**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

RITA DE NAZARETH SOUZA BENTES

A política linguística nos documentos oficiais de orientação didática de língua portuguesa para surdos entre 1979 e 2010: arquitetônica, memória e discurso

Versão corrigida

São Paulo

2020

RITA DE NAZARETH SOUZA BENTES

A política linguística nos documentos oficiais de orientação didática de língua portuguesa para surdos entre 1979 e 2010: arquitetônica, memória e discurso

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Batista Campos

Versão corrigida

São Paulo

2020

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 Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

B475p Bentes, Rita de Nazareth Souza
A política linguística nos documentos oficiais de orientação didática de língua portuguesa para surdos entre 1979 e 2010: arquitetônica, memória e discurso / Rita de Nazareth Souza Bentes ; orientadora Maria Inês Batista Campos. - São Paulo, 2020.
196 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Documentos oficiais de política linguística . 2. Arquitetônica . 3. Memória . 4. Discurso. 5. Língua portuguesa para surdos . I. Campos, Maria Inês Batista , orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Rita de Nazareth Souza Bentes

Data da defesa: 27/03/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Maria Inês Batista Campos

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

Belém, 25/05/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

SOUZA-BENTES, R.N. **A política linguística nos documentos oficiais de orientação didática de língua portuguesa para surdos entre 1979 e 2010: arquitetônica, memória e discurso.** Tese apresentada a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Batista Campos
Paulo

Instituição: Universidade de São

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Ao Daniel e Anchieta Bentes, companheiros fiéis,
pela compreensão e colaboração efetiva.
À memória de meus filhos, Ied, Ian Victor e Victor Bentes.
Aos meus pais, Marlene Silva e Itacy Souza, pelo
apoio profissional e amor contínuo.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é uma tarefa-resposta acadêmico-profissional, produzida com muita resiliência, labor e regada à luz de diálogos, que me provocam a dizer: muitíssimo obrigada! Trata-se do Projeto Interinstitucional entre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Estado do Pará – DINTER (USP e UEPA), que participei com o incentivo e o apoio constante das professoras coordenadoras do DINTER (UEPA-USP), Maria do Perpetuo Socorro Cardoso, Elisa Pinheiro, Sheila Grillo e Elis de Almeida Caretta.

Entre 2016 e 2020, o curso de doutorado se materializou nas disciplinas, nos eventos, no estágio doutoral e na produção da tese, consequentemente, nas relações estabelecidas com as pessoas envolvidas, as quais de alguma forma contribuíram para que o projeto da tese fosse possível.

É importante ressaltar que, no processo de escritura dos capítulos, diante das incertezas e das decisões, busquei a Deus, que me deu forças para eu prosseguir com o trabalho de pesquisa.

A efetivação desta tese, também, foi possível com o apoio incondicional dos meus queridos pais, Marlene de Jesus Silva e Itacy Souza, que me incentivaram e apoiaram em toda a minha formação escolar e profissional.

Os diálogos com José Anchieta Bentes e Daniel Souza Bentes, meus companheiros na alegria e no sofrimento, foram incansáveis. Eles sempre estiveram ao meu lado, com amor, para que eu pudesse realizar um sonho acadêmico. Além deles, agradeço às minhas irmãs Rejane Souza e Natália Barros, ao meu irmão Carlos Sérgio Souza e aos meus sobrinhos Itacy Neto, André Souza, Alex Oliveira, Éder Carlos e Evelin de Bernardes Souza.

Agradeço à minha orientadora professora dr^a. Maria Inês Batista Campos (DLCV-FFLCH) pelas experiências vivenciadas, no período do estágio doutoral, além de suas orientações sempre produtivas e pontuais para o direcionamento da organização e escritura da tese como respostas responsivas.

No período de março a dezembro de 2017, durante o estágio doutoral, pude participar do grupo de pesquisa “Redes Bakhtinianas”, coordenado pela professora Maria Inês Batista Campos. Nesse grupo, estão meus queridos amigos Agildo Oliveira,

Denísia Moraes dos Santos, Denise Emirici, Andrea Alencar, Carolina Acutti, Elaine Hernandez, Débora Ribeiro, Nathália Polachini e o professor Geraldo Tadeu Souza.

Agradeço aos professores das disciplinas, que cursei na Universidade de São Paulo – Maria Inês Campos, Sheila Grillo, Zilda Aquino, Marli Quadros, Rosane Amado, Elis Caretta, Márcia Duarte e Antônio Silva pelas contribuições teóricas e bons diálogos pelas valiosas contribuições teóricas. Incluo também o agradecimento aos professores da UEPA (DINTER): Cristiane Dominiqui, Dinair Barbosa, André Diniz, Jessiléia Eiró, Sueli Pinheiro, Antônia Negrão, Alonso Júnior, Mara Jucá, Josane Freitas, Rosana Siqueira do Vale, Érika Castro, Denilson Silva, Sandra Takakura e Jordana Lisboa, pela amizade, carinho, compromisso e respeito acadêmico-profissional. Eles foram vozes de resistência.

Ainda, com respeito aos constantes diálogos sobre a pesquisa, agradeço aos amigos da vida cotidiana e profissional José Anchieta Bentes, Denísia Moraes dos Santos, Wenceslau Alonso Junior, André Monteiro Diniz, Agildo dos Santos, Patrícia Almeida, Huber Kline Guedes, Cristiane Burlamaqui, Taís Salbé, Rita de Cássia Silva, Lorena e Marcelo Trescastro, Valdemir Miotello Sandoval Nonato Gomes, Hector Calixto, Alzira Andrade, Felipe da Costa, Andrei Dias, Ohana Matias, Fábio Teixeira, Katharyni Pontes, Albene Lis e Antônio Monteiro, Nilda Oliveira, Rita Leal e Angela Herine Leal, Helen Dias, Isabel Rodrigues, Débora Cristina, Maria Helena Chaves, Elmira e Giovanni Treccani, Fernando Ribeiro Machado, João Carlos Machado, Angélica Galiza, Ronielson, Simone Loureiro, Vânia Maria, Felipe Jessica Cardoso, Wildete e Miriam Trindade, Célia, Davi Oliveira, e Raimunda Waldemar, pelo apoio e constantes diálogos, que foram imprescindíveis para a conclusão da pesquisa.

Faço um agradecimento especial a todos os participantes do Grupo Interinstitucional de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia – GELPEA (UEPA-UFPA), os professores José Anchieta de O. Bentes e Huber Kline Lobato Guedes, pelas discussões nas Arenas Bakhtiniana, que ajudaram na compreensão dos conceitos discutidos na fundamentação teórica desta tese.

À Comunidade Surda, representada pelo presidente e vice-presidente, os surdos José Ribamar Cordeiro Coelho e José Anderson de Figueiredo Palheta da Associação dos Surdos de Belém (ASBEL), além dos estudantes da Universidade do Estado do

Pará-UEPA, agradeço pelos relatos das experiências vividas, que foram fundamentais para a compreensão da tese.

Destaco a colaboração dos professores do Curso de Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará, representados pela Profa. Raquel Gomes e o Prof. Ozivan Santos, o chefe do Departamento de Letras e Literatura, o professor Ednalvo Campos, o coordenador do curso de Letras, o professor Marco Antônio Campelo e o Pró-Reitor de Pesquisa, o professor Renato Teixeira.

Por fim, agradeço às professoras da banca julgadora de qualificação, Cássia Geciauskas Sofiato e Ana Elvira Luciano Gebara, pelas contribuições valiosas em relação às discussões e sugestões para a produção e organização da tese. Esse agradecimento é extensivo aos professores Marcus Vinícius Batista Nascimento, Anderson Salvaterra Magalhães e Ana Elvira Luciano Gebara, como membros titulares da banca julgadora de defesa da tese, e, em especial, à professora Maria Inês Batista Campos, presidente em ambas as bancas, por notável condução dos trabalhos.

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.
(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

SOUZA-BENTES, R.N. **A política linguística nos documentos oficiais de orientação didática de língua portuguesa para surdos entre 1979 e 2010: arquitetônica, memória e discurso.** Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

O Ministério da Educação (MEC), entre 1979 e 2010, estabeleceu orientações didáticas de ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos no país. Essas orientações refletiram diferentes discursos em relação às designações para surdos, às concepções de linguagem e às abordagens de ensino monolíngue ou bilíngue. Verifica-se, nessa problemática, tensões entre o uso da Língua Portuguesa com foco na língua oral e escrita e o uso da Língua de Sinais presentes nas esferas institucionais. Esta tese tem como objetivo analisar as orientações didáticas oficiais de Língua Portuguesa expressas nos documentos publicados, implementados pelo Ministério da Educação (MEC), nos governos de João Batista Figueiredo (1979-1985), Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Para atingir o objetivo, duas questões nortearam a pesquisa: (i) Como esses governos representados pelo MEC, no período que abrange os anos de 1979 a 2010, posicionaram-se frente às singularidades do estudante surdo? (ii) Que concepções de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa engendram os discursos dos documentos oficiais? A partir dessas questões, foram selecionados seis documentos oficiais publicados entre 1979 e 2010, que tratam da política linguística para educação básica, como objeto de pesquisa. Constituem, assim, o *corpus* desta pesquisa a seguinte materialidade: (1) *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979); (2) *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998b); (3) *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica* (BRASIL, 2002b); (4) *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b); (5) *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007); (6) *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010). Para rastrear a memória do objeto de pesquisa, primeiramente, este trabalho apoia-se nas concepções teórico-metodológicas de Bakhtin e o Círculo, considerando os conceitos de arquitetônica, memória e enunciado concreto de M. Bakhtin (2002; 2003; 2010, 2016, 2017) e V. Volóchinov (2017). Em segundo lugar, a partir da organização do *corpus*, constituído por seis documentos oficiais, recupera-se a memória do objeto, apresentando as principais diretrizes instauradas, no que se refere, sobretudo, às orientações didáticas oficiais de Língua Portuguesa para surdos a fim de compreender posicionamentos expressos nos documentos publicados. Os resultados interpretados mostram que são propostas didáticas, muitas vezes, compreendidas como política linguística, compostas de parte teórica e prática no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa para surdos. Conclui-se, portanto, que o documento 1 designa o ensino dos fonemas e da sintaxe, prevalecendo o método oral, o documento 2 tem a função de preparar aluno para ser integrado na sala regular de ensino baseado na leitura e escrita da língua portuguesa, os documentos 3, 4, 5 e 6 defendem o ensino bilíngue, ou seja, a Língua Portuguesa instituída como L2 e a Língua de Sinais reconhecida como L1. Nos documentos 5 e 6, três momentos de ensino nas salas de recursos multifuncionais são recomendados: o ensino de Língua de Sinais, o ensino em Língua de Sinais do conteúdo escolar e o ensino de Língua Portuguesa escrita. Esta tese traz reflexões sobre a necessidade de um ensino em sala de aula bilíngue com recursos didáticos e tecnológicos com profissionais especialistas, sendo um professor de língua e um intérprete, atuando de forma colaborativa na educação de alunos surdos, usando a Língua Portuguesa escrita e a Língua de Sinais, para instituir uma proposta de política linguística efetivamente inclusiva.

Palavras-chave: Documentos oficiais de política linguística. Arquitetônica. Memória. Discurso. Língua Portuguesa para surdos.

ABSTRACT

SOUZA-BENTES, R.N. **The linguistic policies in the official documents concerning pedagogical guidelines on teaching Portuguese to deaf students between 1979 and 2010: architectonic, memory and discourse.** Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

From 1979 to 2010, Brazil's Ministry of Education (MEC) published pedagogical guidelines on the teaching of Portuguese to deaf students. These guidelines reflected different discourses regarding designations of the deaf, conceptions of language and the approaches towards monolingual and bilingual teaching. In this matter, tensions between the use of Portuguese focused on the oral and written form of the language and the use of the Brazilian Sign Language in national institutions are observed. This thesis aims at analyzing the official pedagogical guidelines on Portuguese teaching provided in documents published and implemented by MEC during the mandates of presidents João Batista Figueiredo (1979-1985), Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) and Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Two research questions were raised to achieve this objective: (i) How did these governments, represented by MEC, consider the peculiarities of deaf students during that period? (ii) What conceptions of language and of Portuguese teaching founded the discourses in their official documents? Based on these questions, six official documents concerning linguistic policies for basic education and published between 1979 and 2010 were selected as objects of this research. Its corpus consisted of: (1) A curriculum proposal for the hearing impaired (*Proposta curricular para deficientes auditivos*) (BRASIL, 1979); (2) Deaf students in basic and higher education (*O aluno surdo na educação básica e superior*) (BRASIL, 1998a); (3) Teaching Portuguese to deaf students: pathways to a teaching practice (*Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica*) (2002); (4) Knowledge and practices towards inclusion: developing competencies in order to fulfill the special educational needs of deaf students (*Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*) (BRASIL, 2005); (5) Specialized Educational Service – Deaf people (*Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez*) (BRASIL, 2007); (6) Bilingual approach in the education of deaf people (*Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*) (BRASIL, 2010). To trace the memory of the research object, this study first uses the theoretical and methodological conceptions of Bakhtin and his Circle, considering the concepts of architectonic, memory, and concrete utterance by M. Bakhtin (2002; 2003; 2010, 2016, 2017) and V. Volóchinov (2017). After the organization of the corpus, the memory of the object is recovered, and the main guidelines are established, regarding mainly the official pedagogical guidelines of teaching Portuguese to deaf students in order to understand the standpoints expressed in those published documents. The results show that the pedagogical proposals are often considered as linguistic policies, composed of theoretical and practical parts concerning the teaching of Portuguese to the deaf. The conclusions of this work affirm that document 1 designates the teaching of phonemes and syntax, with a prevalence of the oral method, document 2 aims at preparing the student for integration in the regular classroom based on reading and writing Portuguese, documents 3, 4, 5 and 6 support bilingual education, i.e. Portuguese is seen as a L2 and Brazilian Sign Language, as the students' L1. In documents 5 and 6, three teaching moments within the multifunctional resources rooms are recommended: Sign Language teaching, the teaching of school contents and the teaching of written Portuguese. This thesis reflects upon the need of bilingual teaching with pedagogical and technological resources and specialized professionals: a language teacher and an interpreter working collaboratively in the education of deaf students, using both written Portuguese and BSL, in order to provide a linguistic policy that is effectively inclusive.

Keywords: Official Documents of Linguistic Policies. Architectonic. Memory. Discourse. Teaching Portuguese to the deaf.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Iconografia dos signes dos surdos-mudos, primeiro dicionário de Língua de Sinais Brasileiro	32
Figura 2: Representação da curva do sino	34
Figura 3: Fac-símile da capa e contracapa do vol. II <i>Proposta Curricular para deficientes auditivos</i> (BRASIL, 1979)	90
Figura 4: Fac-símile da capa e da contracapa – <i>A educação de surdos</i>	94
Figura 5: Capa do Fascículo 6 – Educação especial – O aluno surdo na educação básica e superior	94
Figura 6: Fac-símile da capa e da contracapa “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos” (v. I e II).....	98
Figura 7: Fac-símile da capa e da contracapa - Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.....	102
Figura 8: Fac-símile da capa e da contracapa - <i>Atendimento educacional especializado</i>	104
Figura 9: Fac-símile da capa e da contracapa: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez (v. 4).....	107
Figura 10: Fac-símile do sumário - <i>Proposta Curricular para deficientes auditivos</i> (v. II)	112
Figura 11: Fac-símile do sumário - O aluno surdo na educação básica e superior	120
Figura 12: Fac-símile do sumário - Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica (v. I e II)	127
Figura 13: Fac-símile de uma atividade de coesão e coerência do documento Ensino de Língua Portuguesa para Surdos (2002b, v. II).....	142
Figura 14: Fac-símile de uma atividade de produção escrita proposta no documento Ensino de Língua Portuguesa para Surdos (2002b)	143
Figura 15: Fac-símile do sumário - Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.....	148
Figura 16: Fac-símile do sumário - Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez.....	157
Figura 17: Momento Didático-Pedagógico do AEE de LP para surdos.....	163
Figura 18: Conteúdo textual apresentado em Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa	164
Figura 19: Fac-símile do sumário - Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez (BRASIL, 2010)	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento de dissertações e teses - Documentos oficiais de Língua Portuguesa para surdos	22
Quadro 2: Documentos oficiais de orientação do ensino de Língua Portuguesa para surdos entre 1979 e 2010	83
Quadro 3: Síntese das interpretações da capa e da contracapa do período da ditadura civil-militar: governo João Batista Figueiredo (1979 a 1985).....	93
Quadro 4: Síntese das interpretações das capas e contracapas - período da abertura democrática - governo FHC (1995 a 2002).....	101
Quadro 5: Quadro 5: Síntese das interpretações das capas e contracapas dos documentos oficiais para educação de surdos durante o período de governo democrático-popular, o governo Lula (2003 a 2010).....	109
Quadro 6: Níveis de comunicação fonológico e sintático-semântico: Sistema fonológico.....	114
Quadro 7: Proposta Curricular para deficientes auditivos: a política linguística durante o período compreendido pela ditadura civil-militar do governo João Batista Figueiredo (1979 a 1985)	118
Quadro 8: Síntese da Política linguística presente nos documentos do período da abertura democrática – governo FHC (1995 a 2002)	144
Quadro 9: Comparação entre o Atendimento Educacional Especializado em Libras, o ensino de Libras e de Língua Portuguesa para surdos.....	175
Quadro 10: Síntese da política linguística no período de governo democrático-popular - governo Lula (2003 a 2010)	176

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASL – Língua de Sinais Americana

AASI - Aparelhos de Ampliação Sonora Individual

ADD - Análise Dialógica do Discurso

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APADA - Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos

CAS - Centro de apoio a capacitação dos Profissionais e à Educação de Surdos

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CEPAL - Comissão econômica para América Latina e Caribe

COEES - Coordenadoria de Educação Especial

DEES - Departamento de Educação Especial

DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação

DOC - Documento

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração para Surdos

FM - Frequência Modulada

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional

LSCB - Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros.

LSKB - Língua de Sinais Urubu-Ka'apor Brasileira

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PUC - Pontifícia Universidade Católica

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSP - Partido Social Democrata

PT - Partido dos trabalhadores

PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

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

SEESP-Secretaria de Educação Especial

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNB - Universidade De Brasília

UPIAS - Union of the Physically Impaired Against Segregation

Sumário

INTRODUÇÃO	14
<i>CAPÍTULO I BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL.....</i>	27
1.1 O Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos	28
1.2 O ensino emendativo de surdos: as décadas de 1930 a 1970.....	32
1.3 Os movimentos sociais e os estudos da deficiência: os anos de 1970 a 2010.....	37
<i>CAPÍTULO II A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....</i>	49
2.1 A noção de arquitetura	49
2.2 A noção de memória.....	58
2.3 A noção de enunciado verbo-visual	63
<i>CAPÍTULO III A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD).....</i>	70
3.1 A perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD)	70
3.2 A caracterização dos documentos	74
3.3 Os procedimentos da ADD para os documentos oficiais	84
<i>CAPÍTULO IV O DISCURSO ARQUITETÔNICO NAS CAPAS E CONTRACAPAS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS</i>	89
4.1 Capa e contracapa do documento do período da ditadura civil-militar: governo João Batista Figueiredo (1979-1985)	90
4.2 Capa e contracapa dos documentos do período da abertura democrática - governo FHC (1995 a 2002).....	93
4.3 Capas e contracapas: período de governo democrático-popular - governo Lula (2003 a 2010)	101
<i>CAPÍTULO V O DISCURSO ARQUITETÔNICO NOS SUMÁRIOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....</i>	110
5.1 Sumário do documento do período da ditadura civil-militar: governo Figueiredo (1979 a 1985)	111
5.2 Sumários dos documentos do período da abertura democrática – governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002).....	118
5.3 Sumários dos documentos do período de governo democrático-popular – Governo Lula (2003 a 2010)	145
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	178
<i>REFERÊNCIAS.....</i>	188

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos e demais materiais, incluindo documentos oficiais de orientação didática, têm sido um dos objetos de reflexão por parte de pesquisadores da Linguística Aplicada, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Um dos importantes centros que realizam investigações nessa área é o Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, ao qual esta pesquisa está vinculada e inserida no projeto “Letramentos, ensino, memória: a teoria dialógica do discurso”, sob a coordenação da professora doutora Maria Inês Batista Campos, que orienta pesquisas nos estudos de linguagem sobre as práticas de leitura e produção escrita em materiais didáticos de Língua Portuguesa, tendo como fundamento a teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo.

A discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos no Brasil nos documentos oficiais reflete diferentes posturas teórico-metodológicas procedentes dos acontecimentos históricos, políticos e educacionais nos anos entre 1979 e 2010, com mudanças de designações e de concepções de língua e ensino de Língua Portuguesa para os estudantes surdos. Verificamos, na educação para surdos, nesse período, tensões entre o uso da Língua Portuguesa com foco na língua oral e escrita e o uso da Língua de Sinais presentes nas esferas institucionais.

Considerando o quadro histórico e político, no período que abrange os anos de 1979 a 2010, na educação para surdos, selecionamos documentos oficiais relacionados às orientações didáticas, que dizem respeito às teorias linguísticas e às escolhas metodológicas de como ensinar a Língua Portuguesa para surdos, a fim de perceber posicionamentos expressos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos governos de João Batista Figueiredo (1979-1985), Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).

O fato é que a política linguística para formação de professores de Língua Portuguesa que atuam com surdos ganhou destaque, no Brasil, como discurso oficial, a partir de 1979, quando foi publicado o primeiro documento oficial de orientação, intitulado *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos* (BRASIL, 1979). A partir desse documento, identifiquei outros, que passaram a constituir o *corpus* desta pesquisa:

o segundo documento *O aluno surdo na educação básica e superior: a Educação de Surdos vol. II – Fascículo 6* (BRASIL, 1998a); o terceiro, *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b); o quarto *Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b); o quinto, *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007); e o sexto, *A abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010).

Trata-se de seis documentos oficiais de orientação didática de Língua Portuguesa para surdos, produzidos pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC) no período de trinta anos, entre 1979 e 2010, para profissionais que atuavam nas classes das escolas especiais, nas classes de integração, nas salas do sistema de ensino regular, na perspectiva escolar da política linguística como política pública de cada governo, que abrange o período da ditadura civil-militar à fase conhecida como redemocratização do país. É importante notar que esses discursos presentes nos documentos oficiais, em forma de políticas públicas, em diferentes épocas, representam posicionamentos oficiais distintos a respeito de concepção de língua(gem) e de ensino de Língua Portuguesa para surdos na escola, como se verá nos capítulos quatro e cinco desta tese.

A escolha dos seis documentos oficiais, que constitui o *corpus* desta pesquisa se deve, portanto, a dois fatores proeminentes: a) representam iniciativas oficiais de estabelecer parâmetros, concepções e propostas de formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, com abrangência nacional; b) são decorrentes de pressões internacionais em torno da política de integração, de diversidade ou de inclusão, como políticas públicas, especificamente relacionadas à linguagem, empreendidas pelo MEC.

Assim o **objetivo geral** deste trabalho é analisar as orientações didáticas oficiais de Língua Portuguesa para surdos a fim de compreender os posicionamentos oficiais expressos nos documentos publicados e implementados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no período entre 1979 e 2010, no Brasil.

Para prosseguir com o trabalho de pesquisa, **duas questões foram formuladas**: (i) Como os governos representados pelo MEC, no período que abrange os anos de 1979 a 2010, posicionaram-se frente às singularidades dos estudantes surdos? (ii) Que concepções de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa engendram os discursos

dos documentos oficiais? A resposta a essas duas questões de pesquisa pode oferecer uma melhor compreensão dos principais problemas relacionados à política linguística no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa na formação de professores para atuarem no ensino de Língua Portuguesa para surdos nas instituições especializadas e nas escolas comuns da rede de ensino brasileiras. Pode também contribuir com a reflexão sobre a produção de documentos oficiais especificamente de orientação ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua à luz da teoria linguística e da abordagem de ensino que considera as singularidades de aprendizagem dos alunos surdos.

Para rastrear a memória do objeto de pesquisa, – seis documentos oficiais já citados –, foram estabelecidos **três objetivos específicos** que refletem a organização deste trabalho: (i) contextualizar os documentos oficiais de orientação de Língua Portuguesa do MEC para surdos a partir de sua forma arquitetônica, retomando a memória dos posicionamentos político-educacionais como discursos oficiais; (ii) descrever cada uma das propostas dos documentos oficiais de orientação de Língua Portuguesa para surdos a partir de sua forma verbo-visual, considerando a forma arquitetônica – ou projeto de dizer de um enunciado concreto, histórica, social e ideologicamente, atribuindo-lhe sentido –, com o intuito de revelar posicionamentos em relação às orientações de ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos; (iii) interpretar as orientações oficiais, enquanto política linguística – entendida como intervenção pública, do MEC, em relação à língua e/ou sobre os usos linguísticos –, especificamente comparando as propostas das diferentes épocas, identificando os posicionamentos sobre os estudantes surdos e as concepções de linguagem e de ensino para os surdos.

Para alcançar os três objetivos, primeiramente, recorro às concepções teórico-metodológicas de Bakhtin e o Círculo para analisar os discursos presentes nos documentos oficiais, considerando os conceitos de arquitetônica, memória e enunciado verbo-visual de M. Bakhtin (BAKHTIN, 2002, 2003, 2010, 2016, 2017) e Volóchinov (VOLÓCHINOV, 2017). A pesquisa está fundamenta na teoria dialógica do discurso, com a finalidade de contextualizar, descrever e interpretar as formulações postas a respeito do sujeito, de linguagem e de ensino presentes nos documentos oficiais, enquanto propostas destinadas aos estudantes surdos do ensino básico.

Em segundo lugar, a partir da organização do *corpus*, constituído pelos seis documentos oficiais, recupero a memória do objeto constituído, apresentando as principais diretrizes instauradas, no que se refere, sobretudo, às orientações didáticas oficiais de Língua Portuguesa para surdos a fim de perceber posicionamentos expressos nos documentos publicados.

Os documentos oficiais produzidos pelo MEC entre 1979 e 2010 trouxeram nas orientações didáticas mudanças em relação às concepções de linguagem e de ensino para estudantes surdos. É possível, portanto, afirmar que as propostas de atividades de Língua Portuguesa em relação ao uso de Libras foram adaptadas de acordo com as condições de aprendizagem dos estudantes surdos, não mais vistos como ouvintes, uma vez que passam a ser considerados em suas singularidades linguístico-discursivas como sujeitos bilíngues ativos em um espaço institucional no qual todos devem ter acesso à construção do conhecimento como um ato cultural.

Por um lado, o movimento desse tipo de pesquisa – a Análise Dialógica do Discurso (ADD) – é retrospectivo, uma vez que pretendi incluir, como um dos elementos de análise, a contextualização histórica e político-educacional em que foram produzidos esses documentos oficiais. Por outro lado, o movimento também é prospectivo, no sentido de antecipar ou iniciar possíveis conclusões a partir da descrição, análise e compreensão/interpretação das formas composicionais dos documentos oficiais articuladas às formas arquitetônicas.

Consideramos os documentos oficiais como gêneros discursivos complexos, uma vez que possuem outros gêneros intercalados, como artigos científicos, instruções ou comandos, exercícios para professores, revelando concepções e ideologias a respeito de como ensinar Língua Portuguesa para surdos. Entendo que são discursos que têm como objetivo central a orientação de dizer como fazer e por que fazer uma determinada atividade ou proposta que assume o *status* de política governamental em sala de aula, estabelecendo diretrizes, conteúdos, metodologias, objetivos e metas a serem alcançadas, concepções de ensino e de aprendizagem, de linguagem e de outros conceitos fundamentais para uma determinada proposta oficial ser implantada.

Toda essa discussão a respeito do ensino de Língua de Sinais e de Língua Portuguesa para estudantes surdos obteve relevância não apenas com a publicação do primeiro documento de Língua Portuguesa de 1979, promovendo formação aos

professores para atuarem no ensino de Língua Portuguesa para surdos no Brasil, desde a fundação do Instituto Nacional de Surdos, na época do segundo império, em 26 de setembro de 1857, havia certa preocupação com esse ensino, mas é a partir do período da ditadura militar que ocorrem campanhas de alfabetização e escolarização, com a criação de programas e documentos oficiais de orientação aos professores da rede pública no Brasil, e, sobretudo, com a aprovação de uma legislação específica: a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002a), conhecida como Lei de Libras, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a), que regulamenta essa lei. Essa legislação favoreceu a formulação de discursos a respeito do surdo, da língua que utilizam – a Língua de Sinais – e do ensino que é proposto para essa categoria, conforme os discursos presentes nos documentos oficiais de orientação do Ministério de Educação, os quais foram analisados nesta tese. Esses fatos constituem as memórias anteriores que servem para dizer que sempre tem um acontecimento anterior que pode proporcionar compreensões para o momento atual em que analisamos um fenômeno ou uma materialidade.

Esta pesquisa se inscreve na discussão sobre as orientações didáticas no que diz respeito às concepções da língua de instrução que é proposta nos documentos e da proposta de ensino de línguas correlacionadas, a Língua Portuguesa e a libras, que aparecem nas formulações impressas nos documentos oficiais de orientação do ensino de Língua Portuguesa, produzidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), entre 1979 e 2010, no Brasil.

Justificamos esta pesquisa estabelecendo algumas razões que me remete a uma reflexão sobre os discursos em torno do que estou chamando de política linguística nos documentos oficiais de orientação do ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos, sendo estas razões de natureza pessoal, epistemológica, didático-pedagógica e de pesquisa. Explico, a seguir, essas razões.

A primeira razão é de natureza **político-profissional** e se refere ao engajamento para a construção de um ensino que promova o respeito às singularidades dos estudantes e das políticas linguísticas envolvidas no processo de ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos. Em 1996, participei da discussão em defesa da educação bilíngue nas escolas especiais e regulares no Estado do Pará, quando atuava como professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Estado do Pará.

No Estado do Pará, as primeiras discussões ocorreram no ano de 1994, quando tive contato com a professora Lucinda Ferreira Brito¹, que esteve em Belém para ministrar o curso “Bilinguismo no processo educacional do surdo”, entre 18 a 28 de junho de 1996, no Instituto Felipe Smaldone, escola de surdos na capital do Pará.

A convite da professora Lucinda, um grupo de professores programou, por meio do Departamento de Educação Especial (DEES) do Estado do Pará, uma viagem ao Rio de Janeiro para participar dos cursos de formação em “Língua Brasileira de Sinais (Libras)” e em “Libras: estratégias de pesquisa e aplicação à educação de surdos” na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse curso ocorreu no período de 12 a 30 de julho de 1996, com a participação de 22 pessoas, 10 surdos e 12 ouvintes. E foi um marco para o ensino de Língua Portuguesa para surdos no Estado do Pará, promovendo, a partir desse acontecimento, outra perspectiva de ensino, uma vez que os participantes passaram a defender um ensino bilíngue – da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais – e puderam realizar mudanças nas escolas em que atuavam. Era o início da redefinição das políticas linguísticas, direcionadas ao ensino de Língua Portuguesa para surdos, no Pará e em outros Estados da federação brasileira. Decorrente disso, consegui, em 1996, a remoção do local que trabalhava para o Instituto “Felipe Smaldone”. No ano de 1998, ingressei na Unidade de Educação Especial “Professor Astério de Campos”. As duas escolas especiais de surdos passaram a trabalhar a partir da nova perspectiva denominada bilíngue. Na perspectiva de ensino bilíngue, as escolas especiais de surdos promoviam, primeiramente, a aprendizagem da Língua de Sinais, e posteriormente aprendem a Língua Portuguesa escrita, formalmente, na escola.

Defendíamos-se, a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, que os surdos deveriam primeiro aprender a Língua de Sinais, na escola, uma vez que as famílias em sua grande maioria eram pais ouvintes, para depois de eles estarem fluentes em Língua de Sinais, apresentarem condições de aprender a Língua Portuguesa escrita. O ensino de Língua de Sinais requer a aprendizagem da gramática da Língua Brasileira de Sinais e da gramática da Língua Portuguesa a fim de que o estudante desenvolva a leitura em Língua de Sinais do texto escrito em Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa passa, assim, a ser a segunda língua, não a primeira, como até então era o

¹ A professora Lucinda Brito, no ano de 1996, era docente do Departamento de Linguística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), considerada uma das autoridades na área de educação para surdos no Brasil, a partir de seus trabalhos sobre descrição da Língua de Sinais no Brasil.

discurso nas escolas especiais e regulares do Estado do Pará, provocando uma alteração de paradigma de ensino e de percepção da singularidade dos estudantes surdos. No final da década 1990 e início dos anos 2000, as discussões sobre a questão da Língua Portuguesa como segunda língua se fortalecem com a aprovação da Lei de Libras, em 2002.

O bilinguismo toma força e tornar-se oficial com a aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002a), a chamada “Lei de Libras”. E, no ano de 2003, no período de 17 de novembro a 18 de dezembro, foi realizada no Estado do Pará a proposta de cursos de formação continuada para professores. Entretanto, cabe lembrar que as políticas linguísticas para professores por meio de documentos oficiais de orientação do ensino de Língua Portuguesa são produzidas desde a década de 1970.

O documento oficial “*A Educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010)” nos trouxe outras perspectiva de atuação nas escolas em que atuava – o Instituto “Felipe Smaldone” e a Unidade de Educação Especial “Professor Astério de Campos” – ao propor três direções para trabalho no espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE): o ensino em Libras, o ensino de Libras e o ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas. A proposta era que o ambiente do AEE fosse construído como um espaço de interação entre os profissionais das salas de recursos multifuncionais com os profissionais das salas das escolas do ensino regular para que acompanhassem e avaliassem o potencial dos alunos e oferecessem experiências e vivências, garantindo uma educação bilíngue.

Foi em decorrência dessa proposição que uma das escolas especiais do Pará destinada à educação para surdos, a Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos, modificou sua função de escolaridade para a de Atendimento Educacional Especializado, reduzindo ao máximo a oferta de escolarização. Hoje, no ano de 2019, essa unidade escolar praticamente atua na escolarização dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação para Jovens e Adultos. Para demonstrar a importância e força dessa política linguística e desse documento oficial, como discursos institucionais, lembro que nessa instituição ocorreu a implementação das Salas de

Recursos Multifuncionais², assim como ocorreu em todo o país, o que se convencionou chamar de escolas inclusivas.

A segunda razão é **epistemológica**. O discurso sobre a Língua de Sinais assumiu relevância após a aprovação da Lei de Libras em 2002. A importância desse acontecimento foi de grande impacto histórico, cultural, político e social. Reformulou, portanto, o modo de ensinar Língua Portuguesa, com mudanças de paradigmas para a educação especial, que envolviam o reconhecimento da forma de ensinar, do que ensinar e de considerar não apenas a oralidade da Língua Portuguesa no ensino de estudantes surdos.

O fato é que existem sujeitos que, por alguma intercorrência hereditária, no parto ou algum acidente após o nascimento, estão chegando à escola apresentando alguma lesão na audição. E em decorrência da lesão, eles podem não apresentar oralidade compreensível, não aprenderem a ler e a escrever pelos métodos centrados na oralidade ou que utilizam apenas o alfabeto da Língua Portuguesa. Isso entra em conflito com o objetivo da escola e dos professores nas séries iniciais, momento em que a aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa ocorre por meio da oralidade e da escrita.

As teorias sobre a educação para surdos – Comunicação Total e Bilinguismo – modificaram formas de ensinar a escrita para pessoas que não utilizam a oralidade. A oralidade por meio da Língua Portuguesa não é mais a única forma de interação em sala de aula. No caso do ensino de Língua Portuguesa para surdos, possibilitando o uso de outras semioses, valorizando outras expressões corporais, como é o caso de garantir o uso da Língua de Sinais.

A terceira razão é **didático-pedagógica**. Os seis documentos oficiais de orientação didática de Língua Portuguesa para surdos escolhidos para análise nesta tese apresentam, ao longo do período em que foram ou são utilizados, um *status* no que tange o foco para a formação e para a criação de estratégias de ensino por parte dos

² As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços de funcionamento que foram criadas a partir do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, pelo Ministério da Educação do Brasil a fim de oferecer atendimentos especializados às pessoas com deficiência. Nessas salas são disponibilizados equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos. Pelo motivo de disponibilizar esses equipamentos e materiais com várias possibilidades de uso para as pessoas com deficiência foi designado como multifuncionais. Antes as Salas eram apenas designadas como salas de recursos e existem, no Brasil, desde a década de 1980, com a política de integração de pessoas com deficiência nas escolas regulares (ver capítulo dois desta tese).

professores, provocando a criação de órgãos responsáveis pela gestão de políticas públicas para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, como foi o caso da criação dos Centros de Atendimento aos Surdos (CAS) nas Capitais brasileiras e das Salas de Recursos Multifuncionais após o ano 2000. A razão, portanto, é reconhecer que esses documentos oficiais tiveram importância e ajudam na compreensão da história e da criação dos órgãos de implementação das políticas linguísticas nas principais cidades brasileiras.

Há, ainda, a necessidade de saber como se constituiu o discurso a respeito da formação de professores para atuarem na escolarização de estudantes surdos no Brasil, quais os argumentos utilizados para sua implementação e o que de fato é proposto para o ensino de Língua Portuguesa, considerando a proposição que se trata da aprendizagem de uma segunda língua, em função da ausência de audição e da dificuldade de oralidade.

A quarta razão relaciona-se à **pesquisa** com base em um levantamento³ na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Esse levantamento teve basicamente a função de resenhar os estudos encontrados no banco de teses da BDTD sobre os seguintes temas: “Materiais Didáticos” ou “Documentos Oficiais Didáticos”, “Língua Portuguesa” e “Surdos”, e com isso ordenar os títulos das pesquisas, autorias e informações, tais como o objetivo e o autor de base, para não correr o risco de desconhecimento do que se tem dito sobre o objeto de pesquisa.

O período de busca desses temas foi definido de 2009 a 2019. Nesse período de dez anos encontrei 23 pesquisas, sendo que dessas apenas seis produções, entre teses e dissertações, possuem relação com os descritores temáticos: “Materiais Didáticos” ou “Documentos Oficiais Didáticos”, “Língua Portuguesa” e “Surdos”, conforme posto no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Levantamento de dissertações e teses - Documentos oficiais de Língua Portuguesa para surdos

Ano	Tipo	Instituição	Título	Autor
2011	Tese	Universidade de Brasília	<i>A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas</i>	FERRAZ, Janaina de Aquino
2014	Dissertação	Universidade de	<i>A concepção de materiais didáticos de</i>	RIBEIRO,

³ Dados disponíveis em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Advanced>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

		Brasília	<i>português para surdos brasileiros: uma análise aplicada ao contexto de escola pública bilíngue do DF</i>	Álvaro Gomes de Lima
2016	Dissertação	Universidade de Brasília	<i>Hello, Kit: um olhar cultural, identitário e multimodal sobre a produção de materiais didáticos na escola bilíngue - Libras e Português Escrito (EBLPE), no Distrito Federal</i>	BRASIL, Eduardo
2016	Dissertação	Universidade Católica do Rio Grande do Sul	<i>Um olhar bakhtiniano sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos</i>	TEICHMANN, Andreza Mariane Batista
2018	Tese	Universidade de Brasília	<i>Ensino de português como L2 a surdos: uma proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade</i>	SOUZA, Renata Antunes de
2019	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	<i>Adaptação do Shape Coding para o ensino de Língua Portuguesa para surdos do sexto ano do Ensino Fundamental</i>	VIANA, Joseane Maciel

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Ferraz, (2011), na tese de Doutorado *A multimodalidade no ensino de português como segunda língua*: novas perspectivas discursivas críticas, analisa como a reflexão e a sistematização de trabalho multimodal de diferentes mídias influenciam no ensino de português para estrangeiros, quilombolas e surdos.

Ribeiro (2014), na dissertação de Mestrado *A concepção de materiais didáticos de português para surdos brasileiros: uma análise aplicada ao contexto de escola pública bilíngue do DF*, investiga como a proposta de educação bilíngue pode contribuir para a aquisição da Língua Portuguesa por alunos surdos, considerando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna.

Brasil (2016), na dissertação de Mestrado *Hello, Kit: um olhar cultural, identitário e multimodal sobre a produção de materiais didáticos na escola bilíngue - Libras e Português Escrito (EBLPE), no Distrito Federal*, caracteriza os aspectos culturais e identitários envolvidos na produção de materiais didáticos na Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT) – Libras e Português Escrito, no Distrito Federal. Por ser escola modelo na educação para surdos, os professores da EBT são proficientes em Libras e produzem os próprios materiais pedagógicos utilizados em suas aulas, chamados de “Kit de Aula”.

Teichmann (2016), na dissertação de Mestrado *Um olhar bakhtiniano sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos*, analisa as concepções de linguagem, sob o viés discursivo-dialógico com base na Teoria de Bakhtin em dois volumes de livros

ofertados pelo Ministério da Educação constituem material norteador do ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos no Brasil. A autora verificou a partir dos discursos constituídos no material de que forma é compreendido o trabalho do professor de Língua Portuguesa para alunos surdos. Essa pesquisa se aproxima de nossa temática, porque discute concepções de linguagem, subjacentes em dois volumes de uma publicação que orienta o ensino de português para alunos surdos no Brasil: *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b). Teichmann (2016) analisa a figura do professor de Língua Portuguesa sob o olhar dos estudantes surdos e identifica que de maneira os postulados bakhtinianos podem acrescentar novos aportes ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos no Brasil.

Souza (2018), na tese de Doutorado *Ensino de português como L2 a surdos – uma proposta de roteiro gramatical e sua Aplicabilidade*, elabora uma proposta de roteiro gramatical para o ensino de português como segunda língua para surdos como base para a produção de material didático na fase inicial de aprendizado da criança.

Viana (2019), na dissertação de Mestrado *Adaptação do Shape Coding para o ensino de Língua Portuguesa para surdos do sexto ano do Ensino Fundamental*, faz adaptação do Sistema Shape Coding, criado pela Dra. Susan Ebells, para o ensino de Língua Portuguesa, com base nas peculiaridades dessa língua como L2M2, incorporando a visualidade da L1 dos alunos surdos. A adaptação desse sistema foi baseada nas reflexões pautadas em documentos curriculares nacionais (PCN) de LP e LE.

Esses trabalhos articulam-se em torno de três eixos de pesquisa: proposta de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, análise de materiais ou documentos (orientações/propostas) de Língua Portuguesa para surdos na escola bilíngue, os quais são provenientes dos seguintes Programas de Pós-Graduação das instituições superiores: Ferraz (2011), Brasil (2016) e Souza (2018) - Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas-LIP (UnB); Teichmann (2016) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); Viana (2019) - Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Linguística Aplicada: Ribeiro (2014) -

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeira e Tradução (LET) da Universidade de Brasília (UnB) .

Destacamos que das seis pesquisas, quatro são provenientes da Universidade de Brasília-UnB, sendo que três pertencem ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas-LIP e uma ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeira e Tradução-LET (UnB). Essa instituição é uma das pioneiras no que se refere à formação de professores de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL)⁴, em 1998, por iniciativa de Enilde Faulstich, no Brasil.

Consideramos necessária a efetivação desta pesquisa que traz como foco a discussão e interpretação da política linguística nos documentos oficiais de orientação de Língua Portuguesa para surdos à luz dos conceitos de Bakhtin e o Círculo, para efeito de ampliar as pesquisas correlacionadas com as teses e dissertações aqui apresentadas e contribuir com os estudos na linha de pesquisa em Linguística Aplicada ao Português, coordenado pela Prof.^a. Dr.^a. Maria Inês Batista Campos no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (DLCV-FFLCH-USP).

O procedimento metodológico está organizado sob a égide de dois planos: o primeiro é sob o arcabouço teórico, tendo como base o conceito de arquitetônica, como conceito central deste trabalho; o segundo é a relação dos conceitos com base na ADD, os quais serão explicitados no capítulo teórico-metodológico.

Nessa perspectiva de compreender a natureza multifacetada e as características materiais, discursivas, históricas e sociais desses documentos oficiais, seus valores e sentidos, apresentamos os capítulos que compõem esta tese.

No capítulo um, contextualizamos, do ponto de vista histórico e político-educacional, a produção dos documentos oficiais de Língua Portuguesa para surdos no período entre 1979 e 2010, retomando o tempo-lugar dos acontecimentos que influenciaram a produção dos documentos oficiais selecionados para estudo.

No capítulo dois, discutimos os conceitos do círculo bakhtiniano a respeito da arquitetônica articulada à noção de memória e arquitetônica responsável em suas

⁴ Ver Grannier, Daniele Marcelle. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. 2011, p. 5. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Português – Língua Estrangeira, em setembro de 2000 na Universidade de São Paulo. Entregue para publicação em Cadernos do Centro de Línguas, volume 4. Universidade de São Paulo, 2001.

relações, da análise dialógica do discurso-ADD, os quais serviram de base para a análise das concepções de língua(gem) e ensino, constituindo-se, desse modo, o tema central nos documentos didáticos oficiais de Língua Portuguesa para surdos.

No capítulo três, apresentamos o percurso metodológico adotado para a organização e realização desta pesquisa. Situamos o nosso trabalho em relação à base teórica que o fundamenta – a Análise Dialógica do Discurso (ADD), relacionando as questões proposta para esta pesquisa, a hipótese e os objetivos específicos que orientam esta investigação.

Os capítulos quatro e cinco foram organizados em três períodos históricos: o primeiro designamos como “Documento do período da ditadura civil-militar - governo Figueiredo” quando foi produzida a *Proposta Curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979); o segundo, “Documento do período da abertura democrática - governo FHC” quando foram produzidos os documentos intitulados *O aluno surdo na educação básica e superior: a educação de surdos vol. II - fascículo 6* (BRASIL, 1998a) e *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b); o terceiro abrange o período de governo democrático-popular - governo Lula” quando foram produzidos os documentos *Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b), *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007) e *A abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010). No capítulo quatro, analiso as capas e contracapas dos documentos, utilizando para isso os conceitos de enunciados verbo-visuais e de arquitetura e memória bakhtiniana. Retomo, assim, o momento de produção e circulação de cada documento orientador. No capítulo cinco, analiso as políticas linguísticas direcionadas nos sumários para compreender os posicionamentos sobre os sujeitos, de língua(gem) e de ensino presentes nesses produtos do MEC para o ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais posicionamentos dos autores dos documentos didáticos oficiais a respeito do ensino da Língua Portuguesa nas modalidades oral, escrita e Língua Portuguesa como L2 na perspectiva bilíngue, mostrando as mudanças ocorridas de conceitos linguísticos, de abordagem de ensino monolíngue ou bilíngue propostos nos documentos.

CAPÍTULO I BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL

Os estudos sobre o ensino⁵ de Língua Portuguesa para surdos despertaram interesse recente no Brasil. Há poucas pesquisas que tratam de materiais didáticos e de documentos oficiais nos programas de mestrado e doutorado das universidades brasileiras, como se pode constatar no levantamento de dissertações e teses sobre materiais ou documentos oficiais de Língua Portuguesa para surdos, posto nas considerações iniciais desta tese.

Neste capítulo, apresentamos uma breve contextualização histórica e política do ensino de Língua Portuguesa para surdos no Brasil, relatando algumas situações e circunstâncias que influenciaram a produção dos seis documentos oficiais selecionados para este estudo, o que permite revisitar e atualizar a memória dos discursos constitutivos dos acontecimentos a partir da segunda metade do século XIX até o início do século XXI.

O livro de Gilberta de Martino Jannuzzi *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, de Januzzi (2004), mostra que a trajetória das pessoas com deficiências é marcada pelas condições culturais, políticas e econômicas de cada momento, desde a colonização até o século XXI, que remetem a vários discursos que representam cada período da organização da sociedade, sobretudo, no que diz respeito às políticas públicas de Estado e das instituições educacionais que foram criadas para oferecer ensino ou para propor o tratamento ou reabilitação das lesões.

De acordo com Jannuzzi (2004), a educação das pessoas com deficiência, no Brasil

[...] é um diálogo com o passado, passando por vários períodos até chegar ao início deste século XXI buscando apreender a construção escolar proposta ao deficiente. Voltar ao passado, no entanto, não signifique que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano,

⁵ Estou considerando o *ensino* como um evento específico que ocorre na escola, implicando a escolha de temas, de métodos e de formas de avaliação, estabelecidos em um currículo formal, implicando na elaboração do gênero planos de aula ou de ensino. Os documentos que são tratados nesta tese de doutorado de certa forma estabelecem normativas para a efetivação dos currículos a serem trabalhados pelos professores nas escolas de Ensino Fundamental.

dentro de condições existentes e percebidas como possíveis (JANNUZZI, 2004, p. 2).

Considerando o percurso sócio-histórico que Jannuzzi (2004) traçou para tratar da educação do deficiente no Brasil, selecionamos alguns acontecimentos que são centrais na compreensão das circunstâncias que contextualizam historicamente os seis documentos oficiais.

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, intitulada “o Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos”, mostramos para o cenário da educação como marco do início da institucionalização do ensino oficial de surdos no Brasil, a fim de retomar e compreender as propostas de política linguística, direcionadas e pautadas no currículo de escrita, leitura e elementos da língua nacional-gramática com o uso do alfabeto manual pelos estudantes da época; na segunda, com o ensino emendativo de surdos, nas décadas de 1930 a 1970, com o propósito de com o propósito de apresentar a política linguística da época que era de normalizar os estudantes surdos-mudos e demais deficientes para facilitar a sua integração no contexto social; na terceira, “Os movimentos sociais e os estudos da deficiência: os anos de 1970 a 2010”, traçamos uma breve trajetória dos movimentos sociais e do desenvolvimento de pesquisas na área dos estudos da deficiência, nas décadas de 1970 a 2010.

Esses movimentos sociais se constituíram a partir da distinção que ocorreu entre os termos “deficiência” e “lesão” o que deslocou o problema do indivíduo ou da natureza desses para a sociedade. A partir desse deslocamento foi possível reivindicar direitos e solicitar mudanças nas arquiteturas dos prédios, uma vez que o problema não estaria mais no indivíduo que precisaria ser curado, mas na sociedade. Decorrente desses novos conceitos, desse novo sentido para a deficiência, foi criada a concepção de “integração” e depois de “inclusão”, propondo alterações nos espaços e nas formas de se relacionar com as pessoas com deficiência. Tais alterações explicam porque surgiram as novas políticas de inclusão e as novas políticas linguísticas de reconhecimento da Língua de Sinais e do ensino de Língua Portuguesa de forma diferenciada, não mais centrada na oralidade, para surdos.

1.1 O Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos

Segundo a historiadora Solange Rocha (2010), o *Collegio Nacional para Surdos-Mudos* foi iniciativa de um professor surdo, Eduard Huet (1822?-1882), que já tinha sido diretor do Instituto dos Surdos-Mudos de Bouges, na França: “cumpre destacar que era comum que surdos formados pelos institutos especializados europeus fossem contratados a fim de ajudar a fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes em outros países” (ROCHA, 2010, p. 41).

A vinda de Huet ao Brasil ocorreu entre os anos de 1844 e 1845. E a nova escola começou a funcionar nas dependências do Collegio Luiz Antônio Vassimon, sem ainda ter subvenção de D. Pedro II. A partir do ano de 1856, passa a ter a almejada subvenção imperial para funcionar para o atendimento de meninos surdos na idade entre sete a dezessete anos, sob a incumbência de Huet e para meninas sob a responsabilidade de Madame Vassimon.

As disciplinas do currículo da escola dirigida por Huet eram: escrita, leitura, elementos da língua nacional-gramática, noções de religião, história sagrada e profana, aritmética, desenho e escrituração mercantil, agricultura teórica e prática – somente para os meninos – e “trabalhos usuais de agulha” – somente para as meninas (ROCHA, 2010). Verificamos, assim, que o foco não era o interesse no ensino formal da Língua de Sinais, presumindo que ela poderia ser usada para a compreensão dos surdos, principalmente o alfabeto manual ou datilológico⁶. A gestão de Huet no Collegio Luiz Antônio Vassimon vai até dezembro de 1961, quando ocorrem desentendimentos com o Marques de Abrantes. O professor surdo é, depois desse acontecimento, destituído do cargo.

Na época do Collegio Luiz Antônio Vassimon, também foi criado o Imperial Instituto dos meninos Cegos, por suposta iniciativa de D. Pedro II, no mesmo município da corte do Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854. Observamos que essa suposta iniciativa de D. Pedro II, na verdade, conforme Jannuzzi (2004), foi decorrente da ação pública de uma pessoa cega, o professor José Alvarez de Azevedo.

Filho de uma família abastada brasileira, o professor José Alvarez de Azevedo estudou em Paris, desde os dez anos de idade, no Instituto dos jovens cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy. Ele regressou, em 1851, e defendeu a criação de uma escola semelhante a francesa no Brasil. O jovem era conhecido por suas palestras nos

⁶ O alfabeto manual ou datilológico é a representação das letras do alfabeto e dos numerais utilizados nas línguas orais-auditivas, no caso do Brasil, da Língua Portuguesa.

eventos da corte imperial, por seus artigos nos principais jornais da época e por suas traduções de livros utilizando o Braille e por alfabetizar a garota cega, Adèle Marie Louise, filha de José Francisco Xavier Sigaud, médico de Dom Pedro II. O doutor Sigaud convenceu o imperador, o que culminou com a criação do Instituto dos meninos cegos. No que tange ao ensino, essa instituição destinava-se ao primário e alguns ramos do secundário, havia o ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais, ou seja, alguma habilidade para trabalhar na agricultura, a semelhança com o *Collegio Nacional para Surdos-Mudos*.

De acordo com os estudos de Rocha (2010) e de Jannuzzi (2004), houve forte influência de Huet e Alvarez de Azevedo, na institucionalização das primeiras escolas de surdos e de cegos, no Brasil, e tudo indica que foram as primeiras na América Latina no gênero. A partir da saída de Huet, segundo Rocha (2010), ocorreu a mudança da nomenclatura de “Collegio de surdos-mudos” para “Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (ISM)⁷”, recomeçando as atividades com 7 alunos, sendo que esses alunos realizaram um exame público sob a presença animada do imperador. Com relação ao local, o ISM conseguiu prédio definitivo com a chegada do doutor Miguel Magalhães Couto, habilitado pelo instituto de Paris, que assumiu a direção do prédio pronto em 1915.

Diante do acima exposto, podemos concluir que:

a) a institucionalização da educação para surdos e para cegos teve forte interferência de signatários que possuíam essas deficiências. Eduard Huet era surdo que oralizava e conseguiu subvenção para o funcionamento do colégio, em 1861, sendo considerado o primeiro professor surdo e o primeiro diretor do instituto.

b) desde o início da educação de surdos no Brasil, predominou um ensino de habilidade para trabalhar na agricultura e para a leitura por meio do ensino da gramática, ou seja, da escrita de letras e da representação por meio do alfabeto manual. É provável que a comunicação de Huet com os meninos e de Madame Vassimon com as

⁷ O Instituto Imperial dos surdos-mudos passou por muitas denominações: com a lei nº. 839 de 26 de setembro de 1857. O nome mudou para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM). Posteriormente, em virtude da lei n. 3. 198 de 06 de julho de 1957, na comemoração do centenário, mudou novamente o nome para o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e abandonando a designação de surdo-mudo, ficando apenas a de surdo.

meninas ocorresse por meio do alfabeto manual ou datilológico⁸ uma vez que o alfabeto manual predominou até meados da década de 1930, no ensino de Língua Portuguesa para surdos.

c) não se tem informação da classe social dos alunos, principalmente na época do império. Não se sabe se negros escravos ou ex-escravos frequentavam o Collegio Luiz Antônio Vassimon e depois o Instituto Imperial dos surdos-mudos. O que se tem notícia era que alguns alunos ingressavam subvencionados pelo império ou pelos Estados e Províncias, por meio de uma pensão, indicando que frequentavam alunos e alunas das classes baixas. No entanto, Rocha (2010) mostra que a grande maioria as famílias abastadas pagavam o curso que em geral durava nove anos.

d) a produção de documento didático do *Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os sexos* de propriedade de Luiz Antônio Vassimon e posteriormente do *Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos* até a década de 1960 era predominantemente a tradução ou adaptação de obras produzidas no Instituto de surdos-mudos de Paris. Algumas produções locais não apresentavam o uso da Língua de Sinais como objeto de ensino. Rocha (2010) cita algumas dessas produções:

- Lições de linguagem escrita, extraídas do *Méthode pour enseigner aux sourds-muets* do professor Jean-Jacques Valade-Gabel (adaptação do Doutor Tobias Rabello Leite). Rio de Janeiro, 1871;
- Lições de geografia do Brasil (organizadas pelo Doutor Tobias Rabello Leite), Rio de Janeiro, 1873;
- Guia para professores primários (extraído de uma obra de J.J. Valade-Gabel pelo Doutor Tobias Leite), Rio de Janeiro, 1874;
- Notícia do Instituto dos Surdos Mudos do Rio de Janeiro, publicada pelo Doutor Tobias Leite, Rio de Janeiro, 1877;
- Compêndio para o ensino dos surdos-mudos, organizado pelo Doutor Tobias Leite e publicado por ordem do Ministro e Secretário de Estado e Negócios do Império Barão Homem de Mello, Rio de Janeiro, 1881;
- Ensino prático de língua materna aos surdos-mudos, adaptação do método dos frades de S. Gabriel pelo Doutor J.J. Menezes Vieira, Rio de Janeiro, 1885;
- Surdos-mudos capazes de articular, relatório apresentado ao governo pelo professor do Instituto, A. J. Moura e Silva. Rio de Janeiro, 1896 (ROCHA, 2010, p. 48).

⁸ O alfabeto manual ou datilológico “é constituído de Configurações de Mão constitutivas dos sinais, que representam as letras do alfabeto da língua portuguesa. Através da datilologia ou soletração digital, este alfabeto é utilizado para traduzir nomes próprios ou palavras para as quais não se encontram equivalentes prontos em LSCB ou para explicar o significado de um sinal a um ouvinte” (FERREIRA-BRITO, 1993, p. 19).

O fato é que essa lista de materiais e documentos servia para uso da instituição, em decorrência da existência de poucas escolas em outros estados do Brasil. Outra constatação é que ainda não se produzia documento sobre a Língua de Sinais. A exceção, conforme Rocha (2010), é o livro publicado por um aluno do Instituto dos Surdos-Mudos, de nome Flausino José da Gama, que em 1875 produziu o dicionário intitulado *Iconografia dos signes dos surdos-mudos* (ver figura 1), contendo sinais utilizados por seus pares na segunda metade do século XIX, considerado o primeiro dicionário de Língua de Sinais produzido no Brasil.

Figura 1: Iconografia dos signes dos surdos-mudos, primeiro dicionário de Língua de Sinais Brasileiro

Fonte: Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/tribuna_livre> Acesso em 08 de nov. 2019.

1. 2 O ensino emendativo de surdos: as décadas de 1930 a 1970

A política pública implementada, no período de 1930 a 1970, por diversos governos em escolas especiais recebeu a designação de ensino emendativo – do latim *emendare*, posteriormente foi denominado “educação especial”. O objetivo desse ensino era “emendar” o que faltava para os estudantes com algum tipo de deficiência para depois encaminhá-los para a convivência com outros alunos.

Jannuzzi (2004) explica que a partir de 1930, aparece a expressão “ensino emendativo” justamente para corrigir a falta, tirar o defeito, suprir as falhas, em decorrência da anormalidade que possuíam. Há uma relação direta entre esse ensino e as teses de higienização e de normalização dos corpos anormais. Essas teses surgiram a partir do meteorologista, matemático e estatístico inglês Francis Galton (1822-1911) e do estatístico francês Adolfe Quetelet (1796-1847), com formulações que associavam posição desprivilegiada, a cor da pele e as lesões corporais, profissão desvalorizada, renda baixa, pobreza e desemprego a uma condição hereditária. Foram os principais teóricos do que ficou conhecido como eugenia. Para justificar esse uso da seleção natural das espécies, aplicada aos seres humanos, o principal instrumento foi o teste de inteligência, conhecido como Quociente de Inteligência (QI)

Essas teses surgiram concomitantes – a eugenia, as análises estatísticas modernas, os testes de QI – todas associadas à industrialização e ao progresso da humanidade, sugerindo que para o sistema capitalista, para as sociedades humanas deveria haver um corpo perfeito, uma raça pura e, por conseguinte, todas as consideradas raças inferiores, deveriam ser eliminadas ou colocadas em instituições próprias, do tipo hospícios, prisões ou escolas especiais. Isso porque o conceito de normalidade pressupõe a ideia de um indivíduo conforme características comuns como um ideal de ser humano, que possa ser medido, para estabelecer um padrão médio que incluía desde a inteligência até a cor da pele, passando pelo padrão de estabilidade da classe média e de antecedentes não defeituosos ou ligados à criminalidade e à pobreza.

Previam-se que a aplicação dos testes de Q. I. poderia mensurar a capacidade dos indivíduos e determinar se eles teriam sucesso socioeconômico, um trabalho de prestígio e uma alta formação educacional. O posicionamento frente a esses resultados era de que os fracassados economicamente e os que possuíam tendência para a criminalidade transmitiriam aos seus descendentes essas características. O símbolo criado pelos estatísticos para representar os testes de Q. I. e probabilidade estatísticas de

um indivíduo ser anormal foi a “curva do sino”, uma vez que as curvas da figura se pareciam com um sino.

A “curva do sino” simbolizou a teoria que demonstrava em suas extremidades as características de desvio da normalidade. Assim, “o conceito da normal vem do conceito dos desvios ou dos extremos” (DAVIS, 2006, p. 6)⁹. Nos termos que

Essa teoria abrange um discurso que se baseia na estatística e na eugenia para as categorias gênero, etnia e deficiência, abrangendo ainda a classe social. Os teóricos da curva (Quetelet, Gauss e outros estatísticos) puseram no ápice a maioria branca, com Quociente de Inteligência normal, altura mediana, com todos os sentidos perfeitos e os integrantes da classe média, que supostamente formam a maioria da sociedade. No lado esquerdo, colocam os “idiotas” e desviados da norma, excluídos do padrão de perfeição e beleza valorizadas. Do lado direito, os da classe I e II, brilhantes e muito brilhantes, que estão entre o QI 110 a 150, acima da média, mas não necessariamente excluídos da sociedade, como ocorre com as classes IV e V (BENTES; HAYASHI, 2012, p. 49).

A curva do sino, segundo Herrnstein; Murray (1994) apresenta a seguinte configuração mostrada na Figura 2:

Figura 2: Representação da curva do sino

Fonte: Imagem extraída de *The bell curve* de autoria de Herrnstein & Murray (1994, p. 121)

No Brasil, essas teses da curva do sino – que afirmavam as extremidades da curva estavam associadas a defeitos ou anormalidades que foram desviadas do centro,

⁹ Versão traduzida de “So, with the concept of the norm comes the concept of deviations or extremes” (DAVIS, 2006, p. 6).

do padrão –, tomaram força a partir da constituição da República e com as iniciativas de industrialização do país. O termo “emendativo” é quase equivalente ao termo “educação especial” e implica na tarefa de remover todas as anomalias do sujeito com deficiência.

Os termos “ensino emendativo” e “educação especial” foram usados de forma quase intercambiável, entre as décadas de 1930 a 1960. Durante esse período, o objetivo do ensino era fazer com que o surdo aprendesse a falar, a ler os lábios, a produzir fonemas da língua oral portuguesa e a ouvir por meio da utilização de aparelhos de amplificação do som. Por conseguinte, esse ensino baseia-se na biologia, na psicologia e na neurologia aplicada à educação para pessoas com deficiências. O intuito era, portanto, a busca da cura da lesão ou de pelo menos a adaptação das funções de andar, ver, ouvir e compreender, habilidades necessárias para o potencial no ensino. Nesse sentido, a colaboração da medicina é significativa como forma de acionar as clínicas de reabilitação ou escolas especiais. Nesse enfoque, o professor deve, assim, ser capaz de realizar as atividades de observação, acompanhamento e avaliação, como se fosse um médico, para emendar seus pacientes-alunos com um conjunto de técnicas destinadas a melhorar a mobilidade, o desenvolvimento sensorial e as faculdades mentais de pessoas consideradas “atrasadas”.

Associada de forma paralela à reabilitação dos sentidos – da audição, da fala, da visão, da mobilidade física e do intelecto –, estava à oferta do ensino técnico, de modo a oferecer uma profissão, sendo as principais no campo da marcenaria, de cozinheiro para os homens e de costureira e de bordado para as mulheres. Na década de 1930, as escolas especiais e classes especiais, criadas nas capitais, ganham força, com o objetivo de atendimento dos alunos designados na época como “classe especial de anormais” (conf. MAZZOTA, 2003).

Na década de 1930, a educadora russa Helena Antipoff (1892-1974) mostrou que havia necessidade de os professores se especializarem para atuar nas classes especiais e trabalharem com grupos com características comuns. Cada grupo escolar se responsabilizaria por assumir um determinado grupo de deficiências. Em novembro de 1932, Antipoff funda a sociedade Pestalozzi, que reuniu suas alunas e os profissionais interessados no atendimento de alunos excepcionais, conforme a denominação dada na época.

De acordo com E. G Mendes (MENDES, 2010, p. 96), Helena Antipoff estudou psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. A educadora russa foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, expandi-se no país.

O ensino de Língua Portuguesa para surdos-mudos¹⁰ ocorria da mesma forma que a dos deficientes visuais e dos deficientes mentais, conforme a designação utilizada na época. Essas ações implicaram no aumento do número de Escolas Especiais públicas e privadas por todo o Brasil, a partir do Estado Novo (1937 a 1945).

Nos anos de 1950, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passa a oferecer, nas suas dependências, um curso de formação de professores de magistério médio, ou curso normal, oferecendo vagas para os governos de Estado, além de estudos adicionais para as professoras que pudessem atuar nas escolas especiais de suas cidades. O curso tinha a duração de três anos com as seguintes disciplinas:

Noções de Física, Histologia, Ensino Emendativo, Elementos de Fonética, Anatomia Geral e especializada, Didática Especial, Psicologia da Linguagem, Anatomia, Fisiologia e Patologia da Audição e da Fonação, Educação Pré-escolar da Criança Deficiente da Audição e da Fonação. As aulas de religião, que faziam parte do currículo, foram ministradas pelo então Cardeal do Distrito Federal, Dom Jaime de Barros Câmara (ROCHA, 2010, p. 82).

Esses cursos duraram até a constituição de 1988, quando foram extintos os cursos de nível médio e estabelecido o ensino superior como critério para atuar no magistério. Tais cursos, juntamente com o movimento de alfabetização, no governo Juscelino Kubitschek, desencadeou a criação de inúmeras escolas e classes especiais de surdos por todo o país. A Campanha para a Educação do surdo brasileiro iniciou no ano de 1957, confirmando o INES como Instituição formadora de professores para atuarem no ensino de Língua Portuguesa para surdos.

¹⁰ A mudança de termo “surdo-mudo” para apenas “surdo” relaciona-se ao posicionamento da comunidade surda de que os surdos constroem seus discursos em língua de sinais. (GESSER, 2009)

Dando continuidade a essa política, os governos militares encomendaram a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), órgão mantido pela Fundação São Paulo e vinculada academicamente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, a produção do primeiro documento nacional *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos* (BRASIL,1979), que subsidiou a formação de professores por todos o país, – documento que analisamos nesta tese.

1.3 Os movimentos sociais e os estudos da deficiência: os anos de 1970 a 2010

Três fatores interviram para a divulgação do que se convencionou chamar de educação para surdos: o primeiro foi a ascensão de movimentos reivindicatórios; o segundo, o desenvolvimento de pesquisas direcionadas para o estudo das línguas de sinais; e o terceiro, decorrente dos dois primeiros, a efetivação de políticas linguísticas direcionadas para essas pessoas.

O primeiro fator, a ascensão dos movimentos reivindicatórios, é marcado pela década de 1960 e 1970, com outros como o de mulheres, negros, homossexuais, ocorridos nos Estados Unidos, na América Latina e parte da Europa ocidental.

Gabel (2005) afirma que os movimentos de deficientes começaram oficialmente com a criação da Union of the Physically Impaired Against Segregation (Upias) – em uma tradução literal, a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação, primeira organização política, criada em 1972, no Reino Unido. Diniz (2003) complementa que os fundadores da liga, nos Estados Unidos, depois se propagam para outros países ocidentais, como o Brasil, e que foram, sobretudo, de “homens institucionalizados por lesões físicas”, ou deficientes físicos, a parte de uma vertente marxista aplicada às suas formulações sobre a deficiência, inaugurando o *Disability Study*, que pode ser traduzido para o português como Estudo das Deficiências.

Esse campo de estudos, criado por intelectuais com deficiência física, dentre os quais Paul Abberley (1950-2004), Michael Oliver (1945-2019), Paul Hunt¹¹ (1938-

¹¹ Diniz (2010) conta que os primeiros intelectuais, precursores do modelo social da deficiência, começaram a reunir no Reino Unido em 1972, a partir de uma carta que Paul Hunt publicou no The Guardian que teria um efeito de longo alcance na vida das pessoas com deficiência. Ele os convidou a se

1979) e Vic Finkelstein (1938-2011), primeiros militantes, nos Estados Unidos, berço dos movimentos, eram sociólogos marxistas, assumiram a defesa de uma positividade discursiva para a deficiência, ou seja, esta não seria apenas a expressão de uma restrição de funcionalidade ou habilidade.

No Brasil, a repercussão da criação dos movimentos por direitos das pessoas com deficiência vai ocorrer na década dos anos de 1980, quando surge a Federação Brasileira das Entidades de Cegos (FEBEC), em 1981 surge o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM), em 1984 surge a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF); e em 1987 é fundada a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), em substituição a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), que existia desde 1978 e era constituída por profissionais não-surdos (BRASIL/SDH, 2010).

O segundo fator, o desenvolvimento de pesquisas direcionadas para o estudo das línguas de sinais, está relacionado às pesquisas, às formulações que se constituíram no campo – os primeiros estudos da descrição da Língua de Sinais Americana (ASL), que foram inaugurados, nos Estados Unidos, por William Stokoe¹² (1919-2000). Durante a constituição dos movimentos de deficientes, as formulações eram em torno da discussão sobre o corpo produtivo e funcional, uma vez que a baixa escolaridade e a lesão no corpo eram impedimento para o trabalho produtivo. Na época, o materialismo histórico era a fonte principal de referência para as lutas por direitos sociais para os deficientes físicos, que exigiam trabalho, direito à escolaridade e liberdade de transitar pelas ruas, por meio de alterações nas calçadas e acessibilidade nos órgãos públicos.

Um conceito importante foi o de deficiência em relação ao de lesão: “[...] **deficiência** é toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. **Lesão**, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas” (DINIZ, 2003, p. 1, ênfase adicionada). Esses conceitos têm muita repercussão nas designações das doenças e das deficiências estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde, a partir dos anos de 1980, e impactaram nos Organismos Internacionais, que passam a defender a intervenção do Estado para atender aos direitos sociais – um Estado do bem-estar social – que favorece a efetivação de políticas públicas direcionadas para

juntar para constituir uma nova organização que abordaria todas as pessoas com deficiência que sofreram discriminação em suas vidas.

¹² Ferreira-Brito. “Por uma gramática de língua de sinais”. Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

as pessoas com necessidades especiais, conforme designação da época. Este é o terceiro fator que impacta, na minha avaliação, na constituição dos discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos.

As políticas públicas de inclusão são decorrentes de um redirecionamento dos órgãos internacionais para o atendimento de direitos sociais, em um Estado do bem-estar social ou neodesenvolvimentista, em que o Estado Capitalista desloca parte do investimento que usualmente seria dirigido para o financiamento do capital de empresas e bancos e passa a destiná-lo para os direitos sociais, dentre os quais os do campo da educação para pessoas com deficiência.

Essa política de inclusão é ainda propagada por órgãos como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que começam a partir da década de 1960 com o discurso de fomentar políticas de governos dos seus países membros no sentido de superar os problemas de eficiência e produtividade do sistema educacional.

Do ponto de vista jurídico, o mais importante marco da educação especial ou educação emendativa, no Brasil, ocorreu em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, “e nela apareceu a expressão ‘educação de excepcionais’ contemplada em dois artigos (88 e 89)” (MENDES, 2010, p. 99). A suposta saída para os problemas de eficiência e de produtividade estava em tratar a educação e o conhecimento como um produto do mercado que exigiam a competitividade e a eficiência, como ocorre nas empresas (MELLO, 2010).

A Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (UNICEF BRASIL, 1990), assim como os órgãos de fomento e de planejamento de políticas públicas mundiais, como o Banco Mundial (1995), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2014), com a série "Panorama Social", que expõe a evolução dos problemas sociais da América Latina e apresentando soluções de investimentos e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, passam a assumir políticas desenvolvimentistas para atender as necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização.

Constituiu-se, então, um discurso oficial em torno da política pública para as pessoas com deficiências, dentre elas a dos surdos, que usam o discurso da inclusão como princípio de dignidade das pessoas com deficiência, que passavam a ter o direito básico de frequentar a escola regular. A esse direito chamou-se de “inclusão” e o local, onde essa pessoa frequentaria, chamou-se de “escola inclusiva”.

O discurso fornecido pelos movimentos da década de 1970 tinha como proposta remover as barreiras que impediam as pessoas com deficiências de estudarem, propor uma legislação para combater a discriminação dos alunos com deficiência para que eles tivessem vida independente em uma sociedade inclusiva.

As formulações eram advindas dos órgãos de financiamento e de políticas públicas, que chegam ao Brasil, na década de 1980, sendo assumidas pelo Ministério de Educação do Brasil, orientando, em linhas gerais, pelo fim das escolas excludentes, ditas segregadoras – as escolas especiais –, e instituindo as escolas regulares inclusivas, que passavam a admitir todos os alunos, independentemente de sua diferença – sem a discussão das tradicionais distinções de classe, raça, gênero ou deficiência, que passavam a ser obsoletas.

Esses acontecimentos ocorreram no Brasil, principalmente, no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso – do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB) – e têm continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva – do Partido dos Trabalhadores (PT). Como resultado, produziram documentos que mostravam como fazer a inclusão, que justificavam a necessidade da implantação da escola inclusiva e, por conseguinte, de que todos os alunos deveriam estar juntos em uma mesma escola.

Muitos enunciados foram construídos, com destaque para os seguintes *slogans*: “Universalização da educação básica”, na Conferência mundial de educação para todos (UNICEF BRASIL, 1990); “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (BRASIL, 1994); “Remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais”, na Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, realizada na Guatemala em 1999, referendada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001a).

A universalização, a remoção de barreiras para atender aos estudantes surdos passa a ser objeto do discurso das políticas públicas oficiais, incluindo as políticas

linguísticas, e dentre tais a elaboração dos documentos oficiais para orientar como deve ser feita a admissão desse outro, deficiente, no sistema de ensino.

Os discursos que engendram as resoluções de Educação para Todos de Jomtien (UNICEF BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, que deu origem ao Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, estabelecem a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001a). Escondem as disputas entre classes sociais, propondo pequenos reparos sociais, como exemplo “matricular todos os alunos nas escolas regulares”, independente do lugar, das especificidades dos sujeitos ou da realidade organizacional da educação. Sob essa ótica, todos devem aderir às mesmas premissas, a premissa única atribuída no discurso de inclusão que é a de propiciar que todas as pessoas com deficiência tenham acesso à escola.

Na década de 1990, com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, elaborada em Jomtien, na Tailândia (1990), e a Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), passou-se a discutir os direitos à educação de pessoas deficientes, a defender que eles deviam estudar na mesma escola, com os mesmos professores dos não-deficientes. Em síntese, passou-se a defender que as escolas fossem inclusivas.

As repercussões dessas duas resoluções – a Declaração de Jomtien (UNICEF BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) – ocasionaram o fortalecimento de secretarias responsáveis pela política de inclusão e definição de novas regulamentações no Brasil. A Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹³ ressurgiu em 1992, no governo de Itamar Franco (1992 a 1995) – depois de ter sido extinta em 1990 por Fernando Collor de Melo. A atribuição principal dessa secretaria era gerir a nova “Educação inclusiva” a ser implementada nas escolas regulares, por meio dos serviços educacionais especializados, nas salas de recursos que prestavam apoio educacional aos alunos incluídos. Nas novas políticas, o ensino de Língua Portuguesa para surdos passa a ter notoriedade no Ministério da Educação brasileiro.

Em termos legais, temos a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), a LDBEN e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelecem as diretrizes

¹³ Essa secretaria destinada à educação especial foi substituída no governo da Presidenta Dilma Rousseff, em 2011, passando a integrar SECADI, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A nova secretaria passou a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do campo, a Educação indígena, a Educação étnico-racial e quilombolas, a Educação para diversidade cultural e a Educação inclusiva.

nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001b). Essa resolução de 2001 propôs a matrícula de pessoas deficientes, com transtornos ou com altas habilidades e superdotação, em classes comuns de ensino, a comunicação em escolas, no caso de alunos surdos, por meio da Língua de Sinais; para cegos, a possibilidade de uso do Braille; para sujeitos com deficiência múltipla ou com deficiência intelectual, a possibilidade de terminalidade dos estudos; e para todas as deficiências, a flexibilização de currículos e do ensino, a adequação da avaliação e a possibilidade de atendimento educacional em salas de recursos.

Com relação ao ensino em uma perspectiva das diversidades dos alunos e das normativas estabelecidas, é possível afirmar que

[...] o surgimento de diversas normativas amparou a criação de ambientes singulares capazes de proporcionar o atendimento apropriado ao desenvolvimento do aluno especial. Dentre essas normativas encontram-se: a Declaração de Salamanca, um acordo de âmbito universal instaurado no ano de 1994, que guia governos e organizações no provimento da educação de pessoas com deficiências; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, promulgada em 1996, disciplina a educação escolar no Brasil; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, instituídas pela resolução 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, dispõem tópicos fundamentais relacionados ao meio educativo voltado ao aluno especial; e ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais que visam estabelecer referências comuns ao processo educativo no país (TEICHMANN, 2016, p. 15).

Esses documentos oficiais em âmbito nacional – a LDBEN e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b) – foram fundamentais para realizar ações do campo educacional direcionadas às pessoas com deficiência por parte dos governos em várias esferas. A educação tornou-se um direito de todos, conforme declaração, no Art. 205, Capítulo III, intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, da Constituição da República Federativa do Brasil. De acordo com a declaração, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 66).

Além do direito à formação do sujeito para se colocar na sociedade e no espaço do trabalho, a Constituição da República Federativa do Brasil garante ainda a todo

cidadão no Art. 206 com relação aos princípios que baseiam o ensino: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, arte e o saber” (BRASIL, 1988, p. 11), com relação à obrigatoriedade e à gratuidade no Ensino Fundamental e Ensino Médio que o Estado deve prover; o atendimento inclusivo às pessoas diferentes com preferência na rede regular de ensino com programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, conforme exposto no Art. 208:

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

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1998, p. 119).

A discussão sobre a inclusão ganha força no Brasil após o chamado “Congresso de Salamanca”, do qual o Brasil participou e foi signatário, em 1994. Nesse congresso, a “Declaração de Salamanca” foi aprovada. Em um trecho dessa declaração observamos a inclusão, na educação para surdos, do uso da Língua de Sinais.

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

Conforme discussão na época, na qual participamos, a política de inclusão nas escolas especiais surgia concomitante com a implementação do ensino da Língua de Sinais. É possível dizer que a Declaração de Salamanca influenciou as formulações da

Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), quando ocorre a substituição do termo “integração” para “inclusão”, abrindo espaço para se aprovar, em 2002, a Lei de Libras, quando efetivamente as escolas de surdos se fortaleceram e passaram a defender uma educação bilíngue, sem, no entanto, saber com clareza o que isso significava. Sabia-se que o ensino devia ser a partir da Língua de Sinais e o surdo deveria aprender para usar fluentemente a Libras. Na prática, entretanto, conforme constatamos, continuava-se a usar a Libras como meio para o aprendizado do vocabulário e da sintaxe da disciplina Língua Portuguesa.

No caso dos alunos surdos, o fato relevante do ponto de vista legal foi a aprovação da Lei que institucionaliza a Libras como língua da comunidade de surdos do Brasil. O fato histórico de significativa relevância do ponto de vista legal, para a educação para surdos, foi a aprovação da Lei que institucionaliza a Libras como língua da comunidade de surdos do Brasil.

A lei de Libras representa um marco no Brasil com relação ao reconhecimento de uma língua minoritária – a Língua Brasileira de Sinais –, usada na comunicação e que pode ser facilitadora da aprendizagem da Língua Portuguesa, situação que favorece a constituição de indivíduos bilíngues. Esse marco é uma mudança de perspectiva a respeito das chamadas línguas de minorias no Brasil: a partir dessa legislação – a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta – provocou uma série de alterações dentre elas a criação da Disciplina Libras em todas as licenciaturas, a possibilidade de criação de escolas bilíngues para surdos, a certificação de profissionais intérpretes, a realização de cursos de ensino de Libras e a produção de documentos oficiais, que nos interessa particularmente. A Lei nº 10. 436 de 2002 assegura que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a elas associados.

Parágrafo único. Estende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas.

Art. 4º 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, de 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.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002a, p. 1).

A respeito dessa última, vale relembrar seu conteúdo em relação ao bilinguismo no Brasil:

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

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

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

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras (BRASIL, 2005a, p. 10).

No Decreto nº 5.626/2005, como se pode constatar há:

a) um significado de escola bilíngue para surdos – lugar em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita são línguas de instrução. Tal significado pode supor um hipotético equilíbrio entre línguas, ao mesmo tempo, que estabelece um *status* de primeira língua para Libras e um *status* de segunda língua para Língua Portuguesa.

b) a definição do lugar de estudar, de receber instrução, podendo variar entre escolas ou classes bilíngues e escolas regulares, podendo ocorrer em turno diferenciado o acesso a uma escola bilíngue.

c) a oferta do ensino bilíngue é definida do ensino infantil ao Ensino Médio, podendo ocorrer até o Ensino Fundamental I em escola bilíngue com professores bilíngues e no Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou educação profissional em escolas bilíngues ou em escolas regulares ou comuns.

d) o direito de um intérprete de Libras na escola no Ensino Fundamental II, Ensino médio ou Educação profissional.

As ações de reconhecimento da Libras e de orientação de ensino e uso dessa Língua de Sinais nas instituições superiores e sistemas educacionais de ensino aparecem, ainda, no prazo de umas das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁴, no país, impulsionando novas mudanças, e, subjacente a essas mudanças, currículo, metodologia de línguas apropriados ao estudante surdo no Ensino básico.

No período do decênio, após a aprovação da Lei de Libras nº 10.436, foi aprovado o Decreto-Lei nº 5.626 de 2005, que regulamenta o uso da Libras, conforme o Art. 14, “nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação desde a educação infantil até a superior” (BRASIL, 2005a).

Em movimento contrário, a Reforma do Ensino Médio provocou pouca alteração no sistema monolíngue da política linguística no Brasil. Considerou apenas direito às comunidades indígenas, o ensino a partir das suas línguas. No mais, representa a possibilidade de privatização, precarização do ensino – por meio da permissão de profissionais que não são professores para atuar no ensino. A Língua de Sinais no ensino das pessoas surdas, a presença do intérprete de Língua de Sinais ou a possibilidade de professores bilíngues não são consideradas nessa reforma da LDBN de 2017.

Para compreender a institucionalização da Libras, é preciso tratar de outro fato histórico: a emergência dos estudos sobre as línguas de sinais. No Brasil, esses estudos iniciaram na década de 1980. A pesquisa linguística no Brasil iniciou a partir da descrição gramatical de duas línguas de sinais utilizadas por surdos brasileiros – a

¹⁴ O Plano Nacional de Educação (BRASIL/MEC/INEP, 1988), foi instituído em 1999, com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e traz a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo como uma de suas metas principais, além de definir as ações na área de educação como compromisso constitucional num período de dez anos. Dados disponíveis em: <www.educabrasil.com.br – educabrasil>. Acesso em 08 de nov. 2019.

Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB) e a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), conforme designação da época¹⁵.

De acordo com Ferreira-Brito (1983):

Em 1979, influenciada pelas sugestões do Professor Jurn J. Philipson, iniciei, junto ao Instituto de Psicologia da USP, uma pesquisa, subvencionada pelo CNPq, sobre as dificuldades de leitura que os surdos apresentam e as possíveis interferências da Língua de Sinais em sua escrita. [...] Em 1981, apresentei um trabalho na 33ª Reunião Anual da SBPC, em Salvador (resumo publicado no livro de resumos do congresso), cujo título é "Desenvolvimento linguístico e deficiência auditiva". [...] Nessa época elaboramos um projeto em equipe que foi aprovado e subsidiado pela ANPOCS e pelo CNPq. Esse projeto intitulado "Levantamento linguístico da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) e sua aplicação na educação" teve prosseguimento e tem por objetivos: 1) desenvolver trabalhos (pesquisas isoladas ou vinculadas a um programa de pós-graduação) nos diferentes níveis linguísticos da LSCB; 2) elaborar um dicionário da LSCB, ainda inexistente no Brasil; 3) elaborar, em fase posterior, material didático para o ensino-aprendizado da LSCB (também inexistente no Brasil) (FERREIRA-BRITO, 1983, p. 14-15).

Ferreira-Brito (1983) acrescenta a informação de estudos anteriores sobre a Língua de Sinais indígena. São os estudos de James Kakumasu, publicados em língua inglesa, em 1968. As primeiras pesquisas realizadas no Brasil são, portanto, os estudos realizados por Kakumasu sobre a Língua de Sinais indígena falada em uma aldeia do Estado do Maranhão. Esses estudos somam-se as pesquisas dos centros urbanos brasileiros, iniciadas em 1981, por Ferreira-Brito, inaugurando o campo de descrição gramatical dessas línguas no Brasil. É possível encontrar nesses estudos a produção de documentos para o ensino de Libras, particularmente a produção de dicionários, documentos e materiais instrucionais para que mais surdos pudessem aprender a língua, ampliando os usos dos gestos, mímicas e alfabeto que na época utilizavam.

Nas décadas de 1970 e 1980, uma nova abordagem educacional entrava no Brasil – a anterior fora designada como oralismo –, em decorrência dos avanços nos estudos linguísticos, que aconteciam nos Estados Unidos sobre a Língua de Sinais. Essa

¹⁵ O termo Língua Brasileira de Sinais, com a sigla LIBRAS, foi estabelecido em uma votação na Federação Nacional de Integração do Surdo, no ano de 1993, substituindo a sigla LSCB (RAMOS, 1995). Também há o uso, por parte de alguns pesquisadores surdos e ouvintes do termo Língua de Sinais Brasileira, com a sigla LSB. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002a) institucionalizou a sigla Libras, por todo território nacional, sendo a forma mais utilizada.

nova abordagem tinha a designação de Comunicação Total, que, segundo Rocha (1997), começou a ser implantado no Instituto Nacional de Surdos, no Rio de Janeiro, com objetivo de usar as formas de comunicação possíveis, como o português sinalizado: utiliza-se a estrutura sintática da Língua Portuguesa com o vocabulário da Língua de Sinais. A Língua de Sinais passou a ser foco de aprendizagem para os professores e utilizada no ensino de Língua Portuguesa para surdos.

A partir da década de 1990, no Brasil, o discurso sobre a inclusão de pessoas com deficiência assumiu grande importância. As escolas públicas receberam recomendações para adotar uma série de modificações para atender um público com algum tipo de privação, física ou social.

Nos estudos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa para surdos, a pesquisa avançou muito no que se refere à **política linguística** em defesa de estudantes surdos terem direito e acesso ao conhecimento escolar e social. Esses estudos resultam em ações de atendimento especializado e programas suplementares relacionados ao local – no caso, receber atendimento especializado em uma sala de recurso – e ao material didático, respectivamente, para o ensino de pessoas em condições diferentes, como é o caso dos estudantes surdos, que usam a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como L¹ (Língua 1) e a Língua Portuguesa escrita como L² (Língua 2).

Assim, entendemos por política linguística a intervenção do MEC sobre as línguas sociais e os usos linguísticos. Neste trabalho, abordamos os posicionamentos dessa instituição, que estão presentes nos documentos oficiais. Destacamos intervenções tais como: o ensino para os estudantes surdos, a concepção de língua(gem), o trabalho com texto e com contextos imediatos, as relações entre modalidades e línguas – a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, a variação linguística, o ensino de língua, o bilinguismo e o espaço institucional de implementação das políticas de linguagem no ensino básico.

No capítulo seguinte, discutiremos os conceitos do círculo bakhtiniano, particularmente, o conceito de “arquitetônica”, de “memória” e “enunciado verbo-visual” que servem de base para a análise das singularidades dos estudantes surdos, das concepções de língua(gem) e ensino.

CAPÍTULO II A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Neste capítulo, apresentamos os conceitos de “arquitetônica”, de “memória” e de enunciado verbo-visual. Os dois primeiros, advindos do pensamento bakhtiniano e o último é uma construção feita pelos seus interlocutores a partir da interpretação de que Bakhtin e seu círculo não se restringiram a materialidade verbal do signo. Tais conceitos oferecem apoio para a análise dos discursos que engendram os seis documentos oficiais que realizamos nesta tese:

(1) *Proposta Curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979); (2) *O aluno surdo na educação básica e superior: a Educação de Surdos vol. II – Fascículo 6* (BRASIL, 1998a); (3) *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b); (4) *Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b); (5) *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007); (6) *A abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010).

O capítulo está organizado, assim, em três seções: na primeira, “A noção de arquitetura”, apresentamos, de forma breve, textos em que o conceito de arquitetura é discutido a fim de uma melhor compreensão desse recorte teórico para análise dos elementos que constituem os seis documentos oficiais.

Na segunda seção, “A noção de memória”, abordamos o conceito de “memória” para compreensão dos discursos instaurados nos documentos oficiais, considerando aspectos que envolvem o “aqui-agora”.

Na última e terceira seção deste capítulo, “A noção de enunciado-verbo-visual”, apresentamos a relevância da consideração dos aspectos verbo-visuais para uma análise do objeto de estudo, uma vez que as capas dos seis documentos oficiais, que constituem a materialidade desta tese, serão analisadas para compreensão dos sentidos que foram construídos pelos autores institucionais.

2.1 A noção de arquitetura

A concepção de **arquitetônica** encontra-se, principalmente, segundo Campos (2012), em três ensaios filosóficos de Bakhtin: a) *Para uma filosofia do ato*

responsável, escrito, provavelmente, entre os anos de 1919 a 1921 (HOLQUIST, 1993), tendo duas traduções para a Língua Portuguesa, a primeira, *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010a), traduzida do italiano para o português por Miotello e Faraco; a segunda *Para uma filosofia do acto* (BAKHTIN, 2014), organizada por Bruno Monteiro e publicada pela Deriva Editores em Portugal¹⁶, traduzida do inglês para o português por Faraco e Tezza; b) *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2003a), texto produzido entre os anos de 1920-1924, traduzido do russo para o português por P. Bezerra, publicado na coletânea *Estética da criação verbal*; e c) “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (BAKHTIN, 2002a), escrito provavelmente em 1923 ou 1924, “publicado em 1975, ano da morte de Bakhtin, na coletânea com outros trabalhos e recebeu o título *Voprosy Literaturny i Estetiki*” (CAMPOS, 2015, p. 3), com tradução do russo para o português a cargo de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Junior, Helena Spryndis Nazario e Homero Freitas de Andrade, na obra *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*.

Esses ensaios foram escritos quando “Bakhtin estava no centro de todas as privações e estímulos criados pelos efeitos da Revolução, em Nevel e Vitebsk” (HOLQUIST, 1993, p. iv). Essas privações e estímulos foram decorrentes da revolução russa de outubro de 1917, revolução que mudou a forma de pensar e dizer dos movimentos de trabalhadores por todo o mundo. Tais mudanças acarretaram uma produção intelectual importante nas ciências humanas, sobretudo, com a aproximação dos estudos da linguagem artística com a linguagem cotidiana, e dos estudos sociológicos com os estudos da linguagem, fomentando a produção intelectual de Bakhtin e o Círculo. Não é nosso objetivo contextualizar essa produção do Círculo ou aprofundar as interferências das mudanças que ocorreram na Rússia dos anos de 1917 com a constituição das pesquisas no âmbito da linguagem e da sociologia.

Recorremos ao ensaio de Bakhtin (2010a), *Para uma filosofia do ato responsável*, em razão de esse texto oferecer aspectos relacionados ao modo de sujeitos se relacionarem com os discursos orais, escritos ou por meio de outras linguagens, construindo valores. Nesse texto, Bakhtin apresenta sua proposta de ato ético e estético

¹⁶ O livro foi publicado em Portugal, mas tem disponibilizado no site: www.pt/livro/para-uma-filosofia-do-acto-Mikhail-Bakhtin/

como elemento do seu projeto de arquitetônica. A premissa é que toda relação ocorre em um ato – unitário e singular – que combina a representação-descrição histórica com a percepção estética, entendendo essa última como objetivação de nossas percepções, sensações e sensibilidades. O rompimento dessa relação entre história e percepção estética ocasiona o confronto de “dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida: “este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre” (BAKHTIN, 2010a, p. 43).

O centro das relações arquitetônicas são os sujeitos que se relacionam por meio de discursos orais, escritos ou por meio de outras linguagens visuais, construindo os sentidos, os valores. Em decorrência de os sujeitos serem o centro, são eles que tomam posições axiológicas, tendo como unidade mínima de análise os enunciados proferidos pelos mesmos, como atos éticos e estéticos: as valorações atribuídas, percebidas.

Somente o ato ético e estético entre pelo menos dois sujeitos estabelece a unidade entre os mundos da vida e da cultura, constituindo uma arquitetônica, em que “cada componente aqui é vivo enquanto único, e a unidade mesma não é mais que um componente da singularidade concreta de um ser humano” (BAKHTIN, 2010a, p. 140). Decorrente disso, é possível afirmar que, por meio do ato, o ser humano é único e, por conseguinte, necessita e ou é influenciado pelo “outro” com quem se relaciona para constituir o ato. Nesse ato, ambos são capazes de enxergar no “outro” aquilo que esse outro não vê em si, e vice-versa, constituindo o excedente de visão de um para com o outro.

Nesse sentido, a noção de arquitetônica implica uma metodologia de análise a partir dos sujeitos imbricados na interação social. Isso porque a noção de arquitetônica designa:

o ponto de articulação entre a totalidade interna e as avaliações axiológicas (valores éticos, estéticos, morais) que constroem um objeto situado histórica, social e ideologicamente, atribuindo-lhe sentido. Assim, entendemos que a entoação valorativa é, enquanto categoria, a que me melhor revela a arquitetônica (MELO; ROJO, 2014, p. 257-8).

Elementos como o histórico, o ideológico, a entonação valorativa, o sentido, o campo da comunicação e o próprio gênero discursivo constituem a arquitetônica que, do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, podem ser analisados sob três perspectivas:

- a) ato responsável: eu estou consciente do meu ato, do agir – eu-para-o-outro;
- b) ato responsável – eu considero o outro no embate – outro-para-mim;
- c) meu tom emotivo-volitivo – o eu-para-mim.

Nos termos bakhtinianos:

[...] estes mundos concretos-individuais irrepitíveis, de consciências que realmente agem [...] – dos quais, se compõem também o existir-evento unitário e singular – têm alguns componentes comuns: não no sentido de conceitos ou de leis gerais, mas no sentido de momentos comuns das suas arquitetônicas concretas. É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos fundamentais concretos da sua construção e da sua disposição recíproca: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro (BAKHTIN, 2010a, p. 114-5).

Na perspectiva do “eu-para-o-outro”, assume-se o pressuposto de que cada pessoa é única e singular, mas não vive para si. É preciso, por conseguinte, abstrair-se do “eu-para-mim” e assumir o “eu-para-o-outro”. Fazendo isso, assume-se uma relação responsável para com o “outro”. E concomitantemente o “eu” não é unidirecional, há a atitude responsiva do “outro-para-mim”, quando ocorre a intervenção do outro em mim.

Na perspectiva “eu-para-mim”, é previsto o assumir de cada indivíduo em uma posição singular, no lugar e no tempo. Dessa posição, age, experimenta. Isso ocorre porque a existência é singular, única, ao mesmo tempo em que o lugar e o tempo em que ocorre um evento singular é irrepitível. Por isso, o não-álibi. O “eu-para-mim” é nada mais do que o meu lugar singular, o meu tom emotivo-volitivo, expresso em meus atos, meus sentimentos e valores inter-relacionados, minhas vontades e quereres.

Quanto à noção de tempo e espaço, acrescentamos que esses elementos não são dois componentes distintos e inconciliáveis, pelo contrário, “convergem para formar uma unidade concreta e singular” (BAKHTIN, 2010a, p. 119). Outra informação é que

os agentes da interação não são passíveis, eles possuem um caráter biplano da determinação valorativa – para mim e para o outro:

Esta divisão arquitetônica do mundo em eu e em todos aqueles que para mim são outros não é passiva e casual, mas ativa e imperativa. Esta arquitetônica é tanto algo dado como algo a-ser-realizado [*danai zadana*], porque é a arquitetônica do evento (BAKHTIN, 2010a, p. 143).

Cabe ressaltar a importância de avaliarmos os discursos oficiais, considerando a relação entre o conteúdo de tais discursos e o vínculo com o tom emotivo-volitivo. Para Bakhtin (2010a):

Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado, se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa. Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva. O verdadeiro pensamento que age é pensamento emotivo-volitivo, é pensamento que entoa e tal entoação penetra de maneira essencial em todos os momentos conteudísticos do pensamento (BAKHTIN, 2010a, p. 87).

No segundo ensaio, *O autor e a personagem na atividade estética*, M. Bakhtin (2003) analisa a relação arquitetônica do ato estético entre autor e personagem, nas obras de Dostoiévski, Púchkin e outros, tarefa que iniciou em *Por uma filosofia do ato responsável*, analisando um poema de Pushkin, Razluka (PONZIO, 2010).

Um dos destaques é a constituição do “eu”, por meio da afirmação da imagem volitivo-emocional, que implica a relação com o “outro”, para a realização da expressividade externa. Nos termos de Bakhtin (2003a):

Esse novo momento, que reconstrói a arquitetônica – a possibilidade de afirmação volitivo-emocional da minha imagem a partir do outro e para o outro; porque de dentro de mim mesmo existe apenas a minha autoafirmação interna, que eu não posso projetar sobre minha expressividade externa separada da minha auto-sensação interna, porque ela se contrapõe a mim no vazio axiológico, na impossibilidade de afirmação. Entre minha auto-sensação interna – função da minha visão *vazia* – e minha imagem externamente expressa há uma espécie de tela transparente, de tela da possível reação volitivo-emocional do outro na minha manifestação externa –

de possível êxtase, amor, surpresa, piedade, etc. do outro por mim; e olhando através dessa tela da alma do outro, reduzida a meio, eu vivifico e incorporo a minha imagem externa ao mundo plástico-pictural (BAKHTIN, 2003a, p. 29).

O discurso citado anteriormente exposto traz a relevância que a imagem que o outro constrói sobre nós pode ser importante para verificarmos as afirmações volitivas em relação ao estudante surdo. A imagem que os autores institucionais apresentam do estudante surdo, nos seis documentos oficiais, pode ser ou de crença que esses estudantes podem escutar ou é de aceitação de que são surdos, que utilizam como meio de comunicação a Língua de Sinais. No primeiro caso, os autores dos documentos oficiais vão implementar ações para ensinar a Língua Portuguesa oral apenas; no segundo caso, vão propor metodologias que considere a Língua de Sinais como meio de interação e que esta pode ajudar na expressão escrita.

A relevância do pensamento bakhtiniano na análise dos documentos oficiais está em considerar a tensão como esse sujeito, o outro, é visto. A imagem que esses documentos apresentam vai refletir no discurso de orientação de ensino de língua, no modo como esse outro é tratado, se ele vai ser considerado em suas singularidades, que se expressa por meio de uma Língua de Sinais, que vão reverberar nas concepções e nas abordagens de ensino.

Continuando na discussão da arquitetônica, em *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2003), Bakhtin trata da arquitetônica estabelecida entre o autor e a personagem no romance, na relação entre a produção escrita do autor e o modo singular que assume as personagens, em uma relação de alteridade. Trazendo essa relação autor e personagem, discutida por M. Bakhtin, para a nossa pesquisa, podemos constatar que, no caso dos documentos oficiais, o autor é aquele que produz um discurso situado, no caso dirigido para professores, que cria temas para serem discutidos nas formações, que estabelece conceitos, visões de mundo e políticas linguísticas para constituir possíveis planejamentos de aula. Diferentemente do romance, nos documentos oficiais não haverá personagens, uma vez que não predomina a narração de uma história. Mas, é possível dizer, que há o estabelecimento de relações de alteridade, entre o autor ou autores de cada obra e o sujeito a quem eles ou elas se referem, o estudante surdo, a concepção de língua(gem) e de ensino que o professor deve constituir para trabalhar em sala de aula.

No terceiro ensaio, *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (BAKHTIN, 2002a), Bakhtin analisa a arquitetônica do ato estético com o agir ético. Nesse ensaio, o conceito de arquitetônica se direciona à construção e à estruturação do discurso, integrando o material, a forma composicional e o conteúdo, assemelhando-se, portanto, ao conceito de gêneros do discurso.

É em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (BAKHTIN, 2002a) que Bakhtin estabelece três tarefas para a pesquisa de uma obra arquitetônica estética. Nesse sentido, toda obra é considerada como um ato ético – que envolve o outro, que demanda uma resposta – e um ato estético – que provoca sensações, percepções, sensibilidades, com a função primordial de organizar o espaço, o tempo, o sentido.

As tarefas são as seguintes: a) compreender a obra de arte na sua singularidade – um objeto estético arquitetônico; b) compreender a sua estrutura, abordando a obra no seu aspecto cognitivo, com independência do objeto estético, nos aspectos geométricos, físicos, anatômicos, fisiológicos e linguísticos; e c) compreender essa obra de um ponto de vista externo (BAKHTIN, 2002b).

Bakhtin faz críticas à estética material e ao formalismo russo – chamado de método formal ou morfológico – por não se assentar em explicação filosófica da estética geral ou por não considerar a “especificidade do estético na totalidade da cultura humana” (FARACO, 2009, p. 102). Sob essa ótica, a estética pode ser vista como um conjunto de relações axiológicas estabelecidas entre indivíduos, ocorridos por meio de enunciados concretos, em um contexto sócio-histórico.

Uma estética material de uma obra, de uma pintura, por exemplo, teria como objetivo a análise apenas dos aspectos geométricos, físicos, anatômicos (a cor, o tamanho), centrando-se na obra. Por outro lado, uma mesma análise que, considera especificidade do estético na totalidade da cultura humana, centraliza o foco da observação nos aspectos singulares do objeto de estudo, considerando-a um acontecimento sócio-histórico. É nessa perspectiva, advinda do pensamento bakhtiniano, sobre o modo de olhar para os objetos, e, no nosso caso, os documentos oficiais, que nos apoiamos para compreensão das especificidades: por exemplo, no caso do surdo, ele oraliza? Ele compreende enunciados orais? Ele utiliza a Língua de Sinais na comunicação?

Para entender um texto, é preciso estabelecer relações com outros textos, saber quem e para quem escrever, o objetivo do autor, a época e lugar em que escreveu e as singularidades dessa obra.

Bakhtin (2002) ainda aponta cinco incongruências da estética material e por extensão ao formalismo russo, a saber:

(i) A estética material é incapaz de fundamentar a forma artística – em função de não explicar qualquer relação axiológica do autor e do leitor, não admitindo qualquer relação emocional e volitiva para com o objeto artístico.

(ii) A estética material é incapaz de fazer a diferença entre objeto estético e a obra exterior – em função da estética material centrar-se apenas nos aspectos geométricos, físicos, anatômicos, fisiológicos e linguísticos, descrevendo sua estrutura composicional. A análise estética de uma obra de arte ou de um texto prescinde de pelo menos três atitudes: a compreensão da obra de arte em sua singularidade, a compreensão de sua estrutura e a compreensão da obra de um ponto de vista externo. Esta terceira atitude aborda o conteúdo para além de seus aspectos físicos – espaço, massa, cor, som – e linguísticos – palavra –, estabelecendo relações axiológicas aos atos éticos proferidos.

(iii) A estética material é incapaz de distinguir uma forma arquitetônica de uma forma composicional. A forma arquitetônica refere-se aos acontecimentos, as ações dos personagens, as valorações que ocorrem; a forma composicional refere-se à organização interna da cor, som, palavras, texto. São exemplos de formas arquitetônicas: a individualização de um acontecimento, de um rosto, de um objeto esteticamente animado, do autor-criador; a forma de autossuficiência, de autossatisfação; a realização artística de um acontecimento histórico ou social; o acontecimento trágico e o cômico são realizações arquitetônicas do drama; os acontecimentos de humor, da heroificação, os tipos e o caráter das personagens; as emoções, as aspirações, as tensões interiores, as valorações em um poema.

(iv) A estética material é incapaz de explicar a visão estética da natureza, do mito, da concepção de mundo etc., ou seja, a visão estética fora da arte.

(v) A estética material é incapaz de fundamentar a história das diversas manifestações artísticas produzidas pela humanidade. A estética material que considera a obra de arte apenas como uma coisa, um objeto, isolando-a na cultura e na história, o

máximo que consegue é descrever as técnicas utilizadas em cada obra, ocorre que isso não é suficiente para constituir uma história da arte.

Em resumo, o ensaio estabelece as distinções entre a concepção de estética material e de estética geral e entre o conceito de forma arquitetônica e forma composicional. O que também é importante ressaltar é a possibilidade de compreender a abrangência da concepção de arquitetônica no pensamento bakhtiniano como abordagem para descrever, analisar e interpretar os objetos de estudo verbais e verbo-visuais.

Retomando o propósito de analisar os discursos que engendram os documentos oficiais, consideraremos os componentes da arquitetônica dos seis a partir dos seguintes aspectos da perspectiva dialógica da linguagem:

a) o “eu” e o “outro”, como dois centros de valores. No caso dos documentos oficiais, o “eu” é interpretado como o autor institucional dos documentos analisados e o “outro” pode ser o professor da educação básica que atua no ensino de Língua Portuguesa para surdos;

b) um tempo e um espaço real, único e irrepetível, histórico, em que cada um dos interlocutores ocupa e age, constituindo o centro de sentido;

c) o próprio ato-físico, ato-pensamento, ato-sentimento, ato-cognitivo, ato-estético, ato-enunciado que são proferidos nos discursos;

d) as valorações dos participantes dos discursos instauradas nos documentos oficiais, que conferem o sentido e a ideologia aos enunciados;

e) o sentido, que implica a palavra em ação, em contexto, no discurso.

Com relação ao sentido, que implica a palavra em ação, em contexto, no discurso, afirma Bakhtin:

A arquitetônica do mundo da visão artística não ordena só os elementos espaciais e temporais, mas também os de sentido; a forma não é só espacial e temporal, mas também do sentido. [...] a escolha de certos elementos de sentido no acontecimento determina também a escolha dos respectivos elementos do acabamento que lhe são transgredientes, o que se expressa na diversidade das formas do todo semântico da personagem (BAKHTIN, 2003a, p. 127).

Dessa forma, a valoração dos participantes dos discursos, instaurada nos documentos oficiais, pode conferir aos enunciados sentidos e ideologia. E, na

singularidade do sujeito do discurso, no seu dizer e na resposta do outro, os sentidos do discurso se constroem com posições axiológicas em um espaço temporal específico da relação “eu” e o “outro”.

2.2 A noção de memória

A concepção de **memória** encontra-se, segundo Amorim, “presente na obra de Bakhtin em pelo menos dois níveis importantes” (AMORIM, 2009, p. 9). O primeiro nível diz respeito à memória do sujeito e aparece justamente no texto, *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2003), produzido entre 1920-1924, e publicado na coletânea *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003), que foi traduzido da língua russa por Paulo Bezerra.

O segundo nível diz respeito à memória do objeto e aparece no texto *Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010c), produzido em 1929 (CLARK; HOLQUIST, 1998), publicado na obra *Problemas da estética de Dostoiévski*, também traduzido por Paulo Bezerra. Nesta tese, a concepção de “memória” é desenvolvida a partir desses dois importantes ensaios de Bakhtin, além de outros textos de comentadores que discutem o conceito de “memória”.

Sob a ótica desses dois importantes ensaios, constatamos que a memória está relacionada ao discurso como materialidade viva da relação humana entre pelo menos dois seres. Memória, portanto, é vida. Bakhtin (2010c) afirma que:

O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento (BAKHTIN, 2010c, p. 121, ênfase do autor).

Também se pode dizer que todo discurso tem uma memória, tem uma relação com o que já foi dito. Afirma ainda Bakhtin (2010c) que:

Todas as palavras exalam uma profissão, um gênero, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, uma geração, uma idade, um dia e uma hora. Cada palavra exala um

contexto e os contextos em que leva a sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções (BAKHTIN, 2015, p. 69).

Nesse sentido, todas as palavras têm memória e toda palavra exala uma memória. Um sujeito pode falar algo relacionado a uma profissão, a um autor, a uma ideologia de um partido político ou a uma corrente partidária de certo autor, de certa obra, de certa geração, de certa idade e até relacionada ao tempo atual. A palavra atualiza o passado no presente, recorda o antes no “aqui-agora” ao mesmo tempo.

Todo enunciado repete vozes já proferidas, incorpora dizeres e remete a fatos já acontecidos. Essa é, aliás, uma das principais características do dialogismo bakhtiniano – todo discurso remete para outros discursos já ditos, para outros enunciadores, ocasionando na não possibilidade de um enunciado, de uma palavra que nunca foi dita ou que é dita pela primeira vez. Mas, como o mesmo Bakhtin (2010a) afirma, ele o é, pelas condições e situações de tempo, lugar e de autoria, um discurso único e irrepetível. Por isso, a arquitetônica bakhtiniana.

A memória é fonte de um psiquismo individual, constituindo um objeto de estudo de fatos do passado, entendidos como registros subjetivos que vem à tona pela lembrança. Essa interpretação aproxima-se da concepção criticada por Volóchinov (2017) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* por ser essa forma de compreender o discurso lembrado como um “processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais” (VOLÓCHINOV, 2017, p.148), portanto, psicológico, consciente.

Grande parte dos autores conceitua memória como representação de acontecimentos passados que são lembrados por uma pessoa, portanto, fatos seletivos que se narram em um momento propício, por exemplo, em uma pesquisa de história de vida, ou em uma oportunidade que desencadeia a lembrança de fatos passados.

David Hume (1711-1776), por exemplo, para citar alguns teóricos que discutem sobre a memória, afirma que por meio da memória se retoma o que se aprende, utilizando para isso a “faculdade de representação do passado” (PINTO, 2013, p. 34). Para o autor, é por meio da imaginação que se maneja ideias com princípios associativos e por meio de inferências a partir da repetição e do hábito.

Henri Bergson (1859-1941) defende que por meio da memória é possível a “síntese ou contração de momentos que funda a continuidade, a totalidade e a história de uma subjetividade. Assim, a memória é contração de momentos, de vibrações do mundo, formando a história de alguém” (PINTO, 2013, p. 47-48). Contração ou síntese de momentos da vida, da história ou da narrativa de uma pessoa, de sua consciência, de seu passado imediato, de suas lembranças.

Diversos outros teóricos tratam do conceito de memória. Não é nosso objetivo enunciar a distinção que cada um faz a partir desse constructo, mas apenas anunciar que nessa concepção é possível agrupar grande parte das teorias e do estabelecimento que fazem da relação entre memória, a recordação e a história.

A memória pode ser interpretada como produto da coletividade, independente da consciência individual, sem intencionalidade e motivações. Essa forma de interpretação se aproxima da segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico, o objetivismo abstrato, criticada por Volóchinov (2017), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, uma vez que considera como único centro organizador o sistema linguístico, as formas fonéticas, gramaticais e lexicais. A memória, nesses termos, também poderia ser compreendida como repetição, como atos sociais repetíveis, “como um objeto pronto, transferido de uma geração para outra” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 192).

É possível estabelecer ainda uma abordagem a respeito da memória, mais próxima do círculo de Bakhtin. Nessa abordagem, a memória é considerada como um produto da interação discursiva, uma vez que todo enunciado de memória exige uma autoria, interlocutores, contexto, um local em que é realizado, um tempo, da mesma forma que se relaciona com outros enunciados, com outras vozes. Portanto, todo discurso é concreto, situacional, único e não repetível, implicando um contexto de produção, de circulação e de recepção, apresentando inúmeras possibilidades de interpretação, de estabelecimento de sentidos, conforme a situação, admitindo variados pontos de vista e valorações, e podendo ocorrer tensões ou contraposição de posições.

Ademais, nessa abordagem discursiva de memória considera, conforme nossa interpretação:

- a) os sujeitos participantes da interação são situados, responsáveis, responsáveis, que emitem valorações no “aqui-agora”;
- b) a linguagem é a própria materialidade comunicativa;

c) o enunciado concreto é um acontecimento único e irrepetível, correlaciona-se com outros enunciados, com outras autorias e contextos, com os diversos campos da comunicação humana;

d) a consciência é considerada como sócio-histórica;

e) o tempo e o lugar, ou cronotopo¹⁷, fundamentam a interação;

f) o sentido é construído na relação eu-outro, na relação entre textos e sujeitos, sendo sempre uma resposta, um produto da interação entre sujeitos, um elo com outros sentidos.

Analisaremos a memória instaurada nos discursos dos documentos oficiais sob uma perspectiva discursiva. Diante do exposto, é importante ressaltar que o afirma Volóchinov (2017) quando mostra que “a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219).

Para Bakhtin (2017), não se pode estudar a literatura, e acrescentamos, nenhum enunciado concreto, nenhum gênero discursivo de forma isolada, separada de um contexto cultural, de uma memória do tempo presente e do tempo passado, uma vez que é impossível centrar o fenômeno de estudo em uma única época, em uma atualidade do momento presente de sua criação. Nos termos de Bakhtin (2017):

não se pode estudar a literatura isolada de toda a cultura de uma época, é ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação, em sua chamada atualidade. Por hábito procuramos explicar um escritor e suas obras precisamente a partir de sua atualidade e do passado imediato (habitualmente no âmbito de uma época como a entendemos). Tememos nos distanciar temporalmente do fenômeno em estudo. Entretanto, uma obra remonta com suas raízes a um passado distante (BAKHTIN, 2017a, p. 13).

Nesse sentido, a memória é, por conseguinte, uma peculiaridade da vida presente nas palavras de um enunciado e no próprio enunciado, remetendo não somente ao “aqui-

¹⁷ Nos termos de Bakhtin (2002a, p. 24) o cronotopo é “a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura”. Os interlocutores de Bakhtin como Pampa Arán expandem o estudo do cronotopo para além do Artístico literário, estabelecendo o conceito de cronotopía cultural nos termos que é uma “*categoría de análisis semiótico* que se aplica toda vez que interpretamos las formas históricas de intervenciones o prácticas que se inscriben en espacios reales y le dan su fisonomía (fija y móvil)” (ARÁN, 2016, p. 153, ênfase no original).

agora”, mas também à cultura, às tradições, aos pontos de vista, aos atos responsáveis, à história e, sobretudo, aos gêneros do discurso.

Nesse ponto, cabe dar a palavra a Bakhtin (2010c):

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. [...] O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. E o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. E precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento (BAKHTIN, 2010c, p. 121, itálico no texto original).

A discussão sobre a concepção de “memória” remete-nos à questão do tempo. Para tanto, recorremos a metáforas epistêmicas – consideradas como conhecimento científico– o pequeno e o grande tempo. Tais termos foram formulados por Bakhtin (BAKHTIN, 2017b), entre fins de 1930 e início de 1940, no ensaio *Por uma metodologia das ciências humanas*. Dois trechos desse ensaio estão postos a seguir:

Tudo isso se revela unicamente no nível do grande tempo. Cada imagem precisa ser entendida e avaliada no nível do grande tempo. A análise costuma desenvolver-se no espaço estreito do pequeno tempo, isto é, da atualidade do passado imediato e do futuro representável – desejado ou assustador (BAKHTIN, 2017b, p. 74).

Contextos da interpretação. Problema dos contextos distantes. Renovação interminável dos sentidos em todos os contextos novos. O “pequeno tempo” – a atualidade, passado imediato e o futuro previsível [desejado] – e o “grande tempo” – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre (BAKHTIN, 2017b, p. 77-78)

Parece que Bakhtin está estabelecendo níveis de análise da memória em um texto. O primeiro nível seria o do pequeno texto, ou da atualidade, do passado imediato, do futuro representável; e um nível mais amplo de análise que remete a contextos distantes, do diálogo e futuro infinito e inacabável.

Bubnova (BUBNOVA, 2015) associa o conceito de “grande tempo” a uma gama de significados: “tradição, futuro virtual, história literária e intelectual, memória em seu sentido mais amplo, um nível ontológico de existência, transcendência, etc.” (BUBNOVA, 2015. P 5).

A discussão posta é se o “grande tempo” se refere a discussões referentes ao transcendental, ao espiritual. A própria autora posiciona-se afirmando que Bakhtin trata do corpo, da alma e do espírito “como categorias filosóficas e antropológicas integradas à sua reflexão sobre literatura” (BUBNOVA, 2015, p. 9) e não simplesmente como temas da transculturalidade, rompendo com dicotomias como corpo e alma.

As dicotomias, aliás, são constantemente superadas nas proposições bakhtinianas. Separações rigorosas, como o diacrônico e o sincrônico, seriam inapropriadas, uma vez que é impossível extrair o tempo e o espaço de uma situação de comunicação, o que implica em dizer que “a singularidade da representação do homem no tempo manifesta-se, basicamente, em sua capacidade de dizer, ou melhor, de responder” (MACHADO, 1998, p. 36). Todo ato comunicativo sempre possui marcas da memória do pequeno tempo e do grande tempo, para a constituição de sentidos.

A relevância da concepção de “memória” advinda do pensamento bakhtiniano está em ajudar no movimento retrospectivo e prospectivo. No movimento retrospectivo, voltamos ao passado para analisar a produção do material quando foi realizada a produção, além de percorrer todo o percurso que ele teve de circulação; no prospectivo, o material se atualiza na medida em que é lido e interpretado.

2.3 A noção de enunciado verbo-visual

O termo enunciado verbo-visual não é propriamente de Bakhtin e dos demais integrantes do Círculo. O termo é uma construção feita pelos seus interlocutores a partir do pressuposto de que os autores do círculo não se dedicaram apenas a uma materialidade sógnica, eles trouxeram “contribuições para uma teoria da linguagem em geral e não somente uma teoria da linguagem verbal, quer oral ou escrita” (BRAIT, 2013, p. 44).

A teoria do enunciado verbo-visual pode ser encontrada com mais força em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017 [escrito em 1929]), *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016 [escrito entre 1952-1953]) e *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica* (BAKHTIN, 2003 [escrito entre 1959-1961]).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017), quando Volóchinov pauta a relação entre consciência e signo não se trata apenas da materialidade do signo verbal, resultando na proposição de que o verbal e o visual se inter-relacionam em uma teia discursiva. Para Volóchinov (2017),

a consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade. Se privarmos a consciência do seu conteúdo sógnico ideológico, não sobrarão absolutamente nada dela. A consciência apenas pode alojar-se em uma imagem, palavra, gesto significante etc. Fora desse material resta um ato fisiológico puro, não iluminado pela consciência, isto é, não iluminado nem interpretado pelos signos (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97-98).

Conforme Brait (BRAIT, 2013), ao tratar do signo ideológico na discussão sobre signo e consciência, Volóchinov (VOLÓCHINOV, 2017) traz para o centro da discussão a totalidade das materialidades que se constitui de signo verbal e visual. Nesse sentido, compreendemos que é por meio de signos ideológicos que adquirimos consciência, que ocorre na interação e que a linguagem não se concretiza apenas por fonemas e grafemas, mas também por meio de figuras, desenhos, fotografias. Não apenas os signos linguísticos – os sons vocálicos e consonantais – podem ser objetos de análise da linguagem; há outros modos de significação presentes nos gestos corporais, na dança, nas línguas de sinais, nos desenhos, nas fotografias, que podem ser designados como signos visuais.

A conexão entre o verbal e o não-verbal é estabelecida por Volóchinov (VOLÓCHINOV, 2017) ao dizer que “todos esses discursos verbais estão correlacionados, é claro, com outros tipos de manifestação e interação por meio de signos: como a expressão facial, a gesticulação, os atos convencionais e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 107).

Em *Os gêneros do discurso*, texto escrito entre 1952 e 1953, Bakhtin (BAKHTIN, 2016) ultrapassa a natureza verbal ou linguística do enunciado oral e escrito para considerar que a entonação é um importante meio de constituição de sentidos. Uma vez que

Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 48).

Nesse ensaio é possível deduzir que os gêneros não se reduzem a expressão e produção oral e afirmar a possibilidade de enunciados verbo-visuais. Ao afirmar que as atividades humanas são multifacetadas: “Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2016. p. 11), que há uma multiplicidade de formas dos gêneros discursivos, que os gêneros são heterogêneos e apresentam uma funcionalidade também heterogênea é possível confirmar essa hipótese.

As linguagens verbo-visuais são enunciados porque constituem unidades de comunicações discursivas, ocorrendo na relação entre falantes, a alternância de sujeitos, a conclusibilidade, o elo na cadeia enunciativa e o elemento expressivo, refletindo uma realidade, suscitando uma resposta, tendo um objetivo e sendo produzido e utilizado em determinado campo da atividade humana, ou nos termos de Bakhtin (BAKHTIN, 2016), utilizando as quatro peculiaridades: primeira peculiaridade – “A alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados” (p. 35); segunda peculiaridade – “Conclusibilidade específica do enunciado: é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (p. 35); terceira peculiaridade – “A relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com os outros participantes da comunicação discursiva” (p. 46); e quarta peculiaridade – Elemento expressivo: é “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (p. 47).

Em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica* (BAKHTIN, 2003), texto escrito entre 1959 e 1961, que também expande a noção de enunciado para outras materialidades com os argumentos de que

O texto “subentendido”. Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos

(obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos (BAKHTIN, 2003, p. 307).

A partir dessas formulações autoras como Brait (BRAIT, 2010 e 2013), Campos (CAMPOS, 2012) e Grillo (GRILLO, 2009, 2013) estabeleceram o termo enunciado verbo-visual para essa correlação entre o verbal – principalmente verbal escrito – e o visual, por meio das figuras, desenhos, fotografias, que estão combinados em uma mesma materialidade, nos termos que,

Em determinados textos ou conjunto de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do leitor, e notadamente do analista, a percepção e o reconhecimento dessa particularidade. São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, especialmente, das formas de articulação assumidas por essas dimensões para produzir sentido, efeitos de sentido, construir imagens de enunciadore e enunciatários, circunscrever destinatários etc. (BRAIT, 2010, p. 193-194).

[...]

Assim sendo, a linguagem verbo-visual será aqui considerada uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual. Essa unidade significativa, essa enunciação, esse enunciado concreto, por sua vez, estará constituído a partir de determinada esfera ideológica, a qual possibilita e dinamiza sua existência, interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção (BRAIT, 2010, p. 194).

Essa articulação entre a dimensão linguística – oral e escrita – e a imagem, constituindo a dimensão verbo-visual, será fundamental para a constituição da análise enunciativo-discursiva, a que se propõe a Análise Dialógica do Discurso. A propósito:

é um estudo que procura explicar o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada, para utilizar palavras cunhadas por Voloshinov em Marxismo e filosofia da linguagem (BRAIT, 2013, p. 50).

Campos (2012) no seu texto *A questão da arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa* traz a discussão de enunciado verbo-visual relacionada à discussão de arquitetônica, ratificando o enunciado como texto e como elo na comunicação discursiva. A autora apresenta um caminho teórico-metodológico para análise de enunciado verbo-visual, em livros didáticos:

A título de hipótese, a noção de arquitetônica permite pensar mais à frente as propostas de leitura de textos verbo-visuais em livros didáticos, uma vez que traz um possível caminho teórico-metodológico: na primeira etapa da sequência analítica, identificam-se as partes que compõem o objeto, na segunda, analisam-se como as partes se articulam construindo sentidos e, por fim, as relações dialógicas construídas desse movimento é a repercussão histórica, social e cultural do objeto no seu tempo e espaço (CAMPOS, 2012, p. 251).

Grillo (GRILLO, 2012), em *Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais* discute os princípios que constitui um esboço dos fundamentos teóricos de uma abordagem bakhtiniana de enunciados verbo-visuais, a saber: o diálogo nas ciências humanas, um “objeto estético arquitetônico” e a noção de autoria e as fronteiras do objeto determinadas pela esfera e pelo gênero. Nos fundamentos dessa abordagem de enunciados verbo-visuais, deve considerar, na análise, “a epistemologia dialógica, a estética, a noção de autoria e a delimitação do objeto de estudo” (GRILLO, 2012, p. 236).

A análise de uma materialidade visual e verbo-visual deve ter como orientação a perspectiva dialógica – uma epistemologia dialógica – articulada à realidade específica de enunciados na sua totalidade com base na estética filosófica – uma estética geral, que considere materiais artísticos diversos das mais variadas esferas em direção a um público como um produto da cultura humana.

Compreendemos três princípios, que dizem respeito à investigação nas ciências humanas que deve envolver a compreensão, o diálogo, a interrogação. O primeiro pode ser visto no que afirma Grillo (GRILLO, 2012) quando mostra que “É no diálogo, por um lado, do pesquisador e sua teoria com, por outro, seu objeto falante que está o fundamento epistemológico da teoria e seu Círculo” (GRILLO, 2012, p. 237). Trata-se de uma relação pautada em princípios que não tem a função de explicar, mas de

compreender, dialogar e interrogar. Não é um monólogo por isso seu objeto é falante, é expressivo.

O segundo princípio é um posicionamento que traz à tona um objeto cultural não isolado. Os pensadores do círculo de Bakhtin consideram objeto em diálogo com outras esferas da cultura e dimensões da linguagem além da verbal.

O terceiro princípio relaciona-se à compreensão de “autor”, que é fundamental para Bakhtin e o Círculo, porque o sujeito é responsivo, responsável e inconcluso, conseqüentemente, ele abre-se para o diálogo, respeitando o limite da escolha do objeto e do gênero determinado pela esfera da comunicação discursiva, de modo que

a subjetividade do falante ou a sua intenção (ou vontade) discursiva se expressa em suas escolhas e está materializada no enunciado, mas é determinada pela esfera, pelas circunstâncias e desenhada pelo gênero discursivo (GRILLO, 2012, p. 240).

Grillo (GRILLO, 2012) enfatiza a necessidade de adaptação do autor do enunciado com relação ao seu projeto discursivo pela natureza dialógica, construindo outros sentidos mediatizados pelo gênero de uma dada esfera. Para Brait (2009, p. 144) os enunciados verbo-visuais são de diferentes esferas: “charges, propagandas, capas de revistas, páginas de jornal, aí incluída a primeira, poemas articulados a desenhos, comunicação pela Internet, textos ficcionais ilustrados, livros didáticos, outdoors, placas de trânsito etc.”.

Entre os mais variados textos está o livro didático, os documentos oficiais que estou analisando e os diversos materiais didáticos que são oferecidos aos alunos, uma vez que faz parte do projeto discursivo do governo e de cada autor responsável pela elaboração dos materiais na escolha de textos, da capa, dos traços e cores, das ilustrações para os temas, que expõem pontos de vista ou ideologias.

Retomando, nesse ponto, os documentos oficiais selecionados, nesta tese, constituem-se enunciados concretos, inseridos na esfera institucional de política pública e de política linguística. Como o próprio nome já sugere, o enunciado verbo-visual faz uso do verbo e da imagem, das cores, dos traços etc. A junção da palavra com a imagem é um importante mecanismo para a investigação da produção de sentidos nos documentos oficiais, que requer dos leitores – os professores em formação – uma atenção redobrada para a compreensão dos sentidos empregados, pois, torna-se

necessário atentar para detalhes, que envolvem os desenhos, os slogans institucionais e as cores utilizadas. Cada objeto utilizado representa algo, desperta sentidos, ocorrendo assim, uma forte e inegável interdependência dos dois planos de expressão, o visual e o escrito.

Brait (2008a, p. 128) afirma que a “[...] materialidade, linguística e visual, sinaliza lugares discursivos, sociais, culturais e artísticos [...]”. Ou seja, a verbo-visualidade é muito mais do que a união de “palavras” e “imagens”, “palavras” e “cores”, é a presença de vozes, de discursos que se manifestam por meio de cada expressão, de cada traço. Isso confirma a ideia de que nenhuma imagem presente em cada capa é por acaso. A capa é o invólucro do livro que apresenta uma arte, um título, o nome do autor – mesmo que seja institucional –, a editora, o lugar, o ano de impressão. É um gênero do discurso que usa predominantemente a visualidade em composição com o escrito. É importante ressaltar, de acordo com Brait (BRAIT, 2008) que “normalmente a capa de um livro não aparece como um componente essencial à compreensão ou interpretação do texto, uma vez que é considerada um adorno, apenas a embalagem que cada editor escolhe para chamar a atenção sobre o livro como produto (BRAIT, 2008b, p. 169).

As capas dos documentos oficiais podem ser consideradas com elemento imprescindível para a sua compreensão e, por conseguinte, os elementos verbo-visuais – as fotos, os desenhos, os *slogans*. “É, por um lado, um momento da organização do material verbo-visual na construção composicional e, por outro, a materialização do projeto discursivo do autor” (GRILLO, 2009, p. 217). Sendo assim, as capas dos seis documentos oficiais, que constituem a materialidade desta tese, serão analisadas com o objetivo de compreendermos os sentidos que foram construídos pelos autores institucionais.

CAPÍTULO III A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD)

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos teórico-metodológicos necessários para a realização da análise do *corpus* constituído por seis documentos oficiais de orientação do ensino de Língua Portuguesa para surdos, produzidos pelo Ministério de Educação (MEC) entre 1979 e 2010 – (1) *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979); (2) *O aluno surdo na educação básica e superior: a educação de surdos, volume II - Fascículo 6* (BRASIL, 1998a); (3) *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica* (BRASIL, 2002b); (4) *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b); (5) *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007); (6) *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010).

Para descrever, analisar e interpretar os documentos oficiais de orientação do ensino de Língua Portuguesa para surdos, nós recorreremos à Análise Dialógica do Discurso (ADD), considerando os seguintes aspectos: identificação dos organizadores e elaboradores do texto dos documentos oficiais (institucionais, uma vez que tem a chancela do Ministério da Educação na capa e os documentos foram publicados em função de uma política pública de governo); os interlocutores previstos (os professores de Língua Portuguesa em formação); a memória de outros discursos relacionados com os proferidos que vem à tona; o contexto sócio-político em que foram produzidos os documentos; os valores axiológicos dos discursos oficiais.

3.1 A perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD)

A Análise Dialógica do Discurso apoia-se em concepções teóricas advindas de Bakhtin e o Círculo. Baseada em uma perspectiva teórico-analítica, oferece suporte para análises de textos no campo das ciências humanas. A escolha desse recorte teórico, para esta pesquisa, recai sobre a necessidade de analisar textos sob um ângulo que proporciona ao pesquisador enxergar mais do que aspectos linguísticos. De acordo com Bakhtin,

[...] As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A Linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. (BAKHTIN, 2010, p. 207)

Nesse sentido, o recorte teórico citado mostra-nos um caminho para tratar do objeto de estudo que compõe esta pesquisa. Sob essa perspectiva, enxergamos na Análise Dialógica do Discurso a possibilidade de constituição de três materialidades: a linguística, a enunciativa e a discursiva. A primeira trata da descrição gramatical da língua, a partir dos aspectos estruturais que compõem o fonema, o morfema ou a frase; a segunda considera o enunciado concreto como objeto de estudo, que só se efetiva em um contexto, com a presença de enunciadores; e a terceira materialidade parte do enunciado que extrapola, abrangendo um grande tempo na análise, ultrapassando fronteiras da época, assumindo outros sentidos em diversas épocas e cultura.

A ADD aponta para uma proposta flexível para interrogar e interpretar o objeto de pesquisa, considerando a coleta de dados em fontes documentais, que abrange o período que vai de 1979 – data do primeiro documento oficial do MEC com abrangência nacional até o último texto produzido, no ano de 2010, para formar professores que atuam na educação para surdos.

Consideramos os elaboradores das orientações didáticas para o ensino de Língua Portuguesa para surdos em uma perspectiva sócio-histórica e dialógica, uma vez que os discursos produzidos são oriundos de uma cadeia de discursos anteriores: o fluxo discursivo. Desse modo, os enunciados do pequeno tempo não são autossuficientes, pois eles se completam e têm seu acabamento no discurso de outrem, assim, como se constroem na relação com outros enunciados concretos que podem ser lembrados no momento da interpretação.

Concernente à definição de enunciado:

De fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200).

Uma metodologia das ciências humanas deve considerar como parâmetros os seguintes procedimentos:

1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Sua inteiração (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância) (BAKHTIN, 2017b, p. 63).

Essa sequência de procedimentos de análise requer a investigação da situação de produção – ou seja, da representação de si, da representação do outro, do local e do tempo social que ocorre a produção social, com a análise dos respectivos objetivos dos agentes sociais –, dos tipos de interação verbal a partir da realidade concreta; dos gêneros, na relação com a interação e as valorações ideológicas; e por fim, das formas linguísticas, a partir das ocorrências cotidianas.

A ADD preocupa-se com a análise das situações de comunicação em que ocorrem os discursos, que são sempre atos bilaterais proferidos por pelo menos dois participantes em um ato único e irrepetível. Sendo assim, como principal instância, o objeto de pesquisa é sempre “o ser expressivo e falante, o ser humano expressivo e falante” (BAKHTIN, 2017b, p. 59), o ser humano que participa da situação de comunicação, que age em termos de um ato ético, que obtém uma resposta, que profere discursos em um tempo e lugar específicos, por meio de signos ideológicos. Nesse sentido, é possível compreender os seguintes princípios que regem a ADD:

a) a pesquisa deve considerar como central a relação “eu e o outro” que é atravessada pelo objeto cognoscível à luz de cada consciência própria dos sujeitos envolvidos – horizontes próprios; então, “ao abrir-se para o outro, tal distância sempre permanece também para si. Aqui, o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível”. O discurso é um “ato bilateral de conhecer a penetração” (BAKHTIN, 2017b, p. 58);

b) a necessidade de o pesquisador ter compromisso social com a pesquisa ao mesmo tempo em que mantém certo distanciamento, a fim de assegurar um excedente de visão ou de conhecimento com os sujeitos da pesquisa no *corpus* a ser analisado;

c) a preocupação com a exatidão, ou seja, com o rigor da análise, a precisão em tratar as informações “para a assimilação prática” (BAKHTIN, 2017b, p. 59);

d) o objeto de pesquisa, como afirma Bakhtin (2017b), é o ser humano falante, único, irrepetível, em um contexto dialógico. Isso implica em uma relação dialógica, em que os participantes assumem seus lugares sociais, axiológicos, com seus atos concretos: todo discurso é sempre produzido por alguém, é dirigido a outro, e sempre se relaciona com outros discursos já proferidos;

e) os conceitos emergem do corpus de pesquisa. São como o próprio discurso dialógico, únicos e irrepetíveis em um tempo e espaço também singulares, o que indica a impossibilidade de transferência para outras pesquisas em outras materialidades analisadas.

Assim, o parâmetro desta pesquisa com base na teoria dialógica do discurso, especificamente realizada sob uma análise linguístico-discursiva, pressupõe:

a) o contexto de produção dos documentos oficiais de orientação do ensino de Língua Portuguesa para retomar, compreender e explicar as concepções de língua e ensino postas pelos autores nos documentos oficiais – a conjuntura sócio-política e educacional;

b) a comparação entre os documentos oficiais de orientação do MEC – a visualização de semelhanças e diferenças;

c) a identificação da autoria e do público para qual se destinam os documentos oficiais de orientação do MEC;

d) a descrição e compreensão com base na arquitetura pela totalidade e singularidade dos documentos de orientação do ensino de Língua Portuguesa – percepção das materialidades em relação – a capa, a contracapa e o sumário dos documentos;

e) a compreensão do discurso como modo particular e único de visão de mundo e de relações estabelecidas – entre autor e leitores – por professores de Língua Portuguesa para surdos;

f) a interpretação das diferentes concepções de língua e ensino entre os seis documentos oficiais de orientação no sentido de engajamento dialógico do pesquisador com a finalidade de perceber as mudanças de valores e posicionamentos com relação à política linguística para o ensino básico de estudantes surdos no Brasil.

O foco da análise nesta pesquisa está direcionado aos documentos oficiais já citados. Consideramos tais documentos como materialidades que exigem mais do que uma análise apenas linguística; pois, numa perspectiva metalinguística, a palavra possui uma autoria, um interlocutor, um tempo-espaço e estabelece uma memória com outros enunciados. Nessa palavra, há um tom de voz, que apresenta valorações e possui uma visão de mundo.

Em virtude disso, a materialidade aqui analisada – os documentos oficiais de orientação do ensino de Língua Portuguesa para surdos – sob a ótica da ADD compreende a linguagem como enunciado, como construção de sentidos a partir da interação. Esse objeto é analisado do ponto de vista dialógico como decorrente de outros enunciados, em que um enunciado se completa com outros enunciados em uma cadeia ininterrupta.

Nesse viés metodológico, a ADD faz-se necessária por abarcar as manifestações de língua em sua concretude, em razão de proporcionar um percurso analítico, que ultrapassa as estruturas fonéticas, morfológicas e, assim, alcança o tecido discursivo construtor da constituição dialógica dos sujeitos enunciadore de uma determinada manifestação de linguagem, materialidade em forma de enunciados concretos.

3. 2 A caracterização dos documentos

Os documentos oficiais como enunciados estão em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os documentos que foram elaborados durante três governos: João Batista Figueiredo (1979-1985); Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002); Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010). Para maior clareza, a seguir, apresentaremos a caracterização desses documentos.

Proposta curricular para deficientes auditivos (BRASIL, 1979)

A produção do primeiro documento oficial do governo federal para formação de professores do ensino fundamental ocorreu entre 1975 e 1979, durante o transcorrer dos governos militares de Ernesto Geisel (que governou de 1974 a 1979) e de João Baptista de Oliveira Figueiredo (governou de 1979 a 1985). Resultou das formulações do *II Plano Setorial de Educação e Cultura* (1975/1979) (BRASIL/MEC/SG, 1976),

desenvolvido pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O objetivo desse plano era “consubstanciar medidas operacionais decorrentes dos documentos básicos do MEC: Política Nacional Integrada da Educação, Política Nacional de Educação Física e Desportos e Política Nacional de Cultura” (BRASIL/MEC/SG, 1976, p. 4). O projeto teve o apoio financeiro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que nesse período tinha como Reitor o Professor Nadir Gouvêa Kfoury (BRASIL, 1979).

A *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos* foi elaborada pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC)¹⁸, dirigido, na época, pelo Professor José Geraldo Silveira Bueno e publicados em 1979 pelo MEC. Esse produto do DEDIC sob encomenda da política pública do *II Plano Setorial de Educação e Cultura* do Ministério da Educação e Cultura é constituído de dez volumes com os subtítulos diferente: dois volumes de orientações aos professores – o volume I (Orientações do Professor - Orientações Gerais) e volume II (Orientação do Professor - Didática Especial); e oito volumes de escolarização – volume I (primeira série); volume II (segunda série); volume III (terceira série); volume IV (quarta série); volume V (quinta série); volume VI (sexta série); volume VII (sétima série); volume VIII (oitava série).

Escolhemos o volume II Orientação do Professor - Didática Especial por trazer as orientações gerais e específicas para o professor. Esse volume apresenta orientações específicas ao professor de como aplicar as técnicas em todas as áreas apresentadas nas propostas com o intuito de facilitar a utilização do documento pelo professor.

O aluno surdo na educação básica e superior: a educação de surdos (v. II - Fascículo 6) (BRASIL, 1998a)

Organizado por Giuseppe Rinald *et al.* e produzido no ano de 1997 e 1998 pelo Ministério da Educação e Desporto, a publicação de *O aluno surdo na educação básica e superior: a educação de surdos - vol. II - Fascículo 6* (BRASIL, 1998a) foi realizada

¹⁸ A reprodução do documento oficial de orientação didática *Proposta Curricular para Deficientes Auditivos* (BRASIL, 1979) foi realizada na Biblioteca Técnica da DEDIC/PUC-SP, com o apoio das bibliotecárias Ana Cecília Pires e Marcela da Silva de Sousa. Atualmente a DEDIC está sob a superintendência de Beatriz Cavalcanti de Albuquerque Novaes

dentro do Acordo MEC/UNESCO, sob a responsabilidade do Ministro Paulo Renato Souza, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), que na época era coordenada por Marilene Ribeiro dos Santos, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso-FHC (janeiro de 1995 a janeiro de 2003). Esse documento pertence à *Série Atualidades Pedagógicas* – nº 4, um conjunto de sete fascículos em três volumes: *Deficiência Auditiva* volume I (BRASIL, 1997); *O aluno surdo na educação básica e superior: A Educação de Surdos* - Vol. II - Fascículo 6 (BRASIL, 1998a); e *Língua Brasileira de Sinais* - volume III (BRASIL, 1998b). O terceiro volume foi organizado pela Professora Lucinda F. Brito et al. e o primeiro e o segundo organizados pela Professora Giuseppe Rinaldi et al.

A *Série Atualidades Pedagógicas* faz parte da Produção Editorial da Educação Especial do MEC em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), e é constituída de quatro séries: *Série Institucional*, *Série Diretrizes*, *Série Atualidades Pedagógicas* e *Série Legislação*. Esse material tem por objetivo divulgar textos e informações para atualizar e orientar a prática pedagógica do sistema educacional, além de promover conhecimento técnico-científico atualizado e trazer textos e sugestões de práticas pedagógicas para os alunos com necessidades especiais, sendo que o Fascículo 6 - *Educação especial: o aluno surdo na educação básica e superior* vai “oferecer ao professor subsídios para que ele possa atuar, efetivamente, na educação do aluno surdo” (BRASIL, 1998a, p. 273).

Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica (BRASIL, 2002b)

O documento *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica* é o primeiro a ser publicado após a aprovação da Lei de Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002a), com o objetivo de implementar de forma efetiva essa Lei da educação para surdos.

A primeira edição ocorreu no ano de 2002, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, que governou o Brasil no período de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003, com Paulo Renato Souza (1945-2011) como ministro da Educação. A primeira edição deste documento é de 2002, sendo reimpresso consecutivamente até 2005,

mantendo o mesmo conteúdo e alterando a capa e contracapa, uma vez que ocorreu continuidade do “Programa de apoio à educação dos surdos”. Essas reimpressões ocorreram na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, que governou no período de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011, com Tarso Genro como ministro da Educação.

O *Programa de apoio à educação dos surdos* foi lançado em 2001 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), visando à inserção da Língua de Sinais na rede pública de ensino do país.

Segundo dados do Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais, da Faculdade de Educação da Unicamp, em 2001 foram treinados 550 surdos e 1.080 professores da rede pública de ensino do país, sendo que o MEC esperava beneficiar um total de 50 mil surdos matriculados no ensino fundamental nacional. A coordenadora geral de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), Luzimar Camões Peixoto, afirmou, na solenidade de lançamento do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, que a meta do curso era capacitar, até 2002, cerca de 2.116 agentes multiplicadores e instrutores da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (LITE/FE/UNICAMP, 2001, p. 1).

O *Programa de apoio à educação dos surdos* parece ter alcançado as previsões da Coordenadora de Educação Especial, realizando formações nas principais capitais brasileiras com divulgação de livros e documentos de educação para surdos, formando intérpretes de Língua de Sinais e de professores de surdos¹⁹ para atuarem na rede pública de ensino.

Os principais centros de pesquisa estavam se constituindo, principalmente, na Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade de Brasília. Na Universidade de São Paulo, ocorria a produção de um dicionário de Língua de Sinais, sob a coordenação do Professor Doutor Fernando César Capovilla, do Instituto de Psicologia da USP, em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis).

¹⁹ No ano de 2002, a partir do mesmo “Programa de apoio da Educação de surdos” ocorreu o lançamento pelo Ministério da Educação (MEC) do livro didático “Libras em contexto” destinado ao ensino de Libras para surdos e ouvintes, publicado pela FENEIS. Este livro didático parece ser o que mais influenciou a formação de professores no que diz respeito ao ensino de língua de sinais, sendo uma referência na área.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, as pesquisas estavam sob a orientação da professora doutora Lucinda Ferreira Brito, tendo como foco a descrição e a produção da gramática da Língua Brasileira de Sinais; e, na Universidade de Brasília, ocorriam os estudos que se centravam no ensino da Língua Portuguesa escrita, tendo principal influência as professoras Heloisa Maria Moreira Lima Salles e Enilde Faulstich, Orlene Lúcia Carvalho e Ana Adelina Lopo Ramos, que ficaram responsáveis pela produção do documento *Ensino da Língua Portuguesa para surdos* (BRASIL, 2002b).

***Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b)**

O quarto documento selecionado para a análise foi o produzido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que além desse produziu mais dois documentos relacionados à política pública de inclusão educacional das “pessoas com necessidades educacionais especiais”, conforme eram designadas no início da época de 2000, dentre os quais os surdos. O primeiro documento do governo Lula, também, primeiro da gestão de Fernando Haddad (julho de 2005 a janeiro de 2011 no Ministério da Educação), explicitou com mais incisão a política pública de inclusão.

Em termos gerais, a política de inclusão previa que fossem matriculadas “as pessoas com necessidades especiais” na escola regular, e não mais nas escolas especiais ou classes especiais. Além da matrícula, foram mantidas as salas de recursos, para dar apoio e complementação do ensino da sala de aula regular aos alunos, sendo que seria ofertado no contra turno ao horário que o aluno estuda da sala regular.

Para a implementação dessa política pública, durante a gestão do governo Lula, um conjunto de documentos foram produzidos, o primeiro que estamos tratando, fazia parte de uma coleção com o fim de formar os professores para atuar em uma proposta de mudança da escola, que passaria a ser designada como inclusiva. A coleção recebeu a designação de *Saberes e práticas de inclusão*, composta por oito volumes ou cadernos:

- 1) Caderno do coordenador e do formador de grupo;
- 2) Recomendações para a construção de escolas inclusivas;

- 3) Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos;
- 4) Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuromotora;
- 5) Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação;
- 6) Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão;
- 7) Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais;

O volume que estamos aqui descrevendo é o terceiro. “Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos”. O título remete aos conceitos de “inclusão”, “competências”, “atendimento às necessidades educacionais especiais” e “alunos surdos”.

O termo “inclusão” remete à inserção do aluno surdo na escola regular. Essa possibilidade é justificada em função da afirmação: “A inclusão de alunos surdos, no contexto regular de ensino, impõe-nos um grande desafio uma vez que, dada a diferença linguística que lhes é peculiar” (BRASIL, 2005b, p. 95). A dificuldade apontada nesse trecho para a realização da inclusão está na peculiaridade de uso de uma língua distinta da usada na escola regular, não está, portanto, na dificuldade decorrente da lesão, da ausência de audição.

O termo “competência” originou-se no campo empresarial. Fleury e Fleury (2001) nos informa que o termo começou a ser utilizado nos Estados Unidos a partir da publicação de *Testing for Competence rather than Intelligence*, em 1973. Entrou em pauta nas discussões acadêmicas e empresariais nos anos de 1980 e 1990, com variados significados – tanto no nível pessoal quanto das organizações estatais e empresariais. Ao que tudo indica o documento remete a desenvolver competências do professor para atuar no campo da educação de surdos. Espera-se, assim, que o documento oficial forneça essas competências.

A expressão “atendimento às necessidades educacionais especiais” remete à nova política estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) que define como uma modalidade de educação escolar suplementar

que oferece atendimento especial, preferencialmente na própria escola regular em que o aluno estuda.

E o termo “alunos surdos” remete para os destinatários da proposta de inclusão. O aluno surdo aparece em suas perspectivas: ora como um sujeito que precisa ser reabilitado, utilizar uma prótese de audição – na perspectiva da concepção clínico-terapêutica – ora como um sujeito que possui uma constituição visual – na perspectiva pedagógica e social. Há textos no documento que defendem cada uma dessas posições.

Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez (BRASIL, 2007)

O documento *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007) é o segundo produzido na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (1º de janeiro 2003 a 1º de janeiro de 2011) e na gestão de Fernando Haddad como ministro da educação (julho de 2005 a janeiro de 2011). Esse documento tem por objetivo a formulação de uma metodologia do serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as escolas da rede de ensino. Trata das instruções para a realização dessa metodologia.

O AEE foi instituído por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), no ano seguinte à produção do documento. O decreto 6.571/2008²⁰ estabelecia:

Art. 1º [...] § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

²⁰ Esse Decreto foi substituído pelo de número 7.611 de 17 de novembro de 2011 que passou a ter a seguinte redação:

“Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - Suplementar a “formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 1).

§ 2o O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 1).

O AEE se efetiva em principal ação ou serviço da política de inclusão a ser oferecido na própria escola ou em uma escola polo aos alunos que apresentam uma deficiência, sendo que o professor responsável pela sala de atendimento, chamada sala de recursos, passou a ter as seguintes atribuições:

1. Acolhimento inicial e elaboração do plano de AEE ou PDI de acordo com o perfil do estudante;
2. Atendimento individual ao estudante ou em subgrupo;
3. Adequação de material pedagógico e tecnologia assistiva (TA);
4. Apoio e assessoria ao estudante em sala de aula e/ou laboratórios;
5. Apoio e assessoria ao professor na sala de aula e/ou laboratórios;
6. Apoio e assessoria ao professor de estágios, laboratórios, artes, educação física;
7. Apoio e assessoria ao profissional de apoio escolar;
8. Apoio e assessoria aos monitores, cuidadores e/ou estagiários;
9. Apoio e assessoria aos gestores (diretores e coordenadores – pedagógicos e de cursos);
10. Apoio e orientações à família do estudante;
11. Ações intersetoriais – saúde e ação social;
12. Elaboração de pareceres e relatórios descritivos analíticos de cunho pedagógico (DAMÁZIO, 2018, p. 139-140).

Portanto, a ação do professor que atua na sala de recursos não se restringe, no dizer de Damázio (2018), a “atender” – em uma linguagem médica – o aluno individualmente, mas, também estabelecer certo apoio para os professores de sala de aula, cuidadores ou estagiários, gestores e familiares dos alunos da escola.

O documento, produzido no ano de 2007 pela Secretaria de Educação Especial e Secretaria de Educação a Distância, sob a responsabilidade de Mirlene Ferreira Macedo Damázio, com o apoio da Universidade Federal do Ceará, propõe a metodologia de funcionamento do AEE para surdos. Compõe a coleção de fascículos que serviu de suporte para o curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado ofertado e organizado pelo MEC nas principais capitais, com o objetivo de apresentar ao professor como deve ocorrer o atendimento educacional especializado na educação de pessoas surdas, fazendo parte do catálogo de publicações do MEC de

documentos auxiliares para profissionais da educação. O curso está inserido no programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”.

Esse programa surge, em 2003, com o propósito de formar professores e implementar os chamados “sistemas educacionais inclusivos”, por meio das salas de recursos multifuncionais. As diretrizes principais do programa são:

Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. [...]

Em 2006, o Programa contava com a participação de 144 municípios-polo que atuavam como multiplicadores para 4.646 municípios da área de abrangência. Importante observar que participam do Programa os dirigentes estaduais e municipais da educação (CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, 2009, p. 305).

A coleção Atendimento Educacional Especializado é composta por cinco fascículos: AEE - Pessoa com Surdez na cor azul; AEE - Deficiência Física na cor Laranja; AEE - Deficiência Mental na cor vermelho; AEE - Deficiência Visual na cor verde; AEE - Orientações Gerais e Educação a Distância na cor amarela.

A abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez (BRASIL, 2010)

O fascículo “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez” compõe a coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. Foi publicado em 2010, pelo MEC, em parceria com a Secretaria Especial de Educação (SEESP) e apoio da Universidade Federal do Ceará. É o terceiro documento publicado e produzido no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010).

Esse documento foi organizado, pelos autores Carla Barbosa Alves, Josimário de Paula Ferreira e Mirlene Macedo Damázio, com o objetivo de redirecionar a prática educacional para pessoas com surdez a partir de novas perspectivas de aprendizagem, contextualizadas e significativas, considerando características sociocultural e linguística.

A coleção *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar* teve origem a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (ver anexo X), com o objetivo principal de promover a inclusão de pessoas com

deficiência nas escolas regulares através de diversas ações, com foco na formação de professores. Organizada por Maria Teresa Eglér Mantoan e Rita Vieira de Figueiredo, pedagogas que trabalham na educação especial, essa coleção é composta de 10 documentos direcionados a educação especial e suas divisões na educação. Os dez volumes que compõem a coleção são:

- 1 - “A escola comum inclusiva”;
- 2 - “O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual”;
- 3 - “Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira”;
- 4 - “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez”;
- 5 - “Surdocegueira e deficiência múltipla”;
- 6 - “Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa”;
- 7 - “Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial”;
- 8 - “Livro acessível e informática acessível”;
- 9 - “Transtornos globais do desenvolvimento”;
- 10 - “Altas habilidades / superdotação”;

Os seis documentos oficiais estão postos no quadro 2, que mostra o título do projeto que deu origem ao documento e os presidentes e respectivos ministros da educação nos períodos em que foram publicados.

Quadro 2: Documentos oficiais de orientação do ensino de Língua Portuguesa para surdos entre 1979 e 2010

Presidente e Ministro	Projeto político com base nos programas de governos	Produção ideológica Documentos oficiais
João Figueiredo (1979-1985) MEC: Eduardo Portella CENESP: Sarah Couto Cesar	Projeto prioritário “Reformulação de currículos para educação especial” - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN)	(1) <i>Proposta curricular para deficientes auditivos</i> (BRASIL, 1979) Manual de orientação vol. I (100 páginas) vol. II (104 páginas)
Fernando Henrique Cardoso (1/01/1995-1/01/2003) MEC: Paulo Renato Souza SEESP: Marilene Ribeiro dos Santos	Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental	(2) <i>A educação de surdos</i> - vol. 2: (361 pag.) – Fascículo 6 - O aluno surdo na educação básica e superior (97 páginas) (BRASIL, 1998a) Série “Atualidades pedagógicas”, n. 4
Fernando Henrique Cardoso (1/01/1995-1/01/2003) MEC: Paulo Renato Souza Luiz Inácio Lula da Silva	Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (Lançado em 2001)	(3) <i>Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica</i> (BRASIL, 2002b)

(1/01/2003-1/01/2011) MEC: Cristovam Buarque (01/2003 a 01/2004); Tarso Genro (01/2004 a 07/2005) SEESP: Claudia Pereira Dutra		2 volumes: vol. 1 (139 páginas) vol. 2 (207 páginas)
Luiz Inácio Lula da Silva (1/01/2003-1/01/2011) MEC: Fernando Haddad (07/2005 a 01/2011) SEESP/MEC: Claudia Pereira Dutra	Projeto de aperfeiçoamento de professores Municípios - Polo do Programa de “Educação inclusiva; direito à diversidade” em Atendimento Educacional Especializado	(4) Saberes e práticas de inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos (BRASIL, 2005b) Coleção de Caderno (116 páginas)
Luiz Inácio Lula da Silva (1/01/2003-1/01/2011) MEC: Fernando Haddad (07/2005 a 01/2011) SEESP/MEC		(5) Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez (BRASIL, 2007) Fascículo (coleção) (52 páginas)
Luiz Inácio Lula da Silva (1/01/2003-1/01/2011) MEC: Fernando Haddad (07/2005 a 01/2011) SEESP		(6) A abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez (BRASIL, 2010) Fascículo (coleção) (24 páginas)

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Os seis documentos oficiais foram produzidos e distribuídos gratuitamente pelo MEC com a finalidade de formação dos professores, no que se refere às orientações do ensino de Língua Portuguesa para surdos.

3.3 Os procedimentos da ADD para os documentos oficiais

A partir do **objetivo geral** desta tese – analisar as orientações didáticas oficiais de Língua Portuguesa para surdos a fim de compreender os posicionamentos oficiais expressos nos documentos publicados e implementados pelo Ministério da Educação (MEC), no período entre 1979 e 2010,), no Brasil –, duas questões foram formuladas: (i) Como os governos representados pelo MEC, no período que abrange os anos de 1979 a 2010, posicionaram-se frente às singularidades do estudante surdo? (ii) Que concepções de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa engendram os discursos dos seis documentos oficiais?

Para buscar a memória do objeto de pesquisa, – seis documentos oficiais de orientações didáticas de Língua Portuguesa para surdos –, foram estabelecidos **três objetivos específicos** que refletem a organização desta tese: (i) contextualizar os documentos oficiais de orientação de Língua Portuguesa do MEC para surdos a partir de

sua forma arquitetônica, retomando a memória dos posicionamentos político-educacionais como discursos oficiais; (ii) descrever cada uma das propostas dos documentos oficiais de orientação de Língua Portuguesa para surdos a partir de sua forma verbo-visual, considerando a forma arquitetônica – ou projeto de dizer de um enunciado concreto, histórica, social e ideologicamente, atribuindo-lhe sentido –, com o intuito de revelar posicionamentos em relação às orientações de ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos; (iii) interpretar as orientações oficiais, enquanto política linguística, especificamente comparando as propostas das diferentes épocas, identificando os posicionamentos sobre os estudantes surdo e as concepções de linguagem e de ensino para os surdos.

Para alcançar os três objetivos específicos, primeiramente, recorreremos às concepções teórico-metodológicas de Bakhtin e o Círculo para analisar os discursos presentes nos documentos oficiais, considerando os conceitos de “arquitetônica”, “memória” e “enunciado verbo-visual”, advindos do pensamento bakhtiniano –Bakhtin (BAKHTIN, 2002, 2003, 2010, 2016, 2017) e Volóchinov (VOLÓCHINOV, 2017). Fundamentamos na teoria dialógica do discurso, com a finalidade de contextualizar, descrever e interpretar as formulações postas a respeito dos estudantes, de linguagem e de ensino presentes nos documentos oficiais, enquanto propostas destinadas aos estudantes surdos do ensino básico.

Em segundo lugar, a partir da organização do *corpus*, constituído pelos seis documentos oficiais, recuperamos a memória do objeto constituído, apresentando as principais diretrizes instauradas, no que se refere, sobretudo, às orientações didáticas oficiais de Língua Portuguesa para surdos a fim de perceber posicionamentos expressos nos documentos publicados.

Os documentos oficiais produzidos pelo MEC no período entre 1979 e 2010 trouxeram nas orientações didáticas mudanças em relação às concepções, de linguagem e de ensino para estudantes surdos.

Sendo assim, é possível afirmar que as orientações de Língua Portuguesa relacionadas ao uso de Libras foram consideradas de acordo com as condições de aprendizagem dos estudantes, não mais vistos como ouvintes, uma vez que passam a ser considerados em suas singularidades linguístico-discursivas como sujeitos bilíngues

ativos em um espaço institucional, no qual todos os estudantes devem ter acesso à construção do conhecimento como um ato cultural.

Nos capítulos IV “O discurso arquitetônico nas capas e contracapas dos documentos oficiais” e V “O discurso arquitetônico nos sumários dos documentos oficiais”, abordamos a visão a respeito da concepção de língua e de ensino que subjazem nessa arquitetura. Isso porque, a capa e a contracapa estabelecem uma primeira interlocução do autor com os possíveis leitores – professores que trabalham com educação para os surdos. Na capa e na contracapa, aparecem enunciados verbais e a identificação – autor ou autores, título, editora e, provavelmente, os órgãos financiadores ou promotores, uma vez que se trata de documentos oficiais institucionais.

No sumário, ocorre a indicação dos temas que serão desenvolvidos e a sequência desses temas. Temas relacionados aos posicionamentos a respeito dos estudantes (surdos), b) a Concepção de língua(em) e c) a concepção de ensino. A partir deles, é possível recuperar sentidos que os autores e editores pretenderam construir no gênero “material didático”.

A descrição das capas e contracapas indica ao leitor uma sobreposição de temas e de sentidos, principalmente ligados aos posicionamentos a respeito dos estudantes e ao ensino – aparecendo as designações dadas aos surdos e as proposições de ensino que vão da integração à inclusão. A análise parte das informações gerais sobre a obra, os *fac-símiles* da capa e contracapa de cada documento, iniciando propriamente a descrição com a apresentação da autoria da capa, da descrição topográfica e cromática, do detalhamento dos símbolos, das cores e, por fim, revelando possíveis sentidos para essa arquitetura no tempo-espaço.

Para as capas e contracapas, é importante a concepção de enunciado verbal-visual, como forma de estabelecer uma confluência entre duas linguagens, a verbal e a não-verbal, a primeira representada pelo texto escrito ou falado e a segunda representada pelo texto visual (ver item 3.3 do capítulo 3), que é uma leitura, implicando um “reagir ao texto, dar-lhe uma resposta, concordando com ele, ou dele discordando; rindo dele, emocionando-se com ele, aplaudindo-o, refutando-o, assimilando-o, fazendo-lhe paródia, e assim por diante (CAMPOS, 2012, p. 249), que implica um olhar valorativo mais interpretativo e responsivo do que a imagem representa.

Com relação aos sumários dos seis documentos oficiais selecionados para este estudo, os organizadores e elaboradores assumem o papel do “eu” e propõem enunciados valorativos em relação aos “outros” – com valorações do tipo “sujeito com perda auditiva”, “deficiente”, “sujeito com identidade surda”.

Nesta pesquisa, os temas abordados nos documentos oficiais de orientação didática são descritos com finalidade de extrair as informações essenciais das sequências de temas apresentados no sumário. A discussão ocorre a partir da ordem, da hierarquia e do ponto de vista das escolhas dos autores na apresentação dos temas do sumário dos seis documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Essa discussão ocorre a partir do conceito de arquitetura bakhtiniana e remete para as singularidades sobre o estudante surdo, a língua e o ensino.

A análise de um sumário pode permitir que o pesquisador tenha uma visão geral do conteúdo do livro ou documento, e, assim, poder realçar os temas significativos, indicando a sequência de apresentação e a descrição das atividades, que vai desde a apresentação ou da introdução, quando o autor estabelece a interação inicial com o leitor da obra até as considerações finais, revelando os modos de construção arquitetônica da obra.

Apresentamos, a seguir, a disposição da forma arquitetônica nos seis documentos com a descrição dos sumários, os quais indicam ao leitor uma hierarquia, uma sequência de temas, de sentidos e de valorações. Iniciamos apresentando *fac-símiles* do sumário de cada material. A metodologia adotada apresenta os seguintes procedimentos:

- a) Tomada de conhecimento do sumário como um todo.
- b) Identificação do número de páginas destinadas à linguagem e ao ensino de línguas;
- c) Leitura dos capítulos que discutem as concepções de língua(gem) e ensino;
- d) Retomada das primeiras hipóteses formuladas e avaliação dos possíveis sentidos construídos nos discursos dos documentos e pontos de vista apresentados.

Para a análise das capas, contracapas e sumários, consideramos as proposições políticas que ocorreram nos documentos a respeito da identidade e alteridade dos estudantes surdos, em particular os posicionamentos que veem o surdo como estranho, estrangeiro, que precisa ser reabilitado, integrado na sociedade por meio da educação ou

que veem o surdo como uma comunidade linguística, com identidade própria distinta das dos ouvintes, que utiliza uma língua própria de comunidade ou ainda que não estabelece dicotomias entre surdos e ouvintes.

Sob o ângulo, da concepção de língua(gem) como meio de interação discursiva, consideramos que há pelo menos dois interlocutores em um tempo e lugar estabelecidos, de modo que, os sentidos são produzidos na interação, pela relação entre sujeitos, sendo fundamental a posição do “outro” para estabelecer a posição do “eu”. Os sujeitos do discurso “eu-outro” assumem posições éticas e estéticas situadas e determinadas pelo gênero e pela esfera da comunicação humana.

Para identificação dos valores que influenciaram os posicionamentos dos responsáveis pela elaboração das orientações didáticas na educação dos surdos, verificamos de que modo aparecia a relação deles com os interlocutores (professores em formação), bem como se havia relação entre textos e contexto, como se deram as relações entre as modalidades da língua, a Língua de Sinais na relação com a Língua Portuguesa, além de buscarmos referências para a variação linguística na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos documentos. Como nas línguas orais, na Língua de Sinais, como a Libras, há variações sociolinguísticas, dialetológicas e estilísticas. Isso ocorre em função dos extratos sociais, do meio geográfico e do meio social em que os brasileiros ouvintes e surdos estão engajados.

Consideramos, no capítulo de análise, as propostas e concepções de ensino de Língua Portuguesa para surdos, como o bilinguismo. Investigamos, assim, em que espaço escolar o bilinguismo fazia parte da realidade dos alunos surdos. Para isso, buscamos nos documentos o que era proposto como objeto de ensino, como metodologia, forma de avaliação, posicionamentos sobre o bilinguismo para surdos. Verificamos ainda em que espaço institucional era proposto o ensino de Língua Portuguesa: na escola especial, na classe especial, na sala de recurso de uma escola, na escola bilíngue ou na sala de aula regular.

No capítulo seguinte, será realizada a descrição e a análise dos fac-símiles das capas e contracapas dos seis documentos oficiais de orientação de Língua Portuguesa para surdos, à luz dos conceitos de “arquitetônica”, de “memória” e de “enunciado verbo-visual”, revelando os posicionamentos do MEC, que estão marcados de modo verbo-visual.

CAPÍTULO IV O DISCURSO ARQUITETÔNICO NAS CAPAS E CONTRACAPAS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, apresentamos a descrição e a análise dos textos verbo-visuais – nas capas e contracapas dos seis documentos oficiais de orientação de Língua Portuguesa para surdos, que constituem o *corpus* desta tese. A análise dessa materialidade é realizada com o apoio teórico, advindo do pensamento bakhtiniano: a concepção de enunciado verbo-visual articulada aos conceitos de “arquitetônica” e “memória”. Apresentamos os fac-símiles das capas e contracapas, fazendo a descrição e a análise do conjunto dos elementos verbo-visuais, marcados pelos aspectos dos sentidos, deduzidos pela pesquisadora, das formas, cores e dizeres que revelam os valores da proposta institucional de política linguística. Para essa tarefa, retomamos o contexto de produção e circulação de cada um dos documentos.

Na primeira seção, “Capa e contracapa do documento do período da ditadura civil-militar: governo João Batista Figueiredo (1979-1985)”, mostramos o conjunto dos elementos verbo-visuais que constituem a materialidade das capas e contracapas, além de realizarmos uma análise verbo-visual, com o objetivo de verificar os sentidos construídos nos discursos que engendram os documentos oficiais selecionados para análise.

Na segunda seção, “Capa e contracapa dos documentos do período da abertura democrática – governo FHC (1995 a 2002)”, investigamos como o conjunto dos elementos verbo-visuais constroem os sentidos que delineiam o discurso do governo FHC, com o objetivo.

Na terceira seção, “Capa e contracapa dos documentos do período de governo democrático-popular - governo Lula (2003 a 2010)”, procuramos por meio do conjunto dos elementos verbo-visuais os valores que delineiam o discurso da política linguística desse governo no que diz respeito aos posicionamentos sobre os estudantes surdos, as concepções de linguagem e de ensino para os mesmos.

4. 1 Capa e contracapa do documento do período da ditadura civil-militar: governo João Batista Figueiredo (1979-1985)

A *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979) compõe a coleção do manual para orientação didática técnico-aplicada, e é destinada à formação do professor. Essa coleção é constituída por dez volumes em tamanho A4 no formato de paisagem. Realizamos a análise das capas e contracapas do volume II, composto de 104 páginas, com a finalidade de demonstrar as diferentes orientações institucionais de Língua Portuguesa para surdos.

Figura 3: Fac-símile da capa e contracapa do vol. II *Proposta Curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979)

Fonte: Escaneamento da capa e contracapa -
Proposta Curricular para deficientes auditivos (BRASIL, 1979)

Observamos que não há a identificação da autoria da capa dos documentos. Nas primeiras páginas, há a informação de que a responsável pelas ilustrações foi Maria Ângela Raimondo, que na época era datilografia e secretaria da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC). Contudo, não podemos confirmar se ela foi também responsável pelo *design* da capa e contracapa.

Sob o ângulo da compreensão do enunciado verbo-visual da capa e contracapa, pode-se afirmar que a capa do documento está em formato paisagem, sugerindo uma analogia com a bandeira brasileira devido à cor verde e à forma retangular. No lado esquerdo, acima, os termos institucionais aparecem: “Ministério da Educação e Cultura”; “Secretaria Geral”; “Centro Nacional de Educação Especial”, “Projeto Prioritário” - “Reformulação e currículos para Educação Especial”.

O nome Projeto Prioritário - “Reformulação de currículos para Educação Especial” está vinculado ao *Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN)*. Verificamos que o nome desse projeto aparece em todos os volumes com a marca do compromisso de ter contribuído com a educação especial no Brasil no período de sua execução, entre os anos de 1975 a 1979.

O PREMEN foi criado por meio do Decreto nº 70.067, em 26 de janeiro de 1972, pelo governo federal, com o objetivo de aperfeiçoamento do sistema de ensino brasileiro. O programa contava com recursos federais, estaduais e extra-orçamentais, regidos pelo MEC, para financiamento de projetos em diversas esferas da educação (CENESP-PREMEN, 1979).

No lado direito, há o desenho em perspectivas de um livro semiaberto. Os volumes de primeira à quarta série apresentam o tom verde com as linhas pretas do desenho em perspectiva de livro; e os volumes de quinta a oitava série, o tom verde com as linhas vermelhas do desenho em perspectivas de livro.

Na parte inferior, com letras, na cor preta, está a identificação do documento: “Proposta Curricular para Deficientes Auditivos”, “Manual do Professor”, “Didática Especial”, “volume II”. As linhas, letras e cor do projeto gráfico do volume II se amalgamam de forma harmônica, dando o sentido linguístico-discursivo de que o termo “Deficientes Auditivos” deve estar alinhado às propostas didáticas prescritas e designadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Na parte inferior da capa, há uma linha que continua até a parte inferior da contracapa, na cor preta, sobre um fundo verde. Essa linha constrói a ideia de uma base, ou mesa sobre a qual o livro pode ficar aberto. O livro aberto configura, com força, o sentido verbo-visual de que o governo defendia com rigor o treinamento dos fonemas para o surdo para vocalizar as sílabas, palavras e frases da língua portuguesa. Esse método de ensino proposto anula a singularidade do estudante surdo, que se torna invisível, em função de um método de ensino formulado com base no oral e no escrito.

A capa e a contracapa desse documento nos remetem ao contexto histórico do nacionalismo da ditadura militar, no período de 1979 a 1985, na medida em que estabelecem uma relação entre o documento para ensinar Língua Portuguesa para surdos e os objetivos do governo. A materialidade do conjunto dos elementos verbais e visuais, que compõem a capa e contracapa, revela, assim, o objetivo do governo de criar uma

identidade patriótica entre os seus interlocutores, professores e alunos, fundada no amor à nação brasileira, delineada nas cores da bandeira nacional, na capa e na contracapa. Esses recursos pictóricos conduziram a propaganda de convencimento de que o regime militarista representava algo positivo.

A volta ao contexto histórico do período da ditadura militar no país é importante salientar que os acontecimentos históricos-sociais que engendraram o enunciado verbo-visual das capa e contracapa foram marcados por muita violência e repressão. O volume a que pertencem a capa e contracapa foi lançado no início do governo do general João Baptista de Oliveira Figueiredo, com o intuito de dar continuidade ao processo de abertura “lenta, gradual e segura”, sendo marcos para isso a concessão de anistia aos exilados e militares responsáveis pela tortura e a revogação de partes das leis de exceção, inclusive o Ato Institucional nº 5 (AI-5). Por outras palavras, isso quer dizer que, mesmo com o abrandamento das práticas violentas da ditadura, persistia o interesse dos militares em uma formação patriótica dos cidadãos.

No conjunto dos elementos verbo-visuais da capa e contracapa, o jogo de cores permite-nos visualizar o nacionalismo da época. As cores verde e amarela dimensionam, assim, as riquezas naturais da nação. Por esse agir, as cores podem ser consideradas valorações de matriz nacionalistas. Os constituintes pictóricos apontam para o diálogo da capa e da contracapa com os elementos verbais – “Ordem e Progresso” – da bandeira nacional. Não se pode omitir o simbolismo do respeito pela ordem contido na frase “Ordem e progresso” quando se sugere, pelas cores, a bandeira nacional. O discurso da “ordem” é sugerido como forma de recusa a qualquer proposta fora dos limites das práticas sociais no contexto da época.

Ao seleccionar as cores e as linhas, dessa maneira, o criador das capas quer posicionar-se no campo da Educação para surdos, influenciando o posicionamento dos professores da educação especial frente ao governo militar. O que está por trás dessa influência no posicionamento do criador das capas é a valoração de um currículo centrado na aquisição do sistema fonológico e sintático, objeto da disciplina Comunicação e Expressão, como forma de fazer os alunos deficientes auditivos falarem.

No quadro 3, a seguir, sintetizamos as interpretações das capa e contracapa.

Quadro 3: Síntese das interpretações da capa e da contracapa do período da ditadura civil-militar: governo João Batista Figueiredo (1979 a 1985)

Documento oficial	Posicionamento sobre os estudantes (surdos)	Ensino de língua
<i>Proposta curricular para deficientes auditivos</i> (BRASIL 1979)	São vistos como deficientes auditivos. Sujeitos que precisam adquirir os fonemas da língua oral.	Elementos do discurso nacionalista: o patriotismo, a bandeira nacional, a ordem e o progresso.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

4. 2 Capa e contracapa dos documentos do período da abertura democrática - governo FHC (1995 a 2002)

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram produzidos dois documentos: (i) *O aluno surdo na educação básica e superior*: a Educação de surdos vol. II - Fascículo 6 (BRASIL, 1998a); (ii) *Ensino de Língua Portuguesa para surdos*: caminhos para a prática pedagógica (BRASIL, 2002b).

O primeiro documento compõe a série “Atualidades Pedagógicas”, nº 4. Tem o objetivo de “oferecer ao professor subsídios para que ele possa atuar, efetivamente, na educação do estudante surdo” (p. 273), conforme a perspectiva do volume redigido pelo Padre Giuseppe Rinaldi²¹. Verificamos que a série é constituída por três volumes em tamanho A5 no formato retrato. O vol. II, “A Educação de surdos” (BRASIL, 1998a) é composto de três fascículos com 360 páginas, e, especificamente, o Fascículo 6, “O aluno surdo na educação básica e superior”, que compõe nosso objeto de estudo, apresenta 97 páginas.

A seguir, na Figura 4, apresentamos a capa e contracapa do Fac-símile do primeiro documento do governo FHC (1995 a 2002).

²¹ Giuseppe Rinaldi nasceu em 1945, na Brescia no norte da Itália, mudou-se para o Brasil em 1980. Na década de 1980 era diretor do Centro Educacional da Audição e Linguagem - Ludovico Pavoni (CEAL-LP), que é entidade particular, religiosa, de origem italiana localizada no Distrito Federal-Brasília (conf. <<https://www.ceallp.org.br/historia.html#>>. Acesso em 22 jan. 2020).

Figura 4: Fac-símile da capa e da contracapa – *A educação de surdos*

Fonte: Escaneamento do documento (BRASIL, 1998a)

Figura 5: Capa do Fascículo 6 – Educação especial – O aluno surdo na educação básica e superior

Fonte: Escaneamento do documento (BRASIL, 1998a)

A seguir reproduzimos o texto que se encontra na contracapa do Documento.

Produção Editorial da Educação Especial

Com o objetivo de expandir a oferta de educação especial no Brasil, bem como dar estímulo às inovações pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento, a Secretaria de Educação do MEC está divulgando textos e informações para atualizar e orientar a prática pedagógica do sistema educacional. Para tanto, ela criou uma linha editorial contendo quatro séries: Institucional, Diretrizes, Atividades Pedagógicas e Legislação, assim especificadas:

SÉRIE INSTITUCIONAL - destinada à publicação de textos oficiais com vista à divulgação de políticas educacionais e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais.

SÉRIE DIRETRIZES – visa formar, sugerir e orientar a elaboração de planos de trabalho a serem implementados nos estados e municípios brasileiros.

SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS – objetiva a difusão e estímulo às inovações pedagógicas que se apresentam em muitos estados na área de educação especial, a fim de promover o intercâmbio de experiências.

SÉRIE LEGISLAÇÃO – pretende disseminar a evolução dos aspectos legais referentes às pessoas portadoras de necessidades especiais, seus direitos e deveres.

Nas informações da folha de rosto não aparece a autoria do *designer* gráfico, assim como não há o nome da gráfica onde foi impresso. Não localizamos registros do formato do documento, do tipo de papel e da quantidade impressa, bem como quem recebeu os créditos pela autoria da capa.

A capa é composta por dois polígonos brancos sob um fundo azul, um regular, quadrado e um irregular, hexágono. No quadrado branco localizado na parte superior do documento está a sigla MEC, Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Especial – SEESP, que são os órgãos institucionais responsáveis pela publicação.

Na parte central o nome do programa e o título do documento, o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, de autoria do Ministério de Educação e Cultura, que foi o grande programa de treinamento do governo FHC para planejar e implementar capacitação de todas as deficiências – visual, auditiva, múltipla, superdotação e talento, compondo o que o MEC designou como série “atualidades pedagógicas”, que está referido no texto da contracapa, e será explicado logo a seguir.

O formato do desenho em blocos brancos de duas figuras geométricas se entrelaça com o fundo azul do projeto gráfico dos volumes da *Série Atualidades Pedagógicas* n.

4, da proposta de orientação aos professores de ensino de Língua Portuguesa para surdos do plano de governo do FHC. Há uma representação simbólica da Esplanada dos Ministérios e do Palácio central em Brasília, sobretudo em relação à figura da rampa de entrada do Palácio Executivo. Essa interpretação ocorreu em função da união dos três volumes, com o sentido de continuidade dos temas dos volumes – (v. I) “Deficiência Auditiva”; (v. II) “O aluno surdo na educação básica e superior: A Educação de Surdos”; e (v. III) Língua Brasileira de Sinais. Cada volume estudado pelo professor é como um passo à compreensão do programa de capacitação. É possível, também, fazer uma analogia a uma trilha de estudo a ser seguida. O MEC mostra a direção a ser seguida nessa trilha, e espera-se que o professor seja capaz de seguir a fim de que o objetivo da Secretaria de Educação Especial seja alcançado.

Quanto as zonas de cores, azul e branco, lembram as cores que preenchem as relações gráficas e pictóricas do projeto gráfico do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), do qual o Presidente Fernando Henrique Cardoso foi um dos integrantes fundadores.

Além das semelhanças com as cores usadas no projeto gráfico e pictórico do PSDB, a cor azul está presente como elemento verbo-visual na forma de um *slogan* do governo, “Brasil em ação”. Tal *slogan* é o símbolo da implantação da política neoliberal²² no país que resultou nas ações de redução da influência e do controle do Estado na economia, com a privatização de empresas como “a Vale, Embraer, Usiminas, Copesul, CSN, Light, Acesita e as ferrovias” (RIBEIRO-JUNIOR, 2011, p. 40). De acordo com Ribeiro Junior (2011) essas ações ocorreram em meio a um grande escândalo de corrupção financeira, que nunca foi apurado pela justiça.

Na contracapa, no projeto gráfico, mantém-se o fundo azul com texto na cor branca (ver a reescrita do texto da contracapa, com o título “Produção Editorial da Educação Especial”), com informações sobre a criação de uma linha editorial de quatro séries: “Série institucional”; “Série diretrizes”; “Série atualidades pedagógicas”; “Série legislação”, que tratam respectivamente, da divulgação de textos de políticas

²² Para se ter uma ideia clara do neoliberalismo leia-se este excerto de Silveira (2009): “...para os neoliberais, o indivíduo não é uma construção histórica, pois cada um é aquilo que a sorte determina. A desigualdade de classes é vista como necessária para o equilíbrio econômico. O Estado, na perspectiva neoliberal, é a instituição que mais tem valor, atribuindo-se-lhe características de “pessoa”, porém com poderes “limitados”, pois a atividade econômica é própria da sociedade civil e o Estado não pode intervir em sua regulamentação” (SILVEIRA, 2009, p. 52).

públicas nacionais e internacionais, de planos de trabalho para sala de aula, de experiências pedagógicas e aspectos legais. Nesse texto, há a demonstração de abarcar informações que explicitem a política pública, a legislação, as diretrizes e as orientações de como aplicar todos esses fundamentos na sala de aula, dando a entender que a série de produções intitulada “Atualidades pedagógicas” é a concretização das séries anteriores. O nosso foco se dirige para série “Atualidades Pedagógicas nº 4”, uma vez que apresenta orientações pedagógicas e concepções sobre a linguagem e o ensino de Língua Portuguesa para surdos.

O termo MEC aparece novamente na contracapa em tamanho maior quando comparado aos outros elementos verbais que compõem o conjunto verbo-visual. Os contrastes das zonas de cores, branco e azul, tornam-se impactuais no ato de criar espaços distintos.

Já o órgão oficial do governo FHC, responsável pelas orientações concernentes à educação dos surdos, delinea na série “Atualidades Pedagógicas nº 4” aspectos relacionados a integração educacional dos estudantes surdos – que era a política pública predominante na gestão de FHC relacionada a educação especial – de modo que, o conjunto dos elementos verbo-visuais aponta para o discurso de que os estudantes com deficiência auditiva receberão ajuda para a efetivação dessa política, que se efetivaria por meio da frequência desse estudante em uma sala de recursos ou em classe especial para subsidiá-lo na comunicação em sala de aula.

A formação dos professores passa, assim, por atividades apoiadas nos textos de cada fascículo, no caso, do fascículo 6, intitulado “Educação Especial: o aluno surdo na educação básica e superior”, como decorrente do Programa de Capacitação dos Recursos Humanos do Ensino Fundamental da Série Atualidades Pedagógicas-nº 4.

Passamos, a seguir, para análise da capa e contracapa do segundo documento produzido no governo Fernando Henrique Cardoso, reeditado em 2004, já no governo de Luiz Inácio da Silva. A Figura 6, abaixo, mostra o fac-símile das duas capas, a de 2002b e 2004.

Figura 6: Fac-símile da capa e da contracapa “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos” (v. I e II)

Fonte: Escaneamento do documento (BRASIL, 2002b)

A capa da edição de 2002 é de autoria do ilustrador surdo Isaías Leão Machado Félix²³. A ilustração da capa encontra-se na página 141 do documento (v.II) e representa o sinal do possessivo “meu/minha”. A presença da Língua de Sinais na capa remete de imediato para o reconhecimento, a defesa de uma identidade.

²³ O Artista surdo Isaías Leão Machado Félix, no ano de 2002, era integrante da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos, APADA e ministrava cursos de Língua de Sinais – LIBRAS na Universidade de Brasília. Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/1986574278971938>>. Acesso em 23 jan. 2020.

Na parte superior da capa, identificamos a autoria institucional do documento, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial. Logo, abaixo, o título do documento “Ensino de Língua Portuguesa para surdos” e o subtítulo “Caminhos para a prática pedagógica”, a designação do volume I ou II; no lado esquerdo do meio para baixo há a figura de um homem com a mão aberta no peito, representando o sinal de “meu ou minha”; e na parte inferior, centralizado, está o nome do programa, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, inaugurando uma nova designação, não mais “deficiente auditivo”, mas apenas “surdo”, com ressignificação de um conceito, não centrado na ausência de audição, mas na possibilidade de o estudante se comunicar com as mãos.

A capa do documento didático oficial “*Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*” volumes I e II apresentam elementos verbo-visuais na sua forma composicional, como: 1) a cor cinza de fundo, no volume I e a cor rosa claro do volume 2) o título “Ensino de Língua Portuguesa para surdos” na cor vermelha e o subtítulo “Caminhos para a prática pedagógica” na cor azul, no volume I; o inverso no volume 2, título na cor azul, e o subtítulo na cor vermelha; 3) o desenho de um homem surdo fazendo o sinal de “meu ou minha” nos dois volumes.

O desenhista e consultor surdo Isaías Leão Machado Felix, usou, como recurso gráfico, o desenho de um homem representando um gesto da Língua de Sinais para destacar que não é mais “deficiente auditivo” e sim “surdo”. Esse recurso gráfico ressalta o aspecto temático central discutido nesse documento por meio da verbo-visualidade. O conjunto dos elementos verbo-visuais das capas e contracapas, como a cor, os desenhos dos sinais, a expressão verbal, constituem e constroem os sentidos, como este, da troca do termo deficiente auditivo por surdo.

Na parte inferior da contracapa, há a identificação do órgão que orienta fiscaliza e financia a política formulada no documento, no caso o símbolo da Organização das Nações Unidas, por meio do PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento –, seguido dos termos em caixa alta “Secretaria de Educação Especial” e Ministério da Educação e o símbolo do governo federal do Brasil. A presença do PNUD evidencia a matriz da política linguística implementada no Brasil, no sentido de ocorrer um rearranjo de conceitos como o de “inclusão”, para obscurecer as diferenças de classe, gênero, raça e deficiência.

O PNUD é o órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), que financia a política de educação inclusiva no Brasil. Essa política está fundamentada na concepção de “inclusão” e “bilinguismo para surdos”, discutida pelos pesquisadores da época (2000). Valorizava-se a importância da Língua de Sinais para a aprendizagem da Língua Portuguesa, de forma que esses valores passam a orientar, financiar e fiscalizar a execução da política linguística no Brasil.

A capa do documento parece indicar que o ensino de Língua Portuguesa para surdos se dá por intermédio da Língua de Sinais, uma vez que ela aparece na capa. A centralidade da figura de um homem com a mão aberta no peito, representando o sinal de “meu ou minha”, por conseguinte, indica que a singularidade dos estudantes surdos passa a ser considerada. No caso, essa concepção identitária da Língua de Sinais, da efetivação da aquisição da língua escrita pelos estudantes surdos, vem acompanhada da possibilidade de que eles estudem nas mesmas escolas regulares públicas a que todos podem ter acesso como cidadão.

Este foco da questão que considera o Estado amplamente responsável pela educação de todo e qualquer cidadão afina-se com uma tendência forte da época:

ao contrário do que certos setores da sociedade propagam há uma política em curso diretamente vinculada às formas de se tratar as políticas sociais no contexto do pensamento neoliberal, onde busca-se através da **privatização** ou da **terceirização** de ações de responsabilidade do poder público um barateamento dos serviços prestados. Nesta situação está enquadrada a *educação especial* (SILVA, 2001, p. 1, ênfase no original).

Nesse sentido, a ideia era que havia necessidade de preparar os surdos para conviver em sociedade, para que eles acompanhassem as atividades curriculares do ensino comum, escrevessem em Língua Portuguesa, com a finalidade de serem aceitos no mercado de trabalho. Contudo, vale ressaltar que processo para isso consiste em considerar a Língua de Sinais como meio para alcançar a normalidade do texto escrito e a possibilidade de comunicação.

Sintetizamos, a seguir, considerações sobre as capas e contracapas do período da abertura democrática - governo FHC no quadro 4.

Quadro 4: Síntese das interpretações das capas e contracapas - período da abertura democrática - governo FHC (1995 a 2002)

Documentos oficiais	Posicionamento sobre os estudantes (surdos)	Ensino de língua
<i>O aluno surdo na educação básica e superior</i> : a Educação de surdos vol. II - Fascículo 6 (BRASIL, 1998a)	Designação de deficientes auditivos. Reconhecimento da existência da Língua de Sinais.	Integração: preparar os estudantes para ingressar na escola regular. Defesa de um bilinguismo para surdos.
<i>Ensino de Língua Portuguesa para surdos</i> : caminhos para a prática pedagógica (BRASIL, 2002b).	Designação: surdo. Reconhecimento da Língua de Sinais, defesa de uma identidade, cultura e pedagogia para estudantes surdos.	

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2020).

4. 3 Capas e contracapas: período de governo democrático-popular²⁴ - governo Lula (2003 a 2010)

No período do governo democrático-popular do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram produzidos três documentos: *Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b), *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007) e *A abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010). Apresentamos, a seguir, o fac-símile do documento *Saberes e práticas da inclusão* (ver figura 7).

²⁴ Avaliamos que o governo Lula representou a construção de um projeto democrático e popular de Estado brasileiro, uma vez que efetivou um programa, com um conjunto de reformas que atendiam as reivindicações de distribuição de renda e de melhoria de vida das classes pobres e de grupos sociais tradicionalmente marginalizados como negros, mulheres, LGBTQI e pessoas com deficiências.

Figura 7: Fac-símile da capa e da contracapa - Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos

Fonte: Escaneamento do documento (BRASIL, 2005b)

Não há especificação da autoria da capa e contracapa do documento. A capa está em dois tons de verde, um verde mais claro, e os bonecos em um tom de verde lima, com uma bola representando a cabeça, duas pontas para cima representando os braços abertos e duas pontas para baixo representando as pernas abertas, a semelhança de uma estrela de quatro pontas, constituindo a marca d'água. Ao centro, na parte superior, há o título principal – “Saberes e práticas da inclusão” – em negrito, com tamanho de letra não inferior a 36, e na parte inferior está o subtítulo “Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos”.

No conjunto dos elementos verbo-visuais da contracapa, há a continuidade da simbologia dos bonecos, nos mesmos tons da capa. Na parte inferior, há, a especificação do órgão responsável pelo financiamento do documento FUNDESCOLA/ DIPRO/ FNDE/ MEC; logo abaixo, o endereço e a página eletrônica do FNDE. Abaixo desses endereços, as logomarcas do FNDE, do Ministério da Educação e o slogan do governo federal: “Brasil um país de todos - Governo Federal”.

O discurso que emerge nos documentos oficiais direcionados à Educação para surdos na era Lula é o da “inclusão” escolar, no lugar da “integração”, do documento

anterior. Verificamos a valorização da convivência do estudante surdo no mesmo espaço dos demais estudantes da sala de aula e a oferta de um atendimento posterior às aulas obrigatórias, no contraturno da sala de aula, para sanar possíveis desníveis de conhecimentos.

No discurso que propagava a “integração”, o estudante surdo deveria preparar-se para ser inserido no espaço da escola. Observamos que, na mudança para o discurso da “inclusão”, era a própria comunidade escolar que deveria engajar-se, alterar sua arquitetura, ou mudar procedimentos para receberem os estudantes surdos. Todos os integrantes da escola passariam a se responsabilizar pelo aluno. Nesse sentido, os posicionamentos discursivos da política linguística do governo Lula exigiam a intervenção do Estado na economia para garantir direitos dos cidadãos à educação. No caso, do surdo, essa intervenção favoreceria o direito linguístico à Língua de Sinais no ensino.

A capa do documento *Saberes e práticas da inclusão* possui uma simbologia que remete a uma brincadeira infantil intitulada “bonecos cirandinha de papel”. São recortes de bonecos iguais que estão em corrente. Essa simbologia da proposta gráfica sugere ainda que os bonecos em formato de estrelas estão separados da corrente. Com relação à imagem que se assemelha a uma estrela de cinco pontas, verifica-se uma semelhança com símbolo do partido dos trabalhadores (PT). Portanto, essa presentificação dos elementos visuais na capa instala na manifestação discursiva a ideia de que o PT e o governo de Luiz Inácio Lula da Silva se comprometem com uma educação especial de dimensões coletivas, considerando o Estado responsável pela educação de todo e qualquer cidadão.

A seguir, apresentamos a contracapa de *Atendimento educacional especializado* (ver figura 8)

Figura 8: Fac-símile da capa e da contracapa - *Atendimento educacional especializado*

Fonte: Escaneamento do documento (BRASIL, 2007)

A autoria do designer gráfico da capa e contracapa não aparece no documento. Localizamos, nesse material, apenas a informação de que a impressão e o acabamento foram realizados na Gráfica e Editora Cromos. As ilustrações da capa foram realizadas pelos alunos da APAE de Contagem, cidade do Estado de Minas Gerais: Alef Aguiar Mendes (12 anos), Felipe Dutra dos Santos (14 anos), Marcela Cardoso Ferreira (13 anos), Rafael Felipe de Almeida (13 anos) e Rafael Francisco de Carvalho (12 anos).

No canto do lado esquerdo, no campo de fundo azul, do meio para baixo, observamos dois desenhos infantis, representando figuras humanas, com cabeças maiores e desproporcionais em relação ao restante do corpo. No primeiro desenho, a cabeça está pintada de branco, com os traços na cor preta; e as orelhas, na cor vermelha, destacam-se da cabeça. Há ainda, na cabeça, um círculo do lado esquerdo com um centro pintado de preto, podendo ser a aba de um boné; do outro lado, uma linha na cor preta delinea o que pode ser a cobertura do boné. Essa primeira figura apresenta os olhos levantados e um grande sorriso. O corpo, como parte de um triângulo incompleto, definido por linhas pretas e vermelhas, está pintado de branco; na parte inferior há um ponto revelando a figura de um umbigo. Os braços, que saem das pontas inferiores do triângulo, estão delineados por uma linha na cor preta. Ao final dessa linha veem-se as mãos, delineadas por traços na cor preta e preenchidas na cor vermelha. Nos membros

inferiores, há a forma de uma calça comprida na cor vermelha com pontos na cor preta. No final das calças, saem linhas que estruturam a figura de um garoto.

O segundo desenho representa a figura humana de uma garota com a cabeça, em proporção maior que o resto do corpo, pintada de branco, desenhada em traços na cor preta e os cabelos na mesma cor. Linhas na cor preta delineiam olhos e boca mostrando os dentes, indicando que está sorrindo. As orelhas se destacam, parecendo brincos pendurados. O tronco em formato de triângulo, para indicar uma blusa, está colorido nas cores lilás, verde e amarelo, sobre um fundo branco; das pontas inferiores dos triângulos saem linhas para indicar braços e, ao final, círculos, para indicar mãos sem dedos. Abaixo do triângulo, há um retângulo para indicar a saia que está pintada com riscos fortes de lilás nas laterais e traços azuis ao centro. Na parte de baixo do retângulo, há traços que mostram partes da perna, possíveis sapatos e, ainda, um semicírculo e dois pontos pretos.

Os dois desenhos infantis destacam-se no campo de cor azul. Acima, à direita, em letras com um contorno maior, está o título principal do documento, em letra não inferior a 36, *Atendimento Educacional Especializado*; abaixo, em letra menor, não inferior a 16, e mais abaixo ainda, no canto inferior direito, em letra não inferior a 12, o nome da responsável pela produção do documento, a professora Mirlene Ferreira Macedo Damázio²⁵.

Os desenhos dos cinco alunos adolescentes da APAE trazem a proposta de acesso das pessoas surdas ao espaço das escolas comuns da rede de ensino. Essa interpretação está de acordo com a posição do projeto discursivo dos autores de que o “Atendimento Educacional Especializado” é para todas as pessoas como está expresso no *slogan* do governo federal responsável pela publicação desse material.

Outra interpretação possível: é de que esses desenhos sejam de pessoas surdas, considerando a possibilidade de ser uma homenagem aos estudantes surdos pelo fato de que historicamente muitos deles estudaram na APAE, além de que o governo desse período defende a inclusão conforme *slogan* exposto na contracapa. .

²⁵ A professora na época da produção do documento atuava no Centro Universitário do Triângulo, UNITRI, instituição particular de Uberlândia – MG. Possui graduação em Pedagogia (UFU, 1992), mestrado em Educação (UFU, 1997), segundo mestrado em Educação para a Diversidade Humana (Universidade de Salamanca (1997) e doutorado em Educação (UNICAMP, 2005) (Fonte: < <http://lattes.cnpq.br/5077106979133255>>. Acesso em 23 jan. 2020.

Na contracapa do documento, há, na parte superior, ao centro, o serviço que é objeto do documento “Atendimento Educacional Especializado”, tendo, abaixo, o subtítulo “Pessoas com Surdez”. Na parte inferior direita, aparece a tarja magnética com o ISMN e o código do produto; e mais abaixo, no espaço destinado ao rodapé, os slogans da Universidade Federal do Ceará, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, seção Brasil, do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, responsável pela editoração do documento e o do governo federal, no caso, o governo Lula; no canto inferior direito, em letras maiúsculas coloridas, aparece o termo “Brasil”, seguido do *slogan* “Um país de todos” e, mais abaixo, ainda, a indicação da autoria que aponta para o “Governo federal”.

Algumas interpretações aqui podem ser feitas: no documento *Atendimento educacional especializado* (Brasil, 2007) traz marcas através das assinaturas de autoria e apoio que expressam uma política pública de formação de professores para atuar na sala de recursos multifuncionais. Esse documento é resultante do programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* da Secretaria de Educação Especial (SEESP), destinado aos profissionais da educação. Vale ressaltar que esse Programa e, por conseguinte, o documento são anteriores à implantação das salas de recursos multifuncionais, o que só terá legislação específica em 2008, com o Decreto nº. 6.571/2008. Esse decreto estabeleceu que o MEC devesse implantar e equipar as salas, adequar a arquitetura dos prédios das escolas públicas para torná-las acessíveis aos alunos especiais, prestar apoio técnico para seu funcionamento, fazer a formação continuada de professores, gestores, elaborar e distribuir os recursos para acessibilidade e estruturar os Núcleos de acessibilidades nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Portanto, se o documento *Atendimento educacional especializado* (Brasil, 2007) saiu antes da regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, compreendemos que o objetivo era divulgar o serviço do AEE para surdos e dos procedimentos metodológicos, os quais serão complementados com a reformulação do documento em 2010 (ver item 3. 6). Esse documento traz a novidade de apresentar uma representação das pessoas com deficiência, e a escolha recaiu nos desenhos de alunos da APAE, que simbolizam uma perspectiva do outro.

Tal fato nos permite perceber a valoração dada pelos autores do documento quando incluem desenhos realizados pelos alunos surdos ou não surdos da APAE, incentivando e divulgando esses trabalhos, uma vez que são materiais que circulam na esfera educacional. A divulgação das imagens ajuda ao combate à discriminação e proporciona o respeito à singularidade de pessoas diferentes. Essa premissa materializa o objetivo da política de inclusão.

Um pouco de conhecimento da relação entre a arte gráfica moderna e o grafismo infantil, todavia, desfazem, com facilidade, essa interpretação. Crianças não surdas desenham-se também assim. Para quem aprecia a estética da arte moderna que se assemelha, em muitos momentos, à estética do grafismo infantil, nada há a objetar.

Apresentamos a seguir, o terceiro documento do período de governo democrático-popular, o governo Lula (ver figura 9).

Figura 9: Fac-símile da capa e da contracapa: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez (v. 4)

Fonte: Escaneamento do documento (BRASIL, 2010)

O projeto gráfico é de Carlos Sena, conforme identificação na página em que está a ficha técnica e a ficha catalográfica do documento. O documento intitulado *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) é constituído de um fascículo impresso e um CD-ROM com a mesma arte e cor. A autoria

desse documento está vinculada às instituições do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial e a Universidade Federal do Ceará, que aparecem na parte inferior do documento.

No alto da capa, identificamos o título da coleção de que o documento faz parte, *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*; ao centro, o título do documento *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*; e, na parte inferior, a autoria institucional: o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial e a Universidade Federal do Ceará.

Ao compor o fundo da capa e contracapa, na cor alaranjada, com bonecos que representam figuras humanas em uma variedade de cores, a autoria institucional constrói o discurso de que é possível conviver com as diferenças em “um país que é de todos”, conforme o *slogan* da logomarca oficial do governo Lula, assumido pelo MEC desde 2003. A variedade de cores atua na construção do discurso de um Brasil que respeita a diversidade linguística e cultural. Cabe ressaltar que a variedade de cores também aparece na contracapa nos itens verbais que constroem os valores que permeiam o discurso do governo federal sob o slogan: “Brasil um país de todos”.

A linguagem verbo-visual da capa e contracapa expressa o sentido da realização da política linguística do governo Lula com relação às necessidades específicas das pessoas com surdez, que consiste em oferecer uma escolaridade com base na abordagem bilíngue conforme está expresso na tarja branca da capa e da contracapa, a simbolizar uma espécie de entrelaçamento, de compromisso com essas pessoas. O governo não traz a logomarca oficial, mas transforma o próprio título do documento em logomarca do governo, a cor branca da tarja é a cor original de todas as cores que agrega os bonecos coloridos representando as pessoas em suas diversidades, para as quais o Estado oferece ações concretas de uma educação baseada na relação de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social.

O título da coleção, *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*, vol. 4, remete aos temas da educação especial na perspectiva da inclusão escolar, do bilinguismo e das pessoas com surdez. A expressão “educação especial na perspectiva da inclusão escolar” passa a compor um tema em que a educação especial ocorre na escola comum, e não mais em um ambiente distinto. A proposta principal do documento é fornecer subsídios para capacitar o professor no atendimento especializado

para estudantes surdos. Portanto, destina-se ao professor que atua na sala de recursos e não na sala de aula regular.

O espaço da sala de recurso que recebe a designação de multifuncional, passa a ser, segundo a proposta, o local em que vai acontecer a educação especial: na escola inclusiva. O termo “bilinguismo” aparece explicitado na capa como uma abordagem educacional que visa “a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social” (BRASIL, 2010, p. 7). A expressão “pessoas com surdez” se refere ao sujeito que vai ser incluído na escola inclusiva, com direito a receber o atendimento educacional especial.

Em *A abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010), os autores se opõem ao embate político e epistemológico entre os gestualistas e oralistas, acatando e defendendo a abordagem educacional bilíngue, sem assumir, no entanto, a existência de comunidades, identidades e culturas surdas.

Sintetizamos, a seguir, as considerações das capas e contracapas do período de governo democrático-popular, o governo Lula (2003 a 2010) (ver Quadro 5).

Quadro 5: Quadro 5: Síntese das interpretações das capas e contracapas dos documentos oficiais para educação de surdos durante o período de governo democrático-popular, o governo Lula (2003 a 2010)

Documentos oficiais		
Documentos oficiais	Posicionamento sobre os estudantes (surdos)	Ensino de língua
<i>Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos</i> (BRASIL, 2005b).	Designação: alunos surdos	Estado do bem-estar social e inclusão: defesa de uma educação bilíngue. Política linguística de AEE para as salas de recursos.
<i>Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez</i> (BRASIL, 2007)	Designação: pessoas com surdez; defesa do direito de ser bilíngues.	
<i>A abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez</i> (BRASIL, 2010).		

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

CAPÍTULO V O DISCURSO ARQUITETÔNICO NOS SUMÁRIOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, analisamos e interpretamos os sumários e os discursos dos seis documentos oficiais, que engendram a política linguística na Educação de surdos, considerando os períodos que abrangem três governos: (i) período da ditadura civil-militar: governo Figueiredo (1979 a 1985); (ii) governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002); (iii) governo democrático-popular – governo Lula (2003 a 2010)”. Sendo assim, três seções organizam a estrutura composicional deste capítulo, com o objetivo de identificar a política linguística presente nesses documentos com relação: às designações dadas aos estudantes surdos, às concepções de linguagem e de ensino de língua Portuguesa.

Na primeira seção, “Sumário do documento do período da ditadura civil-militar: governo Figueiredo (1979 a 1985)”, analisamos o sumário da *Proposta Curricular para deficientes auditivos: manual do professor – didática especial* (v. II) (BRASIL, 1979) com o objetivo de verificar os posicionamentos dos responsáveis por esse documento frente à educação de surdos.

Em “Sumários dos documentos do período da abertura democrática – governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002)”, analisamos os sumários de dois documentos: *O aluno surdo na educação básica e superior*, vol. II – Fascículo 6 (BRASIL, 1998a) e o *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b). A análise realizada nessa seção tem por objetivo revelar aspectos relacionados à concepção de linguagem que vai sendo construída nesses dois documentos durante o governo FHC e que, de certo modo, refletem nas orientações didáticas dos documentos produzidos no governo posterior.

Na última seção, “Sumários dos documentos do período de governo democrático-popular – Governo Lula (2003 a 2010)”, analisamos três documentos: (i) *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes surdos* (BRASIL, 2005b); (ii) *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007); e (iii) *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010). Nessa seção, verificamos como os discursos que foram produzidos nos governos anteriores entraram em relações de tensões com os discursos produzidos na era do governo Lula e com discursos advindos de outros campos.

5.1 Sumário do documento do período da ditadura civil-militar: governo Figueiredo (1979 a 1985)

O sumário do documento oficial *1Proposta Curricular para deficientes auditivos: manual do professor – Didática Especial volume II* (BRASIL, 1979)

A *Proposta Curricular para deficientes auditivos: manual do professor – Didática Especial volume II* (BRASIL, 1979) possui 104 páginas, dentre essas, 21 são dedicadas ao ensino da disciplina “Comunicação e Expressão”.

O sumário do documento intitulado *Proposta Curricular para deficientes auditivos: manual do professor – Didática Especial volume II* (BRASIL, 1979) está organizado em dois tópicos: A) Período preparatório; B) Comunicação e expressão; C) Estudos sociais; D) Ciências físicas e biológicas; E) Parte diversificada; e F) Bibliografia. Desses seis tópicos, aquele designado pela letra “B” é destinado ao ensino de Língua Portuguesa para surdos.

O título “Comunicação e Expressão” segue o padrão usado na época para denominar a disciplina Língua portuguesa²⁶. Segundo Magda Soares (2002), prevalecia, neste momento, a concepção de língua/linguagem como sistema, com prioridade para o ensino da gramática. O termo “expressão” associava-se ao objetivo estético da língua. O discurso predominante era comunicação:

A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética* prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos — verbais e não-verbais (SOARES, 2002, p. 169).

A concepção apontada por Soares (2002) é de língua como “expressão do pensamento” e de língua como “código”. Tal concepção pode ser associada às duas

²⁶ A designação da disciplina é baseada na política intitulada sugestivamente de “escola para todos”. A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) fixou o currículo a partir de um núcleo-comum, composto de três áreas: **comunicação e expressão**, estudos sociais e ciências.

tendências do pensamento filosófico-linguístico formuladas por Volóchinov (2017): o “subjativismo individualista”, no que diz respeito à visão de uma suposta formação e criação ininterrupta da língua, análoga à arte, à atividade estética, que pode ser associada à concepção de expressão do pensamento; e “o objetivismo abstrato”, que pode ser associada a concepção de língua como código, no que diz respeito à centralização do ensino no sistema linguístico, nas formas fonéticas, gramaticais e lexicais e na concepção da língua como norma inviolável e indiscutível.

Na década de 1970, além do ensino da gramática, o ensino da música, da arte, da educação física também integravam a proposta curricular. Por essa razão, os subtópicos são “Língua Portuguesa”, “Música”, “Expressão artística” e “Educação física”. Isso pode ser visto na figura 10.

Figura 10: Fac-símile do sumário - Proposta Curricular para deficientes auditivos (v. II)

A. PERÍODO PREPARATÓRIO	7
B. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	19
A. Língua Portuguesa	19
1. Linguagem	19
2. Fala	24
3. Treinamento auditivo	30
B. Música	37
C. Expressão Artística	43
D. Educação Física	47
C. ESTUDOS SOCIAIS	54
A. História	58
B. Educação Moral e Cívica	64
C. Organização Social e Política do Brasil	64
D. Geografia	66
D. CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	69
A. Matemática	69
B. Ciências	78
C. Programas de Saúde	87
E. PARTE DIVERSIFICADA	93
A. Artes Aplicadas	95
B. Comércio	97
C. Orientação Profissional	100
D. Programa de Estágios Probatórios	103
F. BIBLIOGRAFIA	104

SUMÁRIO

Fonte: Escaneamento do documento (BRASIL, 1979)

Os posicionamentos dos autores²⁷ sobre a linguagem e o ensino de Língua Portuguesa estão direcionados ao que a *Proposta Curricular para deficientes auditivos* chamava de integração na escola, com a criação de “classes especiais” para surdos, que demandava a criação de critérios de admissibilidade de alunos, disciplinas especiais, realização de projetos de atividades de primeira a oitava série do Ensino Fundamental e a efetivação de projetos-pilotos para avaliar a execução da proposta, tudo em função da reabilitação da fala dos estudantes para que pudessem acompanhar, posteriormente, as turmas regulares nas escolas. Dessa maneira, a proposta curricular centrava-se na aquisição de fonemas como forma de reabilitação da fala. A proposta curricular fundamentava-se na caracterização da comunicação do surdo, na caracterização psicossocial e nas diretrizes, quando apresentadas as bases linguísticas e metodológicas para a realização do diagnóstico. O currículo era visto como cura para a etiologia da surdez dos alunos.

A *Proposta Curricular para deficientes auditivos* tinha como objetivo “proporcionar um instrumento de trabalho efetivo para o desenvolvimento da ação didática” (BRASIL, 1979, p. 7). Tratava-se de uma proposta de currículo a ser efetivada em classes especiais, atendendo aos requisitos de seriação dos alunos surdos. Sendo assim, era uma proposta de formação de professores para atuar em escolas especiais, tendo como conteúdo principal da disciplina “Comunicação e Expressão” o ensino de fonemas da Língua Portuguesa, com foco apenas no ensino de sons vocálicos e consonantais para pessoas que não ouvem, em uma perspectiva de ensino do treinamento auditivo de sons da Língua Portuguesa oral. Isso demonstrava que a designação da disciplina “Comunicação e Expressão” era muito condizente com a proposta de fazer o surdo comunicar-se, ou, dito em outros termos, de torná-lo apto a oralizar. O aluno deficiente auditivo, nessa perspectiva, não era, portanto, interlocutor da proposta da disciplina, porque era tratado como um sujeito passivo, sem voz.

Cabe ressaltar que a *Proposta Curricular para deficientes auditivos* não considerava as particularidades do corpo, da língua, os conhecimentos prévios, os saberes culturais dos estudantes surdos. Verificamos que o objetivo era fazer com que se

²⁷ Os autores responsáveis da produção do texto por disciplina foram: Comunicação e Expressão: Carmen Lúcia de Oliveira, Márcia Spaoloni e Rosa de Lourdes Valverde; pela Fala: a fonoaudióloga Ivani Josefina Corbó e Pelo treinamento auditivo a fonoaudióloga Nadir da Glória Hagiara Cervellini, que atuavam na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

tornassem receptores e emissores dos sons da fala, para, no futuro, serem integrados na escola comum. Esses estudantes não eram considerados sujeitos ativos, e só depois de passar por um longo período de reabilitação, poderiam ser integrados na escola.

Para melhor compreensão do ensino de língua para surdos na década dos anos de 1970, observamos que a categoria de deficientes, no geral, era chamada de excepcionais. Pretendia-se desenvolver um modelo de currículo que ampliasse conhecimentos, desenvolvesse atitudes, habilidades intelectuais e psicomotoras, dentre outras, em pessoas consideradas sujeitos excepcionais. Tal currículo tinha a denominação de currículo funcional, visto que visava propiciar tanto a reabilitação de fala dos alunos quanto à aquisição de outras habilidades.

As “condições necessárias” para a implementação da proposta destinada aos alunos surdos nas classes especiais, em suas respectivas séries, eram: (i) ser deficientes auditivos, com perda auditiva igual ou superior a 70 decibéis severos, que conforme a classificação médica é uma perda severa; (ii) ter idade entre 6 e 10 anos; e (iii) ter possibilidade de algum nível ou habilidade de oralidade.

Os autores da proposta esperavam “que os alunos ao iniciarem sua escolaridade no nível de primeiro grau estivessem no nível II, relacionado ao aspecto fonológico; e, no nível III, associado aos aspectos sintático-semântico” (BRASIL, 1979, p. 96). Os demais estudantes que não fossem avaliados sob esses três critérios, ou seja, os que possuísem nível fonológico e sintático-semânticos muito baixos, e que não vocalizassem ou não escutassem absolutamente nada, bem como os dissonantes idade-série e os adultos, não eram considerados pela *Proposta Curricular para deficientes auditivos*, que direcionava o foco de interesse nos estudantes classificados no nível II (ver Quadro 6).

Quadro 6: Níveis de comunicação fonológico e sintático-semântico: Sistema fonológico

SISTEMA FONOLÓGICO		
	Recepção	Emissão
Nível 1	vogais – /a/; aguda /e/ ou /i/; grave /o/ ou /u/ consoantes – oclusivas /p/ ou /b/ ou /m/ ou /p/ e /m/ ou /b/ e /m/. Em onomatopeias ou palavras monossilábicas, e sílaba tônica de vocabulário dissilábico.	sons sem valor fonêmico – balbucio tentativa de imitar o falante.
Nível 2	vogais – 5 vogais /e/ ou /i/; /o/ ou /u/ semivogal /w/. consoantes – oclusiva /t/ ou /d/	vogais – /a/ + /e/ ou /i/ /o/ ou /u/ consoantes – /p/ ou /b/ ou /m/ ou /p/ e /m/ ou /b/ e /m/

Nível 3	vogais – /ã/ /õ/ /u/ /ε/ /ɔ/ consoante – fricativa /f/ ou /v/	vogal – sistema vogais orais + /w/ consoantes – /t/ ou /d/
Nível 4	vogais – /ĩ/ /ẽ/ semivogal /y/ - consoantes – /n/ consoantes /n/, /j/ ou /ʒ/ ou /s/ ou /z/.	vogais orais – /ε/ /ɔ/ + nasais /ã/ /õ/ /ũ/ semivogal /w/ consoantes /f/ ou /v/
Nível 5	vogais – sistema pleno orais e nasais consoantes – chiantes ou sibilantes	vogais – orais, nasais e semivogais consoantes – chiantes ou sibilantes; /n/ – traço de nasalidade
Nível 6	consoantes – oclusivas e fricativas oclusiva velar surda /k/	consoantes – sibilantes e chiantes lateral /l/
Nível 7	todos os fonemas, incluindo /r/, /ʁ/, /r/. /R/. Grupos consonantais e arquifonemas	traço de sonoridade oclusiva velar
Nível 8	todos os fonemas da língua	todos os fonemas da língua
SISTEMA SINTÁTICO-SEMÂNTICO		
	Recepção	Emissão
Nível 1	vocábulo esporádico da vida diária e onomatopeias	balbucio e respostas motoras
Nível 2	vocábulo mais enfatizados, em geral nomes e verbos	vocábulo esporádico, onomatopeias
Nível 3	frase de 2 vocábulos tipo <i>pivot open</i> - ex.: nome + verbo, nome + adjetivo, nome + demonstrativo, nome + locativo	holófrase (frase de um vocábulo)
Nível 4	frases de 3 a 4 vocábulos, com demonstrativos, possessivos, adjetivos, nome, verbo de ação, locativo, quantificador – elementos de frase de representação concreta	frase de 2 vocábulos
Nível 5	frases simples, com preposições mais comuns (no, na, do, da)	frases simples, sem elementos de ligação
Nível 6	frases com preposições: com, para; e conjunção: e, porque; início de recepção referente a conceitos abstratos	instabilidade no uso das preposições e na concordância – frases simples
Nível 7	frases complexas, com preposições, conjunções mais comuns (coordenativa, causai e temporal), com verbo mesmo no subjuntivo	frases com preposições e conjunções: e, porque
Nível 8	recebe o conteúdo do que lhe é dito.	consegue expressar-se com construções complexas, raramente chegando às condições de comunicação oral apresentadas pelo ouvinte

Fonte: Dados coletados da *Proposta Curricular para deficientes auditivos* (p. 11-13).

O documento relativo à comunicação define os seguintes parâmetros de desenvolvimento para a integração dos alunos na escola regular: “Os alunos deverão ter atingido o nível VII em relação ao sistema fonológico e VIII em relação ao nível sintático e semântico” (BRASIL, 1979, p. 10). O problema dessa classificação – que estabelece níveis de aquisição sequenciais que vão de alguns fonemas vocálicos, consoantes oclusivas e sintaxe de vocábulos esporádicos e onomatopeias até a aquisição completa dos fonemas e das frases com conjunções e preposições – é que ela pressupõe que a aquisição de uma língua ocorre pela apreensão de fonemas e de um número mínimo de vocábulos, em etapas, até chegar aos níveis mais altos de fonemas, com

frases mais complexas, e não a partir de enunciados concretos em situações de comunicação, desde o início.

Por conseguinte, esta proposta acabou por estabelecer a noção de que o ensino voltado para estudantes surdos fosse aplicado por etapas de aquisição de fonemas e letras em uma escala sequencial e progressiva. Da mesma maneira, ocorre com o estudo da sintaxe, no processo mínimo de unidades, a partir das classes de palavras, começando com o estudo do substantivo, passando pelo verbo até chegar à conjunção. O ensino proposto para estudantes surdos deveria, assim, seguir a mesma concepção fundada nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino abordados isoladamente e em sequência fixa.

Outra questão problemática com relação a *Proposta Curricular para deficientes auditivos* diz respeito à visão de integração²⁸, ou seja, de preparação do aluno para frequentar a sala regular. Com esse objetivo, ele é alocado na classe ou na escola especial para, posteriormente, frequentar a escola regular. A proposta defende a "necessidade de preparar o aluno, principalmente em relação aos aspectos emocionais e de integração social" (BRASIL, 1979, p. 11).

Os autores da *Proposta Curricular para deficientes auditivos* estabeleceram ainda algumas condições para implementação do projeto de classe especial para estudantes surdos, como a necessidade de haver duas salas de aula, uma de 25 m², para a realização das disciplinas do núcleo comum e especial, e outra, com 4 m², para a realização de terapia fonoaudiológica, sem contar a necessidade de uma sala de artes e de uma quadra ou área coberta para a educação física (BRASIL, 1979). Sendo assim, cabe ressaltar a necessidade de estabelecer um número maior de salas de aula para atender, por exemplo, turmas de diferentes séries. Outra proposta, posta no documento, seria a de agrupar as salas destinadas para surdos em alguma outra série, formando uma espécie de sala multisseriada.

Para o primeiro grau maior, conforme designação posta no documento, de 5^a a 8^a série, estabeleceu-se a necessidade de nove professores: um para "Comunicação e expressão", um para "Atendimento individualizado"; um para "Educação física"; dois

²⁸ A integração é um modelo de educação que visa preparar o aluno para escola, gerando meios para que ele se torne inteiro, complete-se, incorpore-se, junte-se, torne-se parte integrante do grupo social (MARTINS, 2002), por meio de atendimento especializado. Nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar à escola.

para “Estudos sociais”, que incluía “História”, “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB) e “Geografia”, um para “Matemática” e um para “Ciências e programas de saúde, e mais dois professores para a parte diversificada, que inclui duas disciplinas: “Artes aplicadas” e “Comércio”, consideradas disciplinas profissionalizantes.

O currículo pleno foi formado exatamente pelas disciplinas do núcleo comum, acrescidas das específicas aos deficientes auditivos, mais a parte diversificada. As disciplinas fixadas para o primeiro grau foram todas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, conforme a lei 5.692 de diretrizes e base da educação. Além dessas disciplinas já citadas foram estabelecidas as matérias chamadas específicas para o atendimento de deficientes auditivos.

É possível observar que o currículo da *Proposta Curricular para deficientes auditivos* referida era centrado na aquisição dos sistemas fonológico e sintático da Língua Portuguesa, como sugere a sequência mostrada anteriormente (ver Quadro 6) – “Níveis de comunicação fonológico e sintático-semântico”, mantendo a estrutura curricular das escolas comuns. Exemplificando, para a quinta série, o objetivo principal era fazer com que o aluno conseguisse emitir sons “inteligíveis” (BRASIL, 1979, p. 24), explorando os sons da fala, proporcionando estímulo auditivo e focalizando “a presença e ausência dos vocábulos com fonemas surdos (t – f – k) e sonoros (d- v- g)” (p.35); para a sexta série, a “discriminação dos fonemas sibilantes, chiantes, laterais, nasais e vibrantes” (p.36); para a sétima série, objetivava-se a “exploração do sistema fonêmico com a inserção dos fonemas em frases” (p.36); e para a oitava série, devia-se seguir a “exploração sistemática dos sons da fala abordando o grupo de consonantais e as vibrantes e sibilantes” (p.37).

Como pode ser constatado, nesses exemplos, os conteúdos de ensino da disciplina “Comunicação e Expressão”, restrita aos conhecimentos próprios do sistema fonético, tinha uma concepção de linguagem reduzida à emissão e à recepção de fonemas e de vocábulos que compõem a sintaxe da Língua Portuguesa.

O quadro 7, a seguir, demonstra uma síntese sobre a concepção e o ensino de Língua Portuguesa, com dados coletados da *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979).

Quadro 7: Proposta Curricular para deficientes auditivos: a política linguística durante o período compreendido pela ditadura civil-militar do governo João Batista Figueiredo (1979 a 1985)

Número de páginas destinadas à linguagem e ao ensino de línguas	Do total de 104 páginas, o documento tem apenas um capítulo destinado a disciplina “Comunicação e Expressão”. Este capítulo possui 21 páginas: 20,1 %.
Posicionamento sobre os estudantes (surdo)	<ul style="list-style-type: none"> – Alguém que deve ser reabilitado. Excepcional. – Sujeito a ser integrado na escola regular. – Sujeito que escreve como um estrangeiro.
Concepção de língua(em)	<ul style="list-style-type: none"> – Linguagem como sistema linguístico. – Língua como meio de comunicação e expressão (artística).
Textos e contexto	Não considera.
Relações entre modalidades e língua	Não considera.
Variação linguística	Não considera.
Ensino de língua	<ul style="list-style-type: none"> – Objeto de ensino: fonema e sintaxe. – Escola por séries. – Método oralista. Política monolíngue.
Bilinguismo	Não considera.
Espaço institucional de implementação do ensino de Língua Portuguesa	Escola especial ou classe especial.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados na *Proposta Curricular para deficientes auditivos*. (BRASIL, 1979).

5.2 Sumários dos documentos do período da abertura democrática – governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002)

No governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram produzidos dois documentos: *O aluno surdo na educação básica e superior*, vol. II – Fascículo 6 (BRASIL, 1998a) e o *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b). O primeiro documento da era FHC, divulgado no ano de 1998, e de autoria de Guiseppe Rinaldi, foi considerado conteudista. Esse documento integra o volume II, uma coletânea dos fascículos 4 a 6. O Fascículo 4 denomina-se *A educação infantil para criança surda de 4 a 6 anos (pré-escola)*; o Fascículo 5, *Alfabetização: aquisição do português escrito, por surdos* e o Fascículo 6, *O aluno surdo na educação básica e superior*, esse último, em especial, motivou-nos à investigação nesta pesquisa.

O sumário do documento *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998a)

O documento *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998a) tem 86 páginas, contendo quatro itens pré-textuais – apresentação, objetivos, informações iniciais, alternativas e aprendizagem do professor –, quatro capítulos, seis anexos e mais sugestões para sua utilização, bibliografia, avaliação da aprendizagem do professor e chave de correção da aprendizagem – que contém o gabarito da avaliação do professor. Apenas o primeiro capítulo trata da linguagem, com quatro páginas (267 a 361).

Em grande medida, esses itens pré-textuais, textuais e pós-textuais apresentam proposições dos objetivos educacionais, as proposições prescritivas – conforme a fórmula “você deve fazer X” – e as proposições que visam incentivar o professor ao estudo, para que alcance o resultado da aprendizagem e, posteriormente, possa aplicar o que aprendeu em sala de recurso ou em classe especial, com alunos surdos. O sumário do está reproduzido na Figura 11.

Figura 11: Fac-símile do sumário - O aluno surdo na educação básica e superior

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO.....	271
OBJETIVOS	273
INFORMAÇÕES INICIAIS.....	275
ALTERNATIVAS DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR	277
1 - A LINGUAGEM E A SURDEZ.....	279
2 - O SURDO E A HISTÓRIA DE SUA EDUCAÇÃO.....	283
3 - A ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO.....	287
1 - O processo de aprendizagem.....	287
2 - Relação professor/aluno surdo/família	287
3 - Objetivos e características gerais do ensino para alunos surdos.....	288
4 - Seriação e currículo da educação básica	290
5 - Orientação/coordenação pedagógica e interdisciplinaridade	294
6 - A integração do aluno surdo.....	295
6.1 - A escola especial para surdos e o processo de integração.....	297
6.2 - A escola regular.....	298
6.2.1 - Os profissionais da escola regular.....	299
6.2.2 - Os professores regentes das classes comuns	301
6.2.3 - A sala de recursos.....	302
6.2.4 - A classe especial.....	304
6.2.5 - O papel do intérprete de LIBRAS.....	305
7 - A avaliação da aprendizagem.....	308
8 - Telemática a educação de surdos.....	311
9 - Questão da educação superior.....	313
9.1 - A adaptação do vestibular às necessidades dos surdos	314
9.2 - Os surdos na universidade.....	319
4 - A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DO SURDO.....	321
ANEXOS	
1. Uma experiência interdisciplinar na 1ª série do ensino fundamental.....	329
2. Depoimento de uma diretora de escola do ensino regular	333
3. Avaliação de texto elaborado por aluno surdo.....	335
4. Relato de experiência de uso da telemática com alunos surdos	339
5. Depoimento de pessoa surda-professor de matemática	347
6. Depoimento de uma professora de português que atua com surdos em classes comuns do ensino regular.....	349
SUGESTÕES PARA SUA ATUAÇÃO.....	353
BIBLIOGRAFIA	355
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO PROFESSOR.....	359
CHAVE DE CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO.....	361

Fonte: Escaneamento do Fac-símile (BRASIL, 1998a)

O documento *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998a) está organizado em níveis de ensino, com a função de divulgar os conhecimentos atualizados em relação às novas práticas pedagógicas na educação de estudantes surdos. Esse material discute, além do tema principal – “A escolarização do surdo na educação básica e no ensino superior” –, o papel do professor no atendimento, a capacitação do profissional dos surdos e a utilização da informática e da Língua Brasileira de Sinais para a compreensão do conteúdo escolar. Apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral: oferecer ao professor subsídios para que ele possa atuar efetivamente na educação de alunos surdos.

Objetivos específicos: oferecer ao professor oportunidade para adquirir, reformular e aprofundar conhecimentos sobre educação de surdos; colaborar com a escolarização para alunos surdos; desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com alunos surdos em qualquer fase da escolarização; viabilizar a aquisição/ aprendizagem da linguagem, tanto pela Língua Portuguesa (falada e/ou escrita) como pela Língua de Sinais, para que o aluno surdo possa alcançar níveis mais elevados de ensino; propiciar ao educando o acesso às informações curriculares, ao conhecimento, ao saber sistematizado, utilizando a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais (BRASIL, 1998a, p. 273).

Chamou-nos a atenção possibilidade de o professor adquirir conhecimentos da Língua de Sinais. Entretanto, não fica claro se a Língua de Sinais seria utilizada para a aquisição da Língua Portuguesa, ou aquisição de uma língua para a comunicação entre professor e aluno na sala de aula, ou na sala de recurso.

O fato é que nessas partes pré-textuais – apresentação, objetivos, informações iniciais, alternativas e aprendizagem do professor – os autores estabelecem uma relação com os professores em formação, sugerindo o cumprimento de tarefas, a realização avaliações, como exposto nas informações a seguir:

1. Leia os objetivos específicos do fascículo;
2. Estude o texto do fascículo;
3. Teste seus conhecimentos, respondendo à avaliação proposta;
4. Confira suas respostas pelas chaves de correção, ao final do fascículo;
5. Se for aprovado, passe para o fascículo seguinte;
6. Se não conseguir aprovação, reestude o texto;
7. Responda novamente à avaliação. Se não conseguir aprovação, consulte o professor aplicador do fascículo e/ou leia outros textos da bibliografia (BRASIL, 1998a, p. 271).

As orientações eram apontadas também nas “alternativas de aprendizagem do professor”, como estudar o texto do fascículo, rever o vídeo, recorrer ao professor aplicador, realizar a avaliação proposta ao final do fascículo – na parte pós-textual – para que o professor tivesse melhor aproveitamento e passasse para o fascículo seguinte.

Apenas o capítulo 1, do documento *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998a), “A linguagem e a surdez”, trata de questões relacionadas à linguagem. Em termos gerais, nesse capítulo defende-se a concepção inatista da linguagem, defendendo a Língua de Sinais como desencadeadora da ativação da faculdade de linguagem, que parte do princípio de que todo ser humano possui um estado inicial, uma capacidade que nasce com ele, como parte da dotação genética, propícia para a aquisição de uma primeira língua e, portanto, aplicado no desenvolvimento de estudantes surdos, mesmo que estes nasçam sem capacidade de audição.

Esse capítulo possui como autoria ou conteudista, nos termos do próprio documento, pelo padre Giuseppe Rinaldi, conforme anunciado no capítulo quatro desta tese.

Trata da aquisição da linguagem comparando os indivíduos sem surdez com os surdos. O objetivo do texto parece demonstrar que indivíduos surdos passam pelos mesmos processos de aquisição da linguagem comparados aos indivíduos sem surdez.

No capítulo “A linguagem e a surdez” são citados dois autores: Chomsky (1994) na referência à obra *Language and problems of knowledge*; e Luria (1986), com o título *Pensamentos e linguagem: as últimas conferências de Luria*”. Esses dois autores e suas referidas análises parecem ter sido usados para provar que surdos podem ativar e desenvolver potenciais linguísticos adquirindo a linguagem com o argumento de que existem estruturas inatas genético-constitucionais da linguagem, para as quais os indivíduos normais utilizam a linguagem verbal e a não-verbal; ainda há a ideia de que todos os indivíduos nascem com predisposição à aquisição da fala, necessitando para isso estarem expostos a um ambiente linguístico. No caso do surdo congênito e pré-verbal, a propensão estaria voltada apenas para o desenvolvimento da linguagem não-verbal. Essa concepção de linguagem orienta o texto para uma abordagem chomskyana. Por conseguinte, a tese da abordagem chomskyana da linguagem é a de que o discurso

existe independentemente do sujeito, e está muito próxima da primeira tendência do pensamento filosófico-linguístico – o subjetivismo individualista – estabelecido por Volóchinov (2017).

Nos termos de Volóchinov, os fundamentos da primeira tendência do pensamento filosófico-linguístico, o subjetivismo individualista, são os seguintes:

- 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação (ἐνέργεια), realizado por meio de atos discursivos individuais;
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
- 4) A língua como um produto pronto (έργον), como um sistema linguístico estável” (p. 148).

Na abordagem chomskyana, a língua é homogênea, pressupondo-se que, para que é preciso existir um falante ideal, vivendo em uma suposta sociedade ideal, fato que limita o estudo à sentença, aos sintagmas, independentemente de relação social entre interlocutores, relação entre contextos e de outros fatores sociais, ideológicos, históricos. No entanto, os surdos estão na situação de substituir a audição por outros canais, destacando-se a visão, o tato e o movimento, além do aproveitamento de restos auditivos existentes" (BRASIL, 1998a, p. 282), ratificando que as pessoas surdas podem adquirir uma língua e comprovar o potencial linguístico.

O capítulo “A linguagem e a surdez” apresenta, assim, uma concepção de língua/linguagem como uma faculdade interna, algo inato, cabendo ao ambiente o papel ativador dessa faculdade. O sujeito, desse modo, passa a ser visto como alguém desprovido de linguagem verbal, mas que pode utilizar o não-verbal e outros canais de comunicação para se comunicar, admitindo-se, assim, portanto, a Língua de Sinais. No caso do currículo especial, a disciplina Língua Portuguesa para surdos prevê apoio pedagógico, presença do fonoaudiólogo para o trabalho com a Língua Portuguesa oral e atividades que podem ser constituídas pela educação especial, pela classe especial e pela sala de recursos.

Com relação à Língua Portuguesa na modalidade oral, neste capítulo 1, do documento *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998a), é dada ênfase para o treinamento auditivo, o ritmo, os exercícios fono-articulatórios e a leitura orofacial. Por conseguinte, no que diz respeito à modalidade escrita, o foco maior está

na escrita de palavras e frases da norma padrão da Língua Portuguesa na produção de textos. No que concerne à gramática, propõe-se o uso de uma gramática comparativa entre Língua Portuguesa e a Libras, o que nos pareceu um grande avanço em relação à proposta anterior do MEC.

Após estudo, observamos que a integração do aluno surdo é o principal objetivo defendido no capítulo “A linguagem e a surdez”, que trata da justificativa da proposta política de integração, para a qual a normalidade e a anormalidade não são do sujeito surdo, mas, sobretudo, da situação. Ao mesmo tempo em que se afirma que os estudantes surdos devam frequentar ambientes normais como, por exemplo, a escola regular, orienta-se que o aluno deva preparar-se para frequentar esses ambientes em uma escola especial. Há o argumento de que

como a grande maioria das pessoas surdas apresentam dificuldades em todos os níveis da língua (fonológico ou sonoro, semântico ou interpretativo, sintático ou estrutural e pragmático ou funcional), é enorme a responsabilidade da escola especial em fazê-las superar tais dificuldades para dar-lhes um instrumental linguístico que as torne capazes de conversar, ler e escrever, ou seja, de utilizar a língua de forma funcional e produtiva (BRASIL, 1998a, p. 297).

Em “A linguagem e a surdez”, a função da escola especial é primeiro, oferecer cursos de português instrumental e funcional aos alunos surdos; segundo, ofertar o estudo da Língua Brasileira de Sinais, e, portanto, propiciar a formação de professores da rede pública de ensino. A política de integração ocorre, assim, tendo em vista alguns fatores, a saber: o aluno deve estar alfabetizado e ter idade cronológica compatível com a média do grupo no qual irá ser inserido; a sala de recurso para complementação curricular deve ser garantida, com número de alunos por classe em torno de 25 alunos ou menos, e, por fim, a família do aluno deve participar ativamente no processo educacional.

Seguem-se, no capítulo “A linguagem e a surdez”, orientações para ação do profissional que atua com alunos surdos em sala de aula, como: o professor posicionar-se de frente para os alunos, usar frases curtas e falar pausadamente, possibilitando a leitura labial; o aluno surdo sentar-se nas primeiras carteiras, e não ser superprotegido pelos profissionais que o acompanham; no início da aula, o profissional levar em

conta a utilização de diversos recursos visuais para a transmissão do uso da língua escrita; a participação ativa da família do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Ao professor regente são dadas inúmeras orientações. Destacamos algumas: utilizar vocabulário e comando simples; traduzir, simplificar a forma de mensagem; resumir sempre o assunto; ter cuidado ao utilizar a linguagem figurada; decodificar as mensagens, as frases, os textos; pedir que os alunos complementem a comunicação com sinais, dramatizações, mímicas; enviar com antecedência o documento e pedir ajuda ao professor de apoio, etc. Outra sugestão presente em “A linguagem e a surdez”, que merece destaque, é “lembrar-se de que a Língua Portuguesa é para o surdo uma língua estrangeira” (BRASIL, 1998a, p. 301), Essa orientação introduz a famosa noção de ser a Língua de Sinais uma língua estrangeira. Isso vai ser defendido com mais eficácia, posteriormente, em “Ensino de Língua Portuguesa para surdos” (ver BRASIL, 2002b e BRASIL, 2004).

Em “A linguagem e a surdez”, estão também elencadas as funções do professor que irá trabalhar com alunos surdos, sendo a principal delas o ensino: “... o professor da sala de recurso retoma constantemente os conteúdos trabalhados em classe comum, utilizando a Língua Brasileira de Sinais para repassar informações complementares da disciplina, dando ênfase à Língua Portuguesa escrita” (BRASIL, 1998a, p. 303). As ações para tanto são: ensinar todas as disciplinas visando ao aprendizado do vocabulário; orientar o professor da classe comum para receber o aluno surdo (função que podemos chamar de formativa); organizar e planejar reuniões e cronogramas, bem como elaborar material pedagógico.

Compreendemos que a sala de recursos, oriunda da política de integração proposta em “A linguagem e a surdez” aponta tanto para o objetivo de preparar o aluno para ser inserido na sala comum quanto para oferecer apoio pedagógico a esse aluno, uma vez que já estivesse integrado. A seguir, passaremos para a discussão sobre o documento intitulado *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b).

O sumário do documento oficial 3 *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b)

O documento *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b), volume I, é constituído de um elemento pré-textual – “Sistema de Transcrição de LIBRAS” – e três unidades. A unidade um (1) “Política de idioma e ensino da língua Portuguesa para surdos”; A unidade dois (2) “A Linguagem Humana: Aspectos Biológicos e Psicossociais”; e a unidade três (3) “Aplicações da Teoria Linguística ao Ensino de Línguas”. Cada unidade está dividida em capítulos, conforme pode ser visto na figura 121.

Identificamos as questões que tratam da linguagem e ensino de Língua Portuguesa no capítulo 3 da Unidade I e as Unidades II e III. O capítulo 3, da Unidade I, intitulado *Língua e identidade: um contexto de política linguística* é composto por 39 páginas. Os demais capítulos dessa unidade tratam dos países que falam a Língua Portuguesa, o mundo da lusofonia, da cultura surda, da história da educação de surdos. A Unidade II é intitulada *A linguagem humana: aspectos biológicos e psicossociais linguagem e cognição*. Possui 30 páginas; e a Unidade III, *Aplicações da teoria linguística ao ensino de línguas da abordagem audiolingual à interacionista: em direção à comunicação*, possui 44 páginas. No total, 81,2% do conteúdo do documento foram destinados ao assunto “linguagem e ensino de Língua Portuguesa”.

O segundo volume de *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b) é constituído de duas unidades: A unidade um (1) “Projetos Educacionais para o Ensino de Português para Surdos: Temas de Teoria do Texto”; e dois (2) “Temas de teoria gramatical”. Consideramos que todo esse volume trata da temática da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa, totalizando 207 páginas, 100% do documento. Os sumários podem ser visualizados, a seguir, na figura 12.

Figura 12: Fac-símile do sumário - Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica (v. I e II)

SÚMARIO

Sistema de Transcrição de LIBRAS.....	17
Unidade I.....	19
Política de Idioma e Ensino da Língua Portuguesa para Surdos.....	19
O Mundo da lusofonia	20
1. Origem e história da língua portuguesa	20
2. O Brasil no mundo da lusofonia	23
Língua e identidade: um contexto de política lingüística	25
1. Situação do tema.....	25
2. Considerações gerais	26
3. Linguagens: espaços de atos concretos	27
4. Um projeto em desenvolvimento.....	32
5. Considerações finais	34
Cultura Surda e cidadania brasileira	36
1. As diferenças humanas	36
2. A questão multicultural surda.....	38
3. Cultura Surda e identidade.....	40
4. Comportamento e tecnologia surda	44
5. Cultura Surda na educação de surdos.....	46
6. Contribuições da sociedade à educação dos surdos	49
7. Considerações finais	52
Educação dos surdos: aspectos históricos e institucionais ..	54
1. Aspectos históricos da educação dos surdos.....	54
2. Aspectos institucionais da educação dos surdos.....	58

Unidade II	64
A Linguagem Humana: Aspectos Biológicos e Psicossociais ...	64
Linguagem e cognição.....	66
1. Origem da linguagem humana	66
2. A aquisição da linguagem	68
2.1 Evidências para a hipótese da mente modular	71
3. Aquisição de segunda língua	73
3.1 Aquisição de língua oral-auditiva por surdos	77
Linguagem e sociedade	79
1. A diversidade lingüística	79
Características das línguas de sinais	83
1. Línguas de sinais e a modalidade visuo-espacial.....	83
2. Universais lingüísticos e as línguas de sinais	85
Unidade III	95
Aplicações da Teoria Lingüística ao Ensino de Línguas	95
Da abordagem audiolingual à interacionista: em	
direção à comunicação.....	96
1. Introdução	96
2. Definição dos termos	96
3. Relação entre abordagens e métodos	98
4. Abordagens de base estruturalista e funcionalista	99
4.1. Abordagem estruturalista.....	99
4.2. Abordagem funcionalista.....	100
4.3. O ensino audiolingual e o comunicativo	101
5. Abordagem interacionista	103
5.1. Principais vertentes teóricas	104
5.1.1. A Hipótese da Interação	104
5.1.2. A Teoria Sociocultural	105
5.1.3. Pequeno contraste entre a Hipótese da Interação e a Teoria Sociocultural	106
5.2. O ensino sob a ótica interativa	107
6. O diálogo e o texto nas três abordagens.....	108
6.1. O tratamento estruturalista.....	108
6.2. O tratamento comunicativo	111
6.3. O tratamento interacionista.....	112
7. A situação de aprendizagem dos surdos	114
8. Considerações finais	117
Um olhar sobre o texto do surdo	118
1. Introdução	118
2. Aspectos da aquisição de português por ouvintes.....	119
3. Em que consiste a tarefa de adquirir uma segunda língua ...	123
3.1 Soluções propostas pelo surdo ante a tarefa de produzir um texto escrito em português	124
4. Considerações finais	132
Referências bibliográficas.....	134

Sumário do volume II

SUMARIO

Projetos Educacionais para o Ensino de Português para Surdos.....	17
Temas de Teoria do Texto	17
 Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de português como segunda língua para surdos.....	18
1. Considerações iniciais.....	18
2. Leitura	19
2.1 Conceito.....	19
2.2 Condições para a realização da leitura	20
2.3 Relação entre leitura em português L2 e LIBRAS.....	20
2.4 Procedimentos sugeridos	21
3. Texto	23
3.1 Conceito	23
3.2 Texto e contexto	25
3.3 Estratégias de processamento textual	25
3.3.1 Cognitivas.....	26
3.3.2 Textuais.....	26
3.3.3 Sociointeracionais.....	27
3.4 Qualidades da textualidade.....	27
3.4.1 Coesão e coerência	28
3.4.1.1 A coesão textual	28
3.4.1.2 A coerência textual	30
3.4.1.3 Coesão e coerência: outras observações.....	32
3.4.1.4 Coesão, coerência e a escrita dos surdos.....	34
3.5 Gêneros textuais	36
3.5.1 Os gêneros textuais no ensino do português	38
3.5.2 Gêneros textuais e temas transversais	39
3.6 Tipologia textual.....	39
3.6.1 Descrição.....	39

3.6.2 Narração	40
3.6.2.1 Elementos estruturais	41
3.6.2.2 A fala das pessoas ou personagens.....	42
3.6.3 Dissertação.....	44
3.7 Relação entre gênero e tipologia textual.....	45
4. Leitura e produção escrita.....	45
4.1 Os resumos e outras paráfrases	46
Temas de teoria gramatical.....	89
Léxico e vocabulário	90
1. Lexema, vocábulo e termo	90
2. Coesão, Referência e Relações de Significado.....	93
Léxico e variação.....	104
1. Variação lexical	104
A estrutura do sintagma nominal: português e LIBRAS.....	113
1. Sintagma e paradigma	113
2. Categorias lexicais e gramaticais.....	114
3. Estrutura interna do sintagma nominal em português	116
3.1 Concordância no sintagma nominal	121
4. Estrutura interna do sintagma nominal em LIBRAS.....	122
Estrutura do sintagma nominal: a expressão da	
posse em português	136
1. Predicados e argumentos.....	136
2. Estruturas de posse em português.....	138
2.1 Variação translingüística na expressão da posse	140
Semântica e sintaxe das preposições	155
1. Preposições em português do Brasil.....	155
1.1 Distinção dos contextos de ocorrência	155
1.2 Grau de transparência semântica.....	157
1.3 Ensino da sintaxe e semântica das preposições.....	159
2. Descrição semântica da preposição <i>por</i>	161
2.1 Local	162
2.1.1 Indicação de percurso	162
2.1.2 Indicação de movimentação dispersa.....	162

2.1.3 Indicação de localização indefinida, com verbos que não indicam movimento	163
2.1.4 Indicação de localização definida, com verbos que indicam apreensão	163
2.2 Temporal	163
2.2.1 Indicação de um momento indeterminado	163
2.2.2 Indicação de duração	164
2.3 Sequência.....	164
2.4 Frequência.....	164
2.5 Meio	165
2.6 Causa.....	166
2.7 Conformativa.....	166
2.8 Proporção.....	167
2.9 Divisão	167
2.10 Concessiva.....	168
2.11 Condicional.....	168
2.12 Substituição	168
3. As preposições em português e em LIBRAS.....	169
3.1 Preposições em LIBRAS	170
3.2 Ausência de correspondência em LIBRAS	170
3.2.1 Expressões de lugar	170
3.2.2 Sinais com equivalências compostas em português ..	172
3.2.2.1 Verbo + preposição.....	172
3.2.2.2 Outras composições.....	173
Emprego do Perfeito x Imperfeito (Indicativo)	182
1. Tempo e aspecto verbais	182
1.1 Estrutura de alguns tempos.....	182
1.2 Aspecto	185
1.3 Tempo e aspecto em Libras	186
Oficina Geral	199
1. Aplicações da teoria	199
Referências bibliográficas	203

A elaboração dos dois volumes desse documento coube a Heloisa Maria Moreira Lima Salles²⁹ e Enilde Faulstich³⁰, Orlene Lúcia Carvalho³¹ e Ana Adelina Lopo Ramos³², todas professoras pesquisadoras da Universidade de Brasília.

Em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (Volume I), verificamos concepções e posicionamentos sobre a origem e a história da Língua Portuguesa, política linguística, identidade, cultura surda, história da educação de surdos, aquisição de línguas – estruturalista, funcionalista, comunicativa e internacionalista – e observações sobre o texto do aluno surdo.

Convém ressaltar que, em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (Volume I), o texto do aluno surdo é comparado, em seus aspectos estruturais, ao texto de uma pessoa estrangeira que está em processo de aquisição da Língua Portuguesa com o argumento de que a proposta de ensino “... preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a Língua de Sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (BRASIL, 2002b, p. 57, Volume I). Essa relação entre Língua de Sinais e Língua Portuguesa escrita constitui o que o documento chama de bilinguismo para surdos.

Há ainda outros fatores relevantes para a aquisição da Língua Portuguesa, como o grau de instrução e a classe social do aluno surdo. Nesse último, caso a pessoa nasça em uma família de classe média ou alta, certamente, terá mais possibilidades de acesso a tratamentos especializados. Um dos fatores que mais chama a atenção dos pesquisadores da educação de surdos diz respeito ao acesso tardio da Língua de Sinais, ocasionado pelo fato de a maioria dos pais serem ouvintes e desconhecerem as possibilidades comunicativas da Língua de Sinais (Libras).

²⁹ Heloisa Maria Moreira Lima Salles possui o doutorado em linguística pela University of Wales - Bangor, UWB, Grã-Bretanha (1997), com pesquisas na abordagem da Teoria Gerativa. Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/8514071793620267>>. Acesso em 27 jan. 2020.

³⁰ Enilde Faulstich possui Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa (USP, 1988) atua na pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa como L1 e L2 (para estrangeiros), Terminologia, Lexicografia, Lexicologia, Crítica de dicionários, Política Linguística e Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS no contraste com o Português (L2). Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/4443562026145510>>. Acesso em 27 jan. 2020.

³¹ Orlene Lúcia Carvalho possui doutorado na Freie Universität Berlin, FU, Alemanha (2001). Atua no campo da lexicologia, lexicografia, ensino de português como língua estrangeira/segunda língua (Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/8285106083063347>>. Acesso em 27 jan. 2020.

³² Ana Adelina Lopo Ramos na época da produção do documento cursava mestrado em Linguística na UNB. Atua desde então no campo da Linguística textual de cunho discursivo, na área de ensino de Português do Brasil em contexto de letramento de segunda língua, como língua estrangeira. (Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/4544996155960825>>. Acesso em 27 jan. 2020.

Após leitura de alguns dos temas, verificamos no *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (nos volumes 1 e 2) que a singularidade do estudante surdo é delineada, bem como as especificidades que o levam a se tornar bilíngue. Defende-se, nesse documento, a ideia de que esse estudante surdo é bastante heterogêneo, com variadas singularidades, tais como ter nascido ou ter adquirido a surdez após alguma aquisição de fala ou graus de surdez, leve, moderada ou profunda, aspectos que implicam, sobremaneira, a discussão acerca da identidade, cultura e pedagogias designadas com o adjetivo “surdas”.

A propósito, o fator determinante para a constituição da cultura e da identidade surdas, segundo *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (Volume I), está relacionado à “preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes” (BRASIL, 2002b, p. 41, Volume I), por meio da Língua de Sinais.

O documento cita a Resolução nº02/2001 (BRASIL, 2001) do Conselho Nacional de Educação, apontando que a educação especial “se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais”, como a sala de recursos, por exemplo. Não se explicita no documento, entretanto, o local em que os surdos vão estudar, escola regular ou bilíngue de surdos.

Na Unidade II, do volume I, há três subtemas, “Linguagem e cognição”; “Linguagem e sociedade” e “Características das línguas de sinais”. Defende-se a ideia de que os surdos são uma comunidade linguística distinta, e esse aspecto deve ser considerado no momento de ensino da Língua Portuguesa, a partir de metodologias de L2, sem, no entanto, passar pela oralização.

Nos termos apresentados por BRASIL (2002b),

é desejável que o surdo adquira a língua oral da comunidade em que vive, o que remete à constatação de que a língua oral será adquirida como L2. O aspecto mais flagrante na aquisição de uma língua oral como L2 pela criança surda é que ela deve adquirir propriedades no nível fonológico e prosódico, que seu aparato sensorial auditivo está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender. No entanto, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, que é a modalidade escrita da língua oral. O letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e a explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. Essa tarefa é, porém, menos árdua se a modalidade escrita da língua oral é adquirida como L2, sendo a Língua de Sinais adquirida

como L1, cabendo desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular sua condição multicultural (BRASIL, 2002b, p. 77-78, Volume I).

Em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (Volume I), o bilinguismo, portanto, é considerado como uma concepção que preconiza o acesso a duas línguas. Esse documento, entretanto, não esclarece se o acesso à Língua Portuguesa deve ocorrer na escola regular, ou na escola especial. Verificamos que, nesse documento, defende-se a Língua 2 como Língua Portuguesa escrita. Não há, entretanto, esclarecimento de como o surdo irá adquiri-la, sem passar pelo acesso à oralidade.

Ou autores comparam a situação do surdo com outras situações de ocorrência de bilinguismo em um mesmo país. Citam, por exemplo, que tal fator pode ocorrer por anexação política, migrações, desejo de identificação com um grupo étnico, exigências educacionais, exigências de interação comercial, desastres naturais que levem a migrações de pessoas. E acrescentam que a comunidade surda seria considerada como uma comunidade de língua minoritária que deve aprender a língua da maioria da população, no caso o português.

Dessa forma, os discursos em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (v.I) giram em torno de política linguística. O documento caracteriza o bilinguismo como

um fenômeno complexo, que envolve questões como o grau de proficiência, a regularidade e a frequência de uso, além de aspectos funcionais associados às condições de uso como: pressões sociais ou interesse pessoal. Podendo surgir por fatores como; desejo de identificação cultural com um grupo étnico ou social; Exigências do sistema educacional e exigência na interação comercial (BRASIL, 2002b, p. 80, v. I).

Observamos que o discurso, em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (Volume I), considera os surdos brasileiros como uma comunidade linguística distinta em seu próprio país, pelo fato de se comunicarem por meio da Libras, que é uma língua diferente da utilizada pela maioria da população que fala português. Sob essa ótica, ocorre a adoção do ensino da Língua Portuguesa como L2, ou seja, passa a considerá-la uma língua estrangeira. Entretanto, é importante

ressaltar que a Libras sofre influência da Língua Portuguesa e funciona como uma espécie de inicialização. Basta lembrar que os sinais se iniciam com a primeira letra do vocábulo em português. Outro dado importante a ser levado em consideração é que os problemas de escrita não são os mesmos e não são suficientes para provar que essa valoração autorizara chamar a Língua Portuguesa de uma língua estrangeira.

Outrossim, a abordagem de língua/linguagem defendida pelos autores do documento *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (v. I) é a cognitivista, considerando a língua/linguagem como expressão do pensamento. Dessa forma, o documento sugere que todo ser humano, ao passar por estágios de aquisição, aprende rapidamente uma língua, sem relacionar esse processo à aprendizagem social, à conexão que os seres humanos mantêm entre si. A ideia é a de que "As crianças aprendem língua como aprendem a andar" (p. 68 v1u2), não precisando necessariamente da interação social com o outro para se constituir. Dessa forma, o que acreditam os autores do documento oficial é a de que aprender a andar é um fenômeno que não exige uma relação com o outro para que ocorra.

A concepção de língua(gem) defendida em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (v.I) é a de um sistema complexo, inato a todo ser humano, cuja aquisição é concebida como um processo natural do sujeito quando exposto a um ambiente rico de estímulos. Em decorrência disso, "conclui-se que o ser humano é dotado de um estado cognitivo inicial rico, complexo, uma faculdade cognitiva inata de linguagem, uma verdadeira propriedade da espécie, codificada como uma herança genética humana" (BRASIL, 2002b, p. 69-70, v. I).

Destarte, observamos que a concepção de língua/linguagem é defendida, em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (v. I), com o argumento da necessidade de aquisição da Língua de Sinais por parte do aluno surdo, a fim de que ele se desenvolva cognitivamente – suas estruturas neurológicas e capacidade de percepção, memória, juízo e/ou raciocínio –, afirme-se socialmente e possa obter realização pessoal.

Há toda uma argumentação em torno da aquisição da língua/linguagem, comparando esse processo entre crianças ouvintes e crianças surdas. No caso das crianças surdas, elas nascem com um impedimento auditivo que acarreta a necessidade de comunicação por meio de sinais. Verificamos que os autores chamam de pobreza dos

estímulos, o que, tomado por base a teoria chomskyana, compromete a apreensão do conhecimento proporcionada pela aquisição da língua/linguagem. A superação dessa pobreza dos estímulos, pelo contato com a Língua de Sinais, que ocorra o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, torna, depois, mais acessível à aprendizagem da Língua Portuguesa, que ampliará as possibilidades de acesso do aluno surdo ao conhecimento, daí o sentido de segunda língua.

De acordo com *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (v. I), a visão da língua/linguagem como transmissão de informações utiliza-se da teoria da comunicação para estabelecer como são os procedimentos de ensino-aprendizagem e o que deve ser trabalhado em sala de aula. A língua, nessa concepção, é vista como código, ou seja, como algo pronto e acabado, definitivo, que deve ser transmitido mecanicamente por um emissor que controla o ato de comunicação a um receptor que, passivamente, recebe a informação.

Avaliamos, portanto, que os procedimentos observados em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (v.I), na medida em que ignoram a responsividade do discurso, -como proposta por Bakhtin e o Círculo, uma vez que estes consideram o enunciado como objeto de estudo, entendendo que “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2017b, p. 59). Ou seja, segundo a concepção bakhtiniana, o enunciado é produzido por alguém, dirigido a alguém e faz parte de uma cadeia de outros discursos.

Na Unidade III, ainda em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (v. I), há mais dois subtemas de grande relevância. São eles: “Da abordagem audiolingual à interacionista: em direção do volume um à comunicação” e “Um olhar sobre o texto do surdo”. Verifica-se neste momento uma mudança de perspectiva nesse documento. Nas seções que tratam dos subtemas já citados, verificamos três abordagens de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua: (i) a abordagem estruturalista, predominante nos anos de 1950 e 1960; (ii) a funcionalista, oriunda dos anos de 1970; (iii) a interacionista, usada nos anos de 1980 até a atualidade. Ao apresentar comparativamente cada abordagem, as autoras – Heloisa Maria Moreira Lima Salles e Enilde Faulstich, Orlene Lúcia Carvalho e Ana Adelina Lopo Ramos – informam que: a) a estruturalista centra-se no sistema que é usado para codificar e decodificar o significado; b) a funcionalista centra-se no meio de expressão

de significados funcionais, na competência comunicativa do tipo pedir, relatar, negar, recusar um convite, pedir permissão, desculpar-se etc., na contextualização de tempo, espaço e situações de ocorrências de falas, na possibilidade de ocorrência de variações linguísticas e no tratamento do erro; c) a interacionista centra-se no meio de realizar relações interpessoais, considerando a língua como instrumento de comunicação.

Dentro dessa perspectiva, a abordagem interacionista aponta para uma ramificação da abordagem funcionalista. A concepção interacionista, defendida pelas autoras, incorpora os seguintes temas da abordagem funcionalista: (i) a contextualização, com identificação de situações de viagens, compras, lazer, etc.; (ii) a variação linguística; (iii) a competência comunicativa – ser capaz de pedir, relatar, fazer convite, desculpar-se; e (iv) a aceitação de erros como parte do aprendizado.

Dessa forma, as autoras sugerem os seguintes procedimentos para a ocorrência de uma sala de aula interativa:

- a) realização de uma quantidade razoável de trabalhos em grupo ou em pares;
- b) fornecimento de informações autênticas em contextos do mundo real;
- c) produção visando a uma verdadeira comunicação;
- d) realização de tarefas que preparem os alunos para o uso autêntico da língua 'no mundo lá fora';
- e) prática da comunicação oral por meio da negociação e da espontaneidade de conversas reais;
- f) produção escrita visando a um público real, não um público inventado (BRASIL, 2002b, p. 107, v. I).

Os itens propostos sugerem um papel ativo do aluno em sala de aula, pois as atividades são contextualizadas, relacionam-se a usos que extrapolam a sala de aula, utilizam-se da oralidade e indicam atividades escritas com base no contexto comunicativo real. Como exemplo de atividade interacionista, as autoras apresentam uma situação que sugere a pergunta de interpretação: quem são essas pessoas? Como exemplo:

Quem são estas pessoas?

A: Que horas são?

B: São três e meia.

A: A aula de português é às quatro?

B: É. Que tal um café agora?

A: Tudo bem. (BRASIL, 2002b, p. 113, Volume I)

A atividade extraída de um livro didático – Interagindo em português: textos e visões do Brasil de HENRIQUES, E. R.; GRANNIER, D. M., p. 14, lição. 2, Brasília: Thesaurus, 2001 – de ensino de LP para estrangeiros com o objetivo de fazer os interlocutores conversarem sobre a situação para tentar, em diálogos espontâneos recuperar a situação, o lugar, o nome, a profissão, a idade, a origem, estabelecendo, assim, uma produção oral livre, isto é, e não mais ligada a perguntas controladas e direcionadas. Verificamos que, em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, sugestões de atividades que consideram a identificação do autor, do local, do tempo, do público a que se destina, dos objetivos pelos quais os textos foram produzidos.

No caso dos surdos, o documento afirma que o aprendizado não se dá de maneira natural, por meio de construções de diálogos orais, mas pela aprendizagem formal na escola, por meio da escrita. Desse modo, compreendemos que, em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, este documento traz uma proposta de utilização de textos autênticos, relacionados às experiências dos alunos, associando-os às imagens. Exemplos possíveis de textos que apresentam essas características são as propagandas, os textos que podem ser obtidos na internet, pelos mecanismos de busca; outra opção são os bate-papos nas redes sociais, tanto no computador quanto no celular.

Nesse sentido, em *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos*, está presente a ideia de que o surdo escreve um texto à semelhança de um estrangeiro. Essa situação explica-se pela habilidade que o surdo tem em se comunicar por meio dos sinais ante a dificuldade de comunicação em português, como forma de escrever que sujeitos de outros países apresentam quando vêm para o Brasil para aprender a Língua Portuguesa. Os autores afirmam que

Evidentemente, existe semelhança entre os textos escritos por surdos e por ouvintes estrangeiros. No entanto, aspectos como o tempo de exposição à língua, a existência de instrução formal, a imersão cultural são fatores decisivos. No caso dos ouvintes cujos textos foram mostrados acima, além de estarem motivados para o aprendizado de línguas, em geral, e da Língua Portuguesa, em particular, é decisivo o fato de que utilizam o mesmo canal perceptual. As condições que cercam os surdos são claramente diferentes; por um lado, para eles, aprender a nova língua coincide com aprender a ler e escrever, e por outro, faltam-lhes as 'pistas' que o conhecimento de outra língua oral

geralmente fornece aos aprendizes de segunda língua (BRASIL, 2002b, p. 121-122, v. I).

Em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, há três redações de pessoas estrangeiras que estão aprendendo a Língua Portuguesa como Língua 2 (L2). A seguir, mostramos uma das redações, colocada aqui na íntegra, com o intuito de demonstrar o posicionamento defendido:

[...] eu moro em Brasília, até hoje é 2 meses. Dos brasileiros estão pessoas feliz. eu tenho os amigos brasileiros. Eles são pessoas boa. Eles ajudam para mim. eu gosto morar aqui, mas tenho problema com falando. Falar português é difícil. eu estudo todos os dias. eu gosto da comida aqui. Eles comem muito feijoas e churrasco é muito bem. eu escrevo mais. Tchau.

(Escrita por um tailandês aprendendo Língua Portuguesa como L2). (BRASIL, 2002b, p. 120, v. 1).

A redação apresenta o uso de frases curtas, alguns desvios ortográficos (“meses”), “feijoas”) e inadequação do uso de preposição “de”, “para” e “com” em “Dos brasileiros, ajudam para mim, eu gosto morar, problema com falando”. O maior problema do texto refere-se ao uso inadequado das preposições. Não há informação sobre para quem e em que circunstâncias a redação foi escrita. Em seguida, alguns textos são dados como exemplos de comparação a ser feita com redações escritas por alunos surdos. Selecionamos alguns trechos – que também são analisados em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* pelas autoras:

(A) Motorista ideia pergunta, você quer motorista surdo aceita troca homem dormir. Surdo vai faz motorista ...

(B) Começar homem ouvinte dirigir continua mais longe, ele está sono, chamar o surdo, quer trocar comigo, ele quer, surdo dirigir continuar mais longe [...] (BRASIL, 2002b, p. 126, v.I).

Os trechos citados apontam para uma situação de produção textual de surdos em fase de aprendizado de LP como L2, em uma escola de Taguatinga, Brasília, Distrito Federal. Esse exemplo integra uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em

Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Trata-se de um texto produzido por dois alunos, após assistirem ao vídeo de uma piada³³ de surdos, em Libras.

Na redação do estrangeiro, ocorre o uso de preposições e conjunções, embora inadequadas; no caso do surdo, as preposições e conjunções não aparecem. Portanto, não se pode dizer que há semelhanças nos textos apresentados, fato que quebra a suposição de que o texto de um aluno surdo inquestionavelmente se assemelha ao de um estrangeiro em processo de aprendizagem de uma L2.

Não se pode afirmar que há semelhanças nos desvios gramaticais e gráficos entre textos produzidos por alunos estrangeiros e textos produzidos por estudantes surdos. Essa forma de avaliar os textos, fazendo uso de critérios que se pautam em semelhanças de desvios gramaticais e ortográficos, não oferece apoio ao professor de estudantes surdos, que precisa de critérios bem mais específicos relacionados às dificuldades dos alunos com surdez em atividades de escrita em Língua Portuguesa.

De todo modo, o fim desse tipo de caracterização relacionada ao texto dos estudantes surdos significou um avanço, como forma de rompimento com um posicionamento anterior, que descrevia o ouvido humano e os graus de perda auditiva. Portanto, nessa nova forma de ver o texto do estudante surdo, a semelhança com o texto de um estrangeiro que ainda não domina inteiramente a escrita da Língua Portuguesa, prevalecem os conceitos fundantes de novas caracterizações como o de identidade cultural e de cultura surda. Essa nova caracterização emerge de comparações com outros grupos culturais, como os indígenas brasileiros ou grupos imigrantes que precisam morar no Brasil e, por isso, necessitam adquirir a Língua Portuguesa como segunda língua.

Nesses casos – dos surdos, dos indígenas falantes de outras línguas e dos imigrantes de outros países –, o português não seria considerado a língua materna, mas uma língua a ser aprendida com metodologia de segunda língua. No caso dos surdos, é feita a particularização genérica e homogênea de uma cultura distinta dos demais

³³ A piada conta que “um surdo consegue carona com um motorista ouvinte. Na viagem, o motorista fica com sono e pede para o surdo substituí-lo na direção. O surdo acelera e ultrapassa o limite de velocidade. A polícia vem e manda parar o carro. O policial repreende o surdo, mas logo percebe que ele não entende, porque é surdo, e deixa-o ir embora. O motorista volta à direção e resolve acelerar, acreditando que pode imitar o surdo e se livrar da multa. Novamente a polícia vem e manda parar o carro. O motorista imita o surdo, mas dessa vez o policial sabe Língua de Sinais e aplica a multa, frustrando o plano do motorista” (BRASIL, 2004, p. 124, v. 1U3).

brasileiros, uma vez que possuem uma situação biológica distinta – ser surdo – e uma situação social também distinta, falar por meio da Língua de Sinais.

O tema central do sumário do primeiro capítulo do volume II de *Ensino de Ensino de Língua Portuguesa para surdos* está relacionado à teoria de texto – mais especificamente à Linguística Textual. O documento apresenta dois grandes capítulos: o primeiro tem o título “Leitura e produção de textos: perspectivas no ensino de português como segunda língua para surdos”, trazendo os conceitos de leitura, texto, leitura e produção escrita. Nesse volume, o foco de interesse está direcionado para leitura em português como L2 e a Libras, com sugestões de procedimentos para a sala de aula.

Nesse volume II, os aspectos do texto são reduzidos aos elementos estruturais, considerando a língua/linguagem como um instrumento de comunicação. Os procedimentos sugeridos para o estudo de Língua Portuguesa ficam, por isso mesmo, restrito à palavra, à frase, à identificação da estrutura, sem adentrar nos sentidos do texto, na temática, na relação com outros textos.

Com relação aos aspectos que envolvem o texto, no volume II, verificamos relação entre texto e contexto e as estratégias de processamentos cognitivos, textuais e sociointeracionais, as qualidades da textualidade, os gêneros textuais e a tipologia textual. A abordagem da linguística textual torna-se evidente pela ênfase ao estudo dos elementos coesivos, a partir de conectores que estabelecem progressão e referenciação como estratégias de processamento cognitivo do texto.

O texto a seguir, extraído do documento, é um exemplo de atividade que trata de elementos da teoria da referenciação e mostra os comentários das autoras do documento em relação às estratégias de processo cognitivo do texto em relação à coesão e a coerência.

Figura 13: Fac-símile de uma atividade de coesão e coerência do documento Ensino de Língua Portuguesa para Surdos (2002b, v. II)

TEXTO E CONTEXTO

Vamos à luta!

Os onze brasileiros escalados por Luiz Felipe Scolari para enfrentar a Alemanha no final da Copa do Mundo, hoje, às 8h, não estarão sozinhos no Estádio Internacional de Yokohama, no Japão. Jogaremos com eles. Sentados na ponta do sofá, ajudaremos Rivaldo e os Ronaldos a escolher o canto certo e empurraremos o goleiro Kahn para o outro lado do gol. A cada bola levantada para o atacante Klose, subiremos na cadeira para ajudar nossos zagueiros a afastarem o perigo. Diante da televisão, faremos de tudo para que o melhor ataque da Copa supere a melhor defesa da competição. Para evitar o tetra deles. Para comemorar o nosso penta.

(Correio Braziliense, 30 de junho de 2002)

28 | Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica

As palavras em destaque constituem alguns dos inúmeros exemplos de coesão que o texto contém.

- os itens *eles*, *estão* e *sozinhos* referem-se a *os onze brasileiros*, no início do texto, e propiciam a recuperação de algo já apresentado. São portanto elementos remissivos a este que é denominado de referente;
- o adjetivo com valor adverbial de modo *sentados*, bem como as formas verbais *ajudaremos*, *empurraremos*, *subiremos*, *faremos* e a pronominal *nosso* recuperam a idéia de *nós*, elíptica e contida em *jogaremos*, primeira ocorrência desinencial em que a idéia aparece realizada;
- as duas ocorrências do conjuntivo *e* mostram que esse elemento é um elo tanto entre palavras *Rivaldo* e *Ronaldos* como entre orações *ajudaremos ...e empurraremos...*;
- a preposição *para* também demonstra o seu valor de elemento de ligação, assim como outras preposições encontradas;
- a forma pronominal possessiva *deles* recupera a referência aos jogadores alemães, realizada concretamente em *o goleiro Kahn* e o atacante *Klose*.

Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica | 29

Fonte: Imagens extraídas de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos (2002b, p. 28-29, v. II)

O tema central do sumário segundo capítulo da Unidade II do documento *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b) é destinado à teoria gramatical, especificamente no que diz respeito ao léxico, à estrutura do sintagma e da semântica, com foco maior nos estudos das preposições e dos tempos verbais. Para cada assunto tratado, há um exercício que sugere a produção de um texto escrito pelos alunos surdos a partir de imagens que se referem a um acidente que ocorreu com o personagem ao consertar, no telhado, a antena de televisão. Apresenta-se, certamente, um modelo de escrita, produzido por um surdo, para incentivar os alunos da classe na produção de seus próprios textos.

A figura 14 mostra o fac-símile da atividade a qual nos referimos que solicita ao estudante surdo a produção de um texto escrito a partir de imagens.

Figura 14: Fac-símile de uma atividade de produção escrita proposta no documento Ensino de Língua Portuguesa para Surdos (2002b)

O quadro 8, a seguir sintetiza os posicionamentos da política linguística dos dois documentos do período da abertura democrática, no governo de FHC (1995 a 2002).

Quadro 8: Síntese da Política linguística presente nos documentos do período da abertura democrática – governo FHC (1995 a 2002)

	<i>O aluno surdo na educação básica e superior</i> , vol. II – Fascículo 6 (BRASIL, 1998a)	<i>Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica</i> (BRASIL, 2002b)
Número de páginas destinadas à linguagem e ao ensino de línguas	Do total de 86 páginas do fascículo, apenas um capítulo com 4 páginas: 4,6 % para a discussão de temáticas da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa para surdos.	No volume I, do total de 139 páginas, destina 113 páginas, 81, 2% para a discussão de temáticas da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa para surdos. No volume II, do total de 207 páginas destina 100% para a discussão de temáticas da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa para surdos.
Posicionamento sobre os estudantes (surdos)	<ul style="list-style-type: none"> – Sujeito a ser alfabetizado; – Preparado para a sala regular; – Sujeito que escreve como um estrangeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> – Os surdos são uma comunidade linguística distinta, com cultura e identidade próprias. – O surdo escreve como um estrangeiro. – Defesa de identidade, cultura e pedagogia surdas. – Preferência de relacionamentos com seus semelhantes.
Concepção de língua(gem)	<ul style="list-style-type: none"> – Língua de ensino na sala de recurso: a Libras – Língua inata – Língua não verbal: LS 	<ul style="list-style-type: none"> – Abordagem cognitivista de língua(gem), como expressão do pensamento. A linguagem é uma faculdade inata. – Apresenta a discussão e atividades de língua(gem) como instrumento de comunicação e da língua(gem) como forma de interação social.
Textos e Contexto	Não considera.	Pressupostos da linguística textual.
Relações entre modalidades e língua	Admite a possibilidade de trabalhar uma gramática comparativa: LS-LP	<ul style="list-style-type: none"> – Libras para aprender LP. – Há distinções entre oralidade e escrita.
Variação linguística	Propõe o estudo comparativo entre Libras e Língua Portuguesa, não aprofunda.	Considera a variação lexical da LP.
Ensino de língua	<ul style="list-style-type: none"> – Integração: preparar o sujeito para a escola regular. – Integração: sala comum e a sala de recurso. – Frequenta a sala de aula mais a escola especial ou a classe. Especial mais a sala de recursos. – Defesa da presença de intérprete. 	<ul style="list-style-type: none"> – Defende a educação bilíngue. Multilíngue. – Ensino de Língua Portuguesa como L2.
Bilinguismo	“Acesso da criança, o mais precocemente possível, a duas línguas” (BRASIL, 1998a, p. 285).	<ul style="list-style-type: none"> – “Acesso a duas línguas no contexto escolar” (BRASIL, 2002b, p. 57). – Centraliza a discussão na caracterização dos estudantes que devem ser bilíngues e não no espaço em que devem estudar.
Espaço institucional de implementação do ensino de Língua Portuguesa	Escola especial, classe especial e sala de recurso.	Não explicita posição do espaço onde será implanta a proposta de ensino de Língua Portuguesa.

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados coletados em *O aluno surdo na educação básica e superior*, vol. II – Fascículo 6 (BRASIL, 1998a) e em *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b).

5.3 Sumários dos documentos do período de governo democrático-popular – Governo Lula (2003 a 2010)

Como já foi dito, na era Lula foram produzidos três documentos: (i) *Saberes e práticas da inclusão*: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos (BRASIL, 2005b); (ii) *Atendimento Educacional Especializado*: pessoa com surdez (BRASIL, 2007); e (iii) *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010).

O sumário do documento oficial 4 *Saberes e práticas da inclusão*: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos (BRASIL, 2005b)

Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos (BRASIL, 2005b) contém no sumário a introdução e mais sete capítulos, chamados de “encontros”, e, ao final de cada capítulo, as referências bibliográficas. Além disso, há cinco anexos. Esse documento está organizado em unidades, cada uma com objetivos e um ou mais textos para discussão. Essas unidades compõem um curso de formação, com sete encontros, totalizando 37 horas e 45 minutos.

O primeiro encontro (p. 11 a 20) trata da surdez. Descreve o aparelho auditivo, as características da surdez, os graus de surdez e faz a relação entre graus de surdez e desenvolvimento infantil, indicando o que o professor deve observar.

O segundo encontro (p. 21 a 30) descreve o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (A.A.S.I.), orientando o professor a como verificar seu funcionamento e trocar a bateria. Também fornece noções sobre o implante coclear e o sistema de Frequência Modulada (FM) pessoal.

O terceiro encontro (p. 31 a 37) discute dois paradigmas de educação bilíngue – a monolíngue e a bilíngue. A educação monolíngue centra-se no ensino de apenas uma língua, no caso a Língua Portuguesa oral; e a educação bilíngue é a que propicia o uso de duas línguas na educação de surdos, sendo a primeira, a Língua de Sinais,

considerada a língua de instrução, e a segunda, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

O quarto encontro (p. 39 a 40) apresenta uma série de orientações com objetivo de sensibilizar o professor para atuar na educação de surdos, por meio de uma notícia de jornal sem som, a fim de experimentar sensações.

O quinto encontro (p. 41 a 57) está composto pelas singularidades dos alunos surdos, no que diz respeito à leitura e à produção de textos. Traz os temas da avaliação da aprendizagem e das adaptações curriculares, e são apresentadas sugestões de atividades.

O sexto encontro (p. 59 a 61) trata da identificação de necessidades educacionais especiais, a partir da apresentação de duas abordagens educacionais – a terapêutica e a pedagógico-social –, com foco na segunda abordagem. A identificação das necessidades educacionais, com intuito de propor adaptações curriculares, ocorre por meio de estudos de casos.

O sétimo encontro (p. 63 a 65) fornece orientações de como trabalhar o texto do aluno surdo. Apresenta alguns textos e os analisa. Há a proposta de discutir um filme – *Filhos do silêncio* (1986), do diretor Randa Haines, como atividade de interação social.

Cada encontro possui, geralmente, um texto base com uma autoria. Assim,

1) no primeiro encontro sugere-se a leitura de GOMES, C. A. V. A audição e a Surdez. Marília: Núcleo de estudos e pesquisas sobre a atenção à pessoa com deficiência. Programa de pós-graduação em educação, Unesp-Marília. 2000;

2) no segundo encontro, NORONHA-SOUZA, A. E. I. Reabilitação oral e Dispositivos de Amplificação Sonora. Bauru: Universidade do Sagrado Coração-USC. Bauru, 2000.

3) no terceiro encontro, Brasil A linguagem e a surdez. In: BRASIL. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental. A educação de surdos, Séries atualidades pedagógicas 04, volume II, Brasília: MEC/SEESP, 1997, p. 279 – 282.

4) no quarto encontro, não há indicação de texto base para estudo.

5) no quinto encontro, há a indicação de leitura de três textos: BRASIL. Avaliação da aprendizagem. In: BRASIL. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental. A educação de surdos, Séries atualidades pedagógicas

04, volume II, Brasília: MEC/SEESP, 1997. p. 308-310; BRASIL. Avaliação de texto elaborado por aluno surdo. In: BRASIL. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental. A educação de surdos, Séries atualidades pedagógicas 04, volume II, Brasília: MEC/SEESP, 1997. p. 335-337. GOMES, C. A. V.; MARTINS, S. E. S. Explorando atividades de leitura.

6) no sexto encontro, FERNANDES, S. Conhecendo a surdez. Paraná-Curitiba. SEDUC/DEE. 2000.

7) no sétimo encontro, não há indicação de texto base para estudo.

Além desses encontros, *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b) apresenta quatro anexos. O anexo 1 é composto por um texto de Sueli Fernandes, *Conhecendo a surdez* (2000, p. 67 a 106), com indicação para ser usado no terceiro, no quinto, no sexto e no sétimo encontro; o anexo 2 traz um texto sobre avaliação da aprendizagem (p. 107 a 109), que, conforme o documento, deve ser usado no quinto encontro; o anexo 3 apresenta um modelo de como avaliar o texto de um aluno surdo (p. 111 a 112), e deve ser usado no quinto e no sexto encontro; o anexo 4 apresenta um modelo de formulário intitulado “Análise e planejamento da administração de problemas no processo de ensino e aprendizagem (p. 113), para ser usado no sexto encontro; e o anexo 5 traz um quadro de adequações curriculares (p. 115), para ser usado no sexto encontro.

Identificamos a discussão da temática da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa no terceiro e no quinto encontro três, e nos anexos 1, 2 e 3. No terceiro encontro, as questões que envolvem discussão sobre linguagem aparecem no texto *A linguagem e a surdez* (p. 32 a 35), composto por quatro páginas; no quinto encontro, no texto *Explorando atividades de leitura e explorando atividades de produção escrita* (p. 43 a 57), totalizando 15 páginas; no anexo 1, em *A língua Portuguesa* (p. 79 a 98), contendo 20 páginas; no anexo 2, em *Avaliação da aprendizagem* (p. 107 a 109), destinando três páginas ao assunto; e no anexo 3, em *Avaliação de texto elaborado por aluno surdo* (p. 111 e 112), composto por duas páginas, totalizando 44 páginas, de um total de 116, ou 37,9%.

Os principais temas trabalhados no sumário de *Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de*

alunos surdos estão relacionados à definição da surdez e ao sistema auditivo humano, ao uso de prótese auditiva, aos paradigmas da educação de surdos, às adaptações curriculares, ao texto do aluno surdo, à avaliação da aprendizagem e à educação bilíngue (ver figura 15).

Figura 15: Fac-símile do sumário - Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos

Sumário	
Introdução	7
1 Conhecendo a Surdez: anatomia e funcionamento do sistema auditivo, conceitos e classificações	11
2 Conhecendo os Dispositivos de Amplificação Sonora: A.A.S.I., implante coclear e sistema F.M.	21
3 Conhecendo Concepções e Paradigmas do Trato à Surdez e discutindo Processos e Propostas de Ensino (Educação Monolíngue e Educação Bilíngue)	31
4 Sensibilizando o Professor para a Experiência com a Surdez	39
5 A Singularidade dos Alunos Surdos Expressa na Leitura e na Produção de Textos: ensino e avaliação	41
6 Da Identificação de Necessidades Educacionais Especiais às Alternativas de Ensino	59
7 Desenvolvendo Interações Sociais e Construindo Relações Sociais Estáveis, no Contexto da Sala Inclusiva	63

Fonte: Escaneamento de *Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b)

Não trabalhamos todos os temas do sumário, apenas os tópicos relacionados à linguagem e ao ensino de Libras. No entanto, é preciso pontuar que em *Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*, identificamos dois posicionamentos em conflito: *clínico-terapêutica*, que centraliza o olhar na audição e na reabilitação do surdo, e a *perspectiva pedagógica e social*, que valoriza a interação social do surdo, por meio da Libras e do português escrito. Isso posto, os dois primeiros encontros defendem o primeiro posicionamento e os demais – três a sete – o segundo.

Para se ter uma ideia do que é sugerido no primeiro posicionamento, veja-se o que Noronha-Souza (BRASIL, 2005b), indica ser atribuição do professor:

O professor deverá verificar o funcionamento do A.A.S.I. todos os dias (BRASIL, 2005b, p. 25).

Se o A.A.S.I. não estiver funcionando, o professor deverá verificar:

- A conexão do compartimento de pilha;
- A posição da chave liga-desliga;
- Se a pilha está gasta [...]
- Se o A.A.S.I. estiver apitando, o professor deverá verificar:
- O ajuste do molde à orelha da criança;
- A presença de cera ou água no tubo plástico;
- Se o molde é pequeno;
- Se o controle de volume está alto;
- Se o gancho encontra-se trincado (BRASIL, 2005b, p. 26).

Cabe ao professor, segundo Noronha-Souza (BRASIL, 2005b), interessar-se por conhecer o Aparelhos de Ampliação Sonora Individual (AASI)., compreendendo seu uso, verificando e resolvendo problemas de seu funcionamento, para se tornar apto ao estudo da classificação da surdez, da sua etiologia, dos seus graus e implicações, das partes do aparelho auditivo. Nessa visão *clínico-terapêutica* apresentada pelo documento (*Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*), entende-se a língua como fenômeno adquirido, ou seja, algo que se transmite e que se aprende. No caso dos surdos, eles estão impedidos, teoricamente, de se apropriarem dela de forma espontânea por conta de certos graus de surdez. Entende-se também a linguagem como um produto, ou um instrumento que propicia a comunicação humana.

A ênfase dada por esse tipo de abordagem é da necessidade de uma prótese, um artefato concebido pela humanidade para significar, substituir um órgão do corpo humano deficiente e que não funciona plenamente. No caso do surdo, é preciso utilizar um aparelho de amplificação sonora individual ou fazer implante coclear para solucionar o problema.

Em campo oposto está a perspectiva pedagógica e social, que apresenta a vertente chomskyana de linguagem e a vertente da interação social. A primeira é defendida, no terceiro “encontro”, em um texto de Brasil (2005b), intitulado *A linguagem e a surdez* (ano) e a segunda, no texto *Conhecendo a surdez*, de Fernandes (2005), presente no anexo 1.

Do terceiro encontro, faz parte a perspectiva relacionada à formulação da concepção inatista da língua/linguagem, a partir de argumentos de que há uma predisposição para a língua/linguagem, necessitando, apenas, ativá-la. Com isso, aciona-se os mecanismos de uma gramática universal, supondo que essa capacidade assegura processos de abstração e generalização fundamentais para o aprendizado uma língua. Isso está expresso no seguinte trecho:

A teoria sobre a base biológica da linguagem admite a existência de um substrato neuro-anatômico no cérebro para o sistema da linguagem. Portanto, todos os indivíduos nascem com predisposição para a aquisição da fala. Nesse caso, o que se deduz é a existência de uma estrutura linguística latente, responsável pelos traços gerais da gramática universal (universais linguísticos). A exposição a um ambiente linguístico é necessária para ativar a estrutura latente e para que a pessoa possa sintetizar e recriar os mecanismos linguísticos (BRASIL 2005b, p. 33).

Os argumentos dados no documento (*Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*) consideram que a surdez bloqueia a ativação da língua/linguagem verbal, restando ao surdo apenas o acionamento da modalidade não-verbal, a própria Língua de Sinais – um sistema que utiliza a visão, o tato e o movimento para a comunicação. De acordo com esse documento, “a surdez congênita e pré-verbal pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais”. Ainda de acordo com o documento, “esse sistema ativa a faculdade de linguagem e provoca o desenvolvimento cognitivo do surdo, com as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte” (2005b, p. 35).

Em conflito com essa primeira abordagem, está a vertente da interação social em uma *perspectiva pedagógica e social*, defendida por Sueli Fernandes³⁴. Nessa perspectiva, o surdo – ou o outro – vai ser redefinido positivamente como alguém que utiliza a Língua de Sinais, como alguém que tem potencialidades comunicativas, como

³⁴ Sueli Fernandes possui o doutorado em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (2003), e atuava, na época da produção de *Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED.

um ser que utiliza a sua visualidade, como um estrangeiro. O olhar terá um papel centralizador como potencialidade de interação desse indivíduo.

Na *perspectiva pedagógica e social*, a surdez vai ser vista positivamente, como uma realidade, e não mais como uma desgraça pessoal, deslocando-se, portanto, do órgão do sentido da audição, do aparelho fonador, do uso de prótese auditivas para o órgão do sentido da visão. Esse olhar sobre a surdez é no visto no documento *Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* quando se afirma que “a surdez é uma experiência visual que traz possibilidade aos surdos de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-linguísticas diversas” (BRASIL, 2005b, p. 71). A Língua de Sinais, o alfabeto manual, a mímica e as dramatizações, os desenhos, ilustrações e fotografias, os recursos tecnológicos – vídeo, televisão, computador, *slides* e outros –, a Língua Portuguesa escrita e até a leitura labial serão elementos que constitutivos dessa nova valoração do surdo como ser visual.

Em *Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*, o objetivo da educação passa a ser o de proporcionar uma educação bilíngue como fator de cidadania para os surdos. Nesse sentido, a valoração do sujeito surdo vai depender da concepção filosófica, da maneira com a qual as pessoas pensam e narram à surdez.

Em uma abordagem *clínico-terapêutica*, o sujeito surdo será visto como um “indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum e, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva” (BRASIL, 2005b, p. 68), sugerindo a aquisição da língua oral em detrimento da Língua de Sinais. Em contrapartida, na *perspectiva pedagógica e social*, “A surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida” (BRASIL, 2005b, p. 71).

Fernandes (BRASIL, 2005b), autora do texto *Conhecendo a surdez*, que integra o documento *Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*, partilha a mesma posição:

Os estudos, já desenvolvidos, afirmam que as etapas de aquisição da Língua de Sinais são semelhantes às aquelas apresentadas por crianças ouvintes com a língua oral, demonstrando as limitações generalizadas decorrentes do processo de desenvolvimento das crianças surdas, privadas dessa forma de linguagem (BRASIL, 2005b, p. 72).

No texto de Fernandes (BRASIL, 2005b) usa o termo interação social, o qual nos parece ter sentido de socialização do surdo para adquirir valores, normas, costumes, condutas que a sociedade exige. É, portanto, após essa reflexão que Fernandes (2005b) sugere algumas possibilidades para melhorar a interação ou socialização do surdo na escola, dando destaque à valorização da Língua de Sinais, ao respeito por pontos de vistas contrários, ao exercício do diálogo cotidiano, à possibilidade de agrupar surdos na mesma turma, à identificação e à presença de adultos surdos na ambiente escolar a fim de favorecer a construção da identidade das crianças com seus pares.

No quinto encontro, a partir do texto *Explorando atividades de leitura*, assinado por Gomes, Martins (BRASIL, 2005b), deparamo-nos com a explicitação de algumas singularidades dos alunos surdos referentes à leitura e à produção de textos. Neste momento, são sugeridas algumas atividades com alguns gêneros: histórias, fábulas, fatos do dia-a-dia, contos, notícias, classificados de jornais e receitas culinárias. Dentre as explorações de leitura propõe-se que os professores analisem as produções dos alunos surdos.

O texto do aluno surdo é comparado ao de estrangeiros que estão iniciando o aprendizado de segunda língua. Fernandes (2005b), que é a autora de um dos capítulos, em *Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*, filia-se à tradição valorização metafórica de que o surdo é um estrangeiro. Entretanto, mesmo afirmando que há semelhanças entre textos produzidos por estrangeiros e por surdos que estão aprendendo o português como segunda língua, não demonstra essa similaridade. De acordo com Fernandes (2005b),

[...] estrangeiros que estão aprendendo uma segunda língua, cuja estruturação gramatical difere de sua língua materna, apresentam dificuldades semelhantes às dos surdos em relação ao uso de preposições, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal, enfim, no que se refere aos componentes estruturais de sua organização (BRASIL, 2005b, p. 87).

A generalização apresentada pela autora consiste no argumento de que a escrita de surdos seria comparada a de estrangeiros por esses apresentarem problemas estruturais com preposições, verbos, morfemas, concordâncias nominal e verbal, além da escrita telegráfica. Ele se vale também de outra terminologia, emprestada do ensino de língua estrangeira, o termo *interlíngua*, para indicar que há interferência da Língua de Sinais na escrita da Língua Portuguesa.

A escrita do surdo se configura, portanto, como uma *interlíngua*, ou seja, “outra ‘língua’ utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 287). Nesse caso, a *interlíngua* manifesta-se quando um aluno está aprendendo uma língua estrangeira e faz simplificações, empréstimos e recriações semânticas e sintáticas, por exemplo, no momento de uma tradução literal.

Por outras palavras, o sistema intermediário, utilizado pelos aprendizes surdos ao transferirem e fazerem interferências entre uma língua materna, no caso a Língua de Sinais, e uma língua de contato, a Língua Portuguesa, e vice-versa, constitui formas sintáticas autônomas das quais o aluno serve-se para alcançar seus objetivos de comunicação, produzir uma *interlíngua*.

Brochado (2003) sugere que há vários estágios de *interlíngua*, quando se observa diferentes textos escritos em Língua Portuguesa pelos surdos. Quadros e Schmiedt (2006, p. 34) consideram que os estudantes surdos “apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo”. No caso, a primeira língua, Língua Brasileira de Sinais, forneceria a estrutura sintática e à segunda língua, a Língua Portuguesa, caberia a aquisição de vocabulário, e ambas se misturariam, sem a prevalência nem de uma nem de outra. Vale ressaltar que, para ele, a *interlíngua* “não é caótica e desorganizada, mas representa hipóteses e regras que começam a delinear a Língua Portuguesa” (2006, p. 34).

Os estágios de *interlíngua* propostos por Brochado (2003) são: (i) Estágio de *interlíngua* I – apresenta o texto escrito com estrutura frasal muito semelhante à Língua de Sinais, com poucas características do português; (ii) Estágio de *interlíngua* II – proporciona ora estruturas linguísticas da Língua de Sinais ora estruturas com características gramaticais da frase da Língua Portuguesa; (iii) Estágio de *interlíngua* III – registra predominância da gramática da Língua Portuguesa.

O Estágio I é destinado ao conhecimento inicial da estrutura da Língua Portuguesa, predominando, por conseguinte, a transferência de saberes da Língua de Sinais para o texto escrito; o Estágio II é intermediário, já que utiliza interferências e transferências de estruturas das duas línguas; e o Estágio III refere-se às formas e estruturas predominantes da Língua Portuguesa.

O documento *Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*, no entanto, não apresenta essas diferenciações de níveis de interlíngua, restringindo-se a citar sua existência, que “não pode ser desqualificada, pelo professor, em seu processo de avaliação” (BRASIL, 2005b, p. 88). Por conseguinte, além de caracterizar o surdo como estrangeiro, o documento apresenta outras duas valorações dicotômicas, cunhadas por Fernandes (BRASIL, 2005b) de *concepção clínico-terapêutica e perspectiva pedagógica e social*.

A primeira abordagem ocorre nos dois primeiros capítulos de *Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*, desenvolvida por Gomes (BRASIL, 2005b) e Noronha-Souza (BRASIL, 2005b); a segunda é explicitada por Fernandes (BRASIL, 2005b), tanto no Capítulo 5 quanto no primeiro anexo do referido documento.

Em *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*, o bilinguismo é tratado como uma abordagem educacional em oposição à abordagem monolíngue. Os termos utilizados no documento é Educação Monolíngue e Educação Bilíngue. A educação bilíngue propicia, de acordo com esse documento, o ensino em duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, tendo como principal argumento a visão de que a surdez bloqueia a linguagem verbal, mas não impede a aquisição da não-verbal.

Algumas condições devem ser consideradas para a efetivação do bilinguismo, conforme posto nesse documento:

A presença de educadores surdos é imprescindível no processo educacional, atuando como modelos de identificação linguístico-cultural e exercendo funções e papéis significativos (BRASIL, 2005b, p. 71).

A modalidade oral da Língua Portuguesa, sem ser impositiva, nem mecanicista, pode ser ofertada, principalmente, durante a educação infantil, em período contrário ao da escolarização e realizada por

profissionais adequados, em interface entre a Saúde e a Educação. Nesse caso, respeita-se o seu direito de manifestar-se também oralmente, se esta for sua opção e de sua família.

A modalidade escrita da Língua Portuguesa deve ser ofertada desde a educação infantil, seguida do aprendizado da Língua de Sinais, configurando a educação bilíngue, em escolas comuns ou especiais (desde que esta seja a opção dos pais) (BRASIL, 2005b, p. 71).

Fernandes (BRASIL, 2005b) propõe, além da presença de um profissional surdo para o ensino da Língua de Sinais e da possibilidade de ser ofertado o ensino da língua oral para o surdo, caso haja o interesse, por profissionais habilitados, também a presença de um intérprete em sala de aula para traduzir, ou interpretar, a língua oral para a Língua de Sinais e intermediar a comunicação entre professor e colegas com o aluno surdo.

O ponto central defendido por Fernandes (BRASIL, 2005b, p. 71) é que os surdos podem ter uma educação bilíngue e que essa “é fundamental ao exercício de sua cidadania, na qual o acesso aos conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependam do domínio da oralidade”. Isso nos faz compreender que o bilinguismo para surdos, conforme o documento, implica no uso da Língua de Sinais, como primeira língua, e a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua. No entanto, não se explicita o local onde deve ocorrer essa educação bilíngue para surdos.

Por fim, como estratégia de ensino, Fernandes (BRASIL, 2005b) propõe a abordagem de alguns assuntos e seus respectivos pré-requisitos, como a emissão de sons, a percepção de sons, além da retirada de alguns temas do currículo do ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, acentuação tônica, pontuação, ditados ortográficos, discriminação dos fonemas, estudos comparativos entre as letras e os fonemas, como exemplo o /x/ com som de /z/, /s/, /ks/.

O sumário do documento oficial 5 *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007)

O primeiro capítulo “Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez” do documento intitulado *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* apresenta a solução para os entraves que o surdo enfrenta na sociedade – atitude de preconceito em decorrência da perda da audição – e a educação escolar inclusiva. O segundo capítulo “Tendências subjacentes à educação das pessoas com surdez” discute

as tendências e abordagens de educação escolar para surdos, apresentando, de forma breve, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, estabelecendo algumas divergências de posicionamentos sobre a permanência das escolas especiais. O terceiro capítulo “O atendimento educacional especializado para os alunos com surdez: uma proposta inclusiva” anuncia a proposta “inclusiva” de Atendimento Educacional Especializado, que possui três momentos didático-pedagógicos, a saber: o AEE em Libras na escola comum, o AEE para o ensino de Libras e o AEE para o ensino de Língua Portuguesa. Por fim, o quarto e último capítulo, “O papel do intérprete escolar”, conceitua e anuncia o papel do intérprete escolar de Língua de Sinais, mediar a comunicação na sala de aula.

O terceiro capítulo especifica a proposta de ensino a ser realizada no AEE. Nele há uma subunidade chamada “Momento didático-pedagógico: o AEE para o Ensino da Língua Portuguesa”, que destacaremos com mais proeminência. O capítulo é composto por 52 páginas, mas apenas oito são dedicadas ao tema do atendimento educacional especializado. Verificamos nesse capítulo que o ensino de Língua Portuguesa para surdos ficou praticamente reduzido ao “momento didático-pedagógico” do AEE a ser realizado em uma sala de recursos multifuncionais, por um professor especializado, assim como o ensino de Libras. Vejamos, a seguir, a reprodução do sumário do documento Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez (ver figura 16).

Figura 16: Fac-símile do sumário - Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez

<h2>SUMÁRIO</h2>	
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA PARA PESSOAS COM SURDEZ	13
Para saber mais.....	16
CAPÍTULO II	
TENDÊNCIAS SUBJACENTES À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDEZ.....	19
Para saber mais.....	22
CAPÍTULO III	
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ALUNOS	
COM SURDEZ: UMA PROPOSTA INCLUSIVA.....	25
Momento Didático-Pedagógico: O Atendimento Educacional Especializado em Libras na Escola Comum.....	26
Momento Didático-Pedagógico: O Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras.....	32
Momento Didático-Pedagógico: O Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa.....	38
Para saber mais.....	46
CAPÍTULO IV	
O PAPEL DO INTÉRPRETE ESCOLAR.....	49
Para saber mais.....	52

Fonte: Escaneamento do documento *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007)

Dentro desse sumário, uma primeira constatação se faz necessária, a terminologia que aparece em *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007), a partir dos termos “pessoa(s)³⁵ com surdez”, “aluno(s) com surdez”, como novas formas de identificação dos estudantes, está em contraste com a designação anterior, da década de 1970 e 1980, a saber: “deficientes auditivos”. Essa troca de nomenclatura ocorre em razão de, no momento da concepção desse documento,

³⁵ Os autores do documento *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*, Alessandra da Silva, Cristiane Vieira de Paiva Lima e Mirlene Ferreira Macedo Damázio, marcam no texto apenas o plural nos termos “pessoa” e “aluno”, e apenas o masculino, por essa razão não colocamos a marca de gênero feminino (a).

terem sido criadas também novas formulações para os estudantes surdos, com o intuito de firmar uma nova identidade, rompendo com uma abordagem da área da saúde que se centrava nas perdas auditivas – leve, moderada, severa e profunda –, conforme pode ser visto nos documentos anteriormente analisados.

Moura (2000) afirma que as designações “pessoa com deficiência” ou “deficiência auditiva” são rejeitadas pela comunidade surda em substituição a um novo termo que é estabelecido – apenas “surdo” – e que aparece em *Atendimento educacional especializado*: pessoa com surdez (BRASIL, 2007) para romper com a abordagem biológica ou clínico-terapêutica.

A partir dessas novas designações, “pessoa(s) com surdez” ou “aluno(s) com surdez”, o documento *Atendimento educacional especializado*: pessoa com surdez enfatiza o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo –, para, em seguida apresentar, como acontece no AEE para os alunos com surdez, os três momentos didático-pedagógicos relativos ao processo, para depois apresentar o papel do intérprete. Os momentos didáticos são: 1) O Atendimento Educacional Especializado em Libras na Escola Comum; 2) O Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras; 3) O Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa.

No governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), a política pública educacional passa a usar a terminologia “escola inclusiva”. No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns. Isso se deve em:

[...] decorrência da compreensão das formas de representação da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-las que não consideram a diversidade linguística. Conforme Skliar (1999), alegam que o modelo excludente da Educação Especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão que não respeita a identidade surda, sua cultura, sua comunidade (BRASIL, 2007, p. 13-14).

Neste ponto, vale recorrer ao posicionamento do argentino Carlos Skliar³⁶ (SKLIAR, 1998a) sobre a inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns. Dentre os

³⁶ Carlos Bernardo Skliar possui Doutorado em Ciências da Recuperação Humana pela *Universidad Del Museo Social Argentino* (1988). Foi professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Pesquisador Visitante, pelo CNPQ). Além dessas informações, está posto no Currículo Lattes que o professor atuou no período de 1996 a 1999 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS),

inúmeros temas no campo da educação para surdos, desenvolvidos por Skliar, destacamos “identidade surda” e “cultura surda” (SKLIAR, 1998a); “ouvintismo” (SKLIAR, 1998b), “educação bilíngue para surdos” (SKLIAR, 1998b); e “inclusão excludente”. Reproduzimos, a seguir, algumas das vozes do autor argentino, que não estão presentes no documento (*Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*). Contudo, o posicionamento de Skliar cria tensão na relação com o discurso oficial do MEC. As principais vozes desse autor são:

os **Estudos Surdos** se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde **as identidades**, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as **culturas surdas** são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998a, p. 5 ênfase adicionada).

O que é, mais explicitamente, **ouvintismo**?

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narra-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998b, p. 15, ênfase adicionada).

Uma **inclusão excludente**: cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade (SKLIAR, 2006, p. 28).

Essas vozes são contestadas pelas autores institucionais pelo documento (*Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*), Alessandra da Silva, Cristiane Vieira de Paiva e Mirlene Ferreira Damázio, que se utilizam de outras vozes, como a do sociólogo Antônio Flávio Pierucci³⁷ – autor do livro *Nome do Livro* (PIERUCCI, 1999) – para afirmar “que em nome da diferença, pode-se também segregar” (BRASIL, 2007, p. 14). Em contrapartida, Skliar (1999), por defender a diferença, afirma que é uma ilusão defender a inclusão em uma sociedade excludente, e,

realizando Pós-Doutoramento (<<http://lattes.cnpq.br/1689331739718712>>. Acesso em 24 de outubro de 2019).

³⁷ Antônio Flávio Pierucci (1944-2012) possui Doutorado em Sociologia pela USP (1985) e Livre Docência pela Universidade de São Paulo (2001), tendo atuado principalmente na Sociologia da Religião e na Teoria Sociológica Alemã de Max Weber. Dados disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/8326373409734809>>. Acesso em 24 de outubro de 2019.

se isso ocorresse apenas estaria, na verdade, provocando uma nova exclusão, impedindo os surdos de participarem da escola, que deve ser e estar “aberta para todos”.

Por conseguinte, em *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*, as autoras afirmam que a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, a utilização de recursos que são oferecidos pelo Atendimento Educacional Especializado, *AEE em Libras, AEE de Libras e AEE para o ensino de Língua Portuguesa*. Para as autoras Alessandra da Silva, Cristiane Vieira de Paiva e Mirlene Ferreira Damázio (BRASIL, 2007), esses recursos são necessários para os estudantes surdos a fim de que eles possam superar as barreiras no processo educacional e usufruir de seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

Outra voz que é lançada nesse documento que trata do AEE para surdos, que combate as posições de Skliar é a de Rosimar Bortolini Poker³⁸. Ela argumenta que aqueles que defendem a cultura, a identidade e a comunidade surda embasam-se no discurso das diferenças, porém, ao realizar essa defesa, geram formas de segregação. Ao trazer para o debate as ideias dessa autora, o documento *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007) lança o debate em torno da discussão sobre ambiente segregado, o que não oferece oportunidades de trocas comunicativas e simbólicas com o meio físico e social, não instiga a capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, comprometendo o desenvolvimento do pensamento.

Destarte, observa-se que o posicionamento nos discurso de *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007) que entra em conflito com os discursos que abordam a temática da “identidade surda”, “comunidade surda”, “cultura surda”, uma vez que, conforme posto no documento, os conceitos de identidade, comunidade e cultura surdas segregam, impedem a inclusão dos estudantes surdos, segundo a posição defendida por educação escolar inclusiva, viabilizada por meio do AEE. Desta forma, evidencia-se que, em virtude da necessidade de

³⁸ Rosimar Bortolini Poker possui doutorado (2001) em Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, atuando principalmente na formação de professores, em projeto pedagógico e no ensino e aprendizagem do aluno com surdez no Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, tendo defendido a tese a partir de uma perspectiva piagetiana. Dados disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/4452908824871363>>. Acesso em 24 de outubro de 2019).

desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno – as turmas inclusivas – e, em outro turno, o Atendimento Educacional Especializado, contemplando o ensino de Libras e o ensino da Língua Portuguesa.

O documento *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007) não admite estabelecer os conceitos da diferença, da identidade e nem da alteridade do sujeito surdo e, por isso, pode-se presumir que a singularidade é em grande parte desconsiderada. Também não se leva em consideração a realidade educacional do país, as desigualdades de classe, gênero e raça. Todas essas diferenças serão superadas na escola aberta a todos. Por último, tudo leva a crer que o ensino de Libras e também o ensino de Língua Portuguesa para surdos, como segunda língua, ficará reduzido ao contraturno da escola e que a valorização do AEE será a forma de inclusão do surdo na instituição.

Cabe ressaltar a importância do sentido do termo “atendimento”. Esse termo foi transplantado da área da saúde para a área educacional. Na área da saúde, utilizam-se afirmações do tipo: “um paciente apresenta sintomas, o médico realiza exames para estabelecer um diagnóstico, prescreve uma receita para resolver o problema e o paciente marca um retorno”. Se substituirmos os termos “paciente” por “aluno”, “sintoma” por “problemas educacionais”, “médico” por “especialista” e “exame” por “avaliação educacional”, teremos a seguinte formulação: um aluno apresenta problemas educacionais, o especialista realiza avaliação educacional para estabelecer um diagnóstico, prescreve um plano de atendimento educacional para resolver o problema e o aluno marca um retorno. Esse parece ser o sentido que se inaugura com a política pública de AEE para os alunos com surdez e com outras deficiências.

O plano de atendimento educacional especializado, que é uma espécie de plano de ensino com atividades a serem realizadas na sala de recurso, devido ao uso do termo “atendimento”, emprestado da área da saúde, parece, portanto conceber o ensino como uma espécie de tratamento ao problema da surdez, com a oferta de uso da Língua de Sinais e de Língua Portuguesa, como segunda língua, para preparar o aluno para a sala de aula. A política pública afirma, ainda, em *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007), que o espaço da sala de aula será inclusivo, contudo não esclarece se será ofertado o ensino de Libras e nem de Língua Portuguesa,

como segunda língua. Verificamos que o funcionamento do AEE aparece como AEE em Libras, em que o conteúdo é ministrado em Libras, AEE para o ensino de Libras, trabalho realizado pelo professor de Libras e AEE para o ensino de Língua Portuguesa ministrada pelo professor de LP.

O AEE em Libras ocorre na escola comum, quando o conteúdo ministrado em sala de aula é explicado em Libras. Todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são abordados nessa língua por um professor, que deverá ser, preferencialmente, surdo. Esse destina-se aos alunos com surdez, que terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição da linguagem, principalmente de termos científicos.

No AEE para o ensino de Língua Portuguesa, trabalham-se as características da Língua Portuguesa escrita para os alunos surdos. Esse trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, por uma professora graduada em Língua Portuguesa, preferencialmente.

Em *Atendimento educacional especializado*: pessoa com surdez (BRASIL, 2007), como forma de demonstrar melhor cada um dos momentos do Atendimento Educacional Especializado, há ilustrações, por meio de fotos, de alguns recursos didático-pedagógicos a serem utilizados no processo, bem como alguns momentos nos quais professores exploram o conteúdo curricular, com recursos diversos, para alunos com surdez. Abaixo, algumas imagens do AEE extraídas de *Atendimento educacional especializado*: pessoa com surdez (BRASIL, 2007).

Figura 17: Momento Didático-Pedagógico do AEE de LP para surdos

Aluno com surdez elaborando
frases sobre o conteúdo estudado

Fonte: Imagem extraída do documento *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007, p. 40).

A imagem parece indicar que os objetos de ensino são os mesmos da sala de aula comum, não sendo possível notar diferenças. A partir dessa imagem cabe a pergunta: como os professores comunicam-se com os estudantes surdos, se nesse momento didático-pedagógico não é aconselhável o uso da Língua de Sinais? Nos termos postos pelo documento *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007):

No Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, **o canal de comunicação específico é a Língua Portuguesa**, ou seja, leitura e escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens e até mesmo o teatro, para a representação de conceitos muito abstratos. Vários recursos visuais são usados para aquisição da Língua Portuguesa (BRASIL, 2007, p. 45, ênfase adicionada).

O ensino de Língua Portuguesa centra-se em atividades voltadas para leitura e escrita de palavras, frases e textos com o objetivo de desenvolver competência gramatical e linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas (BRASIL, 2007, p. 38). Nesse atendimento, a professora de Língua Portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos

níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá à organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes (BRASIL, 2007)

Grande parte das atividades mostradas nas ilustrações do capítulo são gramaticais, nos níveis morfológico e sintático, ou seja, elas são desenvolvidas com base na palavra e na frase. Apenas com relação ao aspecto textual é destinada uma atividade com glossário com ilustrações, para propiciar a aquisição do vocabulário da Língua Portuguesa, como mostra a seguir a figura 18.

Figura 18: Conteúdo textual apresentado em Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa

Fonte: Imagem extraída de Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 2007, p. 41).

Em *Atendimento educacional especializado*: pessoa com surdez (BRASIL, 2007), há também um posicionamento que defende a Língua de Sinais como principal meio de comunicação e interação, e a Língua Portuguesa como modo de oferecer ao aluno, por meio da pluralidade de discursos, a “oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação” (BRASIL, 2007, p. 38), aproximando-se da

posição de que a língua é um meio de interação social. Por último, nota-se nesse documento que o atendimento pode contemplar alunos que queiram adquirir a modalidade oral da Língua Portuguesa, oferecendo pistas fonéticas para a fala e para a leitura labial.

De forma geral, o documento *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007) enfatiza algumas orientações: (i) o planejamento do Atendimento Educacional Especializado deve ser elaborado e desenvolvido pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez; (ii) o Atendimento Educacional Especializado para ensino da Língua Portuguesa deve ser preparado pelo professor de Língua Portuguesa e pelos professores da sala comum e de Libras, que realizarão estudos dos termos específicos do conteúdo curricular.

O sumário do documento oficial 6 *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010)

O terceiro documento elaborado para educação de surdos no governo Lula - *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) - é composto por cinco capítulos e apresenta 24 páginas. Em termos gerais, o capítulo (I) “Educação escolar de pessoas com surdez” e o capítulo (II) “Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez” tratam dos princípios do atendimento educacional para surdos, e os capítulos (III) “Atendimento educacional especializado em libras”, (IV) “Atendimento educacional especializado para ensino de libras” e (V) “Atendimento educacional especializado para o ensino da língua portuguesa” tratam de especificidades didático-pedagógicas, de que o AEE: deve ocorrer ou Libras ou em Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos.

É preciso esclarecer que o documento *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) defende os mesmos três momentos didático-pedagógicos, a saber: o AEE em Libras na escola comum, o AEE para o ensino de Libras e o AEE para o ensino de Língua Portuguesa. O título foi modificado para abordagem bilíngue, modificou-se parte da autoria: manteve-se Mirlene Macedo Damázio e foram incluídos os autores Carla Barbosa Alvez e Josimário de Paula

Ferreira, fazendo-se nova organização do sumário e capítulos. Ele está dividido cinco capítulos, sendo que três versam sobre as etapas do AEE. Há uma apresentação intitulada “aos leitores”, as considerações finais, um tópico intitulado “para saber mais” e referências, como pode ser visto na figura 19.

Figura 19: Fac-símile do sumário - Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez (BRASIL, 2010)

<p style="text-align: center;"><small>A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez</small></p> <h2 style="text-align: center;">Sumário</h2>	
Aos leitores	6
1. Educação escolar de pessoas com surdez	7
2. Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez	9
3. Atendimento educacional especializado em libras	12
4. Atendimento educacional especializado para o ensino de libras	14
4.1 Sobre línguas de sinais e LIBRAS	
4.2 LIBRAS: parâmetros que a estruturam	
4.2.1 Configuração das mãos	
4.2.2 Ponto de articulação, orientação/direção e região de contato	
4.2.3 Movimento	
4.2.4 Expressão facial e corporal	
4.3 O estudo de termos técnico-científicos nas escolas	
4.4 Caminho metodológico para o ensino de Libras no AEE	
5. Atendimento educacional especializado para o ensino da língua portuguesa	18
5.1 Alunos com surdez e o ensino da língua portuguesa escrita no AEE	
5.2 Níveis de ensino do português escrito para alunos com surdez	
5.3 Organização do ensino da Língua Portuguesa no AEE	
5.4 Algumas atividades pedagógicas envolvendo linguagens e vivências no AEE	
Considerações finais	22
Para saber mais	23
Referências	24

Fonte: Escaneamento do documento *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010)

Em *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010), o ensino bilíngue ocorre na escola regular por meio do AEE, distinguindo a abordagem sugerida de bilinguismo da oralista – que proíbe o uso da Língua de Sinais

no ensino de surdos – e o da comunicação total. Além disso, não acata a visão que dicotomiza o uso das línguas – o gestualismo que propõe o uso exclusivo da Língua de Sinais, do oralismo, que propõe o uso exclusivo da língua oral. O posicionamento das autoras do documento – Mirlene Macedo Damázio, Carla Barbosa Alvez e Josimário de Paula Ferreira – foge do embate epistemológico entre essas duas visões, o que implica em não considerar a identidade, a cultura ou a pedagogia específica da comunidade surda. Segundo as autoras, o centro da discussão deve ser a prática pedagógica e não os embates epistemológicos nos ensinamentos de surdos.

Dentro deste cenário, a Libras é considerada como Língua 1, e a Língua Portuguesa, como Língua 2. O bilinguismo, portanto, “visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte” (BRASIL, 2010, p. 7).

Em *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) coloca em discussão a “política da diversidade”, os estudantes surdos são vistos como adaptáveis à sociedade, uma vez que todos os conflitos de classe, de gênero, de etnia, de corpo são apagados ou escondidos. No lugar de todos os problemas e conflitos, é considerado o discurso de que “todos somos iguais” ou, inversamente, de que “todos somos diferentes” e que “devemos comemorar as diferenças” na escola. Com esses discursos, o aluno com deficiência recebe a designação de aluno normal e passa a ter acesso à escola, independentemente de sua origem e característica. O acesso escolar combinado com um atendimento fora do turno escolar, promete, plenamente, a inclusão do aluno surdo na sala de aula. Nesse local de acolhimento – que é a nova repaginação da educação especial – o aluno passa a ser atendido com recursos tecnológicos específicos para o seu desenvolvimento, no espaço sala de recursos multifuncionais.

A Libras nessa nova reconfiguração da educação especial será considerada um mero recurso, e o atendimento passa a se denominar “Atendimento Educacional Especializado”, de modo que o aluno é considerado um cliente do atendimento. É nesse contexto, por conseguinte, que se configura a posição de bilinguismo para surdos. No novo espaço de atendimento, são criadas atividades exclusivas, específicas, para desenvolver comportamentos, aspectos cognitivos, habilidades supostamente prévias para a aquisição da linguagem escrita e oral.

De certa forma, essa proposta constitui-se como um parâmetro curricular para a educação de surdos, uma vez que estabelece o que deve ser feito na sala de recursos com esses alunos. Entretanto, algumas questões teóricas devem ser pensadas acerca desse diferencial: (i) É possível ensinar uma língua oral-auditiva para pessoas que têm bloqueio no aparelho auditivo?; (ii) É possível aprender apenas a modalidade escrita sem passar pelo uso da oralidade? As respostas a essas duas questões não são dadas diretamente em *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010). No caso específico da resposta a segunda pergunta, considera-se a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa possível de ocorrer sem nenhuma relação com a oralização. Essa parece ser a tese defendida pelo letramento autônomo.

Outra questão pressuposta nas entrelinhas do documento é que todos os surdos possuem um grau de surdez profundo, ou seja, não possuem nenhuma acuidade auditiva, e também que estão impossibilitados de oralizar, de adquirir alguma noção dos fonemas, mesmo que essa noção não seja perfeita. Não queremos aqui defender a volta do ensino fundamentado na oralização, mas apenas questionar se é possível a aquisição de uma modalidade escrita, sem passar por alguma noção dos fonemas que representam uma palavra escrita.

Em *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010), a orientação se faz pela aquisição da modalidade escrita, sem a necessidade de passar pela modalidade oral da Língua Portuguesa, como forma de acesso à comunidade letrada. Essa orientação é mantida com o argumento de que é uma condição multicultural do surdo. Para as autoras responsáveis pelo documento – Alvez; Ferreira; Damázio –, a abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez traz o foco para a discussão do uso da Língua Portuguesa e o uso da Libras nos espaços de aprendizagem bilíngue, centrando o debate na qualidade e nas práticas pedagógicas.

Ao proceder assim, as autoras de *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) – Alvez; Ferreira; Damázio – sugerem o fim do confronto entre pessoas com surdez e pessoas ouvintes, centrando força na discussão sobre surdo, identidade e cultura surda deslocada do centro e indo para as fronteiras. A frase seguinte pode resumir a intenção das autoras em não discutir possíveis conflitos na relação entre línguas ou entre estudantes surdos e ouvintes: “Não se discute o bilinguismo com olhar fronteiro ou territorializado” (BRASIL, 2010, p. 8).

É em função desses posicionamentos que elas sugerem uma proposta de bilinguismo a ser implementada na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como um espaço dentro da escola regular destinado a oferecer atendimento educacional especializado. Nesse espaço, os professores podem realizar um trabalho complementar e suplementar para os alunos com deficiência, por exemplo, aqueles alunos com Transtorno Global do Deficiente ou mesmo com altas habilidades/superdotação. O papel principal desses professores da SRM é elaborar um plano de trabalho para cada aluno, além de avaliar e articular a formação continuada na escola, ou nas escolas, em que atuam (ROPOLI et al., 2010).

O documento *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* não explicita uma concepção de língua/linguagem, apenas identificamos referências aos elementos que devem fazer parte desse tipo de atividade, tais como apresentar uma variante padrão e variações, possuir componentes linguísticos e histórico-culturais e uma gramática, conforme se lê no seguinte trecho:

[...] a Libras e a Língua Portuguesa, em suas variantes de uso padrão, quando ensinadas no âmbito escolar, são deslocadas de seus lugares especificamente linguísticos e devem ser tomadas em seus componentes histórico-cultural, textual e pragmático, além de seus aspectos formais, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica (BRASIL, 2010, p. 8).

Constatamos que as autoras utilizam, frequentemente, em seus argumentos o termo “interação”, como exemplificado nos trechos a seguir:

É preciso construir um campo de comunicação e de interação amplos [...] (BRASIL, 2010, p. 8)

O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações (BRASIL, 2010, p. 8).

Na perspectiva inclusiva da educação de pessoas com surdez, o bilinguismo que se propõe é aquele que [...] exerce sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2010, p. 9).

[...] defendemos a reinvenção das práticas pedagógicas na perspectiva da educação escolar inclusiva para pessoas com surdez, visando proporcionar a essas pessoas a oportunidade de aquisição de habilidades para a vida em comunidade [...]. Continuar neste embate

epistemológico entre gestualistas e oralistas é manter na exclusão escolar as pessoas com surdez (BRASIL, 2010, p. 22).

Compreendemos que o uso do termo interação aparece com sentido de inexistência de conflitos, em função de uma concepção de inclusão que supõe um equilíbrio hipotético e falso entre línguas, entre Libras e Língua Portuguesa. Realizam-se práticas pedagógicas supondo que uma mesma oportunidade esteja sendo ofertada para todos. A ideia que prevalece é a de que todos são iguais, apesar das diferenças, que todos são incluídos, não existem conflitos. Supõe-se que todas as desigualdades serão neutralizadas na escola.

Em *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*, o AEE para surdos trata, entre outras coisas, da Língua de Sinais e dos parâmetros que a estruturam, como, por exemplo, configuração de mão, do ponto de articulação, do movimento e da expressão facial e corporal. O AEE de Língua Portuguesa apresenta-se em uma perspectiva bilíngue. Além disso, há no documento orientações para o ensino de Língua Portuguesa escrita no AEE, os níveis de ensino de LP escrito para alunos com surdez, a estrutura do ensino de LP no AEE, e sugestões de atividades de linguagens, leitura, escrita e atividades lúdicas.

A função da SRM não é de escolarização. Sobre isso, observa-se que os professores realizam atividades complementares ou suplementares, e que não necessariamente envolvem os conteúdos ou objetos de ensino trabalhados em sala de aula a partir de um trabalho de complementação curricular que ocorre em horário oposto, ou melhor, em turno oposto ao das atividades em sala de aula. Essa proposta, em função dos recursos que estão na sala de recurso – DVDs, livros, materiais concretos, imagens presentes e a Libras – também é considerada como um recurso. As autoras de *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* esclarecem:

São recursos do AEE: Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em carácter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros (BRASIL, 2010, p. 27-28).

A abordagem defendida pelas autoras visa, assim, ao reconhecimento e à valorização das diferenças, contudo, combate posições que igualam os diferentes, colocando-os em cultura, identidade e pedagogia exclusivas, por conseguinte, refletem sobre os conceitos, a fim de não reduzir a pessoa surda ao extremo da subjetividade contida nas noções de cultura surda, identidade surda, povo surdo. Seu principal argumento para isso é que:

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicosocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem (BRASIL, 2010, p. 8).

Para melhor entender essa polêmica de existência ou não de um mundo, de uma identidade, de uma cultura ou de uma pedagogia surda, é preciso relembrar a razão da criação destes termos. No Brasil, foram introduzidos por Skliar (1998), a partir dos estudos antropológicos sobre identidade fundamentados pelos *Disability Study*, pelos estudos culturais e pelas teorias designadas como neocolonialistas, que foram introduzidas no ensino de surdos.

Os termos usados foram empregados a partir da ocorrência de uma fase de imposição do oralismo, com proibição da Língua de Sinais no ensino de surdos, do fracasso educacional dos surdos na pedagogia imposta de oralização dos surdos, da existência de uma narrativa da educação que se fundamenta em contrastes binários dos tipos: eficiente *versus* deficiente, ouvinte *versus* surdos e da presença de uma ideologia pedagógica que estabelece que o surdo deve ser oralizado para participar da sociedade.

Tais posicionamentos envolvem a construção de uma autoimagem positiva de explicação e expressão da realidade opressiva em que vivem os surdos. Tais expressões e relações resultam do posicionamento contra formas de preconceitos, da busca de autovalorização e de legitimação de uma identidade específica. A esses conceitos, criados pelos teóricos e largamente utilizados pela comunidade surda brasileira para se defender de um contexto hostil, protagonizado pela cultura ouvinte, as autoras de *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* se opõem. Segundo os autores, “não se discute o bilinguismo com olhar fronteiro ou territorializado, pois a

pessoa com surdez não é estrangeira em seu próprio país, embora possa ser usuária da Libras, um sistema linguístico com características e *status* próprios (BRASIL, 2010, p. 8).

O discurso de que a pessoa com surdez não é estrangeira em seu próprio país ganha espaço na arena do diálogo sobre a educação bilíngue, que considera uma relação pautada nas singularidades. A diversidade pressupõe “a existência de uma norma ao redor do [da] qual circulam todos os outros, tentando ser ou parecer como os demais, perdendo suas identidades ao serem sujeitos centrados e estáticos” (SKLIAR, 1998b, p. 11).

Em *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*, observamos a defesa do uso simultâneo de Libras e da Língua Portuguesa. Nesse sentido, há o desconhecimento do fato de que se usa ou escolhe uma língua, ou uma forma de falar, em função de uma determinada situação e para determinado interlocutor. Essa confusão fica evidente quando se defende a tese do uso simultâneo das línguas portuguesa e de sinais na sala de aula, como mostra o trecho a seguir:

De acordo com o Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, as pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2010, p. 9).

A ideia do uso simultâneo das duas línguas no espaço escolar indica o desconhecimento da diferença sociopolítica entre as duas línguas, porque as diferenças de uso ocorrem em função do *status* das línguas e dos dialetos distintos, que está intimamente associado às relações de poder que se encontram na base da interação linguística.

Assim, as discussões propostas em *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*, a respeito do ensino de Língua Portuguesa, configuram-se em novos discursos que se colocam frente aos discursos do uso da tecnologia e da tecnologia assistiva, via Atendimento Educacional Especializado, pautado como recurso para o ensino das línguas, contrapondo-se à ideia de reabilitar os surdos e demais deficientes, a fim de que eles possam acompanhar os ritmos dos demais alunos.

No primeiro momento didático-pedagógico do AEE, o ensino em Libras é uma espécie de tradução dos conteúdos curriculares desenvolvidos em sala, o que já constitui um processo bilíngue. O professor da sala de recurso, que deve ser polivalente – no sentido de entender de todos os assuntos e de todas as disciplinas escolares, em todas as séries –, traduz os conteúdos existentes no caderno do aluno, explicando cada um em Libras.

EM *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*, há também a ressalva de que o trabalho do professor do AEE não deve se constituir como um reforço escolar, no sentido de compensar a aprendizagem de algum conteúdo não aprendido na sala regular, e, sim, como uma complementação curricular que envolve o uso de diversas estratégias, como a dramatização e a utilização de imagens para melhor aprendizagem dos conteúdos.

O elemento que justifica a complementação curricular são os recursos didáticos existentes na sala de recursos, como este excerto comprova:

Os recursos visuais são essenciais, uma vez que a língua de instrução do AEE é Libras. Portanto, as salas de recursos multifuncionais devem ter muitos materiais visuais dispostos em murais, livros, painéis, fotos sobre os conteúdos e outros. A produção desses recursos, pelos professores e alunos, é primordial para a compreensão dos conteúdos curriculares em Libras, enriquecendo a aula e tornando-a mais atraente e representativa (BRASIL, 2010, p. 14).

Portanto, defende-se aqui a noção de que esse é um trabalho complementar, em razão de fazer uso de diversos recursos pedagógicos e por estar sempre avaliando o aluno em seus aspectos cognitivos. Um problema inerente à proposta é o fato de que o professor deve ser conhecedor dos conteúdos de todas as disciplinas em todas os anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma vez que é possível que a sala de recursos atenda a todos os alunos, de diversos anos da educação básica.

O segundo momento didático-pedagógico do AEE diz respeito ao ensino de Libras. As autoras defendem que esse momento seja realizado por profissionais habilitados, com fluência em Libras, de preferência professores surdos, para que possam utilizar uma metodologia vivencial, dialógica e contextualizada.

Novamente, a ênfase está no uso de recursos pedagógicos e na avaliação constante do aluno. A proposta é a seguinte:

No decorrer do atendimento os alunos interagem e vivenciam diálogos e trocas simbólicas. Os professores e os alunos recorrem a vários recursos pedagógicos, tais como DVDs, livros, dicionários, materiais concretos, dentre outros. O professor do AEE avalia sistematicamente a aprendizagem dos alunos em Libras: conhecimento dos sinais, fluência e simetria. Em fluência e simetria, analisam: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressão facial. Avaliam também o emprego de termos técnico-científicos, de acordo com o ano ou ciclo escolar em que o aluno se encontra (p. 18).

Parece-nos que este momento – o AEE de Libras – está integrado ao primeiro momento – o AEE em Libras –, uma vez que os ensinamentos em Libras e de Libras podem ocorrer simultaneamente. Além disso, esse trabalho pode ser secundarizado pela necessidade de aprendizagem dos conteúdos escolares e desvalorizado por não fazer parte do currículo escolar da escola. Essa atividade pode tornar-se um mero recurso, como os demais. O problema relativo a ela é que não é comum haver profissionais que saibam Libras, ou mesmo surdos, empregados nas instituições que possam desenvolvê-las.

O terceiro momento didático-pedagógico do AEE refere-se ao ensino de Língua Portuguesa como Língua 2. Da mesma forma que para o ensino de Libras, exigem-se aqui profissionais proficientes e formados em ensino de Língua Portuguesa para surdos, que segundo proposição das autoras, devem ser professores com habilitação em Letras. Em resumo, o ensino em Libras exige um profissional polivalente; o ensino em Libras, um profissional de Libras; e o ensino de Língua Portuguesa, um profissional de Letras. Aqui é possível identificar pelo menos três profissionais para realizar o referido AEE para surdos.

Outro ponto é a recomendação das autoras por manter independência entre o ensino de Língua Portuguesa e o ensino de Língua de Sinais.

A recomendação é a seguinte:

No momento do AEE para o ensino da Língua Portuguesa escrita o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado. Entretanto, é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao professor mediar o processo de modo a conduzi-lo a diminuição gradativamente desse uso (BRASIL, 2010, p. 20).

Essa recomendação contraria uma das concepções do bilinguismo para surdos, a saber: o ensino de Língua Portuguesa deve ser mediado pela Língua de Sinais. Contudo, as autoras afirmam que quando se ensina Língua Portuguesa, não considerar a Libras. Outra contradição é o fato do aluno vai utilizar no processo de escrita uma interlíngua, ou seja, vai usar o vocabulário da Língua Portuguesa na estrutura da Libras. Se no processo da escrita da Língua Portuguesa ocorre à interferência da Libras – na interlíngua –, como é possível separar as duas? Além dessas contradições, as autoras propõem o uso de diversos gêneros textuais e discursivos sem esclarecer a distinção para a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como a possibilidade de uso da oralização e da leitura labial, caso o surdo tenha habilidade para fazê-la.

No quadro 9, a seguir, os tres momentos didático-pedagógicos do AEE.

Quadro 9: Comparação entre o Atendimento Educacional Especializado em Libras, o ensino de Libras e de Língua Portuguesa para surdos

	Quando	Quem	Língua de ensino	Objeto de ensino	Definição do trabalho
AEE em Libras	Horário oposto	Professor do AEE	Libras	Conteúdos curriculares das diversas disciplinas	Trabalho complementar para o ensino do conteúdo escolar.
AEE de Libras	Horário oposto	Preferência: professor surdo	Libras	Referenciais visuais, datilologia, parâmetros, classificadores, sinais.	Trabalho de ensinar a Libras.
AEE de Língua Portuguesa	Horário oposto. “O AEE deve ser diário” (p. 20)	Professor com formação em Letras	Língua Portuguesa “A Libras não é indicada” (p. 21)	Textos escritos, desenhos, brincadeiras, jogos.	Trabalho de ensinar a Língua Portuguesa: – ler e escrever.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Há muitas questões que o documento *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* não explica. Não se esclarece por que o ensino da escrita é pensado fora de sua relação com a oralização. Não se explica por que o ensino de Língua Portuguesa ocorre diariamente no AEE. Uma possível interpretação disso é a de que esta língua tem mais prioridade do que a Libras. Não se esclarece se a Libras deve estar na sala de aula regular ou, pelo menos, se haverá um intérprete de Língua de Sinais.

Por fim, é preciso relatar as condições de circulação e de produção dos exemplos citados aqui. Trata-se de um ensino destinado a alunos surdos e que ocorre em um turno contrário ao da escola comum em que estão matriculados, funcionando como “reforço” de linguagem em Língua Portuguesa, ministrado por professores especialistas em educação especial em uma sala de recurso.

O quadro, a seguir, oferece uma síntese da política linguística presente nos três documentos no período de governo democrático-popular - governo Lula (2003 a 2010): (1) *Saberes e práticas da inclusão*: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos (BRASIL, 2005b); (2) *Atendimento Educacional Especializado*: pessoa com surdez (BRASIL, 2007); e (3) *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010).

Quadro 10: Síntese da política linguística no período de governo democrático-popular - governo Lula (2003 a 2010)

	Documento 1 (BRASIL, 2005b)	Documento 2 (BRASIL, 2007)	Documento 3 (BRASIL, 2010)
Número de páginas destinadas à linguagem e ao ensino de línguas	Do total de 116 páginas do doc. 4, 44 páginas: 37,9%.	De 52 páginas do fascículo, apenas oito (8) páginas são dedicadas ao AEE para o ensino de LP	De 24 páginas dedica quatro (4) ao AEE do ensino de Língua Portuguesa.
Posicionamentos sobre os estudantes (surdo)	<ul style="list-style-type: none"> – Na abordagem clínico-terapêutica é um ser deficiente, com lesão que precisa ser (re) habilitado; – Na abordagem pedagógica e social é um sujeito que escreve como um estrangeiro, um ser visual. Defende-se o bilinguismo. – “A surdez é vista como uma experiência visual” (BRASIL, 2005b, p. 70). – O surdo como um sujeito que utiliza a Língua de Sinais. – A escrita dos surdos é comparada com a escrita de estrangeiros que estão iniciando a aprendizagem da Língua Portuguesa. 	Designação: Pessoa com surdez.	<ul style="list-style-type: none"> – Não admite a existência de uma identidade surda, assim como de “mundo surdo” e “cultura surda”. – “A pessoa com surdez não é estrangeira em seu próprio país (p. 8). – Não se deve estabelecer dicotomias entre línguas – de sinais e Língua Portuguesa – e nem entre estudantes – surdos e ouvintes.
Concepção de língua(em)	<ul style="list-style-type: none"> – A linguagem é adquirida, é preciso o uso de uma prótese para que ocorra o desenvolvimento da linguagem. – Língua(gem) como expressão do pensamento: a Língua de Sinais ativa a 	<ul style="list-style-type: none"> – Faz uma abordagem estruturalista da língua, com aproximações com a linguística textual. – Defende a posição de que a língua é um meio de interação social. 	<ul style="list-style-type: none"> – Língua como sistema linguístico. – A Língua de Sinais é conceituada como “naturais e complexas que utilizam o canal visual-espacial, articulação das mãos, expressões faciais e

	faculdade de linguagem. Faz uma abordagem estruturalista da língua, com aproximações com a linguística textual.		do corpo, para estabelecer sua estrutura” (p. 15). – O interacionismo tem um sentido neoliberal, acrítico, monológico, não polifônico.
Textos e Contexto	Afirma que “não se deve tomar a palavra isoladamente, mas sempre em contextos significativos” (BRASIL, 2005b, p. 74).	Sugere que exercícios devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes.	Propõem uma variedade de formas de leitura e escrita.
Relações entre modalidades e língua	Interlíngua: há interferência da Língua de Sinais na escrita da Língua Portuguesa.	Não admite interferência da Libras na aquisição da língua portuguesa: “o canal de comunicação específico é a Língua Portuguesa” (BRASIL, 2007, p. 45).	Não recomenda o uso da Libras para o ensino de Língua Portuguesa.
Variação linguística	Não considera.	Não considera.	Considera a variação linguística.
Ensino de língua	Defesa de uma educação bilíngue de qualidade “na qual o acesso aos conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependam do domínio da oralidade” (BRASIL, 2005b, p. 71).	– Institui a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua no ensino de surdos. – Ocorre a possibilidade de ensino da modalidade oral da LP, caso o aluno queira.	Multilíngue no AEE. Política da diversidade.
Bilinguismo	É a abordagem educacional que possibilita a apropriação do conhecimento pelos surdos.	Duas línguas no mesmo espaço escolar.	“Utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social” (p. 7).
Espaço institucional de implementação do ensino de Língua Portuguesa	Sala de recurso.	A sala de recurso multifuncional, no AEE.	– Na sala de recurso multifuncional. – Estabelece que o espaço em deve estudar o surdo é na escola regular, recebendo o AEE no contraturno.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos o projeto discursivo de política linguística do MEC a partir das orientações didáticas oficiais de Língua Portuguesa, para estudantes surdos, contextualizando e interpretando os discursos arquitetônicos e os posicionamentos oficiais expressos nos seis documentos publicados e implementados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no período entre 1979 a 2010, para a educação básica no Brasil, mostrando as tensões e mudanças ocorridas, sobretudo, entre o uso da Língua Portuguesa com foco na língua oral e escrita e o uso da língua de sinais presentes nas esferas institucionais. Para isso partimos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) que considerou a autoria dos enunciados, os destinatários – os professores da rede pública que trabalham com surdos –, a relação com outros discursos da cadeia enunciativa e o tempo e o espaço.

No percurso desta pesquisa duas questões gerais foram respondidas: (i) Como os governos representados pelo MEC, no período que abrange os anos de 1979 a 2010, posicionaram-se frente às singularidades do sujeito surdo? (ii) Que concepções de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa engendram os discursos dos documentos oficiais?

Para respondê-las, a organização da tese considerou três objetivos específicos: (i) contextualizar os documentos oficiais de orientação de Língua Portuguesa do MEC para surdos a partir de sua forma arquitetônica, retomando a memória dos posicionamentos político-educacionais como discursos oficiais; (ii) descrever cada uma das propostas dos documentos oficiais de orientação de Língua Portuguesa para surdos a partir de sua forma verbo-visual, considerando a forma arquitetônica – ou projeto de dizer de um enunciado concreto, histórica, social e ideologicamente, atribuindo-lhe sentido –, com o intuito de revelar posicionamentos em relação às orientações de ensino de Língua Portuguesa para sujeitos surdos; (iii) interpretar as orientações oficiais, enquanto política linguística, especificamente comparando as propostas das diferentes épocas, identificando os posicionamentos sobre o sujeito surdo e as concepções de linguagem e de ensino para os surdos.

As materialidades foram descritas com base nas políticas linguísticas que influíram nos posicionamentos a respeito dos estudantes surdos, na concepção de língua(gem) e de ensino bilíngue para o ensino de surdos, constituindo, desse modo, o

tema central de cada um dos documentos oficiais: (1) *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979); (2) *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998b); (3) *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica* (BRASIL, 2002b); (4) *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b); (5) *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007); (6) *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010).

Esses documentos oficiais de orientação didática de Língua Portuguesa para estudantes surdos são decorrentes de adesão às agências internacionais e multilaterais de fomento da educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que aprovou, na Conferência mundial de educação para todos, a Declaração de Jomtien, na Tailândia, em 1990, e, na Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais, a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, que instituíram os princípios da universalização da educação básica e da satisfação das necessidades fundamentais de aprendizagem.

Na prática, institui-se a política de integração e de inclusão que passam a ser o foco principal das orientações, enquanto políticas linguísticas, por estabelecer a língua de ensino, a variante a ser ensinada e o tipo de ensino – monolíngue ou bilíngue. Essa política, como vimos, deixou em segundo plano o respeito ao estudante surdo e sua aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua e ao uso da Língua de Sinais em espaços de sala de aula, uma vez que bastava que os estudantes surdos fossem matriculados na escola comum, já eram declarados como incluídos na sociedade.

Como o governo brasileiro ratificou os documentos internacionais provenientes da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), essas instituições passaram a desenvolver a política de inclusão ou a política da diversidade, tornando todos iguais a partir de suas diferenças. E é nesse contexto de coerções, normativas e tensões que os documentos ora analisados foram desenvolvidos e discutidos em todo o Brasil, em formações continuadas com professores, gestores, pais etc., os quais ficaram em tensão e resistência. Entretanto a maioria dos governos, estaduais e municipais, adotou e implementou a “inclusão”, na escolarização dos estudantes surdos.

O discurso, que propõe a defesa da integração dos estudantes surdos, aparece no documento *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979) do governo de João Figueiredo e no documento *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998b) oficiais, e no segundo documento oficial do governo de Fernando Henrique Cardoso. Na fase de integração, os documentos propunham a preparação do aluno surdo para ingressar na escola regular. Entretanto, foi com a implementação das salas de recurso, na fase de inclusão, que ficou garantido o ingresso automático do aluno na sala regular, que ocorria no contraturno, na sala de recurso multifuncional.

O discurso de defesa da inclusão, que ocorreu após a Lei da Libras de 2002, está presente nos seguintes documentos oficiais: *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b), *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007) e *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010).

Ao lado dessas questões de política pública, influenciando fortemente a política de uso das línguas, aceleraram-se as pesquisas em torno da gramática da Língua de Sinais e, com isso, um novo paradigma teórico e epistemológico instaura-se, o bilinguismo para surdos, fundamentado na defesa do uso da Língua de Sinais. Posto isso, os documentos refletem e refratam dois discursos com suas respectivas ideologias – “discurso da inclusão” e “discurso do bilinguismo” –, que atravessaram governos e ideologias de partidos políticos. Por essa razão, o documento *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos* tornou-se documento oficial nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010).

No que diz respeito ao número de páginas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, trazendo as orientações oficiais enquanto política linguística: o documento *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica* (BRASIL, 2002b) destinou mais páginas, na verdade, todo o segundo volume, totalizando 100%. Em segundo ficou o documento *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b), com 37,9%; em terceiro, a proposta de oralação do surdo, a *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979), com 20,1%; em quarto, *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*

(BRASIL, 2010), com 16,6%; em quinto, o *Atendimento educacional especializado: pessoas com surdez* (BRASIL, 2007), com 15,3%; e, em último, o que menos tratou da temática, foi o documento *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998a), com 4,6%.

No que diz respeito aos posicionamentos oficiais com relação aos estudantes surdos, no documento *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979), defende-se a ideia de que ele deve ser reabilitado; no documento *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998a), deve ser alfabetizado e preparado para a sala regular, além de ser considerado como se fosse um estrangeiro no Brasil; nos documentos *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica* (BRASIL, 2002b) e *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b), consideram-no como produtor de um texto que se assemelha a de um estrangeiro que está aprendendo a escrever em uma segunda língua; em *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007), o sujeito é caracterizado como pessoa com surdez; e em *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) afirma-se que o sujeito surdo não é um estrangeiro, portanto, não se deve estabelecer qualquer dicotomia entre o surdo e o ouvinte.

O documento *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2002b) atribui que os surdos são uma comunidade linguística distinta. Para isso, utiliza-se da comparação de textos escritos por imigrantes estrangeiros que residem no Brasil e cursam Língua Portuguesa para estrangeiros. O critério utilizado para esse enunciado de que os dois textos se assemelham foi com base na comparação de elementos formais e gramaticais – principalmente o uso da preposição e da conjunção. A concepção de LP como segunda língua ecoou com muita força no ensino de surdos, de modo que, os discursos que atravessam os documentos oficiais de orientação didática de Língua Portuguesa identificam os surdos como uma comunidade linguística distinta e, em alguns casos, eles passavam a ser considerados como estrangeiros em seu próprio país, e com essa formulação justificar o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Constatamos, a partir dos exemplos dados de trechos escritos por estrangeiros, elementos textuais que apresentam mais distinções e menos semelhanças quando comparados com textos escritos por surdos. O documento *Ensino de língua portuguesa para surdos* não faz somente a comparação entre imigrantes e surdos que estudam Língua Portuguesa como segunda língua. Nesta comparação, o documento refrata outro sentido para o ser surdo e para a surdez, que passam a ser concebidos a partir do uso da Língua de Sinais: ser surdo é o sujeito que utiliza a Língua de Sinais, a surdez é a situação que ocasiona esse uso. Logo, a surdez perde o sentido de “lesão”, de “deficiência”; e a comunidade surda passa a considerar a designação “surdos”, não mais o termo “deficientes”.

Ainda com relação à designação do sujeito surdo como um estrangeiro: essa designação aparece no documento *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 19998a) e no *Saberes e práticas da inclusão*. Neste último documento são apresentadas duas abordagens educacionais: a primeira designada por clínico-terapêutica, para a qual o foco está na lesão, na patologia e na cura, implicando discursos centrados na etiologia, na classificação, na prótese auditiva, com o intuito de cura ou reabilitação do paciente. E a segunda como estudante que apresenta uma língua distinta, a língua de sinais. Nessa segunda abordagem, o surdo deixa de ser considerado como alguém com lesão e passa a ser visto como um sujeito possuidor de uma língua distinta, um estrangeiro, refratando o conceito de estrangeiro como aquele sujeito que, embora não seja imigrante de outro país, fala uma língua distinta da língua oficial e, por isso, deve receber formação da língua oficial, como se esta fosse uma segunda língua a ser adquirida. Além disso, constatamos que a preocupação de caracterizar o sujeito surdo como estrangeiro relaciona-se com o modo de os discursos promoverem maior ênfase nos elementos visuais como, por exemplo, com o uso de estratégias possibilitadas pelo vídeo, pela dramatização e pelo uso de imagens para a construção de conhecimento, tornando a aprendizagem significativa, o que acaba por implicar em um conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeito.

Nos documentos *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007) e *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) ocorre um contraponto com relação aos dois documentos anteriores *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998b) e *Ensino de língua*

portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica (BRASIL, 2002b), os autores colocam-se contrários à posição de que o surdo é um estrangeiro, de que tem uma identidade própria, uma cultura. Em contrapartida, defendem que são pessoas bilíngues que podem aprender a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, devendo ser tratados como os demais estudantes na escola inclusiva. Dessa forma, para acompanhar os alunos ouvintes em sua escolaridade, passa a ser oferecido ao aluno surdo um atendimento educacional especializado, em que ele poderá ter acesso ao conhecimento que não teve em sala de aula, por meio da Língua de Sinais, que passa a ser vista como um recurso para ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa. Sob essa ótica, o aluno surdo recebe um atendimento especializado na escola inclusiva. Verificamos que a lesão e quaisquer outras diferenças são desconsideradas, apagadas, como se não existissem. A diversidade surge, nesse contexto, como uma ideologia impositiva para apagar conflitos e festejar a presença de todos na mesma escola. Em função dessa realidade, até chegar à escola regular, o aluno surdo é visto como um sujeito com poucas possibilidades de se comunicar, depois do processo de escolarização na educação bilíngue, o surdo passa a ser visto como um sujeito que desenvolve nos campos cognitivos, sociais, emocionais e linguísticos por meio da Língua de Sinais.

No que diz respeito à concepção de língua(gem), no documento *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979) afirma-se que a língua(gem) é instrumento de comunicação; no documento *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998a), que é expressão do pensamento; no documento *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica* (BRASIL, 2002b), a língua(gem) está relacionada à expressão do pensamento e em outro momento que ao meio de interação; no *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b), língua(gem) seria uma interação social; no *Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007) e *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) temos duas posições em conflito, por um lado, a língua(gem) é vista como instrumento de comunicação e, por outro, como meio de interação. É possível encontrar mais de um conceito em um mesmo documento. Foi o que aconteceu nos documentos *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica* (BRASIL, 2002b), *Saberes e práticas da*

inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos (BRASIL, 2005b); *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010).

Verificamos o que prevalece nos documentos oficiais:

A relação entre texto e contexto não está presente nos documentos *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979) e *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998b). No documento *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica* (BRASIL, 2002b), há uso dos pressupostos da linguística textual, portanto, considera o contexto; em *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b), afirma-se sem aprofundamento que não se deve considerar a palavra isoladamente; em *Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007), a relação texto e contexto aparece nas atividades que levam em conta os contextos sociais. Por fim, em *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) há a proposta de uma variedade de formas de leitura e escrita.

A relação entre línguas ou modalidades de língua no ensino não aparece nos documentos *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979) e *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 19998a). No documento *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica* (BRASIL, 2002b), defende-se o argumento de que para se aprender a Língua Portuguesa deve-se aprender, primeiramente, Língua de Sinais. Em *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b), argumenta-se que há distinção tanto entre oralidade e escrita quanto na relação entre Libras e Língua Portuguesa, em que se estabelece a existência de uma interlíngua. Em *Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007) e *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) não se admite interferência da Língua de Sinais na aquisição da Língua Portuguesa.

A consideração da presença das variações linguísticas no ensino não é observada nos documentos *Proposta curricular para deficientes auditivos* e *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 19998a), nos documentos *Ensino de*

língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica (BRASIL, 2002b) e *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) indicam a possibilidade de ocorrência da variação lexical na Língua Portuguesa.

O direito de intérprete é observado, de forma breve, apenas nos documentos *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b) e *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez* (BRASIL, 2007). Nesses documentos, a necessidade do intérprete é apontada em sala de aula para traduzir ou interpretar, a língua oral para a Língua de Sinais e intermediar a comunicação entre professor e colegas com o aluno surdo. Argumenta-se que o intérprete possui a função de mediar à comunicação entre aluno surdo e professor regente.

A proposta de bilinguismo é identificada nos documentos *Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007) e *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010), ou seja: observa-se o bilinguismo no Atendimento Educacional Especializado. Essa concepção estabelece um confronto de posições em relação a um discurso que reivindica todo o espaço escolar, não apenas uma sala para oferecer educação bilíngue. O conflito está na escolha do local em que deveria ocorrer o ensino de surdos: se na escola inclusiva ou na escola bilíngue, que também pode ser designada como inclusiva, uma vez que concretiza a aceitação dos diferentes. Isso ocorre em razão da força que essas posições alcançam entre os teóricos da educação de surdos, que divergem quanto à bandeira de luta em ter uma escola nomeadamente bilíngue para surdos. O estudo revelou que os documentos oficiais apresentam semelhanças no que se refere à importância da aquisição da Libras e da Língua Portuguesa como L2, pelas pessoas surdas. No quinto documento, *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007), os elaboradores das orientações didáticas propõem que a sala de aula seja bilíngue. Na formulação da proposta, fica apenas a sala de recurso como bilíngue, uma vez que os recursos tecnológicos necessários e os materiais didáticos estão instalados nessa sala de recurso e não na sala de aula regular.

O local de ensino da Língua Portuguesa é considerado como classe especial nos documentos *Proposta curricular para deficientes auditivos* e *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 19998a). Nos documentos *O aluno surdo na*

educação básica e superior (BRASIL, 1998a), *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b), *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007) e *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010), a escolha do local de ensino da Língua Portuguesa está associada à necessidade de aulas na sala de recurso. No documento *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica* (BRASIL, 2002b) não fica explícito em que lugar deve ocorrer esse ensino. Observamos que nenhum dos documentos defendeu o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula regular, embora os alunos estejam cotidianamente nesse espaço de aprendizagem.

No que diz respeito à **oferta de ensino da Língua Portuguesa**, no documento *Proposta curricular para deficientes auditivos* (BRASIL, 1979), considera-se apenas o ensino dos fonemas e da sintaxe, estabelecendo o método oralista, isso porque, nos anos de 1970, a intencionalidade e as valorações estavam focadas no ensino de fonemas e sílabas da Língua Portuguesa. Em contrapartida, no período da democratização, os documentos deram ênfase maior para o ensino da Libras, por meio do alfabeto e de numerais, com a finalidade de trabalhar os nomes dos alunos e dos campos semânticos de materiais escolares, membros da família, meses do ano, cores, estados brasileiros, profissões etc., portanto, o estudo de vocábulos da Língua de Sinais. No documento *O aluno surdo na educação básica e superior* (BRASIL, 1998a) avalia-se que a função do ensino é preparar aluno para ser integrado na sala regular; nos documentos *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica* (BRASIL, 2002b), *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos* (BRASIL, 2005b), *Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007) e *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) (BRASIL, 2010) defende-se o ensino bilíngue, para o qual a Língua Portuguesa passe a ser L2 e a Língua de Sinais, a ser considerada L1, deve ocorrer em momentos distintos. Nos documentos *Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007) e *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (BRASIL, 2010) são instituídos três momentos didáticos – o ensino de Língua de Sinais, o ensino em Língua de Sinais do conteúdo escolar e o ensino de Língua Portuguesa escrita.

Os documentos oficiais, considerando a sua conjuntura de produção, na maioria das vezes, auxiliam muito pouco os professores, porque preveem outros interlocutores: o próprio governo federal, em função do edital, a comunidade acadêmica, em função das teorias linguísticas. Há uma junção de diferentes tendências teóricas que se opõem; outras tendências apenas apontam uma direção teórica. Por conseguinte, com relação aos documentos de orientação didática de Língua Portuguesa para estudantes surdos, observa-se, nos três governos aqui já citados, um distanciamento em suas propostas didáticas com relação às singularidades dos estudantes surdos, não considerando o fato de que se comunicam, utilizando as mãos e movimentos do corpo, como forma de interação, que apreendem por meio da visão, que apresentam uma escrita que mistura a estrutura da língua de sinais e a estrutura da língua portuguesa, em uma espécie de interlíngua e que precisam de um intérprete da Língua Portuguesa oral para Língua de Sinais para ter o acesso às informações e aos conteúdos temáticos ministrados pelos professores.

Diante dos resultados, compreendemos a necessidade de campanhas, que sejam organizadas por movimentos e associações de surdos, com apoio dos profissionais da Educação, para que uma política linguística com perspectiva de uso das línguas sociais seja garantida a todos os estudantes surdos matriculados. O ensino de Língua Portuguesa e de Libras deve acontecer com a presença de profissionais intérpretes e professores especializados e valorizados.

O atual cenário da Educação no país exige cada vez mais investimento na formação continuada dos professores e, em especial, aqueles que atuam com os estudantes surdos, a fim de que as escolas bilíngues de surdos possam contemplar as necessidades dos estudantes, garantindo o ensino e a aprendizagem por meio do uso das duas línguas: Língua Portuguesa e Língua de Sinais.

Assim, essas reflexões compreende uma visão do outro – no caso do estudante surdo –, que não foi considerado efetivamente pelo MEC no período entre 1979 e 2010 acerca das singularidades do estudante surdo. Essas ações devem estar situadas historicamente em função das mudanças de legislação que ocorreram no Brasil, por meio da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Lei da Acessibilidade e, particularmente, da Lei da Libras.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. In: *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009.

ARÁN, P. O. Cronotopías culturales. Apuntes para desarrollar una categoría sociosemiótica de investigación. In: ARÁN, Pampa Olga. et al. *La herencia de Bajtín: reflexiones y migraciones*. Dialogismo y producción de sentido. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 2016, p. 149-158.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Junior, Helena Spryndis Nazario e Homero Freitas de Andrade, 5.ed. São Paulo: Annablume, Hucitec, 2002a, p. 13-70.

_____. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*, 5ª ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002b.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da criação verbal*. Introdução, prefácio e tradução do russo Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003ª, p. 1-192.

_____. O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p. 307-335.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. *Para uma filosofia do acto*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza do título em inglês *Towards a Philosophy of the Act*. Coordenação Bruno Monteiro, Porto: Deriva editores, 2014.

_____. O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária. In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p. 3-51.

_____. Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c, p. 115-206.

_____. O discurso em Dostoiévski. In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d, p. 207-310.

_____. Discurso no romance. In: Teoria do romance I. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015, p. 17-241.

_____. Os Gêneros do discurso. In: *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-69.

_____. A ciência da literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). In: *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017a, p. 9-19.

_____. Por uma metodologia das ciências humanas. In: *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da ed. Russa Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017b, p. 57-79.

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. *Normalidade e Disnormalidade*: Formas do trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande, Paraíba: EDUEPB, 2012.

BEZERRA, P. Nota à edição brasileira. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 7-8.

BRAIT, B. MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

BRAIT, B. Memória, linguagens, construção de sentidos. In: LARA, G. M. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (org.) *Análises do discurso hoje*, v. 2, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a, p. 115-132.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*, 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2008b.

_____. A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. In: *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 1, n. 1, p.142-160, 1º sem. 2009. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica*. In: *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, 8 (2), p. 43-66, jul./dez. 2013. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL/MEC/SG. II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979). Departamento de Documentação e Divulgação Brasília, DF, 1976. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 12 de set. 2018.

BRASIL. *Proposta curricular para deficientes auditivos*. Elaborada pela divisão de educação e reabilitação dos distúrbios da comunicação – convênio CENESP-PREMEN. Brasília, MEC/Departamento de documentação e divulgação, 1979.

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL/MEC/INEP. Plano Nacional de Educação. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. INEP, 1988. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 13/06/2019.

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/19394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Deficiência auditiva*. v. I. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, 1997.

BRASIL, O aluno surdo na educação básica e superior: A Educação de Surdos, v. II - Fascículo 6. In: Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: a educação dos surdos*. v. II. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/SEESP, 1998a, p. 267-361.

BRASIL. Língua Brasileira de Sinais. Organizado por Lucinda F. Brito et al. In: Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Língua Brasileira de Sinais*. V. III. Organizado por Lucinda F. Brito et. al. Brasília: SEESP, 1998b.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001b. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 14 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. (2002a). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em 05 jun. 2017.

BRASIL. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v. I e II. Organização: Heloisa Maria Moreira Lima et al. Brasília: MEC/SENESP, 2002b.

BRASIL. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Organização: Heloisa Maria Moreira Lima et al. Brasília: MEC/SENESP, 2004. v. I e II.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005* (2005a). 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 05 jun. 2017.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. Coordenação geral SEESP/MEC. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005b.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: caderno do coordenador e do formador*. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cadernocoordenador.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Organização de Alessandra da Silva, Cristiane Vieira de Paiva Lima e Mirlene Ferreira Macedo Damázio. São Paulo: MEC/CENESP, 2007.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso: em 26 jul. 2019.

BRASIL. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Organização: Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira e Mirlene Macedo Damázio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL/SDH. *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em 26 jul. 2019.

BRASIL, E. *Hello, Kit: um olhar cultural, identitário e multimodal sobre a produção de materiais didáticos na escola bilíngue - Libras e Português Escrito (EBLPE)*, no Distrito Federal. 2016. 158 f. Mestrado. (Dissertação em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>>. Acesso em: 15 dez 2019.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais brasileira*. Tese (Doutorado) – UNESP. Assis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/>>. Acesso em 13 nov. 2019.

BUBNOVA, T. O que poderia significar o “Grande Tempo”? In: *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, [S.l.], v. 10, n. 2, p. Port. 5-16 / Eng. 6-16, jul. 2015. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/23260>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 247-263, dez. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/>>. Acesso em: 07 out. 2017.

CAMPOS, M. I. B. Relações de valores: Bakhtin e as raízes filosóficas. In: X Jornada linguagem, identidade e memória. Encontro anual nacional GT/ANPOLL/Estudos Bakhtinianos. XX InPLA. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 10 e 11 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://www.linguagemememoria.com.br/>>. Acesso em: 08 out. 2017.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CEPAL. *Panorama Social da América Latina*. Divisão de Desenvolvimento Social e a Divisão de Estatísticas. Nações Unidas, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.cepal.org/>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação especial na perspectiva inclusiva e o serviço do atendimento educacional especializado: da escola à universidade. In: *Educação e Fronteiras*. Dourados, v. 8, n. 22, p. 131-146, nov. 2018. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

DAVIS, L. J. Constructing normalcy: the Bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the nineteenth. In: *The disability Studies Reader*. 2. ed. New York: Routledge, 2006, p. 3-16.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. Série Anis 28. Brasília: Letras Livres, p. 1-8, julho, 2003.

Disponível em: <<http://www.anis.org.br/serie/artigos/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. O que é deficiência. Disponível em: <<http://www.museusacessiveis.com.br/>> Acesso em: 16 jan. 2020.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 95-111.

FERRAZ, J. A. *A multimodalidade no ensino de Português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas*. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Babel Editora, Rio de Janeiro: 1983.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995..

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. In: Revista *Administração Contemporânea* (RAC), 2001, v.5, número especial, p.183-196.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GABEL, S. L. Introduction: Disability studies in education. In: GABEL, S. L. (Ed.) *Disability studies in education: Readings in Theory and Method*. New York: Peter Lang. 2005, p.1-20.

GESSER, A. *Libras? que língua é essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Editora Parábola:, São Paulo, 2009.

GRANNIER, D. M. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. *Revista SIPLE*, Brasília, v. 02, n. 01, ano 02, p. 1-14, maio 2001.

GRILLO, S. V. C. Enunciados verbo-visuais na divulgação científica. In: Revista ANPOLL, v. 2, n.27, 2009, p. 214-243. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

_____. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*, 14 (2), 2012, p. 235-246. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v14i2p235-246>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

HERRNSTEIN, R.; MURRAY, C. *The Bell Curve*. New York: Free Press, 1994.

HOLQUIST, M. Prefácio. In: Bakhtin, M. M. *Para uma filosofia do ato*. Texto completo da edição americana Toward a Philosophy of the Act. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. (Versão exclusiva para fins didáticos e acadêmicos). Austin: University of Texas-Press, 1993, p. III-XI.

Disponível em: <<http://lutasocialista.com.br/livros/>>. Acesso em: 07 out. 2017.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

LITE/FE/UNICAMP. Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais. FE-Unicamp. *MEC lança programa de apoio à educação dos surdos*. 2001. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/mec-surdo.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MACHADO, I. Narrativa e combinatória dos gêneros prosaicos: a textualização dialógica. In: *Itinerários* (UNESP), Araraquara, v. 12, p. 33-46, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2910/2671>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MARTINS, L. A. R. Integração / inclusão escolar. In: MARTINS, L. A. R. *A inclusão escolar do portador da Síndrome de Down: o que pensam os educadores?* Natal: EDUFRN, 2002, p. 23-42.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003

MELLO, P. E. D. *Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos*. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELO, R.; ROJO, R. A arquitetura bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Orgs.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014, p. 249-271.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: *Revista Educación y Pedagogía*, v.22, n. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/>> Acesso em: 09 jun. 2019.

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

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, D. M. *Consciência e memória*. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

PONZIO, A. Introdução: a concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores. 2010, p. 9-38.

QUADROS, R. M. SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, C. *Literatura e Língua de Sinais: uma proposta de Tradução Cultural*. Dissertação (Mestrado em Letras – Departamento de Ciências da Literatura). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. 1995.

RIBEIRO, A. G. L. *A concepção de materiais didáticos de português para surdos brasileiros: uma análise aplicada ao contexto de escola pública bilíngue do DF*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Brasília (DF), 2014.

RIBEIRO-JUNIOR, A. *A privataria tucana*. São Paulo: Geração editorial, 2011.

ROCHA, S. *Histórico do INES*. Espaço - Informativo Técnico-Científico do INES. Edição comemorativa, 140 anos. Belo Horizonte: Littera, 1997.

ROCHA, S. *Memória e história: a indagação de Esmeralda*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

SILVA, S. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial. In: Reunião Anual da ANPED, 24, 2001, Caxambu. Anais Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/361522-Breve-historico-da-educacao-especial-no-brasil.html> >. Acesso em: 08 jan. 2020.

SILVEIRA, M. C. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. In: *Revista Senso Comum*, n. 1, 2009, p. 50-66. Disponível em: <<https://sensocomum.xanta.org/>>. Acesso em 05 jan. 2020.

SKLIAR, C. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é "do outro". In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 16-33.

SKLIAR, C. Apresentação: um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998a, p. 5-6.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b, p. 7-32.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina escolar. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-36.

SOUZA, R. A. *Ensino de português como L2 a surdos: uma proposta de roteiro gramatical e sua Aplicabilidade*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília. 2018.

TEICHMANN, A. M. B. *Um olhar bakhtiniano sobre ensino de língua portuguesa para surdos*. 2016. Dissertação de mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. PUC-RS. Porto Alegre, 2016. 78 f.

UNICEF BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/>>. Acesso em 13 out. 2017.

VIANA, J. M. *Adaptação do Shape Coding para o ensino de Língua Portuguesa para surdos do sexto ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

VOLÓCHINOV V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.