,

O bilinguismo pode ser compreendido como a habilidade de usar duas línguas, em diferentes graus de competência, podendo o sujeito ter mais ou menos fluência em uma delas, com desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo.

Lorenzo, Trujillo e Vez (2011) ressaltam que entre as competências do sujeito bilíngue destacam-se as dimensões produtivas e receptivas. Segundo os autores, as produtivas são no mundo atual as mais valorizadas e dizem respeito ao falar, escrever e interagir de maneira competente com os usuários da língua; enquanto as dimensões receptivas, mais relativas à capacidade de compreensão, que podem ser referentes à compreensão da fala ou da escrita, de acordo com Hoffmann (1991), são menos valorizadas. Lorenzo, Trujillo e Vez (2011) defendem que estas dimensões não devem ser comparadas, pois são diferentes e ambas possuem um papel essencial para o indivíduo.

Considerar um indivíduo bilíngue ou monolíngue é uma tarefa complexa, pois conforme ilustram Lorenzo, Trujillo e Vez (2011, p. 22), um indivíduo pode, por exemplo, dominar as dimensões receptivas, mas apresentar dificuldades para as produtivas, pois “es normal que los ciudadanos con competencias plurilingües sean locutores productivos imperfectos”⁸⁹. Ou seja, não há um domínio completo de todas as línguas que se fala, até porque a ideia de domínio completo precisa ser

⁸⁷ Tradução nossa: “nós chamamos de L_A e L_B ”.

⁸⁸ Tradução nossa: “quando ele adquire uma segunda língua no início da infância, mas depois de ter a base linguística da língua materna alcançada”.

⁸⁹ Tradução nossa: “é normal que os cidadãos com competências multilíngues sejam falantes produtivos imperfeitos”.

problematizada e refletida, mas há certo domínio de dimensões que as compõem. Existe ainda um outro obstáculo colocado por Hamers e Blanc (1992), os autores afirmam que os testes que medem a competência linguística dos sujeitos não são capazes de avaliar todas as competências do indivíduo em relação à língua⁹⁰. O que coloca mais uma vez em questão a ideia de um sujeito bilíngue “perfeito”. Corroborando com o que se explicitou, Hoffmann (1991) diz que não é real pensarmos em um sujeito que domine completamente duas línguas.

Na sociedade atual configura-se a ideia de que os sujeitos multilíngues são indivíduos compreendidos com um “grado superior de cultura⁹¹”, vale salientar que essa superioridade cultural é válida para aqueles que dominam línguas com prestígio social (LORENZO; TRUJILLO; VEZ, 2011, p. 26).

Cavalcanti (1999, p. 387) diz que o domínio de línguas de prestígio pode ser chamado de “bilingüismo de elite”, bilinguismo este que é bem diferente dos contextos de minorias linguísticas, como indígenas, imigrantes, surdos, etc. Ressalta-se que muitos contextos bilíngues estão relacionados à línguas desprestigiadas e acabam não sendo considerados um enriquecimento cultural como o das línguas de prestígio. Como afirma Cavalcanti (1999, p. 398), “houve um processo de naturalização da invisibilidade desse tipo de bilingüismo”. Tomemos como exemplo o Brasil, considerado um país monolíngue em termos legais, mas que possui diversas línguas circulando. Ainda segundo a autora, em nosso país o bilinguismo individual de sujeitos que adquirem línguas estrangeiras prestigiadas é mais valorizado do que o bilinguismo das comunidades que vivem em situações bilíngues desprestigiadas, como os surdos, os índios, cidadãos que vivem em fronteiras, etc.

Lorenzo, Trujillo e Vez (2011, p. 27) indicam que o sujeito que tem como língua materna uma língua minoritária tem “una necesidad o obligación⁹²” de aprender a língua da maioria linguística, afinal o convívio social tonar-se muito comprometido apenas com sua língua de origem. Podemos dizer que este tipo de bilinguismo perpassa a trajetória de vida dos surdos. Os surdos brasileiros nascem em um país em que o idioma oficial é a língua portuguesa e que, portanto, é a língua

⁹⁰ Segundo Lorenzo, Trujillo e Vez (2011), existe um *Quadro Europeu Comum de referência para línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* que permite que se classifique o usuário de uma determinada língua segundo alguns níveis de competência linguística.

⁹¹ Tradução nossa: “grau superior de cultura”.

⁹² Tradução nossa: “uma necessidade ou obrigação”.

utilizada pela maioria da comunidade nas interações sociais. Mesmo possuindo uma língua própria, aprender a língua portuguesa, na modalidade escrita, é essencial para estes indivíduos, afinal os surdos “são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania” (QUADROS, 2006, p. 17).

Vê-se que as discussões sobre bilinguismo têm movimentado o cenário acadêmico, principalmente, porque elas têm ultrapassado as questões linguísticas. Respeitar e valorizar a língua de um sujeito e/ou de uma comunidade é considerar a cultura e toda a gama de aspectos que ela carrega, é considerar a identidade que o(s) constitui. Segundo o documento *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*, Bruxelas (2005, p. 2) “a língua é a expressão mais directa da cultura; é o que faz de nós seres humanos e o que nos dá um sentido de identidade”. Mesmo tendo a necessidade de adquirir a língua da maioria, respeitar e valorizar a línguas das comunidades minoritárias é sinônimo de valorização das culturas e das identidades.

Cavalcanti (1999, p. 392) aponta que os surdos existem em um número significativo no Brasil, no entanto, as interações e as práticas sociais com os sujeitos dessa comunidade têm conduzido para “um apagamento, uma minimização de sua importância, que promove sua invisibilidade”. O texto da autora foi escrito há quase 20 anos, são inegáveis as conquistas que os surdos tiveram ao longo deste período em relação à valorização da língua e da cultura, no entanto, ao longo do território brasileiro constata-se que ainda há o apagamento desta parcela da população.

Caminhando para um fechamento deste tópico, sem esgotar as discussões,

podemos dizer que defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda” (FERNANDES; CORREIA, 2015, p. 24).

Em outras palavras, defender o bilinguismo é permitir que duas línguas e duas culturas entrelaçadas constituam um sujeito. É entender que cada língua e cada cultura tem um valor e que todas merecem o mesmo reconhecimento e prestígio. Para Megale (2005, p. 5) por bilinguismo bicultural “entende-se o indivíduo bilíngüe que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles”. É este nosso ponto de partida.

2.3. Educação bilíngue e bicultural para surdos

O conceito de bilinguismo foi abordado no tópico anterior, no entanto, falava-se do bilinguismo sem direcioná-lo para a especificidade do que acontece no contexto educacional. Neste momento, pretende-se discutir a educação bilíngue de maneira geral, direcionando especificamente para a educação bilíngue e bicultural do surdo brasileiro.

Lorenzo, Trujillo e Vez (2011) indicam que há diversas maneiras de entender o conceito de bilinguismo na escola. Destacamos a apresentada por Hamers e Blanc (1992, p. 189) que definem,

Any system of school education in which, at a given moment in time and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages⁹³.

Nota-se que os autores apontam que a instrução deve ser ministrada em pelos menos duas línguas. Pensando nessa definição, entende-se que o Decreto nº 5.626 de 2005, atende a essa definição ao dispor no capítulo VI, artigo 22, parágrafo 1º a seguinte afirmação, “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Refletindo sobre o bilinguismo como abordagem de ensino e direcionando-o para a educação de surdos, segundo Quadros (1997), ele tem como objetivo oferecer duas línguas no contexto escolar.

Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27).

É inquestionável que a aquisição de uma língua é fundamental para a constituição do sujeito e, segundo Quadros (2015), essa aquisição é fundamental

⁹³ Tradução nossa: “Qualquer sistema de ensino escolar em que, num dado momento e por um período variável de tempo, simultaneamente ou consecutivamente, a instrução seja planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

para que este indivíduo venha a ter um bom desenvolvimento escolar. Cummins⁹⁴ (2003 *apud* QUADROS, 2015) afirma que as crianças que vão para a escola com uma língua já constituída deparam-se com um meio mais favorável para as aprendizagens escolares, dentre elas a leitura e a escrita.

Os surdos, por possuírem uma língua de modalidade espaço visual, e em sua maioria, língua que difere da de seus pais, vivem uma situação de aquisição linguística desprivilegiada. Afinal, precisam desde a tenra infância de acesso a uma língua que não faz parte da família em que ele se insere. Aumenta-se então a responsabilidade do Estado e das escolas no que diz respeito ao oferecimento de um meio propício para a aquisição da Libras e da língua portuguesa, na modalidade escrita, ao sujeito surdo.

De acordo com Quadros (2015, p. 31), por muito tempo a língua portuguesa foi colocada diante do surdo como uma língua superior, aquela que era tida como uma “ameaça ao uso da língua de sinais”; por este motivo, alguns surdos possuem certa resistência em relação ao português. Em contrapartida, alguns grupos das comunidades surdas têm buscado o “bilinguismo aditivo considerando o português como um instrumento essencial de poder” (QUADROS, 2015, p. 32).

Considerar este bilinguismo aditivo é um grande benefício ao surdo, conforme já citado anteriormente, Lorenzo, Trujillo e Vez (2011, p. 19) afirmam que este é um dos tipos de bilinguismo que mais contribui para o “desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas del individuo⁹⁵”. Assumir a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa, não como línguas opostas/rivais, mas como línguas que são importantes para as relações estabelecidas em sociedade, cada uma em um contexto específico, permite ao surdo um campo de atuação social mais abrangente.

Ter acesso a duas línguas no contexto educacional, apesar de ser fundamental, não é suficiente para que o surdo vivencie uma educação bilíngue de fato. Acreditamos, assim como Quadros (2015, p.34), que o bilinguismo na educação de surdos vai muito além de questões linguísticas, envolvendo “questões políticas, sociais e culturais”. São essas questões, em conjunto com os estudos

⁹⁴ CUMMINS, J. **Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?** Disponível em: <www.iteachilearn.com/cummins>. Acesso em: Jul. 2003.

⁹⁵ Tradução nossa: “desenvolvimento de competência linguísticas e cognitivas do indivíduo”.

linguísticos que efetivamente têm o poder de fazer com que o surdo assuma uma nova posição dentro da sociedade.

Outros autores também afirmam que o circular de duas línguas em um mesmo espaço não esgota o conceito de um contexto educacional bilíngue. Sá (2006, p. 89-90) destaca:

Ora, uma educação bilíngüe é muito mais do que o domínio ou o uso, em algum nível, de duas línguas. [...] É necessário ver a educação de surdos caracterizada não só como uma educação bilíngüe, mas também como uma *educação multicultural*. [...] Uma educação bilíngüe que não seja embasada em uma perspectiva multicultural corre o risco de valorizar a questão lingüística e esquecer todos os demais aspectos inter-relacionados.

Como já afirmado anteriormente, a língua é uma expressão de uma cultura. Dentro de uma escola em que circulam línguas diferentes, convivem também culturas distintas, com características próprias. Compreender esse cenário é essencial para que se garanta efetivamente a educação do surdo de modo que haja um zelo pelo “acesso e permanência” deste alunado na escola (QUADROS, 2015, p. 35). Para que as especificidades dos alunos surdos sejam respeitadas, uma educação bilíngue deve estar atrelada a uma educação bicultural, ou seja, segundo Kelman (2015, p.101), “o reconhecimento de que a comunidade surda tem uma cultura própria em desenvolvimento, mas que também necessita apropriar-se da cultura dominante”.

Esta afirmação de alguma maneira remete à ideia defendida por Young (2007), de que é a escola que vai permitir acesso a um conhecimento que a maioria dos alunos não teria fora dela. Reconhecer e respeitar a cultura do surdo, tomar a vivência desse aluno como ponto de partida para o ensino são fatores essenciais, assim como é imprescindível que ele conheça com profundidade e sistematização a própria cultura e a cultura dominante. É desta forma que o surdo poderá ser empoderado com um conhecimento que vai além daquilo que ele carrega, permitindo que ele acesse patamares que sem a escolarização não seriam possíveis.

Uma educação bilíngue-bicultural reconhece e respeita as diferenças entre surdos e ouvintes. É uma educação que permite o reconhecimento do surdo⁹⁶ dentro

⁹⁶ É válido salientar que ao nos referirmos ao “surdo”, não estamos falando de um estereótipo desse sujeito, que abarca apenas uma possibilidade de “ser surdo”. Referimo-nos aqui ao surdo de maneira abrangente – homem, mulher, negro, branco, adulto, criança, de diferentes classes sociais, de

de uma comunidade específica e, também, de uma sociedade maior. Segundo Skliar, Massone e Veinberg (1995, p. 20),

El objetivo del modelo bilingüe-bicultural es crear una identidad bicultural confortable al permitir al niño sordo desarrollar sus potencialidades dentro de la cultura sorda y aproximarse a través de ella a la cultura oyente. Dicho modelo considera, pues, la necesidad de incluir dos lenguas y dos culturas dentro de la escuela en dos contextos diferenciados, es decir, con representantes de ambas comunidades desempeñando en el aula roles pedagógicos⁹⁷.

Ainda pensando nesta perspectiva bicultural, Lorenzo, Trujillo e Vez (2011) apontam que contexto social e cultura estão intimamente ligados e, por este motivo, ao pensar em uma proposta bilíngue não se pode excluir essas dimensões, é necessário que os sujeitos que estão em processo de aprendizagem de uma língua conheçam “los padrones e valores culturales de los hablantes de esa lengua⁹⁸” (p. 45).

Hamers e Blanc (1992) remetem a ideia de que uma discussão sobre bilinguismo leva, impreterivelmente, a uma discussão sobre cultura. Afirmam ainda que elas dependem uma da outra para existir. Eles trazem ainda vários autores que contribuem para o entendimento do termo cultura. As ideias de Tylor⁹⁹ (1873 *apud* HAMERS; BLANC, 1992, p. 115) indicam que,

There is a consensus that culture is a complex entity which comprises a set of symbolic systems, including knowledge, norms, values, beliefs, language, art and customs, as well as habits and skills learned by individuals as members of a given society¹⁰⁰.

diferentes localidades do Brasil etc., pois concordamos com Skliar (2016, p.14) que “seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação”.

⁹⁷ Tradução nossa: “O objetivo do modelo bilíngue-bicultural é criar uma identidade bicultural confortável de modo a permitir que a criança surda desenvolva suas potencialidades dentro da cultura surda e aproxime-se, através dela, da cultura ouvinte. Este modelo considera, assim, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferentes, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando papéis pedagógicos em sala de aula”.

⁹⁸ Tradução nossa: “os padrões e valores culturais dos falantes desta língua”.

⁹⁹ TYLOR, E. B. **Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom**. London: John Murray, 1873.

¹⁰⁰ Tradução nossa: “Há um consenso de que a cultura é uma entidade complexa que compreende um conjunto de sistemas simbólicos, incluindo o conhecimento, as normas, os valores, as crenças, a linguagem, a arte e os costumes, assim como os hábitos e habilidades aprendidas pelos indivíduos como membros de uma dada sociedade”.

Língua e cultura são elementos complexos que a escola bilíngue para surdos precisa trabalhar da maneira mais adequada possível. Destacamos alguns aspectos que permitem refletir sobre uma proposta educacional bilíngue.

Em uma realidade educacional bilíngue para surdos espera-se que o currículo seja voltado para atender às especificidades desse alunado. Nesse sentido não estamos nos referindo a adaptações curriculares e sim, a um currículo pensado para os surdos. A ideia de Quadros (2015, p. 35) corrobora com essa afirmação, já que a autora destaca a necessidade de um currículo embasado em uma perspectiva visual e em que a língua brasileira de sinais garanta o acesso do surdo aos “conteúdos escolares”, ou seja, que funcione como língua de instrução.

Outro fator que pode contribuir de maneira substancial para o sucesso da abordagem bilíngue dentro das escolas é, segundo Quadros (1997), a presença de um surdo adulto e sinalizador. Este surdo funcionará como um modelo linguístico para as crianças surdas e isso é fundamental para a aquisição da Libras e para a constituição da identidade desses sujeitos. Segundo a mesma autora, tendo a língua brasileira de sinais como constituinte do sujeito, ele tem as condições necessárias para aprender uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa¹⁰¹.

Sabe-se que um contexto educacional bilíngue não é uma realidade de toda a população surda do Brasil. Após o Decreto nº 5.626 de 2005, já apresentado acima, foi publicada a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, no ano de 2008, este documento segundo Lodi (2013) defende que todos os alunos sejam matriculados na rede regular independentemente de sua especificidade. No caso dos surdos, isso pode trazer algumas consequências, afinal eles são um público com uma necessidade linguística específica, necessidade esta que corre o risco de ser apagada de discussões mais fundamentadas.

O Decreto nº 5.626 de 2005 deixa claro que a língua brasileira de sinais deve ser a primeira língua do surdo (L1), enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, deve constituir-se como a segunda (L2). Lodi (2013, p. 55) ainda afirma que,

de forma contrária ao disposto no Decreto, a *Política*, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras),

¹⁰¹ Quadros (1997) afirma que o domínio da primeira língua é essencial para a aprendizagem da segunda, no entanto, não é o único fator envolvido nesse processo.

desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Esta nova diretriz causa certo desconforto, afinal parece apagar a diferença do surdo, em vez de colocá-la em discussão de modo a “encontrar mecanismos para que os alunos surdos brasileiros possam desenvolver identidades bilíngues e/ou surdas, dentro do espaço escolar que se diz democrático” (KELMAN, 2015, p. 95).

Ainda assim, o movimento de luta pela educação bilíngue é muito forte, e em sua maioria, o documento que referencia essas discussões é o Decreto nº 5.626/05. Tem sido bastante disseminada a ideia de que a escola para os surdos deve ensinar os mesmos conteúdos das escolas regulares, mas utilizando a Libras como língua de instrução. Os alunos também devem ter acesso à língua portuguesa nos momentos específicos da rotina escolar destinados a ela (QUADROS, 1997).

Sacristán (1995, p. 84-85), sem falar da educação de surdos, traz uma reflexão muito pertinente para encerrarmos este tópico, segundo ele “enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidades”. E isso não podemos deixar acontecer. Salienta-se que, com esta citação do autor, não estamos afirmando que a cultura do aluno deva sobressair-se aos conhecimentos que são específicos da escola (YOUNG, 2007), no entanto, considerar a particularidade linguística deste aluno deve ser, não só o ponto de partida fundamental para a efetivação do ensino, como também, deve caracterizar-se como um dos objetivos da educação desse público: o acesso ao ensino sistematizado da Libras.

2.4. Libras como língua de instrução

Ao longo das reflexões deste capítulo em alguns momentos o termo “língua de instrução” foi utilizado. Temos encontrado na literatura e também na legislação a recorrência deste termo. No entanto, não tem sido um processo fácil encontrar a conceptualização dele.

Fomos buscar na literatura internacional algumas contribuições para a

compreensão do conceito. Mendoza Fillola¹⁰² (1998, p. 267 *apud* PÉREZ, 2007, p. 87) define língua de instrução como a “lengua usada en la escuela como instrumento para la enseñanza-aprendizaje de los saberes¹⁰³”, ou seja, é a língua utilizada como primeira língua na sala de aula (L1).

Muitos estudiosos da área da educação utilizam o termo “língua de instrução”, entretanto, em virtude da ausência de diferenciações conceituais, fomos amparar nossas discussões com as de outras minorias linguísticas, desta forma, encontramos o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* com a seguinte definição “chama-se de ‘língua de instrução’ a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações” (BRASIL, 1998, p. 119).

É compatível a proximidade da definição encontrada na literatura internacional e no Referencial Nacional. Inferimos que pela pouca produção encontrada, este conceito pode ser entendido como algo estabelecido e por este motivo, não há necessidade de ficar sendo discutido, ou também, pode ser um conceito ainda pouco explorado na literatura brasileira.

Assumindo a língua de instrução como aquela em que os saberes são transmitidos na escola, pensando em um contexto educacional bilíngue para surdos, qual a língua que deve cumprir esse papel? Segundo Quadros (1997, p. 27),

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais.

Tem sido recorrente na literatura a defesa pela língua de sinais como primeira língua para a educação, dentre eles Quadros (1997), Basso, Strobel e Masutti (2009), Moura (2014), Fernandes e Correia (2015).

Todo sujeito tem direito a uma língua que o constitua. Basso, Strobel e Masutti (2009, p. 4) afirmam que,

É importante lembrar que o ensino da LS é uma proposta com fins definidos: o aluno surdo que adquire e aprende a LS no início de sua escolarização – educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental –

¹⁰² Mendoza Fillola, A. Coord. 1998. **Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universidad de Barcelona.

¹⁰³ Tradução nossa: “língua usada na escola como instrumento para ensino e aprendizagem dos saberes”.

é aquele que terá experiências e competência lingüística suficiente para, não somente acessar o conhecimento, mas também transformar esse conhecimento de forma crítica e ativa. E mais do que isso: a língua de sinais é a língua por meio da qual as identidades surdas são constituídas e a cultura surda se manifesta.

É a língua de sinais, que oferecerá o “instrumental lingüístico” para a realização de “operações mentais”, garantindo ao surdo a apropriação dos saberes escolares (FERNANDES; CORREIA, 2015, p. 20).

Moura (2014, p. 17) afirma ainda que é esperado que a criança surda tenha acesso à língua brasileira de sinais como L1, de modo que tenha uma língua completa e possa se constituir “como ser da linguagem” e, completamos, como ser social. É a língua de sinais, segundo a autora, que se constituirá como base para abstrações, formulações de hipóteses, reflexão sobre o mundo. É a língua que permite ao sujeito interagir socialmente, pensar, tomar decisões, refletir sobre suas ações, planejar, organizar enfim, exercer um papel social distinto (MOURA, 2014).

As discussões teóricas encaminham as reflexões para a utilização da Libras no contexto escolar como língua de acesso às informações. Isto parece bem claro no meio acadêmico. Levantamos aqui mais uma questão. A necessidade de se pensar na maneira como esta língua circula nos espaços escolares, pois além da língua “de uso”, deve também ter a ela destinados momentos sistematizados de ensino.

Conforme já citado, assim como qualquer outra língua natural, a aquisição da língua de sinais acontece em contextos em que ela permeia as relações sociais. Segundo Skliar (2016, p. 27),

Todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural. “Natural”, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica.

Refletindo sobre as colocações de Skliar (2016) primeiro é relevante dizer que a língua de sinais é natural, no entanto, não significa que por nascer surdo, automaticamente o sujeito irá adquiri-la. Para que isso aconteça, o meio social precisa ser favorável, ou seja, a criança surda precisa vivenciar contextos em que a língua de sinais circula. Trazendo uma outra reflexão, afirmamos que além dos contextos naturais de aquisição, a Libras, por ser uma língua em toda a complexidade que esse *status* implica, precisa de situações formais de trabalho com

ela. Sob esta égide, defendemos a ideia de que a Libras, além de língua de instrução, deve funcionar como disciplina curricular nos contextos de educação bilíngue para surdos.

Segundo Soares (1999), a educação de surdos vem sempre sendo discutida sob a ótica da língua, de modo que muitas vezes as questões de ensino e instrução, que são funções da escola, ficam relegadas a um segundo plano. Quando se fala em ensino de língua de sinais, isso não é diferente. Utilizar uma língua na escola não garante que o aluno seja capaz de discutir e compreender questões formais da língua, por exemplo, os níveis linguísticos que a constituem. Cabe então, à escola oferecer, dentro da matriz curricular e com planejamento prévio aulas que garantam esse acesso. É esta situação que nos move a pesquisar.

No capítulo seguinte apresentaremos a concepção de currículo que orienta nossos estudos.

3. O CURRÍCULO: NOSSAS ESCOLHAS TEÓRICAS

Neste capítulo trataremos das questões teóricas e conceituais a respeito do currículo. Por termos como uma das frentes de nosso trabalho o estudo da língua brasileira de sinais como disciplina curricular dentro das escolas bilíngues para surdos, ter uma concepção de currículo que orienta e direciona nosso olhar e nossas reflexões acerca das práticas observadas nas escolas é fundamental.

Dividimos esse capítulo de modo que, inicialmente, trazemos uma contextualização da educação especial e, mais especificamente, da educação do surdos no Brasil. Em seguida, passamos a tratar do tema currículo em toda a complexidade de sua constituição e, por fim, destacamos as contribuições de Michael Young para nossas discussões.

3.1. A educação especial e a educação de surdos: uma retomada necessária

A educação da pessoa com deficiência¹⁰⁴ no Brasil foi institucionalizada, segundo Jannuzzi (2012, p. 6), “no fim do século XVIII e começo do XIX”. O processo de escolarização desse público foi marcado por ambiguidades, lutas, progressos e retrocessos. Em alguns momentos a escolarização foi considerada “ora como tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio caridoso), ora mais educativo” (Idem, ibidem, p. 61). Ainda segundo a mesma autora,

Desde os primórdios de nossa colonização as diferenças individuais mais evidentes foram inspirando acolhimento, em locais às vezes mais, às vezes menos educativos, quer em hospitais junto aos doentes, quer em asilos com outros “desvalidos” (crianças abandonadas, órfãos, pobres – ver SCHUELER, 2001¹⁰⁵), e que nos anos de 1850 do Império foram organizadas oficialmente duas instituições escolares especializadas (JANNUZZI, 2012, p. 57 – nota da autora).

¹⁰⁴ Referimo-nos à educação da pessoa com deficiência, pois historicamente, a educação dos surdos tem sido discutida dentro desta área de pesquisa. Isso pode ser comprovado inclusive mediante à organização da educação dentro do Ministério da Educação e da Cultura. Devido à extinção da Secretaria de Educação Especial (Seesp) a educação de surdos encontra-se atualmente vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

¹⁰⁵ SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira, 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

Mazzotta (2011, p. 11 – itálicos do autor), ao fazer um estudo sobre a política educacional brasileira em relação à educação especial, destaca que “o sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de *assistência* aos deficientes e não o de *educação* dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais¹⁰⁶”. O mesmo autor aponta que ao analisar a documentação educacional, encontram-se registros e indicações de um atendimento educacional às pessoas com deficiência, no entanto, o que Mazzotta (2011) ressalta é que ao fazer uma análise destas propostas ditas educacionais, percebe-se que na realidade elas serviam para propósitos distintos daqueles a que se propunham.

Sabe-se que no Brasil a instrução primária era garantida a todos os cidadãos por meio da Constituição de 1824, no entanto, essa garantia precisa ser compreendida à época. O termo “todos os cidadãos” referia-se a uma parcela específica da população já que “a educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação” (JANUZZI, 2012 p. 14) do governo e das classes mais favorecidas.

A sociedade brasileira na época do Império tinha uma economia essencialmente agrária e as atividades que sustentavam a economia não exigiam uma educação literária. Mesmo com o advento da República e a crescente industrialização, inicialmente, os operários das fábricas não precisavam ser alfabetizados (JANNUZZI, 2012).

Assim também era a educação pensada pra os surdos. Como já destacado anteriormente, Tobias Leite afirmava que o objetivo do Instituto de Surdos-Mudos não era o de formar homens de letras e sim, formar homens úteis à sociedade (ROCHA, 2007). Estudos que fazem referência também a outros públicos da Educação Especial demonstram a preocupação em se oferecer a essas crianças e jovens uma educação mais instrumental. Segundo Jannuzzi (2012, 23), o Instituto Benjamin Constant enfatizava o ensino profissional “em nome da garantia da subsistência do cego e de sua família”.

Em alguns momentos da história nota-se que a defesa pela educação da pessoa com deficiência aconteceu devido a fins econômicos, no sentido de poupar os cofres públicos, “pois assim evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo

¹⁰⁶ Ao longo do tempo, muitas foram as maneiras de referir-se à pessoa com deficiência, dentre elas: anormais, retardados, excepcionais, pessoa com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências entre outros. Neste texto alguns termos aparecem conforme eram utilizados à época. Atualmente utilizamos a expressão “pessoa com deficiência” para referirmo-nos a esse público.

em vista que essas pessoas seriam **incorporadas ao trabalho**” (JANNUZZI, 2012, p. 45 – negrito nosso). Há, mais uma vez, a ênfase na necessidade de formação de sujeitos produtivos, de homens úteis. Segundo Jannuzzi (2012, p. 54), no início do século XX, defendia-se que “a função social da educação do retardado é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis a essa camada social” estabelecida e dominante.

Segundo Jannuzzi (2012), a partir de 1930 para tratar da educação das pessoas com deficiência, utiliza-se a expressão “ensino emendativo”. Que, como já destacado no primeiro capítulo dessa produção, tinha a finalidade de suprir as falhas, as faltas da anormalidade¹⁰⁷. No fim da década de 1940, devido às mudanças na organização da sociedade brasileira, Jannuzzi (2012, p. 68) afirma que:

A educação emendativa também vai modificando-se lentamente, uma vez que o novo panorama nacional demanda a necessidade de ler, escrever e contar para ocupar os novos empregos na indústria ou para morar nas cidades, onde tais indústrias geralmente se localizavam. A escola vai se impondo.

Ainda assim, de acordo com a autora supracitada, na década de 1950, partindo de dados do censo escolar, era ínfimo o número cegos e surdos que tinham acesso à educação formal. Destaca-se que o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (nome atual) recebiam verbas do governo para garantia de funcionamento destas instituições (Idem, Ibidem).

Mazzotta (2011) afirma ainda que, apenas nas décadas de 1950 e 1960, a educação da pessoa com deficiência começou a fazer parte das políticas educacionais do Brasil. Neste período ainda foram criadas Campanhas voltadas para o atendimento educacional desse público. Entretanto, vale salientar que desde o século XIX foram organizadas iniciativas para atendimento “a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos” (Idem, Ibidem, p. 27).

Na década de 1970 há a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), essa foi uma iniciativa que anunciava “uma ação política mais efetiva” (JANNUZZI, 2012, p. 117) para a educação da pessoa com deficiência. O CENESP foi sofrendo transformações ao longo dos anos, tendo inclusive, modificações em

¹⁰⁷ Termo utilizado à época.

relação ao nome. Segundo a mesma autora, esse vínculo com a educação foi um progresso significativo para a área.

Mazzotta (2011, p. 118) aponta que até a década de 1990 “a Educação Especial esteve à margem do contexto da educação”, para tal afirmativa, ele utiliza um documento elaborado pela Coordenação de Educação Especial que diz que “o MEC começa a encarar, pela primeira vez, a Educação Especial inserida no contexto global da proposta de educação para todos” (SENEB / MEC / DESE¹⁰⁸, 1990 *apud* MAZZOTTA, 2011, p. 118)

Pensando especificamente na educação de surdos, os relatos históricos de avanços e retrocessos no oferecimento de uma educação efetiva a esse público são constantes. Soares (1999) aponta o fato do ensino ao alunado surdo ser relegado a um segundo plano em detrimento das preocupações linguísticas. Dentre os momentos destacados pela autora, citamos: o parecer de Menezes Vieira de 1884 que afirmava que mais importante na educação do surdo brasileiro era aprender a oralizar, já que esse público estava inserido em um contexto de analfabetos; o relatório de Tobias Leite de 1884 em que o diretor do Instituto de Surdos-Mudos afirma que a finalidade da educação do estabelecimento não era o de formar homens de letras, dando ênfase ao ensino profissional; o relatório de Moura e Silva, que no ano de 1896, indicava que o ensino das matérias escolares deveria acontecer após o ensino e o conhecimento da língua; a *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo* em que há extensa discussão sobre “a comunicação do surdo. Não há qualquer referência em relação ao conteúdo selecionado para o ensino primário” (SOARES, 1999, p. 63) – a autora ainda aponta que a escola comum e a escola para os *surdos-mudos* não foram criadas para a mesma finalidade.

Soares (1999) destaca também a gestão de Ana Rímoli como diretora do Instituto de Surdos-Mudos, na década de 1950, em que mais uma vez o ensino dos saberes escolares aos surdos fica subordinado ao aprendizado da linguagem oral, mesmo em campanhas de projeção nacional, como a *Campanha de Educação do Surdo Brasileiro* (1957), a ênfase era no ensino da fala ao surdo, “os discursos não faziam qualquer menção em relação à escolaridade do surdo do ponto de vista da instrução tão reivindicada nessa década” (p. 92).

¹⁰⁸ SENEb / MEC / DESE. Coordenação de Educação Especial. **Proposta do Grupo de Trabalho Instituído pela Portaria n. 6 de 22/8/1990 da SENEb**. Brasília: SENEb, 1990, p. 7.

Soares (1999) ressalta que muitas iniciativas relacionadas à educação dos surdos eram frutos da benevolência, portanto, assumiam um caráter distinto da educação oferecidas aos *normais*¹⁰⁹, em outras palavras os condicionantes históricos fizeram com, “a educação dos normais fosse encarada no âmbito do direito, da cidadania e o ensino dos surdos se mantivesse nas raias do assistencialismo, isto é, do dever moral” (SOARES, 1999, p. 115).

Avanços nos anos 2000 foram marcantes para a educação deste público, pois foram publicados Leis e Decretos vigentes até os dias atuais que garantem uma série de direitos. Dentre eles destacam-se a Lei nº 10.436 de 2002 e o Decreto-Lei nº 5.626 de 2005. As conquistas com esses documentos legais asseguram aos surdos brasileiros que a língua que lhes é natural, a língua brasileira de sinais, seja reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002), assim como garantem o direito à uma educação bilíngue em que o surdo acesse os saberes em Libras e em língua portuguesa, na modalidade escrita.

A educação, de maneira geral, é marcada pela diferenciação do ensino oferecido a diferentes parcelas da população. Desde o Império encontramos relatos de diferenciação do ensino, por exemplo, de acordo com a classe social a que o aluno pertencia (SOARES, 1999; JANNUZZI, 2012). Quando se pensa na educação da pessoa com deficiência, as marcas dessa diferenciação de ensino evidenciam-se.

Essa diferenciação da educação não é restrita ao caso dos surdos e pessoas com deficiência, Libâneo (2016) fala sobre uma diferenciação da educação oferecida às camadas populares. O autor afirma que em nome de atender à diversidade social, é comum que se encontrem argumentos salientando que “para atender às diferenças é preciso de um ensino mais facilitado, mais tolerância na avaliação, etc., o que pode levar à estigmatização das diferenças, privando os alunos pobres do direito à igualdade entre os seres humanos” (p. 58). Esse é um grande risco, minimizar o ensino oferecido sob a justificativa de se atender à diversidade social.

No caso dos surdos, a associação desses alunos com a caridade, a benevolência, a área médica e até mesmo com a incapacidade têm sido um grande desafio para a educação. A surdez em si não acarreta nenhum comprometimento cognitivo (GESSER, 2009), portanto, não há necessidade de se reduzir o acesso dos alunos surdos ao conhecimento usando para tal a justificativa da diversidade

¹⁰⁹ Termo utilizado à época.

social. Defende-se que o surdo tenha acesso ao currículo por meio de Libras, possibilitando assim a apropriação e a expressão de informações de maneira natural. Deve-se considerar o aluno surdo como um ser de direitos e que deve acessar o saber socialmente elaborado e construído, assim como os ouvintes.

Refletindo sobre o breve histórico do ensino oferecido aos surdos, defendemos o direito desse público à educação, assim como o de todas as crianças e jovens brasileiros. Por este motivo, optamos por uma base teórica que não cerceie e nem desvalorize o direito do surdo de acesso ao conhecimento escolar. E é a partir dessa consideração que realizaremos nossas discussões sobre *currículo*.

3.2. Um fenômeno multifacetado e nossas escolhas conceituais

Os estudos sobre currículo estão amplamente presentes nas discussões acadêmicas. Não temos como objetivo deste trabalho apresentar o universo desses estudos. Elencamos aqui alguns conceitos e ideias que oferecem bases para nossas reflexões sobre a língua brasileira de sinais como disciplina curricular nas escolas bilíngues para surdos.

O currículo é um “conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 1995, p. 67). Ou seja, para compreendê-lo é necessário considerar a complexidade dos elementos envolvidos nesse processo. Segundo Goodson (1995) o currículo é uma construção social em todas as suas dimensões e por este motivo é importante que se considere o contexto histórico e os processos sociais envolvidos em sua construção. Ele não é um fenômeno isolado da realidade em que se insere.

Se o currículo é considerado como um processo social e histórico, o conhecimento nele presente não pode ser entendido como algo fixo e imutável e sim como “um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (SILVA¹¹⁰, 1995, p. 7), afinal ele é construído e significado por seu pertencimento em dada sociedade. Ainda para o mesmo autor, compreender o currículo com base na historicidade que lhe é intrínseca significa compreender que a sua construção não obedece a uma lógica linear, já que este processo não abrange apenas “pontos de

¹¹⁰ Excerto da “Apresentação” que Tomaz Tadeu da Silva escreveu para o livro “Currículo: teoria e prática” de Ivor Goodson.

continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas” (p. 7).

Por ser um fenômeno multifacetado e intrinsecamente social, ao pensar sobre currículo é preciso considerar os diferentes meios em que ele se materializa. Segundo Goodson (1995), autores como Jackson¹¹¹ (1968), Maxine Greene¹¹² (1971) e Young¹¹³ (1977) apresentam duas dimensões distintas de currículo, cada um deles utiliza uma forma de nomeá-las e caracterizá-las, mas essencialmente, elas possuem afinidades conceituais. Para Jackson (1968) existe uma “definição ‘pré-ativa’ e uma realização ‘interativa’ do currículo” (GOODSON, 1995, p. 18). Já Greene (1971) fala sobre uma dimensão que é definida externamente, assim como uma dimensão que o aluno tem uma possibilidade de atuação mais efetiva. Por fim, Goodson (1995, p. 18), mostra que Young (1977) denomina essas dimensões como o “currículo como fato” e o “currículo como prática”.

Apesar de apresentarem nomes distintos, as ideias dos autores apresentam pontos de confluência (GOODSON, 1995). A definição “pré-ativa” de Jackson (1968), a “dimensão definida externamente” de Greene (1971) e o “currículo como fato” de Young (1977) remetem à ideia de uma discussão prévia que envolve aspectos de caráter filosófico, sociológico, político, epistemológico, pedagógico acerca de questões basais para a definição do currículo, dentre elas, o tipo de ser humano que se pretende formar, o que o aluno precisa saber, para que ele precisa acessar determinado conhecimento, entre outras¹¹⁴. Podemos inferir que esta dimensão é também chamada por Sacristán (1998a) de currículo externo. Goodson (1995, p. 21) chama essa dimensão de “currículo escrito” e a caracteriza como aquela que, “nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”.

Goodson (1995) ainda traz a outra dimensão destacada por cada um dos autores, a chamada definição “interativa”, de Jackson (1968), ou dimensão que oferece possibilidade de atuação do aluno, de Greene (1971), ou o “currículo como prática”, de Young (1977), que remete ao currículo que acontece em sala de aula, na

¹¹¹ JACKSON, P. **Life in Classrooms**. Nova Iorque: Holt Rinehart and Winston Inc, 1968.

¹¹² GREENE, M. **Curriculum and Consciousness**. The Record, 1971.

¹¹³ YOUNG, M. F. D.; WHITTY, G. **Society, State and Schooling**. Lewes: Falmer Press, 140. 1977.

¹¹⁴ A construção deste parágrafo deu-se com base no texto de Goodson (1995), Sacristán (1998a) e em anotações da pesquisadora realizadas em uma aula de Currículo e Programas ministrada pela Professora Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian no ano de 2017.

interação entre o professor, o aluno e o conhecimento, conforme aponta Sacristán (1998a). Inferimos que pode ser a dimensão nomeada pelo mesmo autor de contexto interno. É o currículo em sua efetivação prática.

É importante ressaltar que, entre essas duas dimensões de currículo acima descritas, existe uma relação muito próxima e intrinsecamente conectada, pois é o currículo escrito que cria as bases para a sua efetivação na dimensão interativa / prática. Segundo Goodson (1995, p. 20-21),

[...] é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática. O que também deveria ser claro, no entanto, é que não são simplesmente as definições intelectuais que emanam do currículo escrito as que possuem força.

Os autores mostram que é inadequado ou “ingênuo”, nas palavras de Goodson (1995), pensar no currículo apenas como os documentos que direcionam o trabalho pedagógico ou apenas como a prática que se efetiva em sala. O currículo é um fenômeno complexo, que só pode ser compreendido, estudado e refletido a partir da observação e discussão das diferentes dimensões que o constituem.

Sacristán (1998a) apresenta uma proposta bastante interessante para compreensão e reflexão sobre o currículo. Ao referirmo-nos ao termo currículo é comum que imediatamente o currículo escrito venha à mente. No entanto, como temos refletido, ele é algo que ultrapassa os limites da prescrição. Para ajudar nessa compreensão, destaca-se uma afirmação feita pelo autor em que ele demonstra a relação intrínseca entre o que se diz e o que acontece na realidade, evidenciando que, embora possuam autonomia, ambas as dimensões estão relacionadas, portanto, para a compreensão da realidade é necessário que se olhe para além do discurso. Para ele,

é evidente que para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não poderemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem. Qualquer discurso educativo deve servir ao desvendamento da realidade para fazê-la progredir mais do que seu embelezamento mascarador (SACRISTÁN, 1998a, p. 137).

Conforme já mencionado, Sacristán (1998a) trata do currículo como um processo, apresentando as dimensões que fazem parte de sua construção. Ele vai além das duas dimensões já anunciadas anteriormente e considera que o currículo como processo é constituído por cinco dimensões. A **primeira** delas é o que o autor chama de “currículo prescrito e regulamentado”, é o currículo que é decidido e efetivado no campo das decisões “políticas e administrativas” (p. 139). Ainda segundo o autor ele pode ser caracterizado como um “compêndio de conteúdos ordenados nas disposições administrativas” (p. 138). Pode ser entendido como o currículo oficial, aquele que reflete as decisões dos dirigentes do sistema sobre o que se pretende ensinar nas escolas. São os grandes documentos norteadores das práticas pedagógicas, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

A **segunda dimensão** é denominada por Sacristán (1998a) de “currículo planejado”, também é uma dimensão externa à escola e que trata da elaboração de materiais diversos para serem “consumidos pelos professores/as e alunos/as” (p. 138). São os livros didáticos, os guias pedagógicos, os materiais criados para professores e alunos utilizarem durante o processo de ensino-aprendizagem. Já a **terceira dimensão**, o chamado “currículo organizado” segundo Sacristán (1998a) caracteriza-se pela organização deste currículo dentro da escola por meio, por exemplo, de “programações ou *planos*” (p. 138 – itálico do autor) elaborados pelos sujeitos escolares (professores e equipe gestora). É a organização dos sujeitos, saberes e tempos da escola.

A **quarta dimensão** é o que o autor denomina de “currículo em ação”. Currículo este que se materializa no chão da sala de aula, que acontece na interação professor-aluno-conhecimento. Segundo Sacristán (1998a, p. 138) é no “currículo em ação” que “o saber e a cultura adquirem sentido na interação e no trabalho cotidianos”. Por fim, na **quinta dimensão**, ele define o “currículo avaliado” que diz respeito às avaliações que perpassam o cotidiano escolar, podendo ser de caráter interno e/ou externo. Acreditamos nessa forma de conceber o currículo, pois ela abarca uma complexidade de aspectos presentes na construção curricular.

Muitas ideias e reflexões foram colocadas a respeito das dimensões do currículo, do conhecimento e da cultura escolar. No entanto, há uma dimensão do currículo que não pode ser esquecida, pois tem grande representatividade nos processos de ensino e aprendizagem, e denomina-se “currículo oculto”. Segundo

Sacristán (1998a, p. 131), “considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade”. Segundo o mesmo autor, o currículo real constitui-se pela interação daquele que chamamos de currículo manifesto com aquele que chamamos de currículo oculto. Para Sacristán (1998a), o currículo manifesto caracteriza-se pelos programas oficiais e por aquilo que os professores dizem que ensinam. Já o currículo oculto é constituído por diversos aspectos que permeiam o ato educativo em sua efetivação prática.

Para Moreira (1996, p. 69) o currículo oculto tem ligação com o que ele chama de “aprendizado incidental”, aquele que não vem manifesto, mas que tem grande importância. Ele ainda o define como “as regras e normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aulas” (p.70). O currículo oculto vem carregado das concepções e ideias dos professores.

Todas as dimensões destacadas anteriormente não podem ser analisadas isoladamente, pois as decisões e escolhas presentes em cada uma delas refletem em todas as outras. Justifica-se então a caracterização do currículo como um fenômeno multifacetado.

Tendo compreendido a constituição do currículo escolar, passamos a refletir sobre o papel da escola e do conhecimento que nela circula para a comunidade escolar e para a sociedade em geral.

3.2.1. O conhecimento escolar e o papel da escola

A educação é um fenômeno dinâmico, histórico e socialmente construído. Segundo Sacristán (1998a), em resposta a um ensino tradicional, compreendido como reprodutor da cultura dominante, alguns movimentos progressistas foram mudando os rumos da educação. Os interesses dos alunos passaram a ser valorizados, assim como as experiências, em busca de uma proposta de educação que não se distanciasse dos interesses populares. Como resultado desses movimentos, viu-se uma transformação do papel do professor e dos conteúdos de ensino. Para o autor “as preocupações psicológicas referentes ao bem-estar dos alunos/as, a seu desenvolvimento e às relações com seus professores/as dominaram sobre o sentido cultural da escolarização e do ensino” (p. 121). Nossa

preocupação recai sobre aquilo que Sacristán (1998a, p. 122) chama de “função cultural das escolas”, pois esta parece ter adquirido um outro status em função das novas apostas dos teóricos.

Sacristán (1998b) não se coloca a favor da concepção tradicional de ensino, e isso deve ficar claro, ele não defende um ensino mecânico, descontextualizado, baseado na memória e na repetição. Ele aponta as transformações da sociedade e a necessidade de se pensar em uma educação como construção social e histórica. Para isso, afirma que a cultura não pode ser esquecida, afinal, “obviamente, sem cultura não há funcionamento intelectual possível, nem desenvolvimento da personalidade, pois tais movimentos pendulares também acabam caindo no vazio” (SACRISTÁN, 1998b, p. 154).

Assim como Sacristán (1998a), Libâneo (2016) faz uma crítica aos rumos que a educação têm tomado. Diferente de uma perspectiva que leva em conta preocupações de ordem psicológica trazida pelo primeiro, Libâneo (2016) aponta que a educação brasileira tem sido influenciada por relações de poder em perspectivas nacionais e internacionais, de modo que a concepção de escola e da função que ela deve exercer acabam sendo descaracterizadas. Segundo Libâneo (2016, p. 40-41),

Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento.

Libâneo (2016) faz uma crítica ao que ele chama de “currículo instrumental ou de resultados”, afinal afirma que ele é “desprovido de conteúdos culturais e científicos significativos e da formação do pensamento” (p. 57). O que nos interessa destacar é que ambos os autores, apesar de partirem de pontos distintos, acabam discutindo a questão da desvalorização da função da escola, do conhecimento que nela circula e, também, do papel do professor. E é este o ponto que nos propusemos a refletir acerca da educação que se oferece aos alunos surdos.

Moreira (2007) também discute sobre a importância do conhecimento presente no currículo. Apoiado nas ideias de Muller¹¹⁵ (2003), afirma que:

no processo de construção curricular, os focos na criança e na cultura, **ainda que indispensáveis, são insuficientes**. Insisto no sentido de que a eles se associe uma aguda preocupação com o conhecimento, com sua aquisição, com uma instrução ativa e efetiva, com um professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha, organize e ensine os conteúdos de sua disciplina ou área do conhecimento (MOREIRA, 2007, p. 286 – negrito nosso).

O autor defende que para a construção do currículo, a seleção e a organização do conhecimento que circulará na escola são processos fundamentais. Ele afirma também que é o acesso ao saber escolar que vai possibilitar que os alunos não fiquem “restrito[s] aos artefatos culturais familiares” (Idem, ibidem, p. 288). É a escola que irá fornecer meios para que os alunos ampliem sua compreensão de mundo, é ela que vai favorecer possibilidades de escolha, pois apresenta ao aluno uma gama de conhecimentos que, muitos deles não teriam acesso fora da escola. Nota-se que a perspectiva adotada pelo autor é bem semelhante ao que Michael Young defende em suas produções e que abordaremos com mais profundidade ainda neste capítulo.

Sacristán (1998b), Libâneo (2016) e Moreira (2007) não objetivam desvalorizar ou reduzir a importância de se considerar a cultura dos alunos durante o ensino, afinal isso é “indispensável” nas palavras de Moreira (2007). No entanto, afirmam que a escola tem uma responsabilidade com o conhecimento científico e isso não pode ser esquecido ou deixado de lado. Defende-se que:

[...] o processo de ensino-aprendizagem, cuja referência é o conhecimento teórico-científico (no sentido de formação de conceitos ou procedimentos), ajuda o aluno a organizar suas experiências e conceitos em torno de um sistema conceitual e, assim, vai adquirindo “ferramentas mentais” para analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor, tornando aplicáveis à vida cotidiana das pessoas os conceitos formais abstratos (LIBÂNEO, 2016, p. 59-60).

A escola tem uma função social bastante específica, ela tem um compromisso com o conhecimento. O papel da escola não se esgota com a

¹¹⁵ MULLER, J. Revisitando o progressivismo. Ethos, política, pathos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

discussão do conhecimento e da cultura, no entanto, tampouco pode se pensar em educação sem que esta dimensão seja considerada, discutida e valorizada.

Refletindo sobre a questão do conhecimento é necessário que se pense nos conhecimentos que devem estar presentes na escola, de modo que as indagações “o quê”, “por quê”, “para quê” e “para quem” sejam coerentes com o ser humano que se pretende formar. Para isso é necessário que exista um processo de seleção, afinal o currículo escolar não consegue garantir o acesso ao todo cultural disponível nas sociedades atuais.

Segundo Kliebard¹¹⁶ (1989 *apud* SACRISTÁN, 1998a, p. 124 – itálico do autor) “o currículo é uma *seleção limitada de cultura*”. É impossível que o currículo da educação básica abarque o universo cultural, então, ao discutir currículo, falamos de seleção, de opção por uma “parte” da cultura em detrimento de outra. A seleção dos conteúdos não é neutra. Ela acontece em meio a um processo em que são considerados aspectos políticos, econômicos, pedagógicos, psicopedagógicos, implicando ainda que se conheçam “as idéias, os interesses, os valores e os mecanismos de decisão que a determinam” (SACRISTÁN, 1998b, p. 155). Segundo Forquin (1993, p. 14),

[...] toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.

Retomando as contribuições de Forquin (1993), essa seleção cultural, é intrínseca ao ato de definição de um currículo, sendo possível por meio da educação que os alunos acessem “*algo da cultura*” (p. 15 – itálico do autor), ou seja, ele afirma que “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (p. 15). É essa seleção da cultura que reflete naquilo que se ensina na escola que é fundamental. Toda elaboração curricular envolve escolhas, ou seja, “a seleção do currículo é sempre uma decisão entre muitas outras possíveis, que só se justifica enquanto se apóia num consenso social sobre seus componentes, no qual deve existir um equilíbrio de interesses” (SACRISTÁN, 1998b, p. 179). É necessário então que se tenha clareza das bases que orientam os processos de seleção, afinal elas

¹¹⁶ KLIEBARD, H. Problems of definitions in curriculum. **Journal of curriculum and supervision**. V. 5, n. 1, p. 1-5, 1989.

implicam diretamente no ser humano que se quer formar por meio da educação proposta. Os processos de escolha em relação aos conhecimentos trabalhados na disciplina de língua brasileira de sinais nas escolas públicas bilíngues para surdos em que realizamos a pesquisa serão objeto de reflexão no quarto capítulo dessa produção.

Outro ponto destacado por Forquin (1993, p. 14) diz respeito à reelaboração dos conteúdos, ou seja, ele fala da “reelaboração didática”. Um conhecimento científico não perpassa a escola da mesma maneira como se encontra no cenário acadêmico, ele é reelaborado de modo a ser um *conhecimento escolar*. (Itálico nosso). Segundo o mesmo autor,

a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação [...] (FORQUIN, 1993, p. 16).

Ainda segundo Forquin (1993), autores como Verret (1975) e Chevallard (1985) utilizam o termo “transposição didática” para referir-se a essa reestruturação. Sacristán (1998a, p. 129) também faz referência a essa ideia de reelaboração do conhecimento ao afirmar que “a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada em particular”. Ou seja, discute-se a ideia de que há uma diferenciação da cultura em si para a cultura que circula na escola. A ciência do laboratório ao ser pensada para a escola assume um viés específico, relacionando-se à faixa etária e à especificidade do conhecimento que circula no ambiente escolar.

Como uma das decisões a serem tomadas nos processos de seleção de conteúdo, cabe a reflexão sobre o currículo comum. Sacristán (1998b) defende a ideia do currículo comum como um direito dos alunos, o autor fala do direito de acesso a um saber que pode oferecer possibilidades favoráveis a todos os alunos. O autor ainda afirma “a necessidade de um currículo comum para todos os alunos/as que, como forma de cultura geral, ofereça à toda a população as bases mínimas para se desenvolver na sociedade” (p. 172). No entanto, Sacristán (1998b) considera que o currículo comum não corresponde à totalidade da cultura escolar, ele defende que no currículo deve haver, além da base comum, um espaço para o trabalho com aquilo que determinada comunidade escolar acredita ser necessário.

Ainda para o autor, “o currículo comum é a base cultural compartilhada, não toda a cultura escolar, por isso, não sufoca nem homogeneiza as diferenças” (p. 174).

Acreditamos, como Sacristán (1998b) na necessidade de se estabelecer um currículo comum que garanta a todos os estudantes possibilidades atuação na sociedade, assim como, consideramos relevante a necessidade de que parte do currículo possa ser definida com base na realidade em que os alunos de determinada comunidade estão inseridos. As discussões no âmbito do “currículo prescrito” e as práticas vivenciadas no “currículo em ação” são fundamentais para a efetivação do currículo como base comum e parte diversificada.

3.2.2. Currículo: processo de possibilidades

O currículo é um processo que vai sendo construído em diferentes instâncias e com a atuação de múltiplos sujeitos. Silva (1995) e Sacristán (1998a) apontam que o currículo apesar de refletir e reproduzir determinados interesses sociais, também oferece possibilidades de produção, de atuação social, “produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas” (SILVA, 1995, p. 10). Essa afirmação é bastante interessante e pertinente, pois nos mostra que ainda que um currículo seja planejado para um determinado fim, os efeitos que ele produz estão além daquilo que se pensa e planeja, pois a partir do momento que uma pessoa tem acesso a determinado tipo de conhecimento, as possibilidades de produção e atuação social com base em um novo conhecimento tornam-se reais.

Young (2007) também mostra as possibilidades de produção apresentadas pelo currículo, mostrando que elas vão muito além da reprodução de algo determinado previamente. Para isso ele lembra o exemplo de Nelson Mandela que “foi um produto das escolas para africanos que antecederam a educação bantu para compreender que até os sistemas escolares mais opressores podem ser usados como instrumentos de emancipação” (p. 1292). Essas possibilidades que são geradas vão muito além daquilo que se planeja e/ou deseja, o currículo é um campo de luta em todas as suas dimensões, pois mesmo quando se apresenta um currículo extremamente repressor, o conhecimento presente nele pode oferecer espaços para a produção e a emancipação e isso é fundamental.

Com o intuito de sintetizar as reflexões feitas até o presente momento, sem no entanto, ter a intenção de encerrar as discussões, selecionamos um excerto do

texto de Sacristán (1998a, p. 148 – itálicos do autor) que nos permite olhar para esse fenômeno complexo que é o currículo.

[...] é importante considerar em qualquer conceitualização:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente.

Quarta: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

A complexidade do fenômeno que é o currículo fica clara quando se entende que o processo para sua construção depende de diversas dimensões, fatores e subjetividades. Desde a intenção inicial para a definição de um currículo até a avaliação de sua efetivação prática muitos sujeitos são envolvidos nesse processo, o que o torna fruto de uma construção histórica coletiva. Nos tópicos anteriores foram elencadas ideias e conceitos sobre o currículo que nos oferecem bases para a discussão do objeto de estudo desta dissertação: a língua brasileira de sinais como disciplina curricular nas escolas públicas bilíngues de São Paulo.

Pretendemos com a discussão sobre a Libras como língua de instrução e como disciplina curricular nas escolas bilíngues para surdos apresentar uma reflexão que traz elementos contrários à visão de uma formação instrumental da educação proposta aos alunos surdos durante grande parte do período histórico em que se garantiu a escolarização deste público. O acesso ao conhecimento é um direito desse público, assim como de todas as outras crianças e adolescentes do país. Devido às propostas de Michael Young, em defesa da função da escola e do conhecimento escolar na vida dos estudantes, apresentaremos a base teórica que nos orienta.

3.3. Diálogo com Young: nosso ponto de partida

O campo do currículo é bastante extenso e complexo. Existem diversas maneiras de entender, explicar e estudar o currículo. Diferentes perspectivas

teóricas direcionam para ideias e concepções distintas; as teorias tradicional, crítica e pós-crítica partem de diferentes pressupostos para discutir o currículo (SILVA, 2015). Apesar de compreendermos este amplo cenário em que o tema se insere, optamos neste texto, por apresentarmos apenas a perspectiva teórica que nos orienta, visto que há uma significativa produção científica que discute as diferenças e as especificidades das teorias curriculares.

Michael Young é um sociólogo britânico bastante renomado em todo o mundo. Sua produção acadêmica é bastante interessante, pois reflete um movimento constante de reflexão e pesquisa. Segundo o próprio Young (2010), ele começou sua carreira como professor de química enquanto, ao mesmo tempo, cursava sociologia. Ele afirma que inicialmente acreditava que alguns questionamentos eram de ordem filosófica e não eram questionamentos para os professores como ele, por exemplo, “what is knowledge¹¹⁷?” (p. 9). Afirma ainda que compreendia a sociologia simplesmente como “a body of knowledge *to be learned*¹¹⁸” (p. 9 – itálico do autor).

Young (2010) mostra que sua concepção sobre a sociologia foi mudando quando ele passou a fazer parte de um Programa de Mestrado e teve como orientador Basil Bernstein. De acordo com ele, foi Bernstein “who taught me to think about education sociologically¹¹⁹” (p. 9), de modo que Young passou a considerar em seus estudos que se pode aprender muito sobre a sociedade em que se vive, a partir daquilo que acontece nas escolas (YOUNG, 2010).

Young (2010, p. 10) fez seu mestrado e teve como objetivo de seus estudos entender “on why sociology of education had neglected the questions of knowledge¹²⁰”. Segundo o autor, a discussão contemplada em sua dissertação tornou-se a base para que ele escrevesse o primeiro capítulo do livro *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. A tese defendida neste livro era a de que todo conhecimento que circula em sociedade não passa de uma construção social (YOUNG, 2010).

Michael Young é um sociólogo bastante conhecido na Europa e ganhou destaque na década de 1970 devido à publicação do livro *Knowledge and control*,

¹¹⁷ Tradução nossa: “o que é o conhecimento?”.

¹¹⁸ Tradução nossa: “um corpo de conhecimentos a serem aprendidos”.

¹¹⁹ Tradução nossa: “quem me ensinou a pensar a educação sociologicamente”.

¹²⁰ Tradução nossa: “o porquê a sociologia da educação tem negligenciado a questão do conhecimento”.

livro do qual foi organizador e também autor. Este livro continha também ensaios de grandes sociólogos, dentre eles, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Geoffrey Esland e Nell Keddie (SILVA, 2015; GALIAN; LOUZANO, 2014; MOREIRA, 1990). A publicação desta obra foi um marco para os estudos da Sociologia, já que retratava uma nova perspectiva de pensamento, um movimento que ficou conhecido como a “Nova Sociologia da Educação” (NSE) (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1111).

Segundo Moreira (1990, p. 72), “a Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young, na Inglaterra, nos primeiros anos da década de setenta, constituiu-se na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo”. Ainda segundo Moreira (1990), Young enfatizava em suas discussões a questão do conhecimento escolar, que para o sociólogo britânico constituía-se em um conhecimento socialmente construído. Para Galian e Louzano (2014), a NSE tratava-se de uma crítica à perspectiva técnica de currículo adotada até então.

A NSE introduziu uma nova forma de analisar o currículo, que incidia exatamente sobre as escolhas que se fazia para definir o que deveria ser ensinado, **afirmando que a seleção de conhecimento definida era a expressão dos interesses dos grupos que detinham maior poder para influir nessa definição**. Assim, de uma visão de currículo supostamente neutra, não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passava-se a uma visão crítica dessas escolhas, que claramente assumia o viés político da temática do currículo (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1111 – **negrito nosso**).

Ainda segundo Galian e Louzano (2014), Young na NSE direcionava seus estudos para as relações de poder que se apresentavam nas escolhas curriculares.

Young surpreendeu o mundo ao anunciar uma virada teórica em relação às suas ideias iniciais. É válido dizer que, segundo o próprio Young (2010), ele não desconsidera tudo aquilo que produziu, no entanto, revê alguns posicionamentos e expande algumas ideias. Young (2010, p. 10) afirma que duas de suas ideias da década de 1970 continuam orientando a forma de pensar o currículo, a primeira delas é a de que “education and knowledge are inseparable¹²¹” e a segunda é que o “knowledge (and specifically the curriculum) is not given but just as much a social constructo¹²²”.

¹²¹ Tradução nossa: “educação e conhecimento são inseparáveis”.

¹²² Tradução nossa: “conhecimento (e especificamente o currículo) não é dado mas sim uma construção social”.

Retomando sua perspectiva de 1970, Young (2010) aponta que desenvolveu dois argumentos. O primeiro deles dizia respeito à estrutura do conhecimento no currículo, ou seja, para ele aquilo que fazia parte ou era excluído do currículo, podia ser compreendido como reflexo das relações de poder existentes na sociedade. O segundo argumento “was that the structuring of knowledge in any education system determines how educational opportunities are distributed and too whom¹²³” (p. 10). Ainda de acordo com o autor, esses argumentos trouxeram quatro consequências.

Segundo Young (2010, p. 10-11), a primeira consequência em relação ao argumento é a de que o conhecimento é uma construção social, sendo portanto “an expression of power relations in society and in the school”¹²⁴, consequentemente, o currículo é visto como um instrumento que mantém as relações de poder, ou seja, constituindo-se como um instrumento político e não apenas educacional. A segunda consequência, é que “if the structure of knowledge is an expression of the distribution of power in society, there can be no objective basis for distinctions between different types of knowledge¹²⁵” (p. 11). Young (2010, p. 11) afirma ainda que em 1970 o foco era em quem definia o que se ensina, sob a tese do “conhecimento dos poderosos”, o foco eram os “knowers not the knowledge¹²⁶”, já em sua perspectiva atual, o foco é no conhecimento, no “conhecimento poderoso”, no “o quê” se ensina. A terceira consequência

[...] seria que os esforços para distinguir o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano seriam apenas meios que alguns grupos utilizam para legitimar suas perspectivas sobre o conhecimento e para mascarar as relações de poder que as sustentam (o que chama de tese do “conhecimento é poder”)

(GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112).

Ou seja, essa diferenciação acontecia como meio de legitimar o conhecimento daqueles que detinham o poder. A quarta e última consequência apontada por Young (2010) é que seus argumentos em 1970 ofereciam elementos para que se construísse uma crítica acerca do currículo escolar e, também, acerca de outros tipos de conhecimento especializado, “já que qualquer seleção de

¹²³ Tradução nossa: “era que a estrutura do conhecimento em qualquer sistema de ensino determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem”.

¹²⁴ Tradução nossa: “uma expressão das relações de poder na sociedade e na escola”.

¹²⁵ Tradução nossa: “se a estrutura do conhecimento é uma expressão da distribuição de poder na sociedade, não pode haver base objetiva para distinções entre diferentes tipos de conhecimento”.

¹²⁶ Tradução nossa: “conhecedores e não o conhecimento”.

conhecimento seria sempre imposição de grupos poderosos” (YOUNG, 2010¹²⁷ *apud* GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112).

Young (2010) afirma ainda que a tese que defendeu em *Knowledge and Control* “conhecimento é poder” trazia três problemas. O primeiro era que a tese era contraditória, pois não podia ser aplicada em si mesma, nas palavras do sociólogo, “why should anyone accept it when it claims to be the basis for rejecting the idea that some knowledge is more reliable than others¹²⁸?” (p. 12), ou seja, se não se pode dizer que um conhecimento é mais relevante do que o outro, também não se poderia afirmar que o conhecimento do aluno, da experiência cotidiana, era mais relevante do que o conhecimento escolar. O segundo problema é que ela não conseguia explicar o porquê em todas as sociedades “some knowledge *is* judged better or more reliable, more nearer to the truth, than others¹²⁹” (YOUNG, 2010, p. 12 – itálico e negrito do autor). O terceiro é que a tese “provided no grounds for an alternative curriculum, or for including or excluding any particular knowledge [...]”¹³⁰ (Idem, ibidem, p. 12). Esses três problemas e algumas vivências práticas de Young fizeram com que o autor refletisse sobre a teoria que vinha propondo até então.

Young (2010) afirma que em 1970 ele inverteu as prioridades escolares ao privilegiar as experiências dos alunos em detrimento do conhecimento. Em sua nova perspectiva, ele não desconsidera o conhecimento do aluno, mas afirma que o currículo escolar deve ir muito além dele.

Em entrevista concedida à Galian e Louzano (2014) em sua vinda à Universidade de São Paulo, Young afirmou que a experiência por ele vivida na África do Sul quando foi convidado a colaborar na elaboração de um novo currículo para o país influenciou essa mudança de perspectiva. Segundo Young (2010), a experiência na África o fez buscar novas alternativas, novas possibilidades teóricas para o estudo sociológico do currículo.

Young (2016) afirmou que em sua experiência na África do Sul, em parceria com estudiosos de outros países e com o apoio do movimento democrático do país, passou-se a pensar em educação com o objetivo de promover um sistema

¹²⁷ YOUNG, Michael F. D. Why educators must differentiate knowledge from experience? *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, vol. 22, n. 1, December 2010, p. 9-20.

¹²⁸ Tradução nossa: “Por que alguém deveria aceita-la quando ela é a base para rejeitar a ideia de que algum conhecimento é mais confiável do que outros?”.

¹²⁹ Tradução nossa: “algum conhecimento é considerado melhor ou mais confiável, mais próximo da verdade do que outros”.

¹³⁰ Tradução nossa: “não forneceu base para um currículo alternativo, nem para incluir ou excluir qualquer conhecimento particular”.

educacional mais justo, já que o país havia reconquistado alguns direitos que haviam sido cerceados durante o *apartheid*. Nesse movimento, concebia-se o conhecimento como “construção social” (p. 33) e a ideia de um currículo para a transmissão de conhecimento foi amplamente criticada, visto que essa tinha sido uma ferramenta do período anterior. O que aconteceu, segundo Young (2016), é que criou-se uma liberdade curricular muito grande e isso levou ao caos, já que os professores não souberam lidar com ela, até porque apresentavam lacunas significativas em relação à formação. O insucesso daquilo que Young defendia até então, levou o sociólogo a refletir sobre o que vinha produzindo de conhecimento. Além da experiência na África, Young retomou as leituras de Durkheim, Bernstein e Vygotsky e deu início a uma nova forma de conceber o conhecimento (YOUNG, 2016).

Um aspecto que o levou a refletir sobre aquilo que vinha propondo teoricamente é que se deve ter clareza de que existem tipos diferentes de conhecimento e que há um tipo que se faz necessário na escola. Em entrevista concedida à Galian e Louzano (2014, p. 1115), Young afirma que

há um tipo de conhecimento que é produzido em qualquer sociedade e que, na verdade, é o melhor que se desenvolveu para explicar o mundo. E há uma razão para que seja considerado melhor. Pensando dessa forma, por que não trazer esse conhecimento para o currículo?

Esse conjunto de novos questionamentos e reflexões fez com que Young fosse estudar diversas teorias do conhecimento.

Para entender as ideias principais desse sociólogo britânico que foram sendo desenvolvidas a partir da década de 1990, o próprio Young (2010), escreve sobre os autores que se tornaram a base da teoria do realismo social do conhecimento. Para ele as contribuições de Émile Durkheim, Lev Vygotsky e Basil Bernstein foram essenciais para sua mudança de perspectiva, já que, em alguma medida, todos discutem a importância da separação entre conhecimento e experiência e, conseqüentemente, essa distinção reflete na educação escolar (YOUNG, 2010). Abordaremos de maneira sucinta as principais ideias dos autores que influenciaram o pensamento de Young.

3.3.1. Young: as bases teóricas que sustentam a mudança de perspectiva teórica

Para refletir sobre os autores que sustentam a mudança de perspectiva teórica de Young, começaremos com Durkheim. Young (2010) afirma que em 1970 ele tinha uma ideia distorcida das contribuições de Durkheim para a sociologia, mas que em 1990, com uma nova leitura das produções do autor, foi percebendo que muitas das críticas feitas ao sociólogo eram mais de caráter político do que realmente em relação a ele enquanto teórico.

Young (2010) afirma que Durkheim trabalha com algumas diferenciações ao longo de sua teoria. Durkheim atribuiu grande importância à diferenciação entre conhecimento e experiência, isso pode ser observado desde os primeiros trabalhos do autor, em que ele utilizou os termos sagrado e profano, para fazer a distinção entre a religião e a vida cotidiana nas sociedades da época; para ele essa foi uma “distinção social e conceitual básica” para a secularização da sociedade (YOUNG, 2010, p. 14). Essas separações, em especial a separação do que Durkheim chamou de dois sistemas simbólicos, o conceitual e o prático foram essenciais para seus estudos.

He saw the distinction as referring to two systems of symbolic meaning and argued that in their initial attention to the afterlife (the conceptual) and to problems of survival in everyday life (the practical) was the basis for the development of science and all forms of intellectual speculation in modern societies¹³¹ (YOUNG, 2010, p. 14).

Segundo Young (2010), para Durkheim foi a diferenciação entre o profano, vida prática, e o sagrado, que vinha da religião, e das especulações sobre a vida após a morte que se tornaram a base para a ciência.

In contemporary terms, he is distinguishing the practical and the everyday (the profane) from the theoretical/ intellectual/conceptual (the sacred) that was originally expressed in religion or theology but historically became secularised to include science and any intellectual activity¹³² (YOUNG, 2010,

¹³¹ Tradução nossa: “Ele viu a distinção como se referindo a dois sistemas de significado simbólico e argumentou que sua atenção inicial à vida após a morte (o conceitual) e aos problemas de sobrevivência na vida cotidiana (a prática) foi a base para o desenvolvimento da ciência e de todas as formas de especulação intelectual nas sociedades modernas”.

¹³² Tradução nossa: “Em termos contemporâneos, ele distingue o prático e o cotidiano (o profano) do teórico / intelectual / conceitual (o sagrado) que era originalmente expresso em religião ou

p. 14).

O olhar de Durkheim para um conhecimento de natureza mais teórica, filosófica, teológica das sociedades primitivas, o sagrado, permitiu que ele afirmasse que este tipo de conhecimento “became the social basis of science and other forms of knowledge”¹³³ (YOUNG, 2010, p. 14). Foi então, a diferenciação entre conhecimento e experiência, que na obra de Durkheim aparece inicialmente como diferenciação entre sagrado e profano, que se constitui como uma das bases do pensamento atual de Young. Além dessa diferenciação Young disse em entrevista à Galian e Louzano (2014, p. 1115) que,

Durkheim me ajudou a entender que, na verdade, todo conhecimento, inclusive o currículo, é uma construção social, mas o que a sociedade faz é legitimar certos conhecimentos como verdadeiros e confiáveis, e considerar outros como ideologicamente inclinados ou ligados a interesses específicos.

Michael Young considerou a relevância da produção de Durkheim devido a ideia que ela apresenta sobre a diferenciação do conhecimento.

Outro autor que teve um papel essencial para as novas ideias de Young foi o psicólogo russo Vygotsky. Young (2010) aponta que foi a partir da teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky que o russo fundamentou a diferenciação entre conhecimento e experiência e essa distinção foi essencial para a elaboração do conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” do mesmo autor. Young (2010, p. 15-16) referindo-se à Vygotsky, afirma que “he was also searching for a practical solution to a pedagogic problem: how could teachers help students to develop the higher order concepts that they would not have access to in their everyday lives”¹³⁴?

É interessante perceber que o questionamento que orienta algumas das discussões de Vygotsky, foi amplamente incorporado nas ideias de Young em sua virada teórica. Young em suas produções recentes traz diversas contribuições sobre o papel do conhecimento e da escola. O autor afirma que são as escolas que “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para

teologia, mas historicamente se tornou secularizado para incluir a ciência e qualquer atividade intelectual”.

¹³³ Tradução nossa: “tornou-se a base social da ciência e de outras formas de conhecimento”.

¹³⁴ Tradução nossa: “Ele também estava procurando por uma solução prática para um problema pedagógico: como os professores poderiam ajudar os alunos a desenvolver os conceitos de ordem superior que eles não teriam acesso em suas vidas cotidianas?”.

adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Este conhecimento que é de responsabilidade da escola é um conhecimento que difere da experiência cotidiana, é o que atualmente, Young (2007) denomina de “conhecimento poderoso”, conceito que apresentaremos ainda neste capítulo.

De acordo com Young (2010), Vygotsky, assim como Durkheim, apresenta uma distinção entre conhecimento e experiência, enquanto Durkheim fala do sagrado e do profano, Vygotsky faz uma diferenciação entre conceitos teóricos ou científicos e conceitos cotidianos ou do senso comum. Para Vygotsky é na escola que os conhecimentos teóricos e os conhecimentos cotidianos entram em contato. Nesta relação que se estabelece, por meio do trabalho didático do professor, os conhecimentos cotidianos são modificados pelos conhecimentos científicos. Após essa transformação, os novos conhecimentos construídos passam a influenciar os conhecimentos da vida cotidiana dos estudantes (YOUNG, 2010). Este movimento proposto por Vygotsky remete ao conceito de práxis.

Por fim, um sociólogo muito influente em relação às ideias contemporâneas de Young foi Basil Bernstein. Também partindo da ideia de diferenciação do conhecimento, Bernstein traz dois conceitos cruciais, os conceitos de classificação e enquadramento (YOUNG, 2010).

Classification refers to the boundaries between the subjects of the curriculum and the extent to which these boundaries are ‘strongly’ or ‘weakly’ classified. Framing refers to the boundaries between the school knowledge of teachers and the everyday knowledge that students bring to school. These boundaries, Bernstein argued, can also be ‘strong’ or ‘weak’¹³⁵ (YOUNG, 2010, p. 16)

Em outras palavras, Young (2007, p. 1297) afirma que a **classificação**, a que Bernstein refere-se, trata do “grau de isolamento entre os domínios do conhecimento”, ou seja, quanto mais distante conceitualmente uma disciplina curricular é da outra, mais forte são as “fronteiras” entre elas, quanto menos distantes conceitualmente, mais fracas são essas “fronteiras”. Já o **enquadramento** diz respeito ao “grau de isolamento entre o conhecimento escolar ou o currículo e o conhecimento cotidiano” (YOUNG, 2007, p. 1297), ou seja, quanto mais distante o

¹³⁵ Tradução nossa: Classificação refere-se aos limites entre as disciplinas do currículo e a extensão desses limites são “fortemente” ou “fracamente” classificadas. Enquadramento refere-se às fronteiras entre o conhecimento escolar dos professores e o conhecimento cotidiano que os alunos trazem para a escola. Esses limites, argumentou Bernstein, também podem ser “fortes” ou “fracos”.

conhecimento escolar é do conhecimento cotidiano de certo alunado, mais fortes são as “fronteiras” entre eles, maior é o grau de isolamento. Os conceitos de classificação e enquadramento apresentados pelo autor circulam no contexto da educação escolar. Young utiliza-se bastante destes conceitos quando discute a questão da importância das disciplinas escolares¹³⁶.

Segundo Young (2010), Bernstein afirma que esses limites são fundamentais para que a escola cumpra sua função, para que os alunos desenvolvam novas identidades, pois sem eles corre-se o risco de que os alunos fiquem apenas com os conhecimentos que são fruto de suas experiências cotidianas. São as fronteiras do conhecimento estabelecidas por Bernstein que oferecem bases teóricas para a conceituação do conhecimento escolar (YOUNG, 2007).

Nota-se que os três autores que baseiam a perspectiva assumida por Young depois da década de 1990 apresentam ideias que se entrecruzam, apesar das diferenças que eles apresentam. Young (2010) faz um compilado dessas ideias e aponta as implicações para a educação que a diferenciação do conhecimento acarreta. Sintetizando as contribuições dos autores, Young (2010) destaca em primeiro lugar a importância de se diferenciar conhecimento e experiência, ideia defendida por Durkheim, de modo que o fracasso da escola em valorizar apenas as experiências dos alunos seja evitado.

Em segundo lugar, enfatiza-se a diferenciação entre conceitos teóricos e cotidianos apresentada por Vygotsky. Este último destaca a importância de a escola oferecer aos estudantes acesso aos conceitos teóricos, indo além daquilo que os alunos já trazem (YOUNG, 2010). Vale salientar que Young (2010) não defende que a experiência do aluno seja apagada ou desconsiderada, apenas acredita que ela deve ser compreendida como responsabilidade didática do professor e não como um fim curricular.

Por fim, a terceira perspectiva teórica que fundamenta as discussões de Young diz respeito à diferenciação dos domínios de conhecimento que Bernstein descreve como “the classification of educational knowledge (or the curriculum¹³⁷)” (Idem, ibidem, p. 18); são as diferenças entre as disciplinas (classificação) e os conhecimentos dos sujeitos escolares (enquadramento), por exemplo. Como mais

¹³⁶ Para saber mais sobre este aspecto da teoria de Young consultar Galian e Louzano (2014).

¹³⁷ Tradução nossa: “a classificação do conhecimento educacional (ou o currículo)”.

uma implicação destas teorias, Young (2010) fala das diferenças entre conhecimento escolar e conhecimento não-escolar, ele afirma que ela decorre das outras diferenciações já destacadas, no entanto, ela traz um novo elemento para reflexão: a diferença entre currículo e pedagogia (didática).

A questão da diferenciação entre currículo e pedagogia (ou didática) é bastante presente nas obras do autor. Para ele, “the **curriculum**, as the conditions for acquiring new knowledge, and **pedagogy**, which refers to the activities of teaching and learning involved in the processes of transmission and acquisition¹³⁸” (YOUNG, 2010, p. 18 – negrito do autor). Ou seja, ele considera o currículo como aquele que contempla “o que” se ensina na escola, enquanto a didática como sendo responsável pelo “como” se ensina. É na perspectiva da didática que o autor situa o conhecimento do aluno ao afirmar que o professor não deve desconsiderá-lo e sim utilizá-lo como ponto de partida para as aprendizagens escolares.

Young (2010) afirma que o foco de suas proposições considera as diferenciações estabelecidas por Durkheim, Vygotsky e Bernstein, e que se interessa primordialmente pelas diferenças entre conhecimento escolar e conhecimento não-escolar no currículo e na pedagogia.

3.3.2. O papel da escola e o “conhecimento poderoso”

Deixando evidentes as bases que sustentaram a mudança teórica de Michael Young, apresentaremos a seguir as principais ideias do autor. Young (2007, p. 1288) mostra-se bastante preocupado em retomar a essência do papel da escola para a sociedade, ele a coloca como a instituição que tem “o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento”.

Quando Young em sua virada teórica retoma o papel da escola e a diferencia das demais instituições, o conhecimento e a discussão sobre o que se ensina nas escolas passam a ser centrais. Young (2007, p. 1293), retoma inclusive o termo “transmissão de conhecimentos” que vem recebendo muitas críticas. Ele não tira a razão dessas críticas, pois elas recaem sobre um “modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem” (p. 1293), no entanto, afirma que essas críticas

¹³⁸ Tradução nossa: “o currículo, como as condições para aquisição de novos conhecimentos e pedagogia, que se refere às atividades de ensino e aprendizagem envolvidas nos processos de transmissão e aquisição”.

deixam de lado a ideia de que nos processos educativos o termo “transmissão de conhecimentos” deve pressupor “explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento” (p. 1293). Young retoma essa ideia de transmissão cultural ou de conhecimentos como um processo bem mais complexo do que a compreensão cotidiana do termo (YOUNG; MULLER, 2016).

Fazendo a defesa pelo conhecimento, a questão central para as reflexões de Young acerca do currículo passa a ser “o que se ensina nas escolas?”. Pois o sociólogo entende que se a escola tem um papel específico na sociedade, há um conhecimento específico a ser trabalhado nessa instituição, ou seja, ele reconhece que existem diferentes tipos de conhecimento. Nas palavras do próprio Young (2007, p. 1293-1294), “para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar”.

Para Young, segundo Galian e Louzano (2014, p. 1112), a escola é o local em que o aluno acessa o conhecimento especializado, conhecimento este que amplia a visão de mundo, possibilitando que os alunos tenham oportunidades de “problematizar a prática social” com base naquilo que aprendem nesta instituição. Young (2016, p. 34) afirma que o “conhecimento poderoso é conhecimento especializado”, já que para ele este conhecimento é legitimado pelos estudiosos das diferentes áreas.

Young (2016), assim como Forquin (1993) e Sacristán (1998b), reconhece que o conhecimento que circula na esfera dos especialistas e o conhecimento escolar possuem características distintas, para tal ele afirma, baseado nas contribuições de Bernstein a necessidade da recontextualização, que significa “o movimento de tirar o conhecimento especializado do contexto acadêmico para colocá-lo em um novo contexto, o da disciplina escolar” (p. 34).

Esse conhecimento especializado que o sociólogo defende que deve estar na escola, é o que ele chama de “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2016). Segundo Young (2007), o conceito implicado na ideia de “conhecimento poderoso” é distinto do termo “conhecimento dos poderosos” que dizia respeito à forma de pensar de Young na década de 1970. O último termo refere-se a quem legitima o conhecimento, o conceito “conhecimento dos poderosos” foi baseado nas relações de poder amplamente discutidas na época da NSE, ele dizia respeito a “quem tomava as decisões, quem selecionava o que entrava ou não no currículo” afirmou

Young em entrevista concedida à Galian e Louzano (2014, p. 1117). Segundo Young (2007), o termo atual “conhecimento poderoso” que deve circular na escola, diz respeito a um conhecimento capaz de levar os indivíduos a acessarem diferentes possibilidades, diferentes formas de pensar e ver o mundo e a sociedade em que vivem; é um conhecimento que a maioria dos estudantes não teria acesso fora do contexto escolar. É um conhecimento que pode, por exemplo, “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). Ainda sobre o “conhecimento poderoso”, o autor afirma que:

*é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007, p. 1296 – itálicos do autor).*

Em entrevista concedida à Galian e Louzano (2014), Young apontou que o conceito “conhecimento poderoso” passou a existir em tensão com o “conhecimento dos poderosos”, caracterizando-se como um conceito dual. Ainda para o sociólogo, as pesquisas sobre currículo devem considerar os dois conceitos, ou seja, mesmo que na perspectiva atual de Young a ênfase seja no “conhecimento poderoso”, ele não desconsidera as relações de poder existentes nesse campo de estudo.

Young (2007) aponta uma série de distinções necessárias quando se pensa em conhecimento, são elas: diferenças entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano; diferenças entre os domínios do conhecimento e as diferenças entre o conhecimento especializado na sociedade e aquele aplicado na escola, pois segundo o autor, em termos pedagógicos, o conhecimento precisa ser “organizado ao longo do tempo, selecionado e seqüenciado para diferentes grupos de alunos” (p. 1296).

Ao argumentar em defesa do conhecimento, Young vem sofrendo críticas pela comunidade científica, pois alguns autores entendem que ele passou a desconsiderar o conhecimento do aluno. Na realidade, não é isso que Young defende. Em entrevista concedida à Galian e Louzano (2014, p. 1121), o sociólogo argumentou que a escola deve sim levar em consideração o conhecimento que o aluno traz consigo, “pois esse é o principal recurso do professor” para iniciar seu trabalho pedagógico, no entanto, a escola deve ir muito além dele, ou seja, o

conhecimento cotidiano, de experiência de vida, deve ser o ponto de partida da pedagogia/didática do professor, mas não deve ser o fim a que se propõe o currículo. Em outras palavras, para Young, “o currículo define *o que se ensina*, que direção você vai tomar, enquanto a didática trata do *como*” (Idem, ibidem, p. 1122).

Para Young (2007, p. 1297), “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição”. O autor ainda afirma que o conhecimento cotidiano não pode ser base para o currículo, pois o conhecimento cotidiano é um conhecimento que se relaciona com o particular, já o conhecimento que deve ser a base do currículo, o conhecimento escolar, é aquele que oferece princípios generalizáveis e é um dos principais motivos para a existência das escolas. Em entrevista, Young afirmou ainda que precisa ser garantido ao aluno o acesso ao saber socialmente elaborado de modo que “ensinar esse conhecimento é uma responsabilidade dos professores” (GALIAN, LOUZANO, 2014, p. 1121).

Young defendeu ainda que, para a elaboração de um currículo, mesmo em países de grande dimensão geográfica, “há um certo conhecimento que é importante que seja acessível a todos” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1120). Este é o primeiro ponto que nos remete ao que Sacristán (1998b) chama de currículo comum. O segundo é que um currículo nacional deve constituir-se como um conjunto de diretrizes que compreendam os campos do conhecimento, mas que ofereçam também bases para as interpretações nos diferentes contextos em que se inserem. Entendemos que Young sugere que um currículo nacional seja elaborado contemplando um conjunto de conhecimentos que devem ser comuns a todos os cidadãos do país, mas que neste currículo esteja prevista um espaço para o “diálogo entre o nacional e local” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1121). Garante-se dessa maneira que todos os estudantes do país tenham acesso a um currículo comum, ou seja assegura-se o direito de acesso a um *conhecimento poderoso*, sem que as especificidades locais sejam apagadas e/ou desconsideradas.

Refletindo sobre as contribuições de Young, é necessário ter clareza de que a escola não pode trabalhar apenas com base naquilo que o aluno já sabe, é preciso que os alunos consigam atribuir significados a outros saberes, que consigam alçar novos voos e enxergar novas perspectivas. No entanto, não cabe à escola, sob a justificativa de apresentar conteúdos culturais, minimizar e/ou desconsiderar o

conhecimento trazido pelos alunos, ao contrário, a aproximação entre o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa saber depende de um conhecimento didático e pedagógico que é próprio do professor.

Sumariamente, Young tece uma teoria em que propõe que os alunos tenham acesso a um “conhecimento poderoso”, um conhecimento capaz de oferecer novas formas de ver o mundo, um conhecimento que permita ao estudante refletir, repensar e reinventar sua vida cotidiana, que ofereça meios para que as crianças, jovens e adultos acessem um mundo que a maioria deles não acessaria sem esse conhecimento escolar. A proposta ao mostrar nosso ponto de partida ao refletirmos sobre o currículo, foi a da defesa de uma educação pública e de qualidade conforme postulado na Constituição de 1988. Essa educação que é direito de todos, é obviamente, direito dos surdos. E neste ponto centralizamos nossas discussões.

Para o surdo, a Libras é um “conhecimento poderoso”. Ela precisa fazer parte do currículo proposto a este alunado, pois é a circulação e o ensino desta língua dentro da escola que oferecerão elementos para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo de maneira integral. Cavalcanti (1999) fala sobre língua de prestígio ou línguas consideradas importantes socialmente. A Libras diante da sociedade em geral, não é considerada uma dessas línguas de prestígio, no entanto, em uma escola bilíngue ela é conhecimento poderoso, segundo a definição de Young, independentemente do que pensam os poderosos, os dominantes, os dominados, as majorias ou as minorias. Nesse sentido, não se coloca em pauta quem produz esse conhecimento e, sim, as possibilidades de “emancipação” que esse conhecimento oferece aos estudantes surdos. Como estamos discutindo a questão do conhecimento, do direito do surdo de acessar os saberes escolares, as contribuições de Michael Young são fundamentais para nossas reflexões e análises da pesquisa empírica.

No capítulo seguinte apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando os dados coletados e as análises realizadas.

4. MÉTODO

Para a efetivação deste estudo optou-se pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa tendo em vista a especificidade e a complexidade dos estudos em educação. Segundo Chizzotti (2006a, p. 78),

Nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivas, que privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais, foi questionada pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social.

As pesquisas em ciências humanas e sociais envolvem certa subjetividade na observação, segundo Lüdke e André (1986), diferentes modos de compreender um mesmo objeto de estudo podem aparecer, quando a pesquisa é realizada por pesquisadores distintos. Segundo Chizzotti (2006a), isto pode ser explicado devido ao fato de que o pesquisador também é um sujeito que atribui significados ao objeto de pesquisa, de modo que o último está constituído pelas significações e relações do contexto analisado.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 51), “uma postura mais equilibrada parece ser a daqueles que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados especiais no sentido de controlar o efeito da subjetividade”. Percebe-se que a pesquisa de natureza qualitativa é exigente na medida em que há uma relação intrínseca entre sujeito e objeto, o que exige um cuidado ao realizá-la.

Ainda para as autoras supracitadas para que seja atribuído um caráter científico aos estudos realizados são necessários preparo e planejamento do pesquisador. Ou seja, há a necessidade de que o objeto de estudo esteja claramente delimitado, que o pesquisador planeje as etapas da pesquisa, que realize as observações anotando aquilo que é relevante e que as análises dos dados sejam cuidadosas (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Segundo Chizzotti (2006b, p. 20),

A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas.

Refletindo sobre os fundamentos descritos, fizemos a opção por utilizar a análise de conteúdo para o tratamento dos dados desta pesquisa.

Para Chizzotti (2006b, p. 113) “a análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras”. Para Bardin (1977, p. 42), ela constitui-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esse método de análise permite um olhar sistematizado para os conteúdos das mensagens, ou seja, há uma série de técnicas que ao serem utilizadas para a coleta e análise dos documentos permitem interpretações relativas às escolhas lexicais e, também, às escolhas dos temas que permeiam as enunciações (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo, segundo Chizzotti (2006b), permite que o pesquisador direcione o olhar não apenas para aquilo que o texto traz de maneira manifesta, mas também para o não dito. Ela não se esgota com as análises dos elementos formais de uma mensagem, pois as situações de produção são consideradas essenciais para o estudo da complexidade do objeto de pesquisa. Ainda segundo Chizzotti (2006b, p. 117), com a análise de conteúdo,

é possível, também, não se restringir ao que está expresso nas parcelas do texto, mas fazer uma leitura do contexto e das circunstâncias em que a mensagem foi feita, e autorizar uma leitura subjacente ao texto, aquilo que está além do que é manifesto e, deliberada ou inconscientemente, é preterido: as omissões, as ignorâncias consentidas, as preferências seletivas por palavras, os termos ambíguos, enfim, os indefinidos significados subjacentes que o texto contém.

É esta possibilidade de estudar o implícito, o não dito, o conteúdo das entrelinhas de maneira sistematizada e com rigor científico que justifica nossa opção pela análise de conteúdo.

4.1. O *lócus* da pesquisa

A cidade de São Paulo foi escolhida para ser o *lócus* da pesquisa, pois apresenta um percurso interessante rumo ao oferecimento de uma educação bilíngue e efetiva aos alunos surdos. Além das leis e decretos federais, possui uma legislação própria, documentos orientadores e um material didático elaborado para este fim. Desta maneira entende-se que pode oferecer elementos para uma discussão significativa a respeito da educação bilíngue para surdos.

São Paulo possui escolas públicas bilíngues para o atendimento aos alunos surdos (SÃO PAULO, 2016c). Seleccionamos duas delas para a inserção em campo. Optamos por escolas situadas em regiões distintas da cidade, de modo que diferentes realidades pudessem ser observadas. Para garantir os preceitos éticos, optamos pela não identificação das escolas e, conseqüentemente, dos profissionais que nelas atuam. É importante destacar que obtivemos autorização do órgão gestor da educação para a realização da pesquisa.

Com o objetivo de permitir ao leitor a construção de uma imagem representativa das escolas, apresentaremos os dados diferenciando-as pela utilização dos termos “Escola A” e “Escola B”. As letras “A” e “B” foram atribuídas de acordo com a sequência em que foram coletados os dados para a pesquisa, primeiramente na “Escola A” e, posteriormente, na “Escola B”.

Segundo informações de domínio público, as escolas públicas bilíngues para surdos atendem a um número de alunos que varia de 1 até 250 (SÃO PAULO, 2017a). As Escolas “A” e “B” apresentam um número de alunos superior a 100 e inferior a 200. Ambas atuam em diferentes etapas da Educação Básica, são elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, contemplando ainda a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. As aulas são ministradas nos três períodos, sendo que cada uma das escolas faz uma distribuição distinta por período em relação à etapa de ensino oferecida.

As escolas públicas de educação bilíngue para surdos de São Paulo possuem algumas especificidades e, por este motivo, contam com profissionais

especializados para atenderem a essas características. São constituídas por um corpo docente com formação específica, todos possuem habilitação para o trabalho com surdos, habilitação esta atribuída por formação inicial ou continuada. Há também nessas escolas a presença do instrutor de Libras, que segundo São Paulo (2016d), devem ser preferencialmente surdos ou ouvintes com fluência comprovada na língua brasileira de sinais. As escolas contam ainda com estagiários de Pedagogia e Auxiliares de Vida Escolar (AVE) profissionais que atuam diretamente com alunos surdos que possuem deficiências associadas.

Para delimitação e direcionamento dos estudos, definimos que a pesquisa seria realizada em um ano inicial do Ensino Fundamental I (EF I) e em um ano final do Ensino Fundamental II (EF II). Na “Escola A” a pesquisa foi realizada com o 1º ano do EF I e no 8º ano do EF II. Já na “Escola B”, a pesquisa aconteceu com o 2º ano do EF I e com o 8º ano do EF II. A definição das salas a serem observadas ficou à critério da assistente de direção na “Escola A” e da coordenadora pedagógica na “Escola B”. Fizemos a proposta de acompanhar um ano do início e um do fim do Ensino Fundamental, mas a opção pela turma/ano a ser acompanhado ficou a cargo da gestão das escolas que fizeram a seleção de acordo com os objetivos desta pesquisa e com o perfil de professores e turmas que possuem em cada instituição.

Ambas as escolas possuem espaços amplos e salas de aula compatíveis com a quantidade de alunos que atendem por turma. Ainda contam com parque, quadra, sala de informática, sala de leitura, sala de artes, refeitório, entre outros espaços.

As escolas “A” e “B” atendem a alunos de diferentes localidades, a maioria deles não vive no entorno das escolas. Para a garantia de atendimento, é oferecido pelo sistema público o transporte gratuito para esse alunado. Devido a essa característica de atender a alunos que não residem no local da escola e que muitas vezes passam mais de uma hora dentro do transporte público é oferecido o almoço para as turmas da manhã e tarde (períodos observados durante a pesquisa). Os alunos da manhã recebem ao chegar às instituições um lanche simples, depois têm a merenda e, por fim, o almoço. A turma da tarde também recebe essas três “refeições”, mas em ordem inversa (almoço, merenda e lanche simples).

Com o objetivo de contemplar os instrumentos de coleta de dados da pesquisa empírica – leitura dos documentos, observação e entrevistas – realizamos

uma divisão prévia de horas que orientou o desenvolvimento da coleta da pesquisa. Essa divisão pode ser consultada no *Quadro 12*.

Quadro 12 – Pesquisa empírica nas escolas: a divisão de horas

	“ESCOLA A”	“ESCOLA B”
Apresentação do projeto e organização do cronograma de pesquisa com a Equipe gestora	2 horas	2 horas
Análise de documentos	6 horas	6 horas
Observação das Aulas de Libras do Ensino Fundamental I	12 horas/aula ¹³⁹	12 horas/aula
Observação das Aulas de Libras do Ensino Fundamental II	12 horas/aula	12 horas/aula
Observação das aulas das demais disciplinas do Ensino Fundamental I	4 horas/aula	4 horas/aula
Observação das aulas das demais disciplinas do Ensino Fundamental II	4 horas/aula	4 horas/aula
Observação da atuação do Instrutor de Libras no Ensino Fundamental I	4 horas/aula	4 horas/aula
Observação da atuação do Instrutor de Libras no Ensino Fundamental II	4 horas/aula	4 horas/aula
Entrevistas com os professores de Libras	2 horas	2 horas
Duração da pesquisa empírica	80 horas	

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Tendo o aval de ambas instituições para a coleta de dados, definimos o cronograma da pesquisa de acordo com as possibilidades de cada uma das escolas.

4.2. Sujeitos Participantes

¹³⁹ Uma hora/aula equivale a 45 minutos.

A pesquisa contou com a participação de diferentes sujeitos, são eles: professores de Libras, professores polivalentes, professores especialistas de diferente disciplinas e instrutores de Libras. A observação permeou a atividade desses sujeitos, no entanto, as entrevistas aconteceram apenas com os professores responsáveis pela disciplina de Libras. Cada um dos sujeitos participantes da pesquisa assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que estavam expressos os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Os Termos de Consentimento podem ser encontrados no *Apêndice A*.

Na “Escola A” participaram da pesquisa nove professores, dois instrutores de Libras e um estagiário¹⁴⁰ de Pedagogia (que acompanhava a sala de 1º ano observada). As entrevistas foram realizadas com o professor do 1º ano – que é o professor da turma e o responsável pelo ensino de Libras – e com o professor de Libras do 8º ano.

Na “Escola B” participaram da pesquisa três professores. Sendo que a entrevista foi realizada com o professor de Libras, que ministrava aulas para o 2º e para o 8º ano. A coordenadora pedagógica indicou apenas os professores que aceitariam participar da pesquisa, por isso o número de participantes nesta escola foi menor. Além desta questão, a escola estava com algumas disciplinas sem professor, devido a motivos diversos. Nesta escola não realizamos a pesquisa com o instrutor de Libras, pois o profissional responsável pelas salas observadas preferiu não participar da pesquisa por razões pessoais.

Para garantir os preceitos éticos e o sigilo de identidade dos professores de Libras entrevistados, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos a eles. Para tal, escolhemos artistas surdos nacionais e internacionais para nomeá-los. Antônio Edgar de Souza **Pitanga** era surdo e um habilidoso escultor, além disso, foi professor de surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1930 (ZANELATO, 2016). Geraldo Soares de **Almeida** era surdo, aluno do professor Antônio Pitanga, e um habilidoso desenhista (Idem, ibidem). Ludwig Van **Bethoveen**, foi um compositor alemão que ficou surdo devido a uma doença. O professor polivalente do 1º ano do Ensino Fundamental, que também é responsável pelas aulas de Libras será chamado de **Pitanga**. O professor especialista de Libras do 8º ano da “Escola A” será chamado de **Almeida**. E o professor especialista

¹⁴⁰ Optamos por referir-mo-nos aos profissionais sempre no masculino para garantir ainda mais o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa.

responsável pelas aulas de Libras do 2º e do 8º ano da “Escola B”, será chamado de **Bethoveen**.

Para se ter uma ideia geral do perfil dos profissionais que trabalham com a educação pública de surdos em São Paulo traçamos um panorama dos sujeitos participantes da pesquisa sem fazer distinção da escola em que trabalham e, também, sem fazer uma caracterização individual dos participantes.

Tivemos um total de 12 professores participando da pesquisa, dois instrutores e um estagiário. Todos os participantes da pesquisa responderam a algumas perguntas que nos permitiram traçar um perfil pessoal, acadêmico e de aquisição / aprendizagem de Libras desses profissionais. Elaboramos quadros para tratar dessas informações. O *Quadro 13* mostra o perfil pessoal dos participantes.

Quadro 13 – Participantes da pesquisa: surdos e ouvintes

Sujeitos	Surdos	Ouvintes
Professores	1	11
Instrutores	2	0
Estagiário	0	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As escolas públicas bilíngues possuem profissionais surdos atuando na educação. No entanto, pensando apenas nos sujeitos que participaram desta pesquisa, nota-se que o número de ouvintes trabalhando nas escolas é cerca de quatro vezes maior do que surdos. Quando pensamos em instrutores de Libras, temos 100% dos profissionais surdos, até porque dentro do proposto, a preferência é que esses profissionais sejam surdos (SÃO PAULO, 2016d). No entanto, o número de professores surdos é reduzido.

Com relação à idade dos profissionais, a faixa etária mais produtiva em termos quantitativos é a de 30-39 anos, com seis professores, seguida pela faixa etária de 50-59 anos, com quatro professores. Dentre os sujeitos pesquisados as faixas 18-19 anos e 60-69 anos não tiveram resultados. Com estes dados apresentados, podemos dizer que as escolas pesquisadas apresentam a maioria dos profissionais ouvintes e que, apesar de haver uma variação significativa de

idade, a faixa etária 30-39 anos é que a apresenta o maior número de profissionais atuando nessas escolas.

Direcionando para o perfil profissional dos sujeitos participantes, deparamo-nos com a realidade apresentada no *Quadro 14*.

Quadro 14 – Participantes da pesquisa: formação inicial

Formação Inicial	Pedagogia	Licenciaturas	Outras	Cursando	Incompleta
Professores	4	10	0	0	0
Instrutores	0	1	1	0	1
Estagiário	0	0	0	1	0

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Nota-se que somados os números da tabela, obtém-se um resultado maior do que o número de sujeitos da pesquisa. Acontece que se apresentam dois professores com duas faculdades e um instrutor com duas faculdades. Todos os professores que cursaram Pedagogia fizeram com habilitação para trabalhar com alunos surdos (cada graduação com um nome diferente e com terminologias utilizadas à época). Vale salientar a Pedagogia com diferentes habilitações não está mais em voga desde a publicação da Resolução CNE/CP 1/2006 (MEC, 2006).

Em relação às demais licenciaturas, temos profissionais graduados em Letras (com habilitação para atuação com diferentes línguas), Letras-Libras, Matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Física.

A maioria dos profissionais participantes continuou os estudos após a graduação, elencamos no *Quadro 15* essas informações.

Dos 15 profissionais entrevistados, 11 fizeram alguma pós-graduação ou especialização na área da surdez. Dois professores que não cursaram pós nessa área tinham a pedagogia com habilitação para o trabalho com crianças surdas. A soma dos números da formação continuada também excede o número de sujeitos participantes, pois apesar de haver alguns participantes sem a formação complementar em caráter de pós-graduação, temos um profissional em uma das escolas que apresenta especialização, mestrado e certificação do ProLibras. Outro profissional está cursando a quinta pós-graduação, algumas delas na área da surdez e outras em diferentes áreas.

Quadro 15 – Participantes da pesquisa: formação complementar

Formação Complementar	Pós-Graduação ou Especialização em Libras / surdez / educação para surdos	Pós-Graduação ou Especialização em outras áreas	Mestrado	Outros (Prolibras¹⁴¹ e/ou cursos diversos)
Professores	10 ¹⁴²	7	1	2
Instrutores	1	0	0	1
Estagiário	0	0	0	0

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Vê-se um grande investimento em formação continuada por parte dos profissionais. Há também um incentivo do órgão público em que eles atuam para essa formação, já que existem parcerias com diferentes universidades.

Em uma escola bilíngue para surdos, as aulas são ministradas em língua brasileira de sinais e, por este motivo, buscamos saber dos profissionais destas instituições a idade em que adquiriram ou aprenderam¹⁴³ a língua brasileira de sinais, como cada profissional se classifica quanto ao conhecimento sobre esta língua e como foi o processo de aquisição ou aprendizagem da Libras.

No *Quadro 16* apresentamos a idade em que os profissionais começaram a adquirir ou aprender a Libras. Os profissionais da escola, em sua maioria, começaram a aprender a língua brasileira de sinais após os 20 anos, já na idade adulta. Apenas alguns deles iniciaram o contato com os surdos ainda na adolescência. Há uma variação etária bem relevante do acesso à língua brasileira de sinais mesmo diante do público surdo. Apesar de sabermos da importância de

¹⁴¹ O Prolibras é um exame de proficiência em língua brasileira de sinais oferecido pelo MEC após o Decreto nº 5.626 de 2005, não se caracteriza como um curso de formação. Mas por ser citado por mais de um profissional das escolas, achamos oportuno disponibilizar esta informação. Segundo informações de domínio público, há dois tipos de exame para serem prestados: “Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa” (MEC, s.d.). O Prolibras foi criado com o objetivo de atender à necessidade de profissionais capacitados para o trabalho com a educação de surdos, no entanto, foi criado em caráter provisório com o intuito de que as instituições de Ensino Superior tivessem um tempo para oferecer a formação necessária aos profissionais da educação.

¹⁴² Um professor está cursando uma pós-graduação em Tradução e Interpretação.

¹⁴³ Utilizamos aqui os termos “adquirir” e “aprender” pois há uma diferença significativa entre eles conforme já explicitamos no segundo capítulo desta produção.

acesso a uma língua que lhes é natural desde a infância, nem sempre essa é uma realidade para os surdos brasileiros.

Quadro 16 – Participantes da pesquisa: idade de aquisição / aprendizagem da Libras

Idade de aquisição / aprendizagem da Libras	0-4 anos	5-9 anos	10-14 anos	15-19 anos	20-24 anos	25-29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50-54 anos
Professores	0	1	1	1	3	2	3	0	0	0	1
Instrutores	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Estagiário	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

De acordo com a idade de aquisição ou aprendizagem da língua de sinais e tendo ciência da idade atual dos sujeitos da pesquisa, constata-se que, há profissionais nas escolas bilíngues que estão em contato com a Libras há mais de 30 anos, no entanto, a faixa de tempo mais produtiva, em termos quantitativos, que concentra o maior número de pessoas, é dos 5-9 anos de contato com a língua.

Com as informações obtidas procuramos saber domínio linguístico de cada um dos sujeitos em relação à língua brasileira de sinais. É importante dizer que cada participante da pesquisa atribuiu a si mesmo uma classificação quanto ao nível de conhecimento da língua em questão. Esta foi a pergunta que mais causou questionamentos e incertezas no momento das respostas, mesmo ao se afirmar que eles fariam a classificação e que não haveria nenhuma avaliação ou averiguação quanto às respostas.

Uma das possíveis hipóteses para esse “desconforto”, causado pela questão, pode ser explicada pelos estudos de Lorenzo, Turillo e Vez (2011) que apontam o mito de sujeitos bilíngues perfeitos. Os autores discutem que um sujeito bilíngue pode apresentar diferentes competências na emissão e recepção da informação das diferentes línguas que conhece, com diferentes graus de fluência. Esse mito de um bilinguismo perfeito, como domínio e fluência de todas as competências de uma língua pode ter causado incertezas em relação à resposta que os sujeitos dariam à pergunta.

Como já destacado, três surdos participaram da pesquisa. Para os três foi necessário uma explicação do que significava a proficiência em uma língua,

inclusive com a utilização de exemplos. Dois não responderam a questão. O outro surdo disse que a Libras é a sua primeira língua, a língua materna.

Quanto aos ouvintes, as respostas variaram de um conhecimento básico ao uso fluente da língua. Há um campo bem heterogêneo nas classificações, o que é esperado quando se reflete sobre o domínio de uma língua, ainda mais porque temos profissionais com formações e tempo de contato com a língua distintos.

Para compreender o processo de aquisição / aprendizagem da língua pelos profissionais das escolas, elaboramos um quadro com as respostas deles. É válido salientar que cada participante narrou livremente seu processo de aquisição ou aprendizagem da língua de sinais.

O *Quadro 17* foi construído seguindo a seguinte lógica, como cada sujeito foi destacando as experiências ao longo do processo de aprendizagem de Libras, mais de um meio de apropriação da língua foi citado por cada um deles. Apenas três profissionais citaram apenas um meio de apropriação. Então, o *Quadro 17* deve ser lido por colunas, assim, é possível ter um ideia da quantidade de sujeitos que citou cada uma dessas formas de aquisição e/ou aprendizagem.

Quadro 17 – Participantes da pesquisa: meios de apropriação da língua brasileira de sinais

Meios de apropriação da língua brasileira de sinais	Curso de Libras	Pós-Graduação e/ou Especialização	Contato com surdos (alunos, amigos, comunidade)	Trabalho	Igreja	Familiares surdos	Escola Bilíngue
Professores	11	3	8	2	0	1	1
Instrutores	1	0	0	0	1	0	1
Estagiário	1	0	1	0	0	1	0

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Os cursos de Libras são os meios de apropriação da língua mais citados, apenas um professor e um instrutor não citaram esse meio. Há também um número bastante relevante de participantes que destacaram os contatos estabelecidos com os surdos para esse processo de aprendizagem, contatos que permeiam os espaços escolares e os extrapolam.

É interessante notar que dois participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de estudar em escolas bilíngues para surdos e creditam a elas grande relevância para os processos de aquisição e aprendizagem da língua, um deles cita apenas esse meio de apropriação da Libras.

O contato com surdos aparece muitas vezes nas respostas, isto é fundamental, afinal, segundo os estudos propostos por Bakhtin, a língua se concretiza na interação verbal. É essa língua em uso, essa língua viva que vai constituindo os sujeitos que a utilizam.

Todos os profissionais apresentados nestes quadros e relatos de caracterização dos sujeitos possuem um papel fundamental para as reflexões desta pesquisa, no entanto, alguns deles devido ao cargo que ocupam e a função que exercem nas instituições ganharam maior projeção em nossas observações e entrevistas.

4.3. Instrumentos de coleta de dados

Optou-se pela utilização da conjunção de diferentes instrumentos de coleta de dados para a composição do *corpus* da pesquisa, foram eles: a análise dos documentos, a observação em sala de aula e a realização de entrevistas com os professores de Libras. O objetivo foi obter uma amostra significativa de dados em relação à educação que se oferece aos alunos surdos nas escolas bilíngues de São Paulo. A utilização de um conjunto de técnicas de coleta de dados têm como objetivo permitir que se tenha um acesso mais preciso, mais real, aos dados, permitindo que as informações obtidas sejam retificadas, ratificadas, confrontadas e validadas.

Ao fazer um estudo sobre as leis que regem a educação de surdos, destacamos alguns pressupostos da análise de documentos. A análise documental é essencial para a pesquisa, pois constitui-se como “uma fonte repleta de informações sobre a natureza do contexto” (GUBA; LINCOLN, 1981¹⁴⁴ *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Os autores afirmam ainda que independentemente de existirem outros métodos para a coleta de dados, a análise dos documentos deve fazer parte de uma investigação científica, já que os documentos constituem-se como um “fonte estável e rica” (p. 39) de dados para a pesquisa.

¹⁴⁴ GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos são importantes fontes de informação, pois “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Pensando nessa afirmação, selecionamos leis, portarias, decretos e materiais orientadores da prática pedagógica dos profissionais atuantes na educação de surdos em São Paulo. Selecionamos ainda, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas, pois este constitui-se como um documento produzido no contexto escolar e que traz informações relevantes sobre esse mesmo contexto. Propusemo-nos, também, a refletir sobre a organização dos horários destinados à disciplina de Libras nas escolas pesquisadas.

Em meio ao estudo da documentação legal, acessamos as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS* e os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem – LIBRAS*. O primeiro documento citado pode ser enquadrado naquilo que Sacristán (1998a) chama de *currículo prescrito*, aquele que é elaborado no campo das decisões políticas. Enquanto o segundo, pode ser definido como parte do *currículo planejado* (Idem, ibidem), pois é um material didático elaborado para ser usufruído por professores e alunos nas escolas. Ambas as dimensões do currículo apresentadas acontecem externamente à escola

Em contrapartida, os documentos pesquisados na escola compõem aquilo que Sacristán (1998a) denomina de *currículo organizado*. É uma dimensão do currículo que se materializa na escola, mas ainda fora da sala de aula. Os documentos consultados são fruto de um trabalho organizativo das instituições e refletem o posicionamento das instituições em relação às concepções que orientam o trabalho educativo oferecido por cada uma delas. Ao falar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), Veiga (2002, n.p.) afirma que

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

O PPP é um documento carregado de concepções e intenções educativas, segundo Veiga (2012), ele é um documento construído coletivamente, sendo assim,

sujeitos da escola e da comunidade escolar, devem ter clareza do “tipo de cidadão” (n.p.) que a escola deve formar.

No sentido de compreender a identidade e as concepções assumidas pelas escolas, sendo elas pertencentes a uma rede maior de ensino, selecionamos este documento que além de trazer informações sobre a instituição *escola*, permite-nos inferir e refletir sobre as práticas que permeiam o chão da sala de aula (itálico nosso).

A inserção da observação como mais uma técnica de coleta de dados foi sugestão da banca de qualificação e foi fundamental para o encaminhamento da pesquisa. A observação é uma técnica que “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26) e por este motivo foi essencial para esta pesquisa, pois permitiu que víssemos *in loco* a língua brasileira de sinais funcionando como língua de instrução e sendo ensinada como disciplina curricular.

Sacristán (1998a), ao falar sobre o “currículo”, faz uma afirmação que nos confirmou a necessidade de realizar a observação em campo. O autor ressalta que “uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra coisa é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem” (p. 131), afinal a educação se faz em um contexto real e envolve diferentes sujeitos, práticas, concepções, conteúdos e metodologias.

Ao realizar as entrevistas, temos acesso ao que os professores dizem, mas a observação permite-nos olhar para além daquilo que é dito. Vale salientar que dos três aspectos citados por Sacristán (1998a) – os documentos norteadores da prática pedagógica, aquilo que os professores dizem que ensinam e o que os alunos efetivamente aprendem – nossa investigação detêm-se nas duas primeiras, pois trabalhamos, essencialmente, com a dimensão do currículo prescrito e do currículo em ação, não tivemos como objetivo deste estudo trabalhar com a dimensão do currículo avaliado.

Lüdke e André (1986, p. 25) reiteram que a observação é um procedimento que exige um elevado grau de preparação e sistematização para que seja “um instrumento válido e fidedigno de investigação”, afinal ela parte de um sujeito que carrega vivências pessoais e a sistematização é essencial para que as reflexões sejam pautadas em critérios de natureza científica e não pessoal. Como forma de organizar e planejar a prática da observação, elaborou-se um roteiro de observação

para as aulas de Libras e um roteiro de observação para as demais disciplinas curriculares. Os roteiros encontram-se nos *Apêndices B e C*.

Com estes roteiros tivemos como objetivo garantir que o olhar da pesquisadora tivesse um direcionamento específico, ainda assim, assegurando que informações importantes para a pesquisa pudessem aparecer, pois há um campo específico no roteiro de observação para dados relevantes serem contemplados.

Lüdke e André (1986) afirmam a importância de se definir o tipo de observador e, nesse sentido, a observação caracteriza-se como não participante. Ainda com o objetivo de sistematizar a observação, foi determinado um tempo para que ela acontecesse. Das 80 horas de coleta de dados nas escolas, 60 horas foram destinadas para observação em sala de aula dividida conforme apontado previamente no *Quadro 12*. A definição do período em que será realizada a observação é outro fator relevante na sistematização da investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As observações realizadas foram registradas em forma de um diário de campo elaborado pela pesquisadora. Este continha, em cada página, o nome da escola, o nome do professor, a disciplina ministrada, a série observada, a data e o roteiro de aspectos a serem observados. Este caderno possui o registro de todo o período de observação, sendo que em campo algumas informações eram anotadas em tópicos para serem lembradas devido a sua relevância e especificidade e, fora do período de observação, a pesquisadora completava o registro. Esse registro era feito nos intervalos das observações, quando possível, ou no máximo no mesmo dia mais tarde para que as informações não ficassem dependentes da memória da pesquisadora. A observação das aulas para alunos surdos exige que o pesquisador esteja visualmente atento, afinal, a língua brasileira de sinais é uma língua de modalidade espaço-visual, portanto, há uma especificidade nessa observação e nesse registro também.

Como terceiro e último instrumento de coleta de dados, contamos com as entrevistas. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), as entrevistas “representa[m] um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”. Além disso, segundo as mesmas autoras, as entrevistas ocorrem em uma relação direta com o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, de modo que “ela[s] permite[m] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Pensando na especificidade do objeto de estudo e das relações estabelecidas na escola, decidiu-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas para a composição do *corpus* metodológico desta pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), este tipo de pesquisa “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Ou seja, há uma preparação prévia de um roteiro de perguntas a serem realizadas com os sujeitos da pesquisa, no entanto, esse roteiro não se constitui como uma estrutura fixa, e sim como um orientador, um norteador do trabalho. Este procedimento é interessante, pois permite a inserção de questionamentos que se fazem pertinentes a partir das situações que surgem na relação pesquisador-sujeito.

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma seqüência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

É preciso que a elaboração deste roteiro permita que o entrevistado envolva-se com pesquisa de modo a explicitar suas concepções e percepções sobre o tema abordado. No *Apêndice D* encontra-se o roteiro utilizado como norteador das entrevistas realizadas com os professores de Libras das escolas bilíngues pesquisadas.

4.4. O tratamento dos dados

Para a organização e sistematização da pesquisa, Bardin (1977) prevê três fases importantes: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos.

Segundo Bardin (1977), a **pré-análise** é entendida como a etapa de preparação do material, de organização da pesquisa. Para que seja um etapa efetiva, alguns procedimentos são adotados. São eles: a leitura flutuante do material, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos de pesquisa, a criação dos índices e indicadores e, por fim, a preparação do material (BARDIN, 1977).

Uma etapa relevante e definida por Bardin (1977) é a leitura flutuante, momento em que o pesquisador entra em contato com o material que comporá o *corpus* da pesquisa, de modo a se deixar invadir pelas impressões causadas pelo documento. É a realização da primeira leitura do material.

A pré-análise envolve ainda os procedimentos de escolha dos documentos da pesquisa, essas escolhas não são fruto do acaso e segundo Bardin (1977), alguns critérios devem ser respeitados, ou segundo palavras da própria autora, algumas “regras” (p. 97) fazem parte desse processo. Para Bardin (1977), a regra da *exaustividade* sugere que todos os documentos que discorrem sobre o tema estudado no determinado período de tempo previsto para a pesquisa, precisam fazer parte da análise. De acordo com regra da *representatividade*, a seleção deve ser bem criteriosa, pois o recorte de documentos escolhidos deve permitir análises generalizáveis ao *corpus* estudado, adequando-se ao que exige o rigor científico (BARDIN, 1977). A regra da *homogeneidade* defende que “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (Idem, ibidem, p. 98). E, por fim a regra de *pertinência*, em que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise” (Idem, ibidem, p. 98).

É por meio destas “regras” previamente definidas que a escolha dos materiais é realizada de maneira rigorosa e científica, garantindo-se acesso a um material representativo, que poderá oferecer bases para generalizações.

Tratando-se da pré-análise, Bardin (1977) coloca ainda um momento relevante que é caracterizado pela elaboração das hipóteses e dos objetivos da pesquisa. Segundo a autora, hipótese é uma “afirmação provisória” (p. 98) que será confirmada ou refutada ao longo da pesquisa. Já o objetivo da pesquisa corresponde à “finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados” (p. 98). A definição dos objetivos é fundamental para o direcionamento de todo o processo de pesquisa.

Ainda segundo Bardin (1977), na pré-análise pode-se pensar na identificação dos índices e elaboração dos indicadores do texto que constituem um primeiro processo “de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registo dos dados” (p.

100 – itálicos do autor). De certa forma, é uma preparação deste material para que posteriormente ele seja analisado de maneira precisa.

E por fim, a pré-análise prevê o preparo formal do material para que a análise, a exploração do material, possa acontecer efetivamente (BARDIN, 1977).

Na **pré-análise**, selecionamos os materiais que fariam parte da pesquisa. Essa seleção aconteceu considerando algumas regras propostas pela autora, em especial, a regra da pertinência em que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98). Neste momento selecionamos as portarias, decretos e documentos produzidos fora do âmbito escolar e, também, os documentos da escola (Projeto Político Pedagógico e documentos com a organização interna dos horários das instituições); coletamos ainda os dados da observação (aulas de Libras, das demais disciplinas e aulas com a presença do instrutor surdo¹⁴⁵) e das entrevistas (com os professores de Libras das escolas) e, por fim, iniciamos a organização deles.

Os dados da análise de documentos e da observação foram organizados em um caderno de campo. As entrevistas foram gravadas em áudio com os professores ouvintes e em vídeo com o professor surdo. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora. Após essa organização dos dados, todos passaram pela *Leitura flutuante*, momento em que as primeiras impressões dos materiais foram sendo tiradas e direcionaram as próximas etapas da pesquisa.

A fase de **exploração do material** foi o momento de efetivar o trabalho com o material coletado. Segundo Bardin (1977, p. 101),

Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efectuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

¹⁴⁵ Nosso intuito com a observação das aulas em que há a presença do Instrutor surdo não foi a de coletar dados para uma análise profunda a respeito da atuação deste profissional, afinal não é esse nosso objetivo de pesquisa. A observação dessas aulas teve como objetivo permitir que a pesquisadora entrasse em contato com esse profissional que é específico das escolas bilíngues, buscando perceber a maneira como ele influencia os processos de aquisição e/ou aprendizagem de língua brasileira de sinais e/ou das demais disciplinas curriculares.

É nesta fase que o material é estudado e o pesquisador passa a conhecer as nuances das mensagens de modo profundo e sistematizado.

A **exploração dos materiais** é uma fase bastante importante e exigente da pesquisa. Nela, trabalhamos com o material encontrado em cada um dos instrumentos de coleta de dados. Foi uma fase longa em que os dados foram lidos, organizados e sistematizados. Foi esse trabalho que nos permitiu categorizá-los, pois nesse movimento de tratamento do material foi possível perceber semelhanças, diferenças, ausências e presenças de características nos dados observados (BARDIN, 1977). A autora aponta ainda que é possível a elaboração de dois tipos de categorias, aquelas definidas *a priori* e, portanto, os dados da pesquisa devem ser enquadrados nelas, e aquelas que são definidas após a coleta e organização dos dados. Nesta pesquisa, as categorias começaram a ser definidas no momento da “exploração dos materiais”, ou seja, foram definidas após um trabalho efetivo com os dados.

Por fim, chega-se à última fase da pesquisa definida por Bardin (1977), o **tratamento dos resultados obtidos**, nela efetiva-se o trabalho com os resultados da pesquisa, de modo que ganham notoriedade as inferências e as interpretações. Neste momento do estudo, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (<falantes>) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101 – grifo do autor).

Com base na contribuição trazida por Bardin (1977), o presente estudo assumiu os procedimentos descritos anteriormente.

4.5. Análise e discussão dos dados

Apresentam-se nesta seção os resultados da pesquisa documental e, também, da pesquisa empírica realizadas em duas escolas públicas bilíngues para surdos de São Paulo.

4.5.1. As políticas públicas para alunos surdos

Nesta seção apresentaremos as principais políticas públicas que orientam o trabalho educacional com alunos surdos em São Paulo. Vale salientar ainda, que trataremos de alguns documentos oficiais que têm a função de nortear e oferecer

bases para o ensino da língua brasileira de sinais nas escolas públicas bilíngues desta cidade.

No Brasil temos algumas leis que são essenciais para que se entenda o momento atual da educação de surdos no país. A Lei nº 10.436 de 2002, o Decreto nº 5.626 de 2005, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e a Lei nº 13.146 de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). As três primeiras legislações citadas já foram apresentadas em outros momentos deste texto. A Lei de 2002 foi um dos mais importantes marcos para os surdos no Brasil, pois é ela que reconhece a língua brasileira de sinais como “meio legal de comunicação e expressão” da comunidade surda no Brasil (BRASIL, 2002).

O Decreto de 2005 vem com a função de regulamentar a Lei nº 10.436 de 2002 e ainda tratar da educação da pessoa surda, da formação dos profissionais para atuarem na área, do direito à saúde dos surdos, entre outras disposições. (BRASIL, 2005). É um Decreto específico e que trata de disposições referentes apenas aos surdos. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz um texto com um resgate histórico sobre os marcos da educação da pessoa com deficiência, além das diretrizes para direcionamento da educação do público alvo da educação especial (BRASIL, 2008). Por tratar da educação especial de maneira geral, não aborda com profundidade a educação dos surdos e suas especificidades.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), assim como a Política Nacional da Educação Especial de 2008, é uma lei de caráter mais geral, não trata especificamente das pessoas surdas, por este motivo, apresenta direcionamentos mais gerais em relação aos direitos desses sujeitos. Os termos surdo, surda ou surdez não aparecem no texto dessa lei, apenas o termo deficiência auditiva é empregado. No capítulo referente ao “Direito à Educação” está garantida a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

Há uma diferença entre escola bilíngue, classe bilíngue e escola inclusiva. No caso de São Paulo, as escolas bilíngues para surdos têm uma estrutura bastante específica. Elas possuem professores com formação para a atuação com alunos surdos, as aulas são ministradas em língua brasileira de sinais, há a presença de

Instrutores de Libras, em sua maioria, surdos. Os demais profissionais da escola, por vezes, têm certo conhecimento da Libras. Nestas escolas as possibilidades de trocas linguísticas são bastante ricas, pois as crianças têm contato com pares surdos, com adulto(s) surdo(s) e com ouvintes que conhecem a Libras.

Uma classe bilíngue conta também com um professor bilíngue e com aulas ministradas em Libras, no entanto, insere-se em um contexto distinto de escola. Segundo o Decreto nº 5626 de 2005, o que caracteriza como bilíngue uma escola ou uma classe bilíngue são as línguas de instrução presentes nelas: língua brasileira de sinais e língua portuguesa, na modalidade escrita (BRASIL, 2005).

Em contrapartida, as escolas inclusivas não contam com um professor bilíngue, elas têm um professor da classe que ministra as aulas em língua portuguesa e um intérprete que faz a mediação da comunicação (OLIVEIRA et al., 2015). Por vezes, as possibilidades de trocas linguísticas são menores.

Desde a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) percebe-se um movimento de valorização das escolas inclusivas¹⁴⁶. No segundo capítulo dessa produção abordamos um pouco da discussão que Lodi (2013) faz sobre as diferenças do Decreto nº 5.626 de 2005 e da Política Nacional da Educação Especial de 2008. A criança surda tem uma especificidade muito particular, que é a diferença linguística, portanto pensar em um ambiente linguístico favorável para esse público da educação é indispensável para que a educação a ela oferecida seja realmente efetiva.

Após o delineamento do panorama nacional da legislação que rege a educação de surdos no Brasil, devido à especificidade desta pesquisa, fez-se necessária a realização de um estudo sobre as bases legais que sustentam o ensino de surdos em São Paulo.

4.5.1.1. A educação de surdos na cidade de São Paulo

São muitas as portarias e decretos que regulamentam a educação de surdos da cidade de São Paulo. Seleccionamos aqueles que nos permitem entender um

¹⁴⁶ Estamos utilizando o termo “escolas inclusivas” pois ele aparece no texto da lei. A escola por princípio deve atender a todos, por este motivo, o termo “inclusiva” não parece necessário. Ele vem sendo utilizado como uma forma de caracterizar as escolas que hoje atendem crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades em uma perspectiva de superação da exclusão.

pouco do percurso da educação deste público específico na cidade. Para tal, faremos essa apresentação em ordem cronológica.

O primeiro decreto selecionado é o Decreto nº 51.778 de 2010, nele anuncia-se a necessidade de reestruturação das políticas que norteiam as escolas de educação especial no sentido de transformá-las em escolas bilíngues (SÃO PAULO, 2010). A relevância deste Decreto para nossa pesquisa está na manifestação de uma intenção de mudança do caráter das escolas especiais direcionando o olhar para um público específico, que é o alunado surdo.

Há um artigo específico para tratar dessa reestruturação, nele aparecem seis incisos. A educação bilíngue aparece como parte efetiva da transformação do caráter das escolas especiais. Há menção à Libras e à educação em uma perspectiva bilíngue, inclusive ao se anunciar a necessidade de uma “organização didática para o ensino de línguas” (SÃO PAULO, 2010). Este excerto do Decreto merece destaque, pois traz em si a defesa de um planejamento, uma organização e uma sistematização do ensino da Libras para que ele ocorra de maneira efetiva.

Um ano e dois meses após a publicação do Decreto nº 51.778, foi publicado o Decreto nº 52.785 de 2011, que instituiu as escolas bilíngues para surdos na cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2011a). No Decreto há a utilização do termo “cria”, em vez do termo “institui”. O termo utilizado no texto da lei refere-se à criação de um novo modelo de escola, porque sabe-se que as escolas bilíngues são fruto da reestruturação de escolas especiais.

Segundo o Decreto nº 52.785 de 2011, São Paulo (2011a), as escolas bilíngues para surdos são escolas destinadas ao alunado surdo que pode ter ou não outras deficiências associadas, elas devem garantir o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No terceiro artigo deste Decreto fica clara a concepção de Educação Bilíngue que orienta a proposta de ensino. Defende-se que na escola bilíngue a língua brasileira de sinais funcione como a primeira língua do surdo e que a língua portuguesa, na modalidade escrita, funcione como a segunda (SÃO PAULO, 2011a). Ainda neste artigo, no parágrafo 1º apresenta-se a seguinte disposição:

No modelo bilíngue, a LIBRAS será considerada como língua de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, a ampliação do uso social

da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos (SÃO PAULO, 2011a).

Percebe-se que a língua de sinais deve circular dentro das escolas bilíngues como língua de comunicação e instrução e, também, como disciplina curricular. O ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, também é referenciado no Decreto e descrito como necessário para a construção do conhecimento dos alunos (SÃO PAULO, 2011a).

Tal Decreto abarca uma gama de disposições acerca da constituição das escolas públicas bilíngues, dentre elas: o quadro profissional que deve integrar a escola, as diretrizes que devem orientar a educação em cada um dos níveis de ensino, as propostas para aquisição da Libras de acordo com os níveis de ensino, remetem, ainda, à existência das Unidades-Polo¹⁴⁷, dentre outras disposições (SÃO PAULO, 2011a).

Um ponto a ser destacado diz respeito à referência da inserção da Libras no currículo como “Parte Diversificada”. A constituição do currículo das escolas brasileiras é dividido em uma “Base Nacional Comum” e uma “Parte Diversificada”. Segundo consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Lei nº 9.394/96,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O questionamento que se faz, sobre este Decreto, é em relação à colocação da língua brasileira de sinais na Parte Diversificada do currículo. Se esta língua constitui-se como um “conhecimento poderoso” e indispensável para a aprendizagem do alunado surdo, não deveria alocar-se na parte do currículo em que as disciplinas ficam à cargo da organização local. A Libras, como vem disposto no Decreto nº 52.785 de 2011, é entendida como primeira língua do surdo, portanto, deveria constituir-se Base Comum de todo esse público e não constar na Parte Diversificada junto com as línguas estrangeiras, por exemplo.

¹⁴⁷ Um tipo de organização de escola em que são disponibilizadas salas bilíngues para surdos durante o Ensino Fundamental I e salas inclusivas a partir do Ensino Fundamental II. As Unidades Polo não foram objeto de nossos estudos.

Apesar desta ressalva, esse Decreto é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, pois é ele que aponta para o início do oferecimento sistematizado de uma educação bilíngue para surdos na rede pública de ensino.

Após o Decreto nº 52.785 de 2011, foi publicada a Portaria nº 5.707 de 2011, que regulamenta o Decreto citado e ainda tece outras providências. No estabelecimento da Portaria 5707/11, São Paulo (2011b), são elencadas as necessidades que tal regulamentação procura atender em relação à educação oferecida aos alunos surdos. Dentre elas destacam-se: organizar escolas bilíngues de modo que a língua e a cultura surda sejam respeitadas; oferecer um ensino efetivo aos surdos de acordo com o nível de ensino em que se encontram (Educação Infantil e Fundamental – Ciclo I e II); oferecer elementos para que os surdos desenvolvam-se de maneira autônoma. Estas são algumas das disposições. Uma delas, no entanto, chama a atenção, pois traz a afirmação “que a LIBRAS anula a deficiência lingüística, consequência da surdez, permitindo que as pessoas surdas se constituam como membros de uma comunidade lingüística minoritária” (SÃO PAULO, 2011b).

Ao mesmo tempo em que a Portaria nº 5707/11 defende o direito do surdo de acesso a uma educação bilíngue, tecendo considerações sobre a língua, a cultura surda e o pertencimento a uma comunidade linguística, ela afirma que o surdo possui uma “**deficiência** lingüística” (SÃO PAULO, 2011b – negrito nosso). Segundo Skliar (2016), a surdez deve ser encarada sob a perspectiva da diferença e não da deficiência. Esta Portaria retrata uma fase de transição, pois regulamenta a mudança das escolas especiais, em que a questão da deficiência e da “falta” é algo bastante presente, para as escolas bilíngues, em que a surdez é compreendida como uma diferença linguística. Olhando para esse contexto é possível compreender a utilização de termos e conceitos que caracterizam concepções distintas em um mesmo material.

Muitas disposições da Portaria nº 5707/11 podem ser encontradas no Decreto nº 52.785, afinal a primeira o regulamenta. Percebe-se, no entanto, que na Portaria aparecem alguns direcionamentos de natureza curricular inexistentes no Decreto. Define-se, por exemplo, que para o planejamento pedagógico devem-se utilizar as “diretrizes apresentadas nas Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem de LIBRAS - Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Programa ‘Ler e Escrever’” (SÃO PAULO, 2011b).

A Portaria traz grande detalhamento sobre a efetivação do modelo de escolas bilíngues em São Paulo. Os principais assuntos destacados são: a organização da educação oferecida nos diferentes níveis de ensino, a posição da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa no ensino dos surdos, a Libras aparecendo como língua de instrução e também como disciplina presente na Parte Diversificada do currículo, as propostas de ensino de Libras para a comunidade, os profissionais que atuam na escola bilíngue e suas respectivas formações, o módulo de crianças por turma, a caracterização das Unidades-Polo, entre outras disposições (SÃO PAULO, 2011b).

Caminhando para a sistematização do oferecimento da educação bilíngue aos surdos da cidade de São Paulo, no ano de 2014 foi publicada a Portaria nº 6.571, de 25 de novembro de 2014. Esta Portaria institui as Matrizes Curriculares para as escolas públicas de São Paulo, inclusive para as escolas públicas bilíngues para surdos. É válido ressaltar que esta Portaria foi instituída no ano de 2014 e começou a vigorar no ano letivo de 2015. Ela continua em vigor para os anos 2016, 2017 e 2018 segundo a Portaria nº 6.898 de outubro de 2015 (SÃO PAULO, 2015b), a Portaria nº 7.778 de novembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016a) e a Portaria nº 8.945 de 30 de novembro de 2017 (SÃO PAULO, 2017b), respectivamente.

As três últimas Portarias, São Paulo (2015b), São Paulo (2016a) e São Paulo (2017b), afirmam que as escolas bilíngues para surdos devem fundamentar suas práticas segundo a legislação vigente, considerando como base legal a Portaria nº 6.571 de 2014.

A Portaria nº 6571 de 2014 dispõe sobre a Educação em São Paulo de maneira geral. Há uma matriz curricular específica para as escolas públicas bilíngues para surdos, o que é uma conquista e reflete um direcionamento interessante para a educação dos surdos. Discutiremos, com base nas Matrizes Curriculares, alguns pontos fundamentais para a reflexão acerca da proposta de educação que vem sendo oferecida na cidade.

A *Figura 13*, retrata um anexo da Portaria em que se permite uma série de reflexões. A primeira delas, já destacada anteriormente, diz respeito ao local em que a Libras encontra-se nesta matriz curricular, lugar este destinado no currículo das escolas comuns às Línguas Estrangeiras Modernas. Uma língua que segundo os Decretos e Portarias da própria cidade caracteriza-se como sendo a primeira língua do surdo é contemplada em um local do currículo em que nem sempre a

obrigatoriedade é garantida, já que não faz parte do currículo comum.

Figura 13 - Ensino Fundamental: Educação Especial – Diurno

ANEXO IV DA PORTARIA Nº 6.571, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2014

ENSINO FUNDAMENTAL
Educação Especial - Diurno

MATRIZ CURRICULAR											
LEIS FEDERAIS NºS 9.394/96 E 11.274/06 E RESOLUÇÕES CNE/CEB 04/09, 04/10 E 07/10											
BASE N A C I O N A L COMUM	Áreas de	Componentes	Horas-aula semanais								
	Conhecimento	Curriculares	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	6	6	6	6
		Arte	1*	1*	1*	1*	1*	2	2	2	2
		Ed. Física	2*	2*	2*	2*	2*	3	3	3	3
	Matemática	Matemática	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	História	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Total da Base Nacional Comum			23	23	23	23	23	25	25	25	25
Parte Diversificada	Língua Brasileira de Sinais	LIBRAS	5	5	5	5	5	3	3	3	3
Total da Parte Diversificada			5	5	5	5	5	3	3	3	3
Total da Carga Horária			28	28	28	28	28	28	28	28	28
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1
*Aulas com o Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno											
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - LEI FEDERAL Nº 9.394 – Artigo 34											
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Sala de Leitura			1	1	1	1	1	1	1	1	1
Laboratório de Informática Educativa			1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL			2	2	2	2	2	2	2	2	2
DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13											
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Projetos			-	-	-	1#	2#	3*	-	-	-
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS			3	2	2	2	2	1**	-	-	-
TOTAL			3	2	2	3	4	4	-	-	-
# Nº de aulas de orientação de projetos de acordo com o § 3º do art. 7º da Portaria nº 5.930/13											
*Nº de aulas estabelecidas de acordo com inciso II do art. 8º da Portaria nº 5930/13											
**01 aula para Projeto envolvendo LIBRAS em docência compartilhada											

- 28 horas-aula X 40 semanas = 1.120 horas-aula
- 1.120 horas-aula X 45 minutos = 50.400 minutos
- 50.400 minutos + 6.000 minutos (recreio e atividades orientadas) = 56.400 minutos
- 02 horas-aula (enriquecimento curricular) X 40 semanas = 80 horas-aula
- 80 horas-aula X 45 minutos = 3.600 minutos
- 3.600 minutos + 56.400 minutos = 60.000 minutos ou 1.000 horas

Fonte: SÃO PAULO (2014).

No capítulo sobre currículo refletimos sobre o currículo comum com base nas contribuições de Sacristán (1998b). Entendendo que a língua brasileira de sinais constitui-se como um “conhecimento poderoso” para os estudantes surdos, segundo a concepção do termo atribuída por Young (2007), parece estranho que ela esteja situada na *Parte Diversificada* do currículo. Destacamos dois grandes motivos: o primeiro deles é que se ela é considerada a L1 do surdo, não é coerente que esteja

alocada junto, por exemplo, com línguas estrangeiras. O segundo motivo diz respeito à relevância dessa disciplina para a formação deste alunado, pensando nesta língua sob a perspectiva de um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) e da compreensão elucidada por Sacristán (1998b, p. 172) de que o currículo comum deve oferecer “à toda a população bases mínimas para se desenvolver em sociedade”. Compreendendo os surdos como sujeitos com direito à educação e considerando sua forma de comunicação, para que ele se desenvolva e aprenda, a Libras é essencial para este processo, portanto, deveria ser caracterizada como disciplina curricular comum em escolas bilíngues.

Vemos ainda que em termos de carga horária um contraste bastante relevante. As crianças e jovens têm cinco aulas de Língua Brasileira de Sinais por semana no Ensino Fundamental I e três aulas no Ensino Fundamental II. No Ensino Fundamental I, algumas dessas cinco aulas acontecem com a prática da Docência Compartilhada, momento em que dois professores atuam na sala de aula (*vide Figura 13*).

A docência compartilhada é uma das proposições do *Programa Mais Educação São Paulo*. A proposta do Programa é que as aulas aconteçam com dois professores em sala, podendo ser um polivalente e o outro especialista, “o objetivo da medida é minimizar o impacto da transição do modelo de um único professor de referência para o de múltiplos professores, responsáveis, cada qual, por uma matéria” (SÃO PAULO, 2013).

No ano de 2013, o *Programa Mais Educação* aumentou a carga horária de oferecimento da disciplina de Libras, que era de três horas-aula semanais no Ensino Fundamental I para cinco horas-aula semanais. No caso dos alunos surdos e da disciplina de Libras, a docência compartilhada conta com um professor especialista da disciplina Libras, atuando junto com o professor polivalente bilíngue.

Com o intuito de refletir sobre as matrizes, vemos que são previstas seis aulas de Língua Portuguesa ao longo de todo o Ensino Fundamental. Ou seja, mesmo com *status* de primeira língua, a língua de sinais aparece em uma carga horária menor de ensino do que a língua portuguesa. A diminuição da carga horária da Libras ao longo dos anos também merece destaque. Sabe-se que os conteúdos das disciplinas vão ficando mais complexos com o passar dos anos escolares, com a Libras não é diferente, no entanto, os alunos passam a ter menos momentos destinados ao ensino dessa língua nos anos finais do Ensino Fundamental. É claro

que o contato inicial com o ensino sistematizado de uma língua também exige um tempo significativo de dedicação, afinal, será a base para as demais aprendizagens. Sabe-se também que o número de disciplinas vai aumentando ao longo dos anos de escolarização e, por este motivo, a quantidade de horas-aula destinada a cada uma deles precisa ser revista. O que apontamos aqui é que a disciplina que sofreu alterações quanto à quantidade de horas foi a Libras, mesmo ela sendo compreendida a primeira língua do alunado surdo.

Na Portaria ainda estão disponíveis Anexos que tratam da matriz curricular do Ensino Fundamental Noturno, *Figura 14*, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), *Figura 15*.

Figura 14 – Ensino Fundamental: Educação Especial – Noturno

ANEXO V DA PORTARIA Nº 6.571, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2014

ENSINO FUNDAMENTAL – Noturno
Educação Especial

MATRIZ CURRICULAR												
LEIS FEDERAIS NºS 9.394/96 E 11.274/06 E RESOLUÇÕES CNE/CEB 04/09, 04/10 e 07/10												
BASE N A C I O N A L COMUM	Áreas de	Componentes	Horas-aula semanais									
	Conhecimento	Curriculares	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
		Arte	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
		Ed. Física	3*	3*	3*	3*	3*	3*	3*	3*	3*	3*
Matemática	Matemática	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	História	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Total da Base Nacional Comum			24	24	24	24	24	25	25	25	25	
Parte Diversificada	Língua Brasileira de Sinais	LIBRAS	4	4	4	4	4	3	3	3	3	
Total da Parte Diversificada			4	4	4	4	4	3	3	3	3	
Total da Carga Horária			28	28	28	28	28	28	28	28	28	
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1	
*Aulas com professor especialista, fora do horário de funcionamento do turno												
DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13 – Dentro do horário de funcionamento do turno												
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
Projetos	-	-	-	1#	2#	3*	-	-	-			
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	3	2	2	2	2	1**	-	-	-			
Para todos os Ciclos do Ensino Fundamental												
- 28 horas-aula X 40 semanas + 1.120 horas-aula												
- 1.120 horas-aula X 45 minutos + 50.400 minutos												
- 50.400 minutos + 3.000 minutos (recreio) = 53.400 minutos ou 890 horas												

Fonte: SÃO PAULO (2014).

Quando pensamos no Ensino Fundamental noturno e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa Matriz Curricular sofre uma diferenciação em relação

ao oferecimento de aulas de Libras.

Observando o *Figura 14*, nota-se que as aulas de Libras do Ensino Fundamental I (noturno) são reduzidas a quatro vezes semanais, fato que pode interferir em seu desenvolvimento.

Figura 15 – Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos da Educação Especial

ANEXO VI DA PORTARIA Nº 6.571, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2014

ENSINO FUNDAMENTAL
Educação de Jovens e Adultos da Educação Especial

MATRIZ CURRICULAR										
LEI FEDERAL Nº 9.394/96 – RES. CNE Nº 03/10 E 07/10 – PARECER CME Nº 202/10										
BASE N A C I O N A L COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula por semana/ ETAPAS							
			ETAPAS							
			Alfabetização		Básica		Complementar		Final	
			I	II	I	II	I	II	I	II
	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	6	6	6
		Arte	2	2	2	2	2	2	2	2
		Educação Física	3*	3*	3*	3*	3*	3*	3*	3*
	Matemática	Matemática	5	5	5	5	5	5	5	5
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	3	3	3
	Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3
		História	3	3	3	3	3	3	3	3
Total da Base Nacional Comum			25	25	25	25	25	25	25	25
Parte Diversificada	Língua Brasileira de Sinais	LIBRAS	3	3	3	3	3	3	3	3
Total da Parte Diversificada			3	3	3	3	3	3	3	3
TOTAL GERAL			28	28	28	28	28	28	28	28
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1
* Aulas com professor especialista e fora do horário de funcionamento do turno										

* Aulas com professor especialista e fora do horário de funcionamento do turno

DOCÊNCIA COMPARTILHADA – Dentro do horário de funcionamento do turno								
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	Alfabetização		Básica		Complementar		Final	
	I	II	I	II	I	II	I	II
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	1	1	1
Laboratório de Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	3	3	2	2	-	-	-	-
TOTAL	5	5	4	4	2	2	2	2

Todas as Etapas da EJA:

- 28 horas-aula X 20 semanas = 560 horas –aula

- 560 horas – aula X 45 minutos = 25.200 minutos

- 25.200 minutos + 1.500 minutos (intervalo) = 26.700 minutos ou 445 horas em cada semestre

Fonte: SÃO PAULO (2014).

A EJA apresenta um número ainda menor de horas-aula destinadas ao Ensino da Libras (*Figura 15*). O Ensino Fundamental diurno para alunos surdos da cidade de São Paulo oferece cinco aulas de Libras por semana, já a Educação de Jovens e Adultos para o mesmo público contempla apenas três horas-aula de língua brasileira de sinais por semana. A organização da EJA acontece de maneira especial, como pode ser visto na *Figura 15*, são quatro etapas – Alfabetização, Básica, Complementar e Final – com 200 dias letivos cada. O que mais uma vez

chama a atenção é que as aulas de Língua Portuguesa continuam com a mesma quantidade de horas-aula, enquanto, as aulas de Libras sofrem uma redução muito significativa em termos de carga horária em relação à matriz curricular do Ensino Fundamental I.

Vale salientar que a instituição de matrizes que garantem o ensino da Libras é uma conquista do alunado surdo. Ter momentos sistematizados para o ensino desta disciplina garantidos por meio de uma legislação oficial retrata o movimento de luta e vitórias em relação ao ensino oferecido a este público. Os pontos que ressaltamos podem ser refletidos no sentido de pensar em novos possíveis encaminhamentos para essa educação, já que a proposta de educação bilíngue continua sendo construída na cidade de São Paulo.

Continuando a busca pela legislação que rege a educação de surdos em São Paulo, encontramos no Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui a Política de Educação Especial da cidade citada. Esse Decreto trata da educação especial de maneira geral, no entanto, traz um capítulo, denominado “Educação Bilíngue” específico para tratar da educação de surdos (SÃO PAULO, 2016b). Neste capítulo são feitas considerações semelhantes às destacadas pelas Portarias e Decretos anteriormente citados. No entanto, duas disposições precisam ser ressaltadas.

A primeira delas diz respeito aos espaços de oferecimento da educação bilíngue. Segundo o Decreto nº 57.379 de 2016, a oferta do ensino bilíngue pode ocorrer nas escolas de educação bilíngue para surdos, nas Unidades-Polo destinadas a surdos e ouvintes e, também, nas escolas comuns para surdos e ouvintes. Nas escolas comuns, prevê-se o agrupamento dos surdos, levando em consideração alguns critérios, de modo a garantir a circulação da Libras. Há ênfase ainda à necessidade de oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a esse alunado (SÃO PAULO, 2016b). É interessante pensar que a cidade oferece diferentes possibilidades de educação ao alunado surdo, que as famílias, as crianças e jovens podem escolher aquele modelo com que mais se identificam e compartilham concepções.

A cidade de São Paulo conta com salas para o atendimento do público alvo da educação especial no Atendimento Educação Especializado. As salas para os alunos surdos tinham a mesma nomenclatura das salas de todos os demais alunos da educação especial, acrescida do termo “Bilíngue”. Com o Decreto nº 57.379 de

2016, há uma alteração no nome e essas salas passam a ser denominadas de “Classes bilíngues” (SÃO PAULO, 2016b). Esta alteração é interessante, pois diferencia o atendimento oferecido ao aluno surdo em relação aos demais públicos da educação especial, considerando, especificamente, a diferença linguística desse alunado.

Com o propósito de regulamentar o Decreto nº 57.379, foi promulgada a Portaria nº 8.764 de dezembro de 2016. Há uma seção significativa destinada às especificações da educação bilíngue oferecida aos surdos. São muitas as regulamentações descritas, selecionamos algumas que, por se diferenciarem das leis anteriores ou por sua relevância, precisam de destaque.

O primeiro destaque diz respeito à forma como concebem o bilinguismo dos surdos, pois afirmam que “Libras e Língua Portuguesa - na modalidade escrita - como línguas de instrução e de circulação, que devem ser utilizadas de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo” (SÃO PAULO, 2016e). A Portaria considera a Libras como sendo a primeira língua do aluno surdo, no entanto, afirma a necessidade de um contato simultâneo com as duas línguas. Infere-se que aqui a palavra “simultânea” não tenha a mesma característica do *bilinguismo simultâneo* retratado por Hamers e Blanc (1992), quando os autores afirmam que duas línguas maternas são aprendidas ao mesmo tempo ainda na infância. As escolas bilíngues atendem alunos com idades variadas (crianças e adolescentes) e a relação com ambas as línguas é algo muito subjetivo, pois não só depende do contexto escolar, como também do familiar. O bilinguismo simultâneo pressupõe um contato efetivo com ambas as línguas ainda na infância. Parece-nos que o termo “simultâneo” é utilizado na legislação no sentido de circularem ao mesmo tempo na escola, não implicando assim a conceituação destacada de *bilinguismo simultâneo*.

Ainda destacando as línguas presentes nas escolas bilíngues, a Portaria nº 8.764 ressalta que a língua portuguesa deve ser ensinada na escola utilizando metodologia do ensino de segunda língua e considerando as especificidades do alunado surdo, umas das especificidades ressaltadas em mais de um momento no texto da lei, é a importância de oferecer ao aluno surdo um trabalho educativo por meio da visualidade (SÃO PAULO, 2016e). Ao defender o ensino de língua portuguesa como segunda língua, há necessidade de se pensar em professores que em sua formação estudaram metodologias específicas para o ensino de línguas.

Sabe-se que os professores polivalentes, em sua maioria, são pedagogos de formação, portanto, não têm essa especialização, que é característico dos cursos de Letras. Sendo essa a realidade em que se inserem as escolas para surdos, a formação dos professores em exercício é fator fundamental para a efetividade da educação oferecida.

Ainda nesta Portaria, há destaque para a formação continuada dos professores atuantes no ensino público, que é de responsabilidade dos órgãos públicos que dirigem a educação em São Paulo. A Portaria ainda é bastante específica ao descrever as atribuições dos Instrutores de Libras, dos Intérpretes e dos Guias-intérpretes que são profissionais contratados para atuarem nas escolas da cidade.

O texto da Portaria nº 8.764 é bastante detalhado e oferece elementos para uma reflexão acerca da educação oferecida aos surdos na cidade de São Paulo, pois traz disposições acerca das escolas bilíngues, unidades polo e escolas inclusivas que atendem os alunos surdos.

Apresentamos nesta seção um compilado geral de Decretos e Portarias importantes para a compreensão do momento histórico em que se encontra inserida a educação de surdos em São Paulo. Na seção seguinte, apresentaremos as diretrizes orientadoras do ensino de Libras e o material didático desenvolvido para o ensino dessa disciplina nas escolas.

4.5.2. As diretrizes orientadoras e o material didático: uma documentação pioneira

Um dos motivos pelo qual optamos pela realização da pesquisa na cidade de São Paulo, diz respeito ao pioneirismo em relação aos materiais que orientam a educação dos surdos na cidade. É possível encontrar um documento com Orientações Curriculares para o Ensino da Libras para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II. Além disso, há uma publicação de um material didático a ser utilizado no trabalho com crianças surdas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Nosso objetivo com a apresentação desses materiais não é fazer uma análise detalhada de cada um deles, temos a intenção de apresentar aquilo que eles

trazem, de modo a ter elementos para fazer nossa análise de dados da pesquisa empírica.

4.5.2.1 Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Este é um documento elaborado no ano de 2008, ano em que as escolas bilíngues para surdos ainda não haviam sido instituídas e funcionavam como descrito anteriormente. Já no início deste documento há uma “carta” destinada aos educadores. Nela definem-se os objetivos da elaboração dessas Diretrizes que consistem em “contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos” (SÃO PAULO, 2008, p. 5). Relata-se que este material foi produzido por profissionais da área da surdez sob a coordenação da “Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial” (idem, ibidem).

Na introdução do documento destaca-se que o material foi elaborado considerando a surdez sob a perspectiva da diferença, afirmando que a língua de sinais deve ser entendida como a língua de instrução ao se pensar em educação para o surdo (SÃO PAULO, 2008). Essas afirmações presentes na Introdução do documento são muito importantes para se compreender a concepção que orienta a escrita deste documento.

As Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras encontram-se divididas em seis partes. A primeira delas contempla uma apresentação da língua brasileira de sinais e de alguns aspectos centrais de sua constituição; há ainda uma discussão sobre a aquisição desta língua pelo sujeito surdo e também sobre a circulação desta em ambientes escolares, pensando-se em uma abordagem bilíngue de educação; aspectos da cultura surda também são apresentados (SÃO PAULO, 2008).

A segunda parte caracteriza-se pela explicitação de concepções e pressupostos acerca da Libras, do desenvolvimento infantil, do papel do professor e da parceria com as famílias no processo educacional; ainda nesta parte, encontram-

se algumas orientações didáticas para o direcionamento da prática pedagógica com alunos surdos (SÃO PAULO, 2008).

A terceira parte enfatiza a definição das expectativas de aprendizagem da Libras para as crianças da Educação Infantil, pensando na formação de maneira integral, de modo a envolver conhecimentos sobre o mundo, sobre os cuidados de si, sobre os conhecimentos matemáticos, considerando um trabalho efetivo com as diferentes linguagens (verbal, corporal, artística, visual) etc. (SÃO PAULO, 2008).

Encontramos na quarta parte as expectativas de aprendizagem para a crianças do Ensino Fundamental do ciclo I. Logo no início do texto, São Paulo (2008), encontra-se uma consideração a respeito da aquisição da língua de sinais, afirma-se que se espera que os alunos que passaram pela Educação Infantil tenham adquirido a língua brasileira de sinais, já aqueles que não passaram pela Educação Infantil de acordo com a perspectiva bilíngue devem ter oportunidades de adquirir essa língua, pois

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais é indispensável para o aluno surdo, uma vez que lhe possibilita vivenciar o uso de uma língua que lhe é acessível. Além disso, ela vai possibilitar o aprendizado dos diferentes conteúdos da escola, incluindo a Língua Portuguesa na modalidade escrita (SÃO PAULO, 2008).

Esse trecho demonstra mais uma vez a concepção que orienta o documento, pois permite que se infira que é a língua brasileira de sinais a língua que constitui o sujeito surdo e, dessa maneira, oferece bases para que ele aprenda, desenvolva-se e reconheça-se como um sujeito pertencente a uma comunidade linguística.

É válido destacar ainda que nesta seção das *Orientações Curriculares*, há a defesa do ensino da Libras enquanto disciplina curricular (SÃO PAULO, 2008). Essa perspectiva vai ao encontro das ideias e concepções que norteiam a escrita dessa dissertação. Pois como já destacamos em diversos momentos deste texto, é necessário que os alunos surdos tenham contato com a língua brasileira de sinais em situações sistematizadas de ensino.

Nesta quarta parte do texto é possível encontrar os objetivos do ensino da Libras para os alunos do Ensino Fundamental I, assim como as expectativas de aprendizagem para cada um dos anos de escolarização que compõem essa etapa da Educação Básica. A organização do ensino da Libras ocorre a partir de gêneros

textuais classificados segundo esferas de circulação: cotidiana, escolar, jornalística e literária (SÃO PAULO, 2008). Para cada um dos anos do Ensino Fundamental I há ainda a divisão das expectativas de aprendizagem em três categorias: “Uso da Língua Brasileira de Sinais”, “Reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais” e “Cultura Surda” (Idem, ibidem).

A quinta parte contempla as expectativas referentes às crianças do Ensino Fundamental II. Da mesma forma que para os alunos do Ensino Fundamental I, nesta seção ocorre a divisão dos gêneros que textuais que irão direcionar o trabalho. Nesta etapa as esferas de circulação de textos contempladas são: escolar, jornalística, literária e da vida pública e profissional (SÃO PAULO, 2008). Para cada um dos anos contemplados pelo ciclo II, as expectativas de aprendizagem também são organizadas segundo as três categorias já mencionadas na quarta parte das *Orientações Curriculares* – uso da Libras, reflexão sobre a Libras e cultura surda.

Por fim, a sexta parte traz algumas indicações metodológicas para o ensino e a avaliação da língua brasileira de sinais de modo que se viabilizem os caminhos para que as expectativas de aprendizagem possam ser alcançadas (SÃO PAULO, 2008).

Analisando o documento, nota-se que em vários momentos do texto, enfatiza-se que a aquisição da Libras deve ocorrer em atividades discursivas. Destacamos alguns deles: “na aquisição da Língua Brasileira de Sinais as crianças devem ser inseridas em atividades discursivas e não em atividades que envolvam sinais isolados” (SÃO PAULO, 2008, p. 52); “cabe aos professores, preferencialmente surdos, propiciarem tal aquisição, o que vai se dar em atividades discursivas e não por meio da repetição e memorização de sinais isolados, que serão posteriormente combinados em frases” (Idem, ibidem, p. 84); “espera-se que os alunos surdos, que já cursaram o ciclo I do Ensino Fundamental, façam uso da Língua Brasileira de Sinais numa variedade de atividades discursivas [...]” (Idem, ibidem, p. 104). A frequência desta afirmação pode nos indicar alguns caminhos para nossas reflexões.

A repetição da afirmação de que a aquisição da língua de sinais deve ir além de questões lexicais é bastante recorrente no texto. Refletindo sobre essa necessidade de enfatizar tal afirmação, levantamos algumas hipóteses. A primeira delas é a necessidade de compreensão de que a Libras deve aparecer na escola como L1, portanto exige uma metodologia específica para isso. A segunda é a

necessidade de reafirmação da Libras como uma língua complexa e com estrutura própria, de modo que apenas o conhecimento lexical não oferece bases para uma aquisição competente da língua. A terceira é a necessidade de direcionar o trabalho do professor atuante na educação de surdos, pois pode-se pensar que nem sempre os profissionais possuem conhecimentos aprofundados acerca do surdo, da língua e da cultura que também o constitui, apesar de exigir-se uma formação específica àqueles que atuam com alunos surdos.

Outro ponto a ser destacado é a afirmação de que é a língua de sinais que oferece bases para a aprendizagem da língua portuguesa, pois ela aparece em diversos trechos das *Orientações Curriculares*. Por muito tempo, a concepção clínico terapêutica da surdez defendeu que os surdos deveriam ser oralizados e que o contato com a língua de sinais atrapalharia a aprendizagem da língua portuguesa. Talvez, por ser um material pioneiro e publicado apenas seis anos após a publicação da Lei nº 10.436 de 2002, o texto precisasse ressaltar que aquela concepção que por vários anos permeou a educação dos surdos era equivocada.

Por fim, nossa última consideração refere-se à concepção que o documento das *Orientações Curriculares* apresenta e que direciona para a compreensão da língua de sinais sob a perspectiva da língua de instrução e, também, da disciplina curricular.

São muitos os aspectos a serem discutidos neste documento orientador, no entanto, destacamos apenas alguns deles que possuem relação direta com nosso objetivo de pesquisa, sem a intenção de esgotar as possibilidades de análise de tal material.

4.5.2.2 Cadernos de Apoio e Aprendizagem – LIBRAS

Os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras* são materiais elaborados para serem utilizados pelos alunos da rede pública de São Paulo e podem ser compreendidos como o currículo planejado segundo as proposições de Sacristán (1998a), dimensão esta que contempla os materiais didáticos. Este material encontra-se disponível on-line e atende o Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Há uma versão do material para os alunos e outra para os professores.

Na versão disponível aos professores encontra-se um texto introdutório com cerca de 11 páginas. O texto encontra-se dividido em várias seções, inicialmente, os

autores apontam algumas considerações acerca da língua de sinais e sua importância para a constituição do surdo, tecem algumas orientações sobre o ensino de tal língua, sobre as concepções que orientam o documento, sobre a cultura surda, sobre as relações estabelecidas entre escola e família, sobre alunos com múltiplas deficiências etc.

Ainda neste texto encontramos a afirmação de que o material está em consonância com as *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental*¹⁴⁸ – *Língua Brasileira de Sinais*. As concepções que orientam a elaboração do material também estão presentes. Em relação à linguagem afirma-se que,

Linguagem é compreendida aqui no seu sentido mais amplo, presente na prática de interação sociocomunicativa e responsável pela criação de sentidos. Por essa razão, consideramos importante que se compreenda que todo trabalho do professor deve se basear em situações reais de comunicação e interação nos mais diferentes gêneros discursivos (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

Neste trecho vê-se que o material anuncia que irá tratar a linguagem em uma perspectiva discursiva. Corroborando com essa afirmação, em outro trecho do documento afirmam que o ensino de uma língua de sinais não significa a mera repetição de sinais (SÃO PAULO, 2012). Todas essas colocações estão de acordo com aquilo que foi proposto pelas *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2008) de que o ensino de uma língua deve ir muito além das questões lexicais, pois são nas situações reais de uso que a língua acontece e desempenha seu papel.

A defesa da criação de um ambiente linguístico rico aos alunos permeia toda a construção do material, ter na escola um ambiente de trocas linguísticas entre crianças (com variações de competência linguística e de idade), entre adultos e crianças, entre adultos e adultos, é fundamental para que as crianças vejam o funcionamento da língua em diferentes contextos e situações de uso (SÃO PAULO, 2012).

¹⁴⁸ Apenas como informação, o documento contempla no título a etapa da Educação Infantil (*Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais – Libras*), no entanto, no texto dos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem* esse nome não aparece, provavelmente, porque o material foi elaborado para os alunos do Ensino Fundamental I e o conteúdo destinado à Educação Infantil não esteja contemplado nesse texto.

A presença de duas línguas nas escolas bilíngues gera um questionamento em relação ao *status* que cada uma delas assume na educação dessas crianças, Segundo o texto introdutório dos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem* (SÃO PAULO, 2012, p. 17),

O professor deve sempre se lembrar que a competência em Libras é que determinará a base para a aprendizagem do português escrito. Para que tenha êxito em seu trabalho de letramento, ele deve ter claro que para a criança adquirir a língua escrita ela deverá ter domínio da língua de sinais. Além disso, para que as duas línguas sejam valorizadas e tenham o papel que de direito devem ter na vida das crianças, ambas devem ter o mesmo status. Uma não pode se destacar em relação à outra como uma língua de maior importância.

Vê-se uma coesão de ideias entre os *textos* presentes nas *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2008) e nos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem* (SÃO PAULO, 2012). Dentre elas, a questão da defesa da Libras como primeira língua, como aquela que constitui o sujeito e faz com que ele seja pertencente a uma comunidade linguística e identitária. Assim como, a defesa pelo ensino da língua portuguesa, como segunda língua (na modalidade escrita), como essencial para a aquisição dos conhecimentos presentes na sociedade em que todos os brasileiros se inserem. Defende-se, ainda, a presença e o ensino de ambas as línguas nas escolas bilíngues, cada uma assumindo seu papel na educação dessas crianças.

Os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem* são compostos por cinco livros, cada um deles para um ano específico do Ensino Fundamental I. As atividades e propostas variam de acordo com a idade a que o material se destina, no entanto, todos os livros contemplam um trabalho de identificação da turma em que a criança se encontra, um trabalho com histórias, com diferentes tipos de texto, proposições de brincadeiras, contemplam também uma unidade em que se apresentam elementos sobre a História dos Surdos (a partir do livro para o 2º ano) etc. A seleção dos gêneros textuais, das brincadeiras, das histórias é diferenciada e tem como norteador o ano do Ensino Fundamental I a que se destinam.

Não é a intenção fazer uma análise das atividades propostas nos *Cadernos*, no entanto, o contato com esses materiais e com a concepção que orienta a elaboração deles, tem o objetivo de colaborar para uma análise mais fundamentada da nossas observações e entrevistas realizadas em campo.

4.5.3 A pesquisa nas escolas

Após compreender o cenário, em relação à documentação legal, em que se inserem as escolas bilíngues para surdos de São Paulo, passamos a trabalhar com os dados resultantes da pesquisa empírica nestas instituições. Para a análise dos dados, optamos pela organização de três grandes categorias e dentro delas apresentamos algumas subcategorias. A *Figura 16* ilustra esse processo de delineamento das análises.

Figura 16 – Categorias de Análise

Fonte: Esquema elaborado pela autora.

Ressaltamos que ao longo deste trabalho a língua brasileira de sinais foi estudada sob duas perspectivas, a de língua de instrução e a de disciplina curricular. Com os dados coletados, foram definidas três categorias de análise. São elas: “Circulação da Libras”, “Ensino em Libras” e “Ensino de Libras”. As subcategorias também foram definidas com base nos dados encontrados durante a pesquisa. A categoria “Circulação da Libras” não conta com subcategorias. No “Ensino em Libras” foram elaboradas as subcategorias “Ensino Fundamental I” e “Ensino Fundamental II”, pois algumas diferenças significativas quanto ao uso da língua aparecem nessas etapas de ensino. Em relação ao “Ensino de Libras”, assim como no “Ensino em Libras”, as discussões foram levadas à formulação das subcategorias

“Ensino Fundamental I” e “Ensino Fundamental II”. Todas as categorias possuem dados coletados por meio da análise de documentos das instituições, das observações e das entrevistas.

A seguir apresentamos as análises dos dados obtidos.

4.5.3.1. Circulação da Libras

Nas escolas bilíngues, a língua brasileira de sinais circula e é amplamente utilizada para a comunicação. Sabe-se que a importância da Libras vai muito além da comunicação, que ela é primordial para a constituição do sujeito, para o acesso ao conhecimento, para o sentimento de pertencimento à uma comunidade linguística, para “significação do mundo” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 588), dentre outros. Nesta seção privilegiamos a utilização desta língua nas instituições de ensino enfatizando as relações que se estabelecem entre os sujeitos escolares.

Em entrevista, os professores de Libras¹⁴⁹ das escolas “A” e “B” foram questionados sobre a utilização de tal língua nas relações estabelecidas entre professor-aluno, funcionário-aluno e aluno-aluno. Em relação à relação professor aluno:

[...] todos os professores, aqui dentro, tem um grau de comunicação de Libras (PROFESSOR PITANGA, 2017).

Eu percebo que, em sala de aula, ela é bastante usada, fora da sala de aula ela é bem pouco usada. Então o que eu percebo, em termos de relação... Claro que quando um professor está com o aluno, obrigatoriamente, ele acaba usando a língua de sinais. Mas, por exemplo nas relações entre professor-professor, você vê pouquíssimo o uso da... isso é uma coisa que a gente discute até [...] usa, não usa, em que momento usa, enfim (PROFESSOR BETHOVEEN, 2017).

O Professor Almeida (2017) falou de todas as relações que se estabelecem na escola de maneira geral, afirmando que:

[...] neste local, uma escola própria para surdos, todos precisam respeitar a língua de sinais. É obrigatório isso. As pessoas não podem ficar usando o português, é preciso que se esforcem para que aprendam a Libras.

¹⁴⁹ A escolha dos nomes fictícios já foi apresentada anteriormente. Apenas para relembrar: Professor **Pitanga** é o professor polivalente do 1º ano do Ensino Fundamental da “Escola A”; o Professor **Almeida** é o professor de Libras do 8º ano da “Escola A”; o professor **Bethoveen** é o especialista responsável pelas aulas de Libras do 2º e do 8º ano da “Escola B”.

Vê-se que, apesar de um caminho percorrido no sentido do oferecimento de uma educação bilíngue, ainda há um processo de construção dessa escola e de formação dos sujeitos que nela atuam. Nesse sentido, encontramos, por exemplo, na fala do Professor Bethoveen (2017), um questionamento acerca do uso da Libras nas situações comunicativas entre professores.

Durante a observação foi possível perceber que a utilização da língua de sinais aconteceu durante a comunicação entre professores e alunos mesmo em momentos não formais de ensino (corredores, entrada, saída e intervalo). O que demonstra que essa língua realmente tem sido compreendida e respeitada como a primeira língua desse alunado.

É interessante destacar que durante a observação, um professor surdo e um instrutor surdo foram chamados para mediar situações de conflito entre alunos. Inferimos que estes chamados sejam motivados não só pela questão linguística, mas também pela questão da identificação. A presença de um surdo adulto nessas instituições é fator essencial para a efetividade da educação que se oferece. Segundo Quadros (1997, p. 30),

A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngüe. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e lingüística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngüe.

A presença de surdos adultos não passa despercebida no Projeto Político Pedagógico da “Escola A” que defende a importância das relações estabelecidas entre os alunos e os adultos surdos que se constituem como modelos linguísticos e identitários, considerando também, a importância das relações e trocas linguísticas entre os pares (aluno-aluno).

Olhando para as relações entre os alunos surdos e buscando saber a língua que permite a efetividade dessa comunicação, observamos que a Libras está presente em todos os momentos nas escolas. Desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, as trocas linguísticas acontecem, prioritariamente, em Libras. Os professores ratificam essa constatação quando afirmam que a comunicação em Libras,

Aluno-aluno é excelente. É onde ele tem a maior troca. Os pares dele... os pares mais competentes são os melhores, porque é onde ele consegue se comunicar fluentemente (PROFESSOR PITANGA, 2017).

[...] aluno-aluno, língua de sinais o tempo todo, exceto os alunos novos que chegam oralizando e daí geralmente aqueles alunos que oralizam, eles são agrupados em turmas que existem outros que oralizam, justamente para eles não se sentirem tão isolados. E foi o que aconteceu, por exemplo, esse ano com a entrada da aluna nova da sala que você acompanha. Então, colocaram ela numa turma que já tinha dois alunos que oralizavam. Pra ela não... porque ela realmente tem um processo de aceitação da língua, tá sendo um pouco complexo pra ela, porque ela já tem 16 anos... Enfim, ela não demonstra ter aquela questão da identidade, porque já foi muito tempo de vida com contato com os ouvintes. E ela tem um resíduo auditivo muito bom. Então, vir pra cá, pra ela tem sido, assim, um desafio constante. E, os colegas que oralizam contribuem nesse processo. Só que, como eles estão na escola há mais tempo, então eles tentam no início oralizar um pouco mais, mas chega uma hora que eles começam a conversar em língua de sinais, aí ela fica um pouco perdida, aí ela vai se adaptando (PROFESSOR BETHOVEEN, 2017).

O relato do Professor Bethoveen (2017) indica que as escolas bilíngues recebem alunos em diferentes etapas da Educação Básica, assim como, com diferentes graus de proficiência na língua de sinais. Nas escolas circulam sujeitos reais, que vêm de diferentes contextos, que possuem diferentes relações com a linguagem. Segundo Santana e Bergamo (2005, p. 570-571),

A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um "vácuo social". Ele afeta e é afetado pelos discursos e pelas práticas produzidos.

Essa afirmação dos autores é pertinente, pois traz um olhar mais amplo e real sobre as possibilidades de constituição identitária dos sujeitos. Retoma-se também a questão da aquisição da língua, que está intrinsecamente relacionada ao ambiente linguístico em que o surdo se insere. Por meio da observação e, também, das entrevistas, tivemos a oportunidade de conhecer crianças e jovens com histórias e processos de aquisição linguística completamente distintos. Escolhemos dois exemplos relatados nas entrevistas para elucidar a heterogeneidade de sujeitos, identidades e processos linguísticos com que lidam as escolas bilíngues para surdos. Segundo os professores Pitanga (2017) e Bethoveen (2017), respectivamente:

[...] quando a Anne¹⁵⁰ chegou aqui, a Anne não sabia nem se comunicar, não sabia nem pedir água, nada. E agora ela tá... ela tá super avançada [...] Conversa, mantém diálogo, estrutura pensamento [...] na Libras (PROFESSOR PITANGA, 2017).

[...] tem uma [aluna] que ela tá aqui desde pequenininha. E ela demonstra essas características identitárias com a comunidade surda já desde pequenininha, mesmo tendo um resíduo auditivo muito bom e mesmo oralizando desde pequena também. Ela é aquela aluna que a gente realmente olha e fala “Ela é bilíngue!”. Porque ela domina a língua de sinais muito bem, ela domina a língua portuguesa também muito bem e nas duas modalidades, na oral e na escrita. Na oral e na escrita. Porque os demais a gente requer pelo menos a questão escrita, mas ela domina...[as duas], que as vezes chega até a surpreender o vocabulário que ela utiliza (PROFESSOR BETHOVEEN, 2017).

Isso retoma uma questão há muito debatida nas pesquisas sobre educação de surdos que diz respeito à idade de aquisição de língua pelas crianças. A aluna Anne, citada pelo Professor Pitanga (2017), estava no primeiro ano do Ensino Fundamental durante a coleta de dados, o que significa que ela passou pelo menos cinco anos de sua vida sem acesso a uma língua socialmente constituída e reconhecida como tal. Em contrapartida, temos o exemplo dado pelo Professor Bethoveen (2017), em que a aluna teve acesso desde a tenra infância a duas línguas. Segundo Kyle (2013, p. 22), “até onde podemos determinar, as crianças surdas, assim como as crianças ouvintes, aprendem a língua com mais sucesso nos três primeiros anos de vida”. Para este autor, as crianças surdas deveriam ter acesso à língua de sinais o mais precocemente possível, falando inclusive que “num mundo ideal, os bebês surdos embarcam numa jornada bilíngue” (p. 23). A defesa de Kyle (2013, p. 26) é que o bilinguismo no caso dos surdos “é vital para o seu bem-estar e seu progresso no mundo”.

A aluna Anne não teve essa possibilidade, passou os primeiros anos de sua vida sem acesso a uma língua que a permite viver em sociedade, estabelecer diálogo, expressar seus desejos e anseios. Essa privação deu-se pelo ambiente em que ela se inseria. Gesser (2009), afirma que os surdos, quando não possuem deficiências associadas, não têm nenhuma questão que comprometa o desenvolvimento cognitivo, no entanto, a falta de uma língua pode causar uma série de consequências a esses sujeitos. Anne é uma aluna muito participativa, demonstra interesse em aprender e teve um salto qualitativo em seu desenvolvimento após a

¹⁵⁰ Nome fictício utilizado para preservar a identidade da aluna. O nome Anne faz referência à Anne Sullivan uma professora que ficou conhecida pelo trabalho desenvolvido com uma aluna surdacega.

entrada na escola bilíngue, pois passou a pertencer a um ambiente linguístico favorável à aquisição da Libras e da aprendizagem da língua portuguesa.

As relações estabelecidas na escola não se limitam às trocas professor-aluno e aluno-aluno. As escolas são compostas por um corpo de funcionários. No entanto, em termos linguísticos, quando se pensa na relação funcionário-aluno, o cenário é um pouco diferente. De acordo com o Professor Pitanga (2017), não há uma exigência em relação à formação e/ou conhecimento de Libras por parte desses profissionais, no entanto ele aponta que:

[...] aqui tem o curso para funcionários, né! [...] Então todos os funcionários, desde a faxina até o alto escalão, podem ir lá e fazer o curso para poder tentar se comunicar. (pausa). Eu acho isso ruim, ruim porque dentro de uma escola bilíngue, uma proposta... todo mundo tinha que saber, desde lá de baixo, até lá em cima.

O Professor Bethoveen (2017) aponta que:

[...] com funcionário é um pouco mais precária ainda a situação. Porque muitos funcionários não sabem língua de sinais. E a rotatividade, na nossa escola, de funcionários, principalmente os funcionários que têm acesso direto aos alunos, como por exemplo, os inspetores, é muito grande. Praticamente todo ano a gente tem troca. E a língua é um processo de... É um processo. Então, não tem como... Ele vem, aí quando tem o instrutor surdo, tem o curso para eles. Mas é o primeiro contato dele com a língua de sinais. Então é aquele negócio básico, vou aprender meu nome, vou aprender a cumprimentar... e eu não sei exatamente como os instrutores surdos acabam direcionando esse ensino da língua para os funcionários. [...] Mas o que eu observo depois na prática, com essas pessoas que estão em processo de aprendizagem da língua de sinais, o uso é muito pouco, muito pouco, principalmente entre os funcionários. Alguns funcionários tem um tempo até maior de casa, mas ainda assim se comunicam muito pouco, muito pouco mesmo.

A inserção em um ambiente bilíngue deveria pressupor que todo o corpo funcional da escola tivesse conhecimento de ambas as línguas que circulam nesse espaço. Visto que, em termos históricos, a mudança de concepção das escolas bilíngues em São Paulo é recente, desde o ano de 2011, entende-se que ainda existe um processo de construção dessa proposta bilíngue nas escolas. O interessante é que ambos os professores citam a presença de cursos de Libras oferecidos nas instituições para minimizar as barreiras linguísticas de comunicação entre surdos e ouvintes, isto evidencia a busca dos estabelecimentos de ensino para que essas demandas sejam supridas e os alunos surdos tenham acesso a um ambiente efetivamente bilíngue.

O oferecimento destes cursos para a comunidade escolar (funcionários, pais, parentes etc.) aparece, inclusive, no Projeto Político Pedagógico de ambas as instituições. Eles são ministrados pelos Instrutores de Libras das unidades escolares. Essa iniciativa é bastante interessante, pois ambos os PPPs destacam que a maioria dos surdos, alunos das escolas, são oriundos de famílias ouvintes e, por este motivo, muitos têm o primeiro contato com a língua de sinais dentro da instituição. Segundo Skliar (1997) cerca de 95% dos surdos nascem em famílias ouvintes. Ao oferecer à comunidade escolar possibilidades de conhecer a língua de instrução da escola bilíngue, eles ampliam as possibilidades de comunicação das crianças, pois, para os pais que participam do curso, a Libras pode passar a circular também no contexto familiar das crianças.

Os cursos são oferecidos em diferentes horários, o que permite que a comunidade escolar tenha possibilidade de escolha de acordo com a disponibilidade particular de horários dos interessados. Obtivemos autorização para acompanhar um dia do curso oferecido na “Escola A”. Foi interessante, pois estavam reunidos na mesma sala funcionários de diferentes setores da escola, condutores de transporte escolar e familiares de alunos. As trocas com o instrutor surdo e entre os colegas favoreciam a aprendizagem da língua de sinais.

Na realidade do campo, além da sala de aula foi possível a observação de momentos ricos e significativos de utilização da língua de sinais em situações reais de uso. Destacamos um exemplo muito interessante de uma situação de circulação da língua que nos permite reafirmar o quanto é produtivo e importante que as crianças tenham acesso à língua de sinais desde a primeira infância. Em um dos dias da pesquisa, no momento da entrada, as crianças estavam brincando no pátio da “Escola A”. Uma criança do 1º ano estava com o semblante triste e ao ser questionada por um adulto fez um “sinal” que inicialmente não foi compreendido, quando ela finalizou o contexto da informação, percebeu-se que se tratava de um “classificador”, um recurso linguístico bastante utilizado em Libras. A criança dizia assim: “Não tem o carro”. Abriu a mochila, olhou dentro dela e voltou a dizer: “O carro vermelho faltou”. Todos os dias na escola, logo no início da aula, eles dialogam sobre as crianças que estão presentes e as que faltaram. Ao perceber que não havia levado o carrinho para a escola, a aluna utilizou o sinal “faltar”, com a mesma construção linguística utilizada para informar a falta de um colega, para dizer que o carrinho não estava na mochila.

É interessante notar que ela fez uma generalização da língua, processo esse que é muito significativo durante a aprendizagem. “O carro faltou” não é uma construção linguística utilizada por usuários que já adquiriram a língua e a utilizam nas mais variadas situações, mas a ausência do carro na mochila levou a aluna dizer que ele havia faltado. Essa é uma construção que pode ser atribuída a uma criança em fase de aquisição da língua. O interessante é perceber que há grande semelhança nos processos de apropriação linguística de crianças surdas e ouvintes, independentemente da modalidade em que a língua se insere (visual-espacial ou oral-auditiva), as generalizações podem aparecer no período de aquisição destas línguas. Segundo Silva e Guimarães (2013, p. 318),

O conhecimento de uma língua é baseado no conhecimento do uso real e de generalizações feitas sobre os eventos de uso. A aquisição da linguagem é, portanto, um processo de baixo para cima, impulsionado pela experiência linguística.

São as experiências linguísticas que as crianças e os jovens têm, que permitem a apropriação da língua brasileira de sinais de maneira contextualizada e significativa. Nas escolas bilíngues para surdos as trocas linguísticas em Libras acontecem durante todo o tempo de permanência do aluno na instituição e em todos os ambientes, além disso, as trocas acontecem com diferentes interlocutores, isso é fundamental para a aquisição da língua e para a construção dos sujeitos surdos com sentimento de pertencimento a uma comunidade linguística.

A *Circulação da Libras* foi uma esfera de observação que transcendeu as paredes das salas de aula. Ela permitiu que o uso da língua brasileira de sinais fosse compreendido nas relações entre os diferentes sujeitos da escola. Pensaremos agora na Libras como língua de acesso ao conhecimento.

4.5.3.2. Ensino em Libras

A categoria “Ensino em Libras” foi elaborada com o objetivo de contemplar os dados da pesquisa empírica em relação à utilização da Libras para o ensino das disciplinas presentes na matriz curricular das escolas bilíngues para surdos. O oferecimento de uma educação em que a Libras seja língua de instrução encontra aporte legal no Decreto nº 5626 de 2005 em que “são denominadas escolas ou

classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Vê-se ainda, em São Paulo, a legislação que regulamenta a educação bilíngüe para surdos apontando que “a LIBRAS será considerada como língua de comunicação e de instrução” (SÃO PAULO, 2011a) nas escolas bilíngües.

Conforme apresentado no segundo capítulo desta dissertação, entende-se como língua de instrução aquela utilizada em sala de aula para que os alunos acessem os conteúdos curriculares (BRASIL, 1998). Nesse sentido, as escolas bilíngües de São Paulo possuem decretos e portarias que asseguram a utilização da Libras em sala de aula e por este motivo, foram objeto de estudo desta pesquisa.

Por tratar do ensino em Libras, foram observadas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular das escolas bilíngües. Para os alunos do Ensino Fundamental I, algumas das aulas observadas contavam com o professor regente da turma, enquanto outras com professores especialistas (por exemplo, em aulas de Educação Física e de Sala de Leitura). Com os alunos do Ensino Fundamental II, a observação aconteceu com professores especialistas de diversas disciplinas. Além disso, os dados da análise dos documentos da escola e das entrevistas contribuem para a construção de nossas reflexões.

Trabalhando com o material coletado, encontramos no Projeto Político Pedagógico das duas escolas referências à compreensão da língua brasileira de sinais como L1 e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como L2. Cada um a sua maneira, os documentos das escolas “A” e “B” permitem inferir que ambas fundamentam a educação oferecida ao alunado surdo em uma concepção sócio-antropológica da surdez, em que a criança surda é vista como aquela que apresenta uma diferença linguística e não uma deficiência (ALMEIDA, 1998). Ambos os documentos apontam ainda que as escolas trabalham com a Libras na perspectiva de língua de instrução e, também, de disciplina curricular.

Ressalta-se que as escolas “A” e “B” destacam a importância de uma educação em que os alunos surdos tenham acesso a duas línguas (Libras e língua portuguesa), garantindo-se ainda que além das línguas, nas escolas circulem e sejam objeto de estudo a cultura¹⁵¹ da comunidade surda e a cultura da comunidade

¹⁵¹ Utilizamos o termo cultura sem restringir o universo dos surdos e ouvintes a um único tipo de cultura. Sabemos que as manifestações culturais de ambas as comunidades possuem diferentes

ouvinte. Skliar, Massone e Veinberg (1995) falam da importância de inserção do sujeito surdo não apenas em duas línguas, mas também em duas culturas, de modo que se permita a construção de uma identidade bicultural por estes sujeitos.

Em relação ao *ensino em Libras*, ou seja, a Libras como língua de instrução, podemos afirmar que em ambas as escolas, nas quatro turmas observadas esse funcionamento é fato. A Libras é a língua utilizada pelos professores ao ministrarem as aulas, explicarem os conteúdos e esclarecerem dúvidas. Em cada turma, de acordo com a faixa etária há uma diferença na abordagem linguística com os alunos, isso é real e acontece inclusive com a língua portuguesa em uma sala de ouvintes, há uma adequação da língua à idade do interlocutor. Foi essa constatação que levou à elaboração de duas subcategorias, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, ambas serão explicitadas nas seções a seguir. É importante destacar que a pesquisa não teve como objetivo realizar uma análise acerca da competência linguística dos profissionais atuantes nas escolas, pois esta atividade ofereceria margem para o desenvolvimento de uma outra pesquisa. Tivemos a intenção de observar como a língua brasileira de sinais é utilizada e ensinada nas escolas.

Em entrevista com os professores de Libras, questionamos sobre o papel da língua brasileira de sinais para a aquisição do conhecimento dos alunos. E as respostas corroboraram com as informações encontradas nos documentos das escolas e, também, com os dados obtidos durante a observação. Segundo o Professor Pitanga (2017):

[A Libras é] essencial. Sem ela não vai, eles não aprendem. É a língua... é a língua deles, a língua natural deles. Eles precisam disso, porque sem isso, não vai aprender nada. Não vai aprender Matemática, não vai aprender Português, não vai aprender...

Para o Professor Almeida (2017) “com a Libras eles aprendem mais”. O posicionamento do Professor Bethoveen (2017) complementa aquilo que foi dito pelo Professor Pitanga (2017) e pelo Professor Almeida (2017). Ao falar sobre o papel da Libras na aquisição do conhecimento afirma ser:

características de acordo com o local, espaço e sujeitos envolvidos nelas. Os termos “cultura surda” e “cultura ouvinte” foram utilizados para sinalizar a existência de uma educação que transcende questões linguísticas, assumindo também um viés cultural, pois trabalha com a língua considerando os contextos em que ela se insere.

Fundamental! Sem ela não tem nem aquisição do conhecimento (risos). Porque... aí pensando de forma geral em todas as disciplinas, você não consegue trabalhar nenhum conteúdo, nenhum conceito, sem essa língua. Eu não sei como antes faziam, porque eu não sou dessa época. Enfim, eu não sou da época do oralismo, não sou da época da Comunicação Total, eu sou posterior [...] A minha formação já foi nessa área. Então, eu não sei exatamente como eles faziam anteriormente, como o aluno compreendia... eu realmente não sei. Mas a língua de sinais tem papel fundamental, sim, nesse processo. Tem papel fundamental. Se não existisse mais, se de repente acontecesse um Congresso como aconteceu em Milão novamente e eles proibissem a língua de sinais, eu realmente não sei o que seria feito com os alunos, porque ela é determinante na compreensão deles e na evolução deles enquanto educandos, né!

É a constituição do sujeito por uma língua que permite a aquisição de conhecimentos. No caso dos surdos brasileiros, enfatiza-se a importância da Libras, aquela que a aquisição ocorre de maneira natural, mas não inata (SKLIAR, 2016). Segundo Gesser (2009, p. 76-77 – **negrito nosso**),

Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, **adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca [...]**.

É nessa troca, que acontece por meio do uso de uma língua, que as pessoas vão ampliando o conhecimento de mundo, vão acessando conhecimentos específicos do ambiente escolar, o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) e assim, assumindo um outro “lugar” diante da sociedade.

4.5.3.2.1. Ensino Fundamental I

Conforme mencionado, durante as observações percebemos uma diferença de utilização da língua de sinais para o ensino dos alunos em relação à etapa do Ensino Fundamental que eles cursavam.

Em relação às observações realizadas nas duas salas do Ensino Fundamental I, ambas as salas contavam com um número de alunos superior a cinco e inferior a 10. Foram observadas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Sala de Leitura e Educação Física. É importante salientar que na “Escola A” foi possível acompanhar as aulas do professor regente e de professores especialistas, enquanto na “Escola B”, as aulas acompanhadas foram exclusivamente do professor regente. As aulas de Língua Portuguesa e Matemática de ambas as escolas

aconteceram nas salas de aula destinadas às respectivas turmas. Enquanto as aulas dos especialistas aconteceram em locais específicos (Biblioteca e Quadra).

Os recursos mais utilizados durante essas aulas foram: lousa, folhas impressas, livros com imagens, alguns materiais concretos (material dourado nas aulas de Matemática). O tempo das aulas, em alguns momentos, foi bastante ampliado. As crianças ficavam um longo período para realização das atividades. Por exemplo, uma das turmas ficou cerca de duas aulas para trabalhar o calendário nas aulas de Matemática. Por ser mudança de mês, eles preencheram os dias no calendário e ainda realizaram uma atividade que faz parte da rotina diária em relação à escrita do dia e dos alunos faltantes e presentes em sala.

Todas as aulas foram ministradas em Libras, as de Língua Portuguesa contaram com a modalidade escrita de tal língua. É fato que as escolas públicas bilíngues para surdos de São Paulo respeitam as Portarias e Decretos que garantem a legitimidade da Libras como primeira língua do surdo e a língua portuguesa na modalidade escrita como a segunda língua. Apesar deste direito do aluno surdo garantido, achamos relevante salientar que em alguns momentos, as explicações contam com recursos visuais e com o ato de apontar para elucidar algumas situações, de modo que as explicações verbais ficam restritas, com algumas atividades sendo realizadas quase de maneira intuitiva. Por exemplo, em mais de uma situação, com professores diferentes, ao entregar uma folha de atividade para os alunos e colocar um modelo na lousa, o professor começa a escrever e os alunos já começam a copiar imediatamente. Compreendemos que a Libras pertence a uma modalidade linguística distinta e que a visualidade permeia a aprendizagem do aluno surdo, no entanto, defendemos que o repertório linguístico das crianças precisa ser ampliado, portanto, as explicações em Libras são fundamentais nos espaços escolares. A questão de um uso da Libras para situações mais concretas e com menos possibilidades de auxiliar nos processos de abstração foi relatado inclusive por um dos professores entrevistados. Segundo Professor Pitanga (2017),

[...] todas as professoras aqui falam a mesma coisa, quem trabalha com criança pequena. Você fica... na Libras você fica muito com aquele negócio, né, “não pode”, “pode”, “sim”, “não”, “tem”, “não tem”, “banheiro”, “água”. Muito básico, né. E isso (pausa pequena) é ruim, né. Porque assim, você não consegue desenvolver realmente aquele projeto, aquela coisa que você tem na sua cabeça. Você fica meio travado por “cau...”, por falta da Libras.

A afirmação do Professor Pitanga (2017) foi dada em uma pergunta relativa aos desafios encontrados para o ensino da língua brasileira de sinais. Mas ele é professor polivalente da turma e suas considerações acabaram transcendendo a questão específica do ensino de Libras e retratando uma percepção dele diante da proficiência linguística, em Libras, dos professores e a influência disso nos processos de ensino e aprendizagem na escola.

Moura (2014) enfatiza o papel da escola nos processos de aquisição da Libras pelos surdos. Segundo a autora, muitas crianças surdas vêm de famílias ouvintes, nesse sentido, a escola é parte fundamental para que elas possam “colocar[-se] no mundo, entender e se fazer entendida[s]” (p. 18). Moura (2014) afirma ainda que é na escola que os surdos terão acesso a uma língua sem as restrições que a maioria deles encontra em suas famílias, por grande parte delas, serem de ouvintes. Quando o Professor Pitanga (2017) afirma que, por vezes, a língua de sinais fica restrita a “comandos / informações funcionais”, isso vai de encontro ao proposto pela autora, já que segundo ela, o ambiente em que a criança está inserida deve ser rico linguisticamente, de modo que sejam privilegiadas situações de uso da língua em diferentes contextos e com interlocutores diversos (MOURA, 2014).

Não acompanhei nenhum momento formal de avaliação, mas sabe-se, pela leitura do Projeto Político Pedagógico, que as avaliações nas escolas acontecem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Em alguns momentos as crianças fizeram registros relacionados à relação número-quantidade, à escrita de palavras daquilo que estavam discutindo no momento e registros por meio de desenho. O currículo avaliado não foi objeto de nossos estudos, por este motivo, apenas foi citado nessa produção, sem grande aprofundamento e discussão sobre as práticas desenvolvidas nas escolas.

4.5.3.2.2. Ensino Fundamental II

No Ensino Fundamental II encontramos turmas com número de alunos superior a cinco e inferior a 10. As aulas observadas foram Sala de Leitura, História, Educação Física, Geografia, Matemática (em aula interdisciplinar) e Língua Portuguesa. É válido ressaltar que na “Escola B” só tivemos a possibilidade de observar as aulas de Geografia. As aulas do Ensino Fundamental II acontecem em

salas ambientes, portanto, os alunos mudam de sala para ir até a sala do professor. O interessante das salas ambientes dessas escolas é que alguns professores organizam-nas com elementos que auxiliam o trabalho a ser desenvolvido na disciplina, por exemplo, a sala de Matemática conta com a tabuada, a sala de Língua Portuguesa contém alguns cartazes de apoio lexical, a de Geografia conta com mapas e globo etc.

As aulas acontecem em Libras e o espaço para discussão e para trocas linguísticas é bastante significativo, principalmente em disciplinas em que os temas tratados eram abordados a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, ou em aulas em que os professores solicitavam aos alunos para que falassem sobre o que estavam estudando anteriormente, ou ainda para recontarem uma narrativa já conhecida (aula de Leitura). A Libras é realmente a língua de instrução e comunicação nessas aulas.

Devido à natureza dos conteúdos apresentados, que nesta etapa do Ensino Fundamental exigem um grau de abstração maior, nota-se que os professores acabam explorando mais os recursos linguísticos da Libras. Os conceitos possuem maior grau de complexidade, portanto, as explicações são mais longas e, apesar de contarem com diferentes recursos, são essencialmente discursivas e pautadas na língua brasileira de sinais.

Presenciei, por parte de alguns professores, a utilização dos “exemplos” como um recurso linguístico para tornar clara a explicação de algum termo ou conceito. Por exemplo, ao trabalhar um conteúdo de História, tratando de Idade Média e Idade Moderna, para explicar a presença da religião em cada um desses períodos históricos, o professor utilizou um exemplo de uma situação de vida cotidiana para exemplificar e diferenciar a influência da religião em cada um dos contextos.

A utilização de recursos tecnológicos para auxiliar o desenvolvimento das aulas aparece com maior frequência no Ensino Fundamental II. Durante as observações, o recurso mais utilizado foi o *Power Point*. Apresentações contendo imagens, gráficos e pequenos textos apareceram em aulas de História e Geografia. Os recursos materiais mais utilizados durante as aulas foram lousa, folhas xerocadas, *slides* e imagens de livros.

Com as turmas de 8º ano, foi bastante comum o uso da língua portuguesa escrita para a realização de anotações por parte do professor e, também, sistematização de um conteúdo a ser registrado pelos alunos no caderno.

A relação dos alunos com a língua portuguesa apareceu diversas vezes em nossas observações, por não ser o objeto de nossa investigação, apenas apresentamos alguns dados sem a pretensão de esgotá-los. Em uma aula Educação Física, a professora escreveu na lousa algumas informações e pediu para que os alunos copiassem. Quando ela perguntou o que significava a palavra “cintura”, ela não obteve respostas, da mesma forma quando perguntou o significado da palavra “quadril”. Os alunos não sabiam o significado dessas palavras da língua portuguesa. O que chama a atenção é que os alunos estavam copiando, mesmo sem compreender o significado daquilo que copiavam. Uma hipótese que levantamos é a de que eles já estão acostumados com uma estrutura de aula em que eles copiam e, em seguida, o professor explica os termos e conceitos presentes nas anotações. No entanto, preocupa-nos a possibilidade de que eles apenas copiem o que está na lousa e não perguntem o significado daquilo que ainda não conhecem.

Em relação às “Formas de Avaliação”, na “Escola A” presenciei uma avaliação de Língua Portuguesa em que o professor sinalizava frases em Libras e os alunos precisavam escrevê-las em língua portuguesa. Em uma das aulas observadas, o professor estava recolhendo a correção da prova escrita de Geografia e agendando uma data para a prova que seria realizada em Libras (não acompanhei a aplicação dela). Segundo o Decreto nº 5626 de 2005, é responsabilidade das escolas que atendem alunos surdos “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005). Vemos que essa responsabilidade tem sido assumida pelos professores e, consequentemente pelas escolas.

Na “Escola B”, um aluno havia perdido a prova escrita de Geografia e o professor aplicou uma forma resumida da prova, o aluno foi fazendo a avaliação enquanto os demais assistiam à aula. Neste caso, presenciei uma intervenção específica do professor no sentido de tornar o conteúdo da prova acessível ao aluno. O aluno não estava conseguindo compreender uma questão, a professora sinalizou em Libras o que deveria ser feito, foi mediando ainda a resolução do exercício em

que havia algumas afirmações e o aluno deveria relacionar ao país a que aquela afirmação fazia referência. A professora foi sinalizando cada uma das afirmações.

As escolas são bilíngues, portanto duas línguas devem circular nestes ambientes. Por constituir-se como primeira língua do surdo e tendo em vista, que o objetivo de uma aula de Geografia, por exemplo, é que o aluno compreenda o conteúdo, é interessante que se pense em formas de avaliação em que a Libras seja a língua utilizada para tal. Já que, por meio dela, é mais provável que os alunos tenham possibilidades de acessar os conceitos estudados e suas respostas sejam mais fiéis às aprendizagens adquiridas. No entanto, não se pode esquecer que o conceito de escola bilíngue, implica a utilização de duas línguas, portanto, compreender a língua portuguesa na modalidade escrita é também um requisito indispensável para a vida do surdo em sociedade.

É interessante destacar que os alunos possuem contato com o Instrutor de Libras, que acompanha duas aulas por semana a disciplina de outros professores e dá suas contribuições quando solicitado ou quando sente necessidade de deixar mais claro a explanação de algum assunto. Ou seja, durante as aulas em que o ensino acontece em Libras, existe a presença de um profissional surdo mediando situações de interação verbal. Presenciei momentos em que os professores solicitam a presença do Instrutor de Libras para tirar dúvidas quanto ao léxico da língua de sinais, para auxiliar em uma explicação e até mesmo para mediar situações de conflito entre os estudantes. Mais uma vez ressalta-se a importância da presença do surdo adulto nas instituições bilíngues.

Quando o ensino acontece em Libras vemos o respeito às diferenças linguísticas de um grupo de sujeitos que pertence a uma comunidade específica, no entanto, somente utilizar a língua de sinais não é suficiente para que os surdos tenham acesso a um conhecimento que lhes é de direito. Nesse sentido, apresentaremos agora as questões que discutimos na categoria de *Ensino de Libras*.

4.5.3.3. Ensino de Libras

A categoria *Ensino de Libras* contém os dados da pesquisa em que a Libras aparece como disciplina curricular. Conforme já apresentado, a Libras está presente na matriz curricular das escolas bilíngues para surdos de São Paulo.

A língua de sinais é a língua natural do surdo, aquela que a aquisição acontece de maneira natural, que o constitui como sujeito, que o torna pertencente a uma comunidade linguística (DIZEU; CAPORALI, 2005; SKLIAR, 2016). Essas afirmações são essenciais para as discussões a respeito da educação bilíngue, no entanto, não esgotam as reflexões. A Libras precisa estar na escola de maneira sistematizada. Apenas circular e ser a língua de comunicação, não garante que ela seja compreendida considerando a riqueza de aspectos linguísticos que a compõem (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático). O ensino sistematizado dela é uma responsabilidade da escola e um direito do aluno surdo, já que este ensino acontece em um ambiente formal.

Young (2007) retrata a especificidade do conhecimento que circula na escola, pois é este conhecimento, que vai ser fundamental para que a maioria dos alunos tenha acesso a novas formas de pensar e atuar no mundo em que vivem. Os ouvintes brasileiros nascem em um meio em que a língua portuguesa circula. Ainda assim, possuem acesso ao ensino formal e sistematizado dessa língua em toda a educação básica. A língua portuguesa acessada na escola tem uma especificidade diferente daquela que circula cotidianamente, por isto, a importância de estudá-la ao longo de toda a trajetória escolar. Com a Libras, isso não pode ser diferente, ser surdo não é sinônimo de ser um conhecedor da língua. A aquisição da Libras pressupõe um ambiente linguístico e social propício para isso e a aprendizagem dela implica em um ambiente formal de ensino.

Considerando, assim como Forquin (1993), que a escola apresenta uma seleção de conhecimentos pertencentes ao todo cultural, o intuito desta investigação é discutir quais foram os conteúdos selecionados para direcionarem as práticas pedagógicas das instituições pesquisadas.

No *currículo em ação*, aquele que se estabelece no chão da sala de aula e contempla a relação professor-aluno-conhecimento (SACRISTÁN, 1998a), o “o que” se ensina e o “como” se ensina estão indissociavelmente interligados. Nesse sentido, mesmo tendo como objeto de estudo o currículo, o conhecimento que se ensina, em alguns momentos as opções metodológicas dos professores, que são constituintes daquilo que Young denomina de pedagogia ou didática, permearão as discussões.

Buscando compreender como o ensino sistematizado da língua de sinais acontece nas escolas bilíngues para surdos, apresentamos a reflexão sobre dados

encontrados. A observação na “Escola A” aconteceu em uma turma de 1º ano e em uma turma de 8º ano, acompanhamos as aulas do professor Pitanga e do professor Almeida, especialista em Libras, respectivamente. Na “Escola B”, observamos as aulas de docência compartilhada de Libras no 2º ano e as aulas de Libras do 8º ano. Nesta escola, o Professor Bethoveen, especialista em Libras, atua com as duas turmas observadas. Neste sentido, apresentamos também os dados das entrevistas realizadas com três professores – dois da “Escola A” e um da “Escola B”.

Como parte da análise de documentos, buscamos olhar para o modo como, internamente, as instituições pesquisadas organizam seus horários. Essa organização, assim como o Projeto Político Pedagógico, são parte daquilo que Sacristán (1998a) denomina de “currículo organizado”. Procuramos com essa análise verificar se a forma como os horários das aulas de Libras são distribuídos trazem algum tipo de indício da posição que o ensino dessa língua ocupa na concepção de educação bilíngue para surdos de São Paulo.

O 1º e o 2º ano, de acordo com a Portaria nº 6.571/14 devem garantir cinco aulas de Libras para as crianças sendo três delas como docência compartilhada no 1ª ano e duas delas compartilhadas no 2º ano. E isso realmente consta na organização dos horários das Escolas “A” e “B”. Na “Escola A” essa docência acontece em parceria com outro professor do Ensino Fundamental I, acompanhei alguns desses momentos e a professora da docência compartilhada acaba atuando mais pontualmente com alguns alunos surdos com deficiências associadas, que faziam parte desta sala, e acompanhando a atividade que está sendo direcionada pela professora regente da turma. Na “Escola B” essa parceria ocorre com o professor especialista da disciplina de Libras. É ele quem conduz as aulas, portanto, acabam sendo mais específicas. Em conversa com os professores polivalentes responsáveis pelas turmas, perguntei quando eles ministravam as demais aulas de Libras. A resposta foi que as aulas vão acontecendo de acordo com a rotina, com o planejamento da semana.

Os alunos destas turmas ainda têm aulas com os Instrutores de Libras que, para as crianças dessa faixa etária, atuam mais diretamente na elaboração e execução de atividades. Os Instrutores têm momentos privilegiados de ensino da língua.

Os horários pré-determinados de Libras tanto para docência compartilhada como para as aulas com os Instrutores foram organizados da maneira como é

possível, pois todos os profissionais das escolas possuem a carga horária de trabalho completa, ou seja, estão exercendo suas funções durante todo o período em que estão nas escolas¹⁵².

Em relação à Portaria nº 6.571/14, os oitavos anos devem ter três aulas de Libras por semana. Em ambas as escolas constatamos que a Portaria vem sendo respeitada. Além das três aulas previstas na portaria, os alunos possuem ainda contato com o Instrutor de Libras que acompanha duas aulas por semana a disciplina de outros professores, conforme já mencionado.

É interessante destacar que o instrutor de Libras é um profissional com atuação bastante abrangente. Ele assume diferentes funções de acordo com a faixa etária em que desempenha seu trabalho. No Ensino Fundamental I, a atuação dele refere-se ao “Ensino de Libras” pois há um trabalho específico de ensino de tal língua. Enquanto no Ensino Fundamental II, esse profissional acompanha a aula dos professores especialistas e atua mediando situações, fazendo esclarecimentos e explicações “em Libras”. Ao discutir sobre o papel desempenhado pelos instrutores, Santos e Gurgel (2014, p. 53) afirmam que,

O termo “instrutor” parece remeter à tarefa específica do ensino de uma língua. Por outro lado, sua atuação não se resume a isso, pois ele propicia vivências pelas quais as crianças surdas podem enxergar o mundo de um forma culturalmente peculiar, diferente do olhar dos ouvintes, e assume também o lugar de representante da língua e da cultura surda no ensino a ouvintes (sobretudo professores, outros profissionais a escola e pais).

Santos e Gurgel (2014) discutem a presença do instrutor surdo em um ambiente inclusivo bilíngue. Neste trabalho, tratamos desse profissional em um modelo de educação bilíngue para surdos. Nesse sentido, além de “representante da língua e da cultura” (Idem, Ibidem, p. 53), o instrutor surdo constitui-se como “modelo lingüístico” (SÃO PAULO, 2011b). O que ressalta a importância desse profissional na formação dos alunos surdos

Pensando em todas as turmas observadas, algumas possuem uma distribuição de horários para a disciplina de Libras mais produtiva do que outras, no entanto, isso não significa que alguma outra disciplina tenha sido privilegiada em detrimento do ensino de língua brasileira de sinais. Deparamo-nos com a mesma realidade dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental I, professores e

¹⁵² Alguns profissionais têm um ou outro momento sem aluno durante o período de trabalho. Mas são momentos destinados ao desempenho de funções específicas dos cargos ocupados.

instrutores possuem a jornada completa de trabalho, portanto, as salas que possuem um horário menos produtivo do que as outras são apenas fruto de uma distribuição possível de horários.

Para a observação da Libras funcionando como disciplina curricular foram destinadas 12 horas-aula para cada turma. O calendário de observações foi cumprido rigorosamente pela pesquisadora de acordo com o combinado com a equipe gestora e com os professores envolvidos na pesquisa, a única exceção nesses meses de coleta referiu-se a um dia em que a pesquisadora participou de um Congresso em uma outra cidade do Estado de São Paulo. Devido a isso, foram observadas 10 horas-aula de Libras no Ensino Fundamental I da “Escola B”, em vez de 12 horas-aula como o proposto. A coleta de dados na “Escola A” acabou sendo prejudicada em termos de carga horária, pois em cinco dias, dos 12 destinados à observação das aulas de Libras, o professor regente da turma do 1º ano faltou.

Em relação ao Ensino Fundamental II, foram acompanhadas 12 horas-aula de Libras na “Escola A”. Na “Escola B”, conforme já destacado, as aulas de Libras acontecem às quintas e sextas-feiras, dias que acabaram coincidindo com eventos, como por exemplo, uma prova para todos os alunos da rede pública. Em um dos dias a escola ficou sem energia e os alunos foram dispensados na última aula, que era justamente, a aula de Libras. Às sextas-feiras acontecia ainda o trabalho com o projeto interdisciplinar da “Escola B” e este era aplicado justamente pelo professor de Libras em docência compartilhada com o professor de Geografia. A pesquisadora acompanhou todos os momentos acima descritos. Ao final do tempo de pesquisa, foram observadas todas as aulas de Libras ministradas aos alunos no período e obtivemos um total de cinco horas-aula desta disciplina para análise e reflexão.

É válido salientar que os alunos da turma acompanhada queixaram-se por estarem atrasados em relação ao demais oitavos anos. Muitos foram os fatores que levaram a isso, destacamos aqueles que presenciamos. Os feriados não foram destacados, pois organizamos a pesquisa desconsiderando esses dias, mas para os jovens desta turma, além dos aspectos já mencionados, os feriados também influenciaram o andamento da disciplina.

Depois de apresentado este panorama quantitativo de horas-aula observadas, nesta seção apresentaremos uma discussão pautada naquilo que Sacristán (1998a) denomina de *currículo prescrito* e do *currículo em ação*. Teceremos reflexões pautadas nos documentos da cidade de São Paulo que

orientam as práticas dos professores, nas observações das aulas de Libras e nas entrevistas com os professores que ministram a disciplina de língua brasileira de sinais nas escolas “A” e “B”.

O documento das *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais - Libras* traz concepções, objetivos e expectativas para o ensino da Libras para alunos surdos. O conteúdo pode ser inferido por meio do que se apresenta como expectativa de aprendizagem para cada ano. No entanto, não há um campo específico tratando dos conteúdos de ensino, pois segundo o próprio documento ele foi criado com o objetivo de oferecer um norteador para a seleção dos conteúdo por parte das escolas (SÃO PAULO, 2008).

Para compreensão do processo da pesquisa, optamos, assim como no “Ensino em Libras”, pela elaboração das subcategorias *Ensino Fundamental I* e *Ensino Fundamental II*, pois desta forma a sistematização dos dados contribui para a compreensão do processo e do desfecho da pesquisa.

4.5.3.3.1. Ensino Fundamental I – 1º ano e 2º ano

Conforme já destacado, as Escolas “A” e “B” possuem uma organização distinta em relação ao oferecimento das aulas de Libras. Enquanto na “Escola A” acompanhei as aulas do professor regente e apenas algumas de docência compartilhada, na “Escola B” acompanhei as aulas de Libras ministradas em docência compartilhada, por sugestão da coordenação da escola, pois nessa proposta havia um professor especialista em Libras.

Observei na “Escola A” uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I (EF I), classe esta que fica no setor da escola junto com as classes de Educação Infantil (EI). As crianças da EI e do 1º ano do EF I, almoçam às 13h30, portanto, a primeira aula acaba sendo quase toda destinada ao almoço e à higiene bucal dos alunos. Pensando nessa organização ao longo do ano escolar, há uma redução significativa da carga horária de estudos dessas crianças.

Esta sala conta, além do professor regente, com um estagiário de Pedagogia que realiza um trabalho mais voltado à criança que possui uma deficiência associada à surdez.

O professor regente desta turma utiliza a Libras em todas as situações do dia. Para dar instruções, para trabalhar conteúdos, para conversas formais e informais com as crianças.

Na “Escola B” a organização das aulas acontece de maneira distinta. Acompanhei as duas aulas semanais da docência compartilhada, que acontecem em um dia da semana, como aula dupla. O professor que faz as propostas de atividades com as crianças é o especialista, o professor regente da turma acompanha e auxilia todo o processo. Com esta turma acompanhei 10 aulas de língua brasileira de sinais.

Foram acompanhados sete dias de aula do Professor Pitanga, regente da turma de 1º ano da “Escola A”. Nos outros cinco dias programados para a coleta de dados, o professor faltou. Nos dias de observação destinados às aulas de Libras, muitas vezes o Professor Pitanga deu aula de outras disciplinas (língua portuguesa e matemática) e, por este motivo, destacamos apenas os momentos destinados ao ensino sistematizado da Libras.

Foram quatro momentos específicos de ensino da língua. Um deles aconteceu por meio de um jogo da memória em que o professor trabalhou um conjunto de palavras pertencentes à classe das frutas. O Professor Pitanga afirmou, em vários momentos da pesquisa, que os jogos e brincadeiras são fundamentais para a aprendizagem das crianças. Inclusive, durante a entrevista, ao ser questionado sobre qual prática ou proposta ele considera essencial para uma aprendizagem significativa de seus alunos, a resposta foi,

Brincadeira. Com eles, eles são pequeninhos, é a brincadeira. O lúdico, tudo o que é, que eles, assim, participam brincando ou concreto, para eles é melhor. Eles fixam mais (PROFESSOR PITANGA, 2017).

A realização de atividades em que as crianças têm possibilidades de trabalhar concretamente permeia o trabalho do professor. Percebe-se, nas atividades de Libras, que os alunos têm um lugar de atuação bem significativo, são solicitados e têm espaço para participar da aula durante todo o processo de ensino.

Em dois outros momentos, ocorridos em dias distintos, o professor trabalhou os meios de transporte. Para tal, trabalhou com imagens e com a representação pictográfica dos sinais retirada de dicionários de Libras. É interessante destacar que o regente da classe utilizou estratégias distintas para apresentar o vocabulário aos

alunos e garantir que eles aprendessem não só os sinais, mas também a leitura das representações pictográficas (verbetes de dicionários) que exigem um conhecimento da língua, da forma como ela se organiza e da forma como é representada graficamente. Esta proposta de trabalho com dicionário é uma expectativa de aprendizagem prevista para o 2º ano (SÃO PAULO, 2008). O professor ofereceu meios para que os alunos tivessem a oportunidade de familiarizar-se e começar a perceber a forma como esses verbetes são lidos e sinalizados. Apesar de trabalhar o léxico fora de um contexto discursivo, o professor privilegiou o contato com verbetes de um importante suporte de leitura e consulta, o dicionário.

A repetição das propostas e a realização das atividades por cada uma das crianças, enquanto o grupo aguardava a vez, foi algo recorrente nas observações. É interessante notar que as crianças têm possibilidades de vivenciar todo o processo, isso tem relação com a quantidade de alunos em sala. No entanto, o excesso de repetição de uma mesma proposta, por vezes, leva à diminuição da atenção e o foco por parte dos alunos.

Por fim, um dos momentos de trabalho efetivo com a língua de sinais, deu-se com a contação de uma história pelo professor. Todo o enredo foi narrado em Libras, as crianças participaram ativamente do momento, pois já conheciam a história. O professor permitiu que os alunos se expressassem, foi bastante paciente e calmo durante a “escuta”. Atentou-se ao que os alunos falavam, permitindo que eles construíssem seus relatos levando o tempo necessário para isso.

Foram observadas poucas aulas de Libras, portanto, não se pode afirmar a concepção de ensino de língua que fundamenta o trabalho do Professor Pitanga. No entanto, no tempo de inserção em campo, percebe-se que em três, das quatro propostas citadas, a predominância do trabalho é lexical. Apenas uma delas trata da língua em uma perspectiva discursiva. As atividades de ampliação de léxico fazem parte dos estudos linguísticos, mas constituem apenas uma das abordagens possíveis. Uma enunciação não é formada por palavras ou sinais isolados, são as relações que se estabelecem entre os elementos que dão forma e sentido ao que se quer falar. Pensar nas melhores construções linguísticas, produzir relatos e narrativas seguindo uma sequência lógica, ser compreendido pelo interlocutor são fatores essenciais para a utilização da língua socialmente. Para Bakhtin (2006), a linguagem acontece na interação verbal, nas trocas entre os sujeitos, na relação que se estabelece entre locutor e interlocutor. Nesse sentido, a transmissão efetiva da

mensagem é fator essencial nos estudos linguísticos e isso, ultrapassa questões lexicais e gramaticais.

Há dez anos foram publicadas as *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais – Libras* e apesar de ocuparem um lugar diferente nos dias atuais, já que está em pauta a construção de um novo documento orientador na cidade de São Paulo, têm sua relevância histórica preservada, por ser um documento que trata do ensino da língua brasileira de sinais em São Paulo¹⁵³. No texto desse documento aparecem várias vezes a importância de se realizar um trabalho de ensino de língua que vá além de questões lexicais e em nossas observações esse aspecto continua tendo um espaço bastante significativo nos momentos sistematizados de ensino. Segundo as *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2008, p. 83-84 – **negrito nosso**),

Uma vez que é na escola que a maior parte dos alunos surdos adquirirá a Língua Brasileira de Sinais, cabe aos professores, preferencialmente surdos, propiciarem tal aquisição, o que vai se dar em **atividades discursivas** e não por meio da repetição e memorização de sinais isolados, que serão posteriormente combinados em frases.

Percebe-se que mesmo sendo publicada em 2008, o texto das *Orientações Curriculares* ainda é atual quando se discute o ensino da língua de sinais como primeira língua do surdo.

As expectativas de aprendizagem dispostas no documento das *Orientações* (SÃO PAULO, 2008, p. 86), enfatizam aprendizagens que permitam o uso competente da língua em diferentes situações, privilegiando o contato com textos de diferentes “esferas de circulação” (cotidiana, escolar, jornalística e literária). Há grande destaque para situações de diálogo, narração, relatos, produção e compreensão de instruções etc. Espera-se ainda, de acordo com as *Orientações* (SÃO PAULO, 2008), que as crianças do 1º ano, usem recursos próprios da língua, por exemplo, para a marcação de diferentes personagens durante um discurso, para o uso adequado dos sinais respeitando os parâmetros da língua. Por fim, a

¹⁵³ É válido salientar que durante as entrevistas, este documento orientador foi colocado em pauta e os três professores – Pitanga, Almeida e Bethoveen – destacaram que ele ainda exerce uma influência significativa nas práticas pedagógicas das escolas bilíngues. O Professor Bethoveen (2017) afirmou que apesar de ser ainda o documento que orienta muitas propostas de ensino de Libras, devido ao tempo de sua produção, ele precisa ser revisitado pois apresenta algumas lacunas.

preocupação com a cultura e a construção da identidade do sujeito surdo faz-se bastante presente nas *Orientações*.

Durante a entrevista, o professor, ao ser questionado sobre os conteúdos de ensino previstos para o ano em que atua, relatou que os conteúdos previstos para o primeiro ano:

São as conversas, relatos, recados, regras de jogos e brincadeiras, notícias de manchetes de jornais, mas assim, notícias pertinentes à idade deles, né! (PROFESSOR PITANGA, 2017)

O professor falou sobre a importância da Libras aparecer dentro de textos de diferentes gêneros. No ambiente da sala de aula, alguns cartazes indicavam um trabalho com receitas, algo mencionado pelo Professor Pitanga (2017) durante a entrevista e, também, em conversas durante a inserção em campo. A carga horária da observação foi prejudicada pelos fatores previamente mencionados, por este motivo, não foi possível acompanhar muitas atividades de natureza discursiva. O que não nos permite dizer que elas não são desenvolvidas pelo professor.

Em algumas propostas, o professor trabalhou com o léxico da língua para explicitar novos conceitos aos alunos, por exemplo, durante a aula de Matemática em que trabalhou com as formas geométricas. Apesar de apresentar o vocabulário referente ao conteúdo trabalhado, a Libras, nesse contexto, foi língua de instrução e por meio dela novos termos e conceitos foram somados ao repertório linguístico das crianças.

Uma das propostas da professora foi a de relacionar o alfabeto manual com as letras do alfabeto escrito. O alfabeto manual é uma representação do alfabeto utilizado em língua portuguesa. Segundo Gesser (2009, p. 28), apesar de ser utilizado e ter uma função relevante na língua, por exemplo, para soletrar nomes próprios e termos não existentes na língua de sinais, “o alfabeto manual [...] é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua e sim um código de representação das letras alfabéticas”. Além disso, segundo a mesma autora, o uso dele pressupõe conhecimento da língua da comunidade oral de ambas as partes envolvidas no processo enunciativo. As crianças do primeiro ano estão em processo de alfabetização, por este motivo, as atividades são mais voltadas para o estabelecimento de uma relação entre os “formatos” (GESSER, 2009, p. 30) de mão e as letras do alfabeto utilizado na língua portuguesa.

Na “Escola A”, pudemos acompanhar também o trabalho desenvolvido pelo Instrutor surdo com o primeiro ano. Devido a questões organizacionais, acompanhamos uma aula desse profissional por semana, durante um mês. Uma aula foi destinada a uma atividade relacionada ao folclore. Outras duas aulas foram destinadas a um trabalho lexical em que a língua portuguesa esteve bastante presente, pois além do trabalho com os sinais, em ambos os dias, a soletração manual foi trabalhada. Em um desses dias, os alunos inclusive trabalharam com as letras do alfabeto para que eles formassem as palavras em língua portuguesa. Na última aula observada, o instrutor contou uma história em Libras às crianças.

Vemos que a opção por um trabalho com questões lexicais permeia também a atuação do instrutor de Libras. O léxico faz parte da constituição de todas as línguas, no entanto, apenas conhecer palavras ou sinais isolados não garante a efetividade da comunicação, que precisa acontecer de acordo com o que socialmente definiu-se como uma estrutura compreensível de língua.

Os conteúdos trabalhados no primeiro ano, de maneira geral, foram referentes a algumas classes de palavras – frutas e meios de transporte (pelo professor) e utensílios de cozinha e alimentos (pelo instrutor), essas propostas foram de estudo lexical. Em dois momentos foram trabalhadas contação de histórias, uma por cada um dos profissionais citados e, por fim, um trabalho sobre o folclore em que se permitiu inferir que a história do personagem trabalhado já havia sido vista em aulas anteriores.

Não foi possível estabelecer uma relação clara entre os conteúdos trabalhados pelo professor e pelo instrutor da turma do 1º ano. Apesar disso, durante a entrevista, o Professor Pitanga (2017) destacou que a escola privilegia momentos coletivos de trabalho em que os professores e os instrutores surdos reúnem-se para que os conteúdos e as estratégias de ensino sejam discutidos. Segundo ele,

[...] tem um dia da semana pra gente se juntar com o professor surdo. Que assim, se a gente tem alguma dúvida de como trabalhar aquele assunto, ou então, se a gente tá com dúvida, é, de um certo tema, como explicar esse tema, né, pro surdo, então a gente tem esse momento. Tem um dia da semana que a gente sempre fica com o professor surdo para a gente poder realizar essas pesquisas. Quais as atividades são melhores, é... dá assim, dá dica, dá auxílio pra, por exemplo, é... Tem um tema assim muito complexo e a gente quer ajuda dele também. Então a gente combina aulas pra poder trabalhar junto. Isso, não assim, os maiores fazem bastante isso, porque são temas mais complexos. Assim, por exemplo, vai entregar

alguma coisa muito específica em Ciências ou muito específica em Geografia aí tem sempre o auxílio do professor. Já o primeiro ano, já é muito mais básico, né! (PROFESSOR PITANGA, 2017).

É interessante que a fala do professor é o reflexo daquilo que foi possível ser observado nos dias da coleta de dados. Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo permite que se olhe para aquilo que não está manifesto, para aquilo que está nas entrelinhas da mensagem. A forma como o Professor Pitanga (2017) faz seu relato e a parte final dele, dão indícios de que essa prática de troca entre os profissionais é mais comum com os alunos mais velhos. Que apesar de terem momentos para isso, o primeiro ano possui “conteúdos básicos” que, no entendimento do professor, não necessitam tanto destas intervenções. Essa mesma referência a “conteúdos básicos” permite que se endosse as reflexões sobre o uso de uma língua com menos elementos e possibilidades de reflexão nas séries iniciais, fator observado nas aulas em que a Libras é língua de instrução e, de certa maneira, confirmado pelo professor em entrevista. Esse é um dos pontos que precisam ser analisados dentro da escola.

Entendemos que as trocas entre os profissionais que atuam com a mesma turma são fundamentais para a efetividade da educação que se oferece. A forma como foram organizados os conteúdos não permitiu a visualização de uma sequência didática nas aulas ministradas.

Na “Escola B”, em contrapartida, a sequência dos conteúdos trabalhados ficou mais explícita. Nela, a organização das aulas de Libras acontece de modo que o professor especialista em Libras é o que faz as propostas de atividades com as crianças, o professor regente da turma acompanha e auxilia todo o processo. Acompanhei as duas aulas semanais da docência compartilhada de uma turma de 2º ano. Segundo o Professor Bethoveen (2017),

Então eu sempre estarei junto com a professora da sala de aula. E o que nós, é, acordamos juntas é: trabalhar um conteúdo que eles já estejam trabalhando com a professora regente [...] E Libras entra de uma forma colaborativa mesmo.

Com este grupo acompanhei 10 aulas de língua brasileira de sinais. As aulas de Libras compartilhadas são duplas. Nas quatro primeiras aulas, o professor especialista trabalhou com o filme infantil, pois as crianças tiveram a oportunidade de assisti-lo em um cinema da cidade.

As outras seis aulas do professor tiveram como disparador o livro “O sanduíche da Maricota¹⁵⁴”. Quando a pesquisa foi iniciada, a turma já estava realizando um trabalho com este livro e continuaram o trabalho após o término da coleta de dados.

Vê-se nas propostas do professor que há um privilégio de situações em que a língua aparece em um contexto discursivo. As propostas de trabalho com o filme e com o livro supracitados ofereceram meios para que os alunos construíssem enredos com início, meio e fim. Nestes momentos, o professor foi auxiliando a construção das sentenças, fazendo com que elas apresentassem um encadeamento lógico.

Os relatos iniciais das crianças eram simples e sem muitos detalhes, o professor foi fazendo intervenções durante o processo, dando elementos para que os alunos ampliassem seus relatos, acrescentando informações e fazendo questionamentos que permitiam a reflexão sobre o que se estava enunciando.

Todo o trabalho deste professor parece ser pautado em gêneros discursivos. Ele partiu de um filme e de um livro para ministrar todas as aulas acompanhadas. Nas *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2008, p. 91), uma das expectativas de aprendizagem para o 2º ano é que o aluno “entenda e converse sobre filmes em língua de sinais ou interpretados em língua de sinais pelo professor, e desenhos animados”, além disso diversas expectativas são relacionadas a relatos e narrações. Ainda segundo o documento é preciso que,

Além do uso de diferentes gêneros e, conseqüentemente, de tipos textuais, o professor, preferencialmente surdo, deve possibilitar condições para que os alunos surdos reflitam sobre o funcionamento da Língua Brasileira de Sinais. Tal reflexão deve ter como objetivo a compreensão e a produção de discursos na Língua Brasileira de Sinais (SÃO PAULO, 2008, p. 85).

Há uma preocupação com o trabalho com diferentes gêneros discursivos. Pois dessa forma a língua é trabalhada em funcionamento, ou seja, os alunos têm a

¹⁵⁴ “A galinha Maricota só queria preparar um simples sanduíche com pão, milho, quirera e ovo. Quando se preparava para se deliciar com o seu lanche, começou a confusão. Primeiro foi o bode Serafim, que colocou capim na refeição. Depois foi a vez do gato que, sem pedir licença, meteu uma sardinha no pão. João, como bom cachorro, disse que sem osso o petisco não teria gosto bom. Não satisfeita, Maricota ainda teve que aguentar a intromissão da abelha que, agitada, pôs mel no sanduíche. Da janela, ouvindo o papo, o macaco aumentou a bagunça e colocou uma banana no lanche da galinha. Para piorar as coisas o rato logo se apressou em colocar uma fatia de queijo e a raposa falou coisa pior; faltava uma galinha! Maricota ficou brava, colocou os bichos pra correr, jogou fora o motivo de tanta discussão e começou tudo de novo, dessa vez do jeito dela” (LIVRARIA CULTURA, 2018 - sinopse).

possibilidade de conhecê-la em diferentes contextos e assumindo diferentes formas. A língua é dinâmica, explicar uma receita e/ou uma instrução de jogo, contar um relato ou uma narrativa clássica são exemplos de que mais do que um conjunto de palavras, a língua constitui-se nas relações, nos tempos e espaços em que circula. Para Bakhtin, segundo Faraco (2009), as atividades enunciativas acabam sendo parte dos gêneros do discurso.

Os estudos linguísticos propiciados pelo Professor Bethoveen aconteciam dentro do contexto de práticas discursivas. Por exemplo, ao trabalhar com a história do livro sobre a galinha Maricota, o professor trabalhou os parâmetros da língua brasileira de sinais de acordo com as demandas que foram aparecendo. O foco maior era na apresentação de uma mensagem clara ao interlocutor, desse modo, equívocos quanto à configuração de mão, ponto de articulação, expressão facial, entre outros, eram discutidos e trabalhados pelo professor. Para ilustrar essa afirmação, destacamos uma situação em que uma das crianças apresentava bastante dificuldade em utilizar expressões faciais, o professor fez uma intervenção pontual com essa criança, levou-a até o espelho e mostrou como deveria fazer com a expressão facial para que a mensagem transmitida pela criança fosse mais clara e consistente. Ao ser questionado sobre os conteúdos de ensino, o Professor Bethoveen (2017) destaca que,

Professor Bethoveen: [...] No caso do 2º ano, o que a gente trabalha é contação de história, receita, jogos, regras de jogos... que mais?... Regras de jogos, receitas, contação de história, é, teatro.... Enfim, são esses acho que os principais aspectos que a gente acaba, é, contemplando na Libras compartilhada [...].

Pesquisadora: [...] então são os conteúdos de ensino que mais estão pre... (entrevistado cortou).

Professor Bethoveen: Ah, relatos também [...]

Pesquisadora: E dentro desses conteúdos de ensino, alguns aspectos da língua são privilegiados? Ou você trabalha com todos, pensando na parte da fonologia, morfologia, enfim... semântica? [...]

Professor Bethoveen: Digamos que, em termos de língua, a prioridade tá na habilidade de compreensão e de expressão. Então, ele consegue me compreender bem? Ele consegue compreender bem outros interlocutores usando a língua de sinais? Ou não? Ele consegue se expressar bem? Ou não? Entendeu? Então são aspectos compreensivos e expressivos, que daí permeiam os vários aspectos que constituem uma língua [...] então aspectos fonológicos, morfológicos, sintaxe... mas não há uma pontualidade "Ai eu vou trabalhar especificamente a fonologia com eles". Não!

Durante a observação presenciamos uma situação em que um dos alunos apresentava dificuldade na realização de alguns sinais, o Professor Bethoveen

acabou comentando com o professor regente da turma que a maioria das trocas feitas pelo aluno na realização dos sinais dizia respeito ao aspecto fonológico da língua, muitas vezes em relação à configuração de mão e ao ponto de articulação durante a realização dos sinais. Ao ser questionado sobre isso durante a entrevista, deu a seguinte explicação:

Professor Bethoveen: Porque, por exemplo, é o que aconteceu por exemplo na aula passada... Que a gente acabou comentando de um aluno. Esse aluno em várias ocasiões, a gente vê que o aspecto fonológico dele tem um pouquinho de diferença com relação aos demais. Porque sempre que a gente apresenta um sinal novo, ele tem um pouco de dificuldade na configuração de mão, enfim... geralmente na configuração de mão, as vezes, um pouquinho no movimento que são alguns parâmetros [...] que fazem parte da língua. Mas aí o que a gente faz é, apresentar o sinal novamente, em algumas situações, a gente faz a correção pontual, em outras a gente deixa, porque a gente verifica que é uma criança ainda que tá em processo de aquisição da língua. E se a gente pensar numa criança ouvinte, ela também passa por esses processos e aos poucos ela vai desenvolvendo mais naturalmente (PROFESSOR BETHOVEEN, 2017).

Há uma intenção de ensino de Libras bastante clara no trabalho do professor. E a forma como ele conduz suas aulas vai ao encontro daquilo que ele diz sobre a própria prática.

Vimos ainda um momento privilegiado de reflexão sobre a língua, quando o Professor da “Escola B” fez a encenação da narrativa do livro trabalhado com os alunos. Nesse momento, surgiram discussões sobre as expressões utilizadas no momento da emissão da mensagem do livro, sobre o movimento correto para a produção de um sinal, sobre a configuração de mão adequada etc. Isso vem ao encontro das afirmações feitas pelo professor durante a entrevista, que vai trabalhando os aspectos constituintes da língua de acordo como aparecem nos discursos.

O professor explicita claramente a concepção de ensino de língua que orienta o planejamento e a execução de seu trabalho. Essa clareza é fundamental, pois permite que se saiba de onde se parte e a que ponto se quer chegar com a educação que se oferece.

Na “Escola B” acompanhamos apenas as aulas de Libras em docência compartilhada. O Instrutor surdo, por motivos pessoais, optou por não participar da pesquisa, desta forma, não temos dados referentes à prática desse profissional.

Vimos práticas bastante distintas, relativas ao ensino de Libras nas escolas bilíngues. Percebe-se que apesar das *Orientações Curriculares* e dos materiais disponibilizados, *Cadernos de Apoio*¹⁵⁵, os professores possuem autonomia para realização do trabalho pedagógico em sala. Em ambas as escolas os professores que ministram a disciplina de Libras conhecem a língua, um deles classifica-se como tendo conhecimento básico da Libras e o outro como sendo fluente em relação ao domínio linguístico. Vale dizer que essa classificação foi feita pelos próprios sujeitos. Nosso objetivo era realmente saber como eles caracterizam o próprio desempenho em relação à língua.

A questão do domínio que cada um dos professores diz ter em relação à Libras pode ser um dos fatores que leva às diferentes escolhas metodológicas e de conteúdo em relação ao ensino da língua. Uma das propostas tende a trabalhar mais questões lexicais, conjunto de palavras segundo um grupo semântico, mas sem um contexto discursivo. Enquanto a outra trabalha dentro de contextos enunciativos, com a língua em uso. Segundo as *Orientações Curriculares*, a proposta de ensino de Libras deve permitir que os alunos “utilizem a Língua Brasileira de Sinais na compreensão e na produção de diferentes gêneros discursivos, de modo a atender às múltiplas demandas sociais, e a responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos” (SÃO PAULO, 2008, p. 85).

Apesar de favorecer situações em que a língua deve ser ensinada em contextos discursivos, a falta de um posicionamento claro das *Orientações Curriculares* em relação aos conteúdos de ensino¹⁵⁶ que devem estar presentes no ensino de Libras deixa margem para que as escolhas dos professores e/ou das escolas prevaleçam sobre aqueles que talvez, pudessem trazer “conhecimentos [mais] poderosos” a esses alunos, apresentando, segundo Young, um “currículo [que] de fato oferecesse oportunidades para o desenvolvimento das pessoas” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1116).

¹⁵⁵ Diferentemente das *Orientações Curriculares*, as quais os professores atribuíram influência em suas práticas educativas, em relação aos *Cadernos de Apoio*, as respostas foram de outra natureza. O Professor Pitanga (2017) afirmou que apesar de ser um material interessante, ele não o utiliza em sua prática, que prefere deixá-lo com o Instrutor de Libras. O Professor Bethoveen (2017) afirmou que inicialmente esse material teve uma influência maior em sua atuação, mas que “atualmente não muita”. Já o Professor Almeida (2017), acredita que este é um bom material, no entanto, não está disponível para a faixa etária com que ele atua.

¹⁵⁶ Na carta de apresentação do documento, sua elaboração tem como um dos objetivos “subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos” (SÃO PAULO, 2008).

Sendo as escolas bilíngues para surdos recentes e tendo o Decreto nº 5626 de 2005 apenas 13 anos, as modificações no sentido de formação dos profissionais que atuam nas escolas estão em processo. Por este motivo, a liberdade de escolha dos conteúdos precisa ser problematizada. Afinal, segundo o próprio Young e entrevista à Galian e Louzano (2014), há certos conhecimentos que são mais relevantes que os outros no sentido de oferecer novas possibilidades de ver e pensar o mundo e, por este motivo, devem estar presentes na escola.

4.5.3.3.2 Ensino Fundamental II – 8º ano (Escolas A e B)

São previstas três horas-aula de Libras semanais para o Ensino Fundamental II. Acompanhamos sequencialmente todas as aulas até que a carga horária de 12 horas-aula estivesse completa em cada uma das escolas.

As turmas de 8º ano das escola “A” e “B” são compostas por um número de alunos superior a cinco e inferior a 10. As aulas de Libras, em ambas as instituições, acontecem em uma sala ambiente, que está organizada em forma de “U”, modo pelo qual todos conseguem visualizar a lousa, o professor e os demais colegas sinalizando. Bassi e Dutra (2004) destacam a da importância das trocas entre os pares em situações de aprendizagem de língua.

O trabalho do professor da “Escola A” centrou-se no estudo dos cinco parâmetros da Libras – configuração de mão, movimento, localização, orientação e expressões faciais e corporais. Parâmetros esses já apresentados no segundo capítulo dessa produção. Ele iniciou o trabalho com o parâmetro “movimento”, seguido de aulas sobre “orientação e direção” e sobre “expressões faciais e corporais”, incluindo os estudos sobre os tipos de frases: exclamativas, interrogativas, afirmativas e negativas. Segundo ele,

O tema que eu estou trabalhando no momento são os parâmetros (P-A-R-Â-M-E-T-R-O-S¹⁵⁷) de Libras. Eles precisam aprender, porque eles sinalizam rápido, mas não refletem sobre a língua. Por exemplo, “avião”, qual a configuração de mão? Qual o local em que o sinal é realizado no espaço? Tem movimento ou é parado? Qual a direção do sinal – para frente, para trás? Explico... explico isso porque eles precisam estudar. Estudar cada um dos parâmetros, para no fim juntar e perceber o que é a Libras (PROFESSOR ALMEIDA, 2017).

¹⁵⁷ O professor fez a soletração manual da palavra.

O trabalho com os parâmetros da forma como o Professor Almeida descreve, permite ao aluno fazer uma reflexão sobre a língua que utiliza. Por exemplo, em uma das aulas, aconteceu uma discussão sobre o sinal “PENSAR” se ele tinha ou não movimento. Cada aluno teve a oportunidade de realizar o sinal e dar sua opinião quanto à produção do mesmo. O uso da língua de sinais como língua de circulação e comunicação é realidade nas escolas bilíngues, mas são esses momentos formais de ensino sobre a língua que permitem acesso a um saber que é responsabilidade da escola e, também, acesso a novas formas de ver e interpretar o contexto linguístico que os cerca (YOUNG, 2007).

Uma das expectativas de aprendizagem para os alunos de 8º ano é que eles “saibam[m] os parâmetros usados na formação dos sinais” (SÃO PAULO, 2008, p. 115), portanto, o conteúdo proposto pelo professor vai ao encontro da documentação que orienta o ensino de Libras em São Paulo.

As atividades propostas em relação aos estudos dos *parâmetros* eram sistematizadas em língua portuguesa, por exemplo, em uma folha, os alunos anotavam “sinais com” e “sinais sem movimento”. Destaca-se que o Professor Almeida ao ser questionado sobre a presença e a circulação da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa na escola, no sentido de haver ou não uma hierarquização entre elas, ressaltou:

Aqui é uma escola bilíngue, duas línguas estão presentes: Libras e língua portuguesa. Mas a maior ênfase é na Libras, que é muito forte aqui. O Português é menos privilegiado aqui, é preciso que ele fique em parâmetro de igualdade. O aluno precisa entender Libras e a escrita. A maioria conhece mais Libras, porque é a língua que eles usam na vida desde pequenos, que crescem utilizando. O estudo do português escrito, a memorização dele é pouco. Por isso é importante ensinar Libras e Português de maneira que haja uma “igualdade” de relevância. Que as duas línguas caminhem juntas, evitando que uma se sobressaia muito à outra (PROFESSOR ALMEIDA, 2017).

Podemos inferir que este professor parece pensar na educação de surdos segundo a concepção de *bilinguismo aditivo*, aquele em que o acesso a mais de uma língua traz em si a concepção de “enriquecimento cultural” contribuindo, assim, para o desenvolvimento cognitivo do sujeito bilíngue (LAMBERT¹⁵⁸, 1981 *apud* LORENZO; TRUJILLO; VEZ, 2011, p.19). Hamers e Blanc (1992) afirmam que uma

¹⁵⁸ LAMBERT, W. E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela. **Revista de Educación**, 268, 167-177.

experiência bilíngue em que as duas línguas são valorizadas, que é o caso do bilinguismo aditivo, contribui para um melhor desenvolvimento cognitivo do sujeito bilíngue.

Uma das aulas do Professor Almeida foi destinada a um diálogo sobre um acontecimento da escola, que foi levando a outras discussões relacionadas à vivências de caráter pessoal. Muitas vezes o aluno surdo tem na escola bilíngue o único local em que pode se expressar e ser compreendido com efetividade. Ter um professor que domine Libras faz com que os alunos sintam-se confortáveis para trazer diversos questionamentos da vida e isso faz parte de uma formação que compreende o indivíduo na totalidade de aspectos que o compõem. No entanto, em alguns momentos, essas conversas acabam ocupando grande parte da aula e outras questões ficam sem serem abordadas. Os alunos precisam destes momentos de discussão sobre assuntos diversos, mas também precisam de acesso à Libras, “conhecimento poderoso”, segundo as ideias de Young (2007), que irá permitir que esses estudantes alcancem novos patamares na vida em sociedade. A discussão que levantamos não é em relação a existência ou não desse tipo de diálogo, pois ele faz parte da realidade das escolas. O que apontamos como ponto a ser colocado em pauta é o tempo destinado a ele.

Uma das aulas foi destinada a uma conversa sobre o “Setembro Azul¹⁵⁹”, mês bastante relevante para a reflexão e valorização do surdo e sua cultura. Segundo o documento *Orientações Curriculares*, um dos objetivos da disciplina de Libras é que os alunos “conheçam aspectos da cultura surda e suas formas de expressão” (BRASIL, 2008, p. 86).

Em vários momentos das aulas desse professor, os alunos traziam questões da “vida” para serem discutidas. Esse professor é uma referência para os adolescentes, eles acabam trazendo muitas dúvidas e opiniões. O professor acaba desenvolvendo com a turma um trabalho que vai além da disciplina curricular, afinal ele constitui-se como um modelo linguístico e identitário nesta comunidade escolar. São vários os pesquisadores que discutem a importância do adulto surdo para o trabalho educacional, segundo Lodi (2004, p. 29),

¹⁵⁹ O mês de setembro é conhecido como “Setembro Azul” porque nele estão concentrados momentos importantes da vida e educação dos surdos, dentre as datas comemoradas neste mês, destacam-se: o Dia Nacional do Surdo, comemorado no dia 26 de setembro, devido à fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos em 1857 e, também, o Dia do Surdo em caráter internacional, no dia 30 de setembro (INES, 2017).

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

Este modelo linguístico e identitário permite com que as discussões presentes em sala de aula compreendam assuntos que transcendem os muros da escola.

Além dos conteúdos observados, em entrevista, tivemos a oportunidade de perguntar sobre os demais conteúdos trabalhados ao longo do ano. Sobre o quarto bimestre, o Professor Almeida (2017) deu um indício de que finalizaria o trabalho começado no terceiro bimestre, pois ao ser questionado sobre o conteúdo que seria trabalhado disse que seria a finalização do ano. Em relação aos primeiros bimestres, foi mais específico ao elucidar o que trabalhou.

Professor Almeida: Agora, esse bimestre é sobre “Parâmetros”. O próximo é o final.

Pesquisadora: [...] E o primeiro bimestre?

Professor Almeida: Expliquei o que é cultura, o que é o jeito surdo dentro da cultura, eles fizeram desenhos...

Pesquisadora: [...] E o segundo bimestre?

Professor Almeida: O segundo comecei a trabalhar com a configuração de mão e o alfabeto manual, diferenciando-os [...].

Ao ser questionado sobre as práticas em sala de aula que considera essenciais para a aprendizagem com os alunos surdos, o Professor Almeida (2017), acabou destacando um conteúdo que ele acredita ser fundamental para o ensino. Segundo ele,

O que eu percebo que o aluno entende é a “configuração de mão”, porque ele gosta de perceber que com uma configuração de mão é possível realizar vários sinais. Eles gostam de ver a possibilidade de elaboração de vários sinais com uma mesma configuração de mão (PROFESSOR ALMEIDA, 2017).

De acordo com as observações realizadas, o professor tem desenvolvido um trabalho de estudo de língua efetivamente, tem discutido com os alunos questões específicas da língua brasileira de sinais. O professor fez a opção de trabalhar gramaticalmente a língua e a partir disso, construir com os alunos, em algumas situações, exemplos de situações reais de uso.

No 8º ano da “Escola B”, a proposta norteadora das aulas observadas foi um trabalho com o gênero literário “jornal”. Quando iniciamos a pesquisa, o trabalho estava em andamento e após a pesquisa finalizada, o trabalho ainda estava sendo desenvolvido com a turma.

Os temas que seriam desenvolvidos no Jornal foram previamente definidos pelos alunos e professor, foram eles: a previsão do tempo, a operação lava-jato, o tema do projeto interdisciplinar da escola e o Setembro Azul. O tema do projeto interdisciplinar da “Escola B” foi determinado previamente que faria parte do jornal. Os demais foram escolhidos pelos alunos após assistirem aos jornais diários da televisão brasileira.

Em uma das aulas, o professor trabalhou com a previsão do tempo. Durante o processo dúvidas foram surgindo e o professor foi mediando as situações. Finalizada a proposta de preparação do material referente à previsão do tempo, iniciaram um trabalho para a elaboração do roteiro de entrevista entre um repórter e um policial (entrevistado) tratando do tema “Corrupção”. Na última aula destinada à elaboração deste roteiro com o tema “Corrupção”, iniciaram a elaboração do roteiro de entrevista com o tema “Setembro Azul”. O professor, durante o processo de elaboração dos roteiros, fazia vários esclarecimentos em relação a assuntos relativos ao conhecimento de mundo.

É importante salientar que as aulas não aconteceram em sequência, pois alguns dias foram destinados ao projeto interdisciplinar e outros à prova aplicada aos alunos da rede pública.

Tentando compreender o ensino da língua de sinais em uma perspectiva mais ampla, perguntamos, durante a entrevista, os conteúdos de ensino previstos para a série, pois dessa maneira, o professor teve oportunidade de relatar o que foi planejado para o ano. Segundo o Professor Bethoveen (2017 – **negrito nosso**),

Professor Bethoveen: Esse ano o primeiro bimestre e segundo, um pouquinho do segundo também, a gente trabalhou especificamente o relato. Só que é um relato um pouco diferente do relato do Ensino Fundamental I. É um relato mais elaborado, que daí a gente trabalha com processo anafórico, é... com a incorporação de sujeitos, com utilização de pronomes, com utilização de advérbios. Então é um pouco mais complexo, do que um relato, não é um relato simples, do tipo “Ai fiz isso e ponto final”. Não! Ele tem que elaborar um relato de uma forma mais consistente. E geralmente são de situações mais complexas também. **Então a gente trabalhou com relato, processo anafórico, é, depois a gente entrou no gênero jornalístico, mas enquanto compreensão sobre o gênero.** Então eles tiveram que, é... recolher informações sobre o gênero e trazer. Então foi um

momento de pesquisa sobre o gênero escolhido. [...] acho que você sabe que as aulas de Libras no 8º ano são só 3 semanais, né?!

Pesquisadora: Sim, sim. Pela portaria, né?!

Professor Bethoveen: Isso! Exatamente. Então, a quantidade de aulas é muito restrita. Então não dá tempo, as vezes, de você contemplar muitas coisas e você **leva muito tempo** para dar conta de um determinado conteúdo. Aí já nesse segundo semestre, a gente entrou de uma forma um pouco mais prática com relação à elaboração do jornal e uma forma mais autoral. Porque no primeiro semestre... porque eles pesquisaram o jornal de outro. Então eles observaram os jornais televisivos que são feitos para a população de forma geral. Eles tiveram acesso a um jornal produzido por surdos, no caso é um jornal que tem na TV INES que é o “Primeira Mão”, se eu não me engano, e eles tinham que passar por esse processo de compreensão. “Que gênero é esse, né?! Quais são as informações que ele traz? Quais são as pessoas que fazem parte? É, como que ele se dá, né?!”. E daí agora a gente na forma mais prática e autoral, que é eles elaborarem o próprio jornal [...].

Como é possível perceber, as aulas de Libras são realizadas em uma perspectiva mais discursiva. Quando questionado sobre o trabalho com os diferentes aspectos linguísticos que compõem a língua, o Professor Bethoveen (2017) pontuou que

Eles são trabalhados principalmente nesse momento de prática, dentro do gênero. Eu não pontuo “Ah, agora a gente vai trabalhar isso”. Não! É conforme ele vai aparecendo no discurso.

É interessante destacar que os professores que atuam no Ensino Fundamental II das escolas pesquisadas assumem perspectivas de ensino bastante distintas. O Professor Almeida fez a opção por um trabalho mais voltado para discussões de ordem gramatical e estrutural da língua, sendo que em alguns momentos esses estudos levam à criação de algumas discussões em contexto, por exemplo, ao estudar determinado parâmetro, o professor exemplifica a situação com a produção de uma frase. Já o Professor Bethoveen opta por partir de contextos mais amplos, de contextos enunciativos e discursivos, para então realizar estudos de natureza mais gramatical.

Devido ao contexto atual em que a “Escola B” se encontra, os estudos dessa língua têm sido afetados. A proposta do professor é de trabalho com a língua dentro de um contexto. Não conseguimos observar a finalização deste trabalho. Talvez a parte final tenha sido mais dedicada à Libras efetivamente, já que seria o momento em que os alunos teriam oportunidade de sinalizar os textos elaborados preparando-se para a apresentação final do jornal.

Destacamos ao longo da fala do professor um momento que ele explicita a questão do tempo que leva para contemplar alguns conteúdos de ensino. Esta ampliação do tempo foi observada em todas as turmas participantes da pesquisa. Tanto na “Escola A”, como na Escola B”, os temas eram abordados por um longo período com a turma, além disso, devido à quantidade de alunos em sala (5-10 estudantes), os processos, principalmente com o Ensino Fundamental I, eram de repetição. Vimos uma ampliação do tempo significativa nas práticas observadas. Um mesmo tema sendo trabalhado por um longo período com os alunos. Além da repetição, discutimos a questão do ensino oferecido. Se os alunos ficam muito tempo estudando um mesmo assunto, muitos outros estão sendo preteridos, nesse sentido, reforçamos nossa preocupação com o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), conhecimento este que é responsabilidade da escola e direito dos alunos.

Segundo Dorziat (2013, p. 39), “a organização institucional para surdos em torno de ideias pedagógicas consistentes não se caracteriza como uma opção de trabalho. Ela deve ser um compromisso dos que atuam nessa área”, ou seja, o acesso ao ensino sistematizado e efetivo não pode ser concebido nos padrões de educação de surdos que tivemos ao longo da história, como fruto de benevolência e caridade. A educação deste público, deve ser encarada sob a perspectiva do direito de acesso e do dever do oferecimento do ensino aos surdos. Nesse sentido, a preocupação com “o que” se ensina, deve estar em voga não apenas no cenário acadêmico, mas também nas discussões dos professores e dos responsáveis pela formulação dos currículos.

Para finalizar, pensando sobre os desafios no exercício da prática docente, dentre os aspectos destacados pelos professores como desafios e/ou dificuldades para o exercício da profissão destacamos o aparecimento da questão da língua de sinais, um desafio em relação à fluência para o Professor Pitanga (2017) e a ser usuário da Libras como L2 para o Professor Bethoveen (2017).

Vê-se que por mais que as questões linguísticas tenham sido discutidas ao longo desses quase dois séculos de educação institucionalizada de surdos no Brasil, elas ainda trazem implicações para a educação dos alunos surdos e, portanto, as discussões acerca do oferecimento de uma educação bilíngue-bicultural continuam sendo necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central discutir como a língua brasileira de sinais tem sido utilizada e ensinada nas escolas bilíngues para surdos no município de São Paulo. De forma a contemplar o objetivo proposto, o trabalho foi organizado com a intenção de situar historicamente a circulação da língua de sinais na educação de surdos, explicitar os conceitos fundantes que norteiam as discussões atuais sobre o tema e apresentar os resultados da presente pesquisa.

No primeiro capítulo optou-se pela construção de uma discussão de caráter histórico. Inicialmente delineamos a trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desde o momento de seu surgimento, ainda no século XIX, até o século XXI. Tivemos a língua brasileira de sinais como norteadora de nossas reflexões. Apesar de a Libras aparecer de maneira institucionalizada no INES apenas recentemente, encontramos indícios de que ela circulava neste estabelecimento desde os primórdios de sua fundação. Em um segundo momento apresentamos as instituições que foram pioneiras no oferecimento de uma educação aos surdos em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais no século XX.

Partimos do pressuposto de que a língua de sinais deve estar presente na escola bilíngue para surdos como língua de instrução e também como disciplina curricular. Dessa forma, no segundo capítulo, abordamos os conceitos de língua, linguagem, bilinguismo, educação bilíngue, educação bilíngue para surdos e língua de instrução. Ainda, foram evidenciadas as concepções de surdo e língua de sinais que fundamentaram esta pesquisa.

Por discutirmos a presença da Libras dentro do currículo das escolas bilíngues, fez-se necessária a elaboração de um capítulo que evidenciasse as concepções teóricas orientadoras de nossas reflexões. O terceiro capítulo constituiu-se de uma contextualização da educação de surdos como pertencente à educação especial, seguida da apresentação de teorias que fundamentam a concepção de currículo da presente pesquisa. Este capítulo foi essencial, pois ofereceu elementos significativos para nossa análise e tratamento dos dados.

No quarto, último capítulo desta produção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa desde a coleta de dados até o tratamento e análise dos resultados. Para isso, a análise de conteúdo segundo Bardin (1977) orientou as discussões. Fizemos uma análise das políticas públicas recentes que orientam a

educação bilíngue oferecida aos surdos da cidade de São Paulo e apresentamos a categorização dos dados resultantes da pesquisa empírica.

É interessante destacar que no primeiro capítulo tratamos essencialmente da *circulação da Libras*. No segundo, discutimos a questão da educação bilíngue e da língua brasileira de sinais como *língua de instrução* nas escolas para surdos. No terceiro capítulo trouxemos uma discussão de natureza curricular. Com a categorização dos resultados, após o trabalho com os dados da pesquisa, formulamos três categorias de análise – “Circulação da Libras”, “Ensino em Libras” e “Ensino de Libras” – que, curiosamente, relacionam-se à organização estrutural da presente dissertação.

Como resultados percebe-se que a cidade de São Paulo apresenta uma proposta de educação bilíngue para os surdos, tendo o aporte de uma legislação específica para o atendimento deste alunado. Percebe-se um pioneirismo desta cidade ao apresentar decretos, portarias, diretrizes curriculares para o ensino de Libras e, também, um material didático de apoio às práticas pedagógicas. A Libras circula nos diferentes espaços das escolas bilíngues, sendo a mediadora das relações estabelecidas entre os sujeitos.

A língua brasileira de sinais é efetivamente língua de instrução no ensino de ambas as escolas observadas. A utilização dela para que os alunos acessem os conhecimentos escolares é marcada pelas particularidades da etapa de ensino em que as crianças e jovens se encontram. Portanto, há uma diferença da língua de sinais que circula nas salas de Ensino Fundamental I, para a língua que circula no Ensino Fundamental II. Dentre as hipóteses possíveis para essa diferenciação, destacamos que ela pode advir de uma adequação da língua à faixa etária a que se destina o ensino, pode ser reflexo dos diferentes domínios dos professores em relação à língua de sinais e, ainda, pode ser resultado da concepção de língua, surdo e educação de cada um dos profissionais das instituições pesquisadas.

Em relação à Libras como disciplina, vimos exemplos de propostas diferentes em relação ao ensino dessa língua. Propostas que giram em torno de estudos lexicais, outras que fazem um estudo linguístico voltado para aspectos estruturais e, por fim, perspectivas discursivas de trabalho com a língua. Vimos ainda diferentes relatos dos professores que trabalham com o ensino desta disciplina em escolas públicas bilíngues para surdos.

As discussões sobre a educação oferecida aos surdos não estão esgotadas.

Elencamos alguns pontos que ainda precisam ser objeto de reflexão. São eles: a língua brasileira de sinais tem uma carga horária inferior a de língua portuguesa; a posição que a Libras ocupa na matriz curricular das escolas bilíngues (Parte Diversificada); a diminuição de aulas de Libras ao longo dos anos; a falta de profissionais para atuar nas escolas, principalmente, professores; a necessidade de um material que aborde mais especificamente os conteúdos de ensino que devem permear a atuação dos docentes nas diferentes etapas da educação.

Apesar dos aspectos salientados, observamos que são inegáveis as conquistas da educação bilíngue oferecida em São Paulo. As escolas utilizam efetivamente a Libras como língua de instrução; garantem o ensino sistematizado dessa disciplina; possuem professores surdos; desenvolvem propostas com uma didática específica para o trabalho com o público que atendem; possuem um material específico para o ensino de tal língua e; estão construindo um modelo de educação à luz das políticas públicas existentes. Vale salientar que em São Paulo existe a oferta de diferentes tipos de escola. Além das escolas públicas bilíngues, o alunado surdo pode ter acesso à educação em Unidades-Polo e, também, em escolas inclusivas. Conforme já destacado, a busca pela construção desse projeto de educação bilíngue continua e um novo currículo vem sendo construído pela cidade, o que demonstra um movimento em busca de novas possibilidades de se pensar a educação.

É necessário criar condições de os surdos se desenvolverem no mesmo patamar do ouvinte, promovendo o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado. Para isso, a escola deve trabalhar com conteúdos culturais vivos, atualizados, com os quais os alunos travem relação direta, visando a propiciar o acesso a todo tipo de conhecimento (DORZIAT, 2013, p. 35).

É necessário que as reflexões sobre este tema continuem permeando a academia de modo que, junto com a comunidade surda e os profissionais das escolas, sejam efetivadas lutas pela garantia do direito do surdo de acesso e permanência na escola bilíngue.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Francisca Melo. **Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz-MA**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/968>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre – RS, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115736>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

ALBRES, Neiva de Aquino. SARUTA, Moryse Vanessa. Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos. São Paulo: IST, 2012. Disponível: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19317.pdf>>. Acesso em: 27 Dez. 2016.

ALBRES, Neiva de Aquino. Por uma Política de Ensino da Libras como parte do Currículo bilíngue de escolas de surdos. **Libras em Estudo: Política Educacional**, FENEIS-SP, 2013. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=275>>. Acesso em: 27 Dez. 2016.

ALBRES, Neiva de Aquino. Comunicação em Libras: para além dos sinais. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (organizadoras). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

ALMANAK Laemmert (1844-1889). In: Center for Research Libraries. Global Resources Network. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/almanak>>. Acesso em: 17 Jun. 2018.

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. **Quem vê cara não vê coração – leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados**. 1998. 189 f. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000129438&fd=y>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação,

Comunicação e Artes, Programa de Pós- Graduação em Educação, Londrina-PR, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000176576>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

ALMEIDA, Judith Mara de Souza. **Letramentos e surdez**: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15310>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

ARMSTRONG, David F. **William C. Stokoe, Jr**: Founder of Sign Language Linguistics 1919-2000. Universidade de Gallaudet, 2000. Disponível em: <http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html>. Acesso em: 10 Nov. 2016.

BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. **A surdo mudez no Brasil** (cadeira de hygiene). Tese de doutoramento em Medicina de Arnaldo de Oliveira Bacellar, pela Faculdade de Medicina de São Paulo, em 1926. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 6. Rio de Janeiro: INES, 2013).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. / Mikhail Bakhtin (V. N. Volochinov). Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz – 12.ed. – São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSI, Cláudia Eliana; DUTRA, Deise Prina. A interação e o processo de negociação em L2. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, [s. L.], v. 4, n. 1, p.291-313, 2004.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de Libras – L1**. 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

BDTD. **Busca Avançada**. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Advanced>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BEZ, Alessandra da Silveira; AQUINO, Carla de. Saussure e o Estruturalismo: Retomando alguns pontos fundamentais da teoria saussuriana. **Cadernos do Il**, Porto Alegre, n. 42, p.5-17, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26000/15222>>. Acesso em: 31 out. 2016.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. L.], v. 26, n. 1, p.7-13, Jan/mar 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRAGA, Virna Ligia Fernandes. Pobreza e Assistência Pública e Privada em Minas Gerais (1871-1923). 2015. 245 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppghistoria/files/2015/08/TESE-VIRNA-BRAGA-PPGHIS.pdf>>. Acesso em: 8 Dez. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Jose Antonio Saraiva). **Relatorio do anno de 1860 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 1ª sessão da 11ª Legislatura.** (Publicado em 1861). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1733/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Jose Idelfonso de Souza Ramos). **Relatorio do anno de 1861 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 11ª Legislatura.** (Publicado em 1862). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1734/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Pedro de Araujo Lima). **Relatorio do anno de 1862 que se devia apresentar a Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 11ª Legislatura.** (Publicado em 1863). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1735>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Pedro de Araujo Lima). **Relatorio do anno de 1865 apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 4ª sessão da 12ª Legislatura.** (Publicado em 1866). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1740>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Jose Joaquim Fernandes Torres). **Relatorio do anno de 1867 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 13ª Legislatura.** (Publicado em 1868). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1694/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Paulino Jose Soares de Souza). **Relatorio do anno de 1868 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 1ª sessão da 14ª Legislatura.** (Publicado em 1869). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1695/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Paulino Jose Soares de Souza). **Relatorio do anno de 1869 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 14ª Legislatura.** (Publicado em 1870). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1696/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministério do Império. Ministro (João Alfredo Corrêa de Oliveira). **Relatorio do anno de 1870 apresentado á Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 14ª Legislatura.** (Publicado em 1871). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1697/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (João Alfredo Corrêa de Oliveira). **Relatorio do anno de 1871 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 4ª sessão da 14ª Legislatura.** (Publicado em 1872). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1698/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (João Alfredo Corrêa de Oliveira). **Relatório do anno de 1872 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 15ª Legislatura.** (Publicado em 1873). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1700/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (João Alfredo Corrêa de Oliveira). **Relatório do anno de 1873 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 15ª Legislatura.** (Publicado em 1874). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1701/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (José Bento da Cunha e Figueiredo). **Relatório do anno de 1876 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 1ª sessão da 16ª Legislatura.** (Publicado em 1877). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1742/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Carlos Leoncio de Carvalho). **Relatorio do anno de 1877 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 1ª sessão da 17ª Legislatura.** (Publicado em 1878). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1744/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Carlos Leoncio de Carvalho). **Relatorio do anno de 1878 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 17ª**

Legislatura. (Publicado em 1879). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1745/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello). **Relatorio do anno de 1879 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 17ª Legislatura.** (Publicado em 1880). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1746>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Manoel Pinto de Souza Dantas). **Relatorio do anno de 1881 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 1ª sessão da 18ª Legislatura.** (Publicado em 1882a). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1747>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. **Ministro (Rodolpho Epiphanyo de Souza Dantas). Relatorio do anno de 1881 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 18ª Legislatura.** (Publicado em 1882b). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1748/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Pedro Leão Velloso). **Relatorio do anno de 1882 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 18ª Legislatura.** (Publicado em 1883). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1749/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. Ministerio do Imperio. Ministro (Ambrosio Leitão da Cunha). **Relatorio do anno de 1886 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 20ª Legislatura.** (Publicado em 1887). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1372/>. Acesso em: 17 Out. 2016.

BRASIL. **Lei 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 29 Nov. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Busca instituir um Estado Democrático. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 Nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 31 Ago. 2016.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 31 Ago. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 06 mar. 2018.

BRUXELAS. COMISIÓN EUROPEA. . **Um novo quadro estratégico para o multilinguismo**. 2005. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=ES>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por Síndrome de Usher**: um estudo de caso. 2013. 265 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6080>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte (editores). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. Volume I: Sinais de A a L / Volume II: Sinais de M a Z. Ilustrações de Silvana Marques. – 2. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **O Abade de L'Epée no Século XXI**. 1^{as} Jornadas da LGP. Língua. Ensino. Interpretação. ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra, 2012. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307>>. Acesso em: 16 Dez. 2016.

CAVALCANTI, Marilda C.. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [s.l.], v. 15, n. Especial, p.385-417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006a.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

CICCONI, Marta. **Comunicação Total**: introdução, estratégias a pessoa surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CSCJ, **Colégio Sagrado Coração de Jesus**. Disponível em: <http://cscjonline.com.br/QuemSomos.aspx#QM_Historico>. Acesso em: 8 Dez. 2016.

CURADO, Odilon H. Fleury. Linguagem dialógica: práticas de leitura e produção de texto. In: **Mikhail Bakhtin**: Cultura e vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

DELEGADO AUXILIAR. Carta. 05 de Agosto de 1908, Rio de Janeiro. DIRETOR DO INSTITUTO DE SURDOS E MUDOS. Rio de Janeiro. 1f. Solicitação de emprego do Instituto para servir de intérprete. (Acervo Histórico do INES).

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p.583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavra na Libras. **Etd – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p.200-217, 01 jun. 2006. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1642/1489>>. Acesso em: 23 maio 2016.

FERNANDES, Sandra de Freitas Paniago. **A formação de professores de ciências biológicas e a educação inclusiva**: uma interface da formação inicial e continuada. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3080>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 7-25.

FERREIRA, Delma B. Faville et al. **Linguagem de Sinais - "As mãos também falam"**. Rio de Janeiro: Oficinas de artes gráficas do INES, 1989. (Acervo Histórico do INES).

FERREIRA, Lucinda. Por uma gramática de línguas de sinais. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza de La. **O trabalho de campo em geografia**: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16143>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. **Michael Young e o campo do currículo**: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p.1109-1124, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

GAMA, Flausino José da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E. & H. Lafmmert, 1875. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 1. Rio de Janeiro: INES, 2011).

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 3.ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GÓES, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da Gramática da Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (organizadoras). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução de Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A.. **Bilinguality and Bilingualism**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1992.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: Apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (organizadoras). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

HOFFMANN, Charlotte. **An introduction to bilingualism**. Estados Unidos: Longman London And New York, 1991.

ICP, **Instituto Central do Povo**. Disponível em: < <http://imas-icp.webnode.com.br/quem-somos/o-inicio/>>. Acesso em: 5 Dez. 2016.

INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 5 Dez. 2016.

INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. **INES celebra 160 anos com programação especial e iluminação do Cristo Redentor**. Publicado em: Set. 2017 Disponível em: Acesso em: <<http://www.ines.gov.br/noticias/458-ines-celebra-160-anos-com-programacao-especial-e-iluminacao-do-cristo-redentor>>. Acesso em: 02 Jun. 2018.

IST, **Instituto Santa Teresinha**. Disponível em: <www.institutosantateresinha.org.br>. Acesso em: 5 Dez. 2016.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNADES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 87-103.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: Alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LACERDA, Armando de. **Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo** (Considerações Gerais). Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia., 1934. (Acervo Histórico do INES).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MANTELATTO, Sueli A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, Cristina, B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus Editora, 2000.

LEITE, Tobias Rabello. **Carta a [D. Pedro II] tratando da educação de surdos-mudos e remetendo carta de Lopes Netto que versa os estudos sobre este assunto realizados por Gallaudet**. Rio de Janeiro: [s.n.], 02/04/1883. (Acervo da Biblioteca Nacional)

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 46, n. 159, p. 38-62 jan./mar. 2016.

LIMA, Ediane Silva; CRUZ, Ronald Taveira da. Alguns aspectos semânticos da Libras: Um estudo do léxico de seus sinais em suas relações de sinonímia, antonímia, homonímias, homógrafas e polissemia. In: XVII CONGRESO

INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL 2014). **Anais da ALFAL 2014**. João Pessoa: Ideia, 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0367-1.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

LIVRARIA CULTURA. **A galinha ruiva – sinopse**. Disponível em: <<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/o-sanduche-da-maricota-3133373>>. Acesso em: 31 Mar. 2018.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação Bilíngue para surdos. In: LACERDA, Cristina, B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus Editora, 2000.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos**. 2004. 257 f. Tese (Doutorado) - Curso de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/ana_claudia_lodi.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p.49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

LOPES, Raquel Aparecida. **Um olhar sobre o ensino de Libras na formação inicial em pedagogia: utopia ou realidade?**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1621>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p.372-386, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00372.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

LORENZO, Francisco; TRUJILLO, Fernando; VEZ, José Manuel. **Educación Bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas**. Madrid: Editorial Síntesis, 2011.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Políticas públicas de inclusão: o surdo no**

sistema de educação básica regular do Estado de São Paulo. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/9749>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300103&lang=pt>. Acesso em: 16 Ago. 2016.

MARTINS FLORES, Vinicius. **Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/132844>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiæ**, Rio Grande, p. 95-108, 2011. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/2395/1286>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

MAURICIO, Aline Crociari. **Surdez: um estudo da formação continuada oferecida aos professores em uma diretoria de ensino no interior do estado de São Paulo**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/12-01-2016/000857314.pdf>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MCCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani. **Semântica e Pragmática**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/semanticaEPragmatica/assets/722/Texto_base_Semantica-Final_2_dez_2008.pdf>. Acesso em: 5 Nov. 2016.

MEC (2006). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 Dez. 2017.

MEC (s.d.). Ministério da Educação. **Prolibras**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17436-prolibras-programa-nacional-para-a-certificacao-de-proficiencia-no-uso-e-ensino-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-para-a-certificacao-de-proficiencia-em-traducao-e-interpretacao-da-libraslingua-portuguesa-novo>>. Acesso em: 28 Dez. 2017.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, agosto, 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2016.

MELO, Mércia Maria Tavares de. **Família e escola: criando identidades na constituição do sujeito surdo**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2013. Disponível em: Acesso em: 17 Ago. 2016.

MERSELIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Celia Regina. Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19, p. 85-101, 2011. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 Ago. 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr/jun, 1990. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1776/1747>. Acesso em: 15 Jul. 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. 1996. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5944/4795>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p.265-290, jun. 2007.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (organizadoras). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. **Educação escolar bilíngue de surdos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2015. Florianópolis-SC. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4077.pdf>>. Acesso em: 18 Abr. 2016.

OLIVEIRA, Verônica Rosemary de et al. Educação de surdos: Escola Inclusiva versus Escola Bilíngue. **Educere Et Educare**, Cascavel, v. 10, n. 20, p.887-896, dez. 2015.

PEREIRA, Janaí de Abreu. **Ações educativas em artes visuais e surdez: diálogos possíveis**. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.tede.udesc.br/bitstream/handle/691/1/113561.pdf>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

PÉREZ, M^a Victoria López. **La lengua de instrucción (LI): Aproximación teórica Y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español/L2**. 2007. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514282.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

PERSE, Elissandra Lourenço. **Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?** 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3176>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

PROFESSOR ALMEIDA. **Entrevista: Professor de Libras (Escola A)**. Vídeo/Câmera, 20 minutos e 08 segundos, São Paulo/SP. 12 Set. 2017. Entrevista concedida a Angélica Niero Mendes dos Santos.

PROFESSOR BETHOVEEN. **Entrevista: Professor de Libras (Escola B)**. Áudio/Gravador, 1 hora e 14 minutos, São Paulo/SP. 19 Out. 2017. Entrevista concedida a Angélica Niero Mendes dos Santos.

PROFESSOR PITANGA. **Entrevista: Professor de Libras (Escola A).** Áudio/Gravador, 28 minutos e 56 segundos, São Paulo/SP. 13 Set. 2017. Entrevista concedida a Angélica Niero Mendes dos Santos.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: Estudos lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf Acesso em: 22 maio 2016.

QUADROS, Ronice Muller. O 'BI' do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNADES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 27-37.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação.** Campinas, SP: Papirus Editora, 2004.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p.308-326, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200011>. Acesso em: 20 jul. 2016.

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-GO.** 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: < <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3072>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil.** Rio de Janeiro: INES, 2007.

ROCHA, Solange Maria. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, Solange. **A Educação de Surdos em Rede Internacional: análise de fontes documentais dos séculos XVIII, XIX e XX.** (s.d.). Disponível em: <http://www.ines.gov.br/pos_graduacao_2016_2017/bibliografia/rocha_s_educacao_de_surdos_em_rede_internacional.pdf>. Acesso em: 5 Dez. 2016.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo.** Niterói: EdUFF, 1999.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. ed. – ArtMed, 1998a.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. ed. – ArtMed, 1998b.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p.565-582, Maio / Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2018.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, Jane Aparecida de Souza. **Análise das disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação inicial em Pedagogia da UNESP.** 2013. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92250>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, João Bosco Cabral dos. Bakhtin e os estudos da linguagem. In: **Mikhail Bakhtin**: Cultura e vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, Ana Claudia B.; Cristina B. F. de Lacerda (orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SANTOS JUNIOR, Edson Benedito dos. **Convergência digital para apoio ao ensino de libras, com ênfase na web e no sistema brasileiro de TV digital**. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/98686>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

SÃO PAULO (2008). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Libras / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SÃO PAULO. (2010) **Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010**. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15092010D%20517780000>. Acesso em: 05 dez. 2016.

SÃO PAULO. (2011a) **Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011**. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11112011D%20527850000>. Acesso em: 17 maio 2016.

SÃO PAULO. (2011b). **Portaria 5707/11 – SME**. Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11 que criou as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo, 13 dez. 2011. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=13122011P%2057072011SME>. Acesso em: 17 maio 2016.

SÃO PAULO (2012). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos de apoio e aprendizagem**: Libras – 1º ano (livro do professor) / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2012.

SÃO PAULO (2013). MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO. **Mais Educação São Paulo prevê aumento da carga horária de Libras para estudantes surdos**. São Paulo, 22 Out. 2013. Disponível em: <<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/mais-educacao-sao-paulo-preve-aumento-da-carga-horaria-de-libras-para-estudantes-surdos/>>. Acesso em: 20 Mar. 2018.

SÃO PAULO (2014). Portaria nº 6571, de 25 de novembro de 2014. Institui as Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e dá outras providências. **Portaria 6571/14 - SME**. São Paulo, Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=26112014P065712014SME>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SÃO PAULO (2015a). **Secretários municipais visitam a EMEBS Helen Keller**. 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Secretarios-municipais-visitam-a-EMEBS-Helen-Keller>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

SÃO PAULO (2015b). **Portaria nº 6898, de 26 de outubro de 2015**. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2016, e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27102015P%20068982015SME%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secre=150&depto=0&descr_tipo=PORTARIA>. Acesso em: 19 dez. 2016.

SÃO PAULO (2016a). **Portaria nº 7778, de 25 de novembro de 2016**. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2017, e dá outras providências. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=26112016P%20077782016SME%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secre=150&depto=0&descr_tipo=PORTARIA>. Acesso em: 19 dez. 2016.

SÃO PAULO. (2016b). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 14 out. 2016. Disponível em: <http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_cidade/index.asp?c=18&e=20140801&>. Acesso em: 19 dez. 2016.

SÃO PAULO (2016c). Secretaria Municipal de Educação. **Educação Bilíngue para**

Surdos. Disponível em:
<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educacao-Bilingue-para-Surdos>>. Acesso em: 14 Dez. 2016

SÃO PAULO (2016d). Secretaria Municipal de Educação. **Instrutores de Libras.** Disponível em:
<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Instrutores-de-Libras>>. Acesso em: 18 Dez. 2017.

SÃO PAULO (2016e). **Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro 2016.** Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 - Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 15 Mar. 2018.

SÃO PAULO (2017a). Secretaria Municipal de Educação. **Educação em números.** Disponível em:
<<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em: 18 Dez. 2017.

SÃO PAULO (2017b). **Portaria SME nº 8.945, de 30 de novembro de 2017.** Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2018, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-8945-de-30-de-novembro-de-2017>>. Acesso em: 04 Jan. 2018.

SARTURI, Cláudia de Arruda. **Cultura e Identidade Surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras - Polo UFSM.** 2013. 91 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em:
<http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5417>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (orgs.). RIEDLINGER, Albert (colaborador). 27.ed. São Paulo – Cultrix, 2006. Disponível em:
https://monoskop.org/images/1/1f/Saussure_Ferdinand_de_Curso_de_linguistica_geral_27_ed.pdf. Acesso em 31 Out. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).

SCIELO. Scientific Eletronic Library Online. **Busca Avançada**. Disponível em: <<http://search.scielo.org/advanced/?lang=pt>>. Acesso em: 15 Ago. 2016.

SIGLAS E ABREVIATURAS. **Portable Document Format**. Disponível em: <<http://www.siglaseabreviaturas.com/pdf/>>. Acesso em: 16 Set. 2016.

SILVA, Erika Vanessa de Lima Silva. **Narrativas de Professores de Surdos sobre a Escrita de Sinais**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/79675>> Acesso em: 17 Ago. 2016.

SILVA, Thaís Cristóforo; GUIMARÃES, Daniela Oliveira. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316-323, Jul./Set. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/12608/9911>>. Acesso em: 02 maio 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução de Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVEIRA, Carolina Hessel. O currículo de língua de sinais na educação dos surdos. 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88699/236381.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 Dez. 2016.

SKLIAR, Carlos; MASSONE, María Ignacia; VEINBERG, Silvana. **El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo**. 1995. Disponível em: <<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-massone-veinberg-acceso-ninos-sordos-al-bilinguismo-1995.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em**

educação especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2016.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. 1ª ed. (2010), 2ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOARES, Márcia Torres Neri. **Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escolar pública**. 2015. 335 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal-RN, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21152>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

SOFIATO, Cássia Geciauskas Sofiato. Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais. 2011. 265f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes - Campinas, SP: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000796432&fd=y>>. Acesso em: 15 Dez. 2016.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, p.207-224, abr. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9329/5544>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

SOUZA, Marcos Leonel de. **E-book digital acessível para pessoas com deficiência visual: análise das adequações implementadas nos materiais de um curso a distância**. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9801>>. Acesso em: 17 Ago. 2016.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016.

STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. In: **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. Vol. 10, nº. 1. New York: Oxford University Press, 2005. (p. 3-37).

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 2002. Disponível em: <<http://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/PPP-uma-construcao-coletiva.pdf>>. Acesso em 13 Fev. 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287- 1302, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

YOUNG, Michael F. D. Why educators must differentiate knowledge from experience? **Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**, vol. 22, n. 1, December 2010, p. 9-20.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução Tessa Bueno. Revisão Técnica: Cláudia Valentina Assumpção Galian. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 159, p. 18-37, jan/mar. 2016.

YOUNG, Michael; Muller, Johan. Três cenários educacionais para o future: lições da sociologia do conhecimento. Tradução Jessé Rebello. Revisão Técnica: Adriana Bauer. **Est .Aval. Educ.** São Paulo v. 27, n. 65, 2016.

ZANELATO, Daniella. **Ensino de Arte, Educação de Surdos e Museus: Interconexões Possíveis**. 2016. 230 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós - Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29112016-130436/pt-br.php>>. Acesso em: 04 Jan. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

1) Professores de Libras

Caro participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada *A língua brasileira de sinais na educação bilíngue de surdos: língua de instrução e disciplina curricular*, desenvolvida por Angélica Niero Mendes dos Santos, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Os objetivos da pesquisa são:

- ✓ Discutir como a língua brasileira de sinais tem sido utilizada e ensinada nas escolas bilíngues para surdos no município de São Paulo;
- ✓ Entender o funcionamento da língua brasileira de sinais como língua de instrução nas escolas bilíngues;
- ✓ Compreender como a disciplina de Libras está estruturada e quais são os conteúdos de ensino presentes no currículo das escolas bilíngues para surdos em São Paulo.

Em um primeiro momento a pesquisadora observará as aulas de Libras ministradas por você. O registro destas observações será feito por meio de um diário de campo de responsabilidade da pesquisadora, os dados obtidos serão posteriormente organizados e analisados.

Sua participação neste trabalho consistirá ainda em conceder uma entrevista feita pela pesquisadora, a respeito de sua atuação como professor(a) de Libras junto a alunos surdos do Ensino Fundamental. Todo o material será gravado e documentado com a sua autorização e, posteriormente, será organizado e analisado, buscando compreender a língua brasileira de sinais sob duas perspectivas, a de língua de instrução e a de disciplina curricular, de modo que os conteúdos trabalhados no ensino sistematizado da língua em questão sejam

evidenciados, assim como os desdobramentos destas duas perspectivas na formação do surdo.

Há riscos mínimos de desconfortos previsíveis, porém caso ocorram, os procedimentos poderão ser interrompidos a qualquer momento, por sua solicitação ou pelo pesquisador, que tomará as providências necessárias.

Sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de remuneração e, portanto, o pesquisador não prevê nenhuma forma de reembolso ou ressarcimento, bem como, qualquer ônus financeiro relacionado à pesquisa.

O pesquisador responsável garante o *sigilo da sua identidade e de seus dados confidenciais* que, de algum modo, possam lhe provocar constrangimentos ou prejuízos, garantindo que os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Também será preservado o anonimato dos alunos envolvidos, sem que haja identificação ou uso da imagem dos mesmos no momento de divulgação da pesquisa. Os resultados obtidos serão apresentados em forma de dados na dissertação e por meio de publicações em periódicos científicos, atentando aos princípios éticos da pesquisa, com base na Resolução CNS n° 466 de 2012. As entrevistas e gravações serão guardadas por cinco anos, para eventual publicação de artigo e a partir de então serão descartadas. Você terá a *liberdade de interromper a participação neste estudo a qualquer momento*, sem prejuízo de qualquer espécie. Poderá também solicitar quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento.

Este termo possui duas vias. Uma será entregue a você depois de assinada.

Eu, _____,
RG nº _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa *A língua brasileira de sinais na educação bilíngue de surdos: língua de instrução e disciplina* curricular, sob a responsabilidade da pesquisadora Angélica Niero Mendes dos Santos (aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP), sob a orientação da professora Dra. Cássia Geciauskas Sofiato.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

Data: ____/____/____.

Contatos:

Pesquisador: Angélica Niero Mendes dos Santos

Fone:

E-mail:

2) Professores das demais disciplinas

Caro participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada *A língua brasileira de sinais na educação bilíngue de surdos: língua de instrução e disciplina curricular*, desenvolvida por Angélica Niero Mendes dos Santos, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Os objetivos da pesquisa são:

- ✓ Discutir como a língua brasileira de sinais tem sido utilizada e ensinada nas escolas bilíngues para surdos no município de São Paulo;
- ✓ Entender o funcionamento da língua brasileira de sinais como língua de instrução nas escolas bilíngues;
- ✓ Compreender como a disciplina de Libras está estruturada e quais são os conteúdos de ensino presentes no currículo das escolas bilíngues para surdos em São Paulo.

Sua participação neste trabalho consistirá em autorizar a observação de suas aulas pela pesquisadora de modo a possibilitar reflexões sobre o funcionamento da língua brasileira de sinais como língua de instrução nas escolas bilíngues. Os registros serão feitos por meio de um diário de campo de responsabilidade da pesquisadora, os dados obtidos serão posteriormente organizados e analisados. Solicitaremos algumas informações relacionadas à sua formação profissional e, também, em relação à sua atuação profissional, sendo a pesquisadora responsável pela organização destas informações garantindo o sigilo de sua identificação.

Há riscos mínimos de desconfortos previsíveis, porém caso ocorram, os procedimentos poderão ser interrompidos a qualquer momento, por sua solicitação ou pelo pesquisador, que tomará as providências necessárias.

Sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de remuneração e, portanto, a pesquisadora não prevê nenhuma forma de reembolso ou ressarcimento, bem como, qualquer ônus financeiro relacionado à pesquisa.

A pesquisadora responsável garante o *sigilo da sua identidade e de seus dados confidenciais* que, de algum modo, possam lhe provocar constrangimentos ou

prejuízos, garantindo que os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Também será preservado o anonimato dos alunos envolvidos, sem que haja identificação ou uso da imagem dos mesmos no momento de divulgação da pesquisa. Os resultados obtidos serão apresentados em forma de dados na dissertação e por meio de publicações em periódicos científicos, atentando aos princípios éticos da pesquisa, com base na Resolução CNS nº 466 de 2012. Os dados coletados serão guardados por cinco anos, para eventual publicação de artigo e a partir de então serão descartados. Você terá a *liberdade de interromper a participação neste estudo a qualquer momento*, sem prejuízo de qualquer espécie. Poderá também solicitar quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento.

Este termo possui duas vias. Uma será entregue a você depois de assinada.

Eu, _____,
RG nº _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa *A língua brasileira de sinais na educação bilíngue de surdos: língua de instrução e disciplina curricular*, sob a responsabilidade da pesquisadora Angélica Niero Mendes dos Santos (aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP), sob a orientação da professora Dra. Cássia Geciauskas Sofiato.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

Data: ____/____/____.

Contatos:

Pesquisadora: Angélica Niero Mendes dos Santos

Fone:

E-mail:

3) Instrutores de Libras

Caro participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada *A língua brasileira de sinais na educação bilíngue de surdos: língua de instrução e disciplina curricular*, desenvolvida por Angélica Niero Mendes dos Santos, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Os objetivos da pesquisa são:

- ✓ Discutir como a língua brasileira de sinais tem sido utilizada e ensinada nas escolas bilíngues para surdos no município de São Paulo;
- ✓ Entender o funcionamento da língua brasileira de sinais como língua de instrução nas escolas bilíngues;
- ✓ Compreender como a disciplina de Libras está estruturada e quais são os conteúdos de ensino presentes no currículo das escolas bilíngues para surdos em São Paulo.

Sua participação neste trabalho consistirá em autorizar a observação de suas aulas pela pesquisadora de modo a possibilitar reflexões sobre o funcionamento da língua brasileira de sinais nas escolas bilíngues para surdos. Os registros serão feitos por meio de um diário de campo de responsabilidade da pesquisadora, os dados obtidos serão posteriormente organizados e analisados. Solicitaremos algumas informações relacionadas à sua formação profissional e, também, em relação à sua atuação profissional, sendo a pesquisadora responsável pela organização destas informações garantindo o sigilo de sua identificação.

Há riscos mínimos de desconfortos previsíveis, porém caso ocorram, os procedimentos poderão ser interrompidos a qualquer momento, por sua solicitação ou pelo pesquisador, que tomará as providências necessárias.

Sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de remuneração e, portanto, a pesquisadora não prevê nenhuma forma de reembolso ou ressarcimento, bem como, qualquer ônus financeiro relacionado à pesquisa.

A pesquisadora responsável garante o *sigilo da sua identidade e de seus dados confidenciais* que, de algum modo, possam lhe provocar constrangimentos ou

prejuízos, garantindo que os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Também será preservado o anonimato dos alunos envolvidos, sem que haja identificação ou uso da imagem dos mesmos no momento de divulgação da pesquisa. Os resultados obtidos serão apresentados em forma de dados na dissertação e por meio de publicações em periódicos científicos, atentando aos princípios éticos da pesquisa, com base na Resolução CNS nº 466 de 2012. Os dados coletados serão guardados por cinco anos, para eventual publicação de artigo e a partir de então serão descartados. Você terá a *liberdade de interromper a participação neste estudo a qualquer momento*, sem prejuízo de qualquer espécie. Poderá também solicitar quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento.

Este termo possui duas vias. Uma será entregue a você depois de assinada.

Eu, _____,
RG nº _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa *A língua brasileira de sinais na educação bilíngue de surdos: língua de instrução e disciplina curricular*, sob a responsabilidade da pesquisadora Angélica Niero Mendes dos Santos (aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP), sob a orientação da professora Dra. Cássia Geciauskas Sofiato.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

Data: ____/____/____.

Contatos:

Pesquisadora: Angélica Niero Mendes dos Santos

Fone:

E-mail:

4) Estagiário de Pedagogia

Caro participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada *A língua brasileira de sinais na educação bilíngue de surdos: língua de instrução e disciplina curricular*, desenvolvida por Angélica Niero Mendes dos Santos, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Os objetivos da pesquisa são:

- ✓ Discutir como a língua brasileira de sinais tem sido utilizada e ensinada nas escolas bilíngues para surdos no município de São Paulo;
- ✓ Entender o funcionamento da língua brasileira de sinais como língua de instrução nas escolas bilíngues;
- ✓ Compreender como a disciplina de Libras está estruturada e quais são os conteúdos de ensino presentes no currículo das escolas públicas bilíngues em São Paulo.

Sua participação neste trabalho consistirá em autorizar a observação, pela pesquisadora, das atividades desempenhadas por você junto ao professor e aos alunos, de modo a possibilitar reflexões sobre o funcionamento da língua brasileira de sinais nas escolas bilíngues para surdos. Os registros serão feitos por meio de um diário de campo de responsabilidade da pesquisadora, os dados obtidos serão posteriormente organizados e analisados. Solicitaremos algumas informações relacionadas à sua formação profissional e, também, em relação à sua atuação profissional, sendo a pesquisadora responsável pela organização destas informações garantindo o sigilo de sua identificação.

Há riscos mínimos de desconfortos previsíveis, porém caso ocorram, os procedimentos poderão ser interrompidos a qualquer momento, por sua solicitação ou pelo pesquisador, que tomará as providências necessárias.

Sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de remuneração e, portanto, a pesquisadora não prevê nenhuma forma de reembolso ou ressarcimento, bem como, qualquer ônus financeiro relacionado à pesquisa.

A pesquisadora responsável garante o *sigilo da sua identidade e de seus dados confidenciais* que, de algum modo, possam lhe provocar constrangimentos ou prejuízos, garantindo que os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Também será preservado o anonimato dos alunos envolvidos, sem que haja identificação ou uso da imagem dos mesmos no momento de divulgação da pesquisa. Os resultados obtidos serão apresentados em forma de dados na dissertação e por meio de publicações em periódicos científicos, atentando aos princípios éticos da pesquisa, com base na Resolução CNS nº 466 de 2012. Os dados coletados serão guardados por cinco anos, para eventual publicação de artigo e a partir de então serão descartados. Você terá a *liberdade de interromper a participação neste estudo a qualquer momento*, sem prejuízo de qualquer espécie. Poderá também solicitar quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento.

Este termo possui duas vias. Uma será entregue a você depois de assinada.

Eu, _____,
RG nº _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa *A língua brasileira de sinais na educação bilíngue de surdos: língua de instrução e disciplina curricular*, sob a responsabilidade da pesquisadora Angélica Niero Mendes dos Santos (aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP), sob a orientação da professora Dra. Cássia Geciauskas Sofiato.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

Data: ____/____/____.

Contatos:

Pesquisadora: Angélica Niero Mendes dos Santos

Fone:

E-mail:

Apêndice B – Roteiro de Observação da Aulas de Libras

Aspectos a serem observados:

- Número de alunos em sala;
- Organização espacial do ambiente;
- Conteúdo trabalhado;
- Material utilizado;
- Metodologia utilizada;
- Participação dos alunos;
- Intervenções do professor;
- Formas de avaliação;
- Informações relevantes.

APÊNDICE C – Roteiro de Observação das aulas das demais disciplinas curriculares

Aspectos a serem observados:

- Nome da disciplina observada;
- Número de alunos;
- Organização espacial do ambiente;
- Língua de instrução (Libras ou Português);
- Conteúdo trabalhado;
- Metodologia / materiais / recursos utilizados para o ensino;
- Participação dos alunos;
- Intervenções do professor;
- Formas de avaliação;
- Informações relevantes.

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista: Professores de Libras**Dados demográficos:**

Nome: _____ Idade: _____

Surdo ☐ Ouvinte ☐

Formação Inicial: _____

Formação complementar: _____

Tempo de trabalho no serviço público: _____

Tempo de trabalho nesta escola: _____

Etapa da Educação Básica em que atua: _____

Idade de aquisição / aprendizagem da Libras: _____

Conhecimento da língua brasileira de sinais (nível de proficiência): _____

Processo de aquisição da Libras: _____

Questões:

1) Como as línguas (língua brasileira de sinais e língua portuguesa) são trabalhadas simultaneamente na escola? Há uma hierarquia das línguas?

2) Como a Libras aparece no currículo prescrito? Quais momentos são destinados ao planejamento do ensino dessa língua?

3) Quais os conteúdos de ensino previstos para a turma de ____ ano?

4) Como você desenvolve seu trabalho de ensino de Libras como L1?

5) Refletindo sobre sua atuação como professor(a) de Libras, quais as suas práticas que você destaca como essenciais para o ensino de Libras e que culminam em aprendizagens significativas aos alunos?

6) Como você percebe a língua brasileira de sinais dentro da escola bilíngue para surdos? Qual a importância dela para a comunicação nas relações que se estabelecem no contexto escolar? Relação professor-aluno; funcionário-aluno; aluno-aluno.

7) E em relação à aquisição do conhecimento, qual papel que você atribui à Libras?

8) Como você avalia as *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais – Libras*? Esse documento norteia, em alguma medida, sua atuação pedagógica?

9) Como você avalia os *Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras* disponibilizados para o ensino de Libras em São Paulo? Refletindo sobre a sua prática pedagógica, qual a influência dele em sua atuação no ensino de Libras?

10) Quais os desafios e/ou dificuldades que você encontra no ensino da Libras para seus alunos? Quais sugestões você daria para aprimorar o ensino de Libras nas escolas bilíngues?