



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

JOSEANE DOS SANTOS DO ESPÍRITO SANTO

**DISCURSOS ENVOLVENTES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
ESCRITA PARA SURDOS EM UMA ESCOLA COMUM:
ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA**

Maceió
2019

JOSEANE DOS SANTOS DO ESPÍRITO SANTO

**DISCURSOS ENVOLVENTES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
ESCRITA PARA SURDOS EM UMA ESCOLA COMUM: ANÁLISE
LINGUÍSTICO-DISCURSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto
Maior

Maceió

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- E77d Espírito Santo, Joseane dos Santos do.
Discursos envolventes no ensino da língua portuguesa escrita para surdos em uma escola comum : análise linguístico-discursiva / Joseane dos Santos do Espírito Santo. – 2020.
144 f. : il.
- Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2019.
- Bibliografia. f. 123-128.
Apêndices: f. 129-143.
Anexo: f. 144.
1. Linguística aplicada. 2. Análise do discurso. 3. Língua portuguesa. 4. Surdos. 5. Inclusão escolar. I. Título.

CDU: 821.134.3-056.263

Ata da 384ª Sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas.

Ao vigésimo quarto dia do mês de outubro de 2019, foi instalada a 384ª banca de Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, às nove horas e trinta minutos, nas dependências da Faculdade de Letras da Ufal, a que se submeteu a discente **JOSEANE DOS SANTOS DO ESPÍRITO SANTO** da área de concentração em LINGUÍSTICA, apresentando o trabalho intitulado "DISCURSOS ENVOLVENTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS EM UMA ESCOLA COMUM: Análise linguístico-discursiva", como requisito parcial para a obtenção do grau de MESTRA, conforme o disposto no regulamento deste Programa, e tendo como Banca Examinadora já referendada pelo Colegiado do Curso as seguintes professoras doutoras: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (Orientadora – PPGLL/Ufal), Profa. Dra. Aline Nunes de Sousa (UFSC), Profa. Dra. Adriana Cavalcante (Ufal) e Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/Ufal), sob a presidência da primeira. Analisando o trabalho, a Banca Examinadora atribui o conceito aprovado Diante da relevância do tema do trabalho apresentado, a banca sugere a publicação de artigos em periódicos qualificados. *Rita*

Adriana Cavalcante dos Santos.

Rita Zozzoli

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, meus primeiros mestres...
Que me ajudaram a aprender as primeiras letras;
Que me apresentaram a leitura;
Que desenvolveram em mim o gosto de ler, por me incentivar a ler a Bíblia todos os dias;
Que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola, mas garantiram a minha educação
escolar;
Que enfrentaram filas durante as madrugadas para conseguir uma vaga na melhor escola
pública do bairro;
Que me ensinaram as melhores lições: amar e respeitar as pessoas;
Que me deram a melhor herança: a educação espiritual;
Que não podem estar presentes nesse momento, mas estão presentes na minha memória!

Ao meu pai e a minha mãe!

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, meu pai e grandioso instrutor, por me guiar e dar sabedoria em todos os momentos;

A painho, pelo homem que me ajudava a ler, e a mainha, por me ensinar a ler;

Aos meus bons amigos, por estarem comigo em todos os momentos e por não me deixarem desistir;

À Eliege e a Cláudia, pelas hospedagens recheadas de café, lanches e boas risadas;

À Alessandra (xuxuuu), Edileide e Josenildes (Josinha), pelas discussões e correções linguísticas;

A minha irmã, pelo companheirismo;

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura,

À comunidade surda, por me acolher com carinho há 22 anos, oportunizando em mim muito aprendizado;

À Rita Souto, minha orientadora, pelo exemplo de profissionalismo, simplicidade e humanidade. Pelas inúmeras orientações e discussões que me fizeram crescer enquanto pesquisadora. Por estar comigo nos momentos mais difíceis, mesmo quando eu tinha certeza que não iria conseguir.

A todos vocês, muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa refletiu sobre as implicações dos discursos que foram naturalizados nas práticas de ensino de Língua Portuguesa para estudantes Surdos na escola comum, na perspectiva de Educação Inclusiva (SALAMANCA, 1994; MANTOAN, 2006; BRASIL, 2015). Entendemos que as práticas de linguagem em suas diferentes modalidades necessitam de uma reflexão sobre elas, a partir das pesquisas das práticas linguístico-discursivas oferecidas a esses estudantes. Ancorada na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), essa pesquisa parte dos discursos (BAKHTIN, 2003, 2006, SOUTO MAIOR, 2009) presentes nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, bem como as possíveis implicações no ensino de línguas para o sujeito Surdo. A abordagem metodológica do estudo é qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), de cunho etnográfico (MOUREIRA, 2011), com ações efetuadas dentro da modalidade estudo de caso (GIL, 2007, 2008). A pesquisa foi realizada no município de Maceió - AL, em uma escola da rede estadual de educação básica, com uma professora ouvinte, que ministra a disciplina de Língua Portuguesa em uma turma mista com estudantes Surdos e ouvintes no ano de 2017. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizamos os seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa documental, diário de campo, aplicação de questionário e de entrevista. Essa pesquisa fez-se necessária para percebermos os discursos envolventes presentes no processo de ensino de uma segunda língua, os quais ressignificam a ideia binária de normalidade e causam implicações no processo e nas práticas de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Nas análises, notou-se a presença de Discursos Envolventes (SOUTO MAIOR, 2009) que aclamam uma educação inclusiva e igualitária, mas revelam práticas que colocam os sujeitos surdos à margem da sociedade e negam-lhes seus direitos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada, Discursos Envolventes, Ensino, Língua Portuguesa, Surdos, Inclusão.

ABSTRACT

The present research reflected on the discourses' implications that were naturalized in Portuguese teaching practices for deaf students in the common school, from the perspective of Inclusive Education (SALAMANCA, 1994; MANTOAN, 2006; BRAZIL, 2015). We understand that language practices in their different modalities need a reflection on them, based on the research of linguistic-discursive practices offered to these students. Anchored in Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), this research departs from the discourses (BAKHTIN, 2003, 2006, SOUTO MAIOR, 2009) presents in language teaching and learning practices as well as the possible implications on language teaching for the Deaf students. The methodological approach of the study is qualitative (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), ethnographic in nature (MOUREIRA, 2011), with actions carried out within the case study mode (GIL, 2007, 2008). The research was conducted in the city of Maceió - AL, in a school of the state basic education, with a listener teacher, who teaches the Portuguese Language discipline in a mixed class with deaf and hearing students in 2017. For development We used the following data collection procedures: bibliographic research, documentary research, questionnaire and interview application. This research is necessary to understand the engaging discourses present in the process of teaching a second language, which redefine the binary idea of normality and cause implications on the process and practices of teaching and learning of deaf students.

KEY-WORDS: Engaging Speeches, Teaching, Portuguese Language, Deaf people, Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Organização da sala de aula	108
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Percurso histórico da educação dos surdos na Idade Antiga	63
Quadro 02 - Percurso histórico da educação dos surdos na Idade Média	64
Quadro 03 - Percurso histórico da educação dos surdos na Idade Moderna	65
Quadro 04 - Percurso histórico da educação dos surdos na Idade Contemporânea	67
Quadro 05 - Datas da coleta de dados na escola	96
Quadro 06 - Distribuição do horário das aulas de LP ano 2017	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASAL	Associação de Surdos de Alagoas
CAS	Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEDAL	Centro Educacional de Surdos Maria Madalena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INES	Instituto Nacional de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: REFLEXOS DE UMA EDUCAÇÃO NORMATIZADORA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	22
Trajetória dos modelos educacionais: oralismo, comunicação total e o bilinguismo	22
Implicações de uma educação normatizadora na educação dos Surdos no Brasil e no estado de Alagoas	40
A educação dos Surdos na cidade de Maceió, Alagoas	50
A política de Educação Inclusiva para Surdos no Brasil	58
LÍNGUA, SUJEITO, INTERAÇÃO E DISCURSO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM	68
A língua/linguagem: discurso e o sujeito	68
A língua/linguagem e suas relações com o sujeito	71
Língua/linguagem e suas relações com o discurso na perspectiva ideológica	74
Os Discursos Envolventes presentes nas práticas de ensino de línguas	76
Ensino e aprendizagem de línguas	77
A Libras e a LP: interação dialógica de sujeitos Surdos convivendo com uma educação em duas línguas	79
A Língua Brasileira de Sinais	79
O ensino de Língua Portuguesa para Surdos	81
CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	86
A pesquisa em ensino seguindo a abordagem qualitativa à luz da Linguística Aplicada	86
A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico	90
Caracterização da pesquisa	92
Caracterização dos estudos	97
A escola	97
Sujeitos participantes	98
ANÁLISE DOS DADOS	101
Análise e descrição das práticas observadas	101
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	119
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	129
Apêndice A – Perguntas do questionário aplicado com o professor	129
Apêndice B – Perguntas do questionário aplicado aos estudantes ouvintes	131
Apêndice C – Perguntas do questionário com os estudantes Surdos	132
Apêndice D – Perguntas da entrevista com a professora do CAS	133

Apêndice E – Respostas da entrevista com os estudantes ouvintes	134
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)	142
ANEXOS	144

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação de Surdos demanda algumas reflexões referentes às atuais práticas de ensino da Língua Portuguesa e Língua de Sinais (doravante LP e LS) que são ministradas para esses estudantes. A educação dos Surdos passou por diversas abordagens, que buscavam trabalhar a linguagem (pela oralidade ou pela sinalização) para o ensino de línguas e o desenvolvimento do sujeito Surdo na sociedade.

Compreendo¹ a linguagem como um processo formador dos estudantes, uma vez que, por meio desta, os sujeitos se posicionam com criticidade e ação participativa. Com essa compreensão e ocupando o espaço de professora de uma universidade pública, proponho um trabalho que analisa os discursos envolventes² nas práticas de ensino da língua e da escrita, provocando reflexões significativas sobre o ensino de LP para a desnaturalização de discursos presentes nas constituições dos sujeitos Surdos. O tema, aqui abordado, surgiu a partir das minhas experiências com os educandos Surdos, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Iniciei o aprendizado da Libras no ano de 1997, no âmbito religioso. Sou Testemunha de Jeová e, dentro desse ambiente, tive o contato com uma surda, que frequentava o mesmo Salão do Reino³. Na época, todos foram incentivados a aprender a Língua de Sinais para interagir com a surda. A forma visual de comunicação encantou-me e logo eu estava atuando como intérprete das reuniões. Foi nesse espaço religioso, em 1997, que participei dos primeiros cursos de Libras e de interpretação.

Minha primeira formação pedagógica foi no Ensino Médio, cursando o extinto Magistério (curso Normal em Nível Médio). No magistério, vi a possibilidade de ser professora de crianças Surdas. Assim, no quarto ano do Ensino Médio, tive a oportunidade de realizar o estágio em uma escola para Surdos no município de Salvador - Bahia. Fazer essa observação e regência nessa escola foi um desafio, pois os professores orientadores se recusaram a liberar o meu estágio em uma escola de Surdos, argumentando que nem eu, nem eles, tínhamos formação na área e que eles não iriam entender a minha aula sinalizada. As falas e posturas dos meus

1 A fim de justificar o meu interesse na área e no tema de pesquisa, optei em escrever a Introdução desse trabalho em primeira pessoa. Nas sessões seguintes, a escrita utiliza a terceira pessoa.

2 Por discurso, entendo a língua em sua integridade concreta e viva, vinculada aos falantes, aos seus atos e valores ideológicos, produzindo um discurso dialógico (BAKHTIN, 2003). Já a noção de discurso envolvente será compreendida a partir da concepção de que os discursos “são construídos de contextos específicos e soam como regras e verdades instituídas... e trazem conceitos que podem oprimir, muitas vezes, as minorias socialmente destituídas de representação (SOUTO MAIOR, 2018, p. 136). Assim como Souto Maior (2009, p. 114), sentimos “a necessidade de usar essa noção para explicar situações em que determinados discursos demonstram certas particularidades”. Essa noção está explanada na sessão três deste texto.

3 As Testemunhas de Jeová costumam chamar o seu local de encontros para as reuniões, onde estudam a Bíblia, de Salão do Reino. Para maiores informações veja o site www.jw.org.

professores reproduziram o discurso envolvente de que há um impedimento imperativo e incondicional para qualquer experiência com Surdos, porque não recebemos uma formação específica. Mesmo considerando que a formação é imprescindível para um atendimento mais adequado à condição dos Surdos, não é possível, muitas vezes, “escolher” o contexto no qual o professor vai lecionar. Espera-se que, no estágio, se vivenciem práticas “reais” da escola. Essa atitude é como “apagar” a realidade nua e crua de que professores, mesmo sem a formação específica, deverão, até por força da lei, lidar com alunos diversos. Muitos professores se recusam, diretamente ou de uma forma velada, a ensinar os estudantes Surdos (e pessoas com deficiências), alegando que não têm uma formação específica. Esse enunciado soa como uma verdade instituída e produz sentidos que resultam em ações e comportamentos que excluem as minorias. Tal discurso gera um regime de verdade que, ao naturalizar-se, isenta o professor da responsabilidade pela educação e exclui os estudantes Surdos do ambiente de aprendizagem.

Enfrentei esse discurso apresentando o regimento do curso Normal Médio, o qual indicava que aquele curso me habilitava para a atuação na Educação Infantil, nas séries iniciais e também na Educação Especial. Para desnaturalizar a ideia de que apenas quem tem uma formação específica pode ser um professor de Surdos, argumentei que a formação de professor deve atender a todas as especificidades da educação e que o estágio em uma turma de Surdos me proporcionaria um aprendizado para a minha atuação. Após essas reflexões com os professores e com a coordenação do curso, o meu estágio na escola de crianças Surdas foi liberado. Nesse mesmo período, em 2004, fui contratada pela escola por ser fluente em Libras. Surge então a minha descoberta e a minha identidade como professora de Surdos.

Assim, iniciei a carreira como professora alfabetizadora de crianças Surdas e jovens Surdos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no último ano do curso normal em Nível Médio em 2004. Em 2008, fui convidada, pela direção, para ministrar LP como segunda língua e Literatura. No ano de 2013, fui aprovada na seleção para professor substituto do Instituto Federal da Bahia (IFBA - campus Salvador), lecionando a disciplina LP como segunda língua⁴, por dois anos, no Ensino Médio Técnico e Ensino Superior. Nesses quinze anos de práticas pedagógicas, atuando em diferentes níveis, as inquietações surgiram frente aos desafios em sala de aula, ao trabalhar com o ensino da LP. As práticas aprendidas no curso Normal e

4 Nesse trabalho adotamos o termo segunda língua para se referir a Língua Portuguesa, qual não é aprendida naturalmente (por vias orais auditivas) e espontaneamente pelos sujeitos Surdos, necessitando de um contexto sistemático de ensino. O termo primeira língua refere-se a Libras, por ser a língua natural para esses sujeitos (QUADROS, 2006, 2019). O uso da terminologia primeira e segunda língua não significa que uma é mais útil ou prestigiosa do que a outra (MARTINEZ, 2009). Representa a relação que a língua estabelece no convívio e nas relações sociais que ele estabelece em sua comunidade.

nos cursos de Formação Continuada não atendiam às necessidades linguísticas dos meus alunos. Assim, no dia a dia, surgiam dúvidas sobre o ensino e aprendizagem de uma segunda língua para sujeitos Surdos. Posteriormente, cursei a Licenciatura em Letras com habilitação em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, no polo situado na Universidade Federal da Bahia - UFBA. Durante todos os anos de docência, busquei cursos e formações que me possibilitassem um maior embasamento teórico para a minha prática pedagógica. No entanto, o conhecimento adquirido nem sempre atendia às necessidades reais dos estudantes Surdos. As dificuldades se transformaram em busca por práticas que contemplassem a aprendizagem de uma segunda língua. Assim fui levada a ingressar na pesquisa em nível de Pós-Graduação.

Como pesquisadora e morando no estado de Alagoas, notei que a proposta de educação ofertada aos Surdos no estado caminhava pela Educação Inclusiva⁵. Isso posto, minha pesquisa buscou refletir sobre os discursos envolventes nas aulas de LP, oferecidas para os estudantes Surdos na perspectiva da Educação Inclusiva. As atuais políticas de Educação Inclusiva legitimam o ingresso de estudantes Surdos nas escolas comuns de educação básica. Isso significou, na matrícula, um aumento no número desses estudantes e de outros com deficiência na escola comum⁶. No Brasil, essa proposta educacional ganhou apreciadores, que defendem o referido projeto escolar. Sobre a Inclusão na escola, Mantoan (2006, p. 16), afirma que

A Inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino regular e especial.

Com a perspectiva de oferecer uma educação para todos, a inclusão foi vista por muitos como caminho para garantir a melhor educação para os estudantes com deficiência. O termo pessoa com deficiência, de acordo com a legislação atual, engloba qualquer pessoa que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em

5 Entende-se por Educação Inclusiva a perspectiva de uma escola em “que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola” (SALAMANCA, 1994). Sobre essa perspectiva na educação, na seção dois faremos uma melhor explanação.

6 Neste trabalho, optamos (pelo) uso do termo Escola Comum para designar as escolas do ensino regular, que difere das Escolas especiais, conforme a Política Nacional de Educação Especial de 1994.

interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Assim, a inclusão busca garantir a inserção dessas pessoas no espaço escolar. A proposta visa a assegurar uma educação igualitária, democrática e que rompesse com a prática de segregação aos grupos minoritários. Mesmo defendida por muitos pesquisadores, essa ideia atualmente é problematizada diante das suas práticas pedagógicas para os estudantes Surdos⁷. A proposta de Educação Inclusiva, praticada na maioria das escolas, não atende a necessidade do estudante Surdo de ter acesso às duas línguas - a LP e a Língua de Sinais. Essa afirmação surge a partir de pesquisas, como a do professor Capovilla (2011), que avaliou o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e escolares em mais de 8000 Surdos de 6 a 40 anos de idade (durante cerca de 20h por avaliando) de 15 estados brasileiros. Nessa pesquisa, ele concluiu que muitas escolas comuns, ao receberem o estudante Surdo, desconhecem a sua diferença linguística e, “consequentemente, as crianças Surdas estão sendo privadas da única comunidade escolar capaz de prover educação de verdade em sua língua materna” (CAPOVILLA, 2011, p. 78). A pesquisa citada foi publicada em um breve artigo na Revista Pátio (2009) intitulado: “Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes”. Entendo que a base teórica da pesquisa não tenha adentrado em questões mais contextuais e/ou qualitativas dos estudantes Surdos, pois seu escopo visava analisar o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças Surdas. No entanto, sua referência se torna importante para esta pesquisa, pois apresenta dados que permitem análises sobre a educação ofertada aos Surdos no Brasil. Tal pesquisa evidencia que a educação que as crianças Surdas estão recebendo omite a sua diferença linguística ao buscar uma educação igualitária.

Para a efetivação das práticas de ensino de LP para o estudante Surdo, o ensino da língua escrita não se resume a um processo mecanizado, isolado dos fenômenos contextuais, em que as práticas sociais são desconsideradas e se privilegia somente a estrutura da língua oral, renegando a presença da Língua de Sinais. Desenvolver práticas de ensino sobre a estrutura é fundamental para o aprendizado de línguas. No entanto, esta não deve ser vista como a única abordagem aplicável. Assim, faz-se necessário a interface estrutura e sentido. Sobre o ensino e aprendizagem de línguas, Zozzoli (2013, p. 267) pondera que

7 Diversos pesquisadores brasileiros questionam a educação básica para Surdos nas turmas com estudantes ouvintes. Entre eles podemos citar Sá, cujas reflexões resultaram na publicação do livro “Surdos, qual escola?” (2011); o Prof. Capovilla (2009), que desenvolveu pesquisas sobre a temática; e as professoras surdas Vilhalva, Campello e Rezende, autoras de artigos publicados, nos quais questionam essa educação oferecida aos Surdos.

ensinar e aprender podem ser compreendidos, ainda em muitos contextos sociais, institucionais ou não, como passagem de conhecimentos prontos do professor e a recepção/repetição desses conhecimentos pelo aluno. Nessa perspectiva privilegiam-se a memorização e a reprodução de conteúdos previamente estabelecidos nos objetivos de aprendizagem idealizadas a serem alcançados.

As práticas de alguns docentes, oriundas da compreensão de ensino como “passagem de conhecimentos”, nas quais a memorização de palavras está presente em muitas salas de aulas, não se limitam ao estudante ouvinte, mas também são vivenciadas pelos estudantes Surdos. Essas práticas, mesmo sendo apresentadas como solução das dificuldades linguísticas dos discentes, são questionadas em algumas pesquisas, sobretudo na área de Linguística Aplicada (ZOZZOLI, 2013; SOUTO MAIOR, 2018). Os estudos nesse campo de pesquisa propõem uma crítica ao ensino de uma língua morta ou estagnada, defendendo a ideia de um ensino de língua com uma evolução ininterrupta, presente na concretude da vida social (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).

Visto que a aprendizagem do estudante Surdo envolve duas línguas, faz-se necessária a efetivação de aprendizagem da língua natural, neste caso a Língua de Sinais, e, por conseguinte, o ensino de LP na modalidade escrita. Em consonância com Ribeiro (2015, p. 24), compreendo que

não basta ensinar os alunos Surdos como decodificar sinais gráficos, é preciso ensiná-los a forma escrita: para quem ou o que estou escrevendo? Esse é o grande desafio para os professores, educadores e psicopedagogos, compreenderem o universo do Surdo.

Diante desse desafio no ensino de línguas, o professor segue a busca por práticas e “atividades que propiciem esse emprego da língua/linguagem, e, mesmo que por simulação, por jogo, sejam utilizados os enunciados orais e escritos dentro de situações que possam ser reencontráveis na concretude da vida social” (ZOZZOLI, 2013, p. 267). Essas reflexões sobre o ensino e aprendizagem de línguas são fundamentais para a educação dos Surdos. Além disso, as crenças, os pré-conceitos e os discursos acerca do processo ensino-aprendizagem também dificultam o efetivo trabalho de interface com as línguas. Nesse sentido, esses discursos provenientes de diversos campos, como a mídia, não só trazem problemas para o processo de ensino, como também veiculam sentidos que vão compor as ações contidas em relação ao que significa ensinar língua para Surdos.

Outro obstáculo enfrentado para essa temática é a carência de pesquisas e de documentação que abordam o ensino do português escrito aos estudantes Surdos. Essa lacuna favorece inúmeras dificuldades nas práticas oferecidas a esse público. No campo da pesquisa,

são poucos os estudos no Brasil que abordam esse tema. Entre eles podemos citar Gesueli (1998); Fernandes (1998, 2003, 2015); Machado (2000); Silva (2001); Brochado (2003); Karnopp (2002); Peixoto (2004); Quadros e Schimiedt (2006); Farias (2006); Ribeiro (2015); Lodi, Melo (2015); Silva (2016) e Neves (2017). No campo da documentação legal, os poucos documentos norteadores do ensino de línguas apresentam orientações sobre o ensino a esse público. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - não apresentam orientações específicas para o ensino de Libras e da LP para Surdos. No entanto, com as lutas da comunidade surda, o Plano Nacional de Educação – PNE, meta 4, cita brevemente o ensino das duas línguas para os estudantes surdos. Além destes, a Prefeitura de São Paulo publicou um documento pioneiro, apresentando currículo de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua no Ensino Fundamental.

As poucas produções sobre o tema partem de pesquisadores e professores que atuam com esses estudantes. Sendo assim, há a necessidade de “uma reflexão por parte dos docentes sobre como realizar esta tarefa árdua, mas prazerosa, de ensinar os alunos Surdos” (RIBEIRO, 2015, p. 18).

Na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, desde 2016, estão sendo desenvolvidas pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL - FALE) nos níveis de Mestrado e Doutorado, sobre os estudos linguísticos e discursivos da Língua de Sinais e a LP para Surdos⁸. Essas pesquisas⁹, dentre as quais a minha pesquisa está incluída, contribuirão para uma reflexão sobre o cenário Nordeste de Ensino e Aprendizagem das línguas anteriormente citadas. Desenvolver estudos voltados, especificamente, para o ensino de uma segunda língua para os Surdos é relevante, tendo em vista a atual realidade da Educação Brasileira ofertada para essas pessoas. No Brasil, a lei 10.436/02, que reconhece a Libras como língua das comunidades surdas brasileiras, a define como uma língua que tem um “sistema linguístico de natureza visual-motora”, apresenta estrutura gramatical própria e “constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias (preservação da escrita original do documento citado?) e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil” (BRASIL, 10.436/02). Destarte, essa língua visual, que possui estrutura gramatical própria e elementos linguísticos comuns nas línguas, caracteriza-se como a primeira língua¹⁰ para os Surdos, e a LP constitui-

8 Informação cedida em julho de 2018 pela secretaria do PPGLL e por alguns docentes que orientam os trabalhos acima. As linhas das pesquisas citadas são: Linguística Aplicada; e Teoria e Análise Linguística.

9 Até o mês de agosto de 2019, as seguintes dissertações estavam disponíveis no Repositório da UFAL: A inclusão de alunos surdos no ensino superior: dificuldades e possibilidades da comunicação em Libras e na língua portuguesa, de Vivian Magalhães e Semântica da Libras: hiperônimos e hipônimos e o desenvolvimento linguístico da criança surda, de Marcos de Moraes Santos.

10 Ver nota de rodapé nº 4 sobre o uso dos termos primeira e segunda língua.

se como a segunda língua (L2) para eles (BRASIL, 2005), o que requer práticas de ensino de segunda língua para esses sujeitos (QUADROS; SCHIMIEDT, 2006). Partindo do princípio de que o ensino de LP para os Surdos deve ser ofertado como segunda língua, a Língua de Sinais convive no mesmo espaço como língua de intermediação do saber. Para os Surdos, as línguas visuais são línguas que ultrapassam as barreiras auditivas. Elas permitem, portanto, a interação dialógica (BAKHTIN, 2003) entre sujeitos Surdos e entre Surdos e ouvintes, favorecendo uma inclusão social e linguística. Para Bakhtin (2003), a interação dialógica se dá pelas relações que estabelecemos nos enunciados. Ao proferir um enunciado, o sujeito faz a retomada de outros dizeres que permitem uma resposta ativa. Sendo assim, tal categoria é fundamental para o meu estudo, pois compreendo que as práticas de linguagem para os estudantes Surdos envolvem uma interação dialógica entre as línguas ensinadas e os sujeitos envolvidos, proporcionando uma reflexão aprofundada sobre os enunciados produzidos na educação oferecida aos surdos (ZOZZOLI, 2013).

Tratando-se de ensino de uma segunda língua, as práticas de ensino da LP para os surdos necessitam de uma “compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir **significados no mundo social**” (BRASIL, 1998, p. 27, grifo nosso). Partindo da concepção de linguagem como atividade constitutiva, as práticas de ensino de uma língua devem seguir a perspectiva da linguagem como interação humana. Nesse sentido, as relações sociais refletem, e refratam, os discursos presentes nos espaços que o sujeito permeia.

Fundamento essas reflexões a partir dos estudos da Linguística Aplicada, que visa compreender os novos tempos, abrindo espaço para visões alternativas e teorias sobre as práticas sociais, por analisar as Políticas Educacionais propostas aos Surdos, mergulhando em um percurso histórico e contemporâneo. Essa compreensão se faz necessária para abrir novos espaços para visões alternativas e ouvir outras vozes que possam revigorar e compreender a vida social (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

A fim de ouvir e compreender outras vozes, analisarei os discursos produzidos no percurso histórico e na contemporaneidade na educação dos Surdos. Para tal reflexão, alicerço meu trabalho nos estudos Bakhtinianos sobre discurso. Para os membros do chamado círculo bakhtiniano, “todas as formas de interação discursiva estão estreitamente ligadas às condições de dada situação social concreta, e reagem com extrema sensibilidade a todas oscilações do meio social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2017, p. 107). Nesse sentido, os enunciados produzidos não se encontram isolados, mas constituem significados carregados de aspectos

históricos e sociais. Estes enunciados constituem o discurso, que pode ser ressignificado na sua produção. Consequentemente, “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (BAKHTIN, 1998, p. 89). Os discursos podem concordar ou discordar com a política educacional, produzindo mudanças nas relações sociais.

Os discursos também podem ser naturalizados ou ressignificados a partir de concepções ideológicas que permeiam a sociedade. Diante disso, o sujeito é imbricado pelo dizer, gerando implicações nos seus discursos. Alguns dizeres naturalizam-se como verdades que envolvem os enunciados, produzindo uma resposta antecipada. Nessa perspectiva de discurso, a noção de Discursos Envolventes contribui para desenvolver uma melhor análise dos enunciados presentes na educação dos Surdos.

Sobre Discursos Envolventes, Souto Maior (2018, p. 136) define-os como

os dizeres que são construídos em contextos específicos e soam como regras ou verdades instituídas, as quais muitas vezes perderam sua justificativa inicial de existência, e trazem conceitos preconcebidos que podem oprimir, muitas vezes, as minorias socialmente destituídas de representação e/ou exploradas num contexto mercadológico perverso.

No contexto educacional, alguns discursos produzidos tornam-se como verdades instituídas. Eles carregam conceitos ideológicos que oprimem aqueles que não estão dentro de um padrão pré-estabelecido para o aluno ideal. Na educação dos Surdos, vários discursos são apresentados como verdades instituídas, indicando regras que são seguidas nas práticas de ensino. Convém analisar como esses discursos são produzidos e as implicações que eles produzem no processo de ensino-aprendizagem e para a constituição dos sujeitos Surdos, considerados como minorias linguísticas.

Um dos discursos envolventes, presente na Educação Inclusiva, é o de igualdade para todos. Sendo assim, todos os sujeitos são iguais e devem estudar nos mesmos espaços escolares. Nesse contexto, surge a ideia binária de normal e anormal, causadas pelo estranhamento em relação ao outro, conduzindo para práticas que buscam padronizar os sujeitos de acordo com a ideia de normalidade presente na sociedade.

Paralelo aos estudos teóricos, nos deparamos com a realidade da educação dos Surdos em Alagoas e sentimos a necessidade de fazer uma retomada da história da educação dos Surdos, a fim de entender as atuais práticas de ensino. Ante a convivência, foi possível fazermos uma análise que confronta a legislação que rege a Educação Inclusiva e a realidade das escolas comuns.

As questões que nortearam esse estudo foram:

1. Como são desenvolvidas as práticas de ensino da LP para estudantes Surdos em uma escola comum da cidade de Maceió, AL?
2. Como os discursos analisados, no contexto citado, refletem discursos envolventes, no percurso histórico da educação dos Surdos?
3. Quais as implicações dessas práticas discursivas para o processo de Ensino e Aprendizagem de LP para a constituição do sujeito Surdo?

Dadas essas questões, foi necessário delinear objetivos específicos para que fosse possível desenrolar a pesquisa. Assim, os objetivos que busquei em minha pesquisa são:

1. Descrever as práticas de ensino da LP para estudantes Surdos em uma escola comum da cidade de Maceió, AL e sua relação com a proposta de Educação Inclusiva;
2. Analisar os discursos envolventes que perpassam o processo de ensino em uma turma com estudantes Surdos e ouvintes nas aulas de LP;
3. Apresentar possíveis implicações das práticas discursivas analisadas no processo de ensino e aprendizagem de LP e na constituição do sujeito Surdo nesse processo.

Partindo desses pressupostos, desenvolvi a pesquisa numa abordagem qualitativa, de natureza aplicada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Quanto aos procedimentos, analisei as práticas de ensino de LP para os estudantes Surdos a partir da pesquisa documental. Na leitura dos textos e documentos legais ou históricos, foi analisado como os discursos são produzidos e que sentidos são gerados ao longo da história da educação dos Surdos e na contemporaneidade. Além dessas leituras, busquei contribuições nas bases teóricas de ensino de línguas dentro de uma perspectiva dialógica. Para a contextualização sobre a realidade do ensino em Alagoas para os estudantes Surdos, utilizei a entrevista orientada com questões chaves para impulsionar a narrativa.

Para desenvolver a pesquisa, utilizei alguns instrumentos que permitiram a coleta dos dados. Esses instrumentos aplicados foram: observação e diário de campo das aulas de LP; pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; questionário (constituído por perguntas abertas), auferido à professora e aos estudantes ouvintes da classe e entrevista semiestruturada com os estudantes Surdos. Por fim, foram feitas análises linguístico-discursivas dos dados obtidos.

A coleta de dados incluiu, inicialmente, conversas com a equipe gestora e professores da escola e leitura do PPP da unidade escolar, a fim de entender a estrutura e os caminhos pedagógicos que norteiam as práticas da referida instituição. Esse contato começou em maio do ano de 2017 e continuou durante todo o processo da pesquisa em campo. Paralelo à leitura do PPP, observei nove aulas de LP de uma professora ouvinte, em uma turma com estudantes Surdos e ouvintes.

Com base nas leituras bibliográficas iniciei a pesquisa de campo, observando a prática pedagógica de uma professora de LP da Rede Estadual de Ensino, no município de Maceió, AL, em uma sala comum, composta por 11 estudantes ouvintes e 17 estudantes Surdos, com a faixa etária entre 17 e 23 anos, durante 06 meses no ano supracitado.

A partir dos dados coletados, segui para a escrita deste trabalho. Após a Introdução, apresento a trajetória histórica da Educação dos Surdos no mundo e no Brasil, delineando-a pelo Estado de Alagoas. Essa trajetória origina-se antes da Idade Média, analisando como os discursos de uma educação normatizadora se deslocam, produzindo novos sentidos. Ao traçar a educação dos Surdos na contemporaneidade, percebemos que os Discursos Envolventes (SOUTO MAIOR, 2009; idem, 2018; SOUTO MAIOR e LIMA, 2013) se naturalizam na perspectiva de uma educação para todos. E, por fim, faço uma reflexão sobre a Política de Educação Inclusiva para os Surdos brasileiros.

Em seguida, na seção três, discorro sobre a língua, sujeito e o discurso, a partir dos estudos dialógicos do Círculo Bakhtiniano, seguindo com essas perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Discuto, ademais, a interação dialógica dos sujeitos Surdos ao utilizar a Libras e a LP, a Educação Bilíngue e o Ensino de LP escrita para Surdos.

Na quarta seção, descrevo o percurso metodológico da pesquisa. Início com a fundamentação teórica que ampara a metodologia utilizada na presente pesquisa; em seguida, apresento a caracterização da pesquisa, situando o espaço escolar, os sujeitos participantes, a observação em sala de aula; e finalizo com os instrumentos de coletas de dados.

Dando continuidade ao trabalho, na quinta seção, discuto os dados produzidos a partir da observação das aulas ministradas pela professora de LP, dos questionários e das entrevistas. A última seção do trabalho traz as considerações finais com reflexões sobre a pesquisa e as implicações das práticas de ensino e aprendizagem de LP.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: REFLEXOS DE UMA EDUCAÇÃO NORMATIZADORA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

"A educação tem raízes amargas, mas os frutos são doces".

Aristóteles (quinhentos e cinquenta e cinco, dezoito).

A Educação institucional para Surdos se constitui na perspectiva que tem a Língua de Sinais como língua de intermediação do saber. Para os Surdos brasileiros, a Libras configura-se, então, como a sua primeira língua. Essa perspectiva se consolidou após inúmeras propostas de educação, que buscavam atender às necessidades dos Surdos. Ao longo do tempo, as práticas diferenciavam-se, apresentando uma abordagem por métodos orais e outra pelo uso de sinais.

Para entender a atual política de educação para Surdos e as práticas desenvolvidas em sala de aula para esses estudantes, faz-se necessário uma retrospectiva histórica sobre como a educação a eles eram oferecidas e as concepções ideológicas sobre esses sujeitos. As reflexões iniciam-se da Roma Antiga, na Idade Antiga, na busca de dados discursivos, seguindo uma análise dos discursos produzidos sobre esses sujeitos dentro do espaço educacional. Entende-se que é através desse percurso histórico que percebemos como os discursos vão se ressignificando. Será analisado também como a ideologia de sujeito normal versus sujeito anormal fica evidente nesses discursos que são materializados.

2.1. Trajetória dos modelos educacionais: oralismo, comunicação total e o bilinguismo

Para refletir sobre as atuais práticas de ensino de LP disponíveis aos Surdos nas escolas comuns, faz-se necessário refletir sobre as nuances presentes nos discursos produzidos através da História da Educação dos Surdos.

Pensando na proposta de Educação Inclusiva, Santos (2011, p. 26) explicita que a promoção da inclusão implica a valorização da diferença e singularidade de cada sujeito. No entanto, a inclusão de um sujeito diferente causa estranhamento e, muitas vezes, é atravessada pelo discurso binário de normal e anormal. Para Santos (2011, p. 26), “o temor do outro, isto é, do que é diferente, foi algo que sempre se fez presente no imaginário dos que – por se encontrarem dentro dos padrões determinados pela sociedade – se autodenominam como normais”.

Esse temor em relação ao sujeito diferente se materializa em ações, conscientes ou inconscientes, que fragmentam o ser humano, adjetivando-o. No percurso histórico, encontram-se os Surdos tratados como sujeitos anormais por não falarem a língua oral. A diferença

linguística é o fator impulsionador da concepção de que o sujeito não falante de uma língua oral é estranho e, conseqüentemente, anormal. Esses adjetivos surgem diante dos padrões estabelecidos por cada sociedade, incluindo a contemporânea.

Para alguns pesquisadores como Santos (2011), a sociedade sente a necessidade de rotular um segmento como anormal, para que os outros se autodenominem normais. Assim, muitas vezes, a ideia de inclusão está atravessada por um sentimento de ser “bonzinho”, ao permitir que os considerados anormais façam parte do meio social (SANTOS, 2011, p. 26). Olhando por esse prisma, nota-se um discurso envolvente na sociedade para a inclusão dos deficientes. Uma escola que aceita a matrícula, uma professora que abraça um estudante deficiente e um coleguinha que brinca com um colega deficiente são aclamados como seres bonzinhos, amorosos e sensíveis. Nesse sentido, a ideia de inclusão limita-se a interagir, ou seja, falar e brincar com a pessoa que tem uma deficiência, bem como agir com bondade em relação ao outro por permitir que o sujeito anormal conviva no mesmo espaço educacional, dispensando as suas outras necessidades. As necessidades envolvem muito mais do que a matrícula e a convivência do estudante na escola. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a proposta de Educação Inclusiva requer

- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da LP como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Art. 28).

A legislação prevê diversas ações que garantam o acesso, a permanência e a qualidade do ensino ministrado ao estudante com deficiência na escola. Santos (2011) considera que as ações envolvem mais um sentimento de bondade e caridade, do que práticas efetivas de inclusão. Tais ações produzem discursos envolventes, tais como “Somos uma escola Inclusiva”, “Viva a Inclusão”, “Todos juntos por uma educação inclusiva”, entre outras, que esquecem de ouvir as vozes dos que foram colocados a margem e criam situações que oprimem ou exploram as minorias (SOUTO MAIOR, 2018).

Com o intuito de realizar uma análise histórica, serão trazidos à atenção os conflitos para a ideia binária de normal e anormal presente nos discursos envolventes. Buscando contribuições do seu léxico, nota-se a definição da palavra normal segundo o Dicionário de Sacconi (2007, p. 563): “Conforme ao padrão ou ao tipo comum; Natural; sem problemas mentais ou emocionais; saudável; sadio; sem doença, desvio, anomalia, má-formação, etc”.

Numa dicotomia discursiva, o termo anormal traz uma característica contrária à de normalidade. Ainda segundo o mesmo Dicionário de Sacconi (2007, p. 563), tal palavra refere-se a: “1. Que não é normal; 2. pessoa que sofre das faculdades mentais; excepcional; deficiente”.

Para a sociedade, o sujeito normal é aquele que está dentro dos padrões por ela estabelecidos. Esse é um ser natural, contrário do sujeito diferente, que é aquele que tem problemas ou que é deficiente.

A definição de um dicionário foi citada apenas para introduzir uma reflexão sobre o sentido das palavras, já que, neste trabalho, não se pretende limitar-se ao significado da palavra, pois compreendemos que, conforme Cançado (2015, p. 19): “nem sempre o sistema semântico é o único responsável pelo significado”. Nas ações interacionais, as pessoas podem dar novos significados, ultrapassando o que pode ser meramente dito. Assim, “o sistema semântico tem seu significado alterado por outros sistemas cognitivos para uma compreensão final do

significado” (CANÇADO, 2015, p. 19). A fim de desenvolver uma melhor análise, amplia-se o significado da palavra para o sentido discursivo, o qual é produzido pelos sujeitos. Esse sentido está presente durante o percurso histórico dos Surdos.

Ao longo da história da educação dos Surdos, como será visto mais adiante, o sentido de normal é apresentado como algo natural, dentro do padrão, é adjetivado ao sujeito ouvinte, visto como alguém saudável e sadio. O Surdo, no entanto, é caracterizado como alguém que não é normal, ou seja, deficiente. Lamentavelmente, esses sentidos estão presentes na educação que é ofertada aos Surdos na contemporaneidade, de maneira velada, ressignificando os sentidos originais.

Na trajetória que será descrita a seguir, vê-se a presença de um discurso que caracteriza o padrão *versus* não padrão; um sujeito são *versus* um sujeito doente; um normal *versus* um deficiente. Santos (2011, *apud* LOGMAN, 2007, p. 30) argumenta que “tanto a ideia de normalidade quanto a anormalidade fazem parte de um único sistema, isto é, os considerados “normais” necessitam dos ditos “anormais” para se sentirem como tal”. Ou seja, no percurso histórico, as práticas ofertadas aos Surdos refletem um discurso binário, que adjetiva, separa e exclui o Surdo por ser diferente. Por usar uma forma de se comunicar diferente, a sociedade os qualifica como anormais. Isso resulta em práticas educativas que buscam normatizar segundo a língua falada pela maioria.

A seguir, serão analisados os discursos envolventes, presentes ao longo da história, pela caracterização dos Surdos como doentes, deficientes e anormais. No desenrolar do texto, optou-se por destacar em negrito algumas palavras que demonstram o jogo discursivo presentes nos enunciados e como os sentidos de normalidade vão se ressignificando. Esse percurso histórico será iniciado pela Idade Antiga.

Na Idade Antiga, encontramos poucos relatos sobre a vida e educação dos Surdos. Entre eles, segue-se a descrição panorâmica de Strobel (2009) sobre alguns países. Na Roma antiga, os Surdos eram encarados como pessoas **castigadas** e **enfeitiçadas** que não mereciam o perdão e, por isso, eram abandonados ou lançados no rio Tiger. Segundo os registros de Strobel (STROBEL, 2009, p. 17), “Só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro – e também faziam os Surdos de escravos obrigando-os a passar toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela” (STROBEL, 2009, p. 17). Na Grécia, eram categorizados como **inválidos** e, por isso, se constituíam um **incômodo** para a Sociedade. Eram “condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygéte, nas águas de Barathere – e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados só”. (STROBEL, 2009, p. 18 grifo nosso).

Sendo assim, os sujeitos que apenas não desenvolviam a fala oral, eram julgados como uma anormalidade na sociedade e, conseqüentemente, uma ameaça à vida harmônica daqueles povos. Na formação discursiva encontrada nos registros históricos, nota-se uma posição ideológica que resultava em uma condenação: o ser que era um **castigo** divino ou **enfeitado** não deveria conviver com a sociedade. Portanto, esses seres anormais mereciam a morte, porque se tornaram **inválidos**, trazendo **incômodo** para a sociedade.

Atravessando o mar e chegando ao Egito e à Pérsia, encontramos uma concepção ideológica e política diferente, de acordo com a qual os Surdos

eram considerados como **criaturas privilegiadas, enviados dos deuses**, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos Surdos a adoração, no entanto, os Surdos tinham vida inativa e não eram educados (STROBEL, 2009, p. 18 grifo nosso).

Para essas comunidades, o ser Surdo significava mais do que o ser humano, mais do que um ser normal; sim, uma criatura excelsa, enviada pelos deuses, com habilidades de linguagem sobrenaturais. É evidente que a ideia de normalidade prevalece, ao ressignificar o Surdo como anormal, por acreditarem que eles eram **divinos**. Convém ressaltar que, nesses períodos, encontram-se poucos relatos sobre a educação das crianças ouvintes e não se encontram relatos de educação ou ensino de uma língua para os Surdos. Nesses poucos registros da Idade Média, percebe-se que esses sujeitos ora eram marginalizados, ora eram endeusados. Em todos os momentos, a linguagem/língua utilizada pelos Surdos não era percebida como forma de comunicação linguística/cultural de um sujeito que toma uma posição atuante na comunicação, de um sujeito que interage no mundo.

Nos estudos filosóficos, as concepções sobre a surdez divergem entre si no tempo e nos personagens. Em 500 a.C., o filósofo Hipócrates associou a clareza da palavra com a mobilidade da língua. No entanto, não menciona a audição em sua reflexão. Isso indica um silenciamento, que acontece pelo não dito no discurso ideológico. Considerando que o Surdo não tem acesso a língua oral por vias auditivas, suas palavras sinalizadas não são claras (não dito), haja vista que a clareza estava na mobilidade da língua (dito). Já em 470 a.C., o filósofo Heródoto classificava os Surdos como “**seres castigados pelos deuses**”. Para serem considerados como castigados, acreditava-se que algo errado deveria ter acontecido e, portanto, merecia a disciplina. Logo, o discurso de anormalidade se evidencia nos seres diferentes, que não estavam no padrão dos demais, merecendo a punição. Em outro momento histórico, “o filósofo grego Sócrates perguntou ao seu discípulo Hermógenes: “Suponha que nós não tenhamos voz ou

língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os Surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?” Hermógenes respondeu: “Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?” (STROBEL, 2009, p. 18).

Mais tarde, em 355 a.C., o filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) relacionava a fala à linguagem e ao pensamento, julgando que os sujeitos que não falavam (oralmente) não possuíam linguagem e tampouco pensamento. Para ele, “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos Surdo-mudo se tornam **insensatos e naturalmente incapazes de razão**” (STROBEL, 2009, p. 18 grifo nosso). As concepções aristotélicas, que encadeiam a fala (no sentido de oralização/voz), linguagem e pensamento, colocavam os Surdos como sub-humanos, anormais e incapazes de aprender a falar. Para Aristóteles,

só a voz articulada, a palavra humana, tem um sentido, o qual é dado pela faculdade exclusivamente humana de distinguir o bem do mal, o justo do injusto, isto é, pela condição de animal político que é característica do homem. A base para as sociedades é a possibilidade de comunicação dessas distinções. Elas é que caracterizam os agrupamentos humanos e, portanto, o Estado (NEVES, 1981, p. 58).

Essa perspectiva contribuiu para o pensamento de normalização do sujeito Surdo apenas pela “voz articulada”, adentrando por concepções ideológicas, políticas e medicinais de cura ou abandono. Apesar de seu discurso refletir as ideias presentes no seu tempo, seus conceitos filosóficos tiveram implicações em diversas áreas da sociedade, sobretudo na educação e na política. Do mesmo modo, seu posicionamento sobre os Surdos produziu efeitos de sentidos que se reproduzem na atualidade, conforme notado mais adiante.

Durante a Idade Média, os Surdos não eram vistos como seres humanos e, conseqüentemente, tinham seu direito à educação privado, ou seja, eram impedidos de receber uma instrução escolar. Ainda nesse período, eles

eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Não davam tratamento digno aos Surdos, **colocava-os em imensa fogueira**. Aos Surdos eram proibidos de receberem a comunhão porque eram **incapazes** de confessar seus pecados, também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas Surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa. Também existiam leis que proibiam os Surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos (STROBEL, 2009, p. 19, grifo nosso).

Percebe-se que a fala/oralidade estava relacionada à base para a bênção e o perdão divino. Os **incapazes** de confidenciar os seus pecados à igreja, na modalidade linguística comum, recebiam a condenação. Assim, não possuem a linguagem usada pelos considerados

normais significava serem classificados como estranhos, condenados literalmente à **fogueira** ou ao inferno de fogo. O discurso que caracteriza os Surdos como seres incapazes se constitui na ideologia de normalidade, que também se materializa nos documentos legais desse período.

A ideia de incapacidade se refletia também na política educacional, na qual os direitos à educação eram privados. Na atualidade, há propostas que buscam inserir os Surdos no espaço escolar. No entanto, ainda encontramos Surdos fora do espaço escolar por receio dos seus pais ou dos gestores escolares, os quais acreditam que o Surdo não tem capacidade de aprender assim como os demais estudantes. Cavalcanti e Silva (2007) relatam depoimentos de mães de Surdos que denunciam escolas que não aceitam a matrícula do Surdo e, muitas vezes, rotulam esses sujeitos como “alunos com problemas”. Elas expõem que, em alguns momentos, os pais dos estudantes Surdos optaram em fazer queixa na Delegacia de Ensino para assegurar a matrícula do seu filho, embora o direito a educação na escola comum esteja garantido por lei (CAVALCANTI; SILVA, 2007, p. 226). A ideia de que os Surdos são pessoas incapazes de aprender produz um novo sentido nas ações atuais.

Na Idade Moderna, começaram a surgir pessoas interessadas na educação dos Surdos. Assim, a surdez passa de uma concepção religiosa para uma concepção clínica e social. Aparecem católicos, protestantes e médicos em busca do desenvolvimento de práticas de ensino oral, gestual e/ou escrito. No âmbito religioso, o interesse parte da ideia de oportunizar aos Surdos o conhecimento sobre Deus, enquanto na medicina, a busca pela cura das doenças influencia a ciência no contexto do Renascimento Científico. Entre os interessados pelos estudos sobre os Surdos, encontramos Girolamo Cardano (1501-1576), um médico e filósofo, que afirmava que “a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos Surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um Surdo-mudo” (STROBEL, 2009, p. 19). De acordo com Soares (1999), ele utilizava a língua de sinais e a escrita com os Surdos. Para chegar a essa proposta, Cardano desenvolveu um estudo a partir das experiências com Surdos que desenvolvem a linguagem de diferentes formas. Sobre as suas práticas, Soares (1999) descreve que

para avaliar o grau de aprendizagem dos Surdos, fez sua investigação a partir dos que haviam nascido Surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. Sua conclusão, após esses estudos, era a de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos Surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem (SOARES, 1999, p. 17).

Sua proposição quebra a concepção de normalidade e anormalidade, presente até a Idade Média. Sua pesquisa envolvia Surdos de períodos pré e pós-linguísticos, o que favoreceu um olhar de diversos prismas sobre a aquisição da linguagem desses sujeitos. Segundo Silva *et al* (2006, p. 17), Cardano “rompeu com a visão de que os Surdos eram incapazes de aprender”, apresentando uma relação de linguagem, escrita e pensamento, fugindo da normalidade imposta até o seu tempo. Constata-se, através das suas posições ideológicas e educacionais, que ele fugia da ideia binária de normal e anormal, ao perceber os Surdos como sujeitos que podiam se comunicar de outras formas, como na modalidade escrita. Na enunciação “que era a forma de eles falarem”, descrita por Soares (1999), há um deslocamento do discurso de normalidade segundo determinado padrão, para um discurso da diferença linguística. Ou seja, a modalidade escrita é também uma forma a ser utilizada pelo sujeito para expressar suas ideias e seus pensamentos, independentemente se ele oraliza ou não.

Ainda nesse período, um monge beneditino, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que residia na Espanha, desenvolveu uma educação para Surdos na primeira escola para Surdos em um monastério de Valladolid. Seu trabalho iniciou-se ensinando o latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia para dois irmãos Surdos, Francisco e Pedro Velasco. Em suas práticas de ensino, usou como metodologia a dactilologia¹¹, escrita e oralização. Francisco e Pedro eram membros de uma importante família de aristocratas espanhóis. Com o trabalho desenvolvido por Ponce de Leon, ainda segundo Silva *et al* (2006, p. 17), “Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa”. Ponce de Leon, mais tarde, também criou uma escola para professores de Surdos. Pouco se sabe sobre seus métodos de ensino, pois o mesmo não publicou nada em vida. Soares (1999, p. 21) relata que

não se tem conhecimento detalhado da sua metodologia. O que existe são informações isoladas e Ponce não teria deixado nada escrito sobre seu trabalho. A única coisa que se sabe é que ele teria iniciado, primeiro, o ensino da escrita, através dos nomes dos objetos e, num momento seguinte, teria passado ao ensino da fala, começando pelos elementos fonéticos.

Com a sua morte, o “seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de Surdos” (STROBEL, 2009, p. 19). Nota-se que a concepção de normalidade continua presente nesse período, na ideia de língua/fala (oral). Apenas os Surdos que conseguiam falar (oralmente) tinham o direito à herança. A possibilidade da oralidade, pelo Surdo, era o equivalente ao padrão estabelecido pela sociedade.

11 Dactilologia refere-se à soletração manual das palavras, por meio da representação das letras alfabéticas. É um recurso utilizado apenas nas Línguas de Sinais (GESSER, 2009, p. 28).

A partir dessas materialidades, percebemos que o discurso não se apresenta inocente, haja vista que “todo discurso tem a ver com o tipo de relação do sujeito no processo de produção da vida de uma sociedade” (FLORENCIO *et al.* 2009, p. 27).

Ainda na Espanha, Strobel (2009) descreve outra personagem, que também surge desenvolvendo educação a um membro Surdo de uma família importante: Juan Pablo Bonet (1579-1623). Este iniciou a educação com Dom Luís Velasco através de sinais, treinamento da fala e o uso de alfabeto dactilologia. O sucesso do trabalho foi honrado pelo rei Henrique IV, que o nomeou como “Marquês de Frenzo”. Mais tarde, em 1620, Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro que apresentava a educação de Surdos através do seu método oral, “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”. Além do método oral, Bonet defendia também o ensino precoce de alfabeto manual aos Surdos (STROBEL, 2009, p. 20).

Continuando o panorama histórico na Europa, encontra-se John Bulwer (1614-1684), um médico britânico que ficou famoso pelos seus estudos sobre Surdos. Ao observar dois Surdos a conversar em gestos, Bulwer entendeu que esses gestos eram essenciais na educação dos Surdos. Acreditava que os sinais eram universais e seus elementos constituídos icônicos. Em 1644, ele publicou “Chirologia and Natural Language of the Hand”, no qual preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial. Também publicou “Philocopus”, ou o “Amigo do Homem Surdo e Mudo”, em 1648, o primeiro livro, em inglês, a não relacionar a surdez com o problema de linguagem, pois “afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral”. Por seus estudos, Bulwer foi considerado o primeiro inglês a desenvolver um método de comunicação entre ouvintes e Surdos (STROBEL, 2009, p. 20).

Paralelo a esses estudos, que relacionam os gestos à linguagem, os métodos de ensino oral também se expandiram em diversos países. Na Suíça, o médico Johan Conrad Ammon (1669-1724) desenvolveu e publicou método pedagógico da fala e da leitura labial: “Surdus Laquens”. Na França, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), um educador, “oralizou a sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os Surdos” (STROBEL, 2009, p. 21). A Academia Francesa de Ciências reconheceu o grande progresso alcançado por Pereira escrevendo o seguinte: “Não tem nenhuma dificuldade em admitir que a arte de leitura labial com suas reconhecidas limitações, (...) será de grande utilidade para os outros Surdos mudos da mesma classe, (...) assim como o alfabeto manual que o Pereira utiliza” (STROBEL, 2009, p. 21). Apesar de fazer uso dos gestos, Pereira, inicialmente, defendia a oralização dos Surdos. Em seus últimos anos, passou a aceitar a comunicação gestual como melhor forma de comunicação para os Surdos. O ensino por meio da oralização atravessa o túnel do tempo,

ressurgindo nos dizeres na contemporaneidade. Hoje, alguns ainda defendem a prática oralista, acreditando que esse método auxilia o Surdo a se integrar na sociedade e no seu desenvolvimento educacional.

Passando pela Alemanha, encontraremos Samuel Heinicke (1729-1790), que começou educando uma menina surda. Foi considerado o “Pai do Método Alemão” – Oralismo puro – iniciando as bases da filosofia oralista, a qual atribuía um grande valor somente à fala/oral. Samuel Heinicke publicou a obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”. Em 1778, Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig. (STROBEL, 2009, p. 21). Seu contemporâneo, o abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789), na França, desenvolveu trabalhos com os Surdos, divergindo da abordagem de Heinicke, por ensinar os Surdos por meio dos sinais. Em carta escrita à L’Epée, o Heinicke narra: “meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em **sua língua pátria e língua estrangeira** através da voz clara e com distintas entonações (STROBEL, 2009, p. 21, grifo nosso). L’Epée foi muito criticado pelo seu trabalho, principalmente, pelos educadores oralistas. No excerto da carta de Heinicke, nota-se a valorização do ensino da língua oral (na língua pátria e na estrangeira), evidenciando uma soberania dos seus alunos em relação aos de L’Epée. Além disso, percebe-se um discurso de normalidade ao afirmar que a voz clara e as distintas entonações permitem a compreensão. Sendo assim, novamente o sujeito Surdo foi submetido às práticas que buscavam igualá-lo ao ouvinte, negando sua diferença linguística.

L’Epée se interessou pela educação dos Surdos após conhecer duas irmãs gêmeas Surdas que se comunicavam através de “gestos”. Sua curiosidade o levou a “manter contato com os Surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais” (STROBEL, 2009, p. 21). Em sua residência, L’Epée iniciou um trabalho de instrução aos Surdos, usando as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominadas de “Sinais metódicos” (SACKS, 2010, p. 26). Essa proposta envolvia a “combinação da língua de sinais com a gramática francesa traduzida em Sinais” e trouxe contribuições para a comunidade surda francesa, pois permitia aos Surdos “escrever o que era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais” (SACKS, 2010, p. 26).

Dessemelhante das crenças comuns até a sua época, L’Epée desenvolveu atividades, numa perspectiva de aprendizagem de línguas, que permitiram que os Surdos pobres e comuns lessem e escrevessem em francês. Para tal, o abade prestou atenção aos Surdos e buscou conhecer a sua língua. De acordo com Sacks (2010), o abade foi provavelmente o primeiro ouvinte a aprender os sinais. Por reconhecer uma língua visual, as práticas por ele desenvolvidas

envolviam associar os sinais a figuras e palavras escritas, estabelecendo uma relação bilíngue. Mesmo conhecendo os sinais e utilizando em sua comunicação e instrução para os Surdos, L'Épée não conseguia crer que a língua de sinais era completa, eficaz e gramatical, capaz de expressar as emoções (SACKS, 2010, p. 29). Tal conceito ainda refletia a ideologia oralista, comum em sua época, de que os sinais se restringem a meros gestos. Também evidenciava a carência de estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais.

Em 1755, L'Épée e os Surdos que perambulavam pela cidade criaram a primeira Escola Pública para Surdos em Paris. Tal ato foi “provavelmente movido pelos fortes ventos que assolavam a sociedade francesa”. Nessa fase, “a pequena burguesia em expansão, apoiada pelos camponeses e artesãos, não admitiam mais as benesses feudais que ainda predominavam na monarquia francesa, principalmente, no Primeiro e Segundo Estado”. Para a burguesia, que queria assegurar seus interesses no mercado e na política, “a única alternativa que lhe restava era fazer uma incursão mais forte, ou seja, apoiar os levantes e contribuir para uma mudança política na sociedade francesa” (SILVA et al, 2006, p. 20). Nesse período revolucionário, a burguesia ampliou seu poder econômico e político, enquanto os outros grupos, como os artesãos e camponeses, tornam-se “a força de trabalho e o exército de reserva, principalmente com o deslocamento das pessoas do campo e das oficinas artesanais para as fábricas nas cidades” (SILVA et al, 2006, p. 21).

Com esses ventos soprando na França e com a concentração dos grupos marginalizados nos centros industriais, surgiu a fábrica e a escola, favorecendo a organização das comunidades Surdas. Com novos ensejos, prevaleceu o interesse da burguesia e, conseqüentemente, dos utopistas, revolucionários e reformadores, ao reorganizar a educação dos homens para as artes mecânicas no eixo estruturante e organizativo das escolas públicas. Nesse período de organização e lutas sociais, a comunidade surda torna-se participante desse cenário de enfrentamento às relações sociais vigentes e juntam-se ao abade L'Épée em busca de melhores condições sociais. De acordo com os registros do abade Sievès, os Surdos também queriam “ser alguma coisa”. E é nessa associação que surge a primeira Escola Pública para Surdos em Paris (SILVA et al, 2006, p. 22).

Aproveitando as novas oportunidades, o abade L'Épée buscou apresentar aos Surdos o acesso à leitura e a todo ensino similar ao do ouvinte. L'Épée oferecia um ensino para Surdos que envolvia os “conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas” na língua de intermediação pedagógica, a Língua de Sinais. Com essa perspectiva, “após cinco ou seis anos de formação, os Surdos dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita”

(SILVA et al, 2006, p. 23). Para manter a escola pública para os Surdos, L'Epée fazia exposição dos seus trabalhos com os Surdos. Acerca das suas práticas, Strobel (2009, p. 22) narra que

todo o trabalho de abade L'Epée com os Surdos dependia dos recursos financeiros das famílias dos Surdos e das ajudas de caridades da sociedade. Publicou sobre o ensino dos Surdos e mudos por meio de sinais metódicos: "A verdadeira maneira de instruir os Surdos-mudos", o abade colocou as regras sintáticas e também o alfabeto manual inventado pelo Pablo Bonnet e esta obra foi mais tarde completada com a teoria pelo abade Roch-Ambroise Sicard.

Sua práxis rompia com a ideologia de normalidade que tinha se difundido nos séculos anteriores. Por apresentar um ensino de diversas disciplinas, incluindo o ensino de Língua de Sinais, L'Epée se difere do discurso de normatização e inicia a proposta de diferença linguística. Na ocasião de sua morte, em 1789, L'Epée já tinha fundado 21 escolas para Surdos, difundindo seu trabalho não apenas na França, como também na Europa. Alguns dos seus alunos tornaram-se professores em diversas escolas espalhadas no mundo (SACKS, 2010, p. 27).

Diferente do trabalho de L'Epée, Thomas Braidwood, na Inglaterra, abre a primeira escola para Surdos, onde ele ensinava os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial em 1760 (STROBEL, 2009, p. 22). Nesse período, "os expoentes das escolas francesas e alemãs divergiam, gerando debates sobre o **método adequado** para a educação dos Surdos" (ROCHA 2008, p. 15, grifo nosso). O resultado final desses debates ocorreu em 1880, no congresso em Milão, no qual "ficou determinado o ensino por meio da oralização, **proibindo** a comunicação e ensino através dos sinais" (ROCHA, 2008, p. 33, grifo nosso). Essa proibição reforçou o discurso naturalizado de que o sujeito normal é o que fala oralmente. O Surdo, para se tornar um ser normal, deveria estar exposto ao ensino oralista, ou seja, ao **método adequado**, sem o uso de sinais.

A proibição levou ao surgimento de "implicações negativas nos aspectos sociais, políticos, educacionais, psicológicos e linguísticos aos Surdos no Brasil e no mundo" (GESSER, 2009, p. 26). As implicações, por Gesser (2009) descritas, emergem em todos os aspectos da vida do Surdo até a atualidade. Embora a legislação brasileira assegure a Língua de Sinais como primeira língua, o discurso envolvente de que o Surdo precisa aprender a língua oral ainda está presente na sociedade. Além disso, as atuais práticas educacionais nas escolas comuns evidenciam a valorização da LP sobre a Língua de Sinais, conforme explicaremos mais adiante. Por ora, continuamos o percurso histórico, ingressando na Idade Contemporânea.

Na Idade Contemporânea, no ano de 1802, nos Estados Unidos, Jean Marc Itard, que residia nos Estados Unidos, assegurava que o Surdo podia ser "treinado" para ouvir palavras.

Itard ficou conhecido pelo “clássico trabalho com Victor, o “garoto selvagem” (o menino que foi encontrado vivendo junto com os lobos na floresta de Aveyron, no sul da França), cujo comportamento era semelhante de um animal por falta de socialização e educação” (STROBEL, 2009, p. 22). Itard não obteve sucesso com o “garoto selvagem” em relação à língua francesa. No entanto, seu trabalho “influenciou na educação especial com o seu programa de adaptação do ambiente; afirmava que o ensino de língua de sinais implicava o estímulo de percepção de memória, de atenção e dos sentidos” (STROBEL, 2009, p. 22).

Em 1814, também nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), ao observar crianças brincando no seu jardim, percebeu que uma menina, Alice Gogswell, “não participava das brincadeiras por ser surda e era rejeitada das demais crianças” (STROBEL, 2009, p. 22). Incomodado pela falta de escola para essa menina estudar, Gallaudet e o pai da menina, o Dr. Masson Fitch Gogswell, pensaram na possibilidade de criar uma escola para Surdos. Gallaudet viajou até à Europa para buscar métodos de ensino aos Surdos. “Iniciou sua busca na Inglaterra, visitando a escola “Watson’s Asylum”, que usava a língua oral na educação dos Surdos” (STROBEL, 2009, p. 23), organizada por Braidwood. Para sua frustração, recusaram-lhe a expor a metodologia utilizada pela escola. Gallaudet seguiu sua viagem para a França, onde foi bem acolhido e impressionou-se com o método de Língua de Sinais usado pelo abade Sicard. Gallaudet voltou aos Estados Unidos, trazendo um professor que era Surdo, Laurent Clerc, considerado melhor aluno do “Instituto Nacional para Surdos Mudos”, de Paris.

Ao retornar para os Estados Unidos, Gallaudet ensinou o inglês para Clerc e aprendeu a Língua de Sinais (STROBEL, 2009, p. 23). Gallaudet e Clerc fundaram em Hartford, no dia 15 de abril, a primeira escola permanente para Surdos nos Estados Unidos, “Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas”. A chegada de Clerc nos Estados Unidos, em 1816, exerceu uma influência nos professores americanos, pois os mesmos até então nunca haviam estado na presença de um Surdo com formação para lecionar a outros (SACKS, 2010, p. 31). Convém mencionar que, na atualidade, algumas pessoas ouvintes costumam ficar espantadas quando um Surdo conclui um curso superior, o adjetivando de Surdo inteligente. Alguns creem que a surdez está atrelada a problemas cognitivos e, por isso, os Surdos apresentam dificuldades na vida escolar e acadêmica. Tal ideia se materializa na admiração dos ouvintes sobre os Surdos que conseguem avançar e conquistar vários espaços.

Retornando ao percurso histórico nos Estados Unidos, o trabalho desenvolvido na escola de Gallaudet levou à abertura de outras escolas de Surdos pelos Estados Unidos, tendo no seu quadro professores de Surdos usuários fluentes em língua de sinais (STROBEL, 2009, p. 24).

O desenvolvimento dos Surdos não se limitava a uma simples empolgação por algo novo. A aprendizagem de uma língua natural favoreceu o desenvolvimento linguístico e social dos sujeitos Surdos, oportunizando a eles o magistério. Segundo Lane (1984, *apud* SACKS, 2010, p. 32), no ano de 1869, havia 550 professores Surdos em todo o mundo. Nos Estados Unidos, 41% dos professores envolvidos na educação de Surdos, eram surdos. A presença desses professores rompe com a ideia de incapacidade e anormalidade. Essa perspectiva atinge a contemporaneidade, na qual a presença de professores Surdos na educação contradiz o discurso de normalidade e incapacidade.

Na atualidade, os Surdos têm ocupado diversos espaços na educação e em outros setores e atuam como profissionais em diversas esferas. De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2013, havia um total de 8.676 alunos Surdos, com deficiência auditiva ou Surdos-cegos matriculados nas instituições de educação superior. Se compararmos os dados entre 2003 a 2013, vemos um aumento significativo de Surdos buscando uma formação para atuar no mercado de trabalho. Em 2003, apenas 665 Surdos frequentavam a universidade. Em 2005, esse número aumentou para 2.428, entre instituições públicas e privadas (BRASIL, 2006). Esse número ainda é pequeno, mas evidencia que as práticas de ensino através da Língua de Sinais rompem com o discurso normatizador e contribuem para o desenvolvimento linguístico, cultural e social do sujeito Surdo.

Retornando ao percurso histórico, em 1846, Alexander Melville Bell era professor de Surdos e criou um código de símbolos chamado “Fala visível” ou “Linguagem visível”. Esses símbolos utilizavam desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato. A ideia do professor era usar esse sistema com seus alunos Surdos, por meio da repetição dos movimentos e dos sons que eram indicados por ele (STROBEL, 2009, p. 24). Seu filho, Alexander Graham Bell (1847-1922), dedicou-se aos estudos sobre acústica e fonética. Graham Bell seguiu uma tradição de oposição às práticas de ensino usando a Língua de Sinais. De acordo com Strobel (2009, p. 25, grifo nosso):

entre os anos 1870 e 1890, o Alexander Graham Bell publicou vários artigos criticando casamentos entre pessoas Surdas, a cultura surda e as escolas residenciais para Surdos, alegando que são os fatores o isolamento dos Surdos com a sociedade. Ele era contra a língua de sinais argumentando que a mesma não propiciava o **desenvolvimento intelectual** dos Surdos.

Para o professor, o **desenvolvimento intelectual** está relacionado à fala oral, negando firmemente a Língua de Sinais. Na ideia binária de normalidade, o discurso de Bell apresenta o sujeito Surdo como anormal ou deficiente intelectual, por desconhecer a língua oral. A

aprendizagem por meio da oralização permitiria ao Surdo a normalidade, pois teria suas faculdades intelectuais desenvolvidas.

A soberania da oralidade volta a ter veemência, ressaltando o discurso normatizador, não somente na vida social dos Surdos, mas também no campo educacional. Ao criticar casamentos entre pessoas Surdas, o discurso velado de apagamento da surdez se materializa em seus artigos. Em 1872, Graham Bell criou uma escola para treinar os professores de Surdos em Boston e publicou livreto com método “O pioneiro da fala visível”, dando continuidade ao trabalho do seu pai (STROBEL, 2009, p. 24). Bell, indicado por seu pai, deu aulas de fisiologia da voz para Surdos na Universidade de Boston, onde conheceu a surda Mabel Gardiner Hubbard, com quem se casou no ano 1877. Graham Bell e outros professores ouvintes, considerados especialistas na educação dos Surdos e que defendiam o uso do método oral, organizaram em 1880 o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão, na Itália. No congresso, havia 164 representantes ouvintes presentes, sendo que apenas 5, dos Estados Unidos, votaram contra o oralismo puro. Aos professores Surdos, foi negado direito de votar. Os professores que defendiam o oralismo puro acreditavam que a língua de sinais “**destruía** a capacidade da fala dos Surdos, argumentando que os Surdos são “**preguiçosos**” para falar, preferindo usar a língua de sinais” (STROBEL, 2009, p. 26, grifo nosso). Convém lembrar que

nesse Congresso, no momento da deliberação não contava com a participação nem com a opinião da minoria interessada – os Surdos -, um grupo de ouvintes **impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais** e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino. A discussão foi extremamente agitada e, por ampla maioria, o Congresso declarou que o método oral, na educação de Surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente **superiores** aos gestos (SILVA V. et al., 2006, p. 23, grifo nosso).

A língua oral, muitas vezes, foi vista como superior às Línguas de Sinais. Essa superioridade é carregada pelo discurso que marginaliza as minorias linguísticas, sejam elas Línguas de Sinais ou outras línguas orais minoritárias, como as línguas indígenas, por exemplo. O reflexo desse discurso ainda pode ser visto na atualidade. Nota-se esse discurso ressignificado na lei que oficializa a Língua Brasileira de Sinais como língua das comunidades Surdas brasileiras. Em seu parágrafo único, ela afirma que “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da LP” (BRASIL, 10.436/02). Nesse excerto, o discurso de que “as palavras eram superiores aos gestos” reaparece e distancia a possibilidade de produção de documentos legais na Libras e se reproduz nas práticas das escolas comuns e nas falas dos docentes, que não sentem a necessidade de aprender a Língua de Sinais.

Nota-se ainda no ano 2018, que algumas escolas não realizam provas em Libras, desconsidera a produção escrita do estudante Surdo e não inclui a disciplina Libras no currículo escolar. No mesmo viés discursivo, as políticas de Educação Inclusiva determinam o ingresso dos Surdos nas escolas comuns, mas na prática, conforme observamos nessa pesquisa, as necessidades linguísticas e culturais desses sujeitos não são atendidas.

No congresso realizado em Milão em 1880, estavam presentes 174 pessoas, sendo apenas uma surda, enquanto os demais ouvintes eram de diversas nacionalidades, nas quais a supremacia da língua oral proibia o uso dos sinais. (SKLIAR; LULKIN, *et al.*, 2016. P. 33). O discurso de normalidade é defendido pelos congressistas, revelando as determinações sociais, interpeladas por ideologias que normatizavam os sujeitos. A ideia de incapacidade, presente nos períodos anteriores, se ressignifica, ao afirmar que os Surdos são capazes de aprender a língua oral, enquadrando-se à normalidade. Para tal, o Surdo precisava sair da zona de conforto linguístico (deixar a preguiça de lado) e aprender a língua oral. De acordo com os congressistas, a presença da Língua de Sinais destruía a capacidade de fala oralizada. Sendo assim, a proibição do uso dos sinais era a maneira mais adequada de acabar com esses sinais aniquiladores.

Após o Congresso de Milão, as escolas adotaram essa filosofia no ensino para os estudantes Surdos. Padden e Humbphries (1988 *apud* GESSER, 2009, p. 25) apresentam um panorama da educação que era oferecida. Eles mostraram que “as escolas, em sua grande maioria, proibiam o uso da língua de sinais para a comunicação entre os Surdos, forçando-os a falar e a fazer leitura labial”. Algumas crianças resistiram e utilizavam os sinais às escondidas. No entanto, eram consideradas desobedientes e, por isso, sofreram castigos físicos, incluindo ter as mãos amarradas dentro das salas de aula. Essa prática hoje é vista negativamente, no entanto, as mãos dos Surdos, muitas vezes, são simbolicamente amarradas, quando sua língua não é analisada na produção escrita, ou quando lhe negam o direito de realizar uma avaliação na própria Libras.

Como já foi dito, a educação ofertada aos Surdos, seguindo a abordagem oralista, que negava a utilização de Línguas de Sinais, acreditava que o uso destas atrapalhava o desenvolvimento oral. Sob um outro ponto de vista, as representações discursivas vão se reproduzindo ao se defender a inclusão do Surdo à sociedade ouvinte. A ideologia do ser normal naturaliza-se na proposta de **minimizar** a surdez por ensinar o Surdo a oralizar, negando as diferenças auditivas e linguísticas. Esse deslocamento é percebido na definição de oralismo apresentada por Goldfeld (1997, p. 30-31, grifo nosso):

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser **minimizada** através da estimulação auditiva.

Essa filosofia refletiu diretamente na qualidade da educação dos Surdos. As práticas educacionais tinham como objetivo normatizar o Surdo através da estimulação auditiva. Essa concepção desvela o não dito, que atravessa a materialidade discursiva através das práticas que tentaram minimizar a surdez. Ao longo dos anos, “as crianças Surdas saíam das escolas com qualificações inferiores e habilidades sociais limitadas” (STROBEL, 2009, p. 37). Nessa época, os Surdos eram obrigados a aprender a fala/oral, o que provocava sérias dificuldades na aprendizagem dos demais conteúdos. Para alguns autores, como Skliar (2016), essa transformação no ensino resultou em um dano para as comunidades Surdas, de modo que

Tal transformação deve ser entendida como uma das causas fundamentais na produção do **holocausto linguístico**, cognitivo e cultural que viveram os Surdos. Situação essa que pode ser comparada aquela que também viveram outras comunidades, definidas como subalternas, como, por exemplo, os indígenas, os negros, as mulheres, os loucos, etc. (idem, p. 16, grifo nosso).

A filosofia oralista desencadeou um retrocesso à educação dos Surdos, refletindo a ideologia de cura e normalidade. Segundo Skliar (idem), outros pressupostos filosóficos também influenciaram a decisão do congresso. Ele afirma que

O ouvintismo, o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os Surdos falem e seja como os ouvintes. Com vivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos - o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos - a importância da confissão oral, e os políticos - a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (idem, p. 16).

Destarte, a educação dos surdos pela filosofia oralista acreditava oferecer, a esses sujeitos, a materialização do pensamento, por meio da língua oral, e a cura da sua enfermidade linguística. Os discursos produzidos enfatizam a necessidade do surdo se adequar aos padrões linguísticos dos ouvintes. As práticas de ensino desenvolvidas causavam opressão e negação da sua língua, excluindo os surdos do processo escolar e do acesso a uma educação em sua língua natural.

Após anos de exclusão linguística, os Surdos começaram a se unir em uma batalha em busca do seu direito linguístico. As dificuldades escolares dos estudantes Surdos contribuíram para o retorno do uso dos sinais, porém, paralelo à língua oral, resultando no método chamado

de Comunicação Total. A partir de meados da década de 1960, a Língua de Sinais passou a ser aceita como uma das ferramentas para educação dos Surdos. Para melhor definir essa filosofia educacional, Freeman, Carbin, e Boese (1999, *apud* DENTON *apud* PERLIN; STROBEL, 2009, p. 71), descreveram que

A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos lingüísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo.

A permanência da Filosofia da Comunicação Total foi mínima, haja vista o conflito entre as línguas que possuem estruturas gramaticais diferentes. Tal perspectiva de ensino utilizava, simultaneamente, diversas práticas orais e sinalizadas para ensinar o Surdo. Tais práticas envolviam a linguagem oral, datilologia, português sinalizado, que é uso dos sinais estruturando-os de acordo com a gramática da LP (CICCONE, 1990). A Língua de Sinais dispõe de “morfofossintaxe complexa com elementos gramaticalizados” (QUADROS, 2019, p. 31). Mesmo apresentando diferenças em relação ao oralismo (CICCONE, 1990), a filosofia de educação Comunicação Total sofreu muitas críticas, pois o uso simultâneo das duas línguas não preserva a estrutura da Língua de Sinais e consiste em uma tentativa de facilitar a aprendizagem da língua oral para o Surdo, mantendo o discurso normatizador e a soberania da Língua oral, além de negar o seu direito lingüístico (GESSER, 2009; FERREIRA BRITO, 1993; SACKS, 1990).

Na década de 1960, um linguista americano, “William Stokoe, descreveu níveis fonológicos e morfológicos da língua americana de sinais” (GESSER, 2009, p. 14). Ele publicou o “Language Structure: Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, afirmando que a língua de sinais utilizada pelos Surdos é uma língua com todas as características presentes na língua oral. As pesquisas por ele apresentadas começam a romper com os posicionamentos ideológicos deslocados no processo histórico. Os linguistas e professores começam a perceber a potencialidade da Língua de Sinais, bem como as suas diferenças em relação à língua oral. Reacende a ideia de uma educação diferenciada para um sujeito distinto, afastando-se da ideia binária de anormalidade. Com o surgimento de novas pesquisas, a proposta de educação para Surdos culminou no Bilinguismo.

O Bilinguismo é a proposta que visa oferecer ao aluno Surdo o acesso às duas línguas: a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a LP como segunda língua (L2). Quadros e

Schmiedt (2006, p. 18) afirmam que “ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que as duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar”. As atuais lutas da comunidade Surda envolvem a garantia efetiva da educação bilíngue em todos os níveis de ensino.

No decorrer da história aqui apresentada, notamos como o discurso normatizador estava presente na proposta de educação ofertada aos Surdos, bem como nas práticas dos professores. Inicialmente, aos Surdos foi negado o direito à educação por serem considerados sujeitos **castigados, inválidos** ou **enfeitados**. Tais crenças materializam a ideia de anormalidade, que resultaram em práticas de exclusão social e até na morte dos Surdos. Em alguns momentos, verificamos a crença que estes sujeitos eram **deuses**, o que se configura também na anormalidade: os que ouvem são humanos, os que não ouvem são deuses, ou seja, sujeitos fora do padrão de normalidade. Visando normatizar o Surdo, a filosofia de educação com base no oralismo afirmava que suas práticas contribuía para a inclusão do Surdo na sociedade. O discurso velado de normalidade se configurou nas inúmeras tentativas de fazer o Surdo falar a língua oral e, assim, ser um sujeito normal como os ouvintes. Esse discurso se ressignifica na contemporaneidade, produzindo novos sentidos e implicações na educação ofertada aos Surdos. Na contramão dessa perspectiva, vimos alguns professores que defendiam o ensino por meio dos sinais, o que rompia a ideia binária de normalidade e apresenta a concepção de diferença linguística.

Para manter o encadeamento do percurso histórico da educação oferecida aos Surdos, descrevemos, a seguir, a trajetória educacional no Brasil e, especificamente, no Estado de Alagoas, onde foi desenvolvida a pesquisa na escola.

2.2 Implicações de uma educação normatizadora na educação dos Surdos no Brasil e no estado de Alagoas

Ao analisarmos as atuais políticas educacionais para Surdos¹² e as práticas presentes nos espaços escolares oferecidas a esses sujeitos, nota-se que, no Brasil, o discurso de normalidade e anormalidade se ressignifica, dando origem a novos significados¹³ que refletem nas práticas que negam o direito bilíngue da pessoa Surda. Para tal estudo, sentimos a necessidade de continuar o percurso sobre a história da educação dos surdos no Brasil. Os registros escritos

12 As atuais políticas referem-se aqui, principalmente, a legislação brasileira que norteia a atual educação para os surdos, sendo elas, Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002; Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005; Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015.

13 Ao longo do texto e na conclusão do trabalho serão apresentados os significados produzidos na contemporaneidade com respeito à ideia binária de normalidade.

apontam para o ano de 1855 como sendo o início da educação dos surdos no Brasil. O Imperador D. Pedro II convidou o professor surdo E. Huet para, juntos, fundarem uma escola para Surdos. Huet era francês e ficou surdo aos doze anos de idade. Foi aluno do Instituto fundado por L'Épée e se tornou um respeitável professor (RIBEIRO, 2015, p. 33). Aqui no Brasil, ele foi o primeiro professor e diretor do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional dos Surdos (INES), no Rio de Janeiro. O Instituto começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. De Vassimon.

O Instituto recebia surdos de várias regiões do país. Os critérios para a matrícula eram apresentar um certificado de vacinação e ter entre 7 e 16 anos de idade. A proposta de educação era no formato de um curso de seis anos com ênfase técnica. O curso tinha “foco no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil. Para as meninas, eram as mesmas regras, além do compromisso de organizar uma sociedade beneficente composta por senhoras notáveis” (RIBEIRO, 2015, p. 28). O professor Huet apresentou seu programa de ensino ao governo com as seguintes disciplinas: LP, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã (RIBEIRO, 2015, p. 28).

Conforme descrito por Rocha (2008), na proposta de Huet, os surdos não se limitavam ao ensino técnico, mas também estudavam disciplinas que faziam parte do currículo da época. Nesse cenário, o ensino de línguas envolvia a Língua Francesa de Sinais e a LP. Seu plano de trabalho, mesmo tendo a disciplina Linguagem Articulada, refletia seu posicionamento sobre a Educação dos Surdos, que dava ênfase à aprendizagem da Língua de Sinais e língua escrita, limitando o ensino da oralização apenas aos que tivessem aptidão. Sua prática rompe com o discurso de normalidade para um discurso de diferença linguística. No entanto, o ensino da Língua de Sinais ainda não aparece oficialmente no currículo escolar. No Brasil, esse é o primeiro registro que encontramos de uma proposta de ensino e aprendizagem de línguas.

Depois da saída do professor Huet¹⁴, o diretor do Instituto dos Cegos assumiu também a direção do INES. Algum tempo depois, ele foi substituído pelo professor Manoel Magalhães de Couto, em 1862. Em 19 de dezembro de 1867, foi publicado o decreto n. 4.046, que dava regulamento provisório ao Instituto, além de definir o quadro de funcionários. Nesse documento, “para o ensino, foram adotadas as seguintes matérias: Leitura Escrita, Doutrina

14 “A saída de Huet da direção do Instituto está registrada no documento datado de 13 de dezembro de 1861. Nele, é descrito a reunião convocada pelo marquês de Abrantes para que este apresente a comissão diretora os acertos que fizeram com Huet para sua saída. No entanto, esse documento não explica as razões pelas quais isso aconteceu. O documento que trata a saída de forma minuciosa é o Memória XXV, no qual o motivo da saída está na sua vida pessoal” (ROCHA, 2008, p. 34).

Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Desenho Linear, Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade” (ROCHA, 2008, p. 35). A proposta do documento refletia a concepção de ensino e aprendizagem de línguas e outras disciplinas que favoreciam o pleno aprendizado do cidadão. Porém, a prática era bem diferente do proposto, pois, além de não constar o ensino da Língua de sinais oficializado no currículo, em um relatório feito pelo Doutor Tobias Rabello Leite foi observado que “não havia ensino e sim uma casa que servia de asilo aos surdos”. Diante do quadro, Couto foi exonerado e em seu lugar Tobias Leite assumiu interinamente (ROCHA, 2008, p. 35). Lamentavelmente, a saída de um professor surdo da instituição evoca a ideia de anormalidade, transformando uma instituição escolar em um mero abrigo para pessoas surdas. Ao longo dos anos, o Instituto Nacional de Surdos passou por vários diretores com concepções de linguagem que se diferenciavam entre si. No ano de 1869, Leite assumiu o cargo de novo diretor e “implementou uma série de iniciativas com o objetivo de melhorar a rotina da instituição” (ROCHA, 2008, p. 40). Segundo a professora Solange Rocha (2008), uma das professoras e pesquisadoras do INES na contemporaneidade, a opinião do professor Leite era que o “objetivo dos Institutos de Surdos não era o de formar homem de letras, mas ensiná-los uma linguagem que os habilitasse a manter relações sociais, tirando-os do isolamento provocado pela surdez” (ROCHA, 2008, p. 40). Essa linguagem podia ser

*Scripta e vocal artificial. A preferência entre estas duas linguagens é o ponto que se debate entre as duas escolas da Europa, a alemã e a francesa. Não vem ao caso espôr os argumentos que da parte a parte tem sido apresentados: basta-me dizer que a linguagem escripta é fácil tanto ao surdo-mudo congênito, como ao acidental, e que é linguagem articulada artificial, sendo possível nos segundos, só por exceção é nos primeiros e sempre tão imperfeitamente, que só por curiosidade é tolerável (ROCHA, 2008 *apud* LEITE, 2008, p. 41)*

Assim, notamos outro posicionamento ideológico e educacional do professor Leite em relação à educação dos surdos. Mesmo com o cenário mundial conduzindo para a não aceitação dos sinais, sua perspectiva de ensino defendia o ensino da linguagem escrita como mais “fácil” para o surdo. O “fácil”, apontado pelo diretor, pode ser entendido como a maneira mais confortável que os sujeitos surdos tinham em aprender uma língua de modalidade oral/auditiva: a escrita.

Ainda nesse período, com os sinais sendo utilizados pelos surdos dentro da Instituição, Rocha comenta que, na época “uma publicação de extrema relevância datada de 1875 foi a Iconografia dos sinais dos surdos mudos”. Esse livro, considerado uma das principais publicações históricas dos surdos brasileiros, refletia uma apreciação pelo uso dos sinais. “Na

apresentação do livro, o diretor revela o seu objetivo: vulgarizar linguagem dos sinais, meio predileto dos surdos-mudos para manifestação dos seus sentimentos” (ROCHA, 2008, p. 41). Por afirmar que os sinais eram o meio predileto dos surdos, nota-se que o discurso de diferença linguística é materializado e indica o direito linguístico dos sujeitos surdos escolherem a língua que usariam em seu aprendizado e comunicação. O livro foi desenhado pelo ex-aluno surdo Flausino José da Costa Gama, que trabalhou como repetidor¹⁵ na instituição de 1871 a 1879. Sobre esse aluno, o diretor da Instituição escreveu:

a nomeação desse Repetidor não foi só a satisfação de uma das mais vitais necessidades do Instituto, foi também um acto fecundo de bons resultados para os alumnos, que animaram-se e regozijaram-se com as lições de um companheiro de infortúnio, e para o público, que, vendo um surdo-mudo educado n'este Instituto exercer as funções de Professor, tem a maior prova de proficuidade do ensino (LEITE, 1971, p. 5 *apud* ROCHA, 2008, p. 43).

A presença, a interação e a publicação de um surdo que usava os sinais rompiam com o discurso de “anormalidade”, alcançando bons resultados nos demais estudantes.

Os estudos aplicados ao longo dos sete anos seguintes analisavam as práticas adotadas no Instituto. Em um relatório feito pelo diretor e enviado ao governo, ele afirmava que “os alunos que frequentavam as aulas de linguagem articulada não haviam adquirido nenhuma instrução, enquanto os que são da classe da linguagem escrita haviam apresentado um melhor desempenho” (LEITE, 1971, p. 5 *apud* ROCHA, 2008, p. 49). Nesse relatório, nota-se que a concepção oralista, apresentada nas aulas de linguagem articulada não contribuíram para o desenvolvimento escolar e linguístico dos estudantes surdos. Tais práticas apenas refletiam a imposição da língua do outro, negando o direito linguístico, cultural e identitário do estudante surdo. Esse relato evidencia que o ensino da escrita para os surdos, articulada com a Língua de Sinais era (e é) a melhor proposta de ensino para os surdos.

Posteriormente, em agosto de 1896, Leite morreu e a direção interina do instituto foi dada ao professor Joaquim Borges Carneiro, que assumiu o Instituto até fevereiro de 1897. Em sua breve passagem pela direção da instituição, Carneiro solicita ao governo o preenchimento de uma vaga de cadeira de disciplina Linguagem Articulada, indicando o professor Cândido Juca (ROCHA, 2008, p. 49). Os ventos do Congresso de Milão, que proibia o uso dos sinais, já começam a soprar cada vez mais fortes nas práticas de ensino e refletiram na reintegração da

15 Segundo Rocha (2007), o repetidor desenvolvia várias funções no instituto. Isso envolvia assistir à aula e depois repetir as lições do professor aos alunos que tinha sob a sua responsabilidade de acompanhar os alunos durante o intervalo e o seu retorno à sala de aula. Além disso, acompanhava os visitantes do Instituto, pernoitava com os outros alunos, corrigia os exercícios dados pelo professor e fazia a sua substituição quando necessário.

disciplina, cujo foco era o ensino oral em primazia ao escrito. Sobre essa divergência nas práticas de ensino, Rocha (2008, p. 49) descreve:

A retomada da disciplina de Linguagem Articulada reabriria também a discussão recorrente da história cujos primeiros protagonistas foram Abade L'epée e o Pastor Samuel Heinicke. Essa discussão revelava alternância nos programas desenvolvidos pelo Instituto. As visões eram bastantes distintas. Em uma, a disciplina de Linguagem Articulada era defendida para todos, fundamentada na percepção de que as pessoas surdas podem viver naturalmente em sociedade se a escola desenvolver todas as suas potencialidades, inclusive a de falar. Em outra, a defesa por uma profissão e alguma escrita para comunicação básica refletir a ideia do meio-cidadão.

A discordância entre os educadores reproduzia visões e discursos distintos: para uns, a disciplina Linguagem Articulada era importante, porque defendia o discurso de que “as pessoas surdas podem viver naturalmente na sociedade”. O natural aqui apresentado espelha a ideia binária do sujeito normal e o anormal. Assim, ser normal e conviver naturalmente como um cidadão na sociedade significava desenvolver potencialidade da fala oralizada. Para os outros defensores da educação dos surdos, era necessária a inclusão de uma formação profissional e alguma escrita para a comunicação.

Seguindo a sequência histórica sobre a educação dos surdos no Brasil, em 1896, um professor do Instituto, Moura e Silva, escreveu um minucioso relatório chamado de “Surdos-Mudos capazes de articular e os meios práticos de estudar a palavra e, com ela, o ensino”. No relatório, ele narra a sua permanência, de quase um ano, no Instituto dos Surdos-mudos de Paris. Nele é apresentada a sua conclusão de que todo surdo não deverá ser instruído através da oralização: “Eis, pois, Sr, Director, os factos que me levam a affirmar-vos que a palavra articulada não deve, porque não póde, ser acceita como meio de educar e instruir indistinctamente os surdos-mudos” (ROCHA, 2008, p. 51). O discurso da diferença linguística ecoa no relatório do professor, favorecendo o uso da Língua de Sinais. Após análise minuciosa, o professor Moura e Silva concluiu que as práticas de ensino oral (palavra articulada), não deveriam e nem poderiam ser o meio de educar os surdos, tendo em vista que esses sujeitos possuíam uma língua diferente, que necessita de recursos visuais.

Avançando no percurso histórico, nas primeiras décadas do Século XX, em 1911, o decreto nº. 9.198, em seu Art. 09, determina o retorno do método oral puro em todas as disciplinas (ROCHA, 2008, p. 54). Para os surdos brasileiros, significava a proibição total do uso dos sinais, reflexo do discurso normatizador do Congresso de Milão, em 1880. Nessa época, os professores que ministravam a disciplina Linguagem Escrita foram transferidos para as cadeiras de Linguagem Articulada e Leitura sobre os lábios. Em 1912, os professores

começaram a organizar novos programas para o ensino da linguagem, que foram, posteriormente, aprovados pelo Ministro do Interior. No entanto, as práticas oralistas não atendiam às necessidades linguísticas e sociais dos surdos, o que foi evidenciado em 1914, no terceiro ano de experiência com método Oral Puro, cujos resultados foram negativos (ROCHA, 2008, p. 56). Entretanto, o método oral ainda prevaleceu por longos e dolorosos anos na educação dos surdos, mantendo o discurso de normalizar o surdo.

Nessa época, algumas pesquisas na academia refletiam os conflitos entre as ideias oralistas para a educação dos surdos. Uma dessas pesquisas foi publicada em 1926, na qualidade de tese de doutoramento em medicina, do Doutor Arnaldo de Oliveira Bacelar, pela Faculdade de Medicina de São Paulo. A tese foi intitulada “A Surdo-Mudez no Brasil” e apresentava alguns comentários sobre instituições brasileiras que atendem surdos, incluindo o INES. Barcelar (1926 *apud* ROCHA, 2008, p. 60) descreveu suas visitas à instituição:

Visitando este Instituto em setembro passado, e, francamente, enorme foi a nossa desillusão. Alunos maltrapilhos e descalços, recebendo instrução péssima, não por falta de professores ou incompetência delles, muito pelo contrário, mas por falta absoluta de material escolar - não há papel, nem lápis, nem livro; a biblioteca e o museu aos poucos foram se dissolvendo, pouco restando delles atualmente. Vai à aula o aluno que quer ir, porquanto não há quem o obriga isso. Quanto a métodos de ensino, não existem, por quanto, verdadeiramente, não existe ensino. Não há seleção de alunos - encontramos lá, desde o surdo-mudo verdadeiro até o perfeito idiota. No estado em que está, o Instituto Nacional de Surdos Mudos representa o typo mais acabado de Instituto de “fachada” estando transformado em uma mão e decadente asylo para aqueles infelizes.

Os dados coletados por Barcelar evidenciaram as perspectivas de linguagem presentes nas práticas educacionais. Além dos aspectos físicos dificultarem as atividades no espaço escolar, os métodos de ensino são classificados como inexistentes, haja vista o conflito sobre o melhor caminho educacional para os surdos. O Instituto tinha um caráter de Asilo em vez de uma instituição educacional. Para Rocha, “com a transformação do Instituto em um estabelecimento de ensino profissionalizante, o aprendizado das outras disciplinas ficou secundário” (ROCHA, 2008, p. 60). Assim, revela-se uma exclusão sobre as práticas de linguagem e a prioridade de um ensino tecnicista-robotizado. De modo infeliz, essas práticas refletiram nas chamadas Escolas Especiais e, desgraçadamente, em muitas instituições de ensino para surdos na atualidade.

Dando seguimento à trajetória histórica, encontramos, em meados da década de 20 do século XX, dois jovens médicos especialistas em otologias, Armando de Paiva Lacerda e Henrique Mercaldo, que tiveram seus trabalhos de educação auditiva reconhecidos no âmbito

científico e foram amplamente divulgados pela imprensa (ROCHA, 2008, p. 63). O governador provisório Getúlio Vargas, em 1930, nomeou Lacerda como diretor do Instituto. Inicialmente, seu trabalho na gestão foi destinado a reorganizar os aspectos físicos da instituição. Para o ensino, Lacerda elaborou um plano de atendimento diferenciado cuja “ideia era dividir os alunos entre os que tivessem aptidão para a linguagem articulada e os que só poderiam ser trabalhados pela escrita” (ROCHA, 2008, p. 67).

A estruturação do espaço escolar da época era bem diferente da proposta atual. No espaço físico, a organização da sala de aula dava-se da seguinte forma: o professor ficava no outro canto da sala, em uma pequena mesa, tomando a lição de um aluno por vez. No centro da sala, havia uma mesa longa e retangular, onde sentavam-se oito alunos. Em uma das laterais da mesa, ficava o repetidor, que replica as lições do professor. Em alguns momentos, o repetidor recebia instruções diárias para ensinar o nome dos objetos, os pronomes e os verbos mais usados (ROCHA, 2008, p. 67). Este trabalho, com o foco no desenvolvimento da linguagem oral, reproduzia o discurso naturalizado de que a oralidade era o melhor caminho para a educação dos surdos. A ênfase na oralização era considerada tão valorosa, que os demais conhecimentos das disciplinas curriculares eram ignorados. Ademais, o ensino da língua oral refletia uma abordagem de ensino mecanizado, de vocabulário solto, fora do contexto. O ensino era individualizado, o que não oportunizava interação linguística. Assim, os surdos aprenderam a falar, oralmente, palavras simples, do cotidiano, sem conexão com um gênero discursivo.

A proposta de ensino era dividida em Linguagem Escrita, Linguagem Oral (Leitura Labial), Linguagem Oral/ Auditiva, todas oferecidas aos que tivessem resíduo auditivo. Além dos estudos da linguagem, ao estudante era oferecido um curso profissionalizante. Os estudos encerravam quando o estudante apresentava domínio da profissão, como encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria (ROCHA, 2008, p. 70).

No decorrer da história, houve mudanças de direção e as dificuldades encontradas pelos estudantes resultaram em uma rebelião realizada por alguns surdos no instituto, impulsionando o Governo a retornar seus olhares para o INES e apresentar novas propostas. Entre elas, em 1952, começou a funcionar na instituição um curso de formação para professores, cuja proposta refletia a ideologia oralista para a educação dos surdos. Nesse mesmo período, a professora Ângela de Lisa de Brisa chegou ao Instituto e retomou o oralismo como filosofia e prática da instituição, bem como implementou bases do método oral puro. Para ela, os surdos eram considerados cidadãos e, portanto, deveriam ter o “direito de se comunicar na língua que os caracterizavam como filho de um país” (ROCHA, 2008, p. 91), ou seja, a LP.

Essa concepção da professora Brisa refletiu o discurso ressignificado da normalidade do surdo. Para ser considerado como um cidadão brasileiro, ele precisa, obrigatoriamente, aprender a língua oral. Esse discurso ainda era fortemente respaldado pela ciência. Convém lembrar que ele prevalece na atualidade em um discurso naturalizado de que o surdo deve aprender a língua oral do país - a LP - porque ele reside no Brasil.

Com a evolução das pesquisas científicas e o aprimoramento das novas tecnologias, os professores idealizavam possibilidades concretas para o desenvolvimento de várias etapas do processo de aquisição da LP, na modalidade oral pelos surdos (ROCHA, 2008, p. 93).

Conforme vimos até agora, as ideias oralistas passaram a fundamentar a educação dos surdos no Brasil, refletindo um discurso velado de normatizar o sujeito “anormal” por meio do ensino oral. A concepção influenciava para além das salas de aula, materializando-se no hino criado no INES e destinado ao surdo brasileiro. O canto, cujo objetivo é de expor a representação de um povo, ou grupo, como expressão de pertencimento, de esperança e amor à nação, refletia a ideologia oralista presente nas práticas e concepções sobre a educação de surdos:

Hino ao Surdo Brasileiro

Em Nossa Pátria queremos
Dos surdos a Redenção;
Aos surdos todos levemos
As **luzes da Educação.**

Não mais o ensino antiquado
Nos simples dedos das mãos;
Com um processo **avançado,**
Salvemos nossos irmãos.

Côro

Oh! Felizes os que aprendem,
Sem poderem mesmo ouvir;
Com os olhos a fala entendem,

Na esperança do Porvir!
Os surdos podem falar:
São, de certo, **iguais a nós;**
Compreendem pelo olhar:
Aos surdos não falta a voz.
Avante, Mestres, Avante!
Com orgulho prazenteiro,
Lidemos, a todo instante,
Pelo surdo brasileiro!

Astério de Campos

Consultor jurídico e professor da campanha para a educação do surdo brasileiro

(ROCHA, 2008, p. 96, grifo nosso).

As palavras versadas pelo hino materializam o discurso de normatização do surdo. Acreditava-se que aquela educação “avançada” era as “luzes” que tiravam os surdos da escuridão e do ensino antiquado, o qual utilizava os simples dedos das mãos, em um processo de salvação: a capacidade de o surdo falar (oralmente). Os versos “Sem poderem mesmo ouvir/ Com os olhos a fala entendem” fazem referência à leitura orofacial como meio de comunicação em detrimento dos sinais.

Dando continuidade ao percurso histórico, chegamos à década dos anos 70 do século XX, quando as perspectivas de educação para surdos tomavam novos rumos aqui no Brasil. O INES iniciou práticas de desenvolvimento da oralidade nas crianças surdas. Sobre esse trabalho, a professora Ivete Vasconcelos, pioneira na estimulação precoce de bebês surdos, empenha-se em sensibilizar os gestores, para que se criassem uma alternativa de atendimento. Ao fornecer uma entrevista ao jornal chamado Sabidinho do Centro Cívico Tiradentes, do INES, em maio de 1979, ela apresenta as novidades na área de educação de pessoas surdas. A professora informou que “a nova corrente filosófica da Comunicação Total está se difundindo e ganhando adeptos em vários países do mundo. A Comunicação Total **apela** para outras vias de comunicação associando o oralismo e gestualismo” (ROCHA, 2008, p. 111, grifo nosso). Ao usar o verbo **apelar** em seu enunciado, a professora revela que a nova proposta de ensino suplicava por outras formas de comunicação, que de fato atendessem às reais necessidades dos estudantes Surdos.

Antenada ao que estava acontecendo mundialmente na comunidade surda, a professora Ivete luta por um atendimento diferenciado, que pudesse associar o gesto ao oralismo. Destarte, ela consegue o apoio do instituto para orientar os pais das crianças Surdas.

Buscando se atualizar com as novas tendências, em 1974, foi realizado, nas dependências do Instituto, o primeiro Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, cujo tema principal era a formação do professor especializado de deficientes da audiocomunicação (ROCHA, 2008, p. 111). Promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o seminário registrou a presença de profissionais da Venezuela e da França. Ao findar os trabalhos, foram apresentadas sugestões e recomendações ao MEC:

Que houvesse uma complementação na seleção de candidatos a cursos de professores de deficiente de Áudio-Comunicação, no sentido de impedir o ingresso daqueles que possuíssem distúrbios de audição e de linguagem, ficando impossibilitado de exercer adequadamente a sua profissão (ROCHA, 2008, p. 112).

A recomendação acima ainda reflete a primazia do Oralismo sobre o uso dos sinais. O evento, que contava com pesquisadores de três países, indicava que, na seleção, fosse impedida a contratação de pessoas surdas para atuarem como professores da instituição. A concepção binária de normalidade/anormalidade atravessa o viés linguístico e assume outras crenças, entre elas, da incapacidade do surdo de ser um professor. Segundo Rocha, “é possível que muitos profissionais do INES tenham resistido a esse impedimento” (2008, p. 112). No entanto, assim como no Congresso em Milão, a supremacia da língua oral espelha a ideologia da maioria dos professores.

A partir de 1980, novas pesquisas indicam aspectos linguísticos na Língua de Sinais e, conseqüentemente, ela passa a ser aceita no espaço escolar. Entretanto, o discurso normatizador ainda espelha as bases epistemológicas de alguns pesquisadores, bem como a legislação brasileira. Para Silva, ainda temos uma legislação excludente, haja vista que

As práticas *oralistas* se fundem num discurso clínico sobre a surdez, e a ênfase dada à *oralização* centra-se na fala, com propósito de normatizar as crianças surdas para, pretensamente, integrá-las à comunidade ouvinte. Embora não sejam sinônimos as duas práticas, o oralismo e ouvintismo interrelacionam-se porque constituem relações de poder e trazem ao seu “cerne” o interesse em legitimar e centralizar as decisões que norteiam a educação dos surdos. Portanto, o processo de educação dos surdos no contexto atual reflete uma escola normatizadora, atendendo aos princípios legais de uma legislação excludente (SILVA, 2001, p.18).

Conforme vimos, historicamente a educação dos surdos no Brasil seguiu as propostas influenciadas pelo oralismo de ensino apresentado para esse público. Essa concepção reverbera nas práticas educacionais nos demais estados, além do Rio de Janeiro, onde estava situado o INES. Em Alagoas, no Nordeste brasileiro, foi difícil de encontrar registros históricos sobre a Educação dos Surdos por todo o Estado¹⁶, em especial, na capital, Maceió. Para melhor compreendermos como os discursos se ressignificam na contemporaneidade, não poderíamos deixar uma lacuna histórica e local dentro desse texto. Assim, foram realizadas entrevistas com os professores que iniciaram as atividades pedagógicas no município¹⁷. Após o registro oral¹⁸, foi transcrito o percurso educacional, conforme apresentamos a seguir. Sendo assim,

16 A busca por registros históricos foi feita pela Internet e em algumas associações ou instituições que trabalham com surdos na capital e no interior.

17 A entrevista foi realizada com uma das professoras pioneiras que atuam na Educação dos Surdos de Maceió.

18 Entrevista orientada com questões-chaves, realizada com a professora do Centro de Atendimento às Pessoas Com Surdez Joelina Alves Cerqueira – CAS Alagoas, no dia 09 de agosto de 2018. As perguntas que foram realizadas encontram-se no anexo deste trabalho.

necessitamos de uma análise minuciosa nas leis que norteiam a educação inclusiva na contemporaneidade. Em 2.4 desenvolvemos reflexões acerca dessa temática.

2.3 A educação dos Surdos na cidade de Maceió, Alagoas

A maior parte do percurso histórico da educação dos surdos não estão registrados em publicações escritas, o que nos obrigou a dar um salto no percurso histórico para o final do século XX e início do século XXI. Como dito anteriormente, buscamos coletar as narrativas sobre o ensino de LP para surdos a partir da entrevista realizada com uma professora que iniciou o trabalho usando a Libras para os surdos no município de Maceió¹⁹. De acordo com a narrativa da professora Jitirana²⁰, uma das pioneiras no trabalho com os surdos, usando a Língua de Sinais, o trabalho de educação para os surdos era desenvolvido, inicialmente, no Centro de Educação Especial de Alagoas Professora Wandette Gomes de Castro, mantido pelo Governo Estadual. O centro era dividido em coordenações que atendiam pessoas com deficiências. Uma das coordenações era voltada para atendimento aos surdos, o qual, na época, era realizado com bases oralistas, utilizando métodos de leitura audiofonatória, como o método Perdoncini²¹. Nesse período, as formações destinadas a professores não apresentavam a Língua de Sinais. As propostas envolviam o ensino da LP na modalidade oral. Assim, os professores aprendiam técnicas de ensino de fala e leitura labial. Um dos cursos oferecidos na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Licenciatura em Pedagogia, tinha um currículo que permitia aos estudantes a escolha da área de atuação (Educação Infantil ou Educação Especial). A licenciatura oferecia a formação em Educação Especial e foi a partir desse curso que surgiram os primeiros professores para surdos a atuarem no Centro de Educação Especial Wandette. Na UFAL, na década de 90 também foi ofertada uma Especialização em Educação Especial com a opção de escolha da área de atuação. As especificações das áreas apresentadas para os estudantes escolherem eram Deficiência Intelectual, Cegueira e Surdez.

O curso tinha um currículo diferenciado, com a carga horária 680 horas. Ele introduziu uma base comum para todos os estudantes que seguiam desde anatomia até as teorias que

19 As apresentações desses dados, sob a chancela da autorização do Comitê de Ética, terão os seus nomes reais substituídos por fictícios. No entanto, temos o projeto de divulgar, por meio de artigos, a perspectiva histórica desses relatos, com a devida identificação das pessoas envolvidas.

20 Os nomes reais foram substituídos por nomes de flores e plantas nordestinas. Essa escolha baseia-se na capacidade de resistência às condições climáticas e poder de adaptabilidade ao ambiente que essas espécies têm, estabelecendo uma relação às condições socioeducacionais e o poder de adaptação e resistência que cada entrevistado demonstrou.

21 O método Perdoncini de Educação Auditiva e Linguagem foi criado pelo doutor Guy Perdoncini. Seu material foi traduzido e apresentado no Brasil pela professora Alpia Couto.

abordam a Educação Especial. Com um olhar clínico, o programa do curso era constituído por disciplinas em que se analisavam os aspectos biológicos dos seres humanos, incluindo a dissecação de cadáveres. A parte básica do curso durava em média seis meses. No semestre seguinte, a Especialização oferecia as disciplinas específicas. Para os estudantes que optavam por seguir na área de Surdez, foi necessário trazer professores de outros Estados do Brasil, uma vez que, no Estado de Alagoas, tinha poucos profissionais com a formação mínima exigida para ser docente do curso. Nos seis meses posteriores, eram ofertadas disciplinas de práticas. E, por fim, mais seis meses para escrever a monografia e fazer a sua defesa.²² Dessa formação, saíram professoras que seguiram a carreira, atuando na educação dos surdos, como a professora Jitirana, no ano de 1995. Uma docente da especialização ministrou a disciplina Prática na Língua de Sinais. A referida professora é mãe de uma surda e buscou cursos de formação, a fim de oportunizar uma educação diferenciada para sua filha. Uma das formações era oferecida no Rio de Janeiro, pelo INES. Lá ela participou do curso de Especialização para professores com o foco na prática da Língua de Sinais. Os estudantes desse curso tinham a oportunidade de ficar hospedados dentro do próprio instituto, o que favoreceu o contato diário com os surdos que utilizavam a Língua de Sinais.

Ao retornar do Rio de Janeiro para o Estado de Alagoas, ela criou uma escola específica para surdos. Nessa época, essa mãe e professora era a única profissional que sabia a Libras no Estado. Enquanto ministrava a disciplina na Especialização ofertada na UFAL, a referida professora convidava os estudantes para conhecerem a escola que ela fundara. A professora Jitirana narra que ficou apaixonada pela língua visual, decidiu seguir carreira e buscou aprender mais quando se ofereceu como voluntária na escola. Mesmo sendo uma escola particular, o Centro Educacional de Surdos Maria Madalena (CEDAL) enfrentava vários desafios por atender uma comunidade que não possuía tantos recursos financeiros.

Com formação em pedagogia e experiência em Educação Infantil, a profa. Jitirana se destacou rapidamente, por buscar alternativas pedagógicas que atendessem a realidade surda. Assim, ela assume uma sala como professora titular no CEDAL. Nesse espaço escolar, os docentes ensinavam a Libras para as crianças surdas. Segundo o relato da professora Jitirana, as crianças surdas que ingressavam na escola ainda desconheciam a Língua de Sinais. Diante dessa realidade (não muito diferente da atualidade), os professores sentiram a necessidade de ensinar a língua visual para as crianças. Além disso, o espaço escolar era frequentado por surdos adultos, se tornando um dos Pontos de Encontro da Comunidade Surda de Maceió.

²² No anexo A, encontra-se o currículo do curso citado.

Alguns professores, como a profa. Jitirana, passaram a frequentar outros pontos de encontro, como a Associação dos Surdos de Alagoas (ARSAL), fundada por pais de surdos e surdos. Outro espaço bastante frequentado pela professora foi a “banca do Jorge”. Jorge, um surdo, tinha uma banca de revista e sempre fazia churrasco com os amigos surdos e ouvintes. Esse contato com a comunidade surda se refletiu nas práticas de ensino da professora Jitirana. Para ela, o surdo não era visto como um sujeito anormal ou deficiente. Ela enxergava o surdo como um sujeito que usa uma língua diferente da sua. Para ensinar uma segunda língua para esse sujeito, no caso a LP, ela compreendia que necessitava aprender a língua que esse sujeito utiliza, a Libras.

Após fazer o concurso do Estado e do Município, a professora Jitirana, que já era fluente em Libras, conseguiu a lotação de toda a sua carga horária no Centro de Educação Especial Wandette. Nesse espaço, havia atendimentos para os surdos e formação de professores. Com a política de Inclusão Escolar, o MEC ofereceu cursos de formação para alguns professores que atuavam na Educação Especial, em Brasília. Ao retornarem para seus estados, esses profissionais atuariam como multiplicadores. Foi a partir dessa proposta que começaram os cursos para intérpretes, instrutores e professores de LP como segunda língua para surdos em Maceió. Um dos objetivos da formação era a criação de centros específicos de atendimento para os surdos. Foi a partir dessa ação que se iniciou a difusão de práticas de ensino da LP para os professores da rede municipal e estadual. Para a formação de Intérpretes de Libras, foram convidados os professores que atuavam nas escolas especiais no município de Maceió. O objetivo da formação era habilitá-los para atuarem como intérpretes nas escolas comuns. E, por fim, a formação para instrutores de Libras para os surdos do município.

Nessa época, segundo a profa. Jitirana, havia poucos surdos concluintes do Ensino Médio. Assim, foi aberta a possibilidade para que surdos, ainda estudantes, participassem do curso de formação para, posteriormente, atuarem como Instrutores de Libras. Os cursos de Libras que eles ministravam foram realizados no Centro de Educação Especial, na Escola Estadual Tavares Bastos e nas associações em todo o estado de Alagoas. Alguns surdos, que participaram dessa turma, hoje atuam como professores de Libras nas redes municipais, estaduais e federais, segundo nos informou a profa. Jitirana.

A formação oferecida aos surdos também possibilitou a esses sujeitos, antes esquecidos à margem da sociedade e vistos como deficientes, o ingresso ao curso superior. Segundo a narrativa da professora Jitirana, o primeiro surdo a ingressar em uma Faculdade foi Itálo Mafra Barbosa, no curso de Pedagogia, atualmente professor substituto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus em Vitória da Conquista- Ba. Com a inserção desses surdos nas

faculdades (inicialmente, as particulares), começou a surgir a contratação de Intérpretes em outros níveis de ensino. Esse processo não foi tão fácil de ser realizado, uma vez que as faculdades resistiam em pagar um profissional que atendesse apenas a um estudante surdo. A ASAL, juntamente com alguns professores do Centro de Educação Especial, envolveu-se nessa briga por direitos linguísticos, que resultou em grandes benefícios para a comunidade surda Alagoana.

Nota-se que o discurso politizado dos surdos e dos professores ouvintes emerge a partir do momento em que há um reconhecimento da Língua de Sinais como língua natural dos sujeitos surdos e a aceitação dela no espaço escolar. Decorre daí o rompimento do discurso velado de incapacidade para um discurso de diferença linguística. Convém ressaltar também que a postura das primeiras professoras, de aprender a Libras para ensinar a LP, contribuiu para o rompimento do discurso naturalizado.

A profa. Jitirana descreve que as práticas desenvolvidas pelas professoras que ensinavam a LP no Centro de Educação Especial se diferenciavam das atividades desenvolvidas nos outros espaços. Elas iniciaram o ensino de LP com os surdos que atuavam como instrutores de Libras. Ao receber o material do MEC, *Libras em Contexto*²³, os surdos se deparam com um material todo em LP, com textos de diversos tamanhos e com uma linguagem formal. Percebendo as dificuldades de leitura e compreensão dos textos, as docentes criaram um curso de LP que estabelecia uma relação com o livro *Libras em Contexto*. A criação desse curso foi também uma indicação do MEC para o curso de instrutores de Libras.²⁴ A recomendação do ministério governamental era de que o curso fosse ministrado por dois professores: um surdo, que recebeu a formação em Brasília e atuaria como multiplicador, e um professor de LP. A professora Jitirana narrou como eram desenvolvidas as aulas: no livro tinha textos sobre a cultura surda. As professoras elaboravam o material com elementos visuais, incluindo fotos dos personagens dos textos, como do professor L'Epée²⁵. Elas incentivavam os surdos a lerem e faziam a interação por meio da Língua de Sinais. No entanto, elas perceberam que os estudantes precisavam de um ensino que não se limitasse ao linguístico. Uma palavra que aparecia em um texto no livro, representava outro sentido em outro texto que os estudantes tinham acesso fora

23 A coleção *Libras em Contexto* foi elaborado pela professora Tânia Felipe e M S Monteiro. Foi publicado em 2001, pela editora EDUPE, em Brasília, financiado pelo Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP. A coleção é dividida em dois módulos: o do professor e do estudante, além da fita em VHS. O módulo do professor apresenta as orientações didático-pedagógicas sobre o ensino da Libras. A criação do material surgiu a partir das necessidades dos instrutores surdos que atuavam sem uma formação acadêmica e pedagógica.

24 Um resumo dessa proposta está noticiado no site do MEC em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/202-noticias/264937351/1652-sp-1322671574>.

25 Seus trabalhos estão descritos na página 26.

do espaço educacional. Além disso, havia dificuldades de compreensão de palavras do dia a dia, as quais também eram importantes para aqueles futuros instrutores. Assim, elas começaram a estabelecer uma relação do texto com o sentido e os aspectos gramaticais da LP. A professora Jitirana afirma que

Não dá para trabalhar com a estrutura da LP, verbos, substantivos [...] a gente tem que trabalhar o contexto geral, o contexto que eles não têm referência. Até hoje a gente faz assim. A gente não consegue trabalhar o estudo técnico da língua, a criação de uma frase. Porque eu trago uma frase que remete a um monte de questões que eles ainda não têm base nenhuma. [Trecho 1 da entrevista aplicada à professora em agosto de 2018]

De acordo com a profa. Jitirana, após a formação dessa turma, outros surdos começaram a se interessar em estudar a LP nessa turma. Muitos surdos que estudavam na Escola Estadual Tavares Bastos foram até o Centro de Educação Especial pedir aulas em LP. Diante da crescente demanda dos surdos e das dificuldades de segurança para abrir uma turma à noite no Centro de Educação Especial, as profas. Jitirana e Bromélia sugeriram a criação de uma turma à noite dentro da escola, para que os atendimentos contemplassem os estudantes dos turnos matutino e vespertino. A direção da escola disponibilizou uma sala onde as professoras ensinavam a LP.

Com o caráter complementar, as aulas tinham o formato de atendimento com formação por grupos de surdos. A turma era composta apenas de alunos surdos, o que favorecia a criação de uma turma bilíngue. No entanto, a professora Jitirana afirma que, considerando as condições da escola, dos professores e das políticas educacionais presentes na época, a criação de uma classe bilíngue de LP não era possível. Para ela,

enquanto não houver uma mudança maior, eles têm que estar na aula porque a aula vai seguir, e ele vai perder e vai ter que voltar para sala. Isso seria muito problemático para a escola ver com o professor nota, frequência. [Trecho 2 da entrevista aplicada à professora em agosto de 2018]

Seu entendimento era que, naquele momento, os estudantes precisavam estar na sala de aula com os estudantes ouvintes, a turma comum, para acompanhar os conteúdos trabalhados na base curricular comum, tendo em vista que as aulas fornecidas no Centro Educação tinham um caráter de atendimento. As práticas desenvolvidas pelas professoras seguiam por temas geradores, envolvendo questões debatidas na sociedade bem como as necessidades da turma. A partir das temáticas, as professoras trabalhavam os aspectos gramaticais da língua. Inicialmente, conversavam sobre o tema em LS e seguiam com a leitura e compreensão de gêneros textuais, atividades e jogos referenciando os aspectos linguísticos do texto. Segundo a profa. Jitirana, geralmente elas não seguiam os conteúdos que os professores estavam trabalhando nas classes

comuns, mas apresentavam os conteúdos diante das reais necessidades da turma. A seguir, há uma narração da Professora Jitirana, exemplificando como os conteúdos eram trabalhados:

Na primeira turma, os instrutores se depararam com o termo liderança. Iniciamos uma discussão sobre o que significa liderar. Após reflexão sobre o sentido da palavra, trouxemos nomes, fotos e a história de grandes líderes como Nelson Mandela, Martin Luther king, Che Guevara. A seguir, foram apresentados grandes nomes alagoanos, como Graciliano Ramos, Nise da Silveira e outros, até afunilar para a parte gramatical. Ensinar a LP para os ouvintes já é complicado, quanto mais para um surdo. [Trecho 3 da entrevista aplicada à professora em agosto de 2018]

Nas práticas acima, as professoras apresentam um ensino contextualizado da língua, partindo dos aspectos discursivos para os linguísticos, o que difere de um ensino com o foco na gramatical. Para a docente, “ensinar a LP para os ouvintes” dentro de uma perspectiva gramatical “já é complicado, quanto mais para o surdo”. De fato, limitar o ensino de uma língua, independente se esta for primeira ou segunda, ao ensino gramatical é uma prática questionada por diversos pesquisadores (ANTUNES, 2003; POSSENTI, 1996). Um destes pesquisadores, Possenti (1996), apresenta algumas reflexões sobre essa prática. Para ele, a discussão não está em ser a favor ou contra a gramática, mas é preciso distinguir o papel da gramática em relação ao papel da escola “que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo. É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada” (idem, p. 54). Considerando que a LP é a segunda língua para os sujeitos surdos, as professoras compreendem que o ensino de termos técnicos não é uma abordagem que favorece o uso efetivo da LP pelos surdos. Em consonância com Possenti, para as professoras era “claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra”. Ou seja, “saber usar as suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são suas regras é outra” (idem).

As professoras Jitirana e Bromélia perceberam que, em algumas turmas, a apresentação das classes gramaticais causava angústia nos estudantes surdos. Muitos estudantes, que cursavam o Ensino Fundamental II, desconheciam a escrita de palavras simples do cotidiano. Para as professoras, essas dificuldades refletem o ensino que era (e é) ofertado a esses estudantes dentro da Política de Educação Inclusiva, sobretudo em escolas públicas.

Diferente do que estava sendo apresentado nas classes comuns, as professoras desenvolveram um trabalho que buscava apresentar o sentido linguístico e discursivo da língua. À proporção que os estudantes avançavam, as professoras aprofundaram os conteúdos, incluindo estudos gramaticais e a produção de textos. A profa. Jitirana comenta que elas também sentiam angústia, por não terem orientações didático-pedagógicas para o ensino de

Português como segunda língua para surdos. Essa realidade está presente ainda hoje, com poucos documentos que norteiam a prática pedagógica para estudantes surdos.

As turmas de ensino de LP no Tavares Bastos encerraram em 2006, com a criação de Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), onde as atividades foram remanejadas para o novo espaço. No CAS foram criadas as oficinas de Linguagem, nas quais se atendiam muitos surdos da capital do estado. No entanto, com o decorrer do tempo, muitos estudantes não se interessaram em participar dos atendimentos oferecidos nesse Centro. Para a professora Jitirana, as crianças e adolescentes Surdos não querem se deslocar no contraturno para o atendimento no CAS. Ainda segundo ela, alguns argumentam que, assim como o ouvinte não precisa de um atendimento no contraturno, o Surdo também não precisa²⁶. Atualmente, a demanda maior dos atendimentos é para os estudantes que moram no interior. Há também um curso de leitura em LP, oferecido em parceria com a UFAL, para estudantes que cursam o Ensino Superior ou estão buscando ingressar em uma graduação. No cenário nacional, parcerias foram firmadas com as Secretarias de Educação dos Estados, o INES e a Federação Nacional de Educação e a Federação de Integração dos Surdos (FENEIS). A partir dessas parcerias, o Ministério da Educação propôs a criação do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, iniciando com a criação do CAS em todo o território nacional e a formação de profissionais para atuarem nesses centros.

Com a formação de diversos profissionais, foi criado o Centro de Atendimento às Pessoas Com Surdez Joelina Alves Cerqueira – CAS, no ano de 2006 em Maceió, em um espaço cedido pelo Estado²⁷. A criação do Centro faz parte de um projeto de inclusão em 1999/2000, dentro da proposta de medidas que promoveram mudanças em todo o Brasil. Inicialmente, a implantação começou em alguns estados do Sul e do Sudeste. Na proposta, além da criação de centros de atendimentos, foi incluída a formação para os profissionais que atuariam nesse espaço: curso de formação de Intérpretes, de Instrutor de Libras e de LP para Surdos. A equipe de professores que atuavam no Centro de Educação Especial foi cedida, por meio de uma parceria MEC/Governo Estadual, para o CAS, onde continuaram a desenvolver atividade de atendimento aos surdos. Atualmente, o CAS desenvolve atividades nos turnos matutino e vespertino, envolvendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação de estudantes surdos, cursos de LIBRAS para a comunidade e formação para quem atua na

26 Muitos surdos discordam e criticam a proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista que esta propõe o ensino de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua em atendimentos no contraturno, o que limita o aprendizado efetivo das línguas. Os surdos reivindicam o direito de uma educação bilíngue, tendo o ensino das línguas inserido no currículo escolar.

27 O CAS está localizado na Rua Ernesto Gomes Maranhão, no bairro Jatiúca, em Maceió, AL.

educação. Segundo a professora Suzana, neste momento, os atendimentos ultrapassam os limites geográficos da capital, se estendendo aos Municípios de Rio Largo, Boca da Mata, Barra de São Miguel, Coruripe, Murici, São José da Tapera, Inhapi, Capela, Messias, São Miguel dos Campos, Pilar, União dos Palmares, Marechal Deodoro, Paripueira. O atendimento abrange estudantes Surdos e outros Surdos com múltiplas deficiências e transtornos como Baixa Visão, Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Síndrome de Down e Hiperatividade.

O Centro tem o caráter de espaço de atendimento. Assim, ele não funciona como espaço escolar. Nele são desenvolvidas atividades de Psicopedagogia, Estimulação Precoce, Cursos de Libras, Oficinas de Linguagem, Arte e Teatro, Oficinas de Matemática, Atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais, Orientação Familiar e Atendimento com o Fonoaudiólogo. Os atendimentos podem ser realizados em grupos ou individuais. A definição do tipo de atendimento é feita após uma avaliação diagnóstica. De acordo com a professora Jitirana, as Oficinas de Linguagem são desenvolvidas para os surdos em grupos de até 15 estudantes. O perfil do grupo e os conteúdos são traçados a partir da realidade e necessidade do grupo, segundo informou.

A equipe de profissionais que atuam no CAS é multidisciplinar, sendo esses Coordenadores Pedagógicos, Professores de Português, de Matemática, de Artes e de Educação Física. Há Intérpretes e Instrutores de Libras, Secretário Escolar, Agente Administrativo, Merendeiras e Vigias. Compõem também o quadro de profissionais Monitores de Informática, Teatro, Artesanato e Reciclagem, bem como há também profissionais que desenvolvem atendimento em Fonoaudiologia.

Atualmente (2019), em Maceió, encontramos, no CAS, apenas o trabalho de ensino de LP na perspectiva de segunda língua, na proposta de atendimento e oficina na Educação Básica. No ensino superior, apenas a UFAL oferece uma disciplina de LP como L2 para os surdos que cursam a Licenciatura em Letras/Libras, oferecida no primeiro período do curso²⁸. A criação dos CAS refletia as Políticas Públicas que lutavam por uma Educação Inclusiva como direito de todos. A partir dessa proposta, os estudantes surdos foram matriculados nas escolas comuns, para estudarem junto com os estudantes ouvintes. A seguir, discutimos sobre essa temática refletindo as implicações dessa política na educação dos surdos.

28 Consulta feita no Projeto Pedagógico do curso, disponibilizado no site da Instituição, no endereço eletrônico <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@detalhe?id=4250>, em 20 de janeiro de 2019.

2.4 A política de Educação Inclusiva para Surdos no Brasil

A Inclusão Educacional é uma perspectiva de ensino através do qual todos os estudantes, com e sem deficiência, devem frequentar juntos, com o apoio necessário, na idade adequada, a escola de ensino regular (BRASIL, 2015). Essa concepção foi adotada no Brasil a partir da década de 90, após participar e concordar com a Declaração de Jontien e Declaração de Salamanca (1994). Antes desta proposta, os estudantes com deficiência frequentavam escolas separadas, denominadas Escolas Especiais.

Historicamente, a Educação Especial foi definida como a educação de pessoas com deficiência mental, auditiva, visual, motora, física, ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento. Os sentidos produzidos nesse modelo de educação eram de separação entre os normais e os anormais. Os estudantes caracterizados como normais, tinham acesso à educação na escola comum. No entanto, os estudantes com alguma deficiência eram matriculados em turmas denominadas especiais.

No Brasil, as pessoas com deficiência sempre foram tratadas pela área de saúde. Eram encaminhadas para centros especializados que estimulavam a reabilitação. No entanto, a partir da Segunda Guerra Mundial, surgem, em clínicas, serviços de reabilitação psicopedagógicos voltados para a área de educação. Nota-se que há um atravessamento do discurso de normatização na educação e na ciência, quando transforma as escolas (espaço que deveria ser de aprendizagem) em espaços de reabilitação (escolas especiais). A implicação discursiva é no sentido de corrigir o que estava fora do padrão, ou seja, a educação especial desenvolvia práticas de reabilitação do sujeito deficiente, para integrá-lo à sociedade.

A Educação Inclusiva surgiu com muitas lutas, organizações civis e leis favoráveis às pessoas com deficiência. Durante muitos anos, esses estudantes frequentavam as Escolas Especiais, o que, para alguns, é uma forma segregadora de educação. A proposta educacional inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), tendo como base a Constituição (1988), o que também influenciou na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 9.394/96).

Entre 7 e 10 de junho de 1994, delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, se reuniram em uma assembleia na cidade de Salamanca, Espanha, para determinar princípios para uma Educação Inclusiva:

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras deve acolher crianças com deficiência e crianças

bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minoria linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizados (SALAMANCA, 1994, p. 3).

Nesse mesmo sentido, a Declaração de Salamanca (1994) proclama que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. Assim, o direito à educação é garantido a todos, independentemente das diferenças sociais, étnicas, linguísticas e cognitivas. Para tanto, a Constituição (Art. 206, 1988) determina que uma educação escolar deve ser ministrada com base nos seguintes princípios: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

A Declaração de Salamanca estabelece uma relação com o princípio da Constituição Brasileira (1988), a qual determinou que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Essa concepção visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205).

Para os defensores da Educação Inclusiva, a Constituição garante a igualdade de acesso aos conteúdos escolares e a permanência dos estudantes nas escolas comuns. Para o acesso e a continuidade dos estudantes nessas escolas, a Constituição (Art. 208, 1988) ainda declara que “a educação será efetivada mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A proposta, acima citada, prevê o rompimento das Escolas Especiais, por meio da matrícula dos estudantes com deficiência em escolas comuns. Ao incluir esses estudantes, a escola assume um papel de reformulação das suas práticas pedagógicas. Isso se faz necessário, tendo em vista que

as escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só de professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é só uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade (SALAMANCA, 1994).

Com esse documento, notamos que é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar para assegurar a inclusão. No entanto, mesmo tendo inúmeros documentos legais que os norteiam, ainda está longe de ser uma realidade. Muitas escolas recebem os estudantes com

deficiência apenas integralizando-os ao espaço escolar. Alguns defensores da Educação Inclusiva reconhecem essa necessidade. Uma dessas defensoras, Mantoan, afirma que

para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas podem e devem ser eliminadas. Se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer muito mais (MANTOAN, 2006, p. 16).

Sendo assim, o ingresso dos estudantes surdos e com alguma deficiência nas escolas parte de um discurso envolvente de igualdade, desconsiderando as diferenças dos sujeitos. Sem “considerar as desigualdades naturais e sociais”, muitas escolas cumprem a exigência legal permitindo a matrícula desses estudantes, mas as práticas evidenciam que essa Inclusão Escolar ainda mantém o discurso normatizador, que desconsidera as singularidades dos estudantes.

Buscando a tão sonhada Inclusão, a escola precisa romper com o Discurso Envolvente²⁹, de que somos todos iguais, ou seja, que todos os estudantes são vistos como iguais e, para tal, não há necessidade de oferecer uma educação que assume a individualidade e necessidade de cada educando. Contrariamente a esse discurso, a escola precisa considerar as desigualdades naturais e sociais, expressas no excerto acima de Mantoan (2006), que reconhece que os alunos não são iguais em tudo. Os estudantes com deficiência têm direito de participar do mesmo espaço escolar, desde que sejam respeitadas as suas necessidades sensoriais, físicas, intelectuais ou auditivas. Essa política educacional prevê que os surdos estudem no mesmo espaço escolar com os ouvintes, formando uma classe inclusiva, nomeada como classe comum. No entanto, segundo a legislação vigente (BRASIL, 2015), a educação para surdos envolve

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da LP como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

Isso significa que a escola inclusiva para o estudante surdo deve oferecer uma educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a LP como segunda língua. No entanto, a maioria das escolas com estudantes surdos matriculados não consegue desenvolver uma

²⁹ Abordaremos a noção de Discurso Envolvente na seção três deste texto.

educação igualitária a esses sujeitos. Sendo assim, a escola, muitas vezes, é “vista como um mero lugar de construção de conhecimentos sistematizados, do qual o surdo tende a ser excluído com o passar dos anos, sem ter conquistado aprendizagens importantes” (LACERDA, 2000, p. 7). De fato, atender as necessidades linguísticas e sociais no mesmo espaço escolar pode se tornar um desafio. Não somente para os estudantes surdos, mas também para todos os que necessitam de práticas educacionais diferenciadas. Para falantes de uma língua diferente, como os surdos, o espaço escolar é também o local para a formação como pessoa, tendo as referências que podem assumir para sua identidade e as imagens construídas de si como surdo, as projeções que faz de si como cidadão.

As práticas de inclusão escolar que se instituíram em algumas escolas é a “tentativa” de integrar o “normal” e o “diferente” no mesmo espaço educacional. O discurso de inclusão se ressignifica em um discurso de integração, provocando uma confusão conceitual com implicações no ensino e aprendizagem do estudante. Acerca desse conflito, podemos observar que

A tradução para inclusão escolar, não raras vezes, tem se restringido no âmbito das práticas, como já assinalado, a garantia da oferta de vaga para alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. A meu ver, essa distorção conceitual é que tem se configurado, de fato, como um dos principais obstáculos à concretização da tão conclamada educação para todos (MANTOAN; PRIETO et al., 2006, p. 41).

Assim, o discurso de Educação Para Todos restringe-se à oferta de vagas aos estudantes com necessidades educacionais, deficiência ou surdez. Numa contraversão do discurso presente na história, “não mais o que é considerado diferente deve se adaptar ao que é normal, mas, ao invés, a dita normalidade deve, segundo o próprio discurso inclusivo, aceitar a diferença” (SANTOS, 2011, p. 29). Sendo assim, espera-se que a escola, e os sujeitos nela envolvidos, esteja preparada para receber os diferentes/deficientes. Porém, tal proposta nega que cada sujeito apresenta uma característica peculiar, possui necessidades distintas, reforçando um discurso inclusivo, caracterizando os sujeitos diferentes de forma hegemônica, e, conseqüentemente, por tendência, massifica (SANTOS, 2011, p. 29).

Uma Educação Inclusiva para surdos precisa assumir a singularidade linguística desse sujeito, com práticas de educação bilíngue. Isso envolve o ensino da LS como primeira Língua e LP como segunda língua. Pensar no ensino de uma língua materna ou segunda, requer reflexões sobre os conceitos que ancoram as práticas linguístico-discursivas. A seguir, adentramos nos conceitos de linguagem e suas implicações nas práticas de ensino.

Outro desafio presente na proposta da Educação Inclusiva é a tentativa de invisibilizar o surdo (CAVALCANTI; SILVA, 2007). Um discurso envolvente presente nesse contexto é o enunciado: é dever da escola aceitar os diferentes. Nesse discurso, notamos a presença do termo “diferentes”, um indicativo de avanço em relação a ideia binária de normal e anormal. No entanto, as práticas em muitos espaços indicam a negação da matrícula ou os deixam a parte, como invisíveis nas salas de aulas. Cavalcanti e Silva (2007, p. 225-227) relatam que “a inclusão dos surdos em escolas regulares, apesar de estar sancionada a lei, ainda é algo confuso que causa muitos conflitos entre as famílias de surdos e a escola”. Essas pesquisadoras indicam alguns pais fazendo denúncias ou precisando esconder que seus filhos são surdos para conseguir a matrícula na escola comum. Além disso, as narrativas dos pais e de estudantes surdos revelam práticas que adjetivam e excluem, de forma velada, ressurgindo a ideia de anormalidade. Nesse contexto, há alunos sentindo-se inferiorizados, achando-se burros, “por não conseguir acompanhar o conteúdo escolar que lhe é apresentado dia após dia”.

Compreendemos esses dizeres e práticas como não se limitando a meras palavras que circulam nos ambientes escolares, mas são “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis (BAKHTIN, 2004, p. 95). Nesse sentido, o discurso motivador (é dever da escola aceitar os diferentes) permite a matrícula do aluno na escola. Isso naturaliza e embeleza o enunciado, mas altera e produz novos sentidos que invisibiliza o surdo.

Após o registro e análise do percurso histórico da educação ofertada aos surdos desde a idade antiga até a contemporaneidade, sintetizamos nos quadros abaixo quais as práticas desenvolvidas em cada período, como os discursos eram materializados e quais sentidos produziam, e, por fim, as implicações que eram (e são) produzidos.

Quadro 01 - Percurso histórico da educação dos surdos na Idade Antiga

PERÍODO	LOCAL ou PERSONALIDADES	PRÁTICAS DE ENSINO	DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	IMPLICAÇÕES PARA OS SURDOS
	Roma	Não há registros de algum tipo de educação	Eram castigados e enfeitados	Eram abandonados ou jogados no rio.
	Grécia	Não há registros de algum tipo de educação	Eram considerados inválidos/incômodo	Eram condenados à morte

Idade Antiga	Egito/Pérsia	Não eram educados	Eram privilegiadas/enviados por deuses	Eram protegidos, mas a vida era inativa
	Herodoto (filósofo) 500 A.C.	Não há registros de algum tipo de educação	Seres castigados pelos deuses	Eram disciplinados
	Sócrates (filósofo)	Não há registros de algum tipo de educação	Sem fala oral, os seres precisam usar gestos com as mãos, cabeça e o rosto	Desvincula a ideia de normalidade pela fala oral
	Aristóteles (filósofo) 355 A. C.	Não há registros de algum tipo de educação	Insensatos/Incapazes de razão	Não eram considerados humanos, pois não tinha a faculdade humana (razão)

Fonte: a autora.

Os primeiros registros sobre os povos surdos começaram na Idade Antiga. No entanto, tais registros iniciais não apresentam datas específicas, nem descrevem se houve práticas educacionais para esses sujeitos. Na maioria dos registros, ideia binária de normalidade se materializa quando analisamos os discursos produzidos: de deuses a insensatos, incapazes e enfeitados. Essa concepção ainda prevaleceu no período seguinte.

Quadro 02 - Percurso histórico da educação dos surdos na Idade Média

PERÍODO	LOCAL ou PERSONALIDADES	PRÁTICAS DE ENSINO	DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	IMPLICAÇÕES PARA OS SURDOS
Idade Média	Não encontramos registros de locais ou de pessoas específicas	Não há registros de algum tipo de educação	Incapazes de confessar os pecados	Eram proibidos de receber herança e queimados na fogueira

Fonte: a autora.

Nesse período, há poucos registros sobre a pessoa surda. A concepção religiosa, presente na época, contribuiu para o julgamento dos surdos: todos os seres humanos são pecadores. A confissão dos pecados permitia o perdão divino. Aqueles que não confessavam seus pecados oralmente, eram considerados hereges, excluídos dos direitos familiares e condenados a morte

na fogueira. Na contemporaneidade, nota-se que muitos surdos ainda são excluídos nos ambientes familiares e, por não se comunicarem oralmente, alguns são mortos, simbolicamente, quando são negados seus direitos linguísticos, culturais e identitários, provocando problemas linguísticos e psicológicos.

Na Idade Moderna, surgem personalidades que começam a refletir sobre o sujeito surdo sob um olhar diferente, conforme o quadro a seguir:

Quadro 03 - Percurso histórico da educação dos surdos na Idade Moderna

PERÍODO	LOCAL ou PERSONALIDADES	PRÁTICAS DE ENSINO	DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	IMPLICAÇÕES PARA OS SURDOS
Idade Moderna	Girolamo Cardano (1501-1576)	Utilizava a língua de sinais e a escrita	Afirmava que surdez e mudez não era um impedimento para o sujeito desenvolver a aprendizagem.	Rompimento do discurso de incapacidade, o que permitiu uma aprendizagem por meio dos sinais
	Pedro Ponce de Leon (1510-1584)	Utilizava a datilologia, escrita e oralização, ensinava línguas como o latim, grego e italiano, além de conceitos de física e astronomia	Não deixou registros sobre como o seu trabalho era desenvolvido. De acordo com alguns pesquisadores, suas práticas evidenciavam que ele acreditava que os surdos deveriam ter acesso aos conteúdos de diversas áreas e atuar na sociedade	Os surdos ensinados por ele conquistaram o direito de receber a herança e um deles se tornou padre
	Juan Pablo Bonet (1579-1623) Espanha	Ensinava através de sinais, treinamento da fala e o uso de	Acreditava que os surdos poderiam aprender e desenvolveu práticas que	Aprendizagem por meio de diversas linguagens, o que refletiu o

		alfabeto datilologia	utilizavam diversas linguagens	discurso da diferença
	John Bulwer (1614-1684)	Utilizava o alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial.	Defendia os gestos como essenciais na educação dos surdos. Afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral	Os surdos conseguiram estabelecer uma melhor comunicação entre os ouvintes
	Suíça Médico Johan Conrad Ammon (1669-1724)	Usava o método pedagógico da fala e da leitura labial	Suas práticas refletiam um discurso velado da oralidade	Os surdos estavam presos a uma prática clínica e normatizadora
	França Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780)	Utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos	Suas práticas ainda refletiam o discurso da soberania da oralidade	Os surdos continuam (ou um verbo ou outro) presos a uma prática normatizadora
	Alemanha Samuel Heinicke (1729-1790)	Usava a voz de forma mais clara	Atribuía um grande valor somente à fala/oral	Continuaram submetidos às práticas que buscavam igualar ao ouvinte, negando sua diferença linguística
	França Abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789)	Combinou da língua de sinais com a gramática francesa traduzida em Sinais. Associou os sinais a figuras e palavras escritas, estabelecendo uma relação bilíngue	Valoriza o uso dos sinais e fundou a primeira instituição de surdos na França	Muitos surdos se tornaram professores e espalharam o ensino dos sinais por vários países

	Inglaterra Thomas Braidwood 1760	Ensinava os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial	Valorização da língua oral	Continuaram submetidos às práticas que buscavam igualar ao ouvinte
--	--	--	----------------------------	--

Fonte: a autora.

Conforme notamos no quadro, na Idade Moderna a ideia binária de normal e anormal ainda prevalece. No entanto, a concepção que o surdo é um sujeito diferente começa a aparecer nas práticas de alguns professores que introduziam os gestos, sinais e recursos visuais nas suas práticas.

Quadro 04 - Percurso histórico da educação dos surdos na Idade Contemporânea

PERÍODO	LOCAL ou PERSONALIDADES	PRÁTICAS DE ENSINO	DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	IMPLICAÇÕES PARA OS SURDOS
Idade Contemporânea	Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851)	Ensino por meio da Língua de Sinais ministrada por um professor surdo	Rompeu com a ideia de incapacidade e anormalidade. Valoriza o uso dos sinais no processo de ensino e aprendizagem dos surdos	Inserção do surdo na educação como docente: mais de 500 professores surdos atuam em todo o mundo
	Alexander Melville Bell e Alexander Grahan Bell (1847-1922)	Criaram um código de símbolos que utilizavam desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato. Usava esse sistema com seus alunos surdos, por meio da repetição	Defendia a educação oralista como superior à de sinais Acreditava que a aprendizagem por meio da oralização permitiria ao surdo a normalidade, pois teria suas faculdades	Os surdos foram proibidos de usarem os sinais e obrigados a aprender a língua oral

		dos movimentos e dos sons que eram indicados por ele	intelectuais desenvolvidas	
	Congresso em Milão 1880	Determinou o ensino por meio da oralização, proibindo a comunicação e ensino através dos sinais	Reforçou o discurso naturalizado de que o sujeito normal é o que fala oralmente Proibição do uso dos sinais na educação dos surdos	Professores surdos perderam seus empregos e aqueles que faziam uso dos sinais eram considerados desobedientes e por isso sofreram castigos físicos, incluindo ter as mãos amarradas dentro das salas de aula
	William Stokoe 1960	Fez uso dos sinais	Iniciou as primeiras pesquisas que reconheceram as línguas de sinais como línguas naturais	As línguas de sinais têm o reconhecimento linguístico

Fonte: a autora.

Nesse trajeto histórico, notamos que os surdos passam por um período de opressão linguística, o que favoreceu a sua exclusão escolar. No entanto, a partir dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, os discursos sobre as pessoas surdas na educação se ressignificam e produzem outros novos sentidos. Ao longo das décadas, a surdez, que era vista como fator de incapacidade, passa a ser “uma possibilidade de constituição daquele sujeito que vivencia o mundo, prioritariamente, pela visão” (RODRIGUES, 2018, p. 75), o que propõe uma reorganização na educação desses sujeitos, por meio da Língua de Sinais.

3 LÍNGUA, SUJEITO, INTERAÇÃO E DISCURSO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Para iniciarmos a nossa discussão sobre as práticas de ensino de LP para Surdos, apresentamos, primeiramente, as bases epistemológicas que constituem o nosso trabalho. Necessário se faz apresentar a concepção de língua/linguagem, de sujeito e de discurso adotada em todo percurso da pesquisa e suas contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas, fundamentalmente para o ensino de línguas para surdos.

3.1 A Língua/linguagem: discurso e o sujeito

A concepção de língua/linguagem, ao longo das décadas, vem apresentando algumas teorias que são as bases para o trabalho docente. Teorias como o estruturalismo, o funcionalismo e o dialogismo, influenciam diretamente no trabalho da docência, na sua relação com os estudantes, assim como nos discursos produzidos na sala de aula. Neste trabalho, adentrar-se-á nas perspectivas de língua enquanto um conjunto de normas, e de língua enquanto interação verbal, analisando o sujeito e o campo ideológico.

A concepção de língua/linguagem que tem influenciado muitas práticas pedagógicas tem um marco histórico com os estudos apresentados pelo linguista Saussure. Sendo assim, a discussão será iniciada a partir das suas pesquisas.

Os estudos sobre a língua, apresentados por Saussure, foram uma grande contribuição para a Linguística Moderna. Para muitos pesquisadores, “Saussure ultrapassa comparação conjuntural de línguas particulares, como fazem os especialistas da gramática comparada da sua época, para estudar a estrutura geral da língua” (GONÇALVES; AMARAL, 2014, p. 15) e põe a língua como objeto concreto de estudo na ciência. Seus estudos germinaram em novas pesquisas no campo da Linguística, que apontam a publicação póstuma do livro *Curso de Linguística Geral* como o nascimento da ciência linguística (OLIVEIRA; PAULA, 2014, p. 29).

Saussure descreve a língua como “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias” (SAUSSURE, 2012, p. 41). Nesse sentido, a língua é “uma instituição social; uma convenção da realidade humana” (OLIVEIRA; PAULA, 2014, p. 35). O social para o pesquisador genebriano “é considerado por meio da noção de coesão comunidade sistematicamente submetida a uma estrutura linguística cujo funcionamento se

efetiva dentro do que a língua permite” (COSTA, 2014, p. 68). Seus estudos apontaram “para o fato de a língua pertencer a um sistema de signos imposta ao indivíduo, ao passo que este a recebe passivamente, não podendo intervir nessa imposição” (MORAIS; SANTOS, 2014, p. 76). Nesse sentido, a língua é vista como um sistema abstrato de formas estruturais e sistemáticas. Ainda nessa perspectiva de língua, Saussure

afirmava que, se a língua é adquirida, ela é estéril ao falante, pois pertence ao sistema estabelecido, não cabendo ao falante interferir na sua estrutura para não comprometê-la. Faz-se necessário que indivíduo conheça o funcionamento da língua para poder se manifestar” (MORAIS; SANTOS, 2014, p. 76).

O pesquisador apresenta “a língua como social (e) construída por uma comunidade e é imutável. Já a fala é a manifestação individual. Segundo sua concepção, o indivíduo é incapaz de alterar a língua” (LIMA, 2014, p. 112). Na proposta apresentada pelo linguista, a língua é composta por um sistema de signos. Para ele, o signo é a uma combinação entre o conceito e a imagem. Para tanto, os signos são classificados como psíquicos e se unem, através da associação, no nosso cérebro e são arbitrários (SAUSSURE, 2012). Como a língua é de natureza social, o social é demarcado como comunitário.

Diferente dos estudos saussurianos, cuja prioridade é estudar os elementos que constituem as formas estruturais e sistemáticas da língua, o círculo bakhtiniano apresenta outra perspectiva sobre a língua. Para esses estudiosos, “a língua é de natureza social, mas social aqui é diferente do que Saussure via como social - comunitário. Aqui “social” é também interação, dialogismo e ideologia” (LIMA, 2014, p. 122). Os membros do círculo, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* Bakhtin e Volochinov, “criticam o objetivismo abstrato de Saussure e não aceita a língua como código, pois defendem o caráter comunicativo e ideológico da língua” (LIMA, 2014, p. 122). Desse ponto de vista, a língua se desprende de um conceito abstrato, ou seja, de uma língua morta, para o campo dialógico. Essas variadas concepções de língua trazem implicações sobre as práticas de ensino de língua.

Os estudos de Bakhtin e do chamado círculo apresentam a língua de um prisma que a revela como uma atividade social e histórica. Assim, eles descrevem a língua não como um sistema estável, um objeto abstrato, desassociado dos valores ideológicos. Para eles, a língua é essencialmente dialógica. Os princípios filosóficos do círculo apresentam a concepção de língua como um processo realizado através da “interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 132).

Nessa abordagem, a língua deixa de ser um sistema fechado e abstrato e o estudante passa a pensar a língua como discurso. Nesse sentido, a língua é posta em ação entre parceiros. Além disso, se a língua se realiza socialmente em cada sujeito, o contexto de produção passa a ser levado em conta e os discursos podem produzir sentidos.

Neste estudo, tomamos o conceito de língua como lugar de interação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006), com o sujeito participando ativamente na situação, sendo atores das representações. Entendemos que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 127). Assim, é através da comunicação verbal que os enunciados materializam a língua. Por meio da língua, é possível responder, se posicionar, fazer réplica ao dito, acolher a palavra do outro ou refutá-la. Desse modo, Bakhtin afirma que, “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para outros ou para si mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 292). Essa relação dialógica, presente no enunciado, ocorre na relação com o dito e o que foi dito, pois todo enunciado e toda compreensão são premissas de resposta, ou seja, o ouvinte também é falante (BAKHTIN, 2003).

Tendo como base essa concepção dialógica, compreendemos que a língua não se encontra estagnada num sistema abstrato de normas e regras. Segundo Bakhtin, a língua

não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Partindo dessa compreensão de língua como fenômeno social, percebemos as vozes sociais se entrelaçando, produzindo a interação verbal. Destarte, este trabalho adota essa concepção, tendo em vista que os sujeitos surdos interagem em um universo geográfico onde transitam outras línguas. Para os surdos brasileiros, a Libras e a LP circulam no mesmo espaço geográfico. Assim, analisam-se as práticas de ensino de LP para os surdos dentro dessa concepção de língua como interação verbal. Diante disso, compreende-se que a Libras e a LP contribuem para o desenvolvimento linguístico do surdo, proporcionando uma melhor comunicação verbal.

Os enunciados produzidos em cada língua revelam vozes sociais provenientes da interação verbal. De acordo com os estudos bakhtinianos, “aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas temporais e sociais”, ou seja, “aquilo que

chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 57). Em estudos posteriores, Bakhtin caracteriza as relações dialógicas, estabelecendo um encadeamento entre os enunciados. Para Faraco (2009, p. 65), o filósofo

vai caracterizar as relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciado, tendo como referência ao todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face-a-face. Assim, quaisquer enunciados, se posta lado a lado no plano do sentido, acabam por estabelecer uma relação dialógica. Mesmos enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas.

As relações dialógicas estão presentes nos enunciados produzidos pelos sujeitos que são imbricados por outras vozes sociais, independentemente do tempo e espaço. Analisar essas relações dentro do ensino de LP para surdos é fundamental também para compreendermos a perspectiva de ensino de língua presente nos documentos legais e em sala de aula.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, essas relações dialógicas não são abordadas por um viés estritamente linguístico, ou seja, as relações dialógicas não estão ligadas entre as palavras, ou entre os aspectos linguísticos do texto.

Compreender essa dimensão social da língua permite ver o sujeito como dialógico e heterogêneo, que desenvolve suas interações verbais em um processo dialógico. Assim, o sujeito não é caracterizado como uno, homogêneo, mais um sujeito que “é mergulhado nas múltiplas relações e dimensões de interação sociológica vai se constituindo discursivamente assimilando vozes sociais e ao mesmo tempo suas inter-relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 84). As interações verbais estabelecem uma relação dialógica onde o sujeito, já mergulhado em múltiplas relações, produz enunciados que refletem em outros sujeitos produzindo novas vozes sociais. No tópico seguinte, serão abordadas as implicações das relações sociais no sujeito.

3.1.1 A língua/linguagem e suas relações com o sujeito

As vozes introduzem-se no sujeito, produzindo novos sentidos, evidenciando a dialogicidade presente neste. Nesse sentido, Bakhtin e Volochinov (2006, p. 120) afirma que “a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social”, ou seja, o sujeito se constitui, puramente dialógico, nas relações das práticas sociais. As relações sociais trazem implicações sobre os sujeitos. Essas relações podem ser consciente ou não, tira a autonomia plena do sujeito.

Ainda tendo a concepção de língua como interação, compreendemos que todo discurso não se encontra isolado, mas apoia-se em outros discursos. Sobre essa concepção, Bakhtin (2003, p. 319) afirma que “o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele”. Sendo assim, o objeto, “já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras”. Portanto, entendemos que todo discurso está interligado a outros discursos, ou vozes, que concordam, discordam, esclarecem e até mesmo julgam. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 319) continua dizendo que o objeto “é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências”. Mesmo que se apresentem pontos de vistas diferentes, o discurso dialoga com outros discursos e se materializa nos enunciados dos sujeitos, constituindo-os.

Sendo assim, pode-se concluir que todo discurso não se encontra isolado, mas está interligado a outros discursos, ou vozes, que concordam, discordam, esclarecem e, até mesmo, julga. O discurso é ideológico, pois produz sentido a partir da interação. Essa percepção ideológica do discurso também influencia as práticas de ensino da língua que integra vários papéis ou subjetividades.

Se o professor concebe a ideia de que o signo é exterior ao sujeito e se dá a partir de um significante e significado, conforme descrito por Saussure (2012), a leitura e produção de textos envolverá práticas de decodificação da forma linguística, que desconsidera a relação entre a língua e o sujeito. Para Bakhtin e Volochinov (2006, p. 94), esse sistema de formas normativas apresenta a língua como morta. Para os autores, “enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente com tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico”. Isso indica que a palavra só passa a ser um signo quando for carregada de ideologia. Essa concepção influencia as práticas de ensino e aprendizagem que refletem a dialogicidade presente na língua. Isso significa desenvolver pesquisas, como esta, com reflexões sobre as práticas pedagógicas e apresentação de perspectivas para ensino de línguas que não se limitem as práticas de decodificação.

Dando continuidade a essa construção de sujeito e discurso, notamos o valor ideológico das palavras, pois “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 41).

Na perspectiva do círculo bakhtiniano, o social difere das concepções de Saussure (2012), conforme explicitado anteriormente. Para o círculo, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 36) e o signo é social por natureza. Para

os filósofos, “toda palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 36).

Destarte, os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, ela reflete sua lógica e suas leis” ((BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 35). Ao observamos a “complexa ação da linguagem”, neste trabalho pretendemos “restituir ao ato enunciativo seu caráter de signo que não só reflete, mas que, sobretudo, refrata os sentidos e não menos importante, refrata-os na alteridade” (SOUTO MAIOR; SANTOS, 2013, p. 284).

A perspectiva de linguagem enquanto interação dilui o sujeito uno, autônomo para um sujeito imbricado pelas relações sociais e, conseqüentemente, reproduz as determinações sociais ou produz novos sentidos sobre elas, resignificando-se. Convém lembrar da presença dessas relações na linguagem. Assim, precisamos conceber a linguagem como o elo constitutivo nas relações sociais, permitindo-nos entender a língua como dialógica. Nesse sentido podemos argumentar que as escolhas dos sujeitos são sociais. Mesmo o sujeito tendo a ideia que ele é autônomo, as suas decisões são embasadas por determinações sociais.

Ao analisar a concepção de língua e sujeito do ponto de vista bakhtiniano, conforme explicitamos anteriormente, o enunciado tem valor na interação verbal. Por meio dos enunciados, o sujeito entra na zona de diálogo, com a presença de diferentes vozes sociais. Essas vozes ora dialogam, ora entram em conflito, concordando ou discordando com o enunciado do outro. Sendo assim,

nossos enunciados emergem - como resposta ativas que são no diálogo social - da multidão de vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre um discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (FARACO, 2009, p. 85).

Sob o olhar da Linguística Aplicada e, considerando a linguagem enquanto atividade dialógica e discursiva, entendemos que os discursos produzidos pelos sujeitos refletem posicionamentos ideológicos. Destarte, o enunciado tem valor ideológico, que representa o já dito por alguém, em algum lugar. Mesmo que inconsciente, os enunciados produzidos pelos sujeitos despontam uma memória discursiva, de vozes sociais. Faraco (2009, p. 50) descreve a percepção da dinâmica da dialogicidade de todo o dizer apresentado por Bakhtin:

a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “**já dito**”. Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva;

b) **todo dizer é orientado para a resposta.** Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e - mais - não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Nesse sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica tem papel constitutivo, condicionante, no dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumindo qualquer que seja ele o receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica;

c) **todo dizer é internamente de dialogizado:** é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado.

Dessa forma, o dizer não se encontra solto, uno, ou se limita a representar o diálogo momentâneo. Ele é uma réplica, que aflora da memória discursiva, tem papel constitutivo e se articula com as vozes sociais, estabilizando os sentidos ou os ressignificando.

Nas práticas de ensino de língua para surdos, notamos como o dizer dos professores e estudantes orienta-se pelo **já dito**, pelo discurso de normalidade da sociedade, se constituindo na memória discursiva desses sujeitos. As propostas apresentadas pela política de Educação Inclusiva para surdos não apresentam a uma nova mudança no cenário brasileiro, mas um afloramento de vozes sociais que se ressignificam, produzindo novos sentidos.

Mantendo o encadeamento teórico da nossa pesquisa, introduzimos, a seguir, a concepção teórica de Ensino e Aprendizagem de línguas, que adotamos como suporte para todo o desenvolvimento do presente trabalho.

3.1.2 Língua/linguagem e suas relações com o discurso na perspectiva ideológica

Dando continuidade a essa perspectiva ideológica do sujeito, da língua e do discurso, entende-se que “os discursos constituem um emaranhado de interseções enunciativas e estão dispersos por diferentes formações. Os enunciados emergem deste oceano heterogêneo e estão mais ou menos explicitamente marcados pela heterogeneidade que os constitui” (FARACO, 2009, p. 118). O discurso cumpre um papel ideológico, pois ele está atravessado “de valores, crenças, visões de mundo que representam lugares sociais que ocupam” e, portanto, ele não é neutro ou inocente, pois “uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica” (FLORÊNCIO *et al*, 2009, p. 27). Assim, o sujeito socialmente situado produz um discurso ideológico, que define a sua posição e participação na sociedade. (FLORÊNCIO, *et al*, 2009, p. 66).

Para o desenvolvimento deste trabalho, assumiu-se a concepção ideológica de língua e sujeito, em virtude da completude linguística e social que esse termo apresenta. No entanto, a

expressão ideologia tem produzido vários sentidos, o que nos exige refinar a definição à qual nos associamos.

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, a definição de ideologia, segundo Faraco (2009), é: “**Ideologia** é um nome que o círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certo a terminologia da tradição marxista)” (p. 46, grifo do autor). Decorre daí o pensamento de que a palavra e a língua também são caracterizadas como ideológicas. Sendo assim, “qualquer enunciado é, na concepção do círculo, **sempre ideológico** - para eles não existe enunciado não-ideológico” (FARACO, 2009, p. 47, grifo do autor). O autor continua apresentando a amplitude do termo, segundo o círculo:

E, logo adiante dirá que tudo que é **ideológico** (isto é - entenda-se bem -, todos os produtos da cultura digital e material) possui significado; é, portanto um signo. E conclui com a afirmação de que “sem signos não existe ideologia” (p. 9) querendo com isso dizer que o universo da criação ideológica é fundamentalmente de natureza semiótica (FARACO, 2009, p. 47, grifo do autor).

Seguindo a concepção ideológica do círculo, notamos, em alguns momentos, o termo ideologia aparecendo no plural. Nesse sentido, refere-se a multiplicidade que abraça o termo. Assim, “a palavra ocorre também no plural para designar pluralidade, esferas de produção e material (assim, a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política são as **ideologias** (FARACO, 2009, p. 46, grifo do autor). Essa concepção teórica dialógica/ideológica é a base de fundamentação deste trabalho, tendo em vista a abordagem em uma perspectiva que requer um posicionamento teórico, concebendo o sujeito histórico-social, em sua singularidade linguística e cultural, dentro de uma sociedade em que a linguagem produz vários sentidos.

Como os discursos são ideológicos quando estão presentes nos enunciados, podem ser naturalizados e desnaturalizados historicamente. Assim, “podemos observar que algumas falas estabelecem a fixação de discursos que se naturalizam e se repetem como Discursos Envolventes, às vezes trazendo significados conflituosos que, por isso mesmo, são significativos na contemporaneidade” (SOUTO MAIOR; SANTOS, 2013, p. 284).

No âmbito educacional, os discursos de uma educação normatizadora produzem novos sentidos na contemporaneidade: Educação para Todos (BRASIL, 1988). A naturalização desse discurso nega as individualidades linguísticas e culturais do povo surdo, produzindo significados conflituosos nas práticas de ensino de línguas. Desnaturalizar esses discursos

envolve perceber as particularidades que eles apresentam e ouvir as vozes dos sujeitos marginalizados, respeitando suas diferenças linguísticas.

3.1.3 Os Discursos Envolventes presentes nas práticas de ensino de línguas

Para melhor compreender os sentidos produzidos nos discursos dos sujeitos pesquisados, neste trabalho adotamos a noção de Discurso Envolvente. Assim como Souto Maior (2009, p. 114), percebeu-se “a necessidade de usar essa noção para explicar situações em que determinados discursos demonstram certas particularidades”. A seguir, será apresentada a definição dessa noção, à luz dos estudos dialógicos do sujeito.

Souto Maior (2009) apresenta o termo Discurso Envolvente a partir de algumas reflexões das características discursivas bakhtinianas. A autora indicou as seguintes três considerações, conforme apresenta Souto Maior e Lima (2012, p. 9): “1. O contexto é inerente ao dito; 2. Todo enunciado ocorrido em determinado espaço histórico social está repleto de ideologias; e 3. Os discursos proferidos consideram e antecipam respostas”.

Assim, percebemos que os discursos são dialógicos, estabelecem relação ao que foi dito anteriormente, concordando ou discordando, e produzem novos sentidos por se naturalizarem ou se desnaturalizarem. Nessa perspectiva, a linguagem tem um papel fundante nas relações entre os sujeitos e se constitui como objeto de estudos das práticas sociais e educativas. Conduzindo essa perspectiva, Bakhtin (1975, p. 75 *apud* FARACO 2009, p. 53) advoga que

não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estica para um passado ilimitado e para o futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nascem no diálogo de séculos passados, não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) - eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente no futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, limitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo eles serão lembrados e receberam vigor numa forma renovada (num contexto novo). Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu festivo retorno. O problema da grande temporalidade).

Destarte, a palavra se desdobra, se modificando e renovando, eclodindo da memória discursiva, diante das relações sociais. O discurso produzido se constitui nas relações dialógicas, no estabelecimento das interações vivenciadas. As posições ideológicas presentes nas escolas, nas Secretarias de Educação e documentos legais, muitas vezes, apresentam discursos fossilizados, que apresentam um discurso social partilhado. Esses discursos fossilizados, definimos como Discurso Envolventes, pois, eles “são concebidos como

representações subjetivo-sociais que definem, valoram, reconfiguram as compreensões de mundo” (SANTOS; SOUTO MAIOR, 2013, p. 277).

Uma análise tendo como perspectiva os Discursos Envolventes permitem uma reflexão sobre as políticas educacionais, isto porque “a linguagem deve ser entendida como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais” (FABRÍCIO, 2006, p. 57).

Considerando que o sujeito surdo interage em um ambiente de línguas diferentes (para o surdo brasileiro envolve a Libras e a LP), a pesquisa desenvolvida requer uma análise cuidadosa sobre o ensino e aprendizagem de línguas oferecida a esse sujeito. O desafio proposto nesta pesquisa requisita um olhar cuidadoso sobre as práticas de ensino de LP na contemporaneidade, demandando a identificação da concepção de língua/linguagem refletida nas práticas docentes, bem como perceber como os discursos sobre a educação dos surdos se ressignificam e produzem novos sentidos que intervêm, mesmo velados, nas práticas de ensino e aprendizagem. Consoante a isso, buscamos contribuições na concepção dialógica do círculo bakhtiniano e a noção de Discurso Envolvente (SOUTO MAIOR, 2009), explicitados acima, como suporte da nossa pesquisa.

Analisar os discursos requer um olhar para o sujeito e perceber as relações que ele estabelece na sociedade por meio da língua. Para tal compreensão, adentramos nos estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

3.2 Ensino e aprendizagem de línguas

Conforme já indicado anteriormente, às práticas de ensino e aprendizagem estão ligadas aos embasamentos teóricos e filosóficos que alicerçam os meios e modos de ensinar. No cotidiano escolar, nota-se como as práticas de ensino de línguas são atravessadas pelas concepções de língua/linguagem compreendidas pelos professores e adotadas pela escola. O ensino de uma língua acarreta uma variedade de posicionamentos ideológicos, nem sempre condizentes com a realidade do estudante. A concepção de linguagem é refletida nas escolhas e nas ações do professor que ensina uma língua.

Pensar em uma língua “como produto acabado que se transmite de geração a geração colocando-a fora do fluxo da comunicação verbal” (ZOZZOLI, 2013, p. 266) reflete em práticas desencontradas das situações do cotidiano do estudante. Na concepção estruturalista de ensino de línguas, o “significado estaria contido nas palavras, frases e textos, sendo indiscutíveis”

(TÍLIO, 2013, p. 277). Nessa perspectiva, a língua é ensinada por meio da transferência do professor para o estudante: emissor - receptor. Zozzoli (2013, p. 266) pondera que, do ponto de vista do círculo bakhtiniano, “no ensino e na aprendizagem, a língua termina sendo trabalhada como morta-escrita-estrangeira”. A pesquisadora analisa que

de fato, seja ela materna (LM) ou estrangeira (LE), a língua é um objeto de “dissecação” de fatos linguísticos em tarefas que se limitam a descrição ou é objeto de memorização desses mesmos fatos em tarefas de reprodução. Acrescente-se que, em muitos casos, ainda hoje, esses fatos são apresentados de forma descontextualizada. Dessa forma, esses conhecimentos dificilmente serão empregados em situações do discurso cotidiano ou em atividades formais que implicam a utilização da língua materna ou da língua estrangeira (ZOZZOLI, 2013, p. 266).

O ensino descontextualizado de uma segunda língua acarreta para os estudantes surdos um aprendizado de vocabulário solto, sem contexto, limitado à memorização de palavras isoladas.

Com o surgimento do olhar funcionalista sobre a língua, a interação compõe um novo elemento para o ensino da língua (TÍLIO, 2013). A escola funcionalista caminha sobre uma prática que busca “levar em consideração a criação dos sentidos na interação, ou seja, significados são construídos durante o processo de produção de linguagem” (idem, p. 277). Ampliando esse olhar, Tílio (idem, p. 278) descreve que esse ensino de uma língua busca interagir “com as estruturas disponíveis da língua (lexigramática), com os contextos comunicativos (gêneros discursivos), e com o contexto sociocultural (práticas socioculturais na comunidade discursiva)”. Nesse contexto, o ensino e aprendizagem de uma língua envolve as práticas sociais e discursivas que possibilitem ao estudante, sobretudo o surdo, interagir no mundo.

No entanto, ao construir pesquisas sobre o ensino de línguas na contemporaneidade, observa-se uma realidade que reflete práticas limitadas aos aspectos estruturalistas da língua. Por um lado, encontramos aulas em que a língua é apresentada como um “repositório de regras morfosintáticas” (RODRIGUES-JÚNIOR, 2013, p. 20) privilegiando-se o código linguístico. De outro lado, observamos aulas dedicadas ao ensino dos usos da língua, a partir de práticas envolvendo, exclusivamente, “abordagens discursivas e esquecendo-se, muitas vezes, que o aprendiz precisa, de um lado entender a língua como estrutura e, de outro lado, apanhar seus significados como parte constitutiva do sistema linguístico e seus usos sociais” (RODRIGUES-JÚNIOR, 2013, p. 20).

Na educação dos surdos, essas práticas díspares ainda têm efeito negativo no ensino e aprendizagem da LP. Algumas pesquisas sobre a produção escrita dos Surdos, como a de

Ribeiro (2015), revelam uma produção com palavras soltas, isoladas e, algumas vezes, descontextualizadas, reflexo de um ensino estruturalista da língua. Um equilíbrio entre o linguístico e o discursivo favorecerá ao estudante surdo um entendimento da língua e seu uso nas relações sociais.

Esse fato deve nos fazer refletir como estudiosos da língua, e possibilitar que o ensino se aproxime de práticas efetivas de aprendizagem. Considerando o estudante Surdo, notamos que as dificuldades de ensino e aprendizagem são mais expressivas, pois as práticas utilizadas nas escolas desconsideram sua singularidade linguística. Se pensarmos que a primeira língua desse sujeito é a Língua de Sinais, a língua oral torna-se a segunda língua de aprendizagem. Isso significa que a sua língua natural é a Libras e a LP a sua segunda língua (BRASIL, 2005). No âmbito educacional, isso requer uma oferta de uma educação para o atendimento do ensino das duas línguas (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

As atuais políticas de Educação Inclusiva se propõem a inserir o estudante Surdo no mesmo espaço educacional que o ouvinte (SALAMANCA, 1994). No entanto, conforme apresentado na introdução desse trabalho, pesquisas mostram ser ainda um grande desafio incluir vários sujeitos que usam línguas diferentes e ofertar um ensino com garantia de ensino e aprendizagem das duas línguas na mesma sala de aula (CAPOVILLA, 2011).

Após esse percurso pelas bases teóricas que embasam o trabalho, a seguir é descrito como a presença da Libras e da LP constituem um elo revelador da necessidade de uma educação englobando as duas línguas.

3.3 A Libras e a LP: interação dialógica de sujeitos Surdos convivendo com uma educação em duas línguas

Os surdos brasileiros convivem em um espaço que, basicamente, duas línguas envolvem o seu dia a dia. A Libras constitui a sua língua natural (ou L1), sendo a língua de interação, aprendizagem e comunicação. A LP, língua oficial do Brasil, também faz parte do seu cotidiano, assumindo a posição de segunda língua. Sendo assim, há necessidade de um ensino que compreenda as duas línguas, permitindo uma interação dialógica. A seguir, trataremos dos aspectos linguísticos e de ensino e aprendizagem das duas línguas.

3.3.1 A Língua Brasileira de Sinais

A conquista das comunidades surdas brasileiras teve seu clímax com a legalização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua através da Lei 10.436/02. Nesse contexto, a LP ocupa o espaço de segunda língua para os surdos brasileiros.

A partir dos estudos de Stokoe (1960), as Línguas de Sinais passaram a ter o status de línguas naturais. No Brasil, Quadros e Karnopp (2004, p. 30) apresentam estudos que define essas línguas da seguinte forma:

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente); caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Como vimos na citação acima, as línguas de sinais apresentam os mesmos elementos lingüísticos presentes nas línguas orais, como produtividade, arbitrariedade, portanto são consideradas como línguas naturais.

Considerando a relação de aprendizagem da Língua de Sinais para sujeitos surdos, ela pode ser definida como língua natural. Entendemos que a

língua natural, aqui, deve ser entendida como a língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com passar do tempo (SKLIAR, 2016, p. 27).

A Libras, por ser uma língua de modalidade visual-espacial, permite uma aprendizagem natural pelos surdos, diferente da LP. Esta, por ser oral-auditiva, necessita de um ensino dentro de uma perspectiva de aprendizagem de segunda língua.

Os estudos na área de Aquisição da Linguagem “concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 20). Assim, a Libras serve de língua de mediação para aprendizagem de outras línguas. O decreto 5626/05, no Art. 2 afirma que a pessoa surda “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras” (BRASIL,

2005). Desta forma, podemos afirmar que “a língua oral e a língua de sinais não constitui uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade mental da linguagem” (SKLIAR, 2016, p. 24).

Nesse sentido, entende-se que a Língua Brasileira de Sinais constitui a língua de intermediação pedagógica e interação do sujeito surdo. Isso significa que a política educacional inclusiva necessita garantir a inclusão dessa disciplina nos currículos escolares (tanto para os estudantes surdos, como para os ouvintes) e assumir uma prática em que Libras seja a língua de instrução nos espaços escolares.

Sendo a Libras a língua natural do povo surdo, tal comunidade necessita de uma educação que apresenta o ensino da LP na modalidade escrita. No entanto, as práticas de ensino da segunda língua para os Surdos ainda continuam sendo uma das dificuldades dos professores desse público, conforme veremos no próximo tópico.

3.3.2 O ensino de Língua Portuguesa para Surdos

Na atual educação dos Surdos, as inúmeras tentativas de alfabetização desse estudante, com ênfase em métodos oralistas, não tem tido sucesso. Sobre isso, Silva (2001, p. 18) afirma que as práticas oralistas se fundem no discurso clínico sobre a surdez e, a ênfase dada a oralização, centra-se na fala, com o propósito de normatizar as crianças Surdas para, pretensamente, integrá-las à comunidade ouvinte. Assim, nota-se ainda a presença das práticas oralistas nas classes com estudantes Surdos, ressignificando o discurso normatizador.

Diferente das práticas desenvolvidas na maioria das escolas, o decreto 5626/05 garante o ensino do português como segunda língua. O Art. 14 declara que:

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

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da LP, como segunda língua para alunos surdos.

A legislação, acima citada, apresenta uma abordagem diferenciada para garantir, aos estudantes Surdos, o direito à educação bilíngue.

Alguns pesquisadores comentam que os Surdos, geralmente, apresentam um comportamento de aversão em relação à língua oficial (QUADROS, 2019, p. 153). Uma das

reações, ao receber um comando de produção escrita, é a resistência, por desconhecer sua gramática e, mesmo quando incentivado, ele não identifica os problemas linguísticos em seu texto.

O ensino da LP na sala de aula das escolas, nos últimos anos, passou por sérias reflexões. Sobre o ensino de LP, Antunes (2003, p. 24) percebeu “algumas constatações menos positivas, acerca de como acontece a atividade pedagógica do ensino do português”. Ela descreve algumas dificuldades no ensino da LP e de produção escrita:

a prática de uma escrita artificial e inexpressiva realizada com “exercícios de criar uma lista de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isolada, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das inquietações com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, *textos*, com uma unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a *linguagem ao contrário*, ou seja, a linguagem *que não diz nada*. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas uma das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social. (ANTUNES, 2003, p. 26).

A escrita é uma das modalidades da língua que permite diversas interações sociais. Nesse sentido, o ensino da produção de texto visa também favorecer ao aluno a escrita em diversos contextos sociais, compreendendo que essa escrita será desde um simples bilhete, a um texto dissertativo. Antunes (2003, p. 42) defende que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”. Esse é o ponto de referência para o definir os objetivos e as escolhas de atividades. Na visão interacionista dialógica, a escrita implica uma relação interativa entre as pessoas. Sobre essa relação cooperativa interativa de expressão, Antunes (2003, p. 45) explicita que

A atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão (...) de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Na escrita, a Libras pode influenciar na estrutura superficial do texto, omitindo o uso das preposições, dos conectivos, apresentando dificuldades em flexionar o tempo verbal, concordância nominal e verbal. Sobre essas dificuldades linguísticas, algumas pesquisas, durante a década de 1980, apontaram que o surdo apresenta um atraso em relação ao ouvinte

na aquisição e desenvolvimento na estrutura sintática das línguas orais (SILVA M., 2001, p. 48). Esse fato ocorre, não por defasagem intelectual ou deficiência mental, mas em virtude de as Línguas de Sinais possuírem um sistema visual-espacial, diferente das línguas orais-auditivas. Isso pode ser entendido porque

os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na LP ao ser mediada por uma língua que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 33).

Isso decorre, sobretudo, de uma cultura, na qual os sujeitos Surdos são submetidos desde a infância. Durante muitos anos, elas foram expostas às práticas que enfatizavam o ensino de vocabulário solto. Alguns educadores de Surdos indicaram atividades que apresentavam as palavras na LP e o sinal correspondente a palavra em Libras. Muitos não são estimulados a cultivar o hábito da leitura, comum entre pais e filhos ouvintes. Essa ausência de contato com a leitura favorece, na criança surda e posteriormente ao jovem, a dificuldade de ler, compreender, interpretar e escrever o texto. Quando inseridas nas escolas, cuja prática segue os padrões oralistas (aprendizagem de palavras pela modalidade oral), as crianças não exercitam a função social da escrita.

Exemplificando tal prática comum em algumas escolas que recebem alunos Surdos, citamos as atividades de alfabetização apresentadas por Grannier (2007). As práticas sugeridas pela autora envolvem a elaboração de fichas, tiras e figuras onde “o professor deve mostrar, inicialmente, uma a uma as combinações de significantes e significados existentes no conjunto” (GRANNIER, 2007, p. 209). Com essas combinações o professor deve “praticar correspondências com os aprendizes” dando enfoque a palavra. Tal prática deve ser repetida até a total familiarização. Segundo Grannier (2007, p. 209), essas “as atividades desenvolvidas com os aprendizes têm por objetivo levar o aprendiz a estabelecer a relação simbólica, combinando adequadamente cada significante com o seu significado”.

Considerando a prática acima citada, notamos que essa atividade não permite ao estudante surdo compreender a forma coesa do texto em LP. Aprender palavras soltas e isoladas resulta na produção de textos caracterizado por substantivos, adjetivos e verbos sem a

adequação de elementos funcionais, como artigos, preposições e conjunções, conforme exemplificado no texto a seguir:

A raposa e as uva
Colhas come muito uva
Colhos fugiu escuro àrvore
Raposa pulou não pegou conseguiu
(BROCHADO, 2003, *apud* QUADROS E SCHMIEDT, 2006)

Compreendemos que essa escrita reflete um estágio de interlíngua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), no entanto ela também apresenta características das práticas de ensino às quais os estudantes surdos são expostos. Sobre essa escrita, Souza (1998, p. 147) descreve que

a escrita da pessoa surda reflete, em certa medida, os conhecimentos que possui, ou não, da comunidade ouvinte. Ou, o quanto a escrita tem função em sua vida, ou ainda reflete o próprio processo de alfabetização a que foi submetida. Nesse contexto, o ensino da LP é frequentemente levado a termo como uma língua morta, pois ao ensinar apenas substantivos, adjetivos, advérbios na produção de textos, esquece-se de se considerar uma premissa básica: o intercâmbio entre o papel do autor e do leitor para esse aprendizado.

A língua, dessa forma, é apresentada artificialmente, contribuindo para as lacunas presentes nos textos dos estudantes. Outro fator contribuinte é a compreensão dos profissionais da educação acerca da surdez. Como já foi dito, a visão clínica de deficiência interfere negativamente na atuação. Para alguns destes, a surdez atrapalha o desenvolvimento cognitivo da criança, rotulando-a como debilitada. Há outros educadores que usam a Língua de Sinais, porém percebemos que

tem escolas que usam língua de sinais como mediação com o oral e não como a produção cultural lingüística, treinam o oralismo como sendo a primeira língua, usando o método tradicional, esforçando para adquirir os equipamentos tecnológicos que possibilitem mostrar a capacidade do surdo aproximar-se a um modelo ouvinte e dizem que fazem trabalho bilíngüe com os surdos, mas na prática não é feita corretamente. (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 17).

O desconhecimento sobre a Língua de Sinais e as práticas oralistas constituem mais um desafio para o ensino e aprendizagem da LP. Conforme já foi discutido, as pesquisas recentes e a própria comunidade surda compreendem o Surdo como sujeito linguisticamente diferente, e não deficiente. A criança surda que aprende a Libras desde bebê tem uma aprendizagem natural dessa língua e, conseqüentemente, terá mais êxito em aprender a língua escrita.

No entanto, a falta de uma língua reflete no desenvolvimento linguístico da criança. Quadros e Schmiedt (2006, p. 29) expõem a Língua de Sinais como base para a aprendizagem

da escrita quando afirma que “diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar”. Segundo elas, a “experiência com o sistema de escrita significa ler esta escrita. Leitura é uma das chaves do processo de alfabetização. Ler sinais é fundamental para que o processo se constitua”.

Nesse contexto considera-se que o professor de LP que atua com estudantes Surdos nas escolas ou classes bilíngues, classes regulares e no AEE necessita conhecer a Língua de Sinais, e desenvolver práticas de leitura e produção de textos que favoreçam a aprendizagem da língua escrita.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“É para essa agenda sociopolítica, informada pela socio-história de nossos corpos, que espero que a LA possa contribuir”.

(MOITA LOPES, 2006)

Para tratar das práticas de ensino de LP, oferecidas aos estudantes Surdos, optou-se por desenvolver os estudos seguindo a Pesquisa em Educação, tendo em vista que “o fenômeno de interesse da pesquisa em ensino tem a ver com ensino, aprendizagem, avaliação, currículo e contexto” (MOREIRA, 2011. p. 16). Por conseguinte, desenvolveu-se uma pesquisa que passa a evoluir para além da sala de aula e das práticas do professor para um estudo de análise dos fenômenos relacionados com o ensino para os estudantes Surdos, a saber, a história da educação a esses sujeitos ofertadas, o contexto de ensino e o currículo escolar.

Direcionou-se a pesquisa para uma escola da rede Estadual de Alagoas, no município de Maceió que, atualmente, tem um grande número de estudantes surdos matriculados. Seguindo a indicação da direção³⁰, focalizou-se o estudo em uma turma do terceiro ano de Ensino Médio, que tinha dezessete estudantes Surdos e onze estudantes ouvintes, um intérprete de Libras e a professora de LP. Para o desenvolvimento do estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa para a interpretação dos significados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, favorece um olhar reflexivo, o qual se faz necessário para o desenvolvimento deste trabalho. Com o intuito de refletir sobre as práticas discursivas e linguísticas, a seguir será exposta a metodologia desenvolvida no trabalho.

4.1 A pesquisa em ensino seguindo a abordagem qualitativa à luz da Linguística Aplicada

A pesquisa científica segue um caminho para atingir seus objetivos. Sobre esse caminho, Gil (2008, p. 26) define o método científico como um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Esse caminho permite esquematizar o processo do conhecimento sobre o tema pré-estabelecido. Essa pesquisa tem como interesse o campo do ensino e da aprendizagem.

30 Segundo a direção, seria interessante realizar a pesquisa com os estudantes do terceiro ano médio, visto que era a turma que tinha mais estudantes surdos matriculados.

Tratar de pesquisas em contextos de ensino e aprendizagem ainda constitui um desafio para a atualidade, visto que “a aprendizagem é uma atividade idiossincrática que não pode ser consequência necessária do ensino recebido” (MOREIRA, 2011, p. 15). Tal pesquisa requer olhares por diversos prismas, que favoreçam as análises sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, propõe-se a “busca de respostas a perguntas sobre ensino, aprendizagem, currículo e contexto educativo [...] dentro de um quadro epistemológico teórico e metodológico consistente e coerente” (MOREIRA, 2011. p. 73).

Assim, para desenvolver a pesquisa, para analisar as práticas de ensino de LP para Surdos nas escolas comuns, adotou-se o caminho da Linguística Aplicada - LA (MOITA LOPES, 2006), pois “a reconfiguração da LA como prática interrogadora é, então, inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 49), prática essa necessária no presente objeto de estudo.

Entende-se que os percursos da LA produzem um impacto “nas ciências sociais e nas humanidades”, uma vez que ela também “interroga modernidade, acarretando profundos questionamentos sobre os tipos de conhecimentos produzidos e tentando explicar as mudanças contemporâneas que vivemos” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

A presente pesquisa interroga a modernidade, por analisar as atuais políticas de Educação Inclusiva oferecidas para os estudantes surdos, questionando como é desenvolvido o ensino de LP para esses sujeitos, dentro das escolas comuns. Esse questionamento surge a partir da reflexão dos discursos presentes nesse ambiente e as propostas de ensino ofertadas. Nesse sentido, a LA permite um enfrentamento, induzindo-nos a refletir sobre as “práticas discursivas da modernidade, geradora de muitos padrões de normatividade que nos orientam até hoje” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2002, p. 13).

Essa pesquisa tem um caráter multi/pluri/interdisciplinar. Assim, a linha de pesquisa em LA é a base epistemológica deste trabalho. Sobre essa originalidade da LA na contemporaneidade, esta pesquisa está em consonância com a descrição feita por Celani (1998, p. 131):

Não há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-senso. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados.

Com um diálogo em outras áreas do saber, buscou-se explicações para além da sala de aula do objeto de estudo. Sendo assim, adotou-se “uma LA que precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e o que faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades” (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Para pensar sobre as práticas de ensino para os Surdos, foi indispensável a busca pelos campos culturais e políticos apresentados a esses sujeitos. Assim sendo, ultrapassou-se a esfera da linguagem, ao fazer leituras no campo da história e da educação. As leituras citadas, foram fundantes para que fosse possível “repensar as construções epistemológicas e têm apontado para impossibilidade de compreender a linguagem autonomamente” (FABRÍCIO, 2006, *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 28). Nesse cenário, assume-se uma LA autorreflexiva, que revela as escolhas ideológicas, políticas e éticas, além de uma mestiçagem teórico-metodológica, e enfrenta a questão da responsabilidade social no mundo da pesquisa.

Com uma responsabilidade social no ambiente de pesquisa, buscou-se estudos que analisem as implicações que a atual proposta de Educação Inclusiva tem sobre os estudantes Surdos numa situação específica de aprendizagem. Tratar de Inclusão Educacional ainda se constitui um desafio para a atualidade, sobretudo para os sujeitos Surdos. Para compreendê-los, faz-se necessário despir-se da crença popular e dos Discursos Envolventes, para “os espaços marginais”, a fim de “focalizá-los, seria um *locus* de ocorrência do novo, e com eles poderíamos aprender a ver com outros olhos” (FABRÍCIO, 2006, p. 52).

Os estudos contemporâneos da LA permitem uma visão múltipla na pesquisa, ultrapassando os passos da pesquisa tradicional, para uma pesquisa que busque entender, explicar e reinventar a vida social dos sujeitos imbricados. Essa característica da LA atende a necessidade do mundo atual, pois, conforme Moita Lopes (2006, p. 85), a questão da contemporaneidade “parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é o modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”.

Refletir sobre as práticas de ensino para os Surdos, também considerados como minorias linguísticas, exige do pesquisador uma postura de reelaboração dos modos tradicionais de fazer a pesquisa, de modo a compreender as formas do Surdo ver o mundo. Essa postura significa refletir em ações que possam “produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas”, (MOITA LOPES, 2006) e os Surdos.

Essa perspectiva prevê desnudar-se dos discursos naturalizados presentes na Educação Inclusiva (na legislação e nas práticas pedagógicas), analisando as diferenças e necessidades

linguísticas dos estudantes Surdos. Com esse olhar no outro, como sujeito social e diferente, a LA torna-se o referencial de sustentação de tais pesquisas, pois ela se reconfigura como prática interrogadora, que busca pensar o mundo por um olhar não ocidentalista.

Esse posicionamento significa refletir em “como lidar com a diferença com base na compreensão de nós mesmos como outros”, e, ao mesmo tempo opor-se, “ao privilégio ocidentalista de si mesmo fechado e homogêneo e daqueles que são iguais defendendo a responsabilidade e a solidariedade para com outro na vida social e em novas formas de conhecer” (MOITA LOPES, 2006, p. 89).

Destarte, essa pesquisa entende que compreender os discursos e as práticas de ensino presentes na educação dos surdos requer um olhar que adentre em questões mais específicas. Sendo assim, buscou-se analisar as práticas de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, em sujeitos imbricados socioculturalmente e discursivamente. Para tanto, investigou-se o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dessa segunda língua, adentrando nos discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

A Linguística Aplicada é uma das áreas de pesquisa que proporcionam investigações e intervenções nas práticas de ensino de línguas, sejam de línguas orais ou de sinais. Pesquisadores da área, como Pennycook (1998, p. 24), afirmam:

Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também, estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos.

A cultura e ideologia dos sujeitos dominantes, nesse estudo identificados pela sociedade ouvinte, por muito tempo, limitou as possibilidades de reflexão sobre o sujeito surdo, o ensino de sua língua e de uma segunda língua. Cabe aos linguistas aplicados, examinar a base ideológica do conhecimento produzido e oferecido ao estudante Surdo.

Durante muitos anos, os surdos viveram em condições desiguais, por causa da cultura hegemônica que adjetiva o sujeito fora dos padrões de normalidade, conforme descrito na segunda seção desse texto. Essas concepções ideológicas produziram sentidos no ensino e aprendizagem das línguas que circundavam o povo Surdo. Por meio dos estudos da LA, é possível refletir sobre as práticas, oportunizando condições que possam desnaturalizar os Discursos Envolventes.

Ao assumir essa responsabilidade de inquietude sobre a cultura e ideologias hegemônicas, adotamos a abordagem qualitativa de cunho etnográfico para a interpretação dos significados, que são fundamentais para compreender o processo de ensino e aprendizagem de uma língua (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador, por meio da análise dos dados obtidos, um olhar reflexivo, necessário para o desenvolvimento deste trabalho.

4.2 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

A fim de verificar os discursos produzidos no ensino de LP para os Surdos, utilizou-se a abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, através do levantamento de literatura que aborda a história da Educação dos surdos. O trabalho segue tendo o processo e as práticas como foco da pesquisa.

Os procedimentos de coleta de dados aconteceram a partir de material já publicado sobre o tema, da pesquisa documental, de observações das aulas e da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Percorreram-se diversos caminhos, já que na pesquisa em ensino “investigam-se sempre fenômenos de interesse relacionados com ensino, aprendizagem, currículo, avaliação e contexto, porém de diferentes maneiras” (MOREIRA, 2011. p. 18).

A pesquisa qualitativa tem como interesse o contato direto e constante com o cotidiano dos sujeitos, bem como a interação desse sujeito na comunidade. Esse tipo de investigação tem sido a base de muitas pesquisas em educação, devido “ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Esse tipo de pesquisa é de grande valia, pois, analisar o cotidiano dos sujeitos Surdos e interagir com eles, é essencial para entender como ocorre o ensino e aprendizagem de línguas oferecidas a esses sujeitos.

A pesquisa qualitativa apresenta características básicas que configuram o seu estudo. Sobre essas características, Bogdam e Bilklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) descreve cinco delas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O olhar qualitativo na pesquisa permite analisar para além do ensino de uma língua. O contato direto do pesquisador com o ambiente (BOGDAM; BILKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986), permite compreender o porquê das práticas, como elas são desenvolvidas, os discursos produzidos nesses espaços e as implicações que surgem. Esse contato direto no ambiente auxiliou na percepção dos fatores que influenciam no contexto de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, esse estudo não limitou-se ao que os estudantes Surdos conseguem escrever em LP e ao que não conseguem, descrevendo em dados quantitativos. Envolve descrever, compreender e explicar as relações envolvidas em todo o processo de ensino e aprendizagem dessa língua.

No universo deste estudo, utilizamos os procedimentos que norteiam a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Essa escolha foi necessária, em virtude de ser a etnografia uma metodologia que busca estudar e compreender uma cultura (nesse caso, a cultura surda), a maneira de vida de um grupo de pessoas (o povo surdo). Assim, com a etnografia, buscou-se descrever uma cultura (ANDRÉ, 2005, p. 19) de um povo que utiliza uma língua diferente e vive à margem da sociedade brasileira. Por favorecer uma liberdade ao sujeito investigado, a pesquisa etnográfica se preocupa “com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (ANDRÉ, 2005, p. 25).

Para realizar a descrição das práticas de ensino oferecidas ao povo surdo, foi feito o detalhamento histórico de eventos ocorridos na educação dos surdos, dando especial atenção às estruturas sociais e condutas desses sujeitos, a respeito de seu status de pertença ou membresia ao grupo, e uma interpretação do que significa tudo isso para a cultura do seu povo (MOREIRA, 2011. p. 80). Para isso, os pesquisadores participaram o quanto foi possível da vida normal do grupo pesquisado, da cultura pesquisada, estabelecendo uma relação natural, por coletar dados na própria língua dos investigados.

Conduziram-se os estudos no cenário natural dos eventos, no contexto onde ocorrem os acontecimentos. Por fim, para alçar uma compreensão descritiva e contextualizada da cultura, os pesquisadores imergiram na comunidade Surda, interagindo com os membros dessa cultura, a fim de desenvolver a compreensão empática da vida das pessoas, tal como elas se percebem, bem como a perspectiva holística do grupo (MOREIRA, 2011. p. 80).

Nesse contexto de imersão, como pesquisadores etnográficos, assumiu-se o papel de observador. Assim, foi preciso observar o contexto de ensino e aprendizagem, interpretar os dados coletados, discernir os discursos produzidos, desenvolvendo assim uma perspectiva holística.

De acordo com Moreira, (2011. p. 81), para gerar os dados, o pesquisador etnográfico geralmente “busca recolher toda a informação possível, não só através de observação participativa e entrevistas, para interpretá-la indutivamente e construir uma realidade social que é sua compreensão descritiva contextualizado da cultura pesquisada”. Assim, nesta pesquisa também utilizamos as entrevistas. Além disso, completamos a coleta de dados com outros elementos como documentos, narrativas, histórias de vidas, artefatos e diagramas produzidos no grupo pesquisado (MOREIRA, 2011. p. 81). E são esses instrumentos caracterizadores da pesquisa que serão descritos a seguir.

4.3 Caracterização da pesquisa

Considerando esta pesquisa como uma investigação interpretativa, estabeleceram-se diversos instrumentos que possibilitaram a coleta dos dados. Nessa perspectiva, acentuou-se que

O investigador interpretativo observa participativamente, de dentro do ambiente estudado, imerso no fenômeno de interesse, anotando cuidadosamente tudo que acontece nesse ambiente, registrando eventos - talvez através de audiotapes ou de vídeotapes -, coletando documentos tais como trabalhos de alunos, materiais distribuídos pelo professor, ocupa-se não de uma amostra no sentido quantitativo, mas de grupos ou indivíduos em particular, de casos específicos, procurando escrutinar exaustivamente determinada instância tentando descobrir o que há de único nela e o que pode ser generalizado a situações similares (MOREIRA, M.A., 2011. p. 50).

Sendo assim, para melhor interpretação da pesquisa, utilizamos uma variedade de instrumentos durante todo o percurso dos estudos. Conforme Bogdan e Biklen (1982 *apud* Ludke; André, 1986), “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos”. Assim, consideramos todos os dados coletados como importantes para a análise e compreensão do processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo.

Para realizar o levantamento dos dados e posterior análise, seguimos as seguintes etapas:

- a) Levantamento bibliográfico inicial sobre os conceitos e teorias³¹;
- b) Análise documental do PPP da escola;
- c) Produção de um diário a partir das observações de 09 aulas ministradas aos estudantes surdos;

31 As leituras ocorreram ao longo da pesquisa pela característica do trabalho que envolve uma relação teoria e prática.

- d) Investigação histórica sobre o ensino ofertado aos surdos e como os discursos são naturalizados ao longo dos anos;
- e) Aplicação de questionário à professora de LP e a cinco estudantes ouvintes;
- f) Aplicação de entrevista semiestruturada para 11 estudantes surdos;
- g) Aplicação de entrevista semiestruturada com a professora do CAS.

O levantamento documental inicialmente foi feito referente aos conceitos e teorias sobre o ensino de LP como segunda língua, ensino LP para estudantes Surdos, práticas de ensino e aprendizagem de línguas, assim como a análise bibliográfica sobre materiais e livros didáticos mais utilizados na referida modalidade. Os textos pesquisados permitiram compreender as atuais práticas de ensino de línguas oferecido aos estudantes Surdos. Essas leituras possibilitaram analisar materiais como: artigos científicos e livros elaborados especificamente sobre o tema, pois, segundo Moreira e Caleffe (2006), o objetivo primordial dessa técnica é: “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão”. Assim, essas leituras nos oportunizaram um conhecimento prévio do assunto, além de servir como suporte para toda a pesquisa.

A análise documental incluiu o perfil da instituição de educação básica e as práticas de Educação em LP na comunidade surda de Maceió segundo o PPP da escola. Esse material foi utilizado para a elaboração da caracterização do ensino de LP para os Surdos ofertado nos anos anteriores e atuais na referida escola. Essa análise documental oportunizou a busca por informações factuais nos documentos, a partir de questões e interesses. Segundo Ludke e André (1986, p 38)

são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Além disso, realizou-se o acompanhamento por 5 meses (com período de recesso de 20 dias) através de observação das aulas de LP, ministradas pela professora regente, em uma turma mista³² com estudantes surdos e ouvintes, correspondente a efetivamente 5 momentos de sala de aula, 2 de atividades extraclasse e 4 atividades de observação da aula e coleta de dados. Inserir-se no ambiente dos sujeitos da pesquisa e observar o seu cotidiano, favorece um olhar

32 Nesse trabalho, utilizou-se o termo turma mista para designar as turmas das escolas comuns, que têm estudantes surdos e ouvintes na mesma classe (RODRIGUES, 2018, p. 77).

diferenciado como pesquisadores. Esse acompanhamento em sala de aula foi fundamental para conhecermos a dinâmica e o funcionamento das aulas de LP em uma turma mista, analisando os participantes desse contexto, as interações e os discursos que circulam no espaço e nas práticas. Para uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, é necessário analisar o processo durante a investigação, buscando entender o que caracteriza as práticas pedagógicas e como elas se desenvolvem (ANDRÉ, 2005, p. 25). Como ponto de partida para a observação das aulas, estabeleceram-se algumas categorias, as quais possibilitaram obtenção de informações importantes para uma melhor análise. Dessa forma, as seguintes categorias descritas por Gil (2008, p. 105) foram seguidas:

1. Atos. Ações numa situação temporalmente breve, consumindo alguns segundos, minutos ou horas.
2. Atividades. Ações de maior duração (dias, semanas ou meses), que constituem elementos significativos do envolvimento das pessoas.
3. Significados. Produtos verbais e não verbais que definem ou direcionam as ações.
4. Participação. Envolvimento global ou adaptação a uma situação ou posição que está sendo estudada.
5. Relacionamentos. Relações entre diversas pessoas que ocorrem simultaneamente.
6. Situações. A completa situação concebida dentro do estudo como unidade de análise.

Assim sendo, inserir-se no espaço escolar possibilitou à pesquisadora perceber as ações e atividades que envolviam o estudante surdo, bem como a sua participação e relacionamento com a professora e os colegas ouvintes, a fim de notar os significados e situações ali presentes. As observações das aulas, as entrevistas e os questionários realizados podem ser descritos conforme a tabela abaixo³³:

Quadro 05: Datas da coleta de dados na escola

DATA	ATIVIDADE
29/05/2017	Observação da aula de LP
05/06/2017	Observação da aula de LP
12/06/2017	Festa junina: observação da interação dos estudantes surdos e ouvintes
19, 20/06 e 03/07/2017	Recesso junino
10/07/2017	Não foram realizadas observações das aulas

³³ Com o calendário escolar que envolvia recesso junino e atividades extraclasse, não foi possível vivenciar muitos momentos na escola, conforme planejado pela pesquisadora.

17/07/2017	Atividade externa: não houve aula de LP, pois os alunos participaram de uma aula de campo de outra disciplina
25/07/2017	Observação da aula de LP
01/08/2018	Atividade externa: não houve aula de LP, pois os alunos participaram de uma aula de campo de outra disciplina
15/08/2017	Observação da aula de LP
22/08/2017	Observação da aula de LP
29/08/2017	Aplicação do questionário à professora
05/09/2017	Aplicação do questionário aos estudantes ouvintes
12/09/2017	Aplicação do questionário aos estudantes surdos
19/09/2017	Aplicação de entrevistas aos estudantes surdos

Fonte: a autora.

O diário de campo foi elaborado durante o período de observação das aulas de LP. Isso foi feito para o registro dos atos, atividades, situações, participação e relacionamentos de forma concisa e objetiva. Foi definido o que deveria ser registrado: conteúdo e desenvolvimento da aula, práticas de ensino da LP, relação professor versus estudante surdo, relação entre o intérprete de Libras versus estudante Surdo, relação entre os estudantes Surdos e ouvintes, acolhimento do conteúdo e das atividades propostas pelos estudantes Surdos.

Também foi realizado um questionário, aplicado aos estudantes ouvintes e à professora de LP, que trabalhava com os estudantes Surdos. Esse instrumento pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas”, nesse caso à professora e aos estudantes ouvintes, “com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (GIL, 2008, p. 121). O questionário foi proposto por escrito aos respondentes, com questões abertas, com perguntas versando sobre o universo escolar, as práticas de ensino de LP e a relação do Surdo com o ouvinte.

Para o desenvolvimento do trabalho, optamos em usar diversos instrumentos. Esse olhar do pesquisador por diversos prismas é defendido por pesquisadores, pois assim

O pesquisador enriquece sua narrativa com trechos de entrevistas, excertos de suas anotações, vinhetas, exemplos de trabalho de alunos, entremeados de comentários interpretativos procurando persuadir o leitor, buscando apresentar evidências que suportem sua interpretação e, ao mesmo tempo, permitam o leitor fazer julgamentos de modo a concordar ou não com as asserções interpretativas do pesquisador. (MOREIRA, M., 2011. p. 51)

Na nossa investigação, essas entrevistas e questionários auxiliaram na definição do perfil da professora e dos estudantes, mas também na observação e levantamento das práticas e dos discursos produzidos pelos participantes. Com a professora, as perguntas envolviam questões sobre o ensino de LP para surdos, sobre formação específica antes e/ou durante seu exercício, relação professor versus aluno Surdo e suas práticas utilizadas em sala de aula para o ensino de LP para os estudantes Surdos dentro de uma perspectiva de Educação Inclusiva.

Com os estudantes ouvintes, foram apresentadas perguntas sobre a relação Surdo versus ouvinte, o uso da Língua de Sinais e da LP na sala de aula com o colega Surdo, sob o viés da Educação Inclusiva. O questionário foi entregue aos estudantes em uma das aulas de LP e recebido na outra semana.

Para os educandos Surdos, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de compreender suas concepções sobre o ensino de LP a eles ofertado. As entrevistas foram elaboradas com perguntas que abordaram a sua percepção sobre a LP, bem como suas formas para melhor compreender a língua e a produção escrita. A escolha desse tipo de entrevista deve-se ao fato de preferirmos uma atmosfera, na qual o entrevistado não se sinta pressionado ao responder os questionamentos levantados, possibilitando, assim, um diálogo, em que o sujeito investigado se coloque de forma espontânea. Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 168), com esta abordagem

o pesquisador pode elaborar uma lista de perguntas ou tópicos que deseja explorar, mas deve estar preparado para que os entrevistados falem à vontade. [...] A entrevista não-estruturada assemelha-se muito a conversação cotidiana, mas, por ser uma entrevista para fins de pesquisa, ela envolve abordagem e técnica de questionamento específicas.

Inicialmente, foi feito um contato pessoal prévio com o grupo de estudantes surdos a serem entrevistados, a fim de se prepararem antecipadamente (GIL, 2008, p. 116). Para o registro das respostas, optou-se por utilizar a gravação eletrônica por meio de uma câmera, que filmou os participantes durante toda a entrevista em 2 horas-aulas. A opção de filmagem foi determinada por se tratar de sujeitos surdos que utilizam a Língua de Sinais, uma língua de modalidade visual/espacial, para se comunicar. Entende-se que esse meio de registro respeita a singularidade linguística do surdo, além de ser um dos melhores modos de preservar o conteúdo da entrevista (GIL, 2008, p. 119). As perguntas e respostas dos entrevistados foram realizadas em Língua Brasileira de Sinais, visto que o uso da sua primeira língua favorece uma relação

com o entrevistado e minimiza a possibilidade de artificialidade na entrevista (RODRIGUES, 2018, p. 82).

Todos os instrumentos de análises acima citados foram fundamentais para o estudo. Para autores como André (2005, p. 25), essa é uma das características importantes na pesquisa etnográfica, pois assim “o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais”. Ter um leque de instrumentos nos permitiu um melhor conhecimento e descrição do objeto de estudo.

Com a definição e aplicação dos instrumentos de pesquisa, conseguiu-se traçar o perfil e as características da escola e dos sujeitos participantes, conforme descreveremos a seguir.

4.4 Caracterização dos estudos

Para continuarmos analisando os discursos envolventes no processo de ensino da LP para os sujeitos surdos e as implicações das práticas discursivas na constituição do sujeito surdo, seguimos com a caracterização da escola e dos sujeitos que participaram da pesquisa.

4.4.1 A escola

A instituição escolar em que a pesquisa foi realizada faz parte da rede estadual de ensino, com a oferta de três níveis: séries finais do ensino fundamental — do 6º ao 9º ano —; ensino médio — do 1º ao 3º ano —; e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudantes surdos estão matriculados em todos os três níveis. A gestão escolar é composta de Direção Geral, Direção Adjunta, Equipe Técnica Diretiva e Pedagógica e Secretária Escolar. No período da pesquisa, todos os membros da gestão estavam na ativa. A escola está situada em um dos bairros mais desenvolvidos da cidade, o que favorece a matrícula de muitos estudantes surdos. A instituição possui uma tradição e estima por estar aberta à comunidade há mais de 85 anos.

A escola possui 10 salas de aula, 01 sala para a oficina do programa Mais Educação, 01 sala para a direção, 01 sala para coordenação e assistência social, 01 sala para a secretaria, 01 sala de recursos, 01 laboratório de informática com 10 computadores ativos, 01 biblioteca que funciona como sala de leitura e laboratório de línguas e 01 sala para os professores. Além desses ambientes, há na escola banheiros, quadra, pátios e refeitório.

Inicialmente, foram encontradas dificuldades para realizar as entrevistas filmadas com os estudantes surdos. Acredita-se que isto ocorreu por falta de compreensão da pesquisa³⁴. Alguns espaços foram negados ou houve atrasos para início das ações. Posto que a entrevista foi realizada com sujeitos surdos falantes da Libras, necessitamos de um local que fosse possível realizar a filmagem sem interrupções. Com a demanda de muitos estudantes matriculados, percebemos que a escola carece de mais espaços para desenvolver as suas diversas atividades. De acordo com os dados descritos no PPP, a escola atua com 43 professores efetivos, 20 professores contratados no regime de monitoria e 13 Tradutores/Intérpretes de Libras/LP (TILSP). Nota-se que um terço dos professores são contratados pelo programa de monitoria. Isso indica uma rotatividade na instituição, o que pode atrapalhar o desenvolvimento pedagógico, bem como favorece a contratação de profissionais que não têm formação em Educação Inclusiva e Educação para Surdos, trazendo implicações no processo de ensino e aprendizagem. Quanto aos profissionais que atuam como TILSP, percebe-se que esse número não atende às reais necessidades escolares, nos três turnos letivos.

Evidência disso é a junção de todos os estudantes surdos matriculados no terceiro ano do ensino médio em uma sala, diante da carência de TILSP para dividir em outras turmas. Além disso, vivenciaram-se situações em que o profissional se encontrava doente (por um longo período) e, sem alguém para substituí-lo, os professores ministravam as aulas sem a interpretação para a Libras.

4.4.2 Sujeitos participantes

Foram feitas observações das aulas de LP durante os meses de junho a setembro de 2017. Optou-se por fazer essa observação, porque essa atividade “possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (LUDKE; ANDRÈ, 1986, p. 26). Dessa forma, foi possível perceber os discursos presentes e os comportamentos dos envolvidos na pesquisa.

Para a configuração dos sujeitos participantes, o questionário foi aplicado com perguntas que versavam questões de aprendizagem da Língua de Sinais ou da LP, a interação dos alunos e professor, bem como as práticas de ensino de língua presentes nas aulas. A seguir, é descrito o perfil de cada sujeito da pesquisa.

34 A pesquisa foi explicada à gestão escolar e a todos os profissionais, cujos espaços poderíamos utilizar. Ainda assim, sentimos resistência por alguns profissionais em ceder os espaços que são por eles administrados.

A professora ouvinte é contratada pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. O regime de contrato é denominado monitoria e ocorre por meio de uma seleção, que pode ser realizada anualmente. Os monitores aprovados no processo seletivo são direcionados às escolas estaduais.

Esse processo seletivo nem sempre é realizado no início do ano letivo. Segundo a docente, ela foi chamada e encaminhada à turma no mês de abril de 2017, o que indica mais de seis semanas de aulas sem o professor de LP. Ao iniciar o trabalho, a docente assume uma das turmas, tendo onze estudantes ouvintes e dezessete estudantes surdos.

Ao ser questionada a quantidade de estudantes surdos na mesma turma, a professora informa que a decisão da direção e coordenação de juntar dois grupos de alunos surdos surgiu a partir da quantidade de Intérpretes de Libras disponibilizados pela Secretaria de Educação. A professora também nos informou que, antes de lecionar na escola, não teve contato com a comunidade surda. Sobre cursos de Libras, a professora declara que cursou “disciplinas na graduação relacionadas ao ensino de alunos com deficiência auditiva. Mas não foi satisfatório, porque aborda a Libras de forma superficial”. A docente ainda nos respondeu que nunca participou de um curso de formação sobre o ensino de LP para surdos.

Na turma, há onze estudantes matriculados, sendo que apenas cinco responderam o questionário. Esses estudantes, em média, estudam há dois anos e meio com os estudantes surdos. Nenhum dos estudantes que responderam o questionário teve contato com a comunidade surda antes de estudarem nessa escola. E apenas dois, dos cinco estudantes, fizeram um curso de Libras básico nível I e II.

Dos dezessete estudantes surdos matriculados na sala, treze aceitaram participar da pesquisa e responderam o questionário. Considerando que a Libras é a primeira língua dos surdos, todo questionário foi filmado em Libras. A maioria dos estudantes são oriundos das escolas municipais e afirmam que aprenderam a Língua de Sinais no espaço escolar. Na tenra idade, eles se comunicavam com gestos e mímicas com seus familiares e, ao ingressar na escola, começaram a aprender os primeiros sinais da Libras. Alguns afirmam que sabem bem a LP, enquanto outros dizem que acham a LP muito complicada. Cada estudante assistia a todas as perguntas uma vez e, em seguida, o vídeo era retornado para a primeira pergunta. Após a exibição da pergunta, era feita uma pausa no vídeo, para que o aluno pudesse dar a resposta da respectiva pergunta e assim seguia sucessivamente.

Após a coleta dos dados, foi feita a tradução e transcrição das respostas. Ao transcrever, notou-se a necessidade de analisar os nossos objetivos e favorecer ao leitor um contato mais próximo com os entrevistados. Esse cuidado é necessário tendo em vista que “não existe a

melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assimilar o que lhe convém” (MARCUSCHI, 2000, p. 9). Assim, buscou-se transcrever os dados de forma limpa e legível.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesse estudo, a preocupação é analisar os discursos presentes nas atividades e os procedimentos e as interações cotidianas (BOGDAM; BILKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12), a fim de aferir como os sujeitos encaram a educação dos Surdos na contemporaneidade e os discursos produzidos. Esta seção está dividida em dois subtítulos, a saber, Análise e descrição das práticas observadas e Análise e reflexão dos discursos produzidos pelos sujeitos participantes.

5.1 Análise e descrição das práticas observadas

Para adentrar nas questões discursivas, presentes no ensino de LP para Surdos, iniciou-se a análise do aspecto macro da escola: a proposta de uma Educação Inclusiva. O objetivo é perceber como os sujeitos que estão nesses espaços compreendem essa proposta e analisar os discursos produzidos nas práticas de ensino e as ações desenvolvidas.

A referida escola segue a proposta de uma Educação Inclusiva, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (ALAGOAS, 2016)

É importante destacar ainda que a nossa escola atende alunos com algum grau de deficiência, em especial a surdez, o que caracteriza a escola como sendo POLO, pois concentra o maior número de surdos do município de Maceió, atendendo igualmente a outros portadores de necessidades especiais, preconizado pela LBI 13.146 de 06/08/2015, na Sala de AEE (ALAGOAS, 2016, p. 16).

Tal escola é conhecida e referenciada como escola POLO, por concentrar o maior número de surdos matriculados na rede estadual de ensino. Atendendo à legislação sobre a Educação Inclusiva, a escola tem entre os seus objetivos “Promover a inclusão, de fato e de direito, dos alunos com qualquer grau de deficiência, ou não, de forma a evitar a evasão escolar e repetência” (ALAGOAS, 2016, p. 6) e, para isso, dispõe da sala de recursos com professores que buscam alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Atuar com docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica;
- ✓ Atuar de forma colaborativa com o professor de classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, desenvolvendo suas habilidades ao currículo e a sua interação no grupo;
- ✓ Promover condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional;

- ✓ Participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário ao estudante;
- ✓ Preparar material específico para o uso dos estudantes na sala comum e na sala de recursos;
- ✓ Orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizado pelos estudantes nas classes comuns de ensino regular;
- ✓ Responsabilizar-se junto aos docentes pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante com necessidade educacional especial;
- ✓ Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, dentre outros;
- ✓ Fortalecer a autonomia dos estudantes a fim de leva-los a ter condições de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- ✓ Propiciar a interação dos estudantes em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- ✓ Preparar materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes;
- ✓ Orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam a autonomia e o envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo;
- ✓ Promover a inserção dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação no espaço da sala de aula (ALAGOAS, 2016, p. 18).

Os objetivos acima, elaborados pela instituição, dão embasamento para as atividades desenvolvidas na escola. Tais objetivos foram definidos para atender a todas as demandas do professor do AEE. No entanto, eles não atendem à necessidade linguística e cultural do estudante Surdo, pois não apresenta um ensino da Libras e da Língua Portuguesa (QUADROS, 2019). De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009,

Art. 10. O Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento dos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - professores para o exercício da docência do AEE; VI - profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

A ausência da organização da sala de recursos no PPP da escola implica (nesse contexto o verbo implicar não tem preposição) práticas que não asseguram as necessidades dos estudantes. Para a efetivação do atendimento, no PPP deve identificar as necessidades educacionais dos estudantes (para os Surdos, necessidades linguísticas), definição dos recursos e atividades a serem desenvolvidas (isso inclui o ensino de Libras e da LP). Podemos perceber

que há um desconhecimento da comunidade escolar sobre o pleno desenvolvimento dessa sala. Esse desconhecimento pode ser um reflexo do não cumprimento da Nota Técnica (SEESP/GAB/Nº 11/2010, p. 3) que determina que a “institucionalização da Sala de Recursos Multifuncionais, compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial”. Sendo assim, cabe aos sistemas de ensino promover formação e orientação para as escolas que possuem a sala de recursos, visando assegurar uma educação inclusiva.

A mesma Nota Técnica apresenta as Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado. Pensando no Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, o documento determina que esse profissional deve

6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez (ALAGOAS, 2016, p. 5).

Analisando o PPP da escola, não se encontra nenhuma referência sobre o ensino de LP escrita desenvolvida pelo professor da sala de recursos. O desconhecimento dos professores sobre a organização e o ensino de LP para Surdos reflete a soberania da língua oral sobre a Língua de Sinais. Na contemporaneidade, o discurso de Inclusão se ressignifica nas ações educacionais, revelando a ideia binária de normalidade, por não oferecer ao surdo um ensino de Libras e LP que atenda a sua especificidade linguística.

Seguindo a análise do PPP da escola, lançou-se o olhar sobre o profissional que auxilia na acessibilidade linguística do sujeito surdo. De acordo com a Lei de Inclusão, aos estudantes surdos é garantida disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras (BRASIL, 2015). Assim, contemplando a legislação, o estado disponibiliza um monitor, que atua como Tradutor/Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa (TILSP). A presença desse profissional está contemplada no PPP da escola: “Entre os docentes, contamos com 43 professores efetivos e 20 monitores. Os intérpretes são 13 profissionais e ainda contamos com 02 auxiliares” (ALAGOAS, 2016, p. 16).

Esses profissionais são contratados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Alagoas. Verificando a quantidade de TILSP e as atividades desenvolvidas na escola, notamos que 13 profissionais não são suficientes para atender a demanda da escola. Segundo o PPP da instituição,

A escola funciona hoje nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Onde oferta pela manhã o Ensino Fundamental II do 6 ao 9º ano e 1º e 2º Anos do Ensino Médio; no turno vespertino todos os anos do Ensino Fundamental II e as três séries do Ensino Médio; no noturno oferece as turmas da Educação de Jovens e Adultos- EJA, do Ensino fundamental II e as séries de todo Ensino Médio (ALAGOAS, 2016, p. 11).

A carência desses profissionais implica as ações desenvolvidas na escola. Para efetivação do processo de ensino e aprendizagem, os estudantes Surdos necessitam do TILSP presente em todas as aulas. A realidade da escola pesquisada se distancia de uma Educação Inclusiva para os estudantes Surdos, trazendo implicações nas práticas de ensino, conforme analisaremos a seguir.

As observações das aulas foram realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, em uma classe mista de estudantes surdos e ouvintes. As aulas estavam organizadas em dois dias da semana, conforme o quadro abaixo:

Quadro 06 - Distribuição do horário das aulas de LP ano 2017

Segunda-feira	Terça-feira
13:00 - 13:50 LP	13:00 - 13:50 LP
13:50 - 14:40 LP	

No primeiro dia de observação, encontrou-se a típica sala de uma escola comum: estudantes adolescentes surdos e ouvintes. O grupo dos estudantes ouvintes interage entre si, enquanto os surdos conversam com os seus pares. Tal comportamento foi comum nos demais dias de observações.

Sobre a perspectiva da Educação Inclusiva, perguntamos para a professora, no questionário, seu ponto de vista sobre a Inclusão Escolar. Para ela,

Muito já foi feito, mais ainda há muito caminho a percorrer para que haja um ensino, voltado para a inclusão de qualidade.

Trecho 01- Resposta do questionário aplicado à professora

Nesse trecho, observamos a docente dizer que para uma Inclusão de “qualidade³⁵”, ainda há um caminho a ser percorrido. Nesse pequeno enunciado, podemos observar marcas que caracterizam os Discursos Envolventes, encontrados em nossa sociedade, sobre a Educação

35 Optamos em manter o termo qualidade no ensino expresso pela professora. No entanto, nossa compreensão não se limita a qualificar ou quantificar o ensino, mas refletir sobre as práticas de ensino de línguas.

Inclusiva. Muitos acreditam que a matrícula dos estudantes Surdos nas escolas comuns e a contratação dos intérpretes já é um avanço, ou seja, “*muito já foi feito*”. No entanto, a matrícula dos estudantes surdos nas escolas comuns não significa que as educações desses estudantes estejam avançando. O ponto de avanço é a integração entre Surdos e ouvintes na mesma sala. Outro discurso comum, também revelado no PPP da instituição, é que a escola inclusiva para Surdos é aquela que tem intérpretes no seu quadro profissional. Pensando no processo de ensino e aprendizagem, nota-se que a contratação de um profissional fluente em Libras não é o suficiente para garantir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem do estudante Surdo. Faz-se necessário mudanças didáticas e metodológicas em todo contexto escolar, além da escolha da língua de intermediação pedagógica (Libras X Língua Portuguesa) e dos conteúdos curriculares adequados as necessidades dos estudantes Surdos e dos ouvintes. A política de inclusão escolar também tem enfrentado muitas dificuldades. Assim, percebemos que, assim como outros profissionais que atuam na educação, a professora reconhece essa dificuldade ao responder que “*ainda há muito caminho a percorrer*”. Seu dizer revela que as práticas de ensino ainda não compreendem a inclusão do estudante Surdo.

Ainda pensando na Educação Inclusiva, verificou-se agora as respostas dos estudantes ouvintes³⁶. Ao serem questionados sobre o que entendem por inclusão escolar, as respostas foram:

ESTUDANTE A: *em ter um colégio para ouvintes e surdos estudarem entre si.*

ESTUDANTE B: *Incluir deficiente.*

ESTUDANTE C: *Que todos deveriam aprender de forma igualitária, sem que os que tem algum tipo de deficiência sejam prejudicados, que para cada necessidade especial de tal pessoa houvesse algum tipo de ajuda ou assistência para que não ficasse de fora ou excluído.*

ESTUDANTE D: *Eu entendo por mais que inclusão, entendo por de certa forma a “humanização”. Pois inclui a comunidade surda com os ouvintes e faz com que não haja diferença entre ambas as partes.*

ESTUDANTE E: *Alunos surdos e não surdos (ou com alguma outra deficiência, características consideradas não comuns) interajam da melhor forma possível.*

Trecho 02- Resposta do questionário aplicado aos estudantes ouvintes

Nesse excerto, percebe-se que as escolhas discursivas que os alunos fizeram ao responder “dizem acerca de sua posição em relação aos surdos e a sua língua, assim como se concebe a surdez e a interação” (RODRIGUES, 2018, p. 83). Em todas as respostas acima,

36 As respostas dos estudantes entrevistados foram transcritas mantendo a escrita original. Não fizemos alterações gramaticais de concordância, ortografia ou de qualquer outro elemento linguístico. Para preservar a identidade dos estudantes, nomeamos seguindo as letras A, B, C, D e E.

percebem-se traços dos discursos comuns na sociedade acerca do conceito de Inclusão. Esse discurso talvez se justifique pelo fato da nossa sociedade ter se constituído a partir do discurso que apresenta a Inclusão Escolar – apenas a junção de estudantes com/sem deficiência no mesmo espaço físico – como uma perspectiva de educação revolucionária/igualitária, sem discriminação diante das “*características consideradas não comuns*”. Percebemos um discurso da coletividade sobre a perspectiva de Inclusão presente nesses enunciados.

Na resposta do estudante D, ao escrever que ele entende a inclusão como “uma certa forma de humanização”, percebe-se aí o Discurso Envolvente que defende a humanização dos sujeitos a partir da convivência no mesmo espaço. A ideia binária de anormal/normal se reacende na ideia de socialização, civilização e educação dos sujeitos anormais, humanizando-os para a convivência com os normais.

Passando para a investigação sobre sua relação com os estudantes surdos, todos os estudantes ouvintes afirmaram ter uma boa relação com eles. No entanto, esse discurso se contrapõe nas respostas de alguns estudantes, quando questionados se sentem alguma dificuldade para se comunicar com os estudantes surdos:

<p>ESTUDANTE A: <i>Sim, porque é complicado entender libras para quem não faz curso.</i></p> <p>ESTUDANTE B: <i>não, porque eu procurei aprender libras e mim relaciono bem com todos.</i></p> <p>ESTUDANTE C: <i>Não.</i></p> <p>ESTUDANTE D: <i>Não. Porque faço curso de libras e o meu objetivo é me formar em tradutora e intérprete de libras.</i></p> <p>ESTUDANTE E: <i>Não muito, Sinto às vezes mas os surdos são muito inteligentes e nós arrumamos formas de nos comunicar.</i></p>
--

Trecho 03- Respostas dos questionários aplicados aos estudantes ouvintes

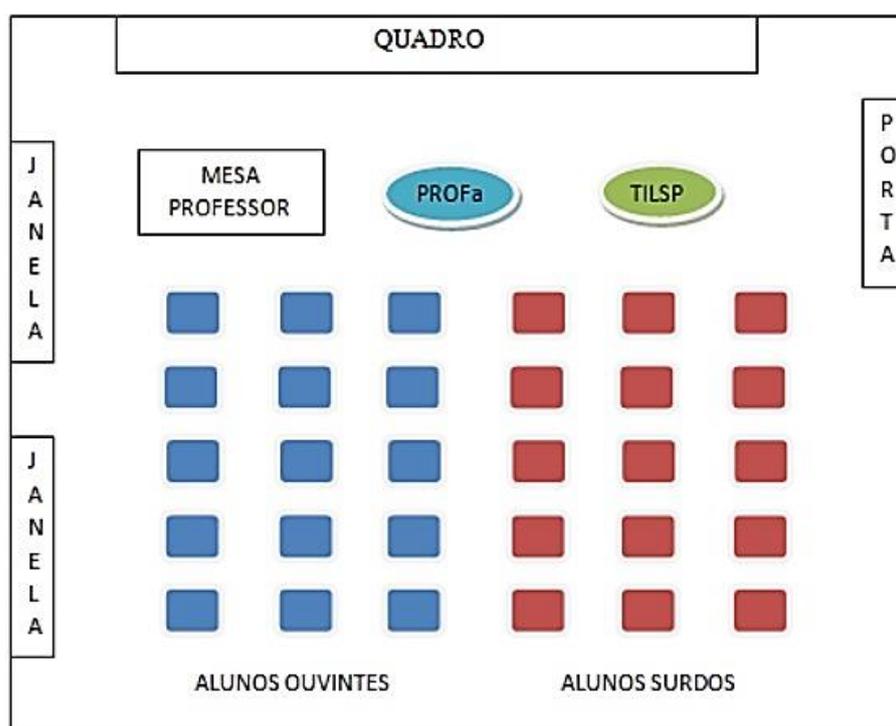
As justificativas de quem diz ter dificuldade representa um Discurso Envolvente presente nas relações surdos X ouvintes: “*é complicado entender libras para quem não faz curso*”. Nesse sentido, a dificuldade está associada a aprender Libras por meio de um curso de Libras. Similarmente, dois estudantes afirmam não terem dificuldade “*porque eu procurei aprender libras*”/ *Porque faço curso de libras*”, mantendo a ideia de que o curso de Libras permite uma boa relação entre os alunos surdos e ouvintes. Esses enunciados nos levaram a uma reflexão acerca das relações observadas no ambiente da aula, registradas no Diário de Campo. Ao entrarmos na sala, percebemos nitidamente a separação das carteiras entre os estudantes surdos e os ouvintes.

É interessante a organização da sala de aula. Os alunos ouvintes estão sentados à direita, em relação à mesa da professora, enquanto os alunos surdos estão sentados à esquerda.

Trecho 04 - notas de campo da pesquisa – 29/05/2016

Segundo a professora, essa separação permaneceu até findar o ano letivo. A disposição enfileirada faz parte da organização das salas de aulas, conforme descrito no PPP (ALAGOAS, 2016, p. 31) da escola: “Nas salas de aula, as mesas seguem a disposição enfileiradas, porém quando necessário podem ser alteradas dependendo da metodologia utilizada pelo professor”. Sendo assim, a sala de aula estava organizada com as cadeiras enfileiradas. Na contramão da ideia de inclusão, os estudantes surdos estavam sentados em um lado da sala, enquanto os estudantes ouvintes estavam sentados no outro lado da sala, conforme a figura abaixo:

Figura 1 - organização da sala de aula



Fonte: a autora

O posicionamento da sala de aula pode revelar as relações de interação entre alunos e professores. Entendemos que há outros fatores necessários para a interação. Nesse sentido, “vale esclarecer que a disposição espacial da turma não é responsável, por si, pela restrição de interação na sala de aula” (RODRIGUES, 2008, p. 99). No entanto, nesse estudo, analisar a disposição espacial se faz necessário por uma questão linguística vinculada ao pedagógico. Segundo Rodrigues (RODRIGUES, 2008, p. 99),

Por mais que o intérprete seja essencial, o fato de não se ter a mesma língua partilhada por professores e alunos, compromete a interação e, conseqüentemente, reduz as oportunidades de aprendizagem e participação para os alunos, se comparadas às oportunidades disponíveis aos demais alunos ouvintes.

A organização das cadeiras enfileiradas evidencia que os sujeitos presentes no ambiente não compartilham da mesma língua e materializa a separação entre os estudantes surdos e ouvintes, implicando as interações e reduzindo as oportunidades de aprendizagem igualitária como os estudantes ouvintes. Além disso, não prioriza o campo visual para os estudantes surdos, o que pode atrapalhar na aprendizagem. Considerando essa realidade escolar, percebe-se a reprodução de um Discurso Envolvente de Educação Igualitária, que se contradiz com a interação em sala de aula. Quanto a essa interação, observamos que as práticas de Educação Inclusiva, na referida classe, estão bem distantes do que propõem os documentos legais, como a declaração de Salamanca, que assim explica o perfil desse ambiente:

As escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só de professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não é só uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade (SALAMANCA, 1994).

Nesse sentido, não basta apenas ter feito o *curso de Libras*, mas há necessidade de um esforço entre todos, inclusive de se permitir sentar ao lado do colega surdo. Além disso, a classe mista é composta de alunos e professores ouvintes que não tem fluência na Língua de Sinais. Nesse sentido, a inclusão não acontece de fato, pois não há igualdade de oportunidades. Isso porque “ainda que os falantes de diferentes línguas possam perceber e reconhecer mutuamente suas intenções comunicativas, as informações que pretendem comunicar, o conteúdo da interação, não serão compartilhados e a compreensão dar-se-á de maneira superficial e precária” (RODRIGUES, 2018, p. 88). Para haver uma inclusão, a classe necessita ser um espaço bilíngue, onde as duas línguas façam parte de todo o processo educacional. Conforme salientado por Rodrigues (2018, p. 88), a ausência da Libras na sala de aula,

restringirá o processo de inferência conversacional. Com uma mesma língua falada por todos os participantes da sala de aula, os surdos têm a possibilidade de entrar no fluxo da interação e, assim, desenvolver seus conhecimentos linguísticos e culturais, ampliando seu repertório linguístico, seu saber cultural, seu domínio da estrutura social e do contexto da sala de aula a que pertence.

No ambiente observado, nota-se que a comunicação entre surdos e ouvintes, quer sejam estudantes, quer professores, a comunicação e interação é restrita. Os ouvintes desconhecem a língua e a cultura da pessoa surda, assim como os surdos desconhecem a língua e a cultura dos ouvintes, o que produz um ambiente artificial. Rodrigues (ibidem) descreve essas tentativas de interação, similares às observadas na classe na qual coletamos os dados:

Os alunos ouvintes só se dirigem aos surdos de forma rápida e pontualmente, sendo que o diálogo fica restrito à simples cumprimentos, pedidos e comentários breves. Verificamos que isso se dá pelo fato de alunos surdos e ouvintes da turma não partilharem de uma mesma língua, o que os obriga a usar formas alternativas no estabelecimento da comunicação: fala apoiada por gestos, mímica, escrita etc. Tais formas alternativas não dão conta de estabelecer uma comunicação satisfatória, assim como o uso de uma língua o faz.

Outro fator considerado na análise é a prática docente. A professora, ao ser interrogada sobre como ela avalia a sua atuação como professora de estudantes surdos, o não conhecimento da Libras também é expresso em suas respostas.

Acredito que as aulas poderiam melhorar se eu soubesse Libras, assim não ficaria tão dependente do intérprete para estabelecer comunicação entre mim e meus alunos com deficiência auditiva.

Trecho 05 - questionário aplicado à professora

Esse trecho nos revela a presença de outras vozes, que reproduzem um discurso comum no ambiente escolar. Muitos professores acreditam que conhecer a Libras possibilita a Inclusão Educacional. O não saber a língua justifica as dificuldades em desenvolver a aula. Essas vozes são “ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligada pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297). No entanto, conforme a legislação vigente (BRASIL, 2005; 2015), as pessoas surdas necessitam de um ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Sendo assim, mesmo se ela fosse fluente em Libras, não conseguiria ministrar as aulas nos dois idiomas. Convém lembrar que, não se desconsidera aqui a necessidade do professor saber a Língua de Sinais. Mas refletimos sobre as implicações do discurso (saber ou não saber Libras) no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

Verificamos também, no enunciado acima, que a professora revela, ao usar o “eu”, o “mim” e o “meus”, o comprometimento sobre o seu dizer, assumindo um julgamento pessoal

sobre suas práticas pedagógicas (SOUTO MAIOR; SANTOS, 2013, p. 294). A fim de manter uma relação mais próxima com os estudantes Surdos, a professora busca auxílio do TILSP.

Continuando a análise sobre as ações na sala de aula, durante as aulas observadas, vivenciaram-se alguns momentos em que esse profissional TILSP não está presente no início da aula de Língua Portuguesa³⁷. Nesses minutos iniciais, percebe-se uma apreensão da docente, por não saber Libras, e assim introduzir a aula. A docente tentava chamar os estudantes Surdos, pedindo auxílio aos estudantes ouvintes que sabiam um pouco de Libras. Muitos estudantes Surdos continuaram fora da sala de aula e entraram apenas com a chegada do TILSP. Nesse sentido, percebemos que alguns surdos não estabelecem uma relação com o professor, apenas com o TILSP, conforme o registro de notas de campo:

Alguns estudantes surdos ficam dispersos da aula e saem da sala em vários momentos. Com a chegada do TILSP, os estudantes que estavam fora da sala de aula entram e sentam nas cadeiras.

Trecho 06 - notas de campo da pesquisa – 29/05/2017

Nesse contexto, a ausência de um ambiente bilíngue não atrai todos estudantes à sala de aula. A maioria deles criou um vínculo afetivo/linguístico e cultural apenas com o profissional que participa e interage com ele em sua língua: o TILSP.

Em outro registro do diário, nota-se que alguns estudantes continuam fora da sala de aula, aguardando o TILSP, enquanto os demais estão dentro da sala de aula, mas ignoram a professora e a atividade por ela apresentada:

Enquanto a professora apresenta o texto e justifica a qualidade da impressão, alguns dos estudantes surdos conversam entre si como se a aula ainda não estivesse iniciada. Outros continuam do lado de fora da sala de aula, assim a professora se dirige até a porta e pedem para os estudantes surdos entrarem na sala

Trecho 07 - notas de campo da pesquisa – 15/08/2017

Nesse contexto, a barreira linguística é o fator que causa esse distanciamento. Cientes de que a professora não sabe o seu idioma, os estudantes surdos mantêm um contrato social, eles se sentem autorizados a participar das aulas mediante a presença do TILSP.

Em outros momentos das aulas observadas, notam-se ausências maiores do TILSP. Logo percebe-se que o profissional sofreu um acidente de moto e, por isso, estava

37 A ausência, em determinados momentos, se deu por atraso de alguns minutos do profissional.

impossibilitado de ir para a escola por quatro semanas. No primeiro dia, sem o profissional bilíngue, a docente foi em outra sala em sala, procurando um TILSP para auxiliá-la. Em outros momentos, ela pediu que um estudante ouvinte fizesse essa procura em outra turma.

A professora inicia a aula pedindo para os estudantes sentarem em duplas. Ela pede para um estudante ouvinte chamar um TILSP que atua em outra sala. Poucos minutos depois o estudante retorna a aula e em seguida uma TILSP entra na sala.

Trecho 08 - notas de campo da pesquisa – 25/07/2017

Nessa situação, a barreira linguística é uma das maiores dificuldades enfrentadas pela professora. Sem o conhecimento da língua, as práticas e as interações não são efetivadas. Nesse sentido, “ainda que os falantes de diferentes línguas possam perceber mutuamente as intenções comunicativas”, por meio de gestos, expressões corporais da professora e dos colegas ouvintes, as informações que os professores pretendem comunicar, a apresentação do conteúdo, as orientações sobre as atividades, não serão compartilhadas com eles e a sua compreensão acontece de maneira superficial e precária (RODRIGUES, 2018, p. 88).

Em algumas ocasiões, é possível que o profissional, que está em outra sala, retire-se para a turma sob nossa observação. Duas vezes isso não foi possível, visto que ele não poderia ausentar-se da outra sala.

A professora se dirige a um estudante ouvinte e pede para ele procurar um TILSP que esteja fora da sala de aula. O estudante retorna alguns minutos informando que outro TILSP também não veio. Nesse ínterim, a professora entrega o texto a cada aluno surdo usando algumas mímicas e tenta explicar o que deve ser feito: leitura do texto.

Trecho 09 - notas de campo da pesquisa – 18/08/2017

Essa situação observada causa uma angústia³⁸ na docente e nos estudantes surdos. Sem ter alguém quem interprete a aula, a professora não sabe como orientar, explicar, perguntar ou responder algo para os discentes surdos. Na contramão linguística, as ações daqueles estudantes evidenciam um não pertencimento ao ambiente de sala de aula. Eles ficaram dispersos, conversavam entre si, entravam e saíam do ambiente de estudo. A mímica utilizada pela professora não estabelece uma interação, pois tal expressividade limita-se a utilizar expressões

38 Nesses momentos, a professora justificava várias vezes, à pesquisadora, que ela sentia dificuldades por não saber a Libras e não ter um número de TILSP suficientes.

de ideias, sentimentos por meio de gestos que acompanham ou substituem a fala de forma limitada, diferente da Língua de Sinais que é uma língua natural e complexa (GESSER, 2009, p. 21). A professora expressa suas dificuldades de interação linguística ao responder à pergunta do questionário sobre a interação com os estudantes surdos:

Tento sempre manter uma boa relação com os alunos. Por não saber Libras, sinto um pouco de dificuldade com os estudantes surdos, principalmente quando o intérprete não está na sala de aula. Fica difícil a comunicação, mas faço o possível para entendê-los. Algumas vezes, peço ajuda a alguns alunos ouvintes que tem noção de Libras e em outros momentos aos próprios alunos surdos usando o pouco que sei.

Trecho 10- Resposta do questionário aplicado à professora

Na sua resposta e nas aulas observadas, nota-se o empenho da docente por buscar alternativas para envolver os surdos. Ela busca fazer o possível para entendê-los e se fazer entendida, por usar a mímica ou o pouco que sabe da Língua de Sinais e por pedir ajuda dos alunos ouvintes que tem uma noção de Libras. A presença do TILSP nas aulas é considerada importante para a professora, sobretudo, nas aulas LP. Sobre a atuação desse profissional, ela diz que

Seu papel é fundamental, pois mesmo que o professor domine a língua de sinais não teria como ministrar a aula em duas línguas. O intérprete é um parceiro do professor em sala de aula

Trecho 11- Resposta do questionário aplicado à professora

Convém mencionar que o profissional acidentado ficou afastado durante um mês para cuidar de sua saúde. Em nenhum momento foi disponibilizado, para a instituição, um profissional que o substituisse. Segundo a direção escolar³⁹, atualmente, já há uma carência de TILSP nas escolas, o que inviabiliza a substituição. Ainda segundo a direção, essa defasagem não se limita à referida escola, mas em todo o estado de Alagoas. Assim, encontramos uma situação que envolve: a falta de concurso público para o cargo de TILSP; a contratação insuficiente desse profissional para a demanda da escola; a lotação de apenas um TILSP por sala e o desconhecimento da Libras pela professora. Quando estabelecemos a relação entre a Legislação e a prática escolar, encontramos uma garantia de uma educação igualitária, que recai sobre o poder público. A Lei de Inclusão

³⁹ Informação obtida informalmente no dia 01 de agosto de 2017.

incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (BRASIL, 2015).

A carência de profissionais, que atuam diretamente na acessibilidade para os estudantes surdos, evidencia um não cumprimento da lei, o que pode interferir no desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, na participação social dos referidos estudantes. Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: Como o estudante surdo aprende uma segunda língua, se ele tem um acesso limitado aos aspectos linguísticos e discursivos dessa língua?

Continuando a descrição sobre a dinâmica da sala de aula e análise desse contexto, direciona-se o nosso olhar para as práticas de ensino e aprendizagem de língua. Em todas as aulas observadas, nota-se que a professora segue práticas de ensino de primeira língua, ou seja, ensino de uma língua para falantes nativos. Assim, fica evidente o distanciamento dos estudantes surdos com a disciplina, bem como a presença de uma abordagem que não contempla a realidade do estudante surdo. A professora afirma ter consciência que suas aulas estão voltadas para o aluno nativo da LP. Em resposta ao questionário efetuado sobre como avalia a sua atuação, a docente afirma o seguinte:

Tenho consciência também que algumas das minhas práticas têm de ser adaptadas, porque minhas aulas ainda focam mais nos ouvintes. (há algo a ser colocado nessa nota?)

Trecho 11- Resposta do questionário aplicado à professora

O enunciado acima revela o entendimento da professora sobre as atuais práticas de ensino de LP, incluindo as delas, como não sendo adequadas aos estudantes surdos, pois “*focam nos ouvintes*”, ou seja, apresentam metodologias de primeira língua. No entanto, ofertar uma metodologia de segunda língua não se limita a ações da professora. Requer um rompimento com a estrutura tradicional escolar.

De acordo com a Lei 13.146/05, inciso IV, (BRASIL, 2015), é incumbência do poder público a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. Esse inciso e o Plano Estadual de Educação (PNE de Alagoas) asseguram um ensino de LP como segunda língua nas escolas inclusivas, o que de fato não acontece na escola observada. No documento que norteia os trabalhos da escola, o PPP, não é apresentado o ensino de LP como segunda língua para os estudantes que são surdos. Isso evidencia um desconhecimento da gestão pedagógica e dos docentes sobre as práticas de ensino que atendem

às necessidades dos referidos estudantes, demanda já assegurada em documentos legais anteriores (bem como no Decreto 5.626/05).

As atividades desenvolvidas nas aulas observadas envolviam análise de aspectos linguísticos da língua (período composto, coerência e coesão), leitura e discussão de textos e produção de texto com temática orientada pela docente. Sobre o desenvolvimento das suas aulas em uma turma mista, a professora descreve da seguinte maneira:

Exponho o conteúdo, trabalho com alguns textos a leitura, (enquanto compreensão), faço questionamentos referentes ao texto e uso muito o livro didático.

Trecho 12 - Resposta do questionário aplicado à professora

A professora usava diversas atividades para apresentar o conteúdo e avaliar a aprendizagem dos estudantes. Para os estudantes ouvintes, essas práticas favoreciam a interação, participação e compreensão. Com os estudantes surdos, observaram-se inúmeras dificuldades. Nas atividades de leitura, os estudantes surdos solicitaram ao TILSP ou à professora a leitura em Libras. Essa solicitação revela a dificuldade do surdo em ler e compreender os textos em Língua Portuguesa. Ao conduzir a discussão sobre a temática do texto, nota-se, em diversos momentos, que a professora fazia perguntas direcionadas para os estudantes surdos, por meio do TILSP. Nessas práticas, percebe-se o empenho da docente em aproximar o conteúdo e interação ao estudante surdo. No entanto, a maioria não expressava nenhum comentário. A participação dos surdos se limitava a dois ou três estudantes que, geralmente, estavam posicionados em carteiras que ficam na frente da sala de aula.

Ao analisar as respostas dos estudantes surdos, percebemos que eles reconhecem a dificuldade em ler e compreender os textos escritos em LP, conforme descrito abaixo:

AC: Foi difícil porque as palavras são pesadas. As mais leves são fáceis. Mas as mais pesadas são difíceis de entender. O interprete me ajuda. As palavras mais pesadas são difíceis.

D: Tenho dificuldades. Por exemplo, tem o ensino bem básico que eu aprendo as palavras e entendo pelo contexto. As vezes eu tenho dificuldades. É difícil de aprender.

Trecho 13 - Resposta da entrevista aplicada aos estudantes surdos

O estudante AC compara as palavras a algo que pode ser pesado. As palavras comuns, aquelas que são usadas no dia a dia, são consideradas como leves, ou seja, de fácil compreensão. As demais palavras são classificadas como pesadas e de difícil compreensão, necessitando assim do auxílio do TILSP no processo de leitura e compreensão de textos. O estudante D

reafirma a dificuldade e apresenta uma estratégia para entender o texto: contextualizando as palavras. A resposta de ambos revela as práticas de ensino anteriormente expostos: um ensino de palavras, de vocabulário solto onde o estudante necessita memorizar as palavras. Essas práticas apresentam a língua como um produto acabado, uma língua morta, estrangeira (Zozzoli, 2013), na qual o significado está contido nas palavras (Tílio, 2013). Ao se deparar com um texto, o estudante apresenta dificuldades de compreensão, pois está preso a leitura de *palavras*, desconhecendo o entendimento da língua e seu uso nas relações sociais.

Voltando a sala de aula analisada, perguntamos à professora sobre suas práticas de ensino da língua/linguagem. Ela descreveu da seguinte forma:

Abordo os aspectos relacionados à língua enquanto meio de comunicação, tanto nas formas verbais e não verbais, relacionando a aspectos gramaticais. As aulas são expositivas, com explicação do conteúdo, questionamentos, aplicação de exercícios e produção de texto.

Trecho 14 - Resposta do questionário aplicado à professora

Os aspectos gramaticais analisados, mesmo que partissem de um texto, não contemplavam a realidade dos Surdos, pois seguiam uma abordagem de língua materna e apresentam práticas do ensino comunicativo. Essa perspectiva de ensino não apresenta a língua como interação verbal social, associada aos valores ideológicos (Bakhtin; Volochinov, 2006). Tal prática refletiu na produção escrita dos referidos alunos, conforme resposta da professora ao questionário:

Escolho o gênero, trabalho sua estrutura, além de discutir o tema. Depois disso, eles fazem suas produções. Em alguns casos eles não conseguem organizar as ideias e externá-las em LP.

Na maioria das vezes eles não conseguem produzir seus próprios textos, o gênero indicado. Também não conseguem estabelecer coesão entre os termos da LP.

Trecho 15 - Resposta do questionário aplicado à professora

Algumas práticas de ensino não apresentam a língua como social, dialógica e ideológica (Bakhtin; Volochinov, 2006), o que pode resultar em uma produção escrita artificial e inexpressiva (Antunes, 2003). Tal prática pode contribuir para as dificuldades dos estudantes conforme expressa pela professora: “*não conseguem organizar as ideias e externá-las em LP*”. Essa dificuldade pode ser fruto das aulas de LP que anteriormente a eles foram ministradas e/ou pode ser fruto do desconhecimento linguístico, tendo em vista que estão nas fases iniciais da interlíngua.

Nas aulas observadas, nota-se que alguns estudantes surdos se recusaram a escrever, alegando que não sabiam escrever o texto, enquanto outros indicavam que tinham dificuldade em escrever. A recusa à escrita vai além do desconhecimento linguístico. A LP é a segunda língua dos surdos brasileiros, mas as práticas desenvolvidas nas aulas é um ensino como primeira língua. Assim, o aprendizado revela um discurso autoritário, impositivo do ouvinte sobre o surdo, ressignificando as ideias da filosofia oralista (STROBEL, 2009; GESSER, 2009).

As poucas produções escritas, feitas pelos estudantes, apresentam várias lacunas e dificuldades linguísticas. Essas lacunas foram descritas pela docente, conforme exceto abaixo:

Eles conhecem poucos vocábulos da língua, quando vão produzir um texto não utilizam conectivos para relacionar as palavras.

Trecho 16 - Resposta do questionário aplicado à professora

Mesmo que os alunos ouvintes não dominem as nomenclaturas e conceitos gramaticais, eles não terão dificuldades em se comunicar na modalidade escrita. Suas produções poderão ter alguns problemas, mas serão coerentes, pois eles têm sistematizada a estrutura da língua.

Trecho 17 - Resposta do questionário aplicado à professora

Embora os estudantes ouvintes também apresentem dificuldades linguísticas, eles conseguem ter um desenvolvimento mais avançado em relação ao estudante Surdo. Os estudantes surdos foram expostos às práticas que se preocupavam em ensinar os substantivos, adjetivos e advérbios, desvinculando a escrita à função social da vida (SOUZA, 1998), conforme narrado por AC e transcrito no exceto abaixo:

AC: o professor me ensinava português, eu estudava as palavras, o uso da vígula, a pontuação e assim. Foi muito fácil. Eu consegui sim, estudar. Nas séries iniciais eu estudei algumas coisas de Português, mas não como L2. Não estudei não. Eu fui aprendendo algumas coisas de Português na escola mesmo e fui tendo experiência. Aprendi pela experiência.

Trecho 18 - Resposta da entrevista aplicada ao estudante surdo

Sendo a língua apresentada artificialmente (*eu estudava as palavras*), o Surdo desconhece a função social da língua e apresenta uma escrita com lacunas linguísticas. A escola comum não se apresentou a esse estudante como um espaço de ensino e aprendizagem, mas um espaço de integração, onde o processo de ensino foi substituído pela experiência (*Aprendi pela experiência*).

Partindo para o discurso de interação linguística e ensino da LP, para a professora, a “qualidade”⁴⁰ no ensino para os alunos Surdos envolve mais do que ter a língua presente na sala de aula com a presença do Tradutor/Intérprete de Libras/LP.

Não basta apenas a exposição à língua, da mesma forma que os nativos, é preciso mais. Necessitam aprendê-la partindo do ensino da sua língua mãe, a Libras.

Trecho 19 - questionário aplicado à professora

A professora, nesse excerto, rompe com o discurso da coletividade, em que se acredita que a presença do TILSP e que a exposição a LP proporciona a inclusão do estudante Surdo na escola comum. Assim, a professora apresenta um modelo diferente da perspectiva de Inclusão Escolar adotada pelas Secretarias de Educação, da inserção dos alunos Surdos e ouvintes na mesma classe escolar, “*partindo do ensino da sua língua mãe, a Libras*” para o ensino da LP.

Nesse sentido, a professora reproduz um novo discurso apresentado pelos pesquisadores da educação para Surdos. Para eles, a proposta de educação bilíngue se aproxima da realidade linguística do Surdo. Segundo Lodi e Lacerda (2009 p. 145), essa proposta “tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística”. Sendo assim, a Libras é a base de instrução de todo o ensino, em especial, “para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos”. Essa compreensão vai ao encontro dos estudos dialógicos da língua. Para Bakhtin, “a palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira” (BAKHTIN, 2006, p. 100). Vale ressaltar que esse posicionamento ideológico da professora foi reproduzido, após a mesma participar de uma palestra sobre Metodologias de Educação para Surdos.

Em resposta ao questionário sobre quais as maiores necessidades dos estudantes surdos na escola e como elas podem ser gerenciadas, a professora descreve:

O aluno surdo necessita estar em um ambiente onde todos os membros da comunidade escolar tenham ao menos uma noção da Libras. Dessa forma haveria comunicação de fato. Ou seja, o aluno surdo não ficaria tão dependente do intérprete para que o ajudasse a pedir uma informação na secretaria, ou falar com um professor ou fazer um trabalho em grupo ao lado dos alunos ouvintes.

Trecho 20- Resposta do questionário aplicado à professora

⁴⁰ Ver nota sobre o termo qualidade.

Nesse excerto, observa-se que a professora reconhece que o estudante surdo necessita “*estar em um ambiente onde todos os membros da comunidade escolar tenham ao menos uma noção da Libras*”. A professora rompeu com o discurso envolvente da coletividade e educação igualitária, e revela um discurso da diferença. Isso significa compreender que o sujeito Surdo tem uma língua e cultura diferente e necessita de uma educação que respeite e valorize sua diferença linguística e cultural.

As análises apresentadas nesta sessão evidenciam que a ideia binária de anormal e normal, oriunda das primeiras atividades educacionais para os Surdos, se ressignifica na contemporaneidade através dos Discursos Envolventes de uma educação para todos. Esses discursos estão presentes nos documentos norteadores da escola, nos dizeres e nas práticas de ensino de Língua Portuguesa para Surdos.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos as práticas de ensino de LP para surdos, partindo da observação dos Discursos Envolventes, nota-se o quanto são necessárias pesquisas sobre o tema, bem como ações de propiciem a efetivação do ensino de LP como segunda língua. Para isso, é necessário fundamentar os estudos em uma teoria linguística, a LA, que permitiu aos pesquisadores ver o modo das pessoas surdas e ouvintes compreendem o uso da língua (MOITA LOPES, 2006), desde a Idade antiga até a contemporaneidade.

O arcabouço teórico interdisciplinar da LA nos faz compreender a complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula mista, com estudantes surdos e ouvintes (MOITA LOPES, 2006). Nesse contexto, é essencial escapar de visões preestabelecidas pela sociedade ouvinte e trazer à tona o que não é facilmente compreendido: O Surdo é um sujeito que usa uma língua diferente e assim necessita de práticas de ensino que atendam suas necessidades linguísticas em ambientes favoráveis ao aprendizado. Durante o percurso da pesquisa, buscou-se escapar aos percursos de pesquisas já traçados a favor da Educação Inclusiva na classe comum para os estudantes surdos, colocando como foco da pesquisa o que é marginal (MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 1998).

Essa mudança de olhar na pesquisa com estudantes Surdos vem sendo debatida por alguns autores nos espaços acadêmicos, como Skliar (2006, p. 26). Para ele “o sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se reconstroem no próprio processo de educação”.

Para a criação de políticas linguísticas para os surdos, são necessárias reflexões sobre as atuais práticas oferecidas a esses sujeitos. Envolve romper com as vozes dos contextos discursivos e aceitar as vozes daqueles considerados minorias linguísticas. Sobre isso, Moita Lopes questiona “como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativa sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas” (MOITA LOPES, 2006, p. 86) e os surdos. Para efetivar políticas linguísticas para esses sujeitos, Skliar (2016, p. 7) afirma que

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização. O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua

língua, as definições sobre políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc.

Analisar as concepções de língua presentes nas escolas, bem como as relações entre todos os envolvidos no ambiente escolar, permite a busca por novas definições de políticas públicas para os surdos. Isso envolve pensar em práticas de ensino de língua/linguagem que atendam às necessidades linguísticas dos estudantes. Nesse sentido,

o primeiro fato a ressaltar é a possibilidade de incluir a análise da educação dos surdos dentro de um contexto discursivo mais apropriado à situação linguística, social, comunitária, cultural e das identidades dos sujeitos surdos (SKLIAR, 2016, p. 14).

No recorte dos excertos apresentados neste trabalho, buscou-se analisar essas práticas desenvolvidas. Os Discursos Envolventes reproduzidos socialmente aclamam a Educação Inclusiva como a “garantia de uma educação a todos”. Esses “todos” precisam incluir os brasileiros que falam outra língua como primeira língua. O envolvimento de toda a comunidade escolar para assegurar a inclusão, mesmo tendo inúmeros documentos legais que os norteiam, ainda está longe de ser uma realidade. Muitas escolas receberam estudantes com deficiência, apenas os integrando no espaço escolar, o que difere da proposta na legislação, a exemplo da Lei da inclusão, a qual define que

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

A prática da Educação Inclusiva na atualidade limita-se a interagir, a agir com bondade em relação ao outro por permitir que o sujeito anormal (o surdo), conviva no mesmo espaço educacional que o normal (o ouvinte), dispensando as suas outras necessidades. Tais práticas produzem discursos, tais como “Somos uma escola Inclusiva”, “Viva a Inclusão”, “Todos juntos por uma educação inclusiva”, entre outras, que esquecem de ouvir as vozes dos que foram colocados a margem, por usar uma língua diferente e criam situações que oprimem ou exploram os Sujeitos Surdos (SOUTO MAIOR, 2018). Os dizeres e práticas apresentados ao longo desse trabalho não se limitam a meras palavras que circulam nos ambientes escolares e nas políticas públicas educacionais, mas são verdades e mentiras, coisas boas e más, importantes e triviais, agradáveis e desagradáveis (BAKHTIN, 2004). Nesses contextos, o

discurso motivador (é dever da escola aceitar os diferentes) significa a matrícula dos estudantes Surdos nas escolas comuns, o que naturaliza e embeleza o enunciado, mas altera e produz novos sentidos que inviabiliza esses sujeitos de serem incluídos na sociedade e terem seus direitos linguísticos e educacionais assegurados.

Pensando no que foi discutido até então e nos enunciados da colaboradora da pesquisa, fazemos uma reflexão sobre como uma turma de surdos, cuja *“língua mãe”* é a Libras, vai aprender a LP no espaço onde é ministrada uma metodologia de ensino de primeira língua? Como assegurar o direito, constituído por lei, a uma educação de **qualidade**⁴¹, exposto nos discursos analisados? Seria a presença do TILSP suficiente para esse ensino? A professora descreve o TILSP como *“um parceiro do professor em sala de aula”*. Mesmo com essa parceria possível, no enunciado acima a docente afirma que, para o aluno surdo, *“não basta apenas a exposição à língua”*, indicando que a interpretação de Libras, feita na sala de aula, resume-se a exposição do conteúdo em Língua de Sinais. Isso, segundo ela, não é o suficiente para o aprendizado da LP.

Ao analisarmos como foram desenvolvidas as práticas de ensino da LP para estudantes Surdos na referida escola, percebe-se um ensino que não atende as especificidades linguísticas dos surdos, pois apresentam um ensino de primeira língua, de caráter comunicativo, desvinculado do conceito de língua enquanto interação verbal.

Sobre esse ensino, Quadros (1997) explica algumas das razões pelas quais as práticas pedagógicas devem pensar a especificidade do estudante Surdo. A autora referida afirma que *“para se falar ensino de leitura e de escrita para surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos”*. Essa avaliação faz-se necessária, pensando que *“para as pessoas surdas não existe associação entre os sons e os sinais gráficos. A língua escrita é percebida visualmente”* (QUADROS, 1997, p. 98)). Sendo assim, o ensino, para esses sujeitos, não se restringe à inclusão de um profissional que sinaliza a aula, nem à mera exposição à língua.

As práticas analisadas trazem implicações em todo o processo de ensino e aprendizagem da LP e no sujeito Surdo. As produções escritas dos estudantes Surdos refletem lacunas linguísticas e a não compreensão da língua nas relações sociais. Os estudantes são exímios copistas, que sentem dificuldades em interagir com a língua, a professora e os colegas ouvintes. A temida exclusão se ressignifica e aparece velada na sala de aula, nas práticas dos professores,

41 Ver a nota de rodapé nº 23 sobre o uso do termo qualidade.

nos documentos escolares e nas políticas públicas educacionais, colocando os Surdos à margem do processo educacional.

Nesta pesquisa, notam-se muitas inquietações, mas a proposta não é resolver, ou ressignificar os discursos produzidos de negação e aceitação da diferença. Também não se objetiva propor soluções ou resolver os problemas na educação dos surdos. Pretende-se refletir e problematizar, permitindo “ouvir” as vozes dos sujeitos envolvidos. A proposta é problematizar e criar inteligibilidade sobre as atuais políticas educacionais oferecidas aos sujeitos surdos. Precisamos “criticar e desconstruir as compreensões naturalizadas em relação a como as experiências vividas devem ser representadas” (DENZIN, 1997), a fim de “justificá-los, discuti-los e considerá-los à luz de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos, ao pensar alternativas para o futuro” (MOITA LOPES, 2006).

Em vista disso, acreditamos na necessidade de mais estudos da linguagem, que compreendam a Libras como língua de intermediação pedagógica e a LP como uma segunda língua – uma educação bilíngue. Faz-se necessário buscar novos estudos a fim observar os discursos fossilizados presentes na educação dos surdos e permitir novas reflexões produtoras de novos sentidos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Passos de. Estudos do Discurso. In. FIORIN (org.) Introdução a Linguística II. Princípios de análise. 5 ed. São Paulo, Contexto, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 9 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 9 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> . Acesso em: 9 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> . Acesso em: 9 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Evolução da educação especial no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. **Censo da educação superior**. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 de jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 9 nov. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de língua estrangeira**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, DF, 2006.

Resolução Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009, Nota Técnica (SEESP/GAB/Nº 11/2010).

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2015.

CAPOVILLA, Fernando César. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 77-100.

CAVALCANTI, Marilda, C. SILVA, Ivani Rodrigues. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”. O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: CAVALCANTI, Marilda, C. KLEIMAN, Angela B. (Orgs.), **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CELANI, M. A. Alba. Transdisciplinaridadena Lingüística Aplicada no Brasil. In I. Signorini, e M. Cavalcanti, (Orgs.), **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras.1998.

CICCONE, Marta. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COSTA, Diego Lacerda. O diálogo teórico entre Saussure e Benveniste: língua, sistema e sujeito. In. SANTOS et al (orgs). **SAUSSURE: outros olhares**. Maceió: EDUFAL, 2014.

D’ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas On Line – ATEMÁTICA**. 1/2010, p. 64-74. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. Redescrições em curso. In: MOITA LOPES. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS. S. Patricia. de. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. IN: QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

FLORENCIO, Ana Maria G. et al. **Análise do Discurso: fundamentos e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GESSER, Audrei; COSTA, Maria. J. D; VIVIANI, Zélia. A. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: UFSC, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, Adilza Rita Gomes; AMARAL, Maria Virgínia Borges. Saussure, uma obra sem fim. In. SANTOS et al (orgs). **SAUSSURE, outros olhares**, Maceió: EDUFAL, 2014.

GRANNIER, Daniele Marcelle. A Jornada Linguística do Surdo da creche à Universidade. In. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Angela B. Kleiman, Marilda C. Cavalcanti (orgs) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

KARNOPP, L. Becker. Língua de sinais e LP: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al (orgs). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, Cristina. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In. LACERDA; GÓES, Maria Cecília (Org.) **Surdez procedimentos educativos e subjetividade**. São Paulo, Lovise, 2000.

LIMA, Josenice Cláudia Moura. A língua para Saussure, Benveniste, Jakobson e Bakhtin: concordâncias e divergências - pontos de vistas e objetos. In. SANTOS et al (orgs). **SAUSSURE, outros olhares**, Maceió: EDUFAL, 2014.

LUDKE, Menga.e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria T. E; PRIETO, Rosângela G; ARANTES, Valéria A. **inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São paulo: Summus, 2006.

MARCUSCHI, L. Antonio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINEZ, Pierre. Didática de línguas estrangeiras. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo, Parábola, 2009.

MARQUESI, Sueli Cristina. **Escrita e reescrita de textos no ensino médio**. Disponível em <http://ippucsp.org.br/downloads/sugestao_leitura_sueli.pdf>. Acesso em 01 mar. 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca F. **Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas.** Veredas, v. 2, n. 2, p. 11 - 29, jul./dez, 2002.

MORAIS, Eduardo Pantaleão; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Abordagem acerca da língua como objeto de estudo e cientificidade. In. SANTOS et al (orgs). **SAUSSURE: outros olhares.** Maceió: EDUFAL, 2014.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa, para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. Metodologia de pesquisa em Ensino. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NEVES, Maria Helena. A teoria linguística em Aristoteles. Alafa – Revista de Linguística, São José do Rio Preto, v.25, 1981, p. 67 – 67.

OLIVEIRA, Almir Almeida de; PAULA, Aldir Santos de. Da antiguidade clássica a Saussure: o que se tem de estudos linguísticos. In. SANTOS et al (orgs). **SAUSSURE: outros olhares.** Maceió: EDUFAL, 2014.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2008.

PENYCOOK, A. **A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica.** In I. Signorini, & M. Cavalcanti (Orgs.), Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado da Letras, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

QUADROS, Ronice Muller e Schimiedt, Magali. **Ideias para Ensinar Português para alunos Surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** ArtMed: Porto Alegre, 2004.

RIBEIRO, Maria C. **Redação dos surdos: uma jornada em busca da avaliação escrita.** 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no brasil: Aspectos da trajetória do instituto nacional de educação dos surdos em seu percurso de 150 anos.** V. 2. ed. 2. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES-JÚNIOR. In: SILVA, Kleber Aparecido da. CAMARGO, Rodrigo. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas: Pontes, 2013,

RODRIGUES, Carlos Henrique. Reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem em turmas com surdos e de surdos. In. SILVA, Ivani Rodrigues. SILVA, Marília P. Marinho

(Orgs.) **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas, Mercado de Letras, 2018.

SACCONI, Luiz Antônio. **Minidicionário Sacconi da LP**. 2. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. MORAES, Eduardo Pantaleão de. CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Souza. **SAUSSURE, outros olhares**. Maceió: EDUFAL, 2014).

SANTOS, Nagib José Mendes. O currículo escolar no contexto da educação inclusiva: campo de conflito entre o “normal” e o “anormal”. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 5, jan./jul. 2011.

SKLIAR, C. et al. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. ed. 8. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, V. et al. **Estudos Surdos I**. In: QUADROS, R. M.(org.) Educação dos Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de LP em contexto de pesquisa-ação**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; SANTOS, Lúcia de Fátima. **Discursos Envolventes na prática retórica de alunos de Letras: argumentando sobre a formação docente**. In: Gerhardt, Ana Flávia Lopes Magela (Org.) Ensino-Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2013.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; LIMA, Antônio Carlos Santos de. **Responsividade e Discursos Envolventes: observando o ensino e aprendizagem de LP**. Eutonomia Revista de Literatura e Linguística. Ano V, nº 09, v.1, 2012.

SOUZA, R. M. de. **Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo**. IN: Caderno do Cedes. Campinas: Scielo, 1998. V. 19, nº 46.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Bliskstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

STROBEL, Karin. **História da Educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

TÍLIO, Rogério. In: SILVA, Kleber Aparecido da. CAMARGO, Rodrigo. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.

ZOZZOLI, Rita. Rita Zozzoli. In: SILVA, Kleber Aparecido da. CAMARGO, Rodrigo. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas: Pontes, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A – Perguntas do questionário aplicado com o professor

Este trabalho consiste na reflexão sobre as práticas pedagógicas que são desenvolvidas na disciplina de LP (LP) para os estudantes surdos, dessa turma de Ensino Médio. O trabalho tem como objetivos compreender como os aspectos linguísticos-discursivos são desenvolvidos na aula de LP, em uma turma com estudantes surdos e ouvintes.

O processo de letramento do estudante surdo também acontece pela exposição a diversos gêneros.

Sua participação na pesquisa contribui para a análise dos dados que favorecem a compreensão das práticas desenvolvidas na sala de aula com os estudantes surdos.

Nome:

Idade:

Formação Acadêmica:

01. Como você descreve suas aulas de LP em relação à interação com os/as alunos/as?
02. Que aspectos da língua/linguagem você trabalha em sala de aula? Como esses aspectos são trabalhados?
03. Quanto tempo atua como professor para estudantes surdos? Como avalia sua atuação?
04. Antes de ser professor desta instituição, já tinha entrado em contato com alguém que tivesse surdez ou com alguma comunidade surda? Em caso afirmativo, em que circunstância?
05. Ao iniciar as atividades com essa turma, você participou de algum curso de Libras? Em caso afirmativo, o curso foi satisfatório para a comunicação em sala de aula? Por quê?
06. Ao iniciar as atividades com essa turma, você participou de algum curso de formação sobre o ensino de LP para surdos? Em caso afirmativo, o curso foi satisfatório? Por quê?
07. O que sugeriria para cursos dessa natureza? Justifique sua resposta por favor.
08. Há tradutor/intérprete de Libras/LP presente nas suas aulas? Se sim, o que a presença dele representa para as suas ações em sala de aula?
09. Na sua opinião, quais as maiores necessidades do/a estudante surdo/a na escola? Como elas poderiam ser gerenciadas?
10. Como são desenvolvidas as aulas de LP com os estudantes surdos e ouvintes na mesma sala?
11. Como você trabalha com a modalidade escrita em sala para os surdos? Descreva com exemplos por favor.
12. Quais as dificuldades encontradas nas produções escritas dos estudantes surdos?
13. Quais as especificidades do ensino de LP para estudantes surdos?

14. Como você avalia essas necessidades de trabalho em relação:

- a) à infraestrutura física da escola;
- b) à atuação do Intérprete;
- c) aos conteúdos do livro didático.

15. O que gostaria de registrar sobre sua experiência como professora de estudantes surdos/as que não foi previsto no questionário?

Apêndice B – Perguntas do questionário aplicado aos estudantes ouvintes

1. Há quanto tempo você estuda com colegas surdos?
2. Antes de ser estudante desta instituição, já tinha entrado em contato com a comunidade surda? Em caso afirmativo, em que circunstância?
3. Ao iniciar a convivência com os colegas surdos, você participou de algum curso de Libras?
4. Em caso afirmativo, o curso foi satisfatório para a comunicação em sala de aula? Por quê?
5. O que você entende por Inclusão Escolar?
6. Qual a relação entre você e seus colegas surdos?
7. Qual a relação entre você e a professora em sala de aula?
8. Há Tradutor/Intérprete de Libras/LP presente nas suas aulas? Em caso afirmativo, como acontece a relação professor/intérprete/estudante surdo e estudante ouvinte?
9. Você sente dificuldades para se comunicar com os estudantes surdos? Justifique sua resposta.
10. Você se comunica com os estudantes surdos usando a escrita? Em caso afirmativo, como é feita essa comunicação?

Agradeço a sua participação!

Apêndice C – Perguntas do questionário com os estudantes surdos

Nome

Idade

Série

1. Como você aprendeu a Libras?
2. Você considera a linguagem escrita necessária para a sua vida social e Educacional? Por quê?
3. Como são desenvolvidas as aulas de LP nas turmas em que você estudava? E como elas são desenvolvidas hoje?
4. Antes de ingressar no ensino fundamental II, já tinha estudado a LP como segunda língua? Em caso afirmativo, em que circunstância?
5. Sente dificuldades em escrever em LP? Em caso afirmativo, quais as suas maiores dificuldades?
6. Sente dificuldades na compreensão de textos? Quais?
7. Quais recursos e estratégias você utiliza para escrever em LP?
8. Quais recursos e estratégias você utiliza para ler em LP?

Agradeço a sua participação!

Apêndice D – Perguntas da entrevista com a professora do CAS

1. Conte-nos um pouco da história de criação do CAS e da sua inserção na comunidade surda.
2. Como eram desenvolvidas as práticas de linguagem com os estudantes surdos?
3. Quais os maiores desafios na implementação da prática?
4. O que faria diferente hoje se fossem fazer tudo de novo?

Apêndice E – Respostas da entrevista com os estudantes ouvintes

ALUNO A

1. Há quanto tempo você estuda com colegas surdos?

R: *Desde do 1º Ano do ensino Médio.*

2. Antes de ser estudante desta instituição, já tinha entrado em contato com a comunidade surda? Em caso afirmativo, em que circunstância?

R: *Não*

3. Ao iniciar a convivência com os colegas surdos, você participou de algum curso de Libras?

R: *Não*

4. Em caso afirmativo, o curso foi satisfatório para a comunicação em sala de aula? Por quê?

R: *Não fiz curso não.*

5. O que você entende por Inclusão Escolar?

R: *em ter um colegio para ouvintes e surdos estudarem entre si*

6. Qual a relação entre você e seus colegas surdos?

R: *uma relação Normal.*

7. Qual a relação entre você e a professora em sala de aula?

R: *Uma boa relação.*

8. Há Tradutor/Intérprete de Libras/LP presente nas suas aulas? Em caso afirmativo, como acontece a relação professor/intérprete/estudante surdo e estudante ouvinte?

R: *Sim, Normal.*

9. Você sente dificuldades para se comunicar com os estudantes surdos? Justifique sua resposta.

R: *Sim, porque e complicado entender libras para quem não faz curso.*

10. Você se comunica com os estudantes surdos usando a escrita? Em caso afirmativo, como é feita essa comunicação?

R: *Não.*

Agradeço a sua participação!

Apêndice F – Respostas da entrevista com os estudantes ouvintes

ALUNO B

1. Há quanto tempo você estuda com colegas surdos?

R: *cinco anos.*

2. Antes de ser estudante desta instituição, já tinha entrado em contato com a comunidade surda? Em caso afirmativo, em que circunstância?

R: *Não*

3. Ao iniciar a convivência com os colegas surdos, você participou de algum curso de Libras?

R: *Não*

4. Em caso afirmativo, o curso foi satisfatório para a comunicação em sala de aula? Por quê?

R: -

5. O que você entende por Inclusão Escolar?

R: *incluir deficiente*

6. Qual a relação entre você e seus colegas surdos?

R: *Boa e satisfatória*

7. Qual a relação entre você e a professora em sala de aula?

R: *Normal*

8. Há Tradutor/Intérprete de Libras/LP presente nas suas aulas? Em caso afirmativo, como acontece a relação professor/intérprete/estudante surdo e estudante ouvinte?

R: *Há interpre na sala e a relação entre nós é normal porque os surdo não interfere no aprendizado dos ouvintes e a comunicação entre interprete e professora é normal, porque tudo que a professora fala o interpre interpreta.*

9. Você sente dificuldades para se comunicar com os estudantes surdos? Justifique sua resposta.

R: *Não, porque eu procurei aprender libras e mim relaciono bem com todos*

10. Você se comunica com os estudantes surdos usando a escrita? Em caso afirmativo, como é feita essa comunicação?

R: *Não, eu uso os sinais de libras*

Apêndice G – Respostas da entrevista com os estudantes ouvintes

ALUNO C

1. Há quanto tempo você estuda com colegas surdos?

R: *Há quase três anos*

2. Antes de ser estudante desta instituição, já tinha entrado em contato com a comunidade surda? Em caso afirmativo, em que circunstância?

R: *Não*

3. Ao iniciar a convivência com os colegas surdos, você participou de algum curso de Libras?

R: *Sim, Libras Básico I e II*

4. Em caso afirmativo, o curso foi satisfatório para a comunicação em sala de aula? Por quê?

R: *Sim, Pois me interessa bastante aprender a conversar com os surdos, e não tenho mais dificuldade de entende o que eles dizem, aprendo mais ainda com eles.*

5. O que você entende por Inclusão Escolar?

R: *Que todos deveriam aprender de forma igualitária, sem que os que tenham algum tipo de deficiência - sejam prejudicados, que para cada necessidade especial de tal pessoa ouvesse algum tipo de ajuda ou assistência para que não ficasse de fora o excluído.*

6. Qual a relação entre você e seus colegas surdos?

R: *Boa, legal*

7. Qual a relação entre você e a professora em sala de aula?

R: *Normal.*

8. Há Tradutor/Intérprete de Libras/LP presente nas suas aulas? Em caso afirmativo, como acontece a relação professor/intérprete/estudante surdo e estudante ouvinte?

R: *Sim. Alguns professores não entende, mas tenta aprender com os interpretes alguns sinais. Estudante e interprete - também é normal alguns alunos também se interessam por libras e aprendem juntos.*

9. Você sente dificuldades para se comunicar com os estudantes surdos? Justifique sua resposta.

R: *Não*

10. Você se comunica com os estudantes surdos usando a escrita? Em caso afirmativo, como é feita essa comunicação?

R: *Não*

Apêndice H – Respostas da entrevista com os estudantes ouvintes

ALUNO D

1. Há quanto tempo você estuda com colegas surdos?

R: *Há 3 anos.*

2. Antes de ser estudante desta instituição, já tinha entrado em contato com a comunidade surda? Em caso afirmativo, em que circunstância?

R: *Não.*

3. Ao iniciar a convivência com os colegas surdos, você participou de algum curso de Libras?

R: *Sim. Básico 1 e 2.*

4. Em caso afirmativo, o curso foi satisfatório para a comunicação em sala de aula? Por quê?

R: *Sim. Porque assim eu pude interagir com ele, e fazer com que eles participem de grupo com os ouvintes.*

5. O que você entende por Inclusão Escolar?

R: *Eu entendo por mais que inclusão, entendo for de certa forma “humanização”. Pois inclui a comunidade surda, com os ouvintes e faz com que não haja diferença entre ambas as partes.*

6. Qual a relação entre você e seus colegas surdos?

R: *Minha relação com os surdos é ótima, em que me encantei desde o primeiro momento que tive contato com eles. E melhorou muito depois que eu comecei a fazer o curso de libras.*

7. Qual a relação entre você e a professora em sala de aula?

R: *Boa, nunca tive a adverjências.*

8. Há Tradutor/Intérprete de Libras/LP presente nas suas aulas? Em caso afirmativo, como acontece a relação professor/intérprete/estudante surdo e estudante ouvinte?

R: *Sim. Ao menos na minha de aula a relação entre os surdos e os ouvintes sende, professores, alunos interpretes, é boa, conseguimos interagir com todos.*

9. Você sente dificuldades para se comunicar com os estudantes surdos? Justifique sua resposta.

R: *Não. Porque faço curso de libras e o meu objetivo é me formar em tradutora e interprete de libras.*

10. Você se comunica com os estudantes surdos usando a escrita? Em caso afirmativo, como é feita essa comunicação?

R: *Sim. Porém poucas vezes nas redes sociais, e eu como faço curso e estudo com os surdos no dia à dia, sei como é a escrita deles.*

Apêndice H – Respostas da entrevista com os estudantes ouvintes

ALUNO E

1. Há quanto tempo você estuda com colegas surdos?

R: *8 Meses*

2. Antes de ser estudante desta instituição, já tinha entrado em contato com a comunidade surda? Em caso afirmativo, em que circunstância?

R: *Não*

3. Ao iniciar a convivência com os colegas surdos, você participou de algum curso de Libras?

R: *Não*

4. Em caso afirmativo, o curso foi satisfatório para a comunicação em sala de aula? Por quê?

R: *Nunca estudei.*

5. O que você entende por Inclusão Escolar?

R: *Alunos surdos e não surdos (ou com alguma outra deficiência, características consideradas não comuns) interagirem da melhor forma possível.*

6. Qual a relação entre você e seus colegas surdos?

R: *Boa, não tenho muito contato, porque não sei libras mas através de mímicas ou lendo os lábios nós nos entendemos quando necessário.*

7. Qual a relação entre você e a professora em sala de aula?

R: *Boa*

8. Há Tradutor/Intérprete de Libras/LP presente nas suas aulas? Em caso afirmativo, como acontece a relação professor/intérprete/estudante surdo e estudante ouvinte?

R: *Sim, existe uma boa relação, os professores e interprete e comunicação bem e o interprete ajuda muito na compreensão da aula e dos estudantes.*

9. Você sente dificuldades para se comunicar com os estudantes surdos? Justifique sua resposta.

R: *Não muito, Sinto as vezes mas os surdos são muito inteligentes e nós a arrumamos formas de nos comunicar.*

10. Você se comunica com os estudantes surdos usando a escrita? Em caso afirmativo, como é feita essa comunicação?

R: *Quando necessário, escreve num papel eles leem e escrevem respondendo ou fazerem algum gesto (que não é libras), Se comunicação com o interprete ou falam com algum aluno que sabe libras para falar comigo.*

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu, _____, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo, A PRODUÇÃO DE TEXTOS DO ESTUDANTE SURDOS: ESTRATÉGIAS PARA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA, recebi d(o,a) Sr(a) Joseane dos Santos do Espírito Santo, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina analisar, a partir das produções de textos escritos, a aquisição da LP como segunda língua pelos estudantes surdos e as estratégias apresentadas que contribuem para o processo de aquisição de uma segunda língua.
- Que a importância deste estudo é discutir ou apresentar as produções de textos finais dos alunos surdos e analisar se as estratégias utilizadas contribuem para a aquisição de uma segunda língua.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a reflexão das estratégias de ensino de LP para Surdos que contribuem para a aquisição da língua escrita, a partir das produções dos textos escritos dos mesmos, bem como apresentar metodologias que possibilitam melhor compreensão e escrita de uma língua de modalidade oral/auditiva.
- Que esse estudo começará em junho de 2019 e terminará em julho de 2019.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: após coleta e análise dos dados, estes serão interpretados a fim de apresentar as produções de textos escritos pelos alunos surdos como estratégia para aquisição de uma segunda língua escrita.
- Que participarei das seguintes etapas: coleta de dados. A coleta de dados será feita na sala de recursos da Escola Estadual Tavares Bastos, em Maceió, no ano 2019, e uma entrevista.
- Que os incômodos poderão ocorrer no momento em que tiver que responder as perguntas do questionário e entrevista.
- Que os possíveis riscos à saúde física e mental são: como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, posso me sentir incomodado(a) ou constrangido(a) com a exposição de dados. Caso isto aconteça, terei a liberdade total de ser removido(a) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: obter informações e tirar quaisquer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento, sendo responsável por ela a profa. Joseane dos Santos do Espírito Santo. Tel. (71) 99108-5063)
- Que os benefícios que deveremos esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: contribuir de forma participativa num processo de pesquisa que busca a melhoria das estratégias atualmente utilizadas para o ensino da LP para os estudantes Surdos na modalidade escrita.
- Que a participação do professor será acompanhada pela profa. Joseane dos Santos do Espírito Santo com responsabilidade e respeito a minha participação.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
 - Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para mim.
 - Que terei a garantia de indenização, financeira ou não, diante de eventuais danos à saúde física ou mental decorrentes da pesquisa.
 - Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio:.

Complemento:

Bairro:

CEP: , Maceió- AL

Telefone:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio:

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: CEP:

Cidade: Telefone:

Ponto de referência:

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

End.: R. Santa Lúcia, 122, Loteamento Santana, Vila Matias, Penedo, AL.

CEP 57.200.000

Tel. (82) 99913-8773

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, 1º Andar , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, 20 de Fevereiro de 2019.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas

Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Apêndice J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu, _____, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo, A PRODUÇÃO DE TEXTOS DO ESTUDANTE SURDOS: ESTRATÉGIAS PARA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA, recebi d(o,a) Sr(a) Joseane dos Santos do Espírito Santo, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina analisar, a partir das produções de textos escritos, a aquisição da LP como segunda língua pelos estudantes surdos e as estratégias apresentadas que contribuem para o processo de aquisição de uma segunda língua.
- Que a importância deste estudo é discutir ou apresentar as produções de textos finais dos alunos surdos e analisar se as estratégias utilizadas contribuem para a aquisição de uma segunda língua.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a reflexão das estratégias de ensino de LP para Surdos que contribuem para a aquisição da língua escrita, a partir das produções dos textos escritos dos mesmos, bem como apresentar metodologias que possibilitam melhor compreensão e escrita de uma língua de modalidade oral/auditiva.
- Que esse estudo começará em junho de 2019 e terminará em julho de 2019.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: após coleta e análise dos dados, estes serão interpretados a fim de apresentar as produções de textos escritos pelos alunos surdos como estratégia para aquisição de uma segunda língua escrita.
- Que participarei das seguintes etapas: coleta de dados. A coleta de dados será feita na sala de recursos da Escola Estadual Tavares Bastos, em Maceió, no ano 2019, e uma entrevista.
- Que os incômodos poderão ocorrer no momento em que tiver que responder as perguntas do questionário e entrevista.
- Que os possíveis riscos à saúde física e mental são: como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, posso me sentir incomodado (a) ou constrangido (a) com a exposição de dados. Caso isto aconteça, terei a liberdade total de ser removido (a) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: obter informações e tirar quaisquer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento, sendo responsável por ela a profa. Joseane dos Santos do Espírito Santo. Tel. (71) 99108-5063.
- Que os benefícios que deveremos esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: contribuir de forma participativa num processo de pesquisa que busca a melhoria das estratégias atualmente utilizadas para o ensino da LP para os estudantes Surdos na modalidade escrita.
- Que a participação do professor será acompanhada pela profa. Joseane dos Santos do Espírito Santo com responsabilidade e respeito a minha participação.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
 - Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para mim.
 - Que terei a garantia de indenização, financeira ou não, diante de eventuais danos à saúde física ou mental decorrentes da pesquisa.
 - Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio:.

Complemento:

Bairro:

CEP: , Maceió- AL

Telefone:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio:

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: CEP:

Cidade: Telefone:

Ponto de referência:

Endereço da responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

End.: R. Santa Lúcia, 122, Loteamento Santana, Vila Matias, Penedo, AL.

CEP 57.200.000

Tel. (82) 99913-8773

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, 1º Andar , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, 20 de Fevereiro de 2019.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas

Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

ANEXOS

ANEXO A. Verso do certificado do curso de Especialização em Educação Especial contendo as disciplinas oferecidas no curso.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DEFICIÊNCIA AUDITIVA						
PROGRAMA, CONCEITOS E CORPO DOCENTE						
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CONCEITO	OME DO DOCENTE	TÍTULO		
INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL	30	(A)	ISAURA MARIA DE OLIVEIRA	ESPEC.		
ETIOLOGIA E PREVENÇÃO DA DEFICIÊNCIA	60	(B)	CARLOS GUILHERME G. PORCIUN- CULA	MESTRE		
HISTOLOGIA, ANATOMIA E FISIOLOGIA DO SNC	40	(B)	ANA DEYSE RESENDE DORJA	MESTRE		
METODOLOGIA DA PESQUISA	40	(A)	MARIA ALICE ARAÚJO OLIVEIRA	MESTRE		
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E TEÓRIAS EDUCACIONAIS	60	(C)	MANOEL BENTES FERREIRA PINTO	MESTRE		
O DEFICIENTE NO ÂMBITO DA FAMILIA E TRABALHO	40	(B)	BERNARDO LUCENA NETO	MESTRE		
AVALIÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	40	(C)	MARIA JOSÉ R. DE ALBUQUERQUE	MESTRE		
NOCES BÁSICAS DE EDUC. FÍSICA	40	(C)	ADELAIDE ALVES DIAS	MESTRE		
HISTOLOGIA, ANATOMIA, FISIOLOGIA E PATOLOGIA DOS ÓRGÃOS DA AUDIÇÃO	45	(B)	TEREZINHA DE JESUS C. CALADO	MESTRE		
NOCES BÁSICAS SOBRE COMUNICAÇÃO	40	(A)	WANDECLEY WANDERLEY ROCHA	MESTRE		
MÉTODOS PARA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO	90	(A)	ALPIA FERREIRA COUTO LENZI	MESTRE		
TECNICAS E RECURSOS ESPECIAIS PARA A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO	55	(A)	WANDECLEY WANDERLEY ROCHA	MESTRE		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	100	(A)	MARIA GUILHERMINA ALVES COSTA	ESPEC.		
MONOGRAFIA	90	(B)				
TOTAL	680					

Rendimento de 90 a 100% - A
 Rendimento de 80 a 89% - B
 Rendimento de 70 a 79% - C
 Rendimento Inferior a 70% - D

Maceió, 06 de novembro de 1995


 Prof. JAMIL DE ALMEIDA M. DOS ANJOS
 Coordenador do Curso de Educação Especial
 PROPEP