UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

DANIEL NEVES DOS SANTOS NETO

A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA INCLUSIVA:
implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA

Jacobina - Bahia
2018

DANIEL NEVES DOS SANTOS NETO

A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA INCLUSIVA:
implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA

Dissertação apresentada como Trabalho Final de Conclusão de Curso ao Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH – IV, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Linha de Pesquisa 01: Formação, linguagens e identidades.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori.

Jacobina - Bahia
2018

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Santos Neto, Daniel Neves dos
S237e A Educação em Perspectiva Inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA / Daniel Neves dos Santos Neto.
Jacobina - BA
296 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2018.
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação de Surdos. 3. Língua Brasileira de Sinais. 4. Intérpretes Educacionais de Libras. 5. Análise do Discurso. I. Santos Neto, Daniel Neves. II. Salvadori, Juliana Cristina. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título
CDD – 371.912

FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniel Neves dos Santos Neto

"A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES DISCURSIVAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE JACOBINA/BA ".

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 26/07/2018

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA

Orientador: **Prof.ª Dr.ª Juliana Cristina Salvadori**
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof.ª. Dr.ª Ana Lúcia Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Edinalma Rosa Oliveira Bastos

Prof.ª Dr.ª Edinalma Rosa Bastos

(Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus XIII)

Prof.ª Dr.ª Desirée De Vit Begron

(Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Jacobina – BA

2018

SANTOS NETO, D. N. dos. **A Educação em Perspectiva Inclusiva:** implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA. 2018. 296f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como os discursos presentes no contexto educacional de perspectiva inclusiva relacionam-se com as práticas na educação de estudantes surdos/as. A investigação foi realizada a partir dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos das pesquisas do tipo qualitativa, cuja trajetória investigativa foi percorrida tendo como inspiração os princípios da pesquisa-ação colaborativa. Este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública estadual da cidade de Jacobina-Bahia que atende estudantes surdos/as no noturno. Participaram do estudo um/a representante da equipe gestora, três intérpretes de Libras/Língua portuguesa, cinco docentes e três estudantes surdos/as. Para a construção dos dados, foram utilizadas observações não-participantes, entrevistas individuais semiestruturadas, análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição e a tertúlia dialógica móvel por meio do aplicativo *Whatsapp*. Os dados construídos foram analisados tendo como inspiração as teorias dos estudos da educação inclusiva, da educação de surdos/as e da Análise do Discurso (AD) propostas por Brandão (2014), Orlandi (2000) e Foucault (2014), cujo enfoque esteve direcionado para os interdiscursos, formações discursivas e para os efeitos de sentidos presentes nas enunciações e na relação entre os ditos e os implícitos da linguagem. Essa pesquisa possibilitou constatar a presença de diversos discursos que evidenciam disputas de saberes e que se registram em práticas que tendem a invisibilizar e silenciar as diferenças surdas, marcadas pelas tensões emergentes do encontro da Libras com a língua portuguesa no espaço escolar. A avaliação, na realidade investigada, se constitui na dimensão da prática pedagógica mais resistente à adaptação para o contexto da inclusão, pois ainda apresenta um perfil que desconsidera as diferenças da pessoa surda. É marcada também nos discursos, de forma abstrata, a necessidade de se avaliar e de se ensinar a partir de metodologias visuais, muito embora nas práticas ainda sejam evidenciadas resistências quanto à sua concretização. Os discursos são centrados na ausência de audição da pessoa surda e se deslocam para outras faltas no interior da escola. Por fim, durante toda a trajetória investigativa, a retomada discursiva ao/à profissional intérprete de Libras foi fundante em várias enunciações, sendo este/a o/a profissional constituído/a nos discursos como o/a principal responsável pela promoção da acessibilidade à pessoa surda na escola comum. As constatações desta pesquisa se encaminharam para a construção de propostas de intervenções formativas cujos desdobramentos foram direcionados para a formação de um grupo de estudos e para a oferta de um curso de extensão em educação de surdos/as.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação de Surdos. Língua Brasileira de Sinais. Intérpretes Educacionais de Libras. Análise do Discurso.

SANTOS NETO, D. N. dos. **A Educação em Perspectiva Inclusiva:** implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA. 2018. 296f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV.

ABSTRACT

This research sought to understand how the discourses present in the educational context of inclusive relate to the practices in the education of deaf students. The research was carried out based on the theoretical, methodological and epistemological assumptions of qualitative research, whose research trajectory was traced taking as inspiration the principles of collaborative action research. This work was developed in a state public school in the city of Jacobina-Bahia that attends deaf students at night. Participated in the study a representative of the management team, three interpreters from Libras / Portuguese Language, five teachers and three deaf students. For the construction of the data, were used non-participant observations, semi-structured individual interviews, documentary analysis of the Educational Political Project of the institution and the mobile dialogues through the Whatsapp app. The data were analyzed using the theories of the studies of inclusive education, deaf education and Discourse Analysis (AD) proposed by Brandão (2014), Orlandi (2000) and Foucault (2014), whose focus was directed to interdiscourses, discursive formations and for the effects of meanings present in the enunciations and in the relation between the sayings and the implicit ones of the language. This research made it possible to verify the presence of several discourses that show disputes of knowledge and that are registered in practices that tend to make invisible and silence the deaf differences, marked by the tensions that emerged from the meeting of the Libras with the Portuguese language in the school space. The evaluation, in the context investigated, constitutes the dimension of pedagogical practice that is more resistant to adaptation to the context of inclusion, since it still presents a profile that ignores the differences of the deaf person. It is also marked in speeches, abstractly, the need to evaluate and teach from visual methodologies, although in the practices are still evidence resistances as to its implementation. Discourses are centered on the absence of hearing from the deaf person and moving to other faults inside the school. Finally, during the entire investigative trajectory, the discursive return to the professional interpreter of Libras was the basis of several enunciations, being this the professional constituted in the speeches as main responsible in the promotion of the accessibility to the deaf person in the common school. The findings of this research went to the construction of proposals for formative interventions whose consequences were directed to the formation of a study group and to the offer of an extension course in the education of the deaf.

Keywords: Inclusive education. Education of the Deaf. Brazilian Language of Signals. Libras Educational Interpreters. Speech analysis.

Dedico este trabalho às comunidades surdas que, em suas transgressões, insubordinações e rebeldias discursivas, resistem às ouvintistas formas de opressão, protagonizam as lutas em prol de uma educação que atenda às diferenças surdas e buscam continuamente estabelecer rupturas contra os movimentos de silenciamento e de invisibilização que lhes são social, cultural e discursivamente impostos.

AGRADECIMENTOS

Foi no encontro e na tessitura de muitas vozes que este trabalho de pesquisa pode se concretizar. São estas as vozes que, nos atravessamentos discursivos e nas convergências epistemológicas, num movimento essencialmente dialético, me possibilitou percorrer esta trajetória investigativa e atribuir novos contornos à minha identidade de pesquisador. Estas vozes, acompanhadas de suas mãos, tornaram essa caminhada mais suave, conferiu-lhe dinamicidade e, no compartilhamento de saberes e de experiências, possibilitaram a elaboração deste trabalho. Sem estas vozes, este não poderia ser tecido. Não há carreira solo na pesquisa! E é com esse reconhecimento que agradeço a cada um/a que direta ou indiretamente deixou marcas nessa minha etapa de formação acadêmica.

Inicio agradecendo à minha esposa, amiga e companheira, Naiara Dias, pela cumplicidade intelectual, pelos apoios afetivos, emocionais e materiais; por me motivar a continuar na trajetória de pesquisa quando eu acreditava que não conseguiria ir mais; pelo cuidado recíproco e por sempre me confortar nos momentos mais difíceis. Também pela colaboração nos momentos de transcrição dos dados da pesquisa; pelas leituras e contribuições nas revisões ao texto; pelas reflexões sempre críticas e fundamentadas, a partir de sua experiência como professora e intérprete de Libras que muito contribuíram para a análise dos dados construídos em campo. E por ser paciente o bastante a ponto de entender as necessárias ausências durante esta jornada.

Agradeço a esta Universidade por me oportunizar prosseguir nos estudos acadêmicos e por me possibilitar enveredar nos caminhos da pesquisa, da investigação, das descobertas. Agradeço também por sua tamanha importância e relevância social na formação de profissionais e de pesquisadores, sobretudo na área da educação, em todo o interior da Bahia, incluindo nesta cidade de Jacobina. A UNEB é minha casa de formação! É a ela que devo o profissional da educação que hoje me tornei!

Agradeço a cada Professor/a Doutor/a que esteve comigo no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – Antenor Rita, Ana Lúcia Gomes, Emanuela, Jane Adriana, Jacy Bandeira, Jerônimo Jorge, Maria da Glória, Juliana Salvadori e Ricardo Amorim - por compartilharem seus conhecimentos e saberes na área da pesquisa em educação e da diversidade; por me permitirem a dúvida, o desconforto, a instabilidade, a inquietude e a interrogação, que foram fundantes para a construção de novos aprendizados. Vossos ensinamentos foram muito valiosos!

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori – orientadora deste trabalho – pelas leituras sempre cuidadosas dos textos, pelos conhecimentos compartilhados, pela atenção e disponibilidade e por auxiliar em todas as etapas desta pesquisa. Agradeço por me ensinar a modalizar as certezas, por me instigar a repensar concepções e por me ajudar a perceber, a partir dos dados da pesquisa, uma realidade que estava para além do que meus olhos conseguiam enxergar. E agradeço ainda por me mostrar que nossa responsabilidade social em busca da construção de uma educação inclusiva não se encerra na pesquisa, mas a transcende e se materializa na formação de contínuas redes colaborativas, cujas ações e cujos diálogos são tão necessários ao fortalecimento dessa inclusão. Esse trabalho é nosso!

Agradeço às professoras doutoras que gentilmente aceitaram compor as bancas de qualificação e de defesa e que contribuíram significativamente para a melhoria deste texto. Suas cuidadosas intervenções foram primordiais para meu amadurecimento intelectual acerca do objeto aqui pesquisado.

Agradeço também aos/às funcionários/as terceirizados e aos/às servidores/as técnico-administrativo/as da UNEB, que muito mais do que suporte ou trabalho de bastidores, contribuem diariamente para o fortalecimento desta universidade nas ações relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, bem como para a consolidação deste programa de pós-graduação. A estes/as, nosso reconhecimento e nossa valorização!

Agradeço aos/às colegas do mestrado – Eliene, Daniela, Lucicleide, Luciana, Lucineide, Marleide, Regivânia e demais – e à colega de trabalho, Indaiara, por atribuírem leveza a alguns dos momentos tensos vividos nessa trajetória de estudos e por me ensinarem, por meio de suas vozes, de suas experiências, de seus discursos e de suas narrativas, as dimensões, as múltiplas faces e as interseccionalidades desse mundo que tem na diversidade seu princípio constituinte.

Agradeço aos/às companheiros/as do Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (Difeba) e, em especial, aos/às companheiros/as do Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (Geedice) – Ana Lúcia Carvalho, Kátia, Luciana, Lucineide, Inglis, Elciana, Juliana – pelos diálogos, pelos compartilhamentos de saberes e de conhecimentos no campo da diversidade e da educação especial e inclusiva e pelas contribuições diretas e indiretas a este trabalho. Essa rede colaborativa vai longe!

Agradeço aos/às integrantes do recém-formado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (Gepes) – Wermerson, Naiara, Luciana, Breno, Gabriela, Agda, Dilzia, Maynara, Vicinete e Regivânia – pela parceria, por abraçarem a ideia deste grupo e por

enriquecê-lo com o compartilhamento de seus saberes e de suas trajetórias no campo da educação de surdos/as. Juntos/as e misturados/as conseguimos ir um pouco mais adiante!

Agradeço ao *lócus* de pesquisa e a cada participante que gentilmente colaborou com a construção de dados para este estudo. A vossa colaboração, sem dúvida, possibilitou à ciência da educação avançar em conhecimentos acerca da educação de surdos/as na perspectiva da inclusão e em diálogos com os estudos dos discursos. Sem vocês esse trabalho sequer seria iniciado! Também agradeço às participantes que colaboraram na validação dos dispositivos de construção de dados e que me possibilitaram desenvolver uma maior confiança nas veredas da trajetória metodológica.

Por fim, agradeço às comunidades surdas itaberabense, soteropolitana e jacobinense pelo acolhimento, por se constituírem no meu principal *lócus* de formação e de constituição de saberes relacionados aos processos sociointerativos envolvendo a Língua Brasileira de Sinais. Agradeço também por me permitirem adentrar ao mundo surdo, percorrendo seus múltiplos caminhos, e por me inspirarem em minha ação discursiva referente à educação de surdos/as a partir de suas lutas, de seus movimentos e das epistemologias surdas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividade Complementar
AD	Análise do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	Língua de Sinais Americana
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DIFEBA	Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos
EAD	Ensino a Distância
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GEEDICE	Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IELS	Intérprete Educacional de Língua de Sinais
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer* e Intersexos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPE	Mestrados Profissionais em Educação
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
NTE	Núcleo Territorial de Educação
NUPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	Proficiência em Língua Brasileira de Sinais
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNINTER	Centro Universitário Internacional Uninter
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 Enunciado do/a intérprete de Libras 03 na 3ª etapa da tertúlia 61
FIGURA 02 Enunciado do/a intérprete de Libras 02 na 3ª etapa da tertúlia 61
FIGURA 03 Enunciado do/a intérprete de Libras 01 na 3ª etapa da tertúlia 61
FIGURA 04 Enunciado do/a estudante surdo/a egresso 02 na 2ª etapa da tertúlia 62
FIGURA 05 Enunciado do/a Docente 02 na 2ª Etapa da tertúlia 132
FIGURA 06 Enunciado do/a Docente 03 na 1ª Etapa da tertúlia 132
FIGURA 07 Enunciado do/a Intérprete de Libras 02 na 1ª Etapa da tertúlia 132
FIGURA 08 Enunciado do/a Docente 02 na 2ª etapa da tertúlia 143
FIGURA 09 Enunciado do/a Docente 02 na 2ª etapa da tertúlia 144
FIGURA 10 Enunciado do/a Docente 02 na 2ª etapa da tertúlia 165
FIGURA 11 Enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa da tertúlia 165
FIGURA 12 Enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa da tertúlia 165
FIGURA 13 Enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa da tertúlia 167
FIGURA 14 Enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa da tertúlia 167
FIGURA 15 Enunciado do/a Docente 01 na 1ª etapa da tertúlia 173
FIGURA 16 Enunciado do/a docente 02 na 1ª etapa da tertúlia 185
FIGURA 17 Enunciado do/a intérprete de Libras 02 na 1ª etapa da tertúlia 189
FIGURA 18 Enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa da tertúlia 211
FIGURA 19 Enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 1ª etapa da tertúlia 215
FIGURA 20 Enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 1ª etapa da tertúlia 215
FIGURA 21 Enunciado do/a intérprete de Libras 01 na 1ª etapa da tertúlia 228
FIGURA 22 Enunciado do/a intérprete de Libras 01 na 1ª etapa da tertúlia 238
FIGURA 23 Enunciado do/a intérprete de Libras 02 na 1ª etapa da tertúlia 238
FIGURA 24 Enunciado do/a docente 02 na 1ª etapa da tertúlia 238
FIGURA 25 Enunciado do/a intérprete de Libras 03 na 1ª etapa da tertúlia 245
FIGURA 26 Enunciado do/a intérprete de Libras 03 na 1ª etapa da tertúlia 245
FIGURA 27 Enunciado do/a gestor/a escolar na 1ª etapa da tertúlia 246

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 Perfis dos/as Participantes Docentes e Intérpretes de Libras 41
QUADRO 02 Perfis dos/as Participantes Surdos/as 43
QUADRO 03 Triangulação dos dispositivos de construção dos dados 55
QUADRO 04 Lista de Pesquisas Encontradas na Revisão Sistemática 102
QUADRO 05 Lista de Categorias Analisadas na Revisão Sistemática 103
QUADRO 06 Nível e Área das Pesquisas Encontradas na Revisão Sistemática 104
QUADRO 07 Objetivos das Pesquisas Encontradas na Revisão Sistemática 105
QUADRO 08 Enfoque das Pesquisas Encontradas na Revisão Sistemática 106
QUADRO 09 Categorias Analisadas na Revisão Sistemática 107
QUADRO 10 Métodos e Dispositivos das Pesquisas na Revisão Sistemática 108
QUADRO 11 Constatações das pesquisas encontradas na revisão sistemática 109
QUADRO 12 Enunciados relacionados às metodologias de ensino 156
QUADRO 13 Enunciados relacionados às dificuldades nas atividade de leitura 159
QUADRO 14 Enunciados relacionados às metodologias visuais de ensino 162
QUADRO 15 Enunciados relacionados às práticas avaliativas 171
QUADRO 16 Enunciados relacionados ao/à intérprete de Libras 214

Não há só uma maneira de se pensar a linguagem. Há várias [...]. Há os que se deixam prender nessa postura [que confunde interesses institucionais com verdade e autoridade científica], assim como há os que resistem e há ainda os que se propõem outros discursos. Estes últimos são os que percebem que o objeto da ciência também é objeto de desejo. E em torno dele tecem suas aventuras reflexivas, constituindo-se em cientistas ao mesmo tempo em que instituem as diferentes formas de conhecimento sobre a linguagem.

(ORLANDI, 2007, p. 66)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS 28
1.1 Contextualização do lócus de pesquisa 35
1.2 Os perfis dos/as participantes da pesquisa 40
1.3 Aproximações com o campo de pesquisa 45
1.4 Dispositivos de pesquisa: entrelaces tecidos nas informações construídas em campo 51
1.4.1 A tertúlia dialógica móvel: entre a construção dos dados e o início da intervenção no *lócus* de investigação 57
1.5 Os princípios éticos na pesquisa 64
1.6 O tratamento dos dados construídos em campo: a análise dos discursos 65
1.6.1 Os elementos do discurso: tecendo conceitos 67
1.6.2 Os atravessamentos interdiscursivos nas formações discursivas educacionais: do interdiscurso clínico-terapêutico ao interdiscurso da educação bilíngue 71

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM TEMA EM DEBATE 78
2.1 Alguns apontamentos históricos e legais acerca da educação de pessoas surdas 79
2.2 A questão das línguas na educação de surdos/as 93
2.3 A educação de surdos/as na perspectiva da inclusão e dos estudos do discurso: uma revisão sistemática 101

3 O CURRÍCULO DA ESCOLA DE PERSPECTIVA INCLUSIVA: A INVISIBILIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS SURDAS NO DISCURSO PEDAGÓGICO 113

4 "NADANDO CONTRA A CORRENTEZA OU UM PEIXE FORA D'ÁGUA": DISCURSOS SOBRE OS DESAFIOS À INCLUSÃO DE SURDOS NA ESCOLA COMUM 137
4.1 Desafios à inclusão de surdos/as na instituição escolar: metodologias em disputas nos discursos e nas práticas 155
4.2 "Eu avalio o aluno surdo *como se fosse* um aluno normal": desafios à avaliação de surdos/as na escola comum 169

5 A OUTRA LÍNGUA, A LÍNGUA DO OUTRO: DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 181
5.1 "Ele não sabe Libras, não sabe português, não sabe nada": implicações da linguagem na inclusão escolar da pessoa surda 196

6 O/A PROFISSIONAL INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS: DISCURSOS E PRÁTICAS NA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS 213

6.1 “Fiz um curso de Libras e tenho um familiar surdo”: trajetórias formativas dos/as intérpretes educacionais de Libras 218
6.2 “Ele é um professor em sala de aula”: papéis assumidos pelo intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva 233

7 “EU NÃO FUI PREPARADO, EU NÃO FUI FORMADO”: A PROMOÇÃO DE AÇÕES FORMATIVAS NO CONTEXTO PESQUISADO 243
7.1 A construção colaborativa da proposta de intervenção 249
7.2 O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES): delineamentos de uma formação colaborativa 251

REFLEXÕES NÃO CONCLUSIVAS 254

REFERÊNCIAS 261

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista (estudantes surdos/a) 273
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (docentes) 274
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista (gestor/a) 276
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista (intérpretes de Libras) 278
APÊNDICE E – Protocolo de observação 280
APÊNDICE F – TCLE (participantes não-surdos/as) 281
APÊNDICE G – TCLE (participantes surdos/as egressos/as) 284
APÊNDICE H – TCLE (participante surdo/a matriculado/a) 287
APÊNDICE I – Projeto do curso de extensão em educação de surdos/as 290

INTRODUÇÃO

As pessoas surdas[1] têm adentrado ao espaço da escola comum desde o ápice das políticas educacionais inclusivas que se iniciaram na década de 1990 e que se constituíram, desde então, numa arena discursiva cujas tensões discursivas promovem contornos à organização da educação de surdos/as no contexto brasileiro. A partir de então, a instituição escolar tem sido convocada pelos movimentos surdos a repensar sua organização pedagógica, historicamente marcada por uma lógica ouvintista[2] de modo a atender às especificidades linguísticas, culturais[3] e identitárias da pessoa surda. Nesse movimento, vários são os discursos produzidos externamente à escola, nas esferas legal, jurídica, clínico-terapêutica, religiosa, política, dentre outras, que adentram aos seus espaços e passam a compor as formações discursivas escolares, inferindo significativamente nas práticas desenvolvidas no interior da escola e na própria construção da educação de surdos/as.

As lutas atuais pelas propostas inclusivas na educação têm seu fundamento na busca pela superação do paradigma de exclusão que tem assombrado as pessoas com deficiências ao longo dos séculos. Esse paradigma ainda não foi superado e tende a ganhar força na medida em que o sistema capitalista também se fortalece – um sistema forjado a partir de ideais de exploração produtivista no qual aquele considerado "improdutivo" tende a ser excluído, marginalizado, abandonado à revelia da própria sorte.

Conforme apontado por Sánchez Gamboa (2012), a escola se constitui como uma instituição que tende a refletir os mesmos processos de exclusão social a partir de práticas educacionais que, muitas vezes, fortalecem os elementos constituintes da desigualdade. A escola, nesse ínterim, "como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a determina e com a qual ela mantém determinadas formas de relacionamento" (ANDRÉ, 2010, p. 46), reproduz em seu interior a lógica de organização do sistema capitalista que também norteia a própria constituição da sociedade contemporânea.

---

[1] Embora a referência à pessoa surda denote uma ideia de homogeneidade, compreendo que falar sobre a presença dela na escola é falar de um universo heterogêneo como o são todos os grupos, recheados de nuances e contradições e das diferenças que se constituem na notícia mais óbvia relacionada à condição humana.

[2] Para Skliar (1998, p. 15), o ouvintismo se refere "às representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos. [...] Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte".

[3] Compreendo que a chamada "cultura surda" descrita por Strobel (2008) não é algo dado, mas uma constructo social, teórico e discursivo. Trata-se de um conceito cuja discussão se insere em uma abordagem socioantropológica da surdez que a afasta do campo discursivo das deficiências e dos vários postulados médicos e que abarca categoremas tais como: diferença linguística, povo surdo, cultura surda, comunidade surda, identidades surdas, pedagogia surda, dentre outros.

Nesse bojo, há que se refletir acerca da importância de se buscar fortalecer cada vez mais o paradigma da inclusão, tendo em vista que este se constitui como uma importante ferramenta para a promoção da equidade e da reparação social daqueles/as que, por muito tempo, têm sido excluídos/as do/no processo de escolarização. O fortalecimento do paradigma da inclusão educacional implica, sobretudo, a reorganização da proposta pedagógica da escola de modo a torná-la acessível a seus usuários do ponto de vista arquitetônico, pedagógico, comunicacional, tecnológico e atitudinal, possibilitando a todos/as os/as estudantes a construção das aprendizagens.

Segundo Dallan (2013), a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, se fundamenta em estudos que buscam oferecer uma educação de qualidade a todos/as os estudantes, contemplando-os em todas as suas especificidades, tendo-se como premissa que a escola comum deve ser reorganizada de modo a contemplar as diversidades e diferenças[4] humanas que nesta se apresentam. Nesse contexto de inclusão, têm-se defendido a ideia, por parte de secretarias do Ministério da Educação que gerenciam as políticas educacionais de inclusão no Brasil, de que as crianças surdas sejam incluídas em classes/escolas comuns juntamente com crianças não-surdas[5], fazendo com que haja um aumento considerável nas matrículas de crianças surdas em tais escolas. Esta atual política de inclusão têm seu processo de reestruturação pautado, sobretudo, pela inserção nas escolas regulares dos/as Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) e pela oferta no contraturno do Atendimento Educacional Especializado (AEE)[6] para estudantes surdos/as nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (DAMÁZIO, 2007). Esta política educacional compreende a educação bilíngue para surdos/as como uma perspectiva de ensino na qual é possível haver a coexistência democrática da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa em um mesmo espaço, sendo a mediação da interação e da comunicação entre surdos/as e não-surdos/as viabilizada principalmente por meio da inserção

[4] Compreendo que a **diferença** é constituída no entremeio de uma cadeia de negações e de afirmações que se encontram em constante movimento, podendo muitas vezes se tornar a base para as práticas que promovem desigualdades, preconceito, discriminação e exclusão no interior da escola (CANDAU e LEITE, 2011). Já a **diversidade**, na perspectiva do multiculturalismo crítico, se refere às formas plurais e multifacetadas de significar o mundo a partir de variadas percepções e valores culturais cujas inter-relações tem nas tensões o cerne de sua constituição (CANEN, 2007).

[5] Inspirado em Fernandes (2007), utilizo, neste texto, a expressão "não-surdo/a" ao invés da expressão "ouvinte" na tentativa de não produzir efeitos de sentidos que acentuam os conflitos existentes entre esses dois grupos e que historicamente os constituíram como grupos opostos, polarizados, dicotômicos.

[6] Considero que o AEE, quando organizado e ofertado tendo a educação bilíngue como horizonte do trabalho pedagógico, com docentes bilíngues e fluentes na Libras e com atividades mediadas a partir desta língua, torna-se de extrema relevância para o processo de escolarização da pessoa surda, seja na escola de perspectiva inclusiva, seja na escola bilíngue, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

no espaço escolar do/a profissional Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS).

Contudo, embora as políticas atuais de educação na perspectiva inclusiva tenham encaminhado os/as estudantes surdos/as para escolas comuns, muitas vezes estas não vêm acompanhadas de práticas que levem em consideração as necessidades educacionais especiais (NEE) de tais sujeitos – necessidades estas que têm relação direta com os aspectos linguísticos, culturais e identitários das pessoas surdas. Assim, nas escolas de perspectiva inclusiva, muitas práticas tendem a se mostrar hostis aos/às estudantes surdos/as[7] na medida em que negam sua diferenças e promovem processos de homogeneização linguística e cultural que colocam o/a estudante não-surdo/a como um modelo a ser imitado pelos surdos/as. É um processo de a negação da própria pessoa surda que ocorre também a partir da imposição da língua portuguesa oral que vem acompanhada de uma visão essencialmente oralista e baseada em critérios ouvintistas, o que coloca o/a estudante surdo/a em situação de inferioridade em relação ao/à estudante não-surdo/a.

Além das propostas que buscam a inclusão de pessoas surdas em escolas comuns, é garantida ainda a oferta de escolarização para este público em classes e escolas bilíngues em toda a educação básica, conforme prevê o Decreto 5.626/05 e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015. Entretanto, cabe destacar novamente que uma escola inserida numa sociedade construída a partir do paradigma da exclusão dificilmente se tornará inclusiva se outras ações não forem também implementadas, quais sejam: a construção de uma cultura escolar inclusiva; a formação inicial e continuada de docentes e demais servidores em educação; a difusão da Libras no espaço escolar para os integrantes da comunidade escolar; a aquisição de materiais didático-pedagógicos em Libras para os/as estudantes surdos/as, dentre tantas outras.

Cabe apontar ainda que as propostas de educação para surdos/as na perspectiva inclusiva centradas na questão da linguagem antecedem o Decreto 5.626/05. A Declaração de Salamanca de 1994, por exemplo, aponta a necessidade de se ofertar escolarização aos surdos/as tendo como línguas de instrução as línguas de sinais, podendo esta ser ofertada também em classes ou escolas especiais, conforme reza a seguir:

[7] Compreendo, nesta pesquisa, que a escola, no geral, tem se mostrado hostil e violenta a todos/as aqueles/as que se distanciam do padrão elitizado branco, europeu, masculino, hétero e sem deficiência, evidenciando grandes dificuldades em lidar com as diferenças que emergem das diversidades. Contudo, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, dei enfoque apenas às pessoas surdas em seu processo de escolarização, entendendo a necessidade de haverem outras pesquisas que busquem compreender as interfaces da diversidade que se apresentam no interior da escola.

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

Esse enunciado aponta a questão da linguagem como sendo elemento primordial a ser considerado em se tratando da educação de surdos/as. Entretanto, caminha na direção oposta das políticas de inclusão que passaram a ser fomentadas a partir da década de 1990: enquanto estas promovem a escolarização de surdos/as e não-surdos/as na mesma classe/escola, aquela indica a possibilidade de a educação de surdos/as ser ofertada em classes ou escolas especiais – uma modalidade de educação que, atualmente, pela legislação, não existe mais enquanto escola/sala, mas sim como abordagem educacional que perpassa todos os níveis de ensino e que deve ser ofertada na perspectiva da educação inclusiva.

Outrossim, cabe destacar que as comunidade surdas brasileiras têm lutado pela implementação da educação bilíngue principalmente em escolas bilíngues, na qual a Língua Brasileira de Sinais – Libras – seja a primeira língua (L1) e a língua portuguesa em sua modalidade escrita seja a segunda língua (L2). Esta é uma proposta educacional que busca superar as tendências oralistas e ouvintistas na educação que visam normalizar o/a estudante surdo/a (DALLAN, 2013). A partir dos tensionamentos postos pelas comunidades surdas, as instâncias governamentais passam a propor e impor uma educação para surdos/as que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e bilíngue – uma ideia cuja implementação se apresenta difícil de ser operacionalizada dadas as especificidades da educação inclusiva e da educação bilíngue que as constituem a partir de discursos e práticas, muitas vezes, antagônicas. Dentre tais especificidades, destaco que, na chamada educação inclusiva defende-se a presença de intérpretes de Libras no espaço da escola comum como estratégia principal para se possibilitar às pessoas surdas a acessibilidade comunicacional, inclusive no desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula (e fora dela); quanto à educação bilíngue, esta considera que a Libras deva ser a primeira língua de instrução das pessoas surdas, o que só ocorre adequadamente quando os/as docentes ministram as aulas usando eles/as próprios/as a Libras nas suas atividades de ensino.

Outrossim, as lutas dos movimentos surdos têm buscado a construção de uma educação que promova todos os meios necessários para que os/as estudantes surdos/as construam aprendizagens a partir da sua primeira língua (a Língua Brasileira de Sinais) e o

fortalecimento de uma educação na perspectiva bilíngue. Além disso, as comunidades surdas têm denunciado os diversos problemas relacionados à educação ofertada aos/às surdos/as atualmente na perspectiva inclusiva, tais como a progressão dos estudantes surdos/as nas séries/anos escolares sem que estes demonstrem ter as competências e habilidades mínimas esperadas para a etapa escolar em que se encontram; a prática de atividades avaliativas equivocadas a partir de parâmetros não-surdos; o ensino de língua portuguesa sem considerá-la uma segunda língua; a ausência do ensino de Libras na educação básica; dentre outros.

Tais problemas evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as e pelos sistemas de ensino em se organizarem de modo a ofertar uma educação de qualidade ao público de estudantes surdos/as, com deficiências e/ou com necessidades educacionais específicas. Cabe destacar, entretanto, que os problemas relacionados à ex/inclusão das pessoas surdas na/da escola não são exclusivos da instituição escolar, mas também têm sido evidenciados em vários outros espaços sociais. São muitas as dificuldades que as pessoas surdas enfrentam na sociedade quando precisam usar determinados serviços que não contam com o apoio dos profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e de outros profissionais do mundo do trabalho que sejam falantes da Libras, além do fato de estarem imersos num realidade cujas ausências ou limitações nas informações visuais dificultam compreender as situações ao seu redor. Tais dificuldades denunciam uma organização social pautada principalmente pelas necessidades dos sujeitos não-surdos/as que dela fazem parte em detrimento das necessidades linguísticas e visuais que são inerentes às pessoas surdas.

Minhas inquietações acerca dos problemas relacionados à educação de surdos/as emergem de minhas trajetórias formativas[8] e de meu exercício profissional[9] com este público ao longo dos últimos 11 anos na esfera educacional. Neste período, percebo as inquietações que têm sido geradas com a entrada dos/as surdos/as como estudantes nas escolas comuns e que são vivenciadas por docentes que muitas vezes demonstram desconforto com a presença

[8] Durante as formações iniciadas em cursos de graduação e de pós-graduação *latu sensu* e a partir de uma passada experiência religiosa (2005-2013) que me possibilitou um maior contato com a comunidade surda de Itaberaba/BA, servindo de facilitadora para o início da minha aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, cujo desenvolvimento foi se fortalecendo em outros tempos e espaços de atuação profissional e acadêmica.

[9] Minha trajetória profissional com estudantes surdos/as tem seu início marcado no ano de 2013, quando atuei como professor no AEE na cidade de Itaberaba-Bahia. Em seguida, no ano de 2014 e até meados do ano de 2015, atuei como professor em um centro educacional de filosofia bilíngue em Salvador-Bahia. Também tenho contribuído com a difusão da Libras por meio da Extensão do IFBA – Campus Jacobina e atuando, nesta instituição, como integrante do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas. E por fim, eventualmente, tenho atuado como Professor de Libras e de Língua Portuguesa para Surdos em cursos de formação de docentes..

na sala de aula de um sujeito falante de uma língua distinta da língua majoritária utilizada de forma hegemônica pela escola. Percebo também as muitas inquietações dos/as próprios/as estudantes surdos/as que vivenciam o processo de exclusão quando a Libras não é utilizada como língua de instrução, quando esta não é fomentada na escola, quando os/as professores/as demonstram desconhecer os processos linguísticos, culturais e identitários próprios dos/as surdos/as e quando estes não exploram as visualidades no desenvolvimento das aulas.

Esta trajetória acadêmica e profissional é relevante de ser destacada porque, conforme afirma Foucault (2014, p. 35), "ninguém adentra na ordem do discurso se não satisfazer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo". Com este trabalho de pesquisa, adentro a uma seara científica que não me é estranha, o que exigiu de mim um constante movimento de afastar/aproximar na busca pela compreensão do objeto em estudo. As experiências vivenciadas no campo dos estudos surdos são caminhos que me possibilitaram investir num processo de pesquisa cujas discussões não me sejam totalmente desconhecidas ou totalmente estranhas, mas que apresentam lacunas, dúvidas e inquietações que merecem ser investigadas de modo a, dialeticamente, produzir novos conhecimentos ou constituí-los a partir de outros contornos, outras vozes, outros vieses.

Cumpre demarcar neste momento minha posição com relação às propostas que têm sido fomentadas no que se refere à educação de surdos/as. Tendo em vista minha trajetória profissional e acadêmica anteriormente elencada, considero que, atualmente, a proposta das escolas e classes bilíngues para surdos/as se constituem no melhor formato de educação a ser ofertado a este público, conforme o Decreto 5.626 de 2005, pois são propostas educacionais que têm a Pedagogia Surda enquanto princípio central da organização escolar. Embora eu reconheça que as escolas e classes bilíngues também enfrentem muitos desafios e problemas no que se refere à sua organização pedagógica, estas tendem a organizar o seu currículo a partir das identidades surdas, das culturas surdas, das Línguas de Sinais, das Literaturas Surdas, sendo que todo processo de ensino e de aprendizagem se dá por meio das Línguas de Sinais. Assim, atualmente, em minha trajetória profissional e acadêmica, sempre procuro reverberar o discurso político em defesa das escolas e classes bilíngues, estando em consonância com os discursos dos movimentos surdos.

Não obstante, ainda que eu tenha a compreensão acerca da necessidade de se continuar lutando em prol da ampliação e do fortalecimento da oferta de educação bilíngue nas escolas e classes bilíngues, compreendo também a necessidade de se buscar o fortalecimento e a melhoria da qualidade da educação ofertada aos/às surdos/as na perspectiva da inclusão, pois esta tem sido a política educacional adotada pelo Estado brasileiro e, portanto, a proposta

mais efetivada na maioria das cidades baianas e brasileiras, além de ser a única proposta educacional adotada pelas escolas estaduais localizadas na região de Jacobina/BA. Assim, paralelo às lutas pelas escolas e classes bilíngues, tenho buscado também, em meus lugares de atuação, seja na academia científica, seja no espaço profissional, contribuir para que a educação inclusiva seja ofertada aos/às surdos/as com a melhor qualidade possível e de modo a atender, de fato, as suas necessidades educacionais. Penso que não são ações antagônicas, divergentes, mas ações que convergem num único propósito: possibilitar às pessoas surdas o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão das etapas de escolarização no formato educacional que lhe for mais conveniente, mais interessante e que melhor dialogue com suas perspectivas formativas.

Não compreendo o princípio da educação bilíngue como estando em oposição às propostas de educação para surdos/as na perspectiva inclusiva. Percebo, neste viés, que é por meio da educação bilíngue, enquanto horizonte do trabalho pedagógico envolvendo estudantes surdos/as, tantos nas escolas bilíngues quanto nas escolas comuns, que a educação poderá ser realmente inclusiva a este público na medida em que poderá atender às suas reais necessidades educacionais específicas. Assim, compreendendo que tais abordagens, quando em estreito diálogo, podem possibilitar aos/às estudantes surdos/as o desenvolvimento da autonomia, a construção de aprendizagens significativas e a formação para uma atuação crítica e consciente nos espaços sociais por onde transitam.

Assim, desenvolver uma pesquisa que busque evidenciar os discursos que têm constituído as práticas dentro de uma escola comum significa identificar os entraves e percalços que têm dificultado a construção de uma escola melhor para todos/as, incluindo-se aí os/as estudantes surdos/as, bem como os benefícios e as perspectivas relacionadas a esta política educacional. Nessa perspectiva, delimitamos a seguinte pergunta motivadora para esta pesquisa: como os discursos presentes no contexto educacional de perspectiva inclusiva relacionam-se com as práticas na educação de estudantes surdos/as? Este problema de pesquisa é circunscrito numa problemática cujo cerne se relaciona com os diversos desafios educacionais à escolarização da pessoa surda, cujas dimensões, muitas vezes, são desconhecidas por muitos/as dos/as profissionais que atuam na escola, tornando-a muitas vezes em espaço de tensões que não se coadunam em uma democracia das diferenças.

A partir desta pergunta de pesquisa, definimos como objetivo geral dessa incursão investigativa compreender como os discursos presentes no contexto educacional de perspectiva inclusiva relacionam-se com as práticas na educação de estudantes surdos/as. Além disso, especificamente, essa pesquisa buscou ainda: 1) identificar, a partir do PPP da

escola, diálogos entre as tensões discursivas e as práticas na educação de estudantes surdos/as; 2) perceber como os discursos que circundam os desafios envolvidos na inclusão educacional de estudantes surdos/as norteiam as práticas metodológicas e avaliativas; 3) compreender a relação entre discursos e práticas no que se refere à presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no espaço da escola comum; 4) identificar as implicações dos discursos relacionados ao/à intérprete de Libras nos processos educativos envolvendo o/a estudante surdo/a.

Cumpre destacar aqui que, na medida em que esta investigação foi sendo realizada e que as categorias de análise foram emergindo segundo os dados construídos a partir dos dispositivos de pesquisa, os objetivos da pesquisa passaram a ganhar novos contornos e a sofrer ajustes de modo a atender as demandas investigativas que foram delineadas em campo. Estes objetivos aqui postos representam, portanto, um maior amadurecimento acerca do próprio objeto de pesquisa que se circunscreve a partir dos diversos discursos educacionais que estão sempre em curso e em movimento.

Esse estudo partiu do princípio de que vários são os interdiscursos que compõem as formações discursivas do contexto educacional e que possuem significações diversas cujos sentidos possuem efeitos que implicam diretamente na construção da educação de surdos/as em escolas comuns de perspectiva inclusiva. Por isso, nessa investigação, busquei compreender os elementos constituintes às práticas discursivas presentes na esfera discursiva educacional acerca do processo de educação inclusiva para surdos/as. Além disso, procurei ainda evidenciar, na opacidade e nos implícitos da linguagem, os diversos aspectos de vivências e experiências educacionais dos participantes da pesquisa relacionadas à educação de surdos/as trazendo à tona elementos pertinentes às suas visões de mundo no que se refere à presença de uma língua de sinais no espaço da escola comum[10].

Compreender os atravessamentos presentes nos discursos relacionadas à educação de surdos/as na perspectiva inclusiva envolve compreender os diversos elementos que a tem constituído ao longo das décadas em suas dimensões históricas, legais, políticas e do campo da linguagem que passam a compor as formações discursivas e que direcionam as práticas de inclusão nas escolas comuns. Assim, nesta direção, os capítulos seguintes apresentam apontamentos acerca destes aspectos numa tentativa de aprofundar a discussão e de possibilitar uma maior compreensão no que se refere às nuances envolvidas nos processos de escolarização doas/as estudantes surdos/as.

[10] No contexto brasileiro, compreendo por escola comum aquela onde a língua majoritária de ensino é a língua portuguesa, sendo esta a primeira língua (L1) utilizada pela maioria dos indivíduos que compõem a comunidade escolar.

Assim, no capítulo 01, apresento as trajetórias investigativas que foram trilhadas visando responder à pergunta motivadora desta pesquisa e assim atingir aos objetivos de pesquisa já expressos. Neste, destaco como me aproximei do campo de pesquisa e quais as inspirações teóricas, metodológicas e epistemológicas que nortearam o desenvolvimento deste estudo. Além disso, contextualizo o *lócus* de pesquisa e apresento os perfis dos/as participantes desta pesquisa, bem como apresento os dispositivos que foram utilizados para a construção dos dados. Elenco algumas reflexões envolvidas na técnica da análise do discurso (AD) nas quais busco a tessitura dos conceitos que a constituem e que são evocados no processo de análise do *corpus*. Concluo este capítulo apresentando como os princípios foram respeitados no percurso investigativo e como foram construídas e desenvolvidas as ações colaborativas de intervenção no campo.

No capítulo 02, apresento alguns debates que circundam a educação de surdos/as e que a circunscrevem na política nacional da educação inclusiva. Neste, elenco alguns achados na realização da revisão sistemática sobre este tema de pesquisa e retomo assim brevemente o panorama histórico que culminou na criação, no fortalecimento e no desenvolvimento das políticas de inclusão e que reverberam na educação nacional. Destaco também o panorama legal da educação de surdos/as e alguns embates teóricos relacionados às especificidades linguísticas, culturais e identitárias das pessoas surdas e suas implicações na reorganização do trabalho pedagógico escolar.

Ainda neste capítulo, abordo também sobre os pressupostos teóricos e epistemológicos relacionados à temática da educação na perspectiva inclusiva e direciono o enfoque para a dimensão da linguagem que considero central no processo de escolarização das pessoas surdas. São dimensões que precisam ser compreendidas de forma crítica, reflexiva e aprofundada de modo a melhor se perceber as necessidades específicas dos/as estudantes surdos/as que precisam ser contempladas em seu processo de inclusão educacional.

A partir do capítulo 03, apresento os resultados da pesquisa em diálogo com teorias que circunscrevem cada categoria que emergiu em campo. Especificamente neste capítulo, apresento algumas tensões identificadas nos discursos do Projeto Político Pedagógico da escola e suas aproximações com as práticas desenvolvidas na escola pesquisada. Destaco como os diversos interdiscursos invisibilizam a pessoa surda e conferem um não-lugar às especificidades e diferenças dos/as estudantes surdos/as no currículo escolar e que se registram em práticas que também silenciam e criam mecanismos de negação dos/as surdos/as e de suas diferenças.

No capítulo 04, apresento os diversos discursos que circundam os desafios envolvidos na educação de surdos/as e que norteiam as práticas metodológicas e avaliativas na inclusão. Destaco, assim, que as práticas na educação inclusiva têm sido norteadas por diversos interdiscursos presentes nas formações discursivas escolares e tendem a criar uma esfera de normalização da pessoa surda numa perspectiva ouvintista.

No capítulo 05 elenco alguns enunciados que evidenciam as tensões emergentes do contato entre a Libras e a língua portuguesa num mesmo espaço escolar, bem como os discursos que apontam as visões e concepções que os/as participantes da pesquisa apresentam sobre a Libras e as implicações desta língua nos processos sociointerativos envolvendo estudantes surdos/as e não-surdos/as. Já no capítulo 06, destaco as marcas discursivas que conferem centralidade ao profissional intérprete de Libras/Língua portuguesa nos processos educativos envolvendo o/a estudante surdo/a, bem como as implicações destes discursos nas práticas escolares.

Por fim, concluo essa dissertação apresentando, no capítulo 07, os desdobramentos desta pesquisa por meio de ações colaborativas que visam, para além das constatações em campo, conferir um retorno prático ao *lócus* de pesquisa e à educação de surdos/as promovida regionalmente. Assim, nesta seção do texto, apresento a formação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos – GEPES – e a formação continuada a ser realizada em parceria com o Núcleo de Pesquisa e Extensão da UNEB – Campus IV - por meio de um curso de extensão em educação de surdos/as.

Nesta pesquisa, fica evidente que os discursos acerca das políticas de inclusão já compõem as formações discursivas escolares, muito embora a partir de diversas contradições, que implicam em práticas muitas vezes excludentes e que não contemplam as diferenças surdas. E foi a partir da reflexão acerca destes discursos e em diálogo com o campo de pesquisa que as propostas de intervenção foram pensadas, de modo a se possibilitar a reconfiguração destes discursos, o redirecionamento das práticas e a promoção de uma educação que, de fato, esteja atenta às diferenças das pessoas surdas e às interfaces e múltiplas faces da diversidade.

1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS

> *Se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, o nosso testemunho deve ser o de quem [...] defende a capacidade do ser humano em avaliar, de compreender, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo.*
>
> (FREIRE, 2007, p. 58-59).

Construir o percurso metodológico de um processo investigativo se constitui como uma etapa de suma importância para nortear e indicar os caminhos a serem traçados no desenvolvimento da pesquisa. Segundo Masini (2010), a palavra "método" vem do grego "*meta-odos"*, onde *"meta"* significa "após, além" e "*odos"* significa "caminho", podendo ser traduzido como "para além do caminho" ou "continuar o caminho". Método, portanto, denota os percursos ou etapas a serem desenvolvidas visando-se atingir um determinado objetivo. Envolve, portanto, planejar e prever as etapas de pesquisa e os fundamentos filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos que embasarão o ato de investigar a ser desenvolvido pelo pesquisador em estreito alinhamento e diálogo com os/as participantes da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e com as demandas evidenciadas no *lócus* de pesquisa.

As metodologias de pesquisas científicas precisam ser construídas tendo-se como parâmetro o rigor e a cientificidade que denotem confiabilidade no processo de investigação. Este rigor se constrói a partir de metodologias desenhadas de forma clara, ancoradas epistemologicamente em referenciais teóricos consistentes que deem sustentação ao desenvolvimento da pesquisa e que possibilitem que os objetivos traçados sejam alcançados. Assim, tendo o rigor científico como perspectiva epistemológica, esta pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa do tipo qualitativa, tendo em vista ser o tipo de pesquisa que possibilita uma maior compreensão do objeto em estudo que se constitui a partir de um fenômeno educacional (educação de surdos/as) e que se atravessa por um fenômeno do campo da linguagem (os discursos).

As pesquisas do tipo qualitativa possibilitam o estudo da complexidade e das particularidades do ser humano e das sociedades que o acolhem (PESCE e ABREU, 2013), bem como de fenômenos educacionais cujo caráter subjetivo é manifesto por meio de palavras, expressões de ordem da linguagem verbal e conceitos que não são possíveis de serem traduzidos a partir de enfoques estatísticos e quantitativos. Assim também, proporciona que se dê destaque aos "diversos valores culturais e as distintas circunstâncias sociais e

históricas, a flexibilidade da conduta humana" (PESCE e ABREU, 2013, p. 25), ao processo de interpretação das singularidades, dos saberes advindos das experiências e das relações humanas marcadas pelas subjetividades tanto dos/as participantes quanto pesquisador.

Destaco, desta forma, que num estudo de abordagem qualitativa, não se pode desconsiderar a influência que o investigador projeta tanto sobre os participantes da pesquisa quanto no próprio objeto investigado, mas considera a não-neutralidade do pesquisador, haja vista ser este também um sujeito histórica, social, cultural e psicologicamente constituído (PESCE e ABREU, 2013).

Possibilita ainda que a construção da interpretação seja pautada na análise dos sentidos e significados que emergem na produção da linguagem. Nesse sentido, Santos (2003) explica que as pesquisas do tipo qualitativa permitem que sejam analisados, através da produção de linguagem, "um universo de significados, crenças e valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas" (SANTOS, 2003, p. 120). Assim também, tendo como base os fundamentos teóricos e epistemológicos das pesquisas do tipo qualitativa, não incorri num percurso metodológico imbuído da crença de que pesquisador e participantes pudessem ser essencialmente neutros, imparciais e/ou impessoais. Acredito, conforme indica Frigotto (2010, p. 93), que "a ciência e o processo científico não são imunes aos embates reais que se dão na sociedade de classe", mas influenciam e são influenciadas por estes.

Nesse enfoque, estabeleci diálogos a partir da revisão de literatura que teve lugar de destaque durante todo o percurso investigativo, possibilitando a compreensão das categorias emergentes em campo. Por meio da pesquisa bibliográfica, foram consultadas obras na área da educação de surdos/as, da educação bilíngue, da educação inclusiva e da análise do discurso – etapa que se iniciou no desenho inicial da pesquisa e que foi retomada em todo o percurso investigativo. A contínua consulta a fontes bibliográficas se mostrou necessária na compreensão não apenas do objeto e da problemática que circundou os objetos da pesquisa, conforme orientado por Fazenda (2010), mas também para a compreensão das categorias que emergiram em campo.

Além disso, cumpre ressaltar que, segundo Pesce e Abreu (2013, p. 27), "na investigação qualitativa [...] o enfoque indutivo realiza-se em um movimento em que as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados vão sendo coletados e agrupados". Assim, nas etapas de investigação que envolveram a imersão em campo e a análise das informações levantadas a partir da aplicação dos dispositivos de pesquisa junto com os participantes, o enfoque indutivo foi privilegiado na medida em que se buscou partir de uma

compreensão do particular, do contexto "microssocial", do fenômeno objeto em estudo, para, a partir de então, construir generalizações científicas que se apliquem em situações com características e variáveis semelhantes às do contexto investigado.

A revisão sistemática e constante da literatura possibilitou ainda a construção de reflexões que conduziram ao estranhamento do próprio objeto de pesquisa e dos conceitos que o circulam. A esse respeito, André (2010, p. 48) explica que "a teoria parece exercer um papel extremamente importante no sentido de caminhar paralelamente à observação, possibilitando uma ampliação do campo do observador, indicando "pistas" para um estudo mais aprofundado ou sugerindo focos para uma atenção mais sistemática" (ANDRÉ, 2010, p. 48). A revisão de literatura me instrumentalizou também a olhar o objeto sob várias perspectivas (ANDRÉ, 2010), favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada.

Além disso, Frigotto (2010, p. 96) destaca que "quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos num patamar "zero" de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se", corroborando com a ideia da necessidade de se compreender teoricamente, por meio da pesquisa bibliográfica, as concepções e os conceitos que constituem o objeto investigado. Assim, tendo em vista a compreensão de que as categorias de análise não foram postas aprioristicamente, mas que emergiram do campo, e que se inserem num movimento histórico que vão ganhando novos contornos na medida em que são afetadas também por sujeitos históricos (FRIGOTTO, 2010), tornou-se necessário que a teoria fosse constantemente revisitada durante o processo de investigação, de modo a se possibilitar a (re)elaboração do conhecimento numa perspectiva dialético-histórica.

Desta forma, considerando-se o objetivo geral desta pesquisa, elenquei as categorias "discurso", "educação inclusiva" e "educação de surdos" como categorias a serem compreendidas, *a priori*, por meio da pesquisa bibliográfica anterior à imersão em campo e à construção dos dados. Após a imersão em campo outras categorias emergiram e demandaram uma contínua busca por referenciais teóricos de modo a melhor fundamentar as análises: o currículo em sua inter-relação com o PPP da escola; os desafios envolvidos nas práticas metodológicas e avaliativas na inclusão de estudantes surdos; as implicações da Libras no espaço escolar; e as questões referentes à mediação sociocomunicativa proporcionadas pelo intérprete educacional de língua de sinais na escola comum.

Quanto ao método empregado na realização desta pesquisa, os princípios da pesquisa-ação colaborativa foram os que melhor dialogaram com o objeto e com os propósitos desta investigação. Sobre a pesquisa-ação, Tozoni-Reis esclarece que esta "articula [...] a produção

de conhecimentos com a ação educativa, isto é, por um lado, investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro [...], realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade" (2010, p. 32). Além disso, segundo André (2010, p. 42), a pesquisa-ação é considerada um tipo de estudo "que envolve alguma forma de intervenção". Assim, esse procedimento metodológico possibilitou a construção de reflexões sobre o objeto investigado em colaboração com participantes e a construção de ações interventivas que pudessem colaborar com o campo de pesquisa. Conforme aponta Tozoni-Reis (2010, p. 32-33):

> Nesse tipo de pesquisa, os participantes deixam de ser "objetos" de estudo para serem pesquisadores, sujeitos produtores de conhecimentos sobre sua própria realidade. O sujeito que vive a realidade social em estudo é, portanto, um pesquisador-parceiro das investigações definidas participativamente. (TOZONI-REIS, 2010, p. 32-33)

As ações desta pesquisa foram concebidas colaborativamente com os/as participantes da pesquisa a partir de diálogos desenvolvidos em campo, bem como a partir das necessidades indicadas na aplicação dos dispositivos de pesquisa. A aplicação de tais ações iniciou-se já na fase de construção dos dados em campo e continuarão seus desdobramentos no período de dois anos após a defesa dos resultados desta pesquisa, posto que o pesquisador ainda continua implicado eticamente com o campo de pesquisa nesse período, segundo os princípios dos mestrados profissionais em educação. Nesse período pós-defesa, os desdobramentos desta pesquisa deverão ser alvo de outras reflexões a serem tecidas juntamente com os/as participantes colaboradores deste estudo.

As ações concebidas em articulação com esta pesquisa visam contribuir com a reconfiguração dos discursos pedagógicos em discursos que melhor dialoguem com os estudos surdos na perspectiva inclusiva e bilíngue. Esta é, portanto, uma pesquisa com ação e para a ação, conforme destacam Ghedin e Franco (2011), cujas ações se constituíram a partir da articulação entre pesquisa, educação e participação social dos/as envolvidos/as.

Sobre a pesquisa-ação, Thiollent (2008) destaca ainda que esta

> é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14)

Foi neste viés que se delineou a pesquisa-ação colaborativa nesta proposta investigativa, elencando-se, desde o início da chegada em campo do pesquisador, em conjunto com os/as participantes, os problemas advindos do processo de ensino e de aprendizagem em

que estão envolvidos os/as estudantes surdos/as, buscando-se construir coletivamente estratégias que pudessem contribuir com a educação de tais sujeitos. Ainda sobre a pesquisa-ação, Fonseca (2002) faz o seguinte destaque:

> A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. [...] O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 34-35).

Assim, nesta direção, foi possível perceber, no desenvolvimento desta pesquisa, o potencial transformador e formativo da pesquisa-ação colaborativa na medida em que esta possibilitou o desenvolvimento de reflexões diversas, de pesquisador e participantes, acerca da ação desenvolvida e dos dados construídos por meio dos dispositivos de pesquisa, possibilitando a estes a (auto)formação e a reflexão crítica sobre as práticas escolares. Nestes termos, esta pesquisa-ação colaborativa caminhou ao encontro dos propósitos do Mestrado Profissional (MPED) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) oferecido no Departamento de Ciências Humanas – Campus IV – da Universidade do Estado da Bahia – que buscam articular a produção teórica de conhecimento em educação com as práticas educacionais que já são desenvolvidas nas escolas de educação básica. Os efeitos dessa pesquisa foram evidenciados na enunciação de um/a dos participantes da pesquisa, conforme podemos observar a seguir:

> Eu acredito que a partir de agora as portas estarão mais abertas para os surdos. Você tá fazendo uma formação, o mestrado é sobre isso, a UNEB está abrindo as portas. Eu vejo um caminhar pra isso, pra uma sociedade mais inclusiva. Pequenos passos. Mas eu vejo que esses passos estão sendo dados. (Docente 05, Jacobina, 2017)

Embora este/a participante da pesquisa, neste enunciado, atribua uma responsabilização à universidade pela inclusão escolar, verificamos aqui uma referência ao potencial formativo das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da UNEB – Campus IV que vem a colaborar com a caminhada da educação inclusiva.

Contudo, embora sejam apontados aqui os diversos benefícios da pesquisa-ação colaborativa, há que se destacar que, dentre os seus riscos, há a possibilidade de se confundir

a pesquisa com a prestação de serviços, conforme aponta Luna (2011). Esse risco também pode ser notado em alguns momentos da pesquisa, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

> Eu faço a produção do meu material através da imagem. Toda aula minha está guiada por slides. Bom seria se tivéssemos um computador para te mostrar, pra você ter a ideia de como é feito, até **para você me dizer**: olha, isso não está bom, melhore, faça assim (risos)... (Docente 03, Jacobina, 2017)

> É a primeira aula da noite, por volta das 19h30. A aula se inicia sem a presença do/a intérprete de Libras. Ao chegar para observar a aula, **o/a professor/a pede que eu interprete sua aula** para o/a estudante surdo/a. Informo-lhe que não posso interferir na dinâmica de sua aula. Peço desculpas ao/à estudante surdo/a e informo-lhe que minha presença na classe é apenas como pesquisador e que não poderia interpretar. O/a professor/a insiste, pois está angustiado/a pelo fato de o/a estudante surdo/a não estar acessando o conteúdo de sua aula que está sendo transmitida oralmente. O/a intérprete chega em seguida, para meu alívio. (Diário de Campo, Jacobina, 2018).

Observamos no enunciado do/a docente 03 o desejo e a expectativa para que eu, pesquisador, lhe assessorasse no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e lhe orientasse quanto ao que fazer – um anseio muito presente nas formações discursivas docentes que tocam nas questões da inclusão. Assim também, conforme podemos observar nas notas de campo, em um dos momentos de observação de uma aula que estava sendo ministrada pelo/a docente 05, fui instado a assumir a posição de intérprete de Libras, substituindo um momento de ausência desse profissional. Contudo, após essa situação que considero ser, para mim, vexatória, consegui me colocar na posição de observador e tomar as notas da aula que estava se desenvolvendo. Tais enunciados evidenciam os anseios da escola por orientações, acompanhamentos, assessorias de profissionais/pesquisadores externos a ela e pela presença constante de intérpretes de Libras – elementos que considero primordial mas que não poderiam ser por mim assumidos naquele momento de pesquisa.

Assim, busquei tomar alguns cuidados para que esta pesquisa não fosse confundida com a mera prestação de serviços à escola, o que poderia descaracterizar a própria pesquisa. Foi necessário manter a constante vigilância entre os tênues limites entre o pesquisar e o apoiar as ações de inclusão. Nesse movimento, tornou-se necessário ainda a contínua (des)confiança das certezas, a suspeição acerca de (pre)conceitos sobre os conhecimentos já construídos até o momento para que eu pudesse olhar para o objeto de estudo, para o *lócus* e para os/as participantes da pesquisa com o olhar de "estrangeiro".

Outrossim, compreendo que "as relações de exploração e dominação na divisão discursiva entre surdos/as e não-surdos/as estão presentes na sociedade atual" (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 173) e que os processos educativos direcionados aos/às estudantes

surdos/as são historicamente determinados e se inserem num contexto sociocultural no qual a lógica da exclusão do sistema capitalista tem impactado diretamente na construção da educação na perspectiva inclusiva. Assim, neste viés, esta pesquisa-ação colaborativa foi desenvolvida tendo como inspiração epistemológica os pressupostos teóricos e filosóficos da dialética materialista histórica pautada nos estudos marxistas, buscando compreender a questão da ideologia e das relações de poder que se manifestam no interior dos fenômenos sociais e que se materializam e ganham contornos nos discursos, e as implicações existentes entre os fenômenos educacionais intraescolares e as questões sociais extraescolares, ao mesmo tempo em que se busca agir sobre a realidade investigada.

Segundo Frigotto (2010), a dialética materialista histórica, como princípio epistemológico de pesquisa, busca ir à raiz do problema, fazendo uma apreensão radical da realidade social e dos fatos sociais que investiga, compreendendo que as ideias expressas pelos participantes da pesquisa são o reflexo das realidades e das leis que perpassam na sociedade. Para este autor, a dialética materialista histórica busca apreender, revelar e expor as estruturas sociais, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais que constituem as relações no interior da escola, investigando mais os elementos diacrônicos do que os sincrônicos dos fatos sociais, bem como a relação e o caráter histórico existente entre os sujeitos e o objeto investigado. Argumenta também que a dialética busca apreender a realidade que não se manifesta imediatamente ao ser humano, sendo necessário, para isso, ter como pontos de partida fatos empíricos que não estão dados, que não estão postos, que não estão aparentes a um olhar menos sensível. Essa apreensão envolve ainda buscar superar as primeiras impressões para chegar ao interior dos fatos sociais, compreendendo as leis que os regem de modo a se possibilitar o estabelecimento de relações entre os fenômenos estudados com a circunstâncias sociais e históricas (PESCE e ABREU, 2013).

A investigação inspirada na teoria da dialética materialista histórica, ao buscar "romper com um modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante" (FRIGOTTO, 2010, p. 84), possibilita a construção de novas formas de se pensar o objeto de pesquisa a partir da perspectiva das próprias minorias surdas. Desta forma, evidenciam-se as tensões presentes nos embates discursivos entre movimentos surdos e políticas educacionais que conferem controle à educação cuja relação de luta discursiva busca estabelecer concepções de "verdades" e posições de poder quanto às decisões sobre as políticas educacionais direcionadas aos/às surdos/as.

Assim também, nesta perspectiva, percebe-se o mundo e os fenômenos sociais e educacionais como inacabados, em construção e como estando situados num contexto

histórico que dialoga com outros fatos historicamente situados (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010). Possibilita ainda compreender a educação de surdos/as na perspectiva inclusiva enquanto elemento histórico, ideológico e discursivamente constituído, tendo em vista que as ações que nortearam a sua construção remontam a séculos passados, sendo transformada e reelaborada através do tempo de uma forma em que hajam rupturas e permanências históricas em constante interação.

Para Sánchez Gamboa (2010), a dialética materialista histórica demonstra interesse especial pelas relações existentes entre reflexão e ação, entre teoria (discurso) e prática, entre ação e transformação social do fenômeno investigado. No campo educacional, busca compreender "a relação educação e sociedade, a relação entre teoria e prática no exercício profissional dos educadores, a problemática da ideologia, do poder e da escola vinculada ao Estado". (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010, p. 124) Tende ainda a direcionar seu enfoque para as experiências, as práticas pedagógicas, os processos históricos, as discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, buscando "compreender a dinâmica e as contradições da prática profissional do educador" (idem). A dialética se afirma como um princípio metodológico que demonstra interesse "pela compreensão e pela explicação das práticas pedagógicas, das ações educativas, das relações da escola como o todo social, das contradições sociais que se manifestam na luta por uma escola democrática para todos" (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010, p. 128). Desta forma, demonstra ser uma inspiração apropriada para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação colaborativa, tendo em vista o interesse em ambas perspectivas pela ação transformada da realidade social investigada.

Considerando o contexto socioeducacional aqui exposto, visando uma aproximação com o campo e a construção dos dados de pesquisa, foi necessário a imersão no lócus de investigação, possibilitando assim verificar as variáveis em torno do objeto e do problema de pesquisa e a dinâmica da própria instituição investigada (PESCE e ABREU, 2013). Além disso, a imersão em campo possibilitou uma maior compreensão acerca do contexto social, cultural e histórico em que a instituição escolar pesquisada se encontra inserida, favorecendo ainda a compreensão de sua dinâmica, conforme destacado nos tópicos seguintes.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA

Esta pesquisa teve como *lócus* uma escola[11] pública estadual que fica localizada no Bairro da Estação - um bairro centralizado - no município de Jacobina/BA. Esta escola foi escolhida levando-se em consideração o fato de que se trata da única escola estadual desta cidade que oferece escolarização regular no turno noturno e que continha estudantes surdos/as matriculados/as à época da realização deste estudo.

Esta escola se encontra em funcionamento desde o ano de 2014. Nesta, é ofertada educação básica a 588[12] estudantes das zonas urbana e rural, distribuídos entre Ensino Fundamental (Série Finais) e Ensino Médio. É uma escola que funciona administrativamente em dois turnos (vespertino e noturno), sendo que as aulas e demais atividades didático-pedagógicas ocorrem apenas no turno noturno. A escola é fruto de um projeto da Secretaria Estadual de Educação da Bahia que tem instituído em várias cidades do interior baiano (Feira de Santana, Senhor do Bonfim, Vitória da Conquista, Itamarajú, Conceição do Coité, Campo Formoso, Cachoeira e Jacobina) e em Salvador/BA um centro escolar independente cujo funcionamento pedagógico ocorra apenas no turno noturno, sendo gerenciada por uma equipe gestora, pedagógica e docente própria e distinta da escola em funcionamento no mesmo prédio no diurno. Nos dispositivos de pesquisa também emergiu o diferencial desta escola, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

> Toda escola que tem três turnos, a tendência do diretor é atender a demanda dos primeiros turnos, que é o matutino e o vespertino. E o que foi visto segundo pesquisas feitas pela secretaria de educação? Que muitas escolas, **o noturno era deixado para o terceiro plano**. Como que se percebe isso? A questão da distribuição da carga horária, a questão de distribuição de material... Muitas vezes o diurno era contemplado e o noturno não. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017).
> Antes [...], o turno diurno era melhor assistido e **o noturno mais abandonado**. Hoje, todos os alunos do noturno possuem livros e fardamentos, que eram exclusivos para o diurno. (PPP, 2017, p. 05)

Nestes enunciados, há a constituição discursiva das escolas que atuam em três turnos como escolas que não dão a devida assistência ao turno noturno e que priorizam as ações apenas no diurno. Notamos na enunciação do/a representante da equipe gestora a expressão *segundo pesquisas*, que buscam, no interior do discurso, conferir um efeito de verdade e de validação ao que é dito. Além disso, há ainda a circunscrição da escola na qual fora desenvolvida esta pesquisa como uma escola cujo modelo de implantação e de oferta, que ocorre apenas no noturno, possibilita a este turno ser devidamente assistido. Segundo esses

[11] O nome da escola foi omitido nesta pesquisa visando preservar a identidade da instituição.

[12] Fonte: http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/13505. Acesso em 15/06/2018.

enunciados, uma escola organizada apenas no noturno possibilita a esse turno ter uma equipe gestora específica para atendê-la. Também possibilita aos/às estudantes ter acesso a outros materiais costumeiramente dispensados para o diurno, tais como livros e fardamentos.

Outra questão de destaque nesta escola é o seu horário de funcionamento de aulas, que começa às 19h30 e se encerra às 22h10, com 04 aulas por noite de 40 minutos cada aula. Segundo o PPP da escola (2017), esse horário especial possibilita um maior acesso do/a estudante trabalhador/a por ser mais compatível com seus horários de trabalho e assim favorecer uma menor evasão escolar.

A proposta pedagógica desta escola visa superar os entraves evidentes e marcantes na educação noturna ofertada a jovens e adultos, tais como a evasão de muitos desses em consequência das adversidades implicadas em seu contexto social, tais como a gravidez na adolescência, além do fato de muitos já estarem inseridos no mundo do trabalho no turno diurno. Trata-se de uma proposta que se configura como uma alternativa educacional a estudantes trabalhadores/as que não podem frequentar a escola nos turnos diurnos, além de possibilitar a estes uma oferta educacional centrada nas demandas do mundo do trabalho e que atendam às necessidades do/a estudante trabalhador/a – o que visa configurar o espaço escolar como um *lócus* motivador para permanência dos/as estudantes e para a continuidade e o sucesso nos estudos.

No que se refere aos perfis dos/as estudantes desta escola, temos a seguinte enunciação de participantes desta pesquisa:

> O aluno do noturno precisa ser olhado com todas as **carências** que ele tem, e que são muitas. Carência financeira, carência afetiva com relação a laços familiares, alunos que estão voltando pra escola depois de muito tempo de **abandono**, de várias **repetências**. São alunos que muitos não gostam de estudar mesmo, não gostam de ler, não gostam da prática da escola. (Docente 05, Jacobina, 2017)
> Aqui é uma escola especializada para o **aluno trabalhador, trabalhadora**. Essa escola foi desvinculada do dia porque necessitava de um olhar mais atencioso para o aluno jovem e adulto, com a questão da defasagem da série. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017)

Notamos, nestes enunciados, a evidência de diversas problemáticas que circundam os processos educativos ofertados nesta escola. Dentre as problemáticas, destaca-se a constituição discursiva dos discentes como pessoas que apresentam carências afetivas e financeiras. Também são constituídos como estudantes que abandonaram os estudos, que repetiram de série/ano e que apresentam defasagem idade/série. Também são estudantes constituídos na formação discursiva[13] docente como aqueles que não gostam das práticas

[13] A formação discursiva é um dos elementos do discurso analisado nesta pesquisa. No capítulo 1.6 desta trabalho registro algumas reflexões teóricas acerca deste conceito.

escolares e que estão em busca apenas da certificação no ensino médio para, posteriormente, poderem exercer uma atividade remunerada no mundo do trabalho. Tais elementos discursivos evidenciam não apenas possíveis perfis de boa parte dos/as estudantes, mas também revela a própria visão que os/as docentes apresentam em relação ao público discente atendido na escola.

Outra característica marcante desta escola é a presença de estudantes que já são pais e mães. Muitos/as destes/as vão à escola acompanhados de seus/suas filhos/as, por não terem com quem deixa-los/as em casa, o que foi observado muitas vezes durante a realização dessa pesquisa. Essa realidade motivou a equipe gestora da escola a construir um projeto em parceria com a Empresa "Yamana Gold" para construção de um espaço infantil que pudesse acolher estas crianças, no qual serão desenvolvidas atividades lúdico-pedagógicas, o que permitirá às/aos estudantes, mães e pais, uma maior liberdade para participação e concentração nas aulas. Até o final desta pesquisa, este espaço ainda estava em processo de implementação e a equipe gestora da escola estava em busca de um/a profissional que pudesse desenvolver tais atividades neste espaço.

Essa escola é gerenciada por uma Diretora Geral, um Vice-Diretor Administrativo e uma Vice-Diretora Pedagógica, uma professora articuladora pedagógica, uma professora articuladora do "Mundo do Trabalho", uma professora articuladora da área de "Ciências e Tecnologias", uma professora articuladora da área de "Arte e Cultura" e uma secretária, possuindo em seu quadro docente professores/as das diversas áreas do conhecimento. Quanto à sua estrutura física, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola possui 22 salas de aula, sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, biblioteca, banheiros comuns e banheiros adaptados a pessoas com mobilidade reduzida, sala da secretaria, despensa e pátio coberto. A instituição possui 10 funcionários de apoio, 30 docentes, 01 diretora geral, 02 vice-diretores (pedagógico e administrativo) e 04 articuladores/as. Possui também equipamentos de multimídia, tais como computadores administrativos, computadores para estudantes no laboratório de informática, aparelhos de televisão, copiadora, equipamentos de som, impressoras administrativas e projetores de multimídia.

Essa escola tem um importante papel na educação das pessoas surdas na cidade de Jacobina, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

> Aqui nessa escola os surdos e nós intérpretes chegamos depois de uma **reviravolta** na educação da cidade e na educação de surdos. Desde quando eles **saíram da APAE** no ano de 2005, 2006, eles não tiveram nenhum apoio com relação à educação. Então eles foram incentivados a fazer a **CPA**, a avaliação, como já

> estavam com a **idade defasada**, para poder vir para cá para a EJA. Aí desde então, desde o primeiro ano na EJA que os alunos começaram a cursar. Aí nós estamos aqui. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018).
> Quando nós iniciamos essa escola, em 2014, nós descobrimos que esses meninos surdos estavam **fora da escola**. Eles faziam o 1º grau completo até o 9º e não continuavam, não davam andamento porque não tinha escolas que pudessem acolhê-los. E nós fomos à comunidade e conhecemos essa comunidade surda. Nós já tivemos aqui 12 alunos surdos que terminaram na escola. Concluíram, se formaram em 2016. Agora entrou essa nova clientela, que são apenas dois. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017).
> Essa escola é muito nova. Nascemos em 2014. Em 2015 recebemos alguns alunos surdos. 2016 foi o "bum", ano passado, que tivemos um número grande de alunos surdos que fizeram a CPA e se matricularam no ensino médio. Esse ano temos apenas dois. (Docente 05, Jacobina, 2017).

Observamos na enunciação do/a intérprete de Libras 02 a referência a uma *reviravolta na educação da cidade e na educação de surdos*. No contexto da enunciação percebe-se que essa reviravolta se dá devido à contratação de intérpretes de Libras pelo Estado da Bahia e devido ao número expressivo de matrículas de estudantes surdo/as nesta escola a partir do ano de 2014 – o que não tinha ocorrido anteriormente. Além disso, em pesquisa realizada por Carvalho (2016), identificou-se a instalação de várias salas de recursos multifuncionais na cidade de Jacobina/BA no ano de 2005. Após esse período, as pessoas surdas, que antes eram escolarizadas e tinham acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) na APAE da cidade, passam a ser atendidas no AEE[14] e nas classes comuns das escolas municipais sem a presença de profissionais intérpretes de Libras – realidade que começa a ganhar novos contornos a partir do ano de 2014, em Jacobina, com a contratação de intérpretes de Libras nas escolas da rede estadual de educação.

Após esse período, quando esta escola passa a funcionar ofertando escolarização para pessoas em distorção idade/série, várias pessoas surdas que tinham abandonado os estudos efetivam suas matrículas e retomam seu processo de educação formal. Com isso, a escola se organiza e lhe disponibiliza o serviço de interpretação em Libras, colaborando com o processo de ensino e de aprendizagem envolvendo estes/as estudantes. A partir de então, desde a abertura desta escola, sempre tem havido matrículas de estudantes surdos/as em quantidade variável a cada ano[15].

A trajetória desta escola, que já nasce imersa no contexto da inclusão, da diversidade, e da promoção da educação a pessoas surdas e com outras necessidades educacionais específicas, evidencia a sua relevância, enquanto *lócus*, para o desenvolvimento desta e de

[14] Muitas das professoras que atuavam na APAE de Jacobina/BA, nesse período, foram deslocadas para o AEE das escolas municipais, posto que eram docentes com vínculo efetivo na prefeitura municipal da cidade.

[15] Atualmente, há dois/duas estudantes surdos/as matriculados/as nesta escola – um/a nas séries finais do ensino fundamental e outro/a no ensino médio.

outras pesquisas que conferem centralidade às diferentes diferenças. Sem dúvida, é um contexto no qual os diversos fenômenos escolares pululam de forma efervescente – como em muitas outras escolas – tornando-se um espaço cujas dimensões e complexidades possibilitam a construção de múltiplos e ricos conhecimentos no campo da ciência da educação.

1.2 OS PERFIS DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O desenvolvimento desta pesquisa partiu da concepção de ser humano como um indivíduo dotado de inteligência e de uma racionalidade que assegura sua constituição identitária, consciente, capaz de produzir ideias abstratas e de representá-las por meio do uso da linguagem (MASINI, 2010). É uma compreensão de ser humano como um ser cognoscente, que pensa, que raciocina, tendo a capacidade para reelaborar os conhecimentos socialmente produzidos e para se tornar um observador crítico e não-neutro da realidade investigada e do cotidiano vivenciado. A partir dessa concepção de ser humano, compreendo que os/as participantes da pesquisa, indivíduos capazes de atribuir sentidos às suas vivências cotidianas, colaboraram com a pesquisa por expressar, por meio da linguagem e dos discursos, suas visões de mundo, suas percepções, suas crenças, seus valores, que se registram em práticas que, de alguma maneira, afetam outras pessoas, outras visões de mundo, outras crenças, outros valores, outras percepções.

Além disso, tendo como perspectiva os estudos da dialética materialista histórica, compreendo nesse percurso investigativo o indivíduo como um ser socialmente organizado e historicamente situado que estabelece relações sociais, políticas e de poder, que produz história e que por esta é ideologicamente interpelado, sendo determinado por contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. É, portanto, um ser capaz não só de criar a realidade social em que se insere, mas também de transformá-la e de redimensiona-la. Assim também, compreendo-o como um sujeito em constante (re)construção e evolução de si mesmo, cujas identidades são fluidas, transitórias, provisórias, relativas, historicamente constituídas (BAUMAN, 2001; HALL, 2006).

A partir dessa perspectiva, Pesce e Abreu (2013, p. 28), apontam que “a investigação qualitativa trabalha com a amostra não probabilística, na qual os depoimentos dos sujeitos são compreendidos como representantes de um segmento de pertença”. Assim, no que se refere à amostra da população participante da pesquisa, visando representar os diversos segmentos implicados na educação de surdos/as, foram convidados a participar da pesquisa estudantes

surdos/as (matriculados e egressos) que são falantes da Libras[16] como primeira língua (L1), os/as docentes[17] da escola que ministram/ministraram aulas para estes/as estudantes surdos/as, os/as gestores e intérpretes de Libras da instituição. Após o convite, houve a adesão voluntária de um/a estudante surdo/a matriculado/a, dois/duas estudantes surdos/as egressos/as, os/as dois/duas intérpretes de Libras atuantes na instituição, cinco docentes e um/a representante da equipe gestora, totalizando 11 participantes. Contudo, no decorrer da pesquisa, um/a dos intérpretes de Libras cuja entrevista individual já havia sido realizada se desligou da instituição. Assim, como ainda faltavam aplicar outros dispositivos de pesquisas, convidei para participar da pesquisa o/a novo/a intérprete que foi contratado na instituição escolar, que prontamente aceitou. Assim, totalizei 12 participantes nesta pesquisa. Os perfis dos/as participantes docentes e intérpretes de Libras podem ser observado no quadro a seguir:

Quadro 01: Perfis dos/as Participantes Docentes e Intérpretes de Libras da Escola Investigada

Participante	**Formação Acadêmica**	**Tempo de Experiência Profissional**	**Tempo de Experiência na Escola lócus da Pesquisa**
Docente 01 (Vínculo: Efetivo)	Mestranda em Educação, Especialista em Língua Portuguesa e com Licenciatura em Letras – Inglês	32 anos	04 anos
Docente 02 (Vínculo: Contrato Temporário)	Graduando em Geografia - Licenciatura; Licenciaturas interrompidas em História e em Ciências Agrárias	10 anos	01 ano e meio
Docente 03 (Vínculo: Efetivo)	Licenciatura em História; Especialista em História da Bahia	20 anos (11 anos na Rede Estadual de Educação da Bahia)	04 anos
Docente 04 (Vínculo: Efetivo)	Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Suas Literaturas; Graduando em Matemática; Especialização em Estudos Literários, em Métodos de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e em Tecnologia e Educação; Mestrando em Literatura e Cultura	15 anos (10 anos na Rede Estadual de Educação da Bahia)	04 anos
Docente 05 (Vínculo: Efetivo)	Licenciada em História; Especialista em Metodologia do Ensino de História; Pós-Graduanda em Inclusão Digital e em Educação Inclusiva.	18 anos	04 anos

[16] Considero neste trabalho que as pessoas surdas falantes de Libras são aquelas que se utilizam como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo por isso constituídas de identidades surdas e pertencentes a uma comunidade surda. Não incluo, neste grupo, as pessoas surdas que não utilizam a Libras, que não se identificam como surdas e que não pertencem a uma comunidade surda.

[17] Nenhum docente da escola é surdo/a.

Gestor/a (Vínculo: Efetivo)	Licenciada em Letras; Especialista em Gestão Escolar.	26 anos na rede estadual de educação	04 anos
Intérprete de Libras 01 (Vínculo: Contrato Temporário)	Ensino Superior Incompleto (Graduando em Letras Libras)	01 ano	01 ano
Intérprete de Libras 02 (Vínculo: Contrato temporário)	Ensino Superior Incompleto (Graduanda em Letras Libras)	18 anos	04 anos e meio
Intérprete de Libras 03 (Vínculo: contrato temporário)	Ensino Médio Completo	10 meses	10 meses

Nenhum dos/as participantes docentes evidenciou conhecimento de Libras. A maioria destes possui vínculo efetivo com a escola pesquisada e, exceto o/a docente 02 que possui vínculo temporário. Apenas este/a está com graduação em andamento e todos/as os/as demais possuem formação em nível superior concluída. Os/as docentes (aqui incluo o/a representante da equipe gestora) possuem uma média de 20 anos de experiência profissional na área da educação. E exceto o/a docente contratado/a, todos/as os/as demais docentes participantes da pesquisa estão na escola desde o período de sua fundação, no ano de 2014.

Quanto aos/às intérpretes de Libras participantes da pesquisa, todos/as possuem vínculo com a escola por meio de contrato temporário. Apenas um/a dos/as intérpretes de Libras tem experiência nessa área de atuação em tempo superior a um ano – os/as outros/as dois possuem um ano de experiência, ou menos. Nenhum/a possui formação em nível superior – dois/duas destes estão com formação superior em andamento e um/a possui apenas nível médio. Nenhum/a dos/as três possui certificação por meio do Prolibras[18] para Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa e apenas o/a intérprete de Libras 02 possui Prolibras para uso e ensino da Libras. Todos/as os/as intérpretes de Libras participantes desta pesquisa possuem familiares surdos/as (filho/a ou irmã/o).

Participaram também desta pesquisa pessoas surdas, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

[18] O Prolibras foi uma prova de proficiência em Libras realizada anualmente em todas as capitais brasileiras pela Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – que visa certificar e habilitar legalmente pessoas fluentes em Libras para o uso e para o ensino da desta língua ou para tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Segundo o Decreto 5.626 de 2005, o Prolibras deveria ser realizado a partir deste ano até o ano de 2015, estando, portanto, com suas edições encerradas.

Quadro 02: Perfis dos/as Participantes Surdos/as da Escola Investigada

Participante	**Idade Atual**	**Formação Acadêmica**	**Ano de Conclusão do Ensino Médio**	**Tem familiar surdo/a?**	**Estudou em quantas escolas?**	**1º contato com a Libras**	**Idade de conclusão da educação básica**
Surdo/a Egresso/a 01	21 anos	Ensino Médio Completo	2016	Sim, duas irmãs.	02	09 anos de idade	19 anos
Surdo/a Egresso/a 02	42 anos	Ensino Superior Incompleto (Graduando em Letras Libras)	2016	Não	06	15 anos de idade	40
Surdo/a Matriculado/a	39 anos	Ensino Médio Incompleto (1º/2º ano em andamento)	2019 (Previsão)	Não	03	14 anos de idade	41 anos (Previsão)

Podemos observar que os/as participantes surdos/as apresentam perfis bastante heterogêneos: os/as dois/duas estudantes surdos/as egressos/as fizeram o ensino médio na escola investigada; um/a destes/as tem apenas o ensino médio completo; o/a outro/a está cursando o ensino superior (Licenciatura em Letras Libras); o/a outro/a estudante surdo/a matriculado/a ainda está cursando o ensino médio (na escola pesquisada); apenas o/a estudante surdo/a egresso/a 01 relatou ter duas irmãs surdas sinalizantes que não residem com ele; todos/as relataram ter dificuldades de comunicação com familiares próximos; o/a estudante surdo/a egresso/a 02 foi o que relatou ter estudado no maior número de escolas, embora de forma imprecisa; todos/as evidenciaram uma aquisição tardia da Libras; o/a estudante surdo/a egresso/a 01 foi o/a que relatou concluir os estudos na educação básica com idade mais jovem; os/as outros/as evidenciaram uma grande distorção idade/série. Os/as três participantes surdos/as relataram nunca ter ido ao AEE e evidenciaram desconhecer essa política educacional. O/a participante surdo/a egresso 02 e o/a estudante surdo/a matriculado/a relataram ter contato com a APAE de Jacobina em tempos de duração distinta. O/a participante surdo/a egresso/a 02 foi o/a único/a que relatou ter tido acesso a escolas para surdos na cidade de Salvador/BA.

No que se refere à aquisição da Libras, todos/as os/as participantes surdos/as se desenvolveram nesta língua a partir do contato com outras pessoas surdas adultas fluentes nesta língua. O/a estudante surdo/a egresso 01 e o/a estudante surdo/a matriculado/a relataram ter aprendido a Libras no contato com pessoas surdas de comunidades surdas na região de

Jacobina/BA. Já o/a estudante surdo/a egresso 02, este/a relatou ter aprendido a Libras no contato com pessoas surdas na cidade de Salvador/BA.

Entendo, nesta pesquisa, que o desenvolvimento de um processo investigativo no campo da educação de surdos/as não deve dispensar a participação das próprias pessoas surdas, que, por estarem diretamente implicadas nas problemáticas que constituem essa temática, são as maiores interessadas nesses resultados. Além disso, possibilitar a tais pessoas a participação dos processos de pesquisa que lhes dizem respeito contribui para ampliação da visibilização de seus discursos sinalizados, ao mesmo tempo em que indica possibilidades de superação das práticas de silenciamento dos/as surdos/as que têm sido fomentadas pelas forças hegemônicas ouvintistas. Assim também, possibilitar a participação de pessoa surdas em pesquisas acerca da educação de surdos/as significa "ouvi-los/as" em seus anseios, seus desejos, suas perspectivas educacionais, tornando-as parte constituinte de todo o processo de investigação. A importância da participação da pessoa surda no desenvolvimento de pesquisas relacionadas à educação de surdos/as é também evidenciada por um dos participantes da pesquisa, conforme podemos observar no enunciado a seguir:

> Então a partir do momento em que os surdos estão nesse ciclo, **eles mesmos por si só vão dizer o que precisa melhorar**, o que precisa transformar, e a gente vai acabando aderindo nessa situação, posteriormente, tentando melhorar. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)

Neste ínterim, cabe destacar que a voz[19] e o posicionamento das pessoas surdas referente a si mesmas, como participantes e colaboradoras de pesquisas, ainda não tem se tornado "audível" o bastante para que a sociedade perceba a urgente necessidade de se provocar mudanças institucionais, logísticas e sociais necessárias que visem a acessibilidade, a inclusão, a valorização e o respeito às comunidades surdas. São vozes surdas pouco "visíveis" que precisam ganhar notoriedade nos espaços de discussão acerca dos problemas e das problemáticas que as têm no centro dos debates.

Assim, ao investigar também os discursos que se atravessam nas práticas discursivas de estudantes surdos/as, para além da construção dos dados, busquei contribuir com a ampliação da visibilidade dos discursos surdos que são produzidos por meio da Libras, criando assim uma posição de enfrentamento contra forças hegemônicas que promovem um

[19] Quando me refiro às pessoas surdas neste texto, tomo a palavra "voz" não em seu sentido literal, mas em seu sentido metafórico, compreendendo-a como expressão máxima do dizer, que também pode acontecer visualmente por meio das Línguas de Sinais, indicando que os/as surdos/as também expressam suas opiniões, pensamentos e posicionamentos ativamente por meio de uma língua não-convencional para a maioria das pessoas não-surdas falantes de uma língua oral.

silenciamento social e cultural de uma minoria linguística[20] tal qual a população surda por meio da negação de seus direitos linguísticos (FELIPE, 1997) e da imposição do ouvintismo. Além disso, nesse movimento, facultou-se aos/às estudantes surdos/as expor, por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), seus anseios, seus desejos, seus sonhos, suas idealizações e ideologias, seus percursos formativos e suas trajetórias de vida, o que contribui significativamente para que estes/as participantes tenham suas vozes ecoadas na academia e na ciência através das palavras, dos sinais, das suas expressões, tensionando assim os debates sobre o processo de educação para surdos/as na contemporaneidade a partir de outros vieses, outras vozes, outras epistemologias.

1.3 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE PESQUISA

Conforme destaca André (2010), a imersão do pesquisador em campo visando a investigação do cotidiano da própria instituição escolar é fundamental para que se revelem crenças e valores que se atravessam nos discursos, nas ações, nas relações, nas interações sociais e no cotidiano que constitui as vivências escolares. Assim, o pesquisador em educação não deve se furtar em "vivenciar as próprias experiências escolares", pois é por meio destas que poderá compreender como se dá a relação do conhecimento teórico com as práticas evidenciadas empiricamente.

Nessa perspectiva, tendo em vista a necessidade de construção de uma aproximação com o campo de pesquisa, de modo a viabilizá-la, e considerando que o *lócus* de pesquisa não se constitui em meu *lócus* de atuação profissional, foram realizadas algumas visitas preliminares na escola onde a pesquisa foi realizada, de modo a se fazer contato prévio com gestores, docentes, estudantes surdos/as e intérpretes de Libras da instituição e assim fazer uma sondagem acerca dos seus interesses e disponibilidades para com esta investigação. Em tais visitas, busquei conhecer os profissionais que atuam na escola, bem como realizar alguns contatos com possíveis colaboradores/as que poderiam participar neste estudo.

O primeiro contato realizado nesta escola foi no início do 2º semestre do ano de 2015, quando fui como representante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA Campus Jacobina – divulgar aos/às estudantes surdos/as o processo seletivo

[20] O termo "minoria linguística", neste texto, possui dois vieses. Primeiro leva em consideração o fato de que as pessoas surdas e deficientes auditivas representam cerca de 5,1% da população brasileira, 5,4% da população baiana e 6,5% da população de Jacobina, conforme dados do IBGE (2010). Segundo porque se constituem em um grupo social discriminado e excluído de uma cidadania plena (CANDAU, 2012), possuindo pouca representatividade política, social e ideológica na sociedade brasileira.

para ingresso na instituição. Expliquei a estes estudantes, em Libras, alguns pontos principais do edital de inscrição e alguns detalhes acerca dos cursos ofertados, informando-lhes que nosso campus dispunha de uma intérprete de Libras e coloquei-me à disposição para orientá-los neste processo de inscrição e ingresso na instituição. O fato de eu acessar a Libras como língua nos processos de interação e de comunicação com pessoas surdas serviu de elemento facilitador para que estas pudessem direcionar sua atenção para mim. A partir de então, pude estabelecer alguns contatos com os/as estudantes surdos/as matriculados na escola (hoje já egressos), o que nos possibilitou uma aproximação para que pudessem colaborar como participantes desta pesquisa.

O segundo contato prévio à pesquisa neste *lócus* ocorreu no final do 1º semestre de 2016 e apenas com professoras da equipe gestora da instituição. Neste momento, apresentei a temática na qual a proposta de pesquisa se circunscrevia para a equipe escolar. Foi um primeiro momento muito rico de diálogos, no qual pude perceber já as angústias docentes em relação à educação de surdos/as na inclusão. Nesse momento, os/as docentes destacaram a importância da pesquisa para a instituição. Assim, solicitei dessa escola um termo de autorização para realização da pesquisa. Fui prontamente atendido e fiquei de retornar à escola caso tivesse aprovação no processo seletivo para ingresso no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Ciências Humanas IV.

Após a aprovação no processo seletivo, retornei à escola para estreitar os diálogos para a pesquisa. Assim, fiz o terceiro contato de aproximação com o *lócus* no final do segundo semestre de 2016, quando pude dialogar de forma mais detalhada com a equipe gestora (Diretora Geral, Vice-Diretora Administrativa e Vice-Diretora Pedagógica) acerca da proposta de investigação.

Inicialmente, as professoras atuantes na gestão da escola demonstraram mais interesse por uma possível proposta de intervenção a ser aplicada do que pela pesquisa propriamente dita, chegando a sugerir que eu pensasse numa proposta de intervenção que dialogasse com os projetos que seriam executados na escola – revelando um anseio para que alguém externo à escola vá até ela e resolva os problemas vividos. Informei-lhes, neste momento, que a proposta era de enfoque colaborativo e que seria construída no processo junto com os/as professores que tivessem interesse em participar da pesquisa. Coloquei-me à disposição para contribuir com a jornada pedagógica da escola dentro da minha temática de pesquisa e também para, na jornada pedagógica, informar aos/às professores/as acerca da proposta de

investigação. A diretora demonstrou-se interessada com as ideias dialogadas e eu fiquei de retornar no final de janeiro/2017 para retomar essas questões.

Neste momento de aproximação com o campo, uma das vice-diretoras mencionou que os/as professores não interagem com os/as estudantes surdos/as quando o/a intérprete de Libras falta, pois não possuem conhecimentos em relação à Libras. Destacou uma percepção de que os/as estudantes surdos/as ficavam muitas vezes isolados, sem interagir com outras pessoas, posto que a grande maioria da comunidade escolar utilizava apenas a língua portuguesa nos momentos de interação sociocomunicativa. A Diretora também endossou essa percepção acerca do isolamento dos/as estudantes surdos/as devido à ausência de comunicação destes com os/as não-surdos/as. Mencionou uma reportagem veiculada na mídia acerca do ensino de Libras para os colegas de classe e disse que achou a proposta interessante e que gostaria de ver essa proposta ser implementada na escola. Neste dia não foi possível contato com os/as estudantes surdos/as e com seus/suas professores/as, pois não se encontravam na instituição.

Nesse momento da visita, tomei conhecimento acerca da organização pedagógica e estrutural da escola. Fui informado de que esta escola é fruto de um projeto piloto da Secretaria Estadual de Educação e que foi criada apenas para a Educação de Jovens e Adultos, com uma maior estrutura de gestão (03 diretores) e 04 articuladores de área, sendo uma das 11 escolas do estado da Bahia que fazem parte desse projeto piloto. Além disso, mencionaram alguns problemas relacionados à educação de surdos/as no que se referem às questões voltadas à acessibilidade pedagógica e às práticas de ensino. Mencionei que outras questões também estavam envolvidas, tais como as práticas pedagógicas, a avaliação e o currículo, pois a presença de um/a estudante surdo/a na escola movimenta toda a dinâmica escolar. Até então, não tinha muita clareza de que tais elementos – práticas pedagógicas, avaliação e currículo – se tornariam em categorias emergentes no campo da pesquisa e que me convocariam a maiores reflexões no decorrer do processo de investigação.

Percebi que poderia enfrentar alguns entraves na construção dos dados juntos aos/às colaboradores/as da pesquisa. Uma das professoras que estava presente nesse momento da visita disse que outra pesquisadora a estava “perseguindo” para que ela respondesse a um questionário de pesquisa e que por isso “estava fugindo dela”, pois não tinha tempo de responder tal questionário. Neste momento, a Diretora Geral endossou a fala e disse que responder questionários em pesquisas é algo muito “chato”. Assim, pude perceber que a não disponibilidade de alguns/mas integrantes da equipe escolar poderiam se tornar em fator que poderia dificultar a realização desta pesquisa. Além disso, notei que o fator “tempo” também

poderia representar um entrave no desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que, costumeiramente, dadas as dinâmicas do trabalho docente, muitos/as professores/as dispõem de pouco (ou nenhum) tempo para colaborar em pesquisas acadêmicas. Ademais, a partir destas falas, ficou evidente a necessidade de desenvolver um discurso de convite junto aos/às professores/as que evidenciasse as potencialidades desta pesquisa, bem como as contribuições que esta poderia dar à ciência, ao campo de pesquisa e aos/às colaboradores que participassem desta.

No início do primeiro semestre de 2017 retornei à escola para um novo contato com a equipe gestora. Neste momento fui informado de que foram matriculados dois estudantes surdos/as – um numa turma de 7ª/8ª série e outro numa turma de 1º/2º anos. Fui informado também dos dias e horários de reunião de Atividade Complementar (AC) dos/as professores de cada área do conhecimento (Humanas, Linguagens e Ciências Exatas e da Natureza). O então vice-diretor pedagógico franqueou para que eu comparecesse a esses momentos de encontros com os/as professores/as e os apresentassem os detalhes da pesquisa, abrindo assim a possibilidade para que eu sondasse melhor o interesse dos/as professores/as para participação. Por fim, fui informado sobre algumas paralisações que estavam previstas para acontecerem na rede estadual de ensino, o que iria dificultar meu rápido contato com todos/as os/as docentes da instituição.

Após o período de paralisações, consegui participar das reuniões com os/as professores/as nos momentos de AC ainda neste primeiro semestre do ano de 2017. Fiz três reuniões, uma em cada momento da AC de cada área do conhecimento, em dias e horários distintos. Nestas reuniões os/as professores/as relataram seus anseios em relação à presença de estudantes surdos/as numa sala de aula comum, destacando principalmente as dificuldades de comunicação que emergem no processo de ensino e de aprendizagem. Apontaram que se sentem dependentes do/a intérprete de Libras para a mediação da comunicação com os/as estudantes surdos/as, e que este profissional quando necessita faltar ao trabalho acaba por prejudicar todo o trabalho pedagógico. Relataram também que percebem que os/as estudantes surdos/as ficam isolados na sala de aula, interagindo apenas com o/a intérprete de Libras, havendo pouca comunicação destes com seus/suas colegas não-surdos/as. Em um dos momentos dos diálogos, um/a dos/as professores/as destacou que não recebeu formação para trabalhar com surdos/as em sala de aula, informando que apenas sabe que ‘não se deve ministrar aulas de costas para os/as estudantes surdos/as e que precisa falar de frente para este aluno e de forma pausada’ – evidenciando, além da passividade frente ao seu processo autoformativo, o atravessamento do interdiscurso oralista no discurso pedagógico e sua

implicação na prática pedagógica e na postura docente em relação ao/à estudante surdo/a em sala de aula.

Nesses diálogos, destacaram que percebem essa ideia de pesquisa como sendo muito importante para a escola, pois poderia auxiliá-los a melhor compreender o processo de educação de surdos/as e a aprimorarem seu trabalho pedagógico docente com estes/as estudantes. Em vários momentos os/as docentes fizeram algumas referências a experiências passadas com estudantes surdos/as na sala de aula nos anos anteriores, relatando tais experiências como "difíceis" e "traumáticas". Houve a sugestão de uma professora de que houvesse aulas de Libras para os alunos não-surdos/as para que eles pudessem melhor interagir com os estudantes não-surdos/as. Uma professora apontou que já teve formações na área da educação inclusiva, mas que estas formações foram generalistas e abstratas demais e que não foram direcionadas à educação de surdos/as na perspectiva da inclusão.

Houve perguntas por parte dos/as professores sobre os objetivos da pesquisa e como esta poderiam colaborar com a escola, o que foi prontamente respondido. Foi-lhes apresentada a importância dessa pesquisa de mestrado profissional não apenas para contribuir com a construção de conhecimentos, mas também colaborar na construção de ações que pudessem contribuir com a educação ofertada aos/às estudantes surdos/as na escola.

Todas as reuniões e visitas realizadas na escola ocorreram com o objetivo de sondagem e aproximação do/com o campo de investigação. Em tais momentos ainda não fora decidido quais professores iriam de fato participar e colaborar com a pesquisa, pois esse convite formalizado fora feito aos professores após a qualificação e a aprovação da proposta de pesquisa pelo comitê de ética. Visando não promover nenhum sentimento de exclusão entre os/as docentes, foi-lhes informado que todos/as estavam convidados/as a participar da pesquisa e a colaborar com esta, sendo-lhes facultado tanto ingressar como colaborador/a da pesquisa como continuar colaborando ao longo do projeto.

Após o momento da qualificação e após os ajustes ao texto indicados pela banca, submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia via Plataforma Brasil, pois a pesquisa seria desenvolvida com a participação de seres humanos, o que traria implicações éticas que precisariam ser avaliadas. Enquanto o projeto se encontrava em análise no CEP, no segundo semestre de 2017, fiz algumas visitas à escola em busca do Projeto Político Pedagógico da instituição para dar início à pesquisa documental. Contudo, como o documento ainda não tinha sido finalizado, só consegui ter acesso à sua versão referente ao ano de 2017 no mês de outubro deste ano.

Após o desenho da pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia, no final do semestre de 2017.2, retornei à escola para dar início ao desenvolvimento da pesquisa, de fato, e ao desenvolvimento de algumas ações. Assim, após fazer contato individual com cada possível participante da pesquisa, pessoalmente e por meio de *Whatsapp*, confirmei os interesses e levantei as disponibilidades para participação nesta. Então, agendei individualmente as entrevistas e comecei a desenvolver a primeira ação desta pesquisa – a organização do grupo de estudos na escola, que é melhor explanado no capítulo 7 desta dissertação.

Concluí a realização das entrevistas no mês de janeiro de 2018, com um total de 12 respondentes. Tais entrevistas foram agendadas em dia, horário e local de maior conveniência para os/as participantes. Algumas realizei na própria escola. Outras, na UNEB – Campus IV. E ainda outras, na própria residência do participante.

Quanto ao grupo de estudos[21], as reuniões se iniciaram em novembro/2017 e se estenderam pelo primeiro semestre do ano de 2018. Tais reuniões ocorreram em paralelo ao desenvolvimento das entrevistas. Todos/as os/as participantes da pesquisa e demais membros da equipe escolar foram convidados a compor o grupo. Profissionais de outras escolas da região de Jacobina/Ba também foram convidados a se integrar ao nosso grupo. Contudo, do *lócus* de pesquisa, até o final do semestre de 2018.1, apenas os/as intérpretes de Libras frequentaram às reuniões propostas. Também se integraram ao nosso grupo intérpretes de Libras de outras escolas da região de Jacobina e colegas mestrandos interessados nas temáticas discutidas no grupo.

Considerando que, durante os momentos de contato individual e em grupo com os/as professores/as da escola e durante as entrevistas realizadas com os/as próprios/as estudantes surdos/as, a ausência de comunicação em Libras entre estes e seus colegas não-surdos/as se constituiu num elemento frequentemente emergente, coloquei-me à disposição na escola investigada para ministrar oficinas de Libras aos/às estudantes na sala de aula. Assim, combinei com a equipe gestora e com alguns docentes para que, sempre que algum/a professor/a precisasse se ausentar da escola em algum dia/horário que fosse ministrar aula nas turmas que tivesse algum/a estudante surdo/a, me informasse para que eu substituísse esse/a professor/a e ministrasse as oficinas de Libras. A partir de então, passei a ficar na expectativa diária para ir ministrar as oficinas. Contudo, essa oportunidade, nesse semestre de 2018.1, ocorreu apenas 03 vezes e em uma única turma.

[21] As atividades, ações e demais informações sobre as reuniões do grupo de estudos podem ser verificadas no link do seu blog: https://grupodeestudossurdos.wixsite.com/gepes.

Por fim, nestes e em outros momentos, fiz visitas à escola nos meses de fevereiro e março deste ano de 2018 para a organização do encontro do grupo focal com os/as participantes da pesquisa. Contudo, em vários momentos, ficou evidente uma dificuldade em articular os dias e horários em que estes estariam disponíveis para a aplicação deste dispositivo. Assim, decidimos, em grupo, fazer essa atividade da pesquisa por meio das novas tecnologias, utilizando o aplicativo do *Whatsapp*, conforme é melhor destacado no tópico a seguir.

1.4 DISPOSITIVOS DE PESQUISA: ENTRELACES TECIDOS NAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS EM CAMPO

Numa pesquisa do tipo qualitativa, para se levantar informações em campo, é necessário que sejam utilizados diversos instrumentos de modo a se possibilitar que o objeto em estudo seja abordado sobre vários enfoques. Tais informações levantadas proporcionam, após a tabulação e a comparação dos achados, uma maior compreensão da realidade e do fenômeno educacional investigado.

Vale destacar, nesta pesquisa, que não compreendo que as informações estão dadas em campo, esperando apenas que um pesquisador externo a ele possa levantá-los. As informações são sempre construídas pelo pesquisador (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008) em parceria com os/as colaboradores da pesquisa. Assim, a partir dessa perspectiva metodológica de construção de dados, para a produção do *corpus* de pesquisa, foram utilizados quatro instrumentos: a entrevista semiestruturada (Apêndices A, B, C e D), a análise documental, o protocolo de observação não-participante em sala de aula (Apêndice E) e a tertúlia dialógica móvel.

Reconhecemos que a utilização de tais instrumentos, dada a sua quantidade, esteve sob o risco de se construir excessivamente dados no campo de investigação que poderiam dificultar a objetividade em relação à análise e ao estudo do objeto em questão. Também reconhecemos que uso de quatro instrumentos estaria sujeito ao risco de se analisar dados provenientes mais de um do que de outro, de forma não-equitativa. Outrossim, tais dispositivos possibilitaram uma riqueza de informações que contribuíram para direcionar o olhar para o objeto de pesquisa a partir de várias óticas, vários ângulos, várias perspectivas, muito embora, neste trabalho, alguns dispositivos apareçam com mais frequência do que outros.

Visando conferir um teor de cientificidade à entrevista semiestruturada, antes de ser aplicado em campo, este dispositivo foi submetido à validação, à familiarização e à análise de outras pessoas não participantes desta pesquisa, mas que possuam características e perfis semelhantes a estes[22]. Em tais momentos de validação, apliquei os instrumentos em formato de teste de modo a possibilitar reflexões quanto ao formato do dispositivo, bem como em relação à sua viabilidade e à sua adequação aos propósitos da pesquisa. A validação desse instrumento foi de suma importância para a identificação de falhas e inadequações no roteiro de entrevista, bem como para que eu pudesse avaliar sua adesão aos objetivos expressos nesta pesquisa. Assim também, a etapa de testagem antecipada contribuiu para que eu pudesse desenvolver uma maior confiabilidade nesse instrumento para a construção dos dados almejados. E embora os dados construídos neste dispositivo piloto não tenham sido utilizados para este estudo, a sua produção me possibilitou, em diálogo com os/as colaboradores da validação do instrumento, refletir sobre outras questões relacionadas à educação de surdos/as que poderiam emergir durante a aplicação do instrumento.

Após a testagem da entrevista, iniciei sua aplicação em campo com os/as participantes que se colocaram à disposição a colaborar com o estudo. Comecei com os/as estudantes surdos: agendei as entrevistas com cada um/a após conseguir o contato destes por meio de integrantes da comunidade surda local. Em seguida, realizei a entrevista com os/as participantes não-surdos (docentes, gestores, intérpretes de Libras). Consegui os contatos destes/as em visitas realizadas na própria escola, na fase exploratória no campo de pesquisa. Fiz contato individualmente com cada participante por meio de ligações telefônicas e por meio do aplicativo do *Whatsapp* para reforçar o convite à participação no estudo e para levantar as disponibilidades. Ao fazer os contatos, agendava com cada um/a dos/as que aceitavam compor o grupo de colaboradores/as da pesquisa a realização da entrevista semiestruturada (Apêndices A, B, C e D) em dia, horário e local que lhes eram mais convenientes – na própria escola pesquisada, na UNEB ou suas residências particulares. Este dispositivo foi aplicado em Libras com os/as surdos/as, sem a necessidade de intérprete de Libras, haja vista que meu conhecimento desta língua me possibilitou esse contato direto com esses/as participantes, e em Língua Portuguesa na modalidade oral com os demais colaboradores. As entrevistas foram realizadas no período de dezembro/2017 a janeiro/2018.

[22] A validação da entrevista semiestruturada foi desenvolvida com uma professora de surdos/as, uma profissional Tradutora e Intérprete de Libras, uma estudante surda do 9º ano do ensino fundamental e uma gestora – todas de uma escola pública da rede estadual de educação, localizada em Jacobina-BA e diferente da escola onde esta pesquisa foi realizada.

A entrevista é “um instrumento de [...] [levantamento] de dados, para estudos de investigação científica, [que] suscita histórias de vida, opiniões, valores, atitudes, afetos, dores, etc. [...] A entrevista é um dos métodos de pesquisa cujo objetivo é obter informações da realidade” (ORNELLAS, 2011, p. 38-39). Foi, portanto, um tipo de instrumento que possibilitou aos/às entrevistados/as expressar seus pensamentos e suas opiniões sobre aquilo que acreditam ser relevante em relação à temática investigada. Além disso, a entrevista apresenta como vantagens o fato de privilegiar a realidade do que foi experienciado, de evidenciar representações e interpretações particulares do mundo e por estar sempre inserida em um contexto sócio-histórico, favorecendo a compreensão dos fenômenos históricos, sociais e culturais subjacentes aos elementos clareados durante a realização da pesquisa.

A entrevista pode ser considerada um gênero do discurso oral que tende a ser mais monitorado, considerando a situação em que se colocam entrevistador e entrevistado/a, no qual ambos, dialogicamente, estabelecem uma relação discursiva acerca de um dado objeto, um dado fenômeno, uma dada realidade. Trata-se de um gênero do discurso que possibilitou aos/às participantes envolvidos/as se posicionarem acerca do seu cotidiano no contexto investigado (GHEDIN e FRANCO, 2011).

Com os/as participantes surdos/as, a entrevista foi filmada, pois considero essa a forma de registro mais apropriada para as línguas de sinais nesse contexto de pesquisa. Com os/as demais participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio utilizando um gravador convencional. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, outras perguntas foram elaboradas no momento do diálogo em conformidade com as necessidades percebidas no momento de cada situação enunciativa.

A realização das entrevistas possibilitou a construção de um *corpus* de extensão considerável. A dimensão dos dados construídos a partir das entrevistas é reflexo da própria complexidade do campo de pesquisa, no qual os/as participantes aproveitaram o momento para desabafos, para externar as angústias, para pedir socorros e orientações, para chorar às vezes. Além disso, após cada realização das entrevistas, ficava evidente o potencial formativo deste instrumento na medida em que possibilitava aos/às participantes da pesquisa refletirem sobre suas trajetórias e atribuírem novos sentidos formativos às suas experiências. Isso ficou evidente, por exemplo, quando, em alguns dias após a realização da entrevista com o/a representante da equipe gestora, em visita à escola, este/a me informou que ficou pensando sobre o que teria dito na entrevista e sobre os incômodos gerados pelo fato de estar na gestão de uma escola que tem estudantes surdos/as e, ao mesmo tempo, ter dentro da sua própria família um caso de uma pessoa surda que não tinha se escolarizado adequadamente. Isso o/a

motivou a contatar a família e realizar a sua matrícula. Foi um desdobramento da entrevista não esperado e que revela o seu potencial (auto)formativo.

Após a realização das entrevistas, o *corpus* gravado em áudio ou em vídeo foi submetido à transcrição de modo a possibilitar a sua análise. Em seguida, os textos-enunciados produzidos foram selecionados e categoricamente classificados tendo como perspectiva os objetivos da pesquisa.

A partir da compreensão de que as práticas escolares são fundamentadas em discursos que também se materializam em documentos da escola, o segundo dispositivo utilizado nesta pesquisa foi a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Neste documento, analisei os discursos emergentes acerca do currículo escolar em sua relação com a educação inclusiva e com a educação de surdos/as.

O terceiro dispositivo da pesquisa foi o desenvolvimento da observação não-participante em sala de aula. Foram observadas 10 aulas no período de novembro de 2017 a abril de 2018, sendo quatro aulas de História e seis aulas de Língua Inglesa, apenas na turma cujo/a estudante surdo/a participara desta pesquisa. Dos/as professores/as que aceitaram participar da pesquisa, apenas as professoras destes componentes curriculares permitiram a realização da observação em suas aulas.

Sobre a observação, Creswell (2014) destaca que esta

> é uma das ferramentas-chave para a coleta de dados em pesquisa qualitativa. É o ato de observar um fenômeno no contexto do campo por meio dos cinco sentidos do observador, frequentemente com um instrumento e registrá-lo com propósitos científicos. [...] Você pode observar o ambiente físico, os participantes, as atividades, as interações, as conversas e os seus próprios comportamentos. (CRESWELL, 2014, p. 137)

Assim, a partir do protocolo de observação (Apêndice E), busquei verificar os registros e as implicações dos discursos nas práticas escolares. Verifiquei como ocorrem os processos interativos envolvendo os/as estudantes surdos/as e demais integrantes da comunidade escolar e como os discursos que circulam nas formações discursivas escolares estão implicados nos processos de ensino e de aprendizagem envolvendo os estudantes surdos/as. Na aplicação deste instrumento busquei olhar com atenção para os/as colaboradores em seu cotidiano escolar, fazendo registros descritivos e reflexivos em diário de campo.

A observação foi norteada por meio de um protocolo previamente elaborado que possibilitou anotações dos seguintes apontamentos: eventos observados; pessoas que

praticaram os eventos; espaços/momentos em que os eventos foram observados; motivação/justificativa que levaram os eventos a acontecerem. Assim, com a aplicação desse instrumento, foi possível registrar alguns fenômenos escolares envolvendo os/as estudantes surdos/as nos exatos momentos em que acontecem, fornecendo dados relevantes que contribuíram com a compreensão dos demais elementos evidenciados nos instrumentos de pesquisa anteriormente citados.

Outrossim, Creswell (2014) nos alerta para as fraudes potenciais daqueles/as que são observados/as em uma atividade de pesquisa, o que requer do pesquisador ter a destreza necessária para poder filtrar possíveis encenações que não correspondem ao contexto observado em sua realidade cotidiana. Além disso, busquei interferir o mínimo possível no ambiente – embora tenha consciência que a mera presença do pesquisador já apresenta implicações para os/as observados, posto que gera desconforto e uma certa desconfiança em relação a quem observa. Assim também, fiquei atento para perceber quando possíveis comportamentos poderiam ser teatralizados e, por conseguinte, inferir de alguma forma na construção dos dados da pesquisa.

O quarto e último dispositivo de construção de dados utilizado seria a reunião de grupo focal. Contudo, dadas as dificuldades em articular as disponibilidades dos/as participantes da pesquisa, este instrumento foi adaptado para uma tertúlia dialógica móvel por meio de um grupo de *Whatsapp*. Após a aplicação deste último instrumento, os dados foram categorizados segundo os objetivos da pesquisa e, a partir de então, no processo de análise, foram triangulados conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 03: Triangulação dos dispositivos de construção dos dados

Dispositivos	**Enunciações analisadas**	**Categorias Emergentes**	**Diálogos com as Teorias**	**Capítulos em que foram analisados**
Pesquisa Documental	Projeto Político Pedagógico (PPP)	Currículo escolar; diferenças; diversidade.	Guedes, Hattge e Lopes (2013); Eyng (2007); Mantoan (2015);	Capítulo 03
Entrevistas semiestruturadas	Entrevista oral com Docente 01	PPP; Práticas pedagógicas e avaliativas; Desafios na educação de surdos/as; formação docente.	Mantoan (2015); Sá (2010); Fernandes (2007); Lacerda, Santos e Caetano (2014)	Capítulos 03, 04, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 05, 6.1 e 07.
	Entrevista oral com Docente 02	Inclusão; Libras; intérpretes de Libras;	Guedes, Hattge e Lopes (2013); Mantoan (2006)	Capítulos 03, 04, 4.1, 4.2, 4.3, 05, 6.2 e 07.
	Entrevista oral	Metodologias de ensino;	Fernandes	Capítulos 03,

	com Docente 03	intérprete de Libras; formação docente; Libras.	(2007); Quadros, Stumpf e Oliveira (2011); Lacerda (2015)	04, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 05, 5.1, 6.2, 07.
	Entrevista oral com Docente 04	PPP; inclusão; práticas avaliativas; metodologias de ensino; linguagem; intérprete de Libras.	Guedes, Hattge e Lopes (2013); Fernandes (2007); Candau e Leite (2011); Quadros e Oliveira (2013); Quadros, Stumpf e Oliveira (2011).	Capítulos 03, 04, 4.1, 4.2, 4.4, 05, 5.1, 06, 6.1, 6.2, 07.
	Entrevista oral com Docente 05	Trabalho colaborativo; planejamento; inclusão; diferenças; metodologias de ensino; avaliação; Libras, intérprete de Libras; ética na interpretação; desafios na educação de surdos; formação docente.	Guedes, Hattge e Lopes (2013); Mantoan (2015); Sá (2010); Cervi (2008); Gesser (2009); Campos (2014);	Capítulos 03, 04, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 05, 5.1, 06, 6.1, 6.2, 07.
	Entrevista oral com Representante da equipe gestora	PPP; formação docente; inclusão; linguagem; intérpretes de Libras; práticas pedagógicas;	Mantoan (2006); Gesser (2009); Pimenta (2015); Fernandes (2016); Quadros (2004b); Lacerda (2015)	Capítulos 03, 04, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 05, 5.1, 06, 6.1, 6.2, 07.
	Entrevista oral com Intérprete de Libras 01	Inclusão; metodologias de ensino; acessibilidade; avaliação; Libras; intérpretes de Libras; formação dos intérpretes de Libras.	Lacerda, Santos e Caetano (2014); Gesser (2009); Quadros e Karnopp (2004); Fernandes (2007; 2016); Lacerda (2015); Quadros (2004b)	Capítulos 03, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 05, 5.1, 06, 6.1, 6.2.
	Entrevista oral com Intérprete de Libras 02	Inclusão; Libras; metodologias de ensino; avaliação; trabalho colaborativo; formação dos intérpretes de Libras; práticas de interpretação;	Lacerda, Santos e Caetano (2014); Lacerda (2015); Damázio (2007); Alvez, Ferreira e Damázio (2010)	Capítulos 03, 04, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 05, 5.1, 6.1, 6.2, 07.
	Entrevista oral com Intérprete de Libras 03	Inclusão; acessibilidade formação dos intérpretes de Libras.	Lacerda (2015).	Capítulos 04, 4.1, 4.2, 05, 6.1, 6.2 e 07.
	Entrevista em Libras com Estudante surdo/a egresso 01	Metodologias de ensino; acessibilidade; língua portuguesa para surdos; intérprete de Libras.	Lacerda (2006; 2015); Fernandes (2007); Quadros (2004b).	Capítulos 04, 4.1, 4.3, 4.4, 05, 5.1, 06, 6.2.
	Entrevista em Libras com Estudante	Libras; inclusão; diferenças; interação entre surdos e não-surdos;	Quadros (2004; 2017); Gesser (2009);	Capítulos 04, 4.2, 4.3, 05, 5.1, 06, 6.2.

	surdo/a egresso 02	aquisição da Libras; o intérprete de Libras.	Fernandes (2007; 2016); Lacerda (2015).	
	Entrevista em Libras com Estudante surdo/a matriculado/a	Inclusão; interação entre surdos e não-surdos; acessibilidade; língua portuguesa para surdos; o intérprete de Libras.	Fernandas (2007); Pimenta (2015).	Capítulos 04, 4.4, 05, 5.1, 6.2.
Tertúlia Móvel	Enunciado do/a Docente 01	Inclusão; diferenças.	Candau e Leite (2011); Quadros e Oliveira (2013)	Capítulos 4.1 e 4.4.
	Enunciado do/a Docente 02	Libras; ex/inclusão; metodologias de ensino.	Fernandes (2007); Mantoan (2006)	Capítulos 03, 04, 4.3, 05 e 6.1
	Enunciado do/a docente 03	Inclusão.	Mantoan (2006)	Capítulo 03
	Enunciado do/a representante da equipe gestora	Formação para os/as profissionais da educação	Mantoan (2006); Minetto (2008); Prieto (2006).	Capítulo 07
	Enunciado do/a intérprete de Libras 01	Formação e práticas dos intérpretes de Libras.	Silva (2010b); Damázio (2007); Alvez, Ferreira e Damázio (2010).	Capítulo 6.1
	Enunciado do/a intérprete de Libras 02	Interação entre surdos e não-surdos; acessibilidade; práticas de interpretação; inclusão.	Gesser (2009)	Capítulos 1.4.1, 03, 4.1, 05, 6.1
	Enunciado do/a intérprete de Libras 03	Formação de integrantes da comunidade escolar.		Capítulos 1.4.1, 4.1, 07
	Enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 02	Metodologias; o intérprete de Libras.	Sá (2010); Fernandes (2007; 2016); Lacerda (2015)	Capítulos 1.4.1, 4.3, 5.1, 06
Observação não-participante	Notas do diário de campo	Acessibilidade; interação entre surdos e não-surdos; metodologias de ensino; interpretação em Libras.	Fernandes (2007); Lacerda, Santos e Caetano (2014); Pimenta (2015); Lacerda (2015).	Capítulos 04, 4.1, 4.2, 4.3, 05, 5.1, 06, 6.2.

A partir deste quadro foram organizados os capítulos de análise dos dados e foram tecidas as reflexões acerca dos achados em campo. Quanto à tertúlia dialógica móvel, esta apresentou algumas características cujas reflexões estão registradas no tópico a seguir.

1.4.1 A tertúlia dialógica móvel: entre a construção dos dados e o início da intervenção no *lócus* de investigação

Segundo Candau e Leite (2011), o grupo focal, também conhecido como "entrevista coletiva", tem sido um instrumento utilizado em pesquisas qualitativas desenvolvidas na educação e que permite "ampliar o debate sobre as diferenças culturais na escola, seu reconhecimento e desafios, na perspectiva de tê-las presentes e trabalhá-las na dinâmica escolar" (CANDAU e LEITE, 2011, p. 951-953). Assim, o planejamento inicial era desenvolver uma reunião de grupo focal com todos/as os participantes da pesquisa – surdos/as e não-surdos/as – contando com a presença de intérprete de Libras para a mediação da comunicação. Contudo, as disponibilidades de cada participante não convergiram, o que impediu a articulação desse momento. Desta forma, visando não abrir mão desse dispositivo por acreditar em seu potencial tanto formativo como para a construção de dados para a pesquisa, fizemos uma adaptação que foi decidida coletivamente. Assim, ao invés de fazer a reunião presencial do grupo focal, criamos um simulacro de grupo utilizando como ferramenta tecnológica o aplicativo de *Whatsapp*[23] e o intitulamos de Tertúlia Dialógica Móvel. Utilizamos este aplicativo devido a sua popularização e também pelo fato de ser de fácil acesso aos/às participantes da pesquisa. Com essa adaptação, facultou-se a todos/as os/as participantes se envolver nos debates, posto que possibilitou a cada colaborador/a uma flexibilidade para participar na pesquisa segundo suas disponibilidades, em momentos síncronos e assíncronos.

A Tertúlia Dialógica Móvel constituída a partir de grupo de *Whatsapp* se aproxima dos princípios do Grupo Focal ao possibilitar que os/as participantes se encontrem virtualmente visando discutir uma determinada temática e/ou responder coletivamente a questões elaboradas a partir de um mediador. Entretanto, as modalidades discursivas são constituídas de forma distintas – enquanto no grupo focal presencial os discursos são produzidos sincronicamente, com menos monitoramento e menos controle na produção de sentidos, os discursos produzidos na Tertúlia Dialógica Móvel por meio do grupo de *Whatsapp* podem ser produzidos também de forma assíncrona, possibilitando que estes sejam ser pensados, repensados e elaborados com mais tempo, mais monitoração e mais controle (GHEDIN e FRANCO, 2011). Isso nos possibilita inferir que, na tertúlia digital móvel, os enunciados registrados são fruto de pensamentos mais elaborados e mais refletidos do que os emitidos sincronicamente num grupo focal presencial.

[23] O *Whatsapp* como ferramenta para construção de dados já tem sido usado em outras pesquisas na área da educação, tais como as desenvolvidas por Souza (2017) e Machado (2017) e, embora com algumas limitações, tem se revelado, nesse campo de estudos, como instrumento capaz de articular diálogos com grande potencial tanto para a produção de conhecimento quanto para a formação de colaboradores/as das pesquisas.

Este dispositivo possibilitou, nesta pesquisa, não apenas o registro de enunciados acerca da temática estudada nesse estudo, mas também um momento de ricas e profícuas discussões que possibilitaram, aos/às participantes da pesquisa, um momento formativo igualmente proveitoso. Para tanto, eu, enquanto pesquisador e moderador do grupo, disparei os debates em três etapas: na primeira etapa, solicitei que os/as participantes da pesquisa comentassem o vídeo intitulado *Contos de surdos e intérpretes nas faculdades*[24], do canal *Visurdo* disponível na plataforma virtual de vídeos do *Youtube*. Esse vídeo utilizado como disparador nesta etapa possui cerca de nove minutos de duração e apresenta 12 situações de ensino em sala de aula envolvendo uma docente, uma intérprete de Libras e estudantes surdos/as e não-surdos/as. Nessa etapa da tertúlia, os/as participantes da pesquisa registraram enunciados que apontavam reflexões sobre elementos evidenciados no vídeo ao mesmo tempo em que refletiam sobre suas práticas pedagógicas.

O mesmo ocorreu na segunda etapa desse dispositivo de pesquisa, no qual solicitei que os/as participantes debatessem a partir do vídeo *Libras na escola regular: os educadores e suas estratégias*[25], do canal *Univesp*, também disponível no *Youtube*. Esse vídeo tem cerca de 14 minutos e apresenta reflexões sobre situações do cotidiano em uma escola de perspectiva inclusiva em São Paulo envolvendo estudantes surdos/as. Além dos questionamentos feitos para disparar os debates a partir do primeiro vídeo, nesse segundo vídeo questionei também aos/às participantes: que situações do vídeo indicam possibilidades interessantes para o ensino aos/às surdos/as? Por quê?

Optei por utilizar vídeos relativamente curtos por considerar que seriam melhores aceitos pelos/as participantes, cujas disponibilidades de tempo informadas se evidenciam serem muito escassas, considerando suas muitas demandas pessoais, profissionais e acadêmicas. Para ampliar a compreensão dos/as participantes surdos/as acerca dos vídeos, agendei com estes dois momentos presenciais para traduzir-lhes e explicar-lhes o vídeo, possibilitando assim uma maior participação destes nesse dispositivo de pesquisa.

Cada vídeo teve seu conteúdo debatido na tertúlia por 15 dias, totalizando 30 dias de aplicação e funcionamento desse dispositivo. Em cada etapa, várias perguntas foram lançadas na tertúlia de modo a instigar os/as colaboradores a participarem dos debates. Após convidar os/as participantes da tertúlia a assistirem a cada vídeo, fiz alguns questionamentos, tais como: quais as suas impressões acerca do conteúdo do vídeo? O que acharam de interessante

[24] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Of-E6BWQ5AI&t=6s. Acesso em 15/06/2018.

[25] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=o0YdZfV5-lQ&t=228s. Acesso em 15/06/2018.

e que poderiam destacar? Por que acharam interessante? Quais as aproximações e os distanciamentos das questões apontadas no vídeo com suas práticas? Que reflexões podemos fazer a partir desse vídeo? Outros questionamentos foram lançados a partir da enunciação de cada participante de forma a estreitar e moderar os diálogos, tais como: quais os desafios em se ter em sala de aula um surdo que não sabe a Libras? Quais os desafios e implicações envolvidas em se atuar como intérprete nessa realidade? Em que situações percebem que as diferenças surdas ficam evidentes? Quais as pré-concepções de intérpretes que se tem na escola? Com estes (e outros) questionamentos, busquei enriquecer o debate e chamar continuamente os/as colaboradores à participação nesse instrumento.

Na Tertúlia Dialógica Móvel, os/as participantes surdos/as registraram seus comentários tanto por meio da língua portuguesa escrita quanto por meio dos vídeos em Libras. Quando suas participações eram registradas por meio de vídeo-Libras, eu prontamente fazia a tradução de sua enunciação para a língua portuguesa de modo a possibilitar que os/as demais participantes compreendessem os seus ditos.

Contudo, dadas as limitações de tempo, não foi possível traduzir para a Libras os enunciados em língua portuguesa escrita produzidos pelos/as participantes não-surdos/as. Assim, contei apenas com a compreensão destes estudantes a partir dos enunciados escritos, o que considero uma das limitações envolvidas na operacionalização desse dispositivo de pesquisa. Outra limitação possível de ser apontada neste dispositivo de pesquisa foi a impossibilidade de se avaliar a linguagem corporal dos/as participantes não-surdos/as, posto que suas enunciações foram registradas apenas de forma escrita. Assim também, destaco a necessidade de constante e diário estímulo no grupo para que os/as colaboradores/as registrassem sua participação.

Na terceira etapa deste dispositivo de pesquisa, solicitei dos/as participantes da pesquisa que avaliassem o instrumento e a aplicação da tertúlia por meio de uma ferramenta tecnológica, apontando de forma crítica e reflexiva o que gostaram, o que não gostaram e o que consideraram positivo nesse grupo de *Whatsapp*. Assim, temos a seguir alguns dos enunciados produzidos a partir dessa etapa:

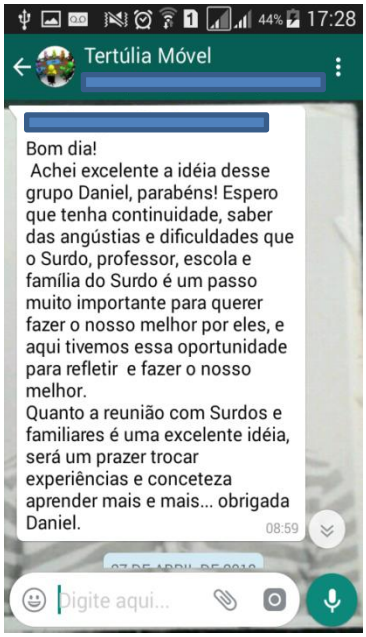

Figura 01: Enunciado do/a intérprete de Libras 03 na 3ª etapa da tertúlia móvel.

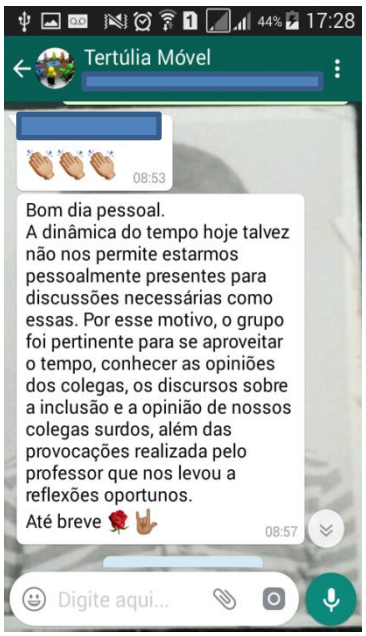

Figura 02: Enunciado do/a intérprete de Libras 02 na 3ª etapa da tertúlia móvel.

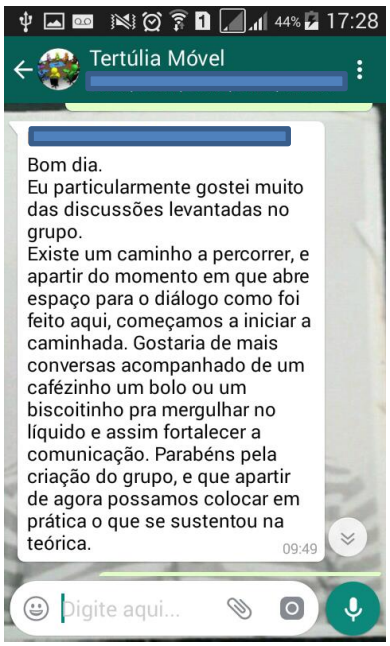

Figura 03: Enunciado do/a intérprete de Libras 01 na 3ª etapa da tertúlia móvel.

Embora direcionada a todos/as os/as participantes da pesquisa, nessa terceira etapa da tertúlia os/as docentes, gestores e estudantes surdos/as não se manifestaram. Apenas os/as participantes intérpretes de Libras registraram uma avaliação do dispositivo aplicado. O/a intérprete de Libras 03 relatou a importância da tertúlia para o compartilhamento de angústias e dificuldades e para a construção de reflexões acerca das práticas na educação de surdos/as. Além disso, sugeriu o encaminhamento de haver reuniões de familiares de surdos/as para articulações a partir de suas demandas e de seus interesses. Quanto ao/à intérprete de Libras 02, este/a destacou a importância do grupo para possibilitar o debate em uma realidade no qual a indisponibilidade de tempo se tornou em fator impeditivo para a reunião presencial do grupo. Também destacou que o grupo foi positivo para o compartilhamento de opiniões e reflexões na área da educação de surdos/as.

Por fim, o/a intérprete de Libras 01 apontou ainda a relevância do grupo por ter aberto o diálogo para que outras ações possam ser trilhadas no caminho da educação de surdos/as. Além disso, sugeriu, como encaminhamento, outras reuniões presenciais para a continuidade dos debates e para o estreitamento das teorias com as práticas. Conforme notamos, as avaliações positivas se centraram no potencial dialógico do instrumento e na possibilidade deste em articular ideias, opiniões e sugestões. Considero também o potencial formativo deste instrumento a partir dos vídeos propostos para reflexão e debate, bem como a partir do

movimento dialético manifestado neste dispositivo a partir dos posicionamentos e reflexões de cada participante.

Outro aspecto positivo da tertúlia dialógica móvel foi possibilitar aos/às participantes surdos/as expressarem suas opiniões por meio da Língua Brasileira de Sinais, demarcando sua posição e seu lugar de fala. Isso foi notado e registrado por um/a dos/as participantes surdos/as na 2ª etapa da Tertúlia, conforme exemplificado a seguir:

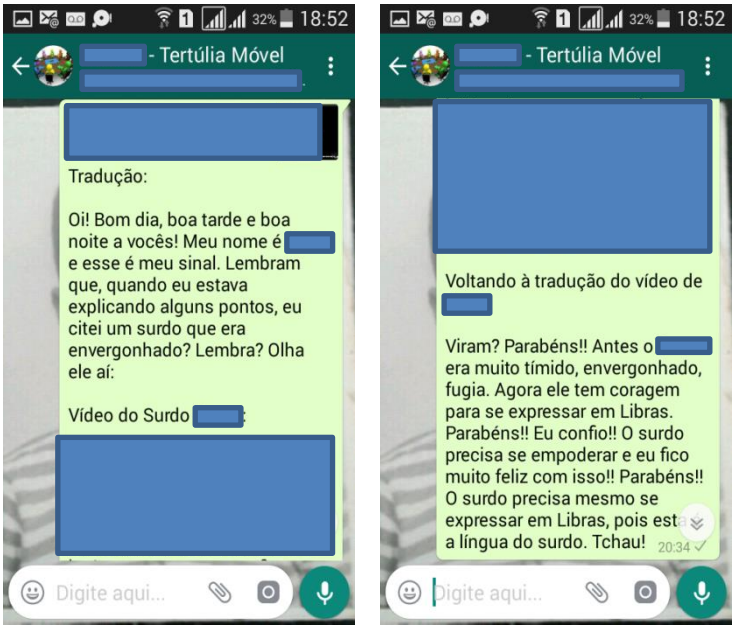

Figura 04: Enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa

Conforme podemos observar, emerge na enunciação do/a estudante surdo/a egresso/a 02 uma retomada a uma postagem feita no grupo pelo/a estudante surdo/a egresso/a 01. Nessa retomada, parabeniza seu/sua colega surdo/a por se posicionar no grupo e por colocar sua opinião sobre o vídeo posto para o debate. Em sua enunciação, nos implícitos da linguagem, constitui o/a colega surdo/a como alguém que supera suas dificuldades em sem posicionar por meio da Libras. Emerge ainda um interdiscurso político ao defender que os surdos devam se posicionar sempre em Libras, sem ter vergonha ou receio, buscando assim seu empoderamento.

A quantidade de postagens na tertúlia móvel também evidencia a dimensão e a extensão que ganhou esse dispositivo nesta pesquisa. Houve, no total, 147 postagens no grupo que se resultaram em 113 *prints* de telas. As 147 postagens dos/as participantes do grupo foram motivadas por 227 postagens minhas nas quais busquei instigar os/as participantes a se posicionarem, a comentarem os vídeos e a se envolverem nos debates. Ou seja, para cada duas postagens de cada participante, foi necessário registrar, em média três postagens minhas,

enquanto pesquisador/moderador do grupo, com intervenções, perguntas, questionamentos e reflexões.

Outra questão que merece destaque é a quantidade de participações e de postagens em cada etapa da tertúlia por cada grupo de participantes. A primeira etapa da tertúlia registrou o maior número de participações, pois teve 87 postagens de comentários, o que pode sugerir um desgaste do dispositivo e um afastamento dos/as participantes ao longo dos dias. Além disso, o maior registro de postagens, em cada etapa, foi dos/as participantes intérpretes de Libras, que registraram um total de 70 participações, o que pode ter ocorrido por haver uma maior aproximação desse grupo com as temáticas discutidas.

Quanto aos/às participantes de cada grupo, temos os seguintes dados: a maior participação dentre os/as intérpretes de Libras foi do intérprete de Libras 01, que registrou 38 postagens; a maior participação dentre os/as docentes foi do/a docente 02, que registrou 24 postagens; e a maior participação dos/as estudantes surdos/as foi do estudante surdo egresso 02 que também registrou 24 postagens. Os/as participantes surdos/as e intérpretes de Libras também postaram outros *links* para vídeos no decorrer dos debates visando endossar seus enunciados. Além disso, cabe registrar que o/a docente 05 não registrou nenhuma participação nesse dispositivo e que as participações do/a docente 04 não foram significativas, pois consistiram apenas em registros de cumprimentos ao grupo (bom dia; boa noite).

Por fim, considerando-se os alcances e as limitações[26] desse instrumento de construção de dados, cumpre reafirmar que a tertúlia dialógica móvel promovida por meio de um simulacro de um grupo utilizando como ferramenta tecnológica o aplicativo do *Whatsapp* se constituiu em relevante ação comunicativa que produziu reflexões, dado o caráter formativo dos processos interativos desencadeados na sua aplicação (GHEDIN e FRANCO, 2011). Trata-se, pois, de uma "ação dialógica", um "agir comunicativo [no qual] os participantes podem chegar a um saber compartilhado que vai tecendo uma estrutura interativa de confiança e comprometimento". (idem, p. 226). A tertúlia dialógica móvel, portanto, se constituiu em uma das partes iniciais da própria ação da pesquisa-ação colaborativa por possibilitar aos/às participantes refletirem sobre suas trajetórias, atribuírem novos sentidos às suas formações e às suas experiências, ao mesmo tempo em que contribuíram para a construção de dados para o processo investigativo.

[26] Quanto aos *emojis* registrados nesta tertúlia, embora relevantes, estes não foram analisados neste estudo, dadas as limitações desta pesquisa e da própria análise do discurso.

1.5 OS PRINCÍPIOS ÉTICOS NA PESQUISA

Em todo o processo de desenvolvimento deste estudo, desde a fase inicial de exploração do campo até o momento de análise e de publicação dos dados de pesquisa, os princípios da ética na pesquisa foram cuidadosamente considerados. Dentre os cuidados tomados, cito o convite à participação da pesquisa apenas a pessoas maiores de idade, posto que o público menor de idade pode ser considerado um público mais vulnerável. Assim também, visando garantir a idoneidade da pesquisa e resguardar os/as participantes, esta foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia, tendo seu início em campo apenas após o seu aval e liberação.

As informações referentes à pesquisa foram dadas aos/às participantes em momentos coletivos e individuais, mas o convite à participação fora feito individualmente de modo a não se gerar constrangimentos perante o grupo diante de uma possível recusa. Quanto aos critérios de inclusão, segui os seguintes: 1) estudantes surdos/as: ter fluência na Libras. Dos/as estudantes surdos/as matriculados/as, apenas um/a atendeu a esse critério. 2) docentes: ser professor/a efetivo da rede estadual de educação da Bahia, exercer a docência e atuar ou ter atuado com estudantes surdos/as na escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Contudo, considerando que apenas quatro professores/as efetivos na escola se disponibilizaram a participar desta pesquisa, flexibilizei este critério e aceitei a participação de um/a docente contratado/a que também se disponibilizou a colaborar. Assim, cinco professores/as passaram a compor o grupo docente de participantes deste estudo. Foram excluídos da pesquisa os/as participantes docentes que não atuavam ou que não exerceram a docência com estudantes /as na escola pesquisada. 3) Intérpretes de Libras: estar atuando na escola pesquisada. Entretanto, um/a destes/as teve seu contrato encerrado enquanto a pesquisa ainda estava em desenvolvimento. Assim, convidei o/a novo/a intérprete de Libras contratado/a a compor o grupo de participantes da pesquisa. 4) Representante da equipe gestora: atuar na escola desde o início do seu funcionamento, em 2014. Apenas um/a integrante da equipe gestora aceitou participar desta pesquisa. Com esse/a, totalizei 12 participantes nesta pesquisa.

No momento do convite, esclareci os benefícios e os riscos potenciais em se participar desta pesquisa, tais como o embaraço e o constrangimento que poderiam emergir na aplicação dos dispositivos, além do risco de quebra do sigilo de participação. Todos/as os/as participantes assinaram seu consentimento em termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndices F, G e H).

Além disso, aos/às participantes foi esclarecido ainda que a sua participação na pesquisa seria facultativa, de livre adesão e permanência, e que estaria livre para se retirar da pesquisa quando assim desejasse. Além disso, na aplicação de cada dispositivo de pesquisa, e no próprio TCLE (Apêndices F, G e H) foi esclarecido aos/às participantes seriam livres também para não responder a qualquer pergunta que lhes causasse embaraço ou constrangimento, e que isto não lhe seria considerado impedimento para permanecer ou para continuar na pesquisa. Assim também, aos/às participantes foi garantido o sigilo e o resguardo da sua identidade, bem como a identidade institucional, mantendo-se em segredo seu nome e o nome da escola onde o estudo fora realizado. Com todos esses cuidados, buscou-se garantir ao máximo atender aos princípios que regem as pesquisas com seres humanos, de modo a resguardar-lhes suas integridades físicas, emocionais e psicológicas, minimizando todo e qualquer risco potencial que pudesse emergir no percurso de investigação.

1.6 O TRATAMENTO DOS DADOS CONSTRUÍDOS EM CAMPO: A ANÁLISE DOS DISCURSOS

O processo de análise dos dados construídos em campo não é tarefa fácil, mas sim uma atividade extremamente complexa. Segundo Frigotto (2010), é nesse momento em "que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista" (FRIGOTTO, 2010, p. 98), de modo a se conseguir apreender a realidade investigada. É a etapa da pesquisa em que o pesquisador codifica os registros, especifica ou cria categorias, estrutura conceitos e concepções e analisa os elementos evidenciados que emergiram com uma maior frequência em relação ao problema de pesquisa investigado (ANDRÉ, 2010).

O processo de análise precisa ir além ao que está visivelmente posto, devendo envolver, portanto, o desvelamento de "mensagens implícitas, dimensões contraditórias e pontos sistematicamente omitidos" (ANDRÉ, 2010, p. 50). É o momento de confronto entre os fundamentos teóricos que iluminam o objeto estudado e os dados empíricos levantados durante o processo de imersão em campo, possibilitando ao pesquisador uma maior aproximação com a realidade investigada (ANDRÉ, 2010).

Nas ciências humanas, sobretudo nas pesquisas qualitativas, os dados construídos não raro se dão de ordem do campo da linguagem, tendo em vista que estes, muitas vezes, são constituídos a partir da forma como o ser humano utiliza a linguagem para representar a si mesmo, dando sentido às palavras e, por meio destas, dando sentido às situações

experienciadas e vivenciadas em seu cotidiano (MARTINS, 2010). A este respeito, Cardoso (2005) aponta que, na produção de linguagem nas esferas de interação e de comunicação humana, emergem nas diversas situações discursivas três subsídios importantes e que precisam ser considerados: interlocutores, enunciado e mundo. Este foi um dos vieses considerados nas análises dos dados, nas quais busquei investigar como os/as participantes da pesquisa constroem suas enunciações cujos atravessamentos discursivos se registram em práticas implicadas na construção da educação de surdos/as na perspectiva da política da educação inclusiva.

Além disso, segundo Bakhtin (1992), a língua enquanto artefato social se faz presente em todas as esferas da atividade humana e se constitui em enunciados que são reflexos das práticas materializadas no interior dessas esferas. É, portanto, por meio da língua e de seus enunciados que as pessoas dão significado ao mundo, às coisas, às ações do seu cotidiano, sendo, portanto, constituinte da própria realidade.

Na transcrição dos enunciados não evidenciei as marcas da oralidade e os ruídos na comunicação, posto que não foram considerados significativos para esta pesquisa. Após a transcrição, os dados construídos em campo foram interpretados à luz das teorias dos estudos relacionados à educação inclusiva, à educação de surdos e à análise do discurso. Segundo Creswell (2014, p. 152), "interpretação em pesquisa qualitativa envolve abstrair além dos códigos e temas para um significado maior dos dados". Essa etapa de pesquisa envolveu, portanto, a atribuição de sentidos às categorias de análise que emergiram em campo a partir de questionamentos e reflexões críticas e fundamentadas, tendo sempre como referência os objetivos e a questão motivadora da pesquisa, que foram retomados ao longo de todo o processo interpretativo dos dados.

Na análise do *corpus* constituído nesta pesquisa, o enfoque foi direcionado para os efeitos de sentidos implícitos na relação dos ditos e não-ditos evidenciados nas enunciações. Assim também, considerei as diversas formações discursivas presentes no contexto educacional que carregam um conjunto de discursos e que determinam o que pode e o que não pode ser dito na esfera discursiva escolar e que norteiam suas práticas discursivas. Além disso, considerei os interdiscursos que se atravessam nos discursos educacionais, tecendo-os e constituindo-os em sua relação com as práticas cotidianas na escola.

A noção de prática discursiva, segundo Foucault (2005), não se confunde com as competências linguísticas e gramaticais de um sujeito falante, mas se refere a "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as

condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 2005, p. 133). Já para Spink e Frezza (2013, p. 20-21), as práticas discursivas "implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão". Assim, é possível afirmar que é nas práticas discursivas, aqui entendidas não apenas como a ação de produção do discurso, mas também como o discurso em ação, que o discurso é tecido, construído, desenvolvido e que se torna "capaz de criar, reforçar, perpetuar e/ou desafiar práticas sociais" (DELLAGNELO e MEURER, 2008, p. 04).

Nas análises dos discursos produzidos pelos/as participantes surdos/as, considerei, por meio de seu discurso visual e sinalizado, registrado por meio da Libras, como constituem discursivamente a educação que tiveram e que almejam, as imagens que estes evidenciam ao representar a si mesmos, seus pares e o processo educativo em si. Estes discursos foram tomados em relação às formações discursivas nas quais busquei identificar e analisar os sentidos que emergem entre os ditos e os não-ditos, entre o velado e o (re)velado discursivamente, entre o oculto e o manifesto.

Ao buscar compreender como os discursos se registram nas práticas escolares envolvendo os/as surdos/as em uma escola comum, tentei compreender como tem ocorrido os processos de escolarização desses estudantes, além de buscar evidenciar, na opacidade e nos implícitos da linguagem, os diversos aspectos das vivências e experiências educacionais dos participantes da pesquisa em relação ao contexto da educação de surdos, trazendo à tona elementos discursivos que revelam suas visões de mundo acerca da realidade investigada. Para tanto, foi necessário uma maior busca acerca dos conceitos operacionalizados na AD para, de uma forma mais instrumentalizada, poder incorrer num processo de análise acompanhado de reflexões mais cuidadosas, mais criteriosas, menos aligeiradas. Alguns destes conceitos são apresentados no tópico seguinte para que o/a leitor/a possa perceber, ainda que de forma introdutória, um pouco da dimensão e da complexidade envolvida na análise do discurso enquanto inspiração para a técnica de análise nesse processo de investigação.

1.6.1 Os elementos do discurso: tecendo conceitos

Segundo Brandão (2014, p. 2), o discurso "pode ser definido como toda atividade comunicativa entre interlocutores; [é] uma atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes". Os sentidos (e os seus efeitos), portanto, são elementos a serem analisados nos discursos. Estes não necessariamente estão "presos" às palavras e à

enunciação, mas fogem ao controle do emissor do discurso. Os efeitos de sentidos emergem em cada interlocutor a partir de suas vivências de mundo e em constante diálogo com outros discursos com os quais já teve contato. Se dão, portanto, no processo das intersubjetividades, sendo percebidos de forma diferente no processo de interpretação e de compreensão de cada leitor e de cada interlocutor.

Além disso, Brandão (2014) indica também que o discurso, enquanto elemento imaterial ao texto, é regulado nas formações discursivas e é atravessado por ideologias, crenças, posições sociais e valores dos sujeitos que, subjetiva e (in)conscientemente, são interpelados pela linguagem. Tais formações discursivas reúnem um conjunto de enunciados marcados por algumas características comuns (linguísticas, temáticas, de posição ideológica, etc.) e determina o que pode e o que deve ser dito pelo falante a partir do lugar, da posição social, histórica e ideológica que ele ocupa. Representa, portanto, o próprio "currículo" do discurso. As formações discursivas circulam em determinadas esferas de atividade humana e são compartilhadas pelos sujeitos que se inserem em tais espaços/situações interativas.

Nesse ínterim, Foucault (2014, p. 09) faz a seguinte observação: "Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa". Além disso, destaca ainda o autor que "ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo" (FOUCAULT, 2014, p. 35). Em cada circunstância, em cada esfera da comunicação e da interação humana há ditos que são possíveis de serem produzidos, enquanto outros são interditados, rejeitados, recusados quando não cabem no que se espera, no que é aceitável numa dada situação interativa, numa dada "sociedade do discurso" (idem, p. 37). E esses conjuntos de dizeres que são relativamente estáveis e esperados numa dada esfera de atividade humana constituem as próprias formações discursivas, o que autoriza (ou interdita) o que pode e o que não pode ser verbalizado num determinado momento, num determinado espaço, numa determinada situação. As formações discursivas, portanto, disciplinam os discursos, conferindo-os certa medida de controle e de regularidades segundo regras e critérios aceitáveis numa dada atividade em um grupo social.

Nessa dinâmica de autorização ou de interdição do discurso numa dada formação discursiva, há relações mediadas por poderes que são pulverizados nos atos interativos cotidianos e enviesados nos próprios discursos, constituindo-os no próprio poder a ser conquistado (FOUCAULT, 2014). É o poder no/do discurso que lhe confere um efeito de verdade, o que, portanto, o torna objeto de lutas que se materializam em arenas discursivas.

Diz Helena Brandão (2014) ainda que "o discurso é um dos lugares em que a ideologia se manifesta, isto é, toma forma material, se torna concreta por meio da língua". O discurso não é neutro. É ideológico. E por ser ideológico, promove ação, fabrica práticas, falsifica e oculta aspectos da realidade (GHEDIN e FRANCO, 2011), guia atitudes, constituem modos de ser e de agir no mundo, ainda que de forma contraditória. A ideologia, neste caso, é entendida como a

> lógica da ocultação e dissimulação que se baseia na ideia de uma sociedade e não no que acontece nessa sociedade. As pessoas pensam, sentem, agem guiados por essa ilusão da sociedade, sem estar atentas ao que acontece. A consciência fica na aparência e forja explicações a partir das ideias da sociedade. (MASINI, 2010, p. 70)

Conforme se pode notar, os discursos são constituídos na lógica da ocultação, da dissimulação (ORLANDI, 2000), o que tornou necessário, no processo de análise nesta pesquisa, o desenvolvimento de reflexões acerca do que estava velado, do que não fora dito, mas que emergia a partir dos ditos. Há vários sentidos ocultos que atravessam os discursos (FOUCAULT, 2014). E é nessa lógica que as ideologias são constituídas e (nem) sempre manifestas. Os discursos não apenas representam ideologicamente uma dada realidade, mas também a constituem na medida em que norteiam olhares, constroem e representam ideias e materializam e legitimam ações guiadas por uma linguagem impregnada de construções sociais diversas (CANEN, 2007). Assim, não raro foi possível identificar nos discursos a impregnação de um viés discursivo colonialista, pautado em preconceitos em relação às diferenças, que precisam ser debatidos num *continuum* movimento contra-hegemônico que vise a sua descolonização.

Os discursos não são apenas um conjunto amontoado de palavras que designam os objetos e as coisas, mas sim as práticas no uso da linguagem que constituem e que formam esses mesmos objetos discursivos aos quais se refere (FOUCALT, 2014). São objetos que, por estarem sob o controle de determinadas pessoas designadas para este fim, são alvo de relações de poder que se materializam discursivamente ao constituir as forças discursivas que se enfrentam pelo controle do objeto.

Neste ínterim, destaco que este estudo se inspirou na vertente da análise do discurso a perspectiva de linha francesa, doravante AD, posto que busquei ir, para além dos aspectos linguísticos e funcionalistas da linguagem, adentrar questões que emergem do campo do campo histórico, cultural e social e que produzem grande influência sobre a própria constituição do discurso. Nesta perspectiva da AD, em diálogo com o materialismo histórico dialético, compreendo a linguagem como estando situada historicamente, a partir do

posicionamento do próprio sujeito discursivo, cujos elementos históricos e culturais são afetados pelos efeitos de sentidos.

Nessa perspectiva do discurso, outros elementos são considerados, tais como a noção de rede discursiva que atravessa cada discurso, constituindo-os numa perspectiva de interdiscursividade (ORLANDI, 2000). Em relação a essa perspectiva do discurso, Helena Brandão (2014) faz o seguinte apontamento:

> Todo discurso se constrói numa rede de outros discursos; em outras palavras, numa rede interdiscursiva. Nenhum discurso é único, singular, mas está em constante interação com os discursos que já foram produzidos e estão sendo produzidos. Nessa relação interdiscursiva (com outros discursos), quer citando, quer comentando, parodiando esses discursos, disputa-se a verdade pela palavra numa relação de aliança, de polêmica ou de oposição. É nesse sentido que se diz que o discurso é uma arena de lutas em que locutores, vozes, falando de posições ideológicas, sociais, culturais diferentes procuram interagir e atuar uns sobre os outros. (BRANDÃO, 2014, p. 04)

Nota-se, neste sentido, que os discursos não estão prontos, dados, mas se fazem e se refazem continuamente numa dinâmica de continuidade e descontinuidade na medida em que é tecido a partir de outros discursos que ora convergem, ora se excluem (FOUCAULT, 2014). Tem relação, portanto, com a própria memória discursiva do que já foi dito, individual e coletivamente, em outros momentos, em outros espaços, em outras situações anteriores ao momento de produção do discurso, dialogando com saberes que existiam antes do próprio sujeito que enuncia. Os discursos, neste sentido, não têm sua gênese na (aparente) origem do seu dizer. Muitas vezes, de maneira inconsciente, produzimos nosso discurso sempre a partir de outros discursos já produzidos por outros sujeitos, considerando que “existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; (...) contratos que precisam de signatários mas não de autor, receitas (...) transmitidas no anonimato” (FOUCAULT, 2014, p. 25). É por isso que, dado o "esquecimento" dos discursos que já foram produzidos, bem como de sua gênese ou de sua autoria, tem-se a impressão de que estes, embora produzidos a partir dos enunciados de outrem, são originais e inéditos. E é nesse "jogo" da memória discursiva individual e coletiva - a partir de seus esquecimentos, suas reelaborações, suas novas roupagens – que é constituído o interdiscurso, possibilitando a sua contínua existência no interior dos discursos a partir das regularidades discursivas que vão emergindo conforme as situações interacionais e comunicativas.

Em se tratando da formação discursiva pedagógica e educacional, esta dificilmente autoriza a entrada e/ou a permanência de discursos outros que não sejam os já estabelecidos e

comungados nos discursos docentes. São interdiscursos que são constituídos (in)conscientemente nas memórias dos dizeres docentes a partir de processos históricos nem sempre claramente perceptíveis em suas essências e que produzem sentidos cujos efeitos são o de veicular verdades ao mesmo tempo que geram implicações diretas nas práticas da educação de surdos – pontos que melhor abordo no tópico a seguir.

1.6.2 Os atravessamentos interdiscursivos nas formações discursivas educacionais: do interdiscurso clínico-terapêutico ao interdiscurso da educação bilíngue

É possível destacar no bojo dessa discussão que os discursos que circulam entre os falares dos sujeitos escolares refletem discursos institucionais já consolidados no meio educacional (muitos destes discursos originados de outras áreas, tais como a área da saúde). São interdiscursos diversos que se contornam em variadas formações discursivas e que produzem sentidos cujos efeitos que se atravessam na constituição do próprio discurso pedagógico escolar, afetando práticas, guiando atitudes e se registrando em ações e experiências igualmente diversas. Nesse movimento discursivo, vão fabricando verdades discursivas que contornam as práticas educacionais evolvendo as pessoas surdas na inclusão, constituindo-as a partir de tramas, tensões, silenciamentos, ditos e não-ditos que se enviesam no próprio fazer pedagógico.

Nos discursos pedagógicos em que são circunscritas as práticas de inclusão da pessoa surda, um dos interdiscursos mais emergentes é o clínico-terapêutico que compõe, por excelência, as formações discursivas de profissionais da saúde que atendem esse público. Não é tarefa simples buscar a gênese de tais interdiscursos. Contudo, Dallan (2013) indica que estes remontam a períodos anteriores à própria Idade Média e tem influenciado os processos de aprendizagem da linguagem desde o século VI. Estas práticas foram fortalecidas com o ápice do desenvolvimento da medicina que emerge no século XVIII, passando a conferir um enfoque de busca da prevenção e da cura para os indivíduos surdos. A partir de então, estes passam a ser colocados sob a égide dos discursos médico-terapêuticos de reabilitação da surdez com base em técnicas de oralização, o que provocou tensões entre oralistas e gestualistas acerca das abordagens a serem direcionadas aos indivíduos surdos no seu processo de escolarização (DALLAN, 2013).

O discurso clínico-terapêutico da surdez se fortalece no século XIX a partir dos paradigmas das ciências médicas e da saúde que passam a ganhar destaque naquele contexto, favorecendo a construção de um discurso em defesa do oralismo e da reabilitação auditiva

como único método a ser desenvolvido em relação aos/às surdos/as, (re)inventando assim a surdez na perspectiva da deficiência no campo da medicina. Tais discursos provocaram inferências significativas no II Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos, em Milão (Itália) no ano de 1880, no qual uma maioria não-surda e oralista, influenciada pelos estudos de cunho biológico da audição e da fala, decide por proibir as línguas de sinais em todo o mundo e aprovar os métodos orais como os únicos possíveis de favorecer a educação dos surdos. Tais discursos reverberaram no fortalecimento dos discursos oralistas que passaram a nortear a (re)constituição da educação para surdos tendo como foco a reabilitação clínica, auditiva e orofacial dos/as surdos/as e a negação das línguas de sinais por todo o mundo, repercutindo negativamente na educação direcionada a este público que já ocorria em várias escolas neste período.

As influências do interdiscurso clínico-terapêutico da surdez nos discursos atuais sobre as questões educacionais e linguísticas dos surdos são ainda notórias. É possível encontrar de forma atravessada nos discursos pedagógicos de documentos norteadores construídos para a educação de surdos os discursos oralistas, oriundos dos discursos clínico-terapêuticos, conforme se pode observar a seguir na Política Nacional da Educação Especial do ano de 1994: "Os alunos portadores de deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para *correção e desenvolvimento da fala* e da linguagem". (grifo meu) (BRASIL, 1994, p. 14). Observa-se neste enunciado o foco do discurso para a "correção" do que está (aparentemente) "incorreto", inadequado, fora do lugar, errado – a reabilitação da audição e da fala. Assim também é possível notar em Damázio (2007) quando trata a respeito do momento didático-pedagógico de ensino de língua portuguesa para surdos/as no Atendimento Educacional Especializado (AEE):

> No Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, **o canal de comunicação específico é a Língua Portuguesa**, ou seja, leitura e escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens e até mesmo o teatro, para a representação de conceitos muito abstratos. Vários recursos visuais são usados para aquisição da Língua Portuguesa (grifo meu) (DAMÁZIO, 2007, p. 45).

É notório no texto de Damázio (2007) que não há referência alguma à importância de desenvolver o ensino da língua portuguesa para surdos/as por meio da Libras. Conforme ela mesma aponta, neste atendimento, "o canal de comunicação específico é a Língua Portuguesa", indicando um discurso educacional atravessado de ideais oralistas. E em vários outros documentos norteadores, tais como a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), não são evidenciadas referências acerca da necessidade de o/a professor/a de

surdos/as aprender a Libras para mediar suas aulas, ficando esta mediação a cargo do profissional intérprete de Libras e cabendo ao/à professor/a tão somente continuar ministrando aulas utilizando a modalidade oral da língua.

Tais interdiscursos oralistas, ao se atravessarem nos discursos de integrantes da comunidade escolar, passam a compor a própria formação discursiva pedagógica e a configurar práticas que normalizam e ouvintizam os sujeitos surdos, além de tentar disciplinálos visando uma produtividade dentro de sala de aula que poderá/deverá ser aproveitada no mundo do trabalho capitalista. A esse respeito, Fleuri destaca que

> A educação especial produz novos conceitos e técnicas de reeducação e reabilitação, ao mesmo tempo em que constitui outras formas de sujeitos. Ao construir os **discursos sobre a surdez, que por muito tempo foram tidos como "verdadeiros"**, constitui o sujeito surdo mediante as práticas sociais do controle e da vigilância. Mas a constituição desses "verdadeiros" discursos da Educação Especial, da Medicina, são construções históricas de múltiplos significados. (destaque meu) (FLEURI, 2003, p. 29).

Fleuri (2003) nos aponta as influências dos discursos médicos nos discursos educacionais da educação de surdos que produzem sentidos cujos efeitos são o de fabricar "verdades" nos discursos pedagógicos regulados nas formações discursivas educacionais. Assim também neste ínterim, o Decreto 5.626 de 2005, que regulamentou a Lei de Libras nº 10.436 de 2002 – que traz em seu bojo as questões referentes à educação e à língua do/a próprio/a surdo/a – tem o capítulo VII destinado apenas a apontar a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Neste capítulo, há o discurso em defesa de que o/a surdo/a tenha direito a próteses, aparelhos auditivos, acompanhamento médico, terapia fonoaudiológica, dentre outras, evidenciando assim as permanências do discurso médico nas legislações que tratam da surdez em seus aspectos linguísticos e educacionais. Trata-se de um discurso pautado pelo viés da deficiência que é marcado pela ausência da audição, no qual é evidenciada a necessidade de reabilitação para que este sujeito possa vir a se tornar um ser "completo", assim como o não-surdo (supostamente) o é.

Outro ponto de destaque no Decreto 5.626/05 é o seu Art. 25, que reza no parágrafo 1º: "O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras". A esse respeito, Silva Júnior e Mascia (2009; *apud* DALLAN, 2013, p. 90) fazem a seguinte análise: "emerge, neste trecho, o interdiscurso de que o surdo não fala (a língua oral), portanto, não pode ser falante. A Libras é uma língua de fato, portanto, todos aqueles que a adquiriram ou aprenderam são falantes dessa língua".

De fato, concordo com estes autores ao defenderem que se “fala”, não se “usa” esta língua. Compreendo que os/as surdos/as e não-surdos/as bilíngues são falantes desta língua, não meros usuários desta. Assim como os/as não-surdos/as brasileiros/as, em sua maioria, são falantes da língua portuguesa, não seus meros usuários. “Falar”, neste contexto, emerge com o sentido de comunicar, interagir, dizer, passar, receber e construir mensagens, agir no mundo por meio da linguagem. Tem um efeito de sentido que retoma o poder de ação presente nos usos da língua, em contraposição à ideia de “mudismo”, “mudez” e “surdo-mudez” costumeiramente associada ao/à surdo/a, como se este/a fosse um sujeito passivo, assujeitado e subserviente que não produz linguagem e que é incapaz de se comunicar por meio de uma língua.

Outro interdiscurso também evidenciado nas formações discursivas educacionais foi o interdiscurso religioso. Embora estes se fazem presentes sobretudo nas instituições religiosas de matriz cristã (não excluindo as outras religiões), não raro adentram às escolas por meio dos discursos pedagógicos docentes e passam a ganhar contornos nas formações discursivas educacionais, produzindo sentidos cujos efeitos são o de conferir um tom religioso, em vários momentos, às questões que envolvem a presença do sujeito surdo na instituição escolar – fato observado em alguns momentos nesta pesquisa.

Tais interdiscursos encontram terreno fértil e se difundem no interior da escola, pois se ancoram na tradição cristã que marcou, por longos séculos, toda a educação do período colonial brasileiro, no qual as missões jesuíticas propunham um modelo de educação principalmente aos indígenas baseados nos ideais da igreja católica. Essa influência hegemônica religiosa ainda se fazia presente de forma marcante nas escolas do início do século XX, e, de uma forma ou de outra, aparece enviesado dos discursos pedagógicos de professores/as neste século XXI. Além dessas permanências históricas na educação, a formação cristianizada de muitos docentes e intérpretes de Libras tem favorecido a difusão de discursos religiosos dentro da escola que constituem as pessoas surdas a partir da visão de deficiência representada no cânone bíblico.

Por fim, outro interdiscurso evidenciado nesta pesquisa foi o da educação bilíngue, muito marcado nos discursos teóricos e legais e que também se manifesta nas formações discursivas das pessoas surdas participantes deste estudo sob a ideia de “escola de surdos”. Trata-se de um discurso pautado pelo viés socioantropológico da surdez, que considera o sujeito surdo a partir de sua língua, de suas experiências culturais, de suas identidades. Esse discurso, segundo Dallan (2013), foi inaugurado no Brasil pelo pesquisador Carlos Skliar que passa a atribuir contornos a uma nova formação discursiva, representando um marco na busca

pela superação da presença dos interdiscursos clínico-terapêuticos na educação que impunha a oralização, a protetização e a medicalização aos/às surdos/as numa perspectiva essencialmente patologizadora.

Nesses interdiscursos da educação bilíngue, há a defesa para que as pessoas surdas devem adquirir primeiro a Libras como primeira língua e depois aprender a língua portuguesa como uma segunda língua. Tais posicionamentos são pautados em autores tais como Quadros (1997), Fernandes (2003a; 2003b) e outros, que argumentam que é por meio da Libras que os/as surdos/as apreendem o mundo ao seu redor.

Os interdiscursos em defesa da educação bilíngue passam a compor também as formações discursivas jurídico-legais por pressão dos movimentos e das comunidades surdas. Nestes, há uma clara defesa pela educação bilíngue para surdos ofertada em classes e escolas bilíngues especializadas. São interdiscursos que demarcam essa proposta educacional como outra possibilidade de oferta educacional aos/às surdos/as e que, por atender às suas diferenças, não se constituem em espaços segregacionistas, mas sim em espaços nos quais acontece, de fato, a inclusão da pessoa surda.

A partir da publicação do decreto 5.626/05, um grupo de surdos oriundos de várias partes do Brasil se reuniu na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2006, sob a coordenação da Professora e Pesquisadora da área de educação de surdos Nídia Limeira Sá, e construiu o documento intitulado "A Educação que nós, surdos, queremos e temos direito" – um documento que registra discursos frequentemente presentes na formação discursiva dos movimentos e das comunidades surdas. Neste documento há no título uma marca posicional dos sujeitos responsáveis pela construção do texto – os surdos – contrapondo aos discursos inclusivistas que são, em sua maioria, construídos por não-surdos que evidenciam pouco ou nenhum conhecimento acerca das especificidades destes sujeitos e de seu processo educacional. Nos discursos deste documento, há uma forte crítica às práticas de educação que se diz inclusiva, conforme se pode observar a seguir:

> É necessário oferecer condições de qualidade educativa para as pessoas surdas, a fim de que possam se desenvolver conforme suas potencialidades e, tal situação só poderá ocorrer de fato no momento em que a opinião do surdo seja respeitada, e no momento ele clama pela **sala só para alunos surdos**, sem que esse clamor represente sua exclusão no sistema de ensino, pois a **Inclusão** existente atualmente acaba ficando somente no sistema de ensino, porque há uma organização que implícita ou explicitamente valoriza o ouvir, o saber ouvir, o ser ouvinte [...]. **As aulas não são apropriadas para o aluno surdo**, são utilizadas apenas técnicas de memorização, apenas por verbalizações sobre o objeto a ser aprendido, de forma mecânica e descontextualizada. (grifos meus) (UFBA, 2006.).

Neste documento emerge o discurso que coloca em situação oposta e binária a educação inclusiva em relação à "sala só para alunos surdos" (Leia-se "Escolas e Classes Bilíngues"). Evidencia-se assim o discurso de essencialização das diferenças identitárias, demarcado pelas características inerentes às identidades surdas, numa tentativa de resguardar e proteger suas próprias identidades. Contudo, cumpre apontar que essa proposta vai de encontro ao que determina o Decreto 5.626/05 anterior a este documento, que abre a possibilidade de classes e escolas bilíngues serem ofertadas também a estudantes não-surdos, desde que sejam bilíngues e também falantes da Libras (tais como os/as não-surdos/as filhos/as de pais e mães surdos/as que crescem num ambiente no qual a Libras é a língua materna da família).

Além disso, esse enunciado desse documento evidencia o discurso acerca da necessidade de se levar em consideração a opinião do sujeito surdo ao mesmo tempo em que critica as metodologias de ensino utilizadas na educação em perspectiva inclusiva, que têm como foco os/as estudantes não-surdos/as. O discurso em defesa à educação bilíngue vem muitas vezes acompanhado ao discurso que critica a política de educação inclusiva e que aponta os entraves e problemas advindos dessa proposta educacional. Em outro enunciado deste documento, há uma crítica à forma como a Libras é tomada nas escolas de perspectiva inclusiva, conforme se pode notar a seguir:

> [Os órgãos governamentais] [...] afirmam [aos surdos] o direito ao uso [da Língua de Sinais], contudo há apenas a recomendação para que pais e professores aprendam essa língua, sendo que **muitos professores de escolas públicas não sabem utilizar a Libras**. [...] Uma grande parte do professorado da classe inclusiva em redes de ensino sequer conhece ou ouviu falar da Língua Brasileira de Sinais, o que dificulta ainda mais o processo satisfatório da inclusão para os surdos. (grifo meu) (UFBA, 2006).

Nesse discurso, os surdos evidenciam que, visto que os/as professores/as da educação em perspectiva inclusiva não conhecem a Libras, a educação bilíngue ofertada em classes e escolas bilíngues, com professores/as bilíngues, tendo a Libras como língua de instrução e de mediação de todo o processo educacional, é a mais adequada, pois assim torna possível que o público de estudantes surdos construa aprendizagens satisfatoriamente. Nesse documento, os movimentos surdos tecem críticas à educação em perspectiva inclusiva ao mesmo tempo em que registram as características que demarcam a educação que eles/as, surdos/as, querem, desejam e que afirmam ter direito:

> Para a efetiva realização de uma educação de qualidade para os surdos, nós reivindicamos: Reestruturar o curricular pedagógico para aproveitamento dos recursos pictóricos e de sinais, pois o currículo se encontra apenas adequado para estudantes ouvintes; Implementar a Língua de Sinais nos currículos escolares; Assegurar a presença do professor surdo e do intérprete profissional na sala de aula;

> Alfabetizar crianças surdas através do Bilinguismo; Participação política educacional das pessoas surdas nos processos de discussão e implementação de Leis, Decretos, etc.; [...] Garantia de acesso à cultura surda; Construção de escola de surdos e creche para crianças surdas, com estrutura proporcional para tal. (UFBA, 2006, p. 06)

Neste enunciado, ficam mais evidentes os discursos das reinvindicações dos/as surdos/as visando a reestruturação curricular das instituições escolares de modo a se contemplar os aspectos inerentes à Libras, tudo em uma escola própria para surdos, de filosofia bilíngue. A inclusão, portanto, neste documento, não representa um avanço nas políticas públicas educacionais da área da educação de surdos, mas sim um entrave para que estes possam se escolarizar adequadamente, a partir de suas especificidades e de suas diferenças.

Nesse ínterim, cumpre destacar que os discursos oficiais em defesa da inclusão tendem a evidenciar grandes resistências em atender a essa reivindicação das comunidades surdas, posto que são produzidos em sua maioria por pessoas não-surdas que não têm envolvimento e implicação com tais comunidades, não compreendem as diferenças surdas e tendem a ver a pessoa surda a partir da deficiência e da patologia. Além disso, quem produz esses discursos entende a necessidade de os/as estudantes surdos/as estarem em contato com os/as não-surdos/as em escolas comuns por acreditarem que as escolas e classes bilíngues se constituem em espaços de segregação.

Além do mais, cumpre apontar ainda que é pela ação discursiva dos movimentos surdos que os discursos oficiais são pressionados a ceder a algumas de suas reivindicações. Estes, em alguns momentos, fazem “concessões”, mas sem abrir mão do que efetivamente querem – fragilizar as classes e escolas bilíngues ao passo em que buscam fortalecer a política educacional inclusiva que, na prática, desconsidera as diferenças desse grupo cultural.

Por fim, cabe reafirmar a relevância em se buscar compreender, refletir, analisar e questionar os discursos escolares, atravessados de interdiscursos, regularizados nas formações discursivas, produtores de efeitos de sentidos, que promovem o fazer pedagógico e que se implicam diretamente na construção da educação de surdos, quer em perspectiva bilíngue quer em perspectiva inclusiva. São reflexões que desestabilizam, sem dúvida, mas que possibilitam um repensar da constituição da própria escola ao mesmo tempo em que se propõem novos contornos ao fazer educativo de modo a melhor contemplar as interfaces da diversidade humana e as diferentes diferenças presentes no seu interior das instituições escolares.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM TEMA EM DEBATE

Na contemporaneidade, as discussões centradas na temática da educação inclusiva têm ganhado cada vez mais destaque no meio educacional, o que pode ser justificado pelo fato de ter havido um crescimento considerável no número de matrículas de estudantes com deficiências nas escolas públicas. Segundo dados levantados no Censo Escolar e disponibilizados pelo Ministério da Educação, no ano de 1998 haviam cerca de 200 mil crianças com deficiências matriculadas na educação básica (13% em escolas comuns) e no ano de 2014 eram quase 900 mil crianças com deficiências matriculadas nas escolas (79% em escolas comuns), havendo um aumento de 450% no número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Esse fato tem levado docentes e gestores escolares a levantarem questionamentos relacionados às implicações da inclusão na reestruturação do ambiente escolar em seus aspectos físicos, humanos, materiais, burocráticos e pedagógicos.

Não obstante, a organização escolar atual, pautada por ideais tradicionalistas e conservadores de ensino e de aprendizagem, pouco têm contemplado as reais necessidades dos/as discentes que apresentam alguma deficiência e/ou alguma necessidade educacional específica. A instituição escolar, de um modo geral, ainda reflete os ideais integracionistas da educação que foram marcantes nas décadas de 1960/1970 (BRASIL, 2008) e que consistiam em integrar aos sistemas de ensino apenas os/as educandos/as com deficiências que tivessem competências para acompanhar a proposta pedagógica escolar. Neste ideal integracionista, não havia um movimento da escola para que esta se adequasse às necessidades de seus estudantes, mas mantinha sua rigidez e seu engessamento pedagógico, cabendo apenas aos/às estudantes buscar seu (auto)desenvolvimento e se adequar ao sistema de ensino – o que raramente ocorria.

As propostas inclusivas para a educação, contudo, buscam contemplar as necessidades apresentadas por todos os/as estudantes, incluindo-se aí tanto os estudantes com deficiências quanto os "ditos normais"[27], tendo o respeito e a valorização à diversidade como princípio educativo. A inclusão não envolve apenas a matrícula das pessoas com deficiências na escola, mas envolve a construção de um espaço com finalidades educativas que possibilite a todos/as a construção de aprendizagens segundo suas diferenças e segundo suas necessidades

[27] Compreendo, neste texto, que os/as estudantes "ditos normais" são aqueles/as que não são considerados/as pessoas com deficiência(s), mas sim aquelas que são percebidas como estando dentro dos padrões de normalidade construídos socialmente.

educacionais específicas. Na educação inclusiva, há uma reorganização do sistema educacional para que este possa atender às necessidades educacionais específicas dos/as estudantes, segundo suas diferenças e suas particularidades.

A educação inclusiva, nesse ínterim, diz respeito diretamente à oferta de educação de qualidade para todos/as. Não se trata de uma proposta de ensino destinada apenas às pessoas com deficiências, mas sim a todos/as os/as estudantes que, de alguma forma, são excluídos e/ou alijados dos processos de aprendizagem que ocorrem dentro da escola (CARVALHO, 2012) e, por isso, muitas vezes, acabam fracassando na educação escolar.

A inclusão tem se configurado como uma bandeira levantada atualmente nas políticas públicas educacionais que norteiam as propostas educacionais no país, tornando-se palco efervescente de muitas discussões, debates e pesquisas científicas. Suas propostas têm almejado a construção de uma escola que não só reconheça e celebre as diferenças culturais, políticas, linguísticas e identitárias que se manifestam dentro dela, mas principalmente que acolha tais diferenças e que promova práticas de formação humana que contemple os interesses e as necessidades de todos os estudantes (SOUZA, 2015; CARVALHO, 2016; CARVALHO, 2012). Trata-se de uma proposta que visa reconfigurar a própria existência da escola, buscando avança-la de sua formação conservadora, homogeneizadora e tradicional para uma constituição escolar pautada em ideais inovadores, pós-modernos, pelo viés da diferença que considera, respeita, valoriza e acolhe as heterogeneidades humanas que se fazem presentes. A proposta da educação inclusiva considera que todos os/as estudantes, com ou sem deficiências, com ou sem necessidades educacionais específicas, podem aprender com ritmos, formas e interesses diferenciados (CARVALHO, 2012).

No que se refere à educação das pessoas surdas, esta é marcada por uma trajetória cujos percursos, muitas vezes, se mostraram sinuosos, posto que, historicamente, se constituiu em palco de muitas disputas, tensões e controvérsias. Ora foi defendida como um espaço de reabilitação da surdez, ora a partir de vieses segregacionistas, ora sob ideais integracionistas, ora a partir de égide da inclusão, ora na perspectiva da educação bilíngue. E é a partir de tais vieses que busquei fazer uma releitura de alguns apontamentos históricos e legais que constituíram discursivamente a educação de surdos/as ao longo dos períodos históricos, conforme elencado no tópico a seguir.

2.1 ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

Neste tópico apresento alguns breves e necessários apontamentos historiográficos sobre a trajetória histórica e legal que situam as pessoas surdas em determinados contextos históricos. Estabeleço como marco temporal para estas reflexões o período em que se iniciam os primeiros debates rumo ao reconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais e que possibilitou, em anos seguintes, a construção de uma educação de surdos/as pautada nos ideais do bilinguismo. (Re)construir essa trajetória nos possibilita compreender como as pessoas surdas e sua educação tem sido discursivamente construída/dita nos discursos oficiais e que se materializam em documentos norteadores/legais.

Fernandes (2007) aponta que os primeiros passos rumo à superação da filosofia oralista na educação de surdos/as foram dados a partir da década de 1960 (embora se perceba suas influências nos discursos educacionais até os dias atuais). Neste período, o linguista norte-americano William Stokoe passa a estudar a Língua de Sinais Americana (ASL) e a conferir-lhe um *status* de língua, dando a esta lugar de destaque nos debates entre os linguistas ao reconhecê-la como o meio principal dos/as surdos/as aprenderem e apreenderem o mundo ao seu redor.

A segunda metade do século XX é marcada também pelas lutas de pessoas com deficiências, juntamente com familiares, pesquisadores e educadores, em prol da inclusão educacional. Tais lutas, no contexto brasileiro, logram conquistas no texto da Constituição Federal de 1988, que passa a garantir em seu Art. 208 a oferta de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (CF de 1988, Art. 208). A partir de então, tem sido defendida a ideia de que o público de pessoas com deficiências tenha acesso a um modelo de ensino que, a despeito de suas limitações impostas social, cultural e educacionalmente, possa valorizar suas potencialidades e respeitar suas diferenças.

A partir da promulgação da Constituição Federal no Brasil em 1988, que foi fruto das lutas pela redemocratização do território brasileiro, outras leis e documentos legais foram sancionados, passando a nortear a construção da educação da pessoa com deficiência na educação especial tendo como perspectiva a educação inclusiva: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a Lei nº 10.436 de 2002, o Decreto 5.626 de 2005, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015, dentre outros. São documentos que materializam textualmente as pressões sociais das lutas das pessoas com deficiências, de seus familiares, de educadoras/es e de pesquisadoras/es que têm lutado para a consolidação de um sistema

educacional inclusivo que considere as necessidades educativas especiais desse público de estudantes que, historicamente, foi excluído do processo de educação formal nas escolas.

A segunda metade do século XX é marcada também pela promulgação de outros documentos legais que visavam a superação do legado histórico de tratamento cruel e desumano destinado às pessoas com deficiências, tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (de 1948, publicada no Brasil em 1978), a Declaração de Direitos do Deficiente Mental e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1971). Foram documentos importantes que colocaram no centro das discussões o direito das pessoas com deficiências a receberem educação formal institucionalizada (DALLAN, 2013).

Além destes documentos legais promulgados na segunda metade do século XX, outros dispositivos também foram publicados fazendo referências diretas à organização da educação básica no Brasil. Dentre estes, é possível citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961, que fez breves apontamentos sobre a educação dos "excepcionais", e a Lei nº 5.672 de 1971 que se mostrou omissa quanto à educação das pessoas com deficiências, destacando apenas em seu art. 9º que "os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação". Esse período coincide com o momento de lutas de movimentos integracionistas que buscam a mera inserção das pessoas com deficiências no âmbito das instituições escolares e classes comuns sem necessariamente demonstrar uma preocupação em se prover os meios necessários para que estas pudessem aprender e se desenvolver academicamente.

No contexto brasileiro, o final do século XX e o início do século XXI têm sido marcados também pela construção de outros documentos norteadores que têm orientado os sistemas de ensino no que se refere à inclusão educacional de surdos/as e demais pessoas com deficiências[28]. As lutas pela inclusão das pessoas com deficiências reverberam na inclusão dos/as surdos/as na rede regular de ensino, tendo como ponto de partida outros documentos publicados, tais como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

[28] A autora Patrícia Rezende (2010) esclarece que pessoas surdas militantes e politicamente engajados percebem a surdez não na perspectiva da deficiência, mas sim a partir da presença de artefatos culturais (STROBEL, 2008) marcados pelas visualidades, por questões identitárias de reconhecimento de ser surdo e pelo uso das línguas de sinais. Entretanto, incluo as populações surdas na categoria de pessoas com deficiências por estar me referindo a documentos legais que as consideram como pertencente a este grupo.

(LDBEN) nº 9.394 de 1996 e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (estas duas últimas já citadas).

A Declaração de Jomtiem fui publicada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia em 1990, tendo sido construída a partir de reflexões relacionadas à importância de se satisfazer as necessidades de aprendizagem escolar de todas as pessoas, incluindo-se aí as pessoas com deficiências. A declaração promulgada em Jomtien, contudo, fazia referência apenas ao acesso das "pessoas portadoras de deficiências" à educação, não apontando como deveria se dar a permanência de tais educandos no espaço da escola.

Quanto à Declaração de Salamanca (1994), esta provocou impactos positivos para a educação das pessoas com deficiências na medida em que promoveu reflexões apropriadas sobre a necessidade de se ofertar uma educação de qualidade na perspectiva da educação inclusiva a esse público. Esta Declaração visava a equiparação de oportunidades para todas as pessoas com deficiências, sendo considerada um marco que culminou com o movimento de inclusão social e escolar ao mesmo tempo em que passou a defender a construção de um ambiente inclusivo que combatesse "atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos" (Declaração de Salamaca, 1994).

Outro ponto da Declaração de Salamanca que merece destaque por apontar caminhos para a construção da educação em perspectiva inclusiva é o seguinte:

> Princípio fundamental da escola inclusiva é o de 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. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 05)

Percebe-se, desta forma, os desafios que estavam postos para os sistemas de ensino. Estes, a partir de então, precisariam se reorganizar de modo a ofertar educação para as pessoas com deficiências considerando suas peculiaridades, suas diferenças e seus ritmos de aprendizagens. Contudo, esta mesma Declaração aponta caminhos diferentes que poderiam ser percorridos ao se considerar a educação de pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva, conforme exposto novamente a seguir:

> Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido

> de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em **escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares**. (grifo meu) (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 7)

Sobre a LDBEN de 1996, destaca-se o seu Capítulo V, que trata não apenas do acesso aos alunos com deficiências no ambiente escolar, mas demonstra uma preocupação inicial também com a permanência desses estudantes no processo de escolarização ao apontar a necessidade de haver uma reestruturação escolar em seus aspectos curriculares, pedagógicos, metodológicos e avaliativos. Esta LDBEN trata ainda da terminalidade específica para os estudantes que não conseguirem concluir o ensino fundamental, em razão de sua condição de deficiência, embora não dê detalhes sobre como isso deveria ser feito.

Outro documento legal de destaque no campo da educação das pessoas com deficiências foi a "Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências", também conhecida como Declaração de Guatemala de 1999. Esta Convenção foi publicada no Brasil por meio do Decreto Presidencial nº 3.956 de 08/10/2001 e é um documento que tem como objetivo principal a busca pela prevenção e pela eliminação de todas as formas de discriminação, exclusão, diferenciação ou restrição às pessoas em razão de sua condição de deficiência. Em seu texto, elenca várias ações e medidas que deverão ser desenvolvidas pelo Estado de modo a enfrentar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiências nos diversos espaços, incluindo os escolares.

Em 2001 são aprovadas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica[29], que tem como objetivo regulamentar normas e orientações que possam nortear as práticas educacionais no âmbito da educação especial nos sistemas de ensino brasileiros. Em relação ao/à discente surdo/a, este documento faz o seguinte apontamento:

> Com relação ao processo educativo de alunos que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, deve ser garantida a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização do sistema Braille, da língua de sinais e de demais linguagens e códigos aplicáveis, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, **facultando-se aos surdos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada**. (grifo meu) (BRASIL, 2001, p. 37)

[29] No ano de 2017, foram aprovadas também as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia. Este documento pode ser localizado no seguinte *link*: < http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>.

Esse enunciado aponta como possibilidade a “acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização [...] da língua de sinais, [...] sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa”, o que coloca como centralidade na educação de surdos/as as questões relacionadas à linguagem na medida em que indica a necessidade de coexistirem duas línguas no espaço da escola – a língua de sinais e a língua portuguesa – numa perspectiva de educação inclusiva pautada pela abordagem bilíngue. Contudo, este documento não indica que a Língua de Sinais deverá se constituir como primeira língua no processo educacional dos sujeitos surdos/as, e nem lança luz sobre como as duas línguas deverão ser operacionalizadas no processo de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes surdos/as.

Outro destaque neste documento é com relação ao enunciado no qual se faculta “aos surdos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada”. Aqui não se diz quais as opções de abordagens pedagógicas que poderão ser escolhidas pelos usuários dos serviços, nem tampouco explica como os/as surdos/as e seus familiares serão orientados em relação a cada opção. Ao que parece, serão seus juízos de valor que nortearão as decisões – o que considero um risco ao processo educacional dos/as estudantes surdos/as, pois, embora eu reconheça a necessidade de estes/as e seus familiares terem autonomia em relação às escolhas quanto às propostas educacionais, compreendo que tais juízos poderão ser pautadas por visões e discursos equivocados ou pouco amadurecidos em relação ao processo educacional dos/as surdos/as. Assim também, embora anteriormente seja citada a possibilidade da educação ser mediada pela língua de sinais e pela língua portuguesa, numa abordagem bilíngue, esta e outras abordagens não estão postas de fato, o que pode comprometer tal processo de escolha de “opção”.

Além disso, há ainda outros avanços legais em torno das questões relacionadas diretamente à Libras que são considerados marcantes para as comunidades surdas brasileiras. Entre eles, destaca-se, após cerca de 10 anos de lutas dos movimentos surdos do Brasil, a promulgação da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras, em seu art. 1º, “como meio legal de comunicação e expressão” das comunidades surdas do Brasil. A partir desta Lei, a Libras passa a ganhar *status* de Língua, tendo reconhecido seu “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” (BRASIL, 2002, Art. 1º, Parágrafo único).

Além do reconhecimento da Libras como uma língua, a Lei 10.436/02 determina, em seu art. 2º, que o poder público passa a ser responsável por desenvolver “formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais”, indicando em seu art. 4º que um dos caminhos para essa difusão seria “garantir a inclusão nos cursos de

formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais". Trata-se, portanto, de um dispositivo legal que possibilitou às pessoas surdas brasileiras terem o seu direito linguístico reconhecido – o de poder se comunicar em uma língua natural de modalidade visuo-manual que é capaz de refletir os elementos das culturas surdas.

Após a publicação da Lei de Libras, esta foi regulamentada por meio do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. A partir deste, vários desdobramentos foram encaminhados, tais como: a inclusão da Libras como componente curricular de oferta e matrícula obrigatória nas Licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia e de oferta obrigatória e matrícula optativa nos demais cursos de Graduação e nos cursos técnicos e profissionalizantes; o estabelecimento de orientações quanto à formação inicial e à autorização legal para a docência em Libras e para a atuação como Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa (TILS); orientações quanto ao uso e à difusão da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para o acesso das pessoas surdas à educação; Orientações para a garantia da oferta de classes e escolas bilíngues para os/as estudantes surdos/as e não-surdos/as, com professores/as bilíngues e tradutores/as e intérpretes de Libras, resguardando ainda o direito à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno diferenciado ao da escolarização regular.

As determinações no Decreto 5.626 de 2005 buscam superar as lacunas na formação inicial de professores/as no que se refere aos aspectos relacionados diretamente ao campo da linguagem e aos estudos surdos que se atravessam diretamente no campo educacional. A Libras como componente curricular obrigatório nas Licenciaturas, embora não garanta que os/as professores/as em formação inicial aprendam esta língua e se tornem proficientes nesta, dadas as costumeiras cargas horárias que são insuficientes a este aprendizado, ainda assim tem se tornado em momento importante nesta etapa de formação dos/as graduandos/as.

Contudo, vale ressaltar que esse Decreto estabeleceu um prazo de 10 anos para que as instituições de ensino superior providenciassem as adequações em seus currículos, sendo que isto deveria ser feito de forma gradativa. Assim, é possível encontrar atuando como docente na educação básica professores/as que não tiveram contato com o componente curricular de Libras em sua formação inicial, considerando que uma parcela destes concluiu seus processos iniciais de formação em períodos que antecedem ao prazo final estabelecido pelo decreto, além de ser notório ainda que poucas formações continuadas têm sido dispensadas de forma a contemplar esta temática.

Outrossim, cabe destacar ainda a notoriedade neste Decreto acerca da influência das tendências médico-terapêuticas da surdez ao buscar, em seu capítulo VII, garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva acesso a ações diversas no âmbito da saúde. Dentre tais ações, destaca-se a prevenção, tratamento clínico, diagnósticos, oferta de próteses auditivas, acompanhamento médico, reabilitação auditiva e/ou oral, dentre outras, que constituem as questões da linguagem da pessoa surda a partir da interface entre saúde e educação.

Ainda no âmbito das legislações que tocam nos aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais, é importante destacar também a Lei nº 12.319 de 1º de Setembro de 2010, pois foi esta a Lei que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, conferindo o devido reconhecimento legal ao profissional responsável por mediar a comunicação em que as pessoas surdas estejam envolvidas tanto no espaço da escola como em outros espaços institucionais. Esta Lei, além de endossar o exposto no Decreto 5.626 de 2005 no que se refere à formação inicial dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS), aponta também as atribuições deste profissional sobretudo no que se refere a se garantir a acessibilidade comunicacional aos/às surdos/as, além de indicar as atitudes éticas que deverão pautar seu exercício profissional.

O Decreto de regulamentação da Lei de Libras (2005) e a Lei do Tradutor e Intérprete de Libras foram promulgados no período do Governo Lula (2003-2010) – momento da história brasileira marcada pelo fortalecimento das ações de inclusão no âmbito das políticas públicas educacionais direcionadas às pessoas com deficiências. Este governo implantou no ano de 2003 o "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade" que tinha como objetivo geral "disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros" (BRASIL, 2005, p. 10), além dos seguintes objetivos específicos: "sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular na efetivação da política de educação inclusiva" e "formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos" (BRASIL, 2005, p. 10).

Foi também neste período do Governo Lula (2003-2010) que foi publicada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com o objetivo de constituir políticas públicas que pudessem promover o acesso, a participação e aprendizagem de todos/as os/as estudantes, incluindo-se aí os/as estudantes com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Dentre as

ações a serem desenvolvidas por meio desta política, se incluem a garantia dos seguintes elementos:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 10)

Além destas ações a serem desenvolvidas a partir desta política, destaca-se uma orientação específica para o trabalho pedagógico a ser direcionado aos/às estudantes surdos/as:

> Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para os estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 12)

Neste enunciado do documento, alguns pontos do discurso merecem uma reflexão crítica. Primeiro a ordem em que aparecem as línguas de instrução aos/às surdos/as, na qual a Língua Portuguesa prevalece hegemonicamente, embora o Decreto 5.626/05 oriente que o ensino para surdos/as deva ser pautado primariamente a partir da Libras como língua de instrução. Segundo o discurso de que o AEE ofertado para os estudantes surdos/as também possa ser mediado por meio da língua oral, evidenciando ainda uma clara influência dos discursos oralistas na educação de surdos/as, o que tem sido alvo de enfretamentos por parte das comunidades surdas e dos movimentos surdos no Brasil.

Além disso, há que se destacar neste enunciado da Política que não há implicação alguma docente na implementação da educação bilíngue na escola de perspectiva inclusiva, pois não se determina que os/as docentes aprendam a Libras para se comunicar com os/as estudantes surdos/as e para ministrar-lhes aulas diretamente em sua primeira língua (L1). A este respeito, destaca-se que nos discursos surdos a educação bilíngue ofertada em escolas de perspectiva inclusiva e em escolas bilíngues é aquela na qual a Libras seja a primeira língua de instrução e de mediação entre estudantes surdos/as e professores/as, sendo a Língua Portuguesa considerada como uma segunda língua e em modalidade escrita.

Um terceiro enunciado dessa política, que considero positivo, diz respeito à orientação de que os/as surdos/as estejam matriculados juntos numa mesma turma. Este discurso, quando norteia a organização do trabalho pedagógico docente e as decisões gerenciais da instituição escolar, favorece aos/às surdos/as a aquisição da Libras como primeira língua e o desenvolvimento pleno em situações naturais e interacionais de uso da língua. Possibilita-lhes ainda a constituição de identidade(s) surda(s) tendo também seus pares surdos, colegas de classe/escola, como referência nesse processo de percepção e de construção do "eu surdo". Assim também, cabe destacar aqui a importância da presença do/a professor/a surdo/a no espaço da escola de modo a se possibilitar aos/às estudantes surdos/as outras referências para sua constituição identitária.

No ano de 2007 também é promulgada pela Organização das Nações Unidas a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, passando a fazer parte da legislação brasileira no ano de 2008. Esta promove um novo enfoque para o conceito de "deficiência", que se desloca da pessoa para o ambiente. Assim, ampliam-se as discussões sobre a acessibilidade, indicando que as deficiências estão mais relacionadas às barreiras existentes e que têm dificultado ou impedido o acesso das pessoas nos diversos espaços. No caso das pessoas surdas, esta convenção destaca, em seu art. 24, o seguinte:

> 3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiências [...]: b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2008b, p. 50)

Percebe-se, neste documento, um encaminhamento que favorece a educação dos/as surdos/as: a possibilidade de terem como língua de instrução uma língua de sinais. Reconhece-se também a importância de uso desta língua para a constituição identitária das pessoas surdas, bem como a importância de se ofertar a educação a este público no ambiente em que melhor se favoreça seu desempenho acadêmico – o ambiente, de fato, bilíngue onde a Libras seja a primeira língua (L1).

No ano de 2009 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, orientando sobre a organização e a oferta do AEE no âmbito das escolas comuns. De acordo com estas diretrizes, o aluno com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação que está matriculado tanto na sala de aula comum quanto no AEE deve ser contado duplamente para efeitos do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica). Estas orientam ainda sobre as ações necessárias visando a

institucionalização do AEE, além de direcionar as atribuições do/a professor/a que atuará neste atendimento especializado.

Outro documento de suma importância que fora aprovado em âmbito brasileiro foi Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado por meio da Lei 13.005 de 2014. Este documento passa a estabelecer 20 metas para os vários setores da educação básica, dentre eles a educação especial, ao passo em que aponta 254 estratégias que deverão ser tomadas visando-se atingir as metas propostas. Esse PNE foi construído a partir de discussões em diversos fóruns nacionais, com representações dos vários segmentos e instâncias sociais, sendo tecido a partir de várias vozes, vários debates, vários consensos e vários dissensos. Foi um documento que apresentou algumas inovações em relação ao documento anterior, tais como a apresentação das estratégias necessárias para que as metas fossem atingidas e a determinação de prazos intermediários para que algumas metas fossem cumpridas.

A meta indicada para a Educação Especial é a meta de nº 04, conforme aparece no texto do PNE:

> Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 33)

Trata-se de uma meta que evidencia o interdiscurso inclusivista da educação de pessoas com deficiências, o que reverbera na educação de surdos/as ao considerar este público como integrando as deficiências sensoriais[30]. Para se atingir esta meta, o Plano estabelece 19 estratégias que deverão ser executadas de modo a se possibilitar de fato que a educação especial atinja o patamar desejado. No caso da educação de surdos/as, destacam-se as seguintes estratégias:

> 4.7 Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...].
> 4.13 [...] Garanti[r] a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (BRASIL, 2014, p. 56-57)

[30] A partir do campo epistemológico dos estudos surdos, não com compreendo a surdez como uma deficiência. Compreendo-a como uma diferença marcada a partir de experiências linguísticas, culturais e identitárias que não tem o foco na **ausência** da audição, mas na **presença** de uma outra língua, de outras identidades e de outras experiências culturais visuais.

Estas estratégias foram acrescidas após intensos debates com representantes das comunidades surdas brasileiras, dentre estes a professora e pesquisadora surda, Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, representante da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que têm lutado pela efetivação da educação bilíngue no ensino aos/às surdos/as. Destacam-se, em tais estratégias, os embates discursivos ao se possibilitar a oferta de educação bilíngue não apenas em escolas e classes bilíngues, conforme a bandeira levantada atualmente pelos movimentos surdos brasileiros, mas também nas escolas em perspectiva inclusiva. De fato, tais estratégias representam um grande desafio para a reestruturação das escolas que têm a inclusão como foco, tendo em vista sua organização pedagógica, curricular e didática que tem sido historicamente pautada por ideais oralistas que foram construídos a partir de concepções pedagógicas que sempre colocaram o/a estudante não-surdo/a como o centro do processo educacional.

Outro marco positivo para as pessoas com deficiências e para as pessoas surdas foi a promulgação da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Segundo o art. 1º desta Lei, esta é "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania". Este documento legal endossou o discurso em defesa da oferta de educação bilíngue em classes e escolas bilíngues para surdos, conforme podemos observar a seguir:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] IV – 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. [...] XII – oferta de ensino da Libras [...] de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação. (BRASIL, 2015)

É notório neste enunciado da Lei Brasileira de Inclusão a presença do discurso construído e legitimado no Plano Nacional de Educação (2014-2024), sobretudo no que se refere à possibilidade de oferta de educação bilíngue aos/às surdos/as tanto nas classes e escolas bilíngues quanto na escola de perspectiva inclusiva. Cabe inferir, contudo, qual a visão de "educação bilíngue" que tem sido fomentada na legislação nacional. Se se compreende a educação bilíngue para surdos/as como uma educação na qual o ensino seja mediado prioritária e diretamente por meio de professores bilíngues, sem a necessidade de intérpretes de Libras mediando a comunicação entre professores e estudantes surdos/as no

âmbito da sala de aula, há que se repensar as viabilidades de a educação bilíngue ser, de fato, implementada nas escolas de perspectiva inclusiva.

É evidente ainda o equívoco legal em relação à compreensão de educação bilíngue para surdos/as como aquela em que se coloca o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) como mediador da comunicação no processo de ensino e de aprendizagem, sendo que estes continuam a ocorrer principalmente por meio da língua oral hegemônica do país – no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Destarte, cabe aqui afirmar que um ensino em que docentes ministrem suas aulas oralmente em língua portuguesa e no qual o intérprete de Libras apenas media a comunicação entre surdos/as e não-surdos/as não se configura como uma educação bilíngue. Em tais práticas de ensino a Língua Portuguesa continua a emergir como a primeira língua de instrução, ficando a Libras relegada ao segundo plano, quando não esquecida, abandonada, interditada.

Outrossim, o discurso presente na Lei Brasileira de Inclusão sugere a possibilidade de oferta da educação bilíngue não só em classes e escolas bilíngues, mas também em escolas de perspectiva inclusiva. Entretanto, há um silenciamento acerca de como a proposta de educação bilíngue poderá ser viabilizada nestas escolas, considerando-se que para os/as surdos/as o ensino deve ser ministrado em Libras por professor/a fluente nesta língua e para os/as não-surdos/as, falantes da língua portuguesa, é nesta língua que deve ocorrer a mediação do trabalho pedagógico docente. Fica, portanto, a incógnita: de que forma a educação bilíngue poderá ocorrer ao mesmo tempo com um ensino no qual a língua portuguesa tem centralidade no processo, numa classe/escola inclusiva composta por estudantes surdos/as e não-surdos/as? Considerando-se que não é possível que um/a docente utilize duas línguas ao mesmo tempo, e que a mera presença de intérpretes de Libras em escolas comuns não as constituem em escolas bilíngues, serão então necessários dois/duas professores/as nesta sala – um/a para ministrar as aulas oralmente para os/as estudantes não-surdos e outro/a proficiente em Libras para ministrar, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, as aulas para os/as estudantes surdos/as? Seria um prelúdio da docência compartilhada/colaborativa na inclusão para estudantes surdos? Essa docência compartilhada viabilizaria a educação bilíngue na inclusão? Visto que não se tem conhecimento de experiências pedagógicas dessa natureza, talvez essa possa se constituir em uma nova modalidade de educação de surdos, a ser investigada posteriormente.

Notamos, desta forma, que em tais legislações houveram muitos avanços na busca pela construção de uma educação que de fato atendesse às necessidades educacionais, linguísticas e culturais dos/as surdos/as. Entretanto, é notório ainda a pouca efetivação prática dos

pressupostos contidos nas Leis já desenvolvidas no país. Além disso, pouca referência se faz em tais documentos legais às pessoas surdas enquanto sujeitos constituídos identitária e culturalmente, apresentando muitas vezes o discurso médico-terapêutico com foco na (re)habilitação do indivíduo. Assim também nota-se ainda a presença marcante de focos em práticas pedagógicas como forma de se buscar suprir as lacunas deixadas pela deficiência, sobretudo nas propostas que envolvem a institucionalização do AEE, tendo-se pouca atenção direcionada para a Língua Brasileira de Sinais como perspectiva nos processos de ensino e de aprendizagem envolvendo estudantes surdos/as (DALLAN, 2013).

Em tais documentos percebe-se o discurso de promoção das ideias inclusivas na educação escolar, o que vem sendo ecoado mais veementemente sobretudo nos documentos oficiais elaborados por equipes técnicas do Ministério da Educação (MEC). Estes têm buscado nortear a construção de currículos e práticas pedagógicas escolares que contribuam para a promoção de ações eficazes pautadas no fortalecimento dos ideais da acessibilidade, da valorização e do respeito às heterogeneidades e na promoção do convívio democrático com a diversidade humana.

Embora se faça neste momento uma breve retomada histórica dos processos políticos e legais que construíram a educação em perspectiva inclusiva que temos na atualidade, cabe destacar que não se pretende aqui construir a ideia de que cada período as ideias e concepções eram/são fixas e estanques. Neste trabalho se compreende que, embora o contexto atual seja favorável à promoção das ideologias no âmbito da inclusão, os ideais ora segregacionistas, ora integracionistas, muitos marcantes em períodos anteriores a este século XXI, ainda poderão ser mais ou menos evidenciados nestes ou naqueles documentos legais, nestas ou naquelas práticas de ensino, nestas ou naquelas atitudes, e que, quando em confronto, poderão gerar tensionamentos e enfrentamentos no cotidiano das instituições escolares (ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009).

Outrossim, é necessário apontar que, embora hajam movimentos diversos de pessoas com deficiências e de pessoas surdas visando a construção de uma educação que contemple seus interesses e suas necessidades, ainda assim é notória a presença de uma maioria não-surda, sem deficiência, nos grupos de pessoas que tomam decisões relacionadas aos rumos a serem tomados na educação direcionada a estes públicos. Com isso, em muitos dos debates que nortearam a construção dos dispositivos legais anteriormente citados, pouco se levou em consideração as demandas apresentadas pelos surdos, sendo um problema ainda a ser enfrentado por essa população, cuja voz encontra-se ora silenciada, ora invisível (FERREIRA, 2008).

Por fim, visando-se melhor compreender os elementos envolvidos na educação das pessoas surdas, torna-se necessário discorrer sobre outro elemento que tem constituído esse fazer educacional - a dimensão da língua e da linguagem - elemento este que também é constituído discursivamente e que tem implicações diretas na construção da educação de surdos na educação básica, conforme destacado no tópico seguinte.

2.2 A QUESTÃO DAS LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS

O Brasil é um país multilíngue onde se falam mais de 200 línguas. Entretanto, pelo fato de a Língua Portuguesa ser o único idioma oficial do país segundo o art. 13º da Constituição Federal do Brasil de 1988, há uma crença no senso comum de que somos monolíngues, falantes unicamente desta língua. De fato, a grande maioria da população brasileira é falante nativa da língua portuguesa (cerca de 88% da população), o que indica a presença hegemônica desta língua no território do Brasil. Contudo, há que se destacar que parcela considerável da população brasileira é falante de outras línguas, tais como as línguas indígenas, as línguas dos imigrantes, as línguas africanas, a própria Língua Brasileira de Sinais (Libras), dentre outras.

Segundo dados do IBGE (2010), o Brasil possui cerca de 9,7 milhões de pessoas surdas e/ou deficientes auditivas. Embora se reconheça que nem todas essas pessoas sejam falantes da Libras, este número indica o potencial que esta língua tem para se expandir no território brasileiro. Além disso, cumpre destacar que a Libras não é a única língua de modalidade visuo-espaço-manual utilizada pelos surdos brasileiros. A título de exemplo, Dallan (2013) aponta que já circulou por aqui também a Língua de Sinais Urubú-Kaapor[31] que era utilizada por indígenas do Maranhão, tendo em vista que havia uma incidência considerável de surdez entre membros dessa comunidade indígena. Foi uma língua de sinais mapeada pela linguista Lucinda Ferreira Brito na década de 1980. Assim também a pesquisadora surda Shirley Vilhalva (2009) tem mapeado outras línguas de sinais utilizadas por comunidades indígenas na região centro-oeste do Brasil, sobretudo nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Embora a Libras só passe a ter *status* legal de língua a partir de 2002, essa língua já se fazia presente em território brasileiro desde muito antes. Um dos primeiros professores surdos do Brasil, Flausino José da Gama, registrou em 1875 o primeiro dicionário iconográfico da

[31] Essa língua de sinais atualmente é considerada extinta pelo site https://www.ethnologue.com/.

Língua Brasileira de Sinais (anteriormente conhecida como Linguagem de Sinais) já em meados do século XIX, indicando que a presença desta língua no Brasil remonta a um período muito anterior à publicação da Lei de Libras no ano de 2002 (GAMA, 2011).

Com o reconhecimento da Libras como uma língua a partir desse ano, algumas ações foram desenvolvidas visando a reestruturação das instituições escolares, de modo a poderem melhor atender aos/às estudantes surdos/as falantes desta língua. A partir de então, tem se fortalecido os debates sobre a produção de material didático-pedagógico em Libras de modo a se disponibilizar estes estudantes conteúdos curriculares em sua primeira língua, bem como sobre a formação docente para a atuação didático-pedagógica com esse público discente em sala de aula.

Este contexto tem favorecido também a produção e a difusão da Libras sobretudo por meio da internet e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), possibilitando o aumento de registros da língua e disponibilizando aos/às docentes uma gama de vídeos em Libras para utilização nas aulas ministradas para estudantes surdos. Essa conjuntura tem proporcionado o deslocamento da noção de sujeito surdo na perspectiva da deficiência auditiva para a compreensão de um sujeito constituído cultural e identitariamente por meio de uma língua de sinais – a Libras.

Contudo, há que se destacar que, segundo o Art. 4º da Lei de Libras nº 10.432 de 2002, a Língua Brasileira de Sinais, nas instituições escolares, não pode substituir a língua portuguesa em sua modalidade escrita, devendo esta ser ensinada aos surdos como uma segunda língua, conforme destaca o Decreto 5.626 de 2005 que regulamentou essa Lei[32]. Afirmar que a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita é insubstituível, denota as imposições direcionadas às pessoas surdas no que se refere ao uso de uma língua oral e/ou à sua representação gráfica, além de evidenciar a não consideração das formas próprias de escrita das Línguas de Sinais, conhecidas atualmente como *SignWriting*[33], que já é praticada em vários países do mundo. Trata-se, portanto, de uma determinação legal que evidencia a

[32] A Lei de LIBRAS nº 10.436 de 2002, embora reconheça a Língua Brasileira de Sinais como língua legítima utilizada na comunicação das comunidades surdas brasileiras, não confere a esta língua status de "2ª língua oficial do Brasil", conforme costumeiramente tem sido apontado sobretudo em falas do senso comum. Segundo o Art. 13 da Constituição Federal Brasileira de 1988, que não foi alterado pela Lei de LIBRAS, "a língua portuguesa é o [único] idioma oficial da República Federativa do Brasil".

[33] Segundo Klimsa, Sampaio e Klimsa (2013), o sistema de escrita *SignWriting* foi desenvolvido por Valerie Sutton em 1974. Trata-se de um sistema de escrita que já é utilizado em mais de 35 países, inclusive o Brasil, e que é capaz de representar graficamente os elementos quirêmicos das línguas de sinais (equivalentes aos elementos fonológicos das línguas orais), possibilitando às pessoas surdas escrever, ler e produzir textos em sua primeira língua – a língua de sinais.

hegemonia da Língua Portuguesa[34] em território brasileiro e confere-lhe um *status* de superioridade em relação a todas as outras línguas faladas no Brasil, inclusive a Libras.

Os debates relacionados às questões da linguagem se fazem presentes quando a pauta é a educação de surdos/as. As questões em torno da linguagem são centrais no processo de escolarização dos/as estudantes surdos, tendo em vista que os processos interacionais envolvidos na construção do conhecimento implicam necessariamente a mediação da linguagem tanto na organização do cognitivo do/a estudante quanto no seu próprio processo de aprendizagem, conforme destaca Fleuri:

> Um dos pontos mais problemáticos dos processos de inclusão de surdos na escola regular é a **falta de domínio de uma língua comum entre surdos e ouvintes**. Este é um dos fatores que dificulta ou mesmo impede a interação, a comunicação e a própria construção de conhecimentos no processo educativo desses alunos. A interação do aluno surdo com professores e colegas ouvintes acaba por se dar através de formas híbridas de comunicação que, por não serem promovidas de modo crítico e sistemático, são impregnadas de mal-entendidos**, restringindo a possibilidade de ensino-aprendizagem** no contexto escolar. (grifo meu) (FLEURI, 2003, 29)

Notamos, desta forma, que os processos interacionais entre surdos e não-surdos numa instituição escolar, sobretudo nas escolas de perspectiva inclusiva, não ocorrem de formas pacíficas e/ou democráticas, mas sim a partir de tensões multiculturais que emergem do relação entre esses grupos. Essas tensões são emergentes do contato entre as diferenças no contexto da diversidade, que no caso dos/as surdos/as ganha visibilidade a partir da presença de uma língua de sinais que passa a redimensionar os processos interativos e comunicacionais existentes não apenas na escola, mas na sociedade de um modo geral.

A política de inclusão, ao direcionar os/as surdos/as para o espaço da escola comum, preconiza a superação dos preconceitos e a busca pela convivência entre surdos/as e não-surdos/as na qual sejam respeitadas as individualidades, as subjetividades, as diferentes diferenças. Contudo, na prática, muitas vezes, na escola de enfoque inclusivo, privilegia-se o que é inerente aos/às não-surdos/as que estão dentro do padrão de normalidade socialmente esperado/desejado, relegando-se ao segundo plano as necessidades das pessoas surdas. A escola tem se organizado principalmente tendo como parâmetro a língua de modalidade oral, promovendo a exclusão dos/as surdos/as dos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo quando os/as docentes executam aulas meramente expositivas e orais, tendo como

[34] Embora reconheça neste texto a necessidade de se lutar por uma maior visibilidade e um maior reconhecimento da LIBRAS no Brasil, defendo também que a Língua Portuguesa seja ofertada (e não imposta), em *status* de segunda língua, aos/às surdos/as e aos/às deficientes auditivos/as, de modo a conferir-lhes maior empoderamento para se articular, negociar, interagir com as pessoas não-surdas falantes desta língua, para lutar socialmente em maiores condições de igualdade.

único recurso a sua própria oralidade. Essas são práticas que dificultam aos/às estudantes surdos/as compreenderem o que está sendo dito/escrito em sua plenitude, mesmo quando da presença do profissional Intérprete de Libras, que não consegue dar conta de interpretar/traduzir toda a linguagem que emerge das situações interacionais dentro de uma sala de aula.

Assim, aos/às surdos é relegada uma linguagem empobrecida de significado e a imposição dos/as não-surdos/as como modelos a serem imitados. Conforme relata Silva (2006), a hegemonia não-surda tende a negar as formas de comunicação utilizadas pelos/as surdos/as que é pautada pelas línguas de sinais, ao mesmo tempo em que procura ouvintizá-los num processo de assimilação cultural e linguística. Com isso, não raro se produz o fracasso escolar, no qual muitos surdos se desestimulam e acabam por abandonar o processo de escolarização – isso quando não são "empurrados" para as séries seguintes sem necessariamente adquirir as competências e as habilidades mínimas educacionais esperadas.

Em relação às tensões que emergem dos debates acerca das implicações das linguagens na educação de surdos/as, há ainda os conflitos acerca das políticas educacionais para os/as estudantes surdos/as – enquanto há os discursos construídos em prol do fortalecimento da escola em perspectiva inclusiva, há outros que são fomentados pelos movimentos surdos que buscam fortalecer as propostas de escolas e classes bilíngues, conforme já indicado anteriormente neste texto. Tais movimentos têm se fortalecido e tem ganhado visibilidade a partir dos discursos acadêmicos que têm empoderado as comunidades surdas instrumentalizando-as para promover as rearticulações da ordem do discurso nas instâncias sociais (FAIRCLOUGH, 2008). Sobre as ideologias presentes nos discursos de luta pela educação bilíngue, Pimenta (2015) faz alguns apontamentos:

> O ensino bilíngue preconiza que o surdo deve ser exposto, o mais precocemente possível, a sua língua natural, identificada como uma língua possível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem. Que também seja ensinado, ao surdo, a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. (PIMENTA, 2015, p. 94)

Destaca-se, neste viés, que os discursos acerca do bilinguismo parecem ser contraditórios em muitos momentos. Em muitos destes discursos emergem sentidos que constituem a ideia de bilinguismo para surdos como se estes necessitassem ser proficientes em duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), assim como ocorre com os não-surdos bilíngues que, quando considerados bilíngues, são proficientes em duas línguas. Neste caso, tendo em

vista que a grande maioria dos/as surdos/as demonstra pouca fluência na língua portuguesa, raramente poder-se-ia dizer que são bilíngues, o que nos levaria aos seguintes questionamentos: teria fracassada a proposta do bilinguismo educacional? Ou será que a proposta de educação bilíngue nunca foi efetivada de fato? Certamente que a educação bilíngue não existe ainda de forma consistente na maior parte das escolas. Além do mais, o fato de duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) estarem presentes no interior da escola, quando isto ocorre, não garante uma educação bilíngue, tampouco que os sujeitos surdos sejam bilíngues. Para além disso, é preciso toda uma reestruturação da própria organização curricular e pedagógica da escola de modo a tornar o bilinguismo em um dos princípios do trabalho pedagógico docente.

Em outros discursos, os sentidos emergentes são outros - bastam ser proficientes mais em uma língua do que em outra que já estarão contemplados dentro da proposta do bilinguismo. Neste sentido, Santana (2007, p. 237) esclarece que "bilíngue parece ser todo aquele que, com maior ou menor proficiência, lê e/ou escreve e/ou fala a língua portuguesa, bem como a língua de sinais", evidenciando assim uma possibilidade de bilinguismo mais exequível para os sujeitos surdos. No caso específico dos/as surdos/as, ser bilíngue envolve acessar "duas línguas, sendo que na grande maioria dos casos implica em ter como L1 [primeira língua] a LS [Língua de Sinais], e a língua majoritária, ou a língua do país onde reside, como segunda língua ou L2" (BEGROW, 2009, p. 63). Isso significa dizer que, no caso das pessoas surdas, ser bilíngue envolve transitar por duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa – podendo acessar em maior ou menor amplitude mais uma língua do que outra.

É fato que os discursos em defesas do bilinguismo e da educação bilíngue foram apropriados pelo Ministério da Educação (MEC), tendo em vista que em muitos documentos norteadores que saem deste órgão esta proposta já aparece de forma enviesada. Há um consenso entre movimentos surdos e entre órgãos setoriais do governo de que a educação bilíngue, seja nas escolas e classes bilíngues, seja nas escolas de perspectiva inclusiva, é a melhor proposta educacional para os/as surdos/as na atualidade. De fato, considerando-se que a grande maioria dos/as surdos/as é filha de pais/mães não-surdos/as não falantes da Libras e que por isso mesmo, na maioria das vezes, esta chega à escola falando apenas uma língua de sinais "caseira" (ou língua de sinais da família) não compartilhada por uma comunidade maior de pessoas sinalizantes em Libras, a educação bilíngue configura-se como a proposta mais adequada para se fomentar a criação de ambientes favoráveis à aquisição da Libras por parte destas crianças. Isto se torna relevante na medida em que se considera que a aquisição (ou

não) de uma língua de sinais tem implicações diretas em todo o desenvolvimento acadêmico do estudante surdo, refletindo positiva ou negativamente em todo seu processo de escolarização.

Entretanto, cumpre destacar que há discursos divergentes entre os dois grupos (MEC e Movimentos Surdos) em relação à Educação Bilíngue: enquanto para os movimentos surdos a educação bilíngue é compreendida como aquela ministrada em classes ou escolas específicas para surdos tendo-se a Libras como primeira língua (língua de instrução) e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como uma segunda língua, os órgãos de controle compreendem a educação bilíngue como aquela (também) ofertada nas salas de aulas comuns compostas por surdos e não-surdos, nas quais o/a professor/a ministra sua aula considerando a língua oral utilizada hegemonicamente pela maioria não-surda da escola e o/a Tradutor/Intérprete de Libras (TILS) entra em cena como o/a profissional responsável por mediar a comunicação sociointerativa. Compreendo, contudo, que, para que a educação bilíngue seja implementada na educação em perspectiva inclusiva, é necessário muito mais do que a presença de intérpretes de Libras no espaço da escola mediando a comunicação entre surdos e não-surdos. É necessário que a Libras passe a ganhar a centralidade em todo o processo educativo envolvendo estudantes surdos, permeando toda a filosofia de ensino e de aprendizagem da escola.

Neste discurso do MEC em defesa à educação bilíngue para surdos nas propostas de educação inclusiva, a Língua Portuguesa é evidenciada como primeira língua de ensino no espaço escolar, pois não se fala, nesta proposta, em um ensino para surdos/as mediado diretamente pela Libras, o que a torna numa segunda língua, ou uma língua secundária no espaço da escola por ser utilizada principalmente (na maioria das vezes, exclusivamente), pelos/as surdos/as e pelos/as intérpretes de Libras.

Cabe destacar, neste viés, que um espaço de sala de aula onde a Língua Portuguesa norteia todo o processo de interação, de ensino e de aprendizagem, não se configura como um *lócus* adequado para que uma criança surda se desenvolva no processo de aquisição da linguagem. Neste caso, é necessário haver ambiente favorável que sirva de estímulo para que os/as surdos/as aprendam a Libras como sua primeira língua e a Língua Portuguesa como sua segunda língua. Um ambiente assim seria aquele onde docentes e demais estudantes não-surdos fossem também falantes fluentes da Libras, fornecendo aos/às surdos/as o *imput* linguístico adequado para a aquisição desta língua, e onde o português fosse ensinado a partir de metodologias próprias de ensino de segunda língua.

Destaca-se, nesse contexto, que o processo de aprendizado da Língua Portuguesa (LP) por surdos não ocorre de forma natural e espontânea, ainda que lhe seja ensinada apenas a modalidade visual da língua (a escrita). Segundo Fernandes (2007), o processo de ensino de LP para surdos precisa ser pautado em metodologias diferenciadas, pois, caso sejam utilizadas as mesmas metodologias de ensino aos não-surdos, "os surdos acabam sendo marginalizados pelas particularidades evidenciadas na escrita e pela impossibilidade de atribuírem sentidos aos textos que lêem, na lógica solicitada pela escola" (FERNANDES, 2007, p. 127). Isso contexto faz com que as pessoas surdas apresentem grandes dificuldades no manuseio dos textos escritos em LP – o que repercute negativamente na escolarização como um todo.

Nessas tensões acerca da educação bilíngue para surdos/as, emergem ainda discursos diversos que buscam justificar a importância de se ensinar a LP como uma segunda língua (L2) para os/as surdos/as. Dentre tais discursos, elenco a seguir um enunciado de Pimenta (2015), que diz:

> A língua escrita representa uma via privilegiada de acesso à ciência e à cultura. Para as pessoas surdas, é um meio importante para eliminar barreiras de comunicação em determinados contextos públicos (televisão, teatro, cinema, conferências, etc.) ou particulares (e-mails, uso da língua escrita para reparar incompreensões em situações de conversação, etc.), sendo importante que as pessoas surdas alcancem competência e autonomia. (PIMENTA, 2015, p. 97-98)

Este interdiscurso que busca justificar a necessidade de ensino da LP aos surdos representa uma ideologia presente em muitos discursos acadêmicos, institucionais e pedagógicos, norteando assim, muitas vezes, uma educação para surdos/as com foco primário no aprendizado desta língua em detrimento do aprendizado da Libras. Além disso, é possível identificar também nos discursos acadêmicos a importância de os surdos aprenderem primeiramente a Libras, pois é por meio desta que ele irá aprender posteriormente a LP, conforme se pode notar a seguir:

> O uso da Língua de Sinais é de fundamental importância, pois é por meio dela que as crianças buscam ler e interpretar o português escrito. Temos, então, nesse processo de construção da escrita, a Língua de sinais fundando a aprendizagem do português, ou seja, significando o mundo e a palavra. (GESUELI, 2003, p. 158)

E embora se reconheça que é por meio das línguas de sinais que os surdos atribuem sentidos ao mundo ao seu redor, estes discursos, mais uma vez, colocam a língua portuguesa como a finalidade primária do ensino aos surdos, transformando a Libras como um meio para se chegar à língua hegemônica, e não como um fim em si mesma. Em tais discursos reforça-se a língua hegemônica da maioria não-surda em detrimento da Libras que, por possuir *status*

linguístico de língua, deveria também ser considerada não apenas como meio para se acessar outros conteúdos ou outras línguas, mas também como um objetivo a ser alcançado, um fim em si mesmo.

Os discursos em prol da educação bilíngue para surdos/as defendem a mediação de todo o processo de ensino e de aprendizagem por meio de uma língua de sinais, incluindo-se aí a construção de todo processo avaliativo em que os/as estudantes surdos/as estejam envolvidos, desde a definição dos instrumentos avaliativos até à elaboração dos critérios avaliativos. Nesse ponto, um questionamento: É possível uma escola regular comum ser redimensionada de tal forma a se constituir em uma escola inclusiva de fato para todos, surdos/as e não-surdos/as? Quais caminhos seriam necessários para isto se concretizar?

Neste debate, emergem posições opostas, essencializadas e radicalizadas acerca dos conflitos emergentes dos discursos relacionados à educação de surdos, no qual surdos/as e não-surdos/as buscam se posicionar em embates discursivos visando demarcar seu espaço. Há um movimento contra-hegemônico partindo dos/as surdos/as que buscam se empoderar discursivamente e, a partir de redes de enfrentamento, constituir uma escola que atenda às suas necessidades de ordem linguística, cultural e identitária. Tais movimentos discursivos contra-hegemônicos questionam o ouvincentrismo[35] presente na formação estrutural da própria escola. Deveria, então, a escola ser pensada e redimensionada a partir do surdocentrismo[36]? Seria possível construir uma escola na qual surdos/as e não-surdos/as tenham igual centralidade no processo de ensino e de aprendizagem, respeitando-se as diferenças e diversidades presentes em ambos os grupos? Ou isso apenas contribuiria para a manutenção do *status quo* da instituição escolar, a partir do qual impera a hegemonia ouvintista que tem colocado o indivíduo não-surdo no centro de toda atividade pedagógica, relegando aos/às surdos/as a marginalidade em relação ao ato de aprender? Como possibilitar a equidade entre surdos/as e não-surdos/as no espaço escolar? E se ao invés de termos uma escola centrada na pessoa não-surda ou na pessoa surda tivéssemos uma escola centrada no processo de ensino e de aprendizagem ao qual todos têm direito? Essa escola não estaria centrada no "sujeito", mas sim, nas peculiaridades da aprendizagem para cada um. São questões que, longe de provocar a construção de respostas imediatistas, podem nortear as reflexões acerca das tensões, dos embates e dos conflitos discursivos que têm marcado a

[35] Ideia construída por Perlin e Quadros (2006, p. 172). Para elas, o ouvincentrismo "existe na medida em que o ouvinte seja o centro de toda metodologia da normalidade".

[36] Conceito proposto por Dallan (2013), ao se referir às metodologias de ensino desenvolvidas tendo-se como referência central a pessoa surda e os elementos linguísticos, culturais e identitários que o compõem.

construção da educação de surdos ao longo dos últimos anos, conforme é melhor aprofundado nos capítulos seguintes desta dissertação.

2.3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E DOS ESTUDOS DO DISCURSO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

A proposta inclusiva para a educação tem sido uma temática abordada por pesquisadores diversos com notável constância. Ao fazer a revisão sistemática do conhecimento acerca da temática da educação inclusiva no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (abril/2017), é notório que esta tem sido uma área com muitas pesquisas sendo desenvolvidas. Em uma busca nesta plataforma, utilizando-se o descritor "educação inclusiva", foram evidenciadas 1.440 pesquisas relacionadas à área da educação inclusiva desde a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2016).

As demais buscas, relatadas a seguir, foram realizadas neste banco de dados considerando-se o período após a publicação da Lei de Libras nº 10.436/02 (2002-2016). Os números são menores quando são utilizados os descritores "educação inclusiva" + "surdez": são evidenciadas 1002 pesquisas acadêmicas. Quando utilizado os descritores "educação inclusiva" + "educação de surdos", há um número consideravelmente menor do ponto de vista quantitativo: foram evidenciadas 368 pesquisas em território brasileiro. Esta revisão sistemática sugere que, embora o campo de pesquisas voltadas à educação inclusiva seja uma área visitada frequentemente por pesquisadores, a quantidade de estudos no campo da educação de surdos, na perspectiva da inclusão, é consideravelmente menor.

Quanto às pesquisas relacionadas à surdez no campo temático da educação inclusiva, tendo como perspectiva os discursos, os números são ainda menores: ao se utilizar os descritores "educação inclusiva" + "surdez" + "discursos", são evidenciadas 67 pesquisas nesta plataforma de dados. Não houve uma diferença muito significativa na pesquisa para esse período quando se utilizou os descritores "educação inclusiva" + "educação de surdos" + "discursos": foram evidenciadas 63 pesquisas. Quanto aos estudos que considerem os interdiscursos sobre a educação de surdos na perspectiva inclusiva, não foram evidenciadas pesquisas nesta plataforma de buscas de teses e dissertações. Não houve retorno de pesquisas quando as buscas foram realizadas com os descritores "educação inclusiva" + "surdez" + "interdiscurso" e com os descritores "educação inclusiva" + "educação de surdos" + "interdiscurso".

Assim, visando situar como os estudos da área da educação de surdos na perspectiva inclusiva têm dialogado com os estudos do discurso, buscou-se os resumos das 63 teses e dissertações evidenciadas nas pesquisas ao se utilizar os descritores “educação inclusiva” + “educação de surdos” + “discursos”. Destes, apenas 31 estavam disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES por terem sido defendidos/publicados após o ano de 2013. Por fim, visando-se elencar pesquisas que possuíssem uma maior aproximação com os objetivos desta investigação, selecionou-se as Teses e Dissertações que apresentavam o termo “Discurso” e/ou palavras derivadas (análise do discurso; formação discursiva etc.) nas palavras-chave, nos títulos dos trabalhos, na metodologia desenvolvida e/ou na técnica de análise, e que se referissem a pesquisas que dialogassem sobre a educação de surdos na educação básica, possibilitando assim que se chegasse a 11 trabalhos de pesquisas, elencadas no quadro a seguir:

Quadro 04: Lista de Pesquisas Encontradas na Revisão Sistemática

Ano	**Autor/a**	**Título da Pesquisa**	**Palavras-Chave**
2013	MARTINS, F. C.	Discursos e experiências de sujeitos surdos sobre audismo, *deaf gain* e surdismo	Audismo. Deaf Gain. Surdismo. Discurso. Experiência. Relação de Poder.
2013	FORMOZO, D. de P.	Discursos sobre pedagogias surdas	Pedagogia surda. Educação de surdos. Letras-Libras.
2013	BARBARENA, C. F. R.	Educação e constituição do sujeito surdo: discursos que circulam na ANPED no período de 1990 a 2010	Educação de surdos. Práticas pedagógicas. Normalização. Discursos ANPEd.
2014	PONTIN, B. R.	Implante coclear: discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos	Implante Coclear. Discurso. Normalização.
2015	COUTO, B. M. de A.	Discursos docentes sobre Libras e língua portuguesa na educação de surdos em escolas municipais	Educação de Surdos. Libras. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental
2015	MORAIS, M. Z.	A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva	Políticas de educação bilíngue. Educação bilíngue para surdos. Governamentalidade. Discurso.
2015	PEREIRA, K. A.	O ensino de língua estrangeira na educação de surdos: recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos	Ensino de língua estrangeira para surdos. Discursos pedagógicos. Prática pedagógica. Recontextualização.
2015	ALBERTON, B. F. A.	Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos	Educação Matemática para Surdos. Língua Brasileira de Sinais. Identidades Surdas. Discurso.
2015	CUNHA, A. L.	Um estudo discursivo das políticas públicas de inclusão na educação do sujeito surdo	Formações Discursivas. Inclusão. Educação de Surdos.
2015	STURMER, I. E.	Educação bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil	Educação bilíngue para surdos. Estudos culturais. Discurso. Saber-poder.

2015	QUILES, R. E. S.	Educação de Surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva	Educação de surdos. Educação inclusiva. Educação bilíngue.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Das pesquisas encontradas, a maioria (07 pesquisas) teve seus resultados divulgados no ano de 2015. Três pesquisas foram publicadas em 2013 e apenas uma no ano de 2014. Cheguei a estes trabalhos de pesquisa utilizando os seguintes critérios de inclusão: ser Tese ou Dissertação disponível no Banco de Dados da CAPES; responder às categorias de busca "educação inclusiva" + "educação de surdos" + "discursos"; possuir o termo "Discurso" e/ou palavras derivadas (análise do discurso; formação discursiva; etc.) nas palavras-chave, nos títulos dos trabalhos, na metodologia desenvolvida e/ou na técnica de análise; fazer referência a pesquisas sobre a educação de surdos na educação básica. Foram excluídas desta revisão sistemática todas as pesquisas que não se enquadraram em pelo menos um desses critérios elencados. A partir da aplicação de tais critérios de in/exclusão, possibilitou-se, a partir de um enfoque, apresentar indícios acerca de algumas tendências que estão sendo encaminhadas nesse campo de pesquisa.

Após a definição das Teses e Dissertações que seriam analisadas, foi feita uma leitura dos resumos de cada trabalho, buscando evidenciar em tais pesquisas as aproximações com o objeto e com os objetivos desta pesquisa, bem como o alcance dos conhecimentos construídos acerca das implicações discursivas na educação de surdos, e as lacunas na construção de tais conhecimentos. Em cada trabalho busquei informações relacionadas às seguintes categorias:

Quadro 05: Lista de Categorias Analisadas na Revisão Sistemática

Categoria	**Descrição**
Título	Título da pesquisa que foi analisada nesta revisão sistemática
Autor/a	Nome do/a pesquisador/a que realizou a pesquisa analisada
Ano	Ano de defesa da Tese e/ou da Dissertação
Objetivo	Objetivo expresso pelo/a autor/a na realização de sua pesquisa
Categorias de Análise	Palavras-chave da pesquisa analisada e outros conceitos-chave que nortearam a estruturação do trabalho, mas que não foram elencados em tais palavras-chave
Método e Dispositivos de Pesquisa	Método de pesquisa e instrumentos de construção de dados que foram utilizados pelo/a pesquisador/a
Constatações da Pesquisa	Resultados de cada pesquisa; achados em campo.
Universidade	Instituição universitária que promoveu/orientou a pesquisa por meio dos cursos de mestrado e/ou doutorado.
Participantes da pesquisa	Pessoas surdas e/ou não-surdas, estudantes ou professores, que colaboraram com a pesquisa na construção dos dados por meio de entrevistas e questionários, permitindo a presença de pesquisadores para observar suas aulas.
Enfoque	Aspecto da educação abordado no desenvolvimento da pesquisa (educação de surdos; educação bilíngue; educação inclusiva; escola inclusiva; escola comum;

	escola de surdos; escola bilíngue; escola e/ou educação sem especificação definida).

Após esse levantamento, foi possível sintetizar as principais informações encontradas, que foram organizadas segundo as categorias de busca e segundo os achados na plataforma na qual os trabalhos foram pesquisados – a Plataforma Sucupira. O primeiro achado nesta revisão sistemática é em relação ao nível, área e universidade na qual as pesquisas foram realizadas, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 06: Nível e Área das Pesquisas Encontradas na Revisão Sistemática

Autoria e ano de publicação	**Nível das pesquisas desenvolvidas**	**Área de Pesquisa**	**Universidade**
COUTO, B. M. de A. 2015	Dissertação	Mestrado em Linguística Aplicada	Universidade do Vale do Rio dos Sinos / RS
MORAIS, M. Z. 2015.	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Santa Maria / RS
MARTINS, F. C. 2013	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pelotas / RS
PEREIRA, K. A. 2015.	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pelotas / RS
PONTIN, B. R. 2014.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul / RS
ALBERTON, B. F. A. 2015.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul / RS
BARBARENA, C. F. R. 2013.	Tese	Doutorado em Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos / RS
CUNHA, A. L. da. 2015.	Dissertação	Mestrado em Estudos da Linguagem	Universidade Federal de Goiás / GO
STURMER, I. E. 2015	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul / RS
FORMOZO, D. de P. 2013	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pelotas / RS
QUILES, R. E. S. 2015.	Tese	Doutorado em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos / SP

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A partir deste quadro, observamos que, a partir dos critérios de busca, foram encontradas 05 teses de doutorado e 06 dissertações de mestrado. Dentre os programas de pós-graduação que evidenciam um maior interesse por essa área de estudo, destacam-se os programas de pós-graduação em educação, que promoveram oito dos 11 estudos encontrados. Um dos demais estudos foi em um programa de pós-graduação em educação especial e o outro foi no programa de pós-graduação em estudos de linguagens.

Outro destaque evidenciado nesta revisão sistemática diz respeito aos estados brasileiros em que tais pesquisas têm sido realizadas, sendo o estado do Rio Grande do Sul onde se localizam boa parte das universidades promotoras das pesquisas elencadas neste texto (nove pesquisas). Apenas uma das pesquisas localizadas foi realizada no estado de Goiás e outra no estado de São Paulo.

O segundo achado desta revisão sistemática tem relação com os objetivos das pesquisas encontradas, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 07: Objetivos das Pesquisas Encontradas na Revisão Sistemática

Autor/a; Ano de Publicação	**Objetivos das pesquisas**
COUTO, B. M. de A. 2015.	Refletir sobre **percepções** dos professores de uma escola de ensino fundamental da rede municipal do estado do Maranhão e, a partir disso, analisar a **relação** que os professores estabelecem entre a **Libras e a Língua Portuguesa** na educação de surdos.
MORAIS, M. Z. 2015.	Compreender em que momento histórico e político passamos a investir em **políticas de educação bilíngue** para surdos no Brasil; analisar como emergem os **discursos sobre a educação bilíngue** para surdos como condição de possibilidade para a inclusão dos sujeitos surdos na contemporaneidade; problematizar os processos de **negociação** entre as **políticas de educação bilíngue** para surdos no Brasil e a **Política de Educação Especial** na Perspectiva da Educação Inclusiva.
MARTINS, F. C. 2013	Analisar como os significados produzidos por **discursos** do **audismo e do *Deaf Gain*** são negociados nas práticas contemporâneas da educação de surdos.
PEREIRA, K. A. 2015.	Compreender de que forma professores de língua estrangeira de alunos surdos **recontextualizam** os **Discursos** Pedagógicos Oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna – **PCN – LE** e de outros documentos referentes à Educação de Surdos, nas suas **práticas** pedagógicas.
PONTIN, B. R. 2014.	Analisar os **discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos**, tendo como pergunta central: Quais discursos sobre surdez, surdos e próteses auditivas estão presentes nas políticas de governo da atualidade e como esses discursos produzem processos de normalização dos sujeitos?
ALBERTON, B. F. A. 2015.	Analisar os **discursos** sobre educação matemática e como eles constituem as **práticas** desenvolvidas neste campo de conhecimento na educação de surdos em documentos como os **Parâmetros Curriculares Nacionais, Projetos Político-Pedagógicos e Planos de estudos** de escolas de surdos localizadas em Porto Alegre/RS.
BARBARENA, C. F. R. 2013.	Problematizar como os **discursos** que circularam na **ANPED** no período de 1990 a 2010 instituem **verdades** que caracterizam **práticas** pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade contemporânea.
CUNHA, A. L. da. 2015.	Analisar os **discursos** presentes nas **políticas** inclusivas sobre a educação do sujeito surdo, observando as **formações discursivas** que os sustentam.
STURMER, I. E. 2015	Analisar **discursos** que produzem e colocam em funcionamento a **educação bilíngue** para surdos no cenário educacional brasileiro.
FORMOZO, D. de P. 2013	Problematizar as marcas que constituem o que vem sendo nomeado de **pedagogias surdas nas práticas discursivas** desses professores.
QUILES, R. E. S. 2015.	Evidenciar a **proposta** de educação para surdos no estado de Mato Grosso do Sul a fim de identificar seu **delineamento** em uma escola polo para surdos focando

	educação bilíngue no contexto da educação inclusiva.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Percebemos, partir deste quadro, que os encaminhamentos das pesquisas encontradas tendem a considerar a relação discurso e prática na educação de surdos, considerando os atravessamentos discursivos referentes à educação inclusiva e à educação bilíngue. Pereira (2015), Alberto (2015) e Barbarena (2013) focaram suas análises nos discursos emergentes em documentos tais como os PCNs, o PPP, Planos de Curso e documentos da ANPED e como tais discursos se registram em práticas envolvendo a educação de surdos. Quantos aos estudos desenvolvidos por Morais (2015), Pontin (2014), Cunha (2015), Sturmer (2015) e Quiles (2015), estes focaram suas pesquisas nas tensões discursivas emergentes nas políticas educacionais para surdos nas perspectivas inclusivas e bilíngues. Contudo, Pontin (2014) direcionou seu enfoque para os processos de normalização da pessoa surda que partem dos discursos nas políticas; Cunha (2015) focalizou a relação dos discursos das políticas com as formações discursivas; e Quiles (2015) considerou os discursos veiculados em uma proposta educacional num contexto específico no estado do Mato Grosso do Sul. Além disso, a pesquisa desenvolvida por Couto (2015) direcionou o enfoque para as percepções docentes no que se refere à relação entre a Libras e a língua portuguesa; Martins (2013) analisou discursos acerca do audismo e do conceito de "ganho surdo" a partir de suas implicações com os processos educacionais; e Formozo (2013) desenvolveu seu estudo buscando a compreensão de como os discursos constituem as pedagogias surdas.

Quanto ao enfoque educacional dado em cada pesquisa, percebe-se que a educação de surdos em perspectiva inclusiva tem sido o enfoque da maioria das pesquisas, seguindo da educação bilíngue e da escola de surdos e da escola bilíngue, conforme se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 08: Enfoque das Pesquisas Encontradas na Revisão Sistemática

Enfoque	**Quantidade**
Educação de Surdos	04
Educação Bilíngue	05
Educação e/ou escola Inclusiva e/ou escola comum	06
Escolas de surdos e/ou escola bilíngue	05
Escola e/ou educação sem especificidade definida	01

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

No que se refere às categorias analisadas nos estudos encontrados nesta revisão sistemática, temos o seguinte quadro:

Quadro 09: Categorias Analisadas nas Pesquisas Encontradas na Revisão Sistemática

Autoria / Ano de publicação	**Categorias de análise**
COUTO, B. M. de A. 2015.	Percurso da educação de surdos; ensino e aprendizagem de línguas, mais especificamente Língua Portuguesa e Libras; educação de surdos; educação bilíngue.
MORAIS, M. Z. 2015.	Políticas de Educação Bilíngue. Educação Bilíngue para Surdos. Governabilidade. Discurso.
MARTINS, F. C. 2013	Audismo. *Deaf Gain*. Surdismo. Discurso. Experiência. Relação de Poder.
PEREIRA, K. A. 2015.	Ensino de língua estrangeira para surdos. Discursos pedagógicos. Prática pedagógica. Recontextualização.
PONTIN, B. R. 2014.	Implante coclear. Discurso. Normalização.
ALBERTON, B. F. A. 2015.	Educação matemática para surdos. Língua Brasileira de Sinais. Identidades Surdas. Discurso.
BARBARENA, C. F. R. 2013.	Educação de surdos, práticas pedagógicas, normalização, discursos ANPED.
CUNHA, A. L. da. 2015.	Formações discursivas. Inclusão. Educação de surdos.
STURMER, I. E. 2015	Educação bilíngue para surdos. Estudos culturais. Discurso. Saber-poder.
FORMOZO, D. de P. 2013	Pedagogia surda. Educação de surdos. Letras Libras.
QUILES, R. E. S. 2015.	Educação de surdos. Educação inclusiva. Educação bilíngue. Língua. Enunciação.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Notamos, a partir deste quadro, uma variedade de categorias analisadas nas pesquisas encontradas. As questões em torno do discurso, da educação bilíngue e da educação inclusiva têm evidenciado um foco de interesse considerável nestas pesquisas, assim como as políticas educacionais e as práticas na educação de surdos/as em sua inter-relação com os discursos que são produzidos. Quanto aos conceitos operacionalizados nos discursos analisados nestas pesquisas, foi possível evidenciar as formações discursivas, a enunciação e as questões que investigam as relações de poder e saber que são marcadas nos discursos. Cunha (2015) também operacionalizou ainda outros conceitos da análise do discurso, tais como a noção de sujeito, a ideologia, o interdiscurso e a paráfrase discursiva. Outros elementos da esfera discursiva pedagógica também foram evidenciados, tais como as questões discursivas acerca das pedagogias surdas, das práticas pedagógicas e das questões referentes ao ensino e à aprendizagem das pessoas surdas.

No que se refere aos métodos de pesquisa norteadores das trajetórias investigativas destas pesquisas, temos o seguinte o quadro:

Quadro 10: Métodos e Dispositivos das Pesquisas Encontradas na Revisão Sistemática

Autoria / Ano de publicação	**Métodos e dispositivos das pesquisas**	**Dispositivos de construção de dados**
COUTO, B. M. de A. 2015.	Método não identificado no resumo da dissertação disponível no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES e texto não disponível no formato on-line do repositório institucional da instituição.	Entrevista semiestruturada com cinco professores das séries iniciais do ensino fundamental.
MORAIS, M. Z. 2015.	Pesquisa documental.	Análise de fontes documentos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), do Ministério da Educação (MEC) e de comunidades surdas brasileiras.
MARTINS, F. C. 2013	Pesquisa qualitativa.	Entrevistas realizadas em Libras com seis participantes **surdos.**
PEREIRA, K. A. 2015.	Método embasado na Teoria do Dispositivo Pedagógico.	Aplicação de questionários em escolas de surdos e escolas inclusivas. Entrevistas on-line e presenciais com professores. Análise documental de planos de ensino.
PONTIN, B. R. 2014.	Pesquisa documental.	Análise de documentos.
ALBERTON, B. F. A. 2015.	Pesquisa documental.	Análise de documentos.
BARBARENA, C. F. R. 2013.	Pesquisa documental.	Análise de 57 trabalhos distribuídos na ANPED.
CUNHA, A. L. da. 2015.	Pesquisa documental.	Análise de leis, decretos e documentos internacionais.
STURMER, I. E. 2015	Pesquisa documental.	Análise de dez documentos elaborados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e pelo Ministério da Educação (MEC).
FORMOZO, D. de P. 2013	Estudo de caso do tipo etnográfico.	Análise de textos acadêmicos de pessoas surdas. Entrevistas com professores **surdos**. Observações de aulas ministradas por três professoras em uma escola de surdos.
QUILES, R. E. S. 2015.	Inspiração metodológica não identificada no texto da pesquisa.	Análise de documentos nacionais e estaduais que compõem a política de Educação Especial e os discursos, por meio de entrevistas de gestores, professores, intérpretes educacionais, alunos e instrutor **surdo**.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Este levantamento revelou que os estudos encontrados nesta revisão sistemática, centrados na educação de surdos, na educação inclusiva, na educação bilíngue e na análise do discurso, tendem a desenvolver suas pesquisas a partir de fontes documentais. Apenas Pereira (2015) desenvolveu sua trajetória metodológica inspirada na teoria do dispositivo pedagógico e Formozo (2013) desenvolveu o estudo de caso do tipo etnográfico. Quanto a Couto (2015) e

Quiles (2015), não foi possível identificar nos resumos e nos textos das suas pesquisas as trajetórias metodológicas empreendidas.

No que se refere aos dispositivos de construção de dados, evidencia-se a predominância das análises de documentos diversos, dado o fato de a maioria das pesquisas ser de viés documental. Contudo, foi possível identificar também a utilização de entrevistas nos estudos desenvolvidos por Couto (2015), Martins (2013), Pereira (2015), Formozo (2013) e Quiles (2015), sendo, portanto, as únicas pesquisas identificadas nesta revisão sistemática que contaram com participantes que colaboraram na construção dos dados. Também foi possível identificar a utilização de questionários na pesquisa desenvolvida por Pereira (2015), bem como a utilização de observação por Formozo (2013). Apenas as pesquisas desenvolvidas por Quiles (2015), Formozo (2013) e Martins (2013) contaram com a participação de pessoas surdas.

No que se refere às constatações destas pesquisas encontradas, temos o seguinte quadro a seguir:

Quadro 11: Constatações das Pesquisas Encontradas na Revisão Sistemática

Autoria / Ano de publicação	**Constatações das pesquisas**
COUTO, B. M. de A. 2015.	A educação de surdos encontra-se revestida de ações centradas na busca pela adequação e normalização dos sujeitos surdos. Há a necessidade de mais reflexões acerca da educação de surdos.
MORAIS, M. Z. 2015.	Os discursos sobre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa são perpassados por deslocamentos e rupturas nos âmbitos linguísticos, educacionais, econômicos e políticos e são influenciados pelas práticas de oralização e do ensino da Língua Portuguesa escrita na educação bilíngue.
MARTINS, F. C. 2013	Os conceitos foram temas reincidentes: Família, Educação e Marcas Surdas. Tais temas foram capturados nas experiências de sujeitos surdos, que narraram sobre seus processos de construção de identidades e cultura surda, quando participam do movimento surdo e lutam pelos seus direitos.
PEREIRA, K. A. 2015.	O PCN-LE não possibilita orientações sobre o ensino de língua estrangeira para surdos. As professoras tentam se aproximar do cotidiano dos alunos surdos, partindo das necessidades destes para ensinarem.
PONTIN, B. R. 2014.	Os documentos contribuem para a normalização dos sujeitos surdos na contemporaneidade, construindo novas identidades como resultado dos investimentos disciplinares e biopolíticos. Os discursos sobre a criança implantada que entra na escola comum nela passam a circular como verdades, produzindo novos jeitos de ser e viver a condição da surdez, novas identidades de crianças surdas implantadas.
ALBERTON, B. F. A. 2015.	Os Projetos Político-Pedagógicos apresentam metodologias centradas na língua de sinais e todos os conteúdos são trabalhados priorizando as práticas visuais. As metodologias, recursos e processos de avaliação devem ser articulados com as questões culturais e centrados na Libras.
BARBARENA, C. F. R. 2013.	A língua é vista como condição de possibilidade para que seja garantida a aprendizagem, o desenvolvimento, a igualdade de oportunidades, a integração e a inserção do surdo na comunidade surda, na escola, na sociedade e no mercado de trabalho. O sujeito é conduzido na escola e na sociedade, considerando-se como

	um indivíduo economicamente ativo que faz uso de recursos de que dispõe e tendo-se sujeitos surdos concentrados, criativos, ativos e produtivos.
CUNHA, A. L. da. 2015.	Foram identificados discursos que colocam a escola inclusiva como redentora, bem como o discurso econômico, o discurso da deficiência e o discurso cultural. Foram verificados posicionamentos, contradições e diálogos em relação de aliança e oposição nos textos legais, além de ser constatado nas análises a presença de interdiscursos diversos.
STURMER, I. E. 2015	Verifica-se a utilização de documentos para produzir efeitos de verdade nos discursos a partir de recorrências e silenciamentos. Observa-se uma polarização no que diz respeito à educação de surdos, pois são produzidos diferentes sentidos atribuídos à educação bilíngue nos discursos que circulam no MEC e nos discursos que circulam nos documentos produzidos pela FENEIS. A educação bilíngue é, portanto, pensada em espaços diferentes: na escola comum e na escola bilíngue.
FORMOZO, D. de P. 2013	Há destaques para a experiência visual e para a cultura surda como aspectos inseparáveis das pedagogias surdas. Há um movimento de contínua afirmação da surdez como diferença cultural. Não há um discurso único sobre as pedagogias surdas. Elas são plurais e multifacetadas. Esses professores utilizam-se de suas experiências escolares para fazer seus alunos aprenderem os conteúdos desenvolvidos na escola. A língua de sinais media essa experiência e também determina o tipo de aluno que os professores surdos desejam formar: um aluno usuário da língua de sinais e identificado com a cultura surda.
QUILES, R. E. S. 2015.	A escola pesquisada não se mostrou plenamente inclusiva, nem plenamente bilíngue. Identificou-se a ausência de um projeto coletivo que envolva todos os profissionais no atendimento escolar dos alunos surdos. A intersecção entre a educação inclusiva e a educação bilíngue possibilita um repensar da escola visando sua transformação. Se a escola for bilíngue, os alunos surdos têm mais possibilidades de participar e aprender aproximando-os, de fato, dos pressupostos da educação inclusiva.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Conforme podemos observar, as pesquisas encontradas nesta revisão sistemática indicam como os discursos implicam diretamente nas práticas que constituem a educação de surdos na atualidade. Na pesquisa desenvolvida por Couto (2015) foi identificado que os discursos no campo da educação de surdos norteiam práticas normalizadoras das pessoas surdas. Assim também na pesquisa desenvolvida por Pontin (2014), foi apontado que os discursos nos documentos fabricam verdades que normalizam e que disciplinam as pessoas surdas. Já na pesquisa desenvolvida por Morais (2015) foi identificada a existência de um movimento e de uma relação existente entre discursos sobre o bilinguismo e as práticas de oralização da pessoa surda. Quanto a Martins (2013), este revelou em sua pesquisa que os discursos produzidos por pessoas surdas tendem a evidenciar com frequência suas experiências no âmbito da família e da educação.

No que se refere aos estudos desenvolvidos por Pereira (2015), este notou que os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de língua estrangeira não contemplam aspectos referentes à educação de surdos, o que faz com que professores busquem, a partir das suas experiências, refletir sobre os caminhos percorridos e sobre as novas possibilidades de

ensino a esse público. Já a pesquisa desenvolvida por Alberton (2015) aponta a existência de PPPs em escolas de surdos no estado do Rio Grande do Sul que contemplam metodologias de ensino centradas na língua de sinais e na pedagogia visual. Assim também pode ser notado na pesquisa desenvolvida por Barbarena (2013), que a aponta a presenta de discursos em textos da ANPED que conferem às línguas de sinais *status* de ser elemento primordial na educação da pessoa surda, o que lhe possibilita ter autonomia e ser produtivo na sociedade.

As pesquisas desenvolvidas por Cunha (2015), Quiles (2015) e Sturmer (2015) apontaram a presença de discursos que evidenciam a sua complexidade da educação inclusiva para surdos enquanto proposta educacional a ser operacionalizada em escolas comuns. Cunha (2015) identificou a presença de discursos referentes à inclusão centrados na deficiência, nas questões econômicas e nas questões culturais que são constituídos a partir de vários interdiscursos. Quanto à pesquisa desenvolvida por Quiles (2015), este identificou que a escola pesquisada não é, de fato, inclusiva, nem bilíngue, posto que não busca no trabalho colaborativo o desenvolvimento das ações de inclusão e nem confere à língua de sinais centralidade no processo educativo envolvendo as pessoas surdas. Sturmer (2015) confrontou discursos sobre a educação de surdos nos vieses bilíngues, defendidos pela FENEIS, e da inclusão, defendidos pelo MEC, encontrando muitas divergências em tais formações discursivas que, ao fabricarem verdades opostas, tornam-se alvos de embates também discursivos. Por fim, Formozo (2013) apontou a existência de diversos discursos plurais e multifacetados acerca das pedagogias surdas, que tendem a constituir esse campo epistemológico a partir das questões referentes às experiências visuais, à cultura surda, às experiências escolares e à língua de sinais.

Essa revisão sistemática evidencia o alcance das discussões que têm sido contempladas nas pesquisas encontradas, bem como os principais métodos utilizados, a região em que mais se publicam pesquisas nesta área e os possíveis participantes que têm colaborado na construção de dados, os objetivos das pesquisas e as constatações de cada estudo. Contudo, revelou ainda a existência de lacunas em relação à busca pela compreensão da constituição da educação de surdos na perspectiva da inclusão a partir de outros operadores do discurso, tais como os efeitos de sentidos constituídos a partir dos implícitos que emergem da relação entre ditos e não-ditos nas enunciações. Evidenciou também um alcance limitado no que se refere aos estudos do discurso que conferem centralidade às formações discursivas, aos interdiscursos e às questões de poder evidenciadas nos usos da linguagem.

Além disso, no que se refere à relação entre discursos e práticas, tais estudos evidenciam lacunas no que se refere à concretude de tais práticas. Muitos destes estudos não

revelaram as implicações discursivas relacionadas ao processo de escolarização de estudantes surdos nas escolas comuns. Assim também, evidenciam lacunas no que se refere aos discursos acerca da presença de uma língua de sinais no espaço da escola comum, acerca do currículo escolar e em relação aos/às profissionais tradutores e intérpretes de Libras. Desta forma, a partir de tais lacunas, desenvolvi a pesquisa registrada nesta dissertação de modo a contribuir com avanços na busca pela construção de conhecimentos na área dos estudos surdos em diálogo com os estudos do discurso, conforme passo a apresentar nos capítulos seguintes.

3 O CURRÍCULO DA ESCOLA DE PERSPECTIVA INCLUSIVA: A INVISIBILIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS SURDAS NO DISCURSO PEDAGÓGICO

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p. 150)

Após a categorização dos dados construídos em campo, a primeira categoria que emergiu para análise nesse estudo é a questão dos discursos no currículo escolar e suas implicações na educação da pessoa surda na perspectiva da inclusão. Essa categoria ficou evidente sobretudo após a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição na qual essa pesquisa fora realizada, e em triangulação com os dados construídos a partir dos demais dispositivos de pesquisa (entrevistas individuais semiestruturadas e tertúlia dialógica móvel). Nesse movimento de triangulação, foi considerada a enunciação dos seguintes participantes da pesquisa: representante da equipe gestora, intérprete de Libras 02 e todos os/as docentes entrevistados/as. O mesmo ocorreu com os enunciados analisados, neste capítulo, que emergiram na tertúlia dialógica móvel, na qual foi considerada a enunciação dos docentes 02 e 03 e do intérprete de Libras 02.

Visando a construção de reflexões sobre os achados em campo, são operacionalizados neste capítulo conceitos da área da análise do discurso (AD), tais como as contradições e as evidências emergentes nas enunciações, a constituição de objetos no interior do discurso, os interdiscursos e as formações discursivas. A partir de tais conceitos da AD, teço as análises visando identificar, a partir do PPP da escola, diálogos entre as tensões discursivas e as práticas na educação de estudantes surdos/as – objetivo específico atendido neste capítulo. Assim, centro as análises na enunciação emergente no PPP da escola por considerá-lo um importante elemento constituinte do currículo escolar. Refletir sobre o PPP e sobre o currículo da escola significa pensar na própria função dessa escola considerando o atual contexto em que se busca a inclusão da pessoa surda.

Segundo Guedes, Hattge e Lopes (2013), no sentido etimológico, a palavra "currículo" vem do latim "*curriculum*", que significa "correr, corrida, percurso". Este, o currículo, tem relação com a trajetória a ser percorrida por uma determinada pessoa e na qual se possibilitam a esta construir um caminho formativo na medida em que a trajetória é delineada. Ao ser também percurso, o currículo indica ainda a trajetória formativa a que os estudantes terão acesso. É, portanto, o elemento central da organização do trabalho pedagógico escolar. Além disso, conforme indicam Guedes, Hattge e Lopes (idem, p. 150-151), "o currículo produz

marcas em quem passa por ele, o currículo forma, conforma, ensina formas de ser e de estar no mundo, produzindo diferentes sujeitos em diferentes épocas". Isso evidencia que o currículo, para além de ser trajetória, é também autobiografia, na medida em que se funde à própria formação dos indivíduos.

No bojo dessa discussão, é possível afirmar que o currículo não é neutro, nem atemporal, e muito menos alheio aos movimentos culturais. Está imerso num contexto sócio-histórico-cultural e reflete as dinâmicas e as nuances desse contexto, afetando-o e ao mesmo tempo sendo por este afetado. O currículo ensina uma cultura, e uma cultura provoca inferências no próprio currículo. A esse respeito, Saviani[37] (2005; *apud* EYNG, 2007, p. 23), destaca que o currículo "diz respeito à seleção, à sequenciação e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a história do currículo se confunde com a história da própria escola". O currículo está contido na história da escola. E a história da escola é mediada pelo seu currículo.

O currículo é uma materialidade que reflete a própria cultura escolar. Numa perspectiva materialista histórica, compreendo o currículo como um elemento histórico, inserido no bojo de disputas e produções histórico-culturais e que reflete e é refletido pelo próprio contexto em que se insere. Assim, nesse ínterim, considero como elemento central na análise deste capítulo a concepção de currículo como um território cujos conflitos são demarcados e interpelados no e pelo discurso, materializando-se nas práticas que constroem a educação de surdos/as na inclusão.

O currículo envolve a própria práxis da escola, pois tem relação direta com as ações empreendidas, com as reflexões desenvolvidas acerca das ações e com o redimensionamento das próprias ações. Por ser práxis, não é estático, neutro, amorfo, mas sim 'uma construção social e é marcado por um constante movimento de interesses e de perspectivas entre os sujeitos históricos' (SAVIANI *apud* EYNG, 2007, p. 111). Por isso mesmo, o currículo é espaço de tensões e de conflitos. É no currículo que se manifestam os discursos hegemônicos de uma da cultura, de uma sociedade, de uma dada instituição escolar. O currículo, ao registrar a visão de mundo da própria escola, denuncia-a, expõe-na, (re)vela-na. É no embate de discursos que o currículo é constituído.

O currículo evidencia as visões que a comunidade escolar têm do mundo, das culturas, das sociedades e das pessoas, além de materializar ainda os diversos interesses que estão em jogo na organização do trabalho pedagógico. São interesses que têm relação direta com o

[37] SAVIANI, N. *História do currículo e tradição escolar*. Rio de Janeiro, 2005. (texto para debate). Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/cem/tetxt1htm/ Acesso em 20/10/2006.

contexto sócio-histórico-cultural em que a escola está inserida, como já dito, e, ao se revelarem no currículo escolar, norteiam a construção da própria escola visando adequá-la aos objetivos que lhes são estabelecidos pelo Estado, pela sociedade capitalista, pelos familiares dos estudantes, pelas diversas agências que apresentam interesses na organização escolar e no indivíduo que por esta será formado.

As dinâmicas da organização curricular das escolas vêm sofrendo alterações (e ao mesmo tempo resistindo) ao longo das décadas. As tendências curriculares apontam a existência de currículos marcadamente hegemônicos, que conferem *status* aos grupos de poder, tais como as pessoas não-surdas, as pessoas sem deficiências, homens, brancos, cristãos, héteros e cisgêneros. Contudo, estes currículos, na atualidade, têm suas rígidas estruturas balançadas que passam a ser afetadas a partir do momento em que pessoas de grupos minoritários adentram ao universo escolar e reclamam por uma escola que atenda às suas diferenças, aos seus interesses, às suas necessidades multiculturais, o que tem conferido gradativo destaque ao currículo pós-crítico, no qual se consideram as diferenças e as diversidades multiculturais que são inerentes ao interior da escola (SILVA, 2007) e que trazem implicações para sua constituição e organização pedagógica.

O currículo escolar é o motor que, estando no centro de uma arena discursiva na qual há disputas de poderes, produz identidades individuais em relação com a própria identidade da instituição de ensino, além de fabricar sujeitos por nortear suas próprias subjetividades e sua própria constituição autobiográfica (GUEDES, HATTGE e LOPES, 2013). Além disso, é possível afirmar que poder e saber se articulam discursivamente no interior do currículo e transcendem suas limitações, materializando-se em outros gêneros do discurso que circulam na esfera pedagógica e servindo de norte para as práticas interiores a esta esfera. Nessa perspectiva, possibilitar aos/às estudantes a construção de saberes de variadas dimensões epistemológicas, a partir do currículo escolar, significa empoderá-los/as discursivamente e instrumentalizá-los/las para as lutas e movimentos sociais.

O currículo também “pode ser entendido como conjunto de práticas discursivas e não-discursivas que ao se articularem criam verdades sobre os sujeitos constituindo-os dentre de padrões sociais, espaciais e temporais específicos” (GUEDES, HATTGE e LOPES, 2013, p. 175). Desta forma, compreendo o currículo como que constituído a partir de uma quadríade epistemológica que põe-no atravessado não apenas a partir das concepções de espaço, percurso e autobiografia, mas também do próprio discurso, pois é neste e a partir deste que as demais dimensões do currículo ganham seus contornos.

Sendo também discurso, portanto, o currículo escolar constrói e (im)põe verdades, normatiza uma lógica de organização escolar pautada na epistemologia da exclusão, refletindo a própria sociedade excludente em que se insere, que não apenas serve de guia para as diversas práticas escolares, mas normaliza essas mesmas práticas excludentes. Os discursos veiculados tanto no interior do currículo quanto de forma externa a ele, ao imprimir suas marcas, configuram e dão sentido à vida cotidiana escolar, fomentando perspectivas, ideais e epistemologias disciplinadoras, normatizadoras, normalizadoras, homogeneizadoras, excludentes. Assim, o processo de in/exclusão se regula no currículo ao nortear formas de ensino e de aprendizagem que desconsideram as diferenças, os tempos diferentes de cada um/a aprender e as formas de ensino que sejam para todas/os.

Segundo Guedes, Hattge e Lopes (2013), não raro os discursos curriculares produzem visões, estereótipos, rótulos acerca dos/as estudantes, categorizando-os em aptos ou não-aptos, em aqueles que aprendem e aqueles que não conseguem aprender, em estudantes lentos e em estudantes que aprendem rápido e fácil (esses os mais desejados utopicamente). Os discursos veiculados no e pelo currículo refletem o mesmo ideal seletivo e classificatório postos social e culturalmente. Um ideal perverso no qual as pessoas surdas tendem a sair em desvantagem, tendo em vista a impossibilidade que estes apresentam em atender à epistemologia de um currículo que tem a pessoa não-surda no cerne de sua constituição, de sua organização. Corroborando com esse debate, Mantoan[38] (2015, p. 58) faz o seguinte apontamento:

> O **aluno abstrato** justifica a maneira excludente de a escola tratar a diferença. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais. Por essa classificação é que se perpetuam as injustiças na escola. Por detrás dela é que a escola se protege do aluno, na sua singularidade. (destaque meu) (MANTOAN, 2015, p. 58).

Desta forma, é na categorização das diferenças que emergem os rótulos e os estereótipos, justificando formas de exclusão e de promoção das desigualdades. E assim as diferenças são silenciadas, invisibilizadas, ao mesmo tempo em que se promovem desigualdades e práticas de exclusão direcionadas às pessoas surdas, com deficiências e/ou com outras diferenças.

[38] Neste capítulo de análise, utilizo Mantoan (2015) como referência em alguns momentos mesmo sabendo que esta autora é uma defensora da inclusão e considerada radical – o que inclusive contrasta com as concepções que tenho. Contudo, considero-a uma autora de referência para este debate justamente por seu radicalismo que busca balançar as rígidas estruturas escolares para que estas possam se adequar a um contexto real em que não há aluno ideal e nem homogeneidade, mas sim uma realidade constituída também de pessoas surdas, com deficiências e com necessidades educacionais específicas cujas diferenças são constituintes deste espaço escolar.

Nesse ínterim, cumpre destacar que é com base na cultura[39] que o currículo escolar é organizado. Se temos uma visão de cultura enquanto elemento monocultural e se desejamos uma cultura a partir da visão eurocêntrica, colonialista, estas visões tenderão a se materializar no próprio currículo escolar. Entretanto, entendo a cultura na perspectiva da diversidade, das diferenças, da heterogeneidade, que confere a essa mesma cultura um caráter multifacetado e plural, cabendo ao currículo, neste viés, atender aos interesses emergentes dessa diversidade em suas interfaces e em suas especificidades.

Há que se buscar, portanto, a própria descolonização do currículo e de seus discursos, inserindo-os no bojo das discussões que conferem aos diversos grupos culturais minoritários uma maior centralidade nas epistemologias do conhecimento. Conforme aponta Minetto (2008), ainda que não seja tarefa fácil, há que se buscar formas de se construir um currículo escolar que corresponda à diversidade e à pluralidade do alunado atendido. E sendo o currículo lugar de tensões, o PPP como elemento articulador deste currículo também refletirá essas tensões nos discursos pedagógicos que o constituem.

O currículo é o elemento estruturante do processo pedagógico em uma instituição escolar. Este compõe todos os atos (curriculares) que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem, tais como os projetos de ensino, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas, as práticas avaliativas, os planos de curso, as ementas curriculares e as diversas ações pedagógicas que ocorrem dentro e fora da escola. E um dos elementos centrais desse currículo é o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. É neste projeto que são registradas as intenções de ensino e expectativas de aprendizagem para os/as estudantes. O PPP é um dos principais eixos articuladores do currículo escolar.

O PPP é um documento que deve ser construído coletiva e colaborativamente visando não apenas atender a uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas também para articular, sistemática e intencionalmente, ações a serem empreendidas na escola a partir da problematização de diversas questões que têm relação direta com as práticas pedagógicas docentes. Trata-se, portanto, de um "grande eixo que mobiliza a escola em todos os seus desdobramentos curriculares, envolvendo todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar e suas possibilidades de atuação" (GUEDES, HATTGE e LOPES, 2013, p. 192).

[39] Compreendo, neste texto, o conceito de cultura a partir de Geertz (2008), que a compreende como um conjunto de mecanismos de controle, constituídos de símbolos significantes (palavras, desenhos, músicas, objetos, etc.) que impõem significado à experiência e servem para governar, ordenar, regular o comportamento humano. Neste ínterim, cada povo cria seus mecanismos culturais que constituem suas formas de (re)existir e de se relacionar social e individualmente com seus pares.

No que se refere especificamente ao PPP da escola na qual fora realizada esta pesquisa, este documento está subdividido em 14 seções, a saber: apresentação do documento e contextualização da escola e de seu escopo de atuação; identificação da escola, com dados referentes aos atos legais de autorização do funcionamento da unidade escolar; a justificativa para a elaboração do PPP como documento norteador de uma escola cujos princípios educativos estão centrados na oferta de educação para jovens e adultos trabalhadores; na seção três também são apresentados os índices de aprovação e reprovação escolar, por componente curricular e por série/etapa; apresentação da visão, missão, finalidade, objetivos e metas da escola para o ano de 2017; apresentação dos princípios educativos norteadores da organização do trabalho pedagógico escolar, na qual são evidenciadas fundamentações em epistemologias marxistas do materialismo histórico e na concepção freiriana de educação enquanto ato político e não neutro, bem como em aportes legais, tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996; apresentação dos pressupostos educacionais, no qual descreve-se as concepções de homem, de sociedade, de educação, de escola, de currículo, de ensino-aprendizagem e de avaliação; apresentação da organização escolar a partir dos marcos legais que estruturam a escola; apresentação da estrutura organizacional, na qual se expõe a estrutura da gestão escolar, bem como as definições e atribuições de cada integrante da equipe gestora dos núcleos articuladores; nesta seção também são apresentados os perfis da equipe docente e de apoio da escola; apresentação da estrutura física da escola; apresentação da proposta curricular da escola, na qual destaca-se a concepção de currículo, suas características e seus desdobramentos a partir dos diversos componentes e áreas curriculares, com as informações distribuídas por unidade letiva e por série/etapa em que os conteúdos serão ministrados; apresentação do plano de atividades, no qual são citadas as ações que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo, bem como seus responsáveis e os prazos para cumprimento das tarefas; apresentação do processo de avaliação do PPP enquanto estratégia colaboradora para o acompanhamento de sua implementação; nessa seção, também é registrado brevemente sobre a concepção de avaliação que se tem na escola; referências consultadas para a elaboração do PPP, no qual são citadas seis referências.

Ao fazer uma leitura analítica do PPP, percebo a ocorrência de algumas palavras que considero de destaque para este estudo: Diversidade (59 vezes); Diferença (35 vezes); Inclusão (06 vezes); Desigualdade (16 vezes); Minoria (01 vez). Tais palavras aparecem de forma nas diversas seções do PPP, conforme descrito a seguir:

1) Diversidade: aparece uma vez na seção 05 (princípios educativos), sendo relacionada à diversidade étnica, cultural, religiosa como forma de promover a inclusão desses grupos; aparece três vezes na seção 06 (pressupostos educacionais), estando relacionada a uma perspectiva sociocultural e também como algo a ser celebrado, aceito e respeitado. As demais 55 vezes em que a palavra diversidade aparece no PPP é na seção da proposta curricular, como um conteúdo a ser debatido de forma enviesada nos diversos componentes curriculares, estando inserida em variadas dimensões (geográfica; étnico-racial, de gênero, geracional e social; cultura nacional; nas relações sociais; enquanto direito; das linguagens artísticas; de e nos gêneros textuais; linguística; na sociedade; no continente africano; biodiversidade; sexual). Em nenhum momento, no PPP, a diversidade é relacionada à educação da pessoa surda e da pessoa com deficiência.

2) Diferença: aparece uma vez na seção 05 (princípios educativos) como sinônimo de características culturais dos indivíduos que precisam ser respeitadas; uma vez na seção 06 (pressupostos educacionais) fazendo relação às diferentes formas de aprender dos estudantes; uma vez na seção 08 (estrutura organizacional) como um elemento não só a ser respeitado pela equipe gestora, mas também uma atitude (respeito às diferenças) a ser promovida a partir de ações diversas; uma vez na seção 10 (proposta curricular), na qual reconhece-se o currículo como elemento pedagógico que pode reafirmar, negar ou silenciar as diferenças sociais; como elemento a ser debatido em todas as áreas curriculares; nas habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, em relação às questões culturais, étnicas, de gênero, religiosas e político/ideológicas, cujas diferenças devem ser respeitadas; também neste componente curricular como um produto dos discursos de exclusão direcionados às questões de gênero, religião e opção[40] sexual, que devem ser desconstruídos; em relação às diferenças geográficas (mundo rural; sociais); às diferenças culturais presentes nos textos em língua portuguesa; como elemento a ser defendido a partir dos direitos humanos, cujos conteúdos devem ser estudados nos textos em língua inglesa; em relação às diferenças entre a democracia brasileira e a democracia grega, em Filosofia. Em nenhum momento, também, há referências às diferenças das pessoas surdas ou das pessoas com deficiências.

3) Inclusão e palavras derivadas (incluir; inclusiva): aparece uma vez na seção 08 (estrutura organizacional) associada à inclusão digital; na seção 05 (princípios educativos) também, como uma necessidade emergente (incluir a todos, na perspectiva étnica, cultural e religiosa); na seção 10 (proposta curricular), de forma associada ao conceito de inclusão digital e social e

[40] Termo utilizado no PPP analisado.

como um conteúdo a ser estudado em Sociologia; em língua inglesa, considerando esta língua como sendo capaz de incluir o sujeito em suas diferenças; aparece também na seção 06 (pressupostos educacionais), associada ao substantivo "sociedade" (sociedade inclusiva) e uma vez na seção 08 (estrutura organizacional), associada ao substantivo "escola" (escola inclusiva). É um conceito tratado, no PPP, de forma muito abstrata e sem relação alguma com as necessidades educacionais específicas dos estudantes surdos e/ou com deficiências.

4) Desigualdade: na maioria das vezes, emerge numa perspectiva socioeconômica (desigualdade social), nas seções 06 (pressupostos educacionais) e 10 (proposta curricular) do PPP.

5) Minoria: aparece uma única vez na seção 10 (proposta curricular), nas aprendizagens a serem construídas no componente curricular de História, fazendo relação apenas às minorias sociais.

A seguir, apresento alguns enunciados do PPP para melhor visualização das concepções que se tem, neste documento escolar, acerca destes conceitos aqui evidenciados:

> É preciso incluir todos, promover o diálogo intercultural, valorizando as diferentes etnias e culturas, credos e toda a diversidade que se encontra no universo escolar. Despir-se dos preconceitos [...]. (PPP, 2017, p. 16)
> Concepção de Sociedade. [...] Um espaço que celebre sem adiantamentos a diversidade, concebendo-a como parte da condição humana. (PPP, 2017, p. 18)

Conforme se pode notar, os conceitos de "diversidade" e "diferença" aparecem com frequência no PPP da escola, o que pode sugerir que a equipe escolar têm se preocupado em construir um currículo que atenda a diversidade e as diferenças. Estes conceitos, contudo, neste documento escolar, ganham contornos distintos: as diferenças são, geralmente, postas no nível micro, do individual, do particular e das características peculiares das pessoas, que se evidenciam quando estas se inter-relacionam. Quanto à diversidade, esta é constituída discursivamente sob outro viés, no nível macro, referente ao todo, ao geral, aos grupos, aos coletivos de pessoas.

Contudo, poucas são as vezes que essa diversidade é citada na perspectiva da educação inclusiva, pois a referência a este aspecto da diversidade ocorre apenas cinco vezes e, quando citada, ocorre na perspectiva da celebração, como no enunciado a seguir:

> Concepção de Sociedade**:** espaço de interação humana no qual se reflete a maneira de ser, agir e pensar de um povo. Local onde se deve primar pela solidariedade, fraternidade, justiça, igualdade de direitos e liberdade de expressão. Enfim, um espaço que **celebre sem adiantamentos a diversidade**, concebendo-a como parte da condição humana. (**destaque meu**). (PPP, 2017, p. 18)

Conforme podemos observar no PPP, emerge a concepção de diversidade numa perspectiva que a coloca sob o viés do folclórico e que transforma as diferenças em espetáculos a serem meramente aplaudidos. Não se denunciam e não se problematizam as desigualdades, os preconceitos, as discriminações, as tensões e as relações assimétricas de poder decorrentes das diferenças culturais quando estas se inter-relacionam, mas se reforçam estigmas e preconceitos que colocam o outro no lugar do estranho, do fora do lugar, do indesejável muitas vezes. Não foi evidenciado no PPP da escola um entendimento acerca das tensões multiculturais que emergem do contato entre os grupos culturais diversos, e nem como a escola irá atuar frente a esse contexto intercultural.

Outro destaque é que a questão da construção de uma educação tendo em vista os grupos minoritários é citada apenas uma vez. Esse dado revela uma questão preocupante: a instituição escolar apresenta dificuldades em identificar as interfaces e as múltiplas faces que constituem o conceito da diversidade. Há uma tendência em se referir à diversidade como elemento abstrato a partir de discursos instituídos que, muitas vezes, fazem referências gerais e tangenciais acerca da inclusão, da diversidade e da diferença sem considerar as necessidades educacionais específicas dos/as estudantes.

No que se refere ao "respeito às diferenças", emerge no discurso pedagógico curricular um interdiscurso do âmbito jurídico-legal, conforme podemos observar a seguir:

> Conforme prescreve a Constituição da Republica Federativa do Brasil, em seu Artigo 206 e incisos, e a Lei 9.394, das Diretrizes e Bases da Educação, são considerados como Princípios Norteadores da Educação: (...) Respeito à cultura e autonomia das pessoas e suas diferenças. (PPP da Escola Pesquisada, 2017, p. 17)

Enunciados da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN 9.394/96 são comuns nas formações discursivas docentes, pois são aparatos legais que embasam muitas dos movimentos da categoria, sobretudo nas lutas sindicais por melhorias na qualidade da educação. A evidência desse interdiscurso jurídico-legal no discurso pedagógico curricular pode sugerir um compromisso da instituição com as diferenças, com a diversidade e a com a educação inclusiva devido à imposição da própria legislação, que encaminhou as pessoas surdas e/ou com deficiências para a instituição escolar.

Essas constatações revelam que o currículo escolar tem dado pouca importância à diversidade das pessoas com deficiências e aos aspectos inclusivos referentes a este público. A esse respeito, o/a próprio/a representante da gestão escolar reconheceu, durante a realização da entrevista, que o PPP de sua escola pouco toca nas questões referentes à educação inclusiva, conforme notamos em sua enunciação a seguir:

> **Estamos revisitando agora justamente** pra melhorar essa questão da inclusão dentro da escola. Porque o que a gente tinha era na prática mas **não tava registrado** no PPP. A gente não sabia como colocar realmente o que a gente tava efetivando. Vamos inserir agora porque o que a gente colocou tava muito vago. Agora, na verdade, a gente vai se aprofundar. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017).

Fica evidente na produção discursiva deste/a[41] participante da pesquisa algumas contradições que constituem a realidade escolar. Uma dessas contradições é a referência ao PPP da escola como estando em processo de revisão quanto à inclusão exatamente no momento da realização desta pesquisa, de forma muito coincidente, já ao final do ano letivo. Outra contradição é em relação aos discursos do PPP e às práticas efetivadas – em seu enunciado, a inclusão já se constitui em práticas, mas ainda não são registradas no documento – evidenciando o movimento existente na sua tessitura e na sua implementação, cuja elaboração é retroalimentada pela prática. Assim também, emerge em sua produção discursiva a ideia de inclusão posta no PPP como algo abstrato, posto que não se aprofunda nas especificidades das diferenças emergentes no contexto escolar.

Além disso, nota-se no enunciado discursivo deste/a participante da pesquisa a importância do PPP para nortear as ações de inclusão dentro da escola e a necessidade de reconfigurá-lo tendo em vista o atual contexto educacional que se quer ser inclusivo. Não obstante, sugere ainda que a escola investigada se encontra num movimento que, ao invés de desenvolver suas práticas tendo como perspectiva o que aborda o seu PPP, coloca o PPP como um reflexo das experiências outrora desenvolvidas. É uma relação entre discursos e práticas que fica evidente ainda na entrevista de outro/a participante da pesquisa, que registra em sua enunciação os movimentos envolvidos na tessitura deste documento, além de indicar outras contradições que também se atravessam nessa ação discursiva. Vejamos:

> Esse PPP a gente está **sempre** revisando ele nas jornadas pedagógicas. Mas assim, eu **não** tenho acesso. Assim eu **não** sei os documentos que norteiam ele. (Docente 01, Jacobina, 2017)

Notamos, neste enunciado, outras contradições enviesadas na produção discursiva, quando o/a docente entrevistado/a diz que o PPP da escola sempre é revisado nas jornadas ao mesmo tempo em que nega ter acesso a ele. Assim também, emerge em seu discurso um

[41] Neste texto me refiro a todos/as os/as participantes da pesquisa sempre marcando, ao mesmo tempo, o gênero masculino e feminino pelos morfemas "–o/-a" ou "–os/-as" visando não identificar o gênero de cada colaborador/a e assim contribuir com a preservação e com o sigilo de suas identidades.

desconhecimento acerca da constituição do PPP de sua escola, embora este seja pauta nas Jornadas Pedagógicas. A esse respeito, concordo com Maia e Costa (2011) quando destacam que "o PPP como um documento estanque, elaborado somente por especialistas entre quadro paredes, não é essencial e suficiente para os avanços necessários de uma educação comprometida com os interesses e as necessidades de uma cidadania plena" (MAIA e COSTA, 2011, p. 19). Concordo também com Veiga (2004) quando afirma que o PPP não pode ser apenas a produção de um documento estático, mas sim um produto coletivo que tem relação direta com a práxis desenvolvida na escola.

Na construção do PPP, a equipe escolar define seus valores ideológicos e as bases filosóficas, teóricas e epistemológicas que nortearão o currículo escolar, o que é determinante na operacionalização das práticas pedagógicas escolares. Os discursos postos no PPP, portanto, refletem discursos que circulam institucionalmente e que inferem significativamente nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na escola.

O PPP, por ser um elemento de suma importância para a (re)configuração do currículo escolar, torna-se elemento primordial para se construir uma educação para surdos/as que atenda às suas necessidades. Não deve, portanto, ser um instrumento de elaboração apenas de alguém da equipe gestora escolar, ou de técnicos em educação externos à escola. Deve ser produto de trabalho colaborativo desenvolvido dentro da própria escola por profissionais educadores/as docentes e não-docentes conscientes da importância de se construir uma escola que atenda, de fato, a todas as diferenças e a todas as necessidades dos/as estudantes.

Outro discurso que emerge do PPP da escola investigada é o da diversidade e das diferenças como elementos a serem não apenas celebrados, comemorados, mas também respeitados. Isso pode ser evidenciado nos enunciados a seguir:

> Tempo Formativo - Eixo VI. Unidade: 1ª. História. Aprendizagens Desejadas: Valorizar o patrimônio sociocultural, respeitando a diversidade étnica/racial, de gênero, geracional e social. (PPP, 2017, p. 54)
> Ensino Médio. Série 1ª. Unidade: 3ª. Sociologia. Aprendizagens Desejadas: Promover o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas e político/ideológicas para garantir o acesso tecnológico de cada indivíduo na sociedade. Compreender que os conceitos de feminilidade e masculinidade, além de biológicos, são também construções sociais e culturais. Desconstruir diversas formas e expressões de preconceito e exclusão existentes no Brasil, como de inclusão social e digital. Desconstruir discursos de exclusão social a partir de diferenças de gênero, religião e opção sexual que justifiquem incapacidade técnica para o trabalho no Brasil. (PPP, 2017, p. 71).
> Concepção de Educação. Processo que envolve formação e mediação, visando ao exercício da cidadania para a construção de uma sociedade inclusiva. Deve promover o respeito, a diversidade e a **aceitação** do outro de forma criativa, solidária e transformadora. (destaque meu). (PPP, 2017, p. 18)

Conforme se pode notar, emerge no discurso curricular do PPP da escola pesquisada o interdiscurso da diversidade e das diferenças como elementos a serem aceitos, respeitados e promovidos – atitudes que deverão também ser ensinadas e, portanto, aprendidas e apreendidas pelos/as estudantes da escola. Essa concepção parte da ideia de que a diversidade e a diferença constituem a essência dos indivíduos, não restando outra coisa aos/às docentes a não ser aceitá-las e respeitá-las. Assim também, nesse contexto, o substantivo *aceitação* derivado do verbo *aceitar* possui sentidos próximos ao do verbo *tolerar* – uma ideia que tende a ser contestada nos estudos culturais por marcar, ainda, um sentimento de incômodo e desconforto em relação às diferenças, que são constituídas, nesse discurso, como algo indesejado.

Outrossim, no enunciado do PPP analisado, algumas interfaces da diversidade são (re)veladas. Evidencia-se timidamente no discurso curricular que as diferenças a serem consideradas, ainda que apenas na perspectiva do respeito, são as diferenças de ordem de gênero, sexualidade, cultural, étnica, religiosa e política. Embora eu reconheça que tais diferenças sem dúvida devam ter espaço no currículo da escola, reflito sobre a invisibilidade das diferenças provenientes das pessoas surdas e/ou com deficiências. Essa invisibilidade no PPP evidencia o lugar da pessoa nesta escola: o lugar do silenciamento, da não visibilidade. Esse (não) lugar e essa ausência de espaço no currículo escolar para as diferenças das pessoas surdas fica notável, sobretudo, em alguns enunciados emergentes nas entrevistas realizadas:

> Outro dia em um momento com os professores uma professora disse assim: - "Mas é tanta gente na sala, tanto aluno que às vezes **passa despercebido o aluno surdo**". Só que nessa época a gente tinha 14 alunos surdos na sala de aula e eles sentavam enfileirados um atrás do outro. Aí eu tive que responder, não deu para aguentar. Eu disse: - "Mas pró, se fosse **um aluno surdo ainda passaria despercebido**, mas 14?!". Aí ela ficou sem saber o que dizer. Imagina - sentava um aluno surdo do lado do outro, conversando, sinalizando o tempo todo e **a professora não conseguia visualizar esses alunos** sinalizando. Eu falei assim: - Um não deveria passar e ainda mais 14 na mesma sala. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018)

Percebe-se no discurso do/a Intérprete de Libras entrevistado/a um interdiscurso que faz referência a um discurso produzido por uma docente e que evidencia a invisibilidade da pessoa surda na escola. Ao citá-la, o/a intérprete demonstra um incômodo, considerando que a invisibilidade da pessoa surda também significa a invisibilidade da própria profissional intérprete de Libras que atua na mediação comunicacional em sala de aula. Trata-se de um silenciamento que se traduz na invisibilidade e no não-lugar da pessoa surda e dos elementos que a circundam – uma prática que começa no discurso curricular via PPP e se registra em práticas cotidianas excludentes que conferem à pessoa surda um *status* de "alguém que passa

despercebido". Essa é uma questão que também é percebida por outros/as participantes da pesquisa, conforme se pode observar nos enunciados a seguir das entrevistas:

> O PPP é feito com base no conteúdo do livro, os conteúdos que a secretaria de educação pede que a gente dê em sala de aula. **Se houve a preocupação eu não vi** em relação a isso, até porque o Estado nunca ofereceu para gente um curso de Libras. (Docente 04, Jacobina, 2017).
> Não existe dentro do nosso projeto político-pedagógico, dentro do nosso planejamento, **não existe um pensar na comunidade surda**, tanto que eu nem sei o que é uma comunidade surda. (Docente 05, Jacobina, 2017)

O não-lugar da pessoa surda no discurso curricular da escola, via PPP, é atribuído ainda a uma outra questão: a formação inicial e continuada dos/as docentes. Conforme observado no enunciado do/a docente 04 anteriormente citado/a, nunca lhe foi oferecido um curso de Libras. E no decorrer de sua entrevista, foi evidenciado que este/a também nunca buscara esta formação. A ausência dessa formação, em seu discurso, emerge como um fator determinante para que a pessoa surda não ganhe visibilidade nos processos escolares e na construção do currículo. Além disso, essa invisibilidade da pessoa surda se deve ao fato de várias especificidades emergirem no discurso pedagógico como diferenças que demandam uma maior atenção, uma maior preocupação dos professores e das professoras, conforme podemos notar nas entrevistas a seguir:

> Eu tenho uma ideia da inclusão de maneira muito **geral**, mas de todo segmento da minoria excluída. Eu tenho um olhar mais apurado pra quem é deficiente visual, deficiente auditivo, e não vou dizer "deficiente" por fazer suas escolhas morais, mas aquele aluno que é, digamos, homossexual, eu também tenho um olhar inclusivo dessa pessoa, aquele estudante negro eu também tenho que ter um olhar inclusivo. Então eu trato essa questão de maneira muito **geral**. Eu não coloco tudo num mesmo balaio. Trato como deve tratar e de acordo com suas **particularidades**. (Docente 02, Jacobina, 2017).
> Há uma preocupação da gestão em discutir a questão dos afrodescendentes, a questão do surdo-mudo, da educação inclusiva [...]. Eu leio sobre identidade mais na questão do sujeito contemporâneo. Aqui eu vejo assim, contemporâneo de uma forma **geral**. Não oficialmente surdo, mudo, cego, não. [...] Porque quando eu olho, eu olho para turma como um **todo**. (Docente 04, Jacobina, 2017).
> Os surdos é uma comunidade que precisa de inclusão assim como as outras. Então, nós tivemos alunos cegos na escola, nós tivemos alunos cadeirantes na escola. E vem toda a questão de gênero. Então quando a gente trabalha com inclusão, de certa forma, a gente inclui os surdos nessa inclusão. (Docente 05, Jacobina, 2017)

Emerge no enunciado do/a docente 2 sua filiação à formação discursiva em defesa da inclusão, o que tem sido comum na contemporaneidade a partir dos marcos inclusão que têm se fortalecido nas últimas décadas. Isso demonstra que os discursos pedagógicos, em seus ditos, já têm se alinhado aos debates referentes à inclusão e que se registram em documentos norteadores integrantes da política nacional da educação inclusiva. Contudo, as contradições se revelam quando tais discursos, já alinhados, são comparados com as práticas: este/a

participante ao mesmo tempo que diz tratar a inclusão de uma forma geral, se contradiz ao afirmar que atende cada um segundo suas particularidades. Os/as docentes 04 e 05 também afirmam ver a inclusão numa perspectiva geral, do todo, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, cita algumas interfaces da diversidade.

Assim também, na enunciação do/a docente 02 há uma referência a um "olhar apurado" para a inclusão em seus desdobramentos relacionados não apenas à pessoa surda, mas também em relação a outras deficiências e a outros aspectos da diversidade. Estando na posição de docente e integrando a formação discursiva do grupo de professores/as, não se pode dizer, sobretudo diante de uma entrevista para uma pesquisa acadêmica, que não se é a favor da inclusão ou que não se tem uma prática, um olhar inclusivo. Na conjuntura atual, espera-se dos docentes, por meio de seus discursos, a afirmação da inclusão como política escolar apropriada para se ter como horizonte do trabalho pedagógico e do trabalho do gestor escolar. Contudo, nesse mesmo discurso em prol da inclusão têm-se um interdiscurso do campo da medicina acerca da surdez. Ao dizer que não vai dizer "deficiente", refere-se à homossexualidade, colocando as diversidades nesse geral patológico, desviante. O não-dito se revela a partir do que foi dito, conforme destaca Orlandi (2000), apontando que os discursos médicos da deficiência ainda têm o seu lugar no discurso pedagógico. Assim também, corroborando com esse posicionamento, Guedes, Hattge e Lopes (2013, p. 183) fazem o seguinte destaque:

> Historicamente a surdez vem sendo significada, prioritariamente, dentro de campos discursivos que a tem determinado como condição de falta, de déficit, de deficiência, como se fosse possível aprisioná-la em uma única realidade condicionada pela materialidade do déficit auditivo. [...] Toda essa produção de significados, sustentada por discursos clínicos produzidos principalmente por saberes da área da Medicina, se colocam nessa relação como inquestionáveis, como verdades essencializadas e inegociáveis, pela legitimidade científica que as sustenta. (GUEDES, HATTGE e LOPES, 2013, p. 183).

Assim, ao constituir discursivamente uma pessoa como "deficiente", resume a própria pessoa à deficiência, ao que lhe falta – no caso da pessoa surda, à surdez, à ausência da audição, numa perspectiva clínica. É como se a pessoa fosse resumida à sua (d)eficiência. Um alguém que não é eficiente, portanto, o que provoca implicações de ordem "moral", segundo a entrevista. Afinal, negar a eficiência de alguém ao resumi-la em uma (d)eficiência, significa assumir uma ideologia capitalista, logo excludente, novamente perversa. Uma ideologia que se revela no interdiscurso, no não-dito.

Além disso, ao analisar esse discurso, é possível evidenciar uma contradição discursiva: ao mesmo tempo em que diz tratar a inclusão "de maneira geral", diz também "não colocar tudo no mesmo balaio" e que "trata cada um segundo suas especificidades". Essa

contradição é constituída num movimento dialético, no qual o/a professor/a entrevistado/a, ao produzir discursivamente as diferenças enquanto categoria única, homogênea, ou um "balaio", como diz, repensa seu posicionamento e, após refletir no processo interativo da entrevista, tenta se refazer e diz considerar as particularidades no todo. Nesse movimento, ao assumir que as particularidades existem, nega-as em prol do geral.

Outra questão a ser destacada na enunciação do/a docente 04 é a referência ao surdo como sendo também mudo. A esse respeito, destaco que a expressão "surdo-mudo" tem seu uso descontinuado nos estudos surdos por considerar que a expressão "mudo" possui uma carga semântica muito próxima à ideia de silenciamento, como se a pessoa surda não se expressasse, não se posicionasse e não intervisse no mundo, como se tivesse sempre à revelia dos desejos e das imposições das pessoas não-surdas que oralizam. Assim, nessa epistemologia, compreende-se que a pessoa surda pode transcender a essa ideia por meio da Língua de Sinais, utilizando-a em suas formas de comunicação de interação.

Outrossim, destaco ainda que o "mudismo" se constitui numa deficiência que atinge as pregas vocais e que não tem uma relação primária com a surdez, mas se constitui em uma questão fisiológica dos órgãos da fala cujas implicações independem dos graus de audição do indivíduo. A não oralização, neste caso, pode ser superada, a depender de suas causas, a partir de tratamentos realizados com profissional fonoaudiólogo no âmbito da clínica fonoaudiológica. No mais, várias pessoas surdas, dos mais variados graus de surdez, conseguem desenvolver a oralização, em dimensões também distintas, quando assim desejam e quando são devidamente acompanhados e orientados por tais profissionais.

No segundo e no terceiro enunciados discursivos anteriormente citados, além de emergir o discurso do todo e da diversidade como elemento invisibilizador das diferenças das pessoas surdas, emerge ainda a inclusão como concepção que se refere não apenas às pessoas surdas ou com deficiências, mas também às outras diferenças de ordem racial e de gênero. Isso denota quão complexo e desafiador é para a escola inclusiva gerenciar as questões pertinentes às pessoas surdas em paralelo às questões das pessoas com cegueira, com mobilidade reduzida e das demais interfaces à diversidade. Esse movimento dificulta à escola focar o seu olhar nas necessidades educacionais específicas das pessoas surdas, pois tem uma gama de outras diferenças que evocam demandas outras de variadas ordens e dimensões. Nessa direção, outras diversidades vão exigindo maior atenção do/a professor/a, que se sente pressionado ao ensinar a um grupo heterogêneo, diverso, de uma forma que atenda a uma demanda principal posta pelos sistemas de ensino: fazê-los aprender os saberes socialmente construídos, culturalmente acumulados e criteriosamente selecionados.

Essa invisibilidade da pessoa surda nos discursos e práticas escolares também fica evidente no discurso de outro/a participante da pesquisa, conforme notamos a seguir:

> Mas e os surdos? Será que eles também não merecem receber um destaque? A gente fala sobre a inclusão dos negros, sobre a inclusão dos transexuais, dos transgêneros, mas e a inclusão dos surdos? Porque a gente sabe que a Libras foi decretada a segunda língua brasileira. Mas as próprias pessoas que estão fazendo essa inclusão ainda não sabem direito por onde começar. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)

Observamos, no discurso deste/a intérprete de Libras, um incômodo por supostamente haver uma visibilidade das discussões raciais, de gênero e de sexualidade em detrimento da visibilidade da pessoa surda. Ele/a não considera, por exemplo, que as identidades, as diferenças e a diversidade não são fixas, mas são transitórias, e que há (ou pode haver) surdos/as negros/as, surdos/as transexuais, surdos/as transgênero, etc. – as diferenças nas diferenças. Essas diferenças possuem uma dimensão muito maior do que o que é considerado pela escola em seu currículo e possuem muito mais implicações nas práticas pedagógicas do que muitos/as docentes costumam considerar. Por isso mesmo as discussões devem considerar as convergências das diferenças e os diálogos existentes entre os grupos culturais, na perspectiva do multiculturalismo crítico, da fluidez das identidades, das tensões emergentes do contato desses grupos culturais e das interseccionalidades que se apresentam. Não obstante, concordo com esse/a participante que se deve buscar uma maior visibilização da pessoa surda (em suas diversas interfaces) no currículo escolar e em seus desdobramentos por meio das ações pedagógicas, considerando a presença desse indivíduo, de seu grupo cultural e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em nossa sociedade.

As muitas diferenças que se apresentam no interior da escola geram no/a professor/a um sentimento de querer atender a essas diferenças. Contudo, as diferenças das pessoas surdas, nesse contexto, tendem a ser relegadas ao segundo plano, pois evidencia-se no discurso docente outras diferenças, por se constituem em maior quantidade e, portanto, demandarem mais atenção do/a professor/a. Isso pode ser notado também no relato a seguir:

> Eu tenho um aluno surdo, **mas** eu tenho quatro, cinco alunos que **perturbam a aula**, que conversam paralelamente na aula. Eu tenho também aquele aluno que fala e escuta. E eu tenho que incluir aquele aluno que não é surdo e que é extremamente disperso. O problema da inclusão não se restringe somente ao surdo, restringe-se à **maioria** excluída, os negros, os homossexuais e que demanda um pouco de **aula diferente**. (Docente 02, Jacobina, 2017).

Questões diversas emergem no discurso desse/a docente. A primeira delas é em relação à indisciplina em sala de aula que se evidencia, muitas vezes, por meio de conversas paralelas por parte de estudantes que parecem estar mais interessados em dialogar com seu

par, seu colega ao lado, do que com a aula ministrada pelo/a professor/a. E sem dúvida, questões relacionadas à indisciplina tem consumido muito o tempo de ensino docente, o que tem gerado muito desgaste físico e emocional dos profissionais da educação. Assim, conforme aponta Lopes (2008), os/as estudantes que fogem ao padrão esperado e imposto pela escola e que são construídos discursivamente como "alunos-problemas", sofrem as tentativas de enquadramento a partir de pedagogias disciplinares e corretivas para que se encaixem no modelo desejado pela escola, bem na perspectiva do mito grego da Cama de Procusto, no qual as pessoas eram cortadas ou esticadas para que ficassem no mesmo tamanho dessa cama.

A segunda questão que emerge em seu discurso é uma preocupação com a maioria da turma – aquele/a que fala e que escuta, o/a não-surdo/a, fazendo-o/a emergir como categoria para se opor a de surdo/a e para destacar e qualificar o/a estudante não-surdo/a. Assim, refere-se a uma maioria que lhe parece ser excluída – ou que será excluída se a atenção for direcionada apenas para a pessoa surda. Essa maioria, em seu discurso, emerge como quem demanda uma maior preocupação do/a professor/a no momento de organização das suas atividades pedagógicas. Assim, não raro o ensino é ministrado tendo como enfoque apenas esse grupo de estudantes não-surdos/as que fala oralmente e que ouve.

A terceira questão que emerge no seu discurso é a presença na sala de aula do/a estudante disperso/a, que não se envolve com a ação pedagógica que é desenvolvida nesse espaço. Trata-se de outra característica de alguns/mas estudantes que também desperta a atenção do/a professor/a, posto que este evidencia um incômodo em sua enunciação sobre estas diferenças. Nota-se, aí, que a tensão ainda é entre aquele/a aluno/a abstrato e ideal, na qual as diferenças são constituídas como um problema num contexto onde apenas a homogeneidade dos/as estudantes mais próximos/as à norma que é desejada, ao passo em que aqueles/as mais afastados/as são circunscritos/as como desviantes e patológicos. É uma produção discursiva que evidencia as dificuldades de muitos docentes em lidar com as tensões existentes entre o/a estudante abstrato e ideal e as particularidades de cada um/a.

Por fim, emerge a inclusão como um problema, que logo é justificado: incluir significa atender não apenas as pessoas surdas, os indisciplinados, os dispersos. Significa também atender as pessoas negras, as pessoas homoafetivas. E nesse conjunto de diferenças que circulam e transitam num único espaço há uma implicação: o sentimento de que as diferenças e a diversidade criam a necessidade de se fazer uma "aula diferente" do que o professor costumeiramente desenvolve em sua prática docente. Contudo, o/a professor/a não consegue explicar o que seria essa "aula diferente". Seria uma aula que atenda aos/às surdos/as,

indisciplinados, dispersos, negros, homoafetivos? Uma aula que foge ao cotidiano escolar, à rotina de aula expositiva e ao uso constante e inequívoco do livro didático? Como seria essa "aula diferente"? Ao não dizer como essa "aula diferente" se constituiria, o/a professor/a evidencia, mais uma vez, atuar num nível de abstração ainda distante da realidade em que trabalha, apresentando dificuldades em pensar num nível mais concreto e mais real a partir das necessidades de cada estudante, segundo as dimensões de suas diferenças.

Essa necessidade de se desenvolver ações pedagógicas que contemplem as diferenças também é evidenciado em outro enunciado da produção discursiva do/a docente 02, conforme podemos observar a seguir:

> Então essa escola, como as outras escolas, deve trabalhar com uma **inclusão ainda maior**, com **possibilidades diferentes de ensino e de aprendizagem**, pois isso quebra a rotina. [...] Então se não tiver essa quebra de preconceitos por parte dos professores será muito difícil ter uma educação de qualidade. (Docente 02, Jacobina, 2017).

Para este/a participante da pesquisa, há a necessidade de "a escola" desenvolver práticas de ensino e de aprendizagens diferenciadas, pois não fazê-lo evidenciaria uma escola preconceituosa. Tais práticas promoveriam uma "inclusão maior", para todos/as, ou para uma maioria, não apenas para uma minoria surda – já que, em seu discurso, emerge como uma minoria irrelevante, pequena, invisível. Quanto às atividades diferenciadas, novamente emerge a questão da "aula diferente" analisada em parágrafos anteriores. Como seriam essas "possibilidades diferenciadas de ensino e de aprendizagem"? Esse/a participante da pesquisa se refere à adaptação curricular? Também não expressa isso verbalmente, posto que, como já indicado, opera e constrói a linguagem e os sentidos sobre esta num viés ainda abstrato cujas dificuldades se centram em considerar as especificidades da pessoa surda e em como atende-las.

Outra questão de destaque na enunciação do/a docente 02 é a saída pela tangente na personificação da escola, indicando o que esta (e outras) devem ou não fazer, constituindo-a discursivamente como se fosse algo externo, além, distante. Assim, ao apontar o que as escolas – os outros – devem ou não fazer, distancia-se desse processo de promoção e de construção das transformações necessárias à educação de surdos/as na escola comum que almeja ser inclusiva.

Assim também, emerge no discurso de outro/a participante da pesquisa o medo que o/a professor/a tem de fazer uma "aula diferente", conforme podemos observar a seguir:

> Não é necessário **dois planejamentos**. Porque o medo do professor é esse: que ele tenha que fazer um **planejamento** pra o aluno que não é surdo e outro

> **planejamento** pra o aluno que é surdo. E não é essa a proposta. Se não, isso não é inclusão. Ou então a gente vai acabar fazendo uma exclusão, uma acepção, da própria sala de aula. O ideal é que o **planejamento** do professor ele seja adequado pra aquela sala de aula onde tem o aluno, ou dois ou dez, que é surdo, que é portador de surdez em qualquer nível que for. (Docente 05, Jacobina, 2017).

Nessa enunciação, evidencia-se a referência ao incômodo que muitos/as docentes apresentam quando entendem equivocadamente que precisam fazer dois planejamentos para seu trabalho pedagógico – um planejamento para o/a estudante não-surdo/a e outro planejamento (uma "aula diferente") para o/a estudante surdo/a. De fato, o planejamento pedagógico é importante elemento de operacionalização do currículo escolar. Neste, o/a professor/a discrimina suas ações pedagógicas que serão desenvolvidas no cotidiano de modo a atender aos princípios pedagógicos constantes no PPP da instituição. Contudo, destaca-se no discurso do/a docente entrevistado/a o medo de que a presença da pessoa surda no espaço escolar implique na necessidade de se fazer dois planejamentos. E certamente esse medo tem sua gênese nas diferenças que motivariam a organização de um planejamento dito diferente – as diferenças da pessoa surda.

Cabe destacar ainda que não foi evidenciado no currículo escolar, via PPP, discursos que indiquem a busca da escola em atender às especificidades das pessoas surdas. Quaisquer modificações ou adaptações que precisem ser realizadas para atender as pessoas surdas no interior da escola, sejam de pequeno porte (no currículo, no planejamento, no PPP, nas práticas pedagógicas ou avaliativas etc.) ou de grande porte (tais como a compra de livros para a biblioteca, a sinalização do espaço escolar, o uso da campainha visual, a contratação do profissional Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), a organização da Sala de Recursos Multifuncionais para oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) etc.) (MINETTO, 2008), precisam ser registradas no PPP da escola. No caso dos/as surdos/as, algumas destas adaptações já são operacionalizadas nas práticas escolares, tais como a utilização de mais recursos visuais em algumas aulas e a contratação do/a Intérprete de Libras, conforme verifiquei *in lócus* nos momentos de observação não-participante – práticas ainda não registradas no PPP e que revelam, novamente, as tensões, contradições e divergências muitas vezes perceptíveis entre os discursos educacionais e as práticas pedagógicas.

Com relação à transcendência da invisibilidade da pessoa surda no currículo escolar para as práticas desenvolvidas na sala de aula, estas também ficam evidentes na Tertúlia Móvel, conforme podemos observar a seguir:

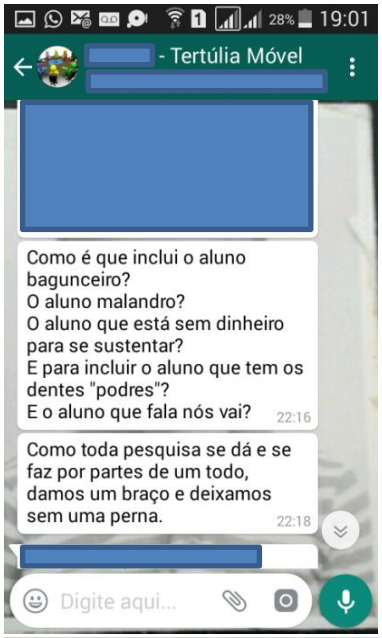

Figura 05: Enunciado do/a Docente 02 na 2ª Etapa da Tertúlia Móvel.

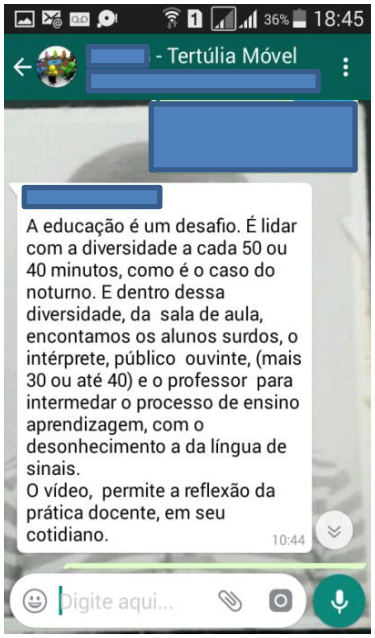

Figura 06: Enunciado do/a Docente 03 na 1ª Etapa da Tertúlia Móvel

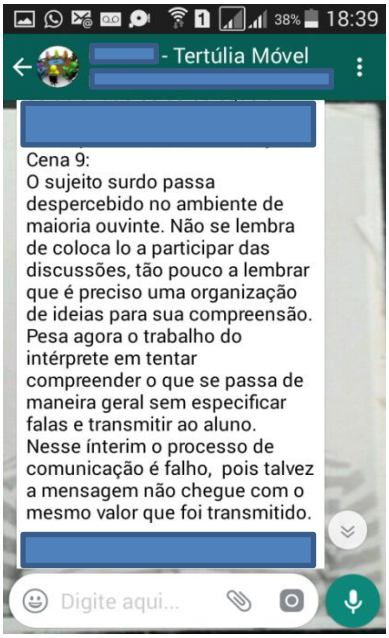

Figura 07: Enunciado do/a Intérprete de Libras 02 na 1ª Etapa da Tertúlia Móvel.

A enunciação destes participantes, neste momento da tertúlia móvel, foi registrada na primeira etapa de aplicação desse instrumento após eu ter proposto um debate a partir do vídeo intitulado "Contos de Surdos e Intérpretes nas Faculdades[42]", que representa diversas situações envolvendo estudantes surdos/as, estudantes não-surdos/as, intérpretes de Libras e docentes numa sala de aula comum.

Conforme se pode observar, no discurso do docente 02 (Figura 05) emerge, novamente, no grupo, sua preocupação com um todo, com a dita maioria, com o que lhe demanda mais atenção, mais tempo, mais disponibilidade, segundo sua opinião. Trata-se de um discurso pedagógico muito comum nas formações discursivas docentes acerca das questões relacionadas à (in)disciplina, às questões socioeconômicas e à questão do uso de uma linguagem oral em que se predomina uma variante linguística desprestigiada socialmente (BAGNO, 2011). São essas e outras diferenças que desestabilizam a própria escola, que busca a organização, a estabilidade, a ausência de conflito, a lógica, o que envolve negar e invisibilizar as diferenças como forma de se buscar construir um espaço em que imperem as regularidades – o espaço da escola dita regular, comum.

Desconsidera, neste caso, a presença da pessoa surda na sala de aula e suas especificidades. Além disso, em seu discurso, evidencia uma crítica a essa pesquisa por, na sua concepção, não considerar o todo, mas apenas uma parte deste – a educação das pessoas

[42] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Of-E6BWQ5AI. Acesso em 07/06/2018.

surdas – quando o todo, a maioria, lhe parece mais relevante. Contudo, cabe afirmar aqui que, embora constituindo um grupo minoritário, as pessoas surdas se fazem presentes nos espaços escolares e têm movimentado, de certa forma, a própria dinâmica da instituição, gerando assim tensões, discordâncias e embates discursivos que inferem significativamente na própria construção da educação de surdos/as.

No discurso do/a docente 03 (Figura 06) emerge também a sua preocupação com o todo, com a maioria, inclusive numérica. A evidência dos números, em seu discurso, produz efeitos de sentidos: visto haver um consenso de que os números são exatos, rigorosos e portanto irrefutáveis, estes são citados como uma suposta prova de que há uma maioria não-surda que demandaria mais do/a professor/a. Emergente ainda no discurso o lugar de um outro também diferente, estranho ao espaço da sala de comum: a presença do/a intérprete de Libras. Este, junto com os/as estudantes surdos/as, compõem uma dimensão da diferença nesse espaço marcadamente do campo da linguagem, tendo em vista que a presença de surdos/as e intérpretes mostra-lhe que não tem conhecimento da Língua de Sinais, evidenciando-lhe um não saber, uma não competência, um não lugar diante de um grupo que, por não conhecer a sua primeira língua de comunicação e de interação, não teria como lhe ensinar. A presença de surdos/as e do/a intérprete em sala de aula faz-lhe sentir sem competência, por isso mesmo provoca incômodos, instabilidades.

No discurso do/a intérprete de Libras 02 (Figura 07), este/a registra como o/a surdo/a não é notado/a quando é considerado uma minoria num universo de maioria não-surda. Essa invisibilidade da pessoa surda no ambiente escolar fica evidente quando esta não se envolve nas discussões que ocorrem em sala de aula, também quando não é instigado a participar pelos/as docentes a se envolver nessas discursões, bem como quando não é considerado, nos momentos de interação, as nuances e dinâmicas do uso da sua linguagem. É uma realidade cuja responsabilidade interacional entre surdos/as e não-surdos recai sobre o profissional Intérprete de Libras.

Outra questão marcante e evidente nos dados da pesquisa sobre o currículo escolar é a predominância de um currículo eminentemente de base oralista, cujo foco é direcionado apenas para a pessoa não-surda e falante da língua portuguesa oral, considerada maioria pelos/as participantes não-surdos/as deste estudo. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) em nenhum momento é citada neste documento. As questões orais são citadas com frequência sobretudo nas ementas dos componentes curriculares da área de linguagens, tais como língua portuguesa e língua inglesa, considerando o público a que se destina – o público não-surdo. Outra questão de destaque no PPP da escola investigada é que o oral emerge, na grande

maioria das vezes, de forma binária e dicotômica em relação à escrita, excluindo as demandas postas pelas diferenças emergentes no contexto da diversidade, tais como a própria Libras, cuja modalidade se distingue das línguas orais.

Embora saiba da importância de se trabalhar a produção de textos orais e o desenvolvimento da oralidade nestas matérias, há que se pensar acerca da pessoa surda inserida nesse contexto cujo currículo não foi concebido na perspectiva da inclusão. Sem dúvida, em um contexto como esse, a pessoa surda tenderá a se sentir excluída, ainda que haja a presença do intérprete de Libras, pois, conforme apontam Pereira (2013) e Kahmann (2011), nem sempre é possível se buscar equivalência de sentidos entre duas línguas e duas culturas, sobretudo quando se considera que as línguas envolvidas são a língua portuguesa e a Libras – línguas de modalidades distintas – e quando se considera também que, na grande maioria das vezes, os/as intérpretes de Libras não têm acesso antecipadamente ao conteúdo a ser ministrado nas aulas. Assim, muitas vezes, há limitações na própria atividade de tradução/interpretação da língua portuguesa para a Libras, o que dificulta ao/à surdo/a acessar conhecimentos escolares cujas bases se encontram centradas em conceitos orais que lhe são inacessíveis.

As marcas orais no/do discurso do currículo ficam evidentes em alguns enunciados do PPP, conforme exemplificado a seguir:

> Tempo Formativo II – Eixo IV. Área: Linguagem e Suas Tecnologias. 2ª unidade. Língua Portuguesa: Aprendizagens Desejadas - Reconhecer que o domínio dos usos sociais da **linguagem oral** e escrita pode possibilitar a participação política cidadã, e também transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade. (...) Utilizar a linguagem na **escuta** e produção de **textos orais** e escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais. Usar a **linguagem oral** e escrita para estruturar as experiências vividas e explicar a realidade. (grifo meu) (PPP, 2017, p. 43).

A linguagem oral é, sem dúvida, neste currículo, uma marca discursiva evidente. Não foi conferido espaço, neste currículo, para a Língua Brasileira de Sinais enquanto língua a ser ensinada em sua forma sinalizada e escrita e a ser utilizada nos processos interacionais e comunicativos nos componentes curriculares. O que há é a evidência da hegemonia da língua portuguesa em todo o processo de ensino e de aprendizagem, não sendo considerado em nenhum momento a língua portuguesa como uma segunda língua a ser ensinada para as pessoas surdas a partir de estratégias próprias de ensino de segunda língua. Visto que o foco é apenas a pessoa não-surda, a língua portuguesa é ensinada como uma primeira língua, explorando os aspectos orais da língua em estreito diálogo com as práticas de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos nesta língua. As singularidades linguísticas

da pessoa surda em relação à língua portuguesa e os processos de interlíngua[43] não são evidenciados neste currículo.

Para que se construa uma educação inclusiva que favoreça o ensino sem preconceitos e sem discriminações e que tenha as diferenças e as diversidades como perspectiva, torna-se primordial a reelaboração do projeto político-pedagógico da escola adequando às exigências atuais da educação. Há, inclusive, algumas tentativas nesse sentido, conforme podemos notar a seguir em um enunciado do PPP e em outro enunciado de uma das entrevistas realizadas nesta pesquisa:

> Ensino Médio. Série 2ª. Área: Ciências Humanas e Suas Tecnologias - Unidade: 3ª. História: (...) Possibilitar o resgate de vozes e tradições que foram silenciadas historicamente. (PPP, 2017, p. 85).
> A intérprete de Libras me deu umas dicas quando ela estava vendo meu planejamento e ela fez algumas observações de como eu poderia incluir a história relacionada aos surdos em determinados conteúdos. (Docente 03, Jacobina, 2017)

Percebe-se, desta forma, que o discurso do currículo da escola investigada, por intermédio do seu PPP, sinaliza já algumas possibilidades de implementação de um currículo para as diferenças, para os grupos minoritários historicamente silenciados. Contudo, essas possibilidades são evidenciadas principalmente nos componentes curriculares da área das ciências humanas, estando as outras áreas ainda alheias quanto às questões relacionadas à diversidade. Além disso, o/a docente 03 evidencia também em seu discurso um interdiscurso de um/a intérprete de Libras com quem trabalha, refletindo sobre as possibilidades de conferir uma maior visibilidade da história das pessoas surdas em sua prática pedagógica. Esse repensar para ação é próprio do movimento da dialética, no qual a pessoa repensa suas teses a partir de outras antíteses, produzindo novas teses que, ao serem incorporadas ao seu discurso, passam a nortear práticas e guiar atitudes.

Nesse contexto, um/a outro/a participante da pesquisa evidencia em sua enunciação a necessidade de se reconfigurar o PPP de modo a contemplar a educação da pessoa surda:

> Eu tenho a impressão que agora **no próximo ano** deve fechar já **essa proposta** no PPP, deve fechar alguma coisa em relação a isso, porque há necessidade. A gente precisa registrar no PPP pra poder cobrar do Estado. Porque se a gente não registar... "Cadê o PPP? Tá onde isso aqui? Me diz aí onde é que tá?". E num tá. (Docente 04, Jacobina, 2017).

[43] Segundo Quadros e Sousa (2013), os processos de interlíngua se referem ao fato de que as pessoas surdas produzem textos escritos em língua portuguesa tendo como perspectiva e como referência a Língua Brasileira de Sinais. Assim, não raro organizam estruturalmente a escrita da língua portuguesa a partir dos aspectos morfossintáticos da Libras.

Emerge nesta enunciação a importância de se buscar reorganizar o currículo escolar, por intermédio do seu PPP, de modo a atender às diferenças da pessoa surda, o que também servirá para outro propósito: cobrar do Estado melhores condições para a oferta de educação de qualidade a este público. Assim também, aponta tensões em seu discurso referente à invisibilização da pessoa surda no PPP da escola que se registram em práticas nas quais as diferenças surdas tendem a ser desconsideradas.

Há que se construir, deste modo, um currículo surdo que contemple as manifestações culturais (STROBEL, 2008), linguísticas e identitárias das pessoas surdas. A esse respeito, Lopes[44] (2007; *apud* GUEDES, HATTGE e LOPES, 2013) destaca que

> o currículo surdo não pode ser entendido apenas no âmbito das práticas cotidianas, de metodologias, de ter ou não ter domínio de um vocabulário em língua de sinais; **ele nem mesmo pode ser entendido como sendo uma inclusão simplificada de conteúdos sobre a história surda, sobre a língua escrita dos surdos, etc**. Um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas. (destaque meu) (LOPES, 2007; *apud* GUEDES, HATTGE e LOPES, 2013, p. 188-189).

Percebemos nesse enunciado um diálogo com a compreensão de currículo apresentada pelo/a docente 03. Contudo, pode-se dizer que, para se repensar as práticas pedagógicas escolares em prol das pessoas surdas, torna-se necessário não apenas criar adendos pontuais ao currículo no tocante à pessoa surda, mas sim partir dos discursos que são veiculados no currículo escolar por intermédio de seu PPP de modo a se buscar o realinhamento de tais discursos e a consequente reconfiguração das práticas escolares. A reconstrução do PPP escolar, e consequentemente do currículo inclusivo para surdos/as, portanto, deverá ter como base os princípios da pedagogia surda, conferindo uma maior centralidade aos surdos/as, às Línguas de Sinais e à educação bilíngue – questões pensadas na elaboração das ações formativas que se desdobram a partir desta pesquisa. Desta forma, caminharemos na direção de construir uma educação para pessoas surdas que de fato seja inclusiva e que atenda às suas necessidades educacionais específicas.

[44] LOPES, M. C. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: 30ª Reunião da ANPED, 2007, Caxambú/MG. *ANPED*: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro, Anped, 2007b, v. 1, p. 1-16.

4 “NADANDO CONTRA A CORRENTEZA OU UM PEIXE FORA D’ÁGUA”: DISCURSOS SOBRE OS DESAFIOS À INCLUSÃO DE SURDOS/AS NA ESCOLA COMUM

Pensar numa educação para surdos/as em perspectiva inclusiva envolve, sobretudo, ter a clareza dos diversos desafios a serem enfrentados e superados para, desta forma, contribuir com uma oferta de formação de qualidade para estes indivíduos. Visibilizando-se esses desafios, que emergem das mais variadas ordens, possibilita-se que os sujeitos que constroem essa educação – docentes, gestores, intérpretes de Libras e os/as próprios estudantes surdos/as e não-surdos/as – operacionalizem estratégias diversas, em seus lugares de atuação e de produção discursiva e que minimizem (senão que cessem) as práticas excludentes que costumeiramente se fazem presentes no cotidiano escolar.

Para analisar neste capítulo os discursos referentes aos diversos desafios à educação de surdos/as na escola comum, evidenciei enunciados de todos/as os/as participantes da pesquisa a partir das formações discursivas de estudantes surdos/as, de docentes, do/a representante da equipe gestora e dos/as intérpretes de Libras. Nas análises, considerei haver uma maior convergência entre as formações discursivas do/a representante da equipe gestora e de docentes, posto que aquele/a também é um/a docente, e que há mais divergências entre estas formações discursivas e as dos/as estudantes surdos/as.

Dentre os dispositivos de construção de dados utilizados para análise neste capítulo da pesquisa, utilizei as entrevistas semiestruturadas, a tertúlia dialógica móvel e as anotações do diário de campo. Por meio destes, evidenciei alguns interdiscursos atravessados nos discursos educacionais, tais como o interdiscurso clínico-terapêutico, o interdiscurso da educação bilíngue, o religioso e o assistencialista, bem como os movimentos discursivos que os levam a constituir os objetos no discurso e a se registrarem nas práticas escolares. Além disso, utilizei como operadores da análise do discurso os efeitos de sentidos emergentes nos ditos e não-ditos, bem como os implícitos na linguagem.

Neste capítulo, apresento dois subtópicos, nos quais dou enfoque aos discursos acerca dos desafios à educação de surdos/as referentes às práticas metodológicas e avaliativas na escola comum. Com tais direcionamentos, busco neste capítulo, em consonância ao problema central investigado neste estudo, atender ao seguinte objetivo específico: perceber como os discursos que circundam os desafios envolvidos na inclusão educacional de estudantes surdos/as norteiam as práticas metodológicas e avaliativas. A partir de então, construo o delineamento deste capítulo de análise, conforme pode ser observado nos parágrafos seguintes.

Sobre as resistências e desafios presentes na educação de surdos/as e que muitas vezes marcam os discursos docentes, um/a dos/as participantes da pesquisa produziu o seguinte enunciado:

> Existe uma certa **resistência**, um **medo** de receber o surdo, de acolher na escola justamente por não saber, por faltar aquela formação inicial. Então o professor tem **medo** de receber um aluno na sala por não saber se portar. Existe esta **resistência** do regular em aceitar um aluno surdo ou outro qualquer que tenha uma determinada **limitação** por conta dos **entraves**, dele sentir que não é capaz, dele sentir que não vai render no trabalho. A gente tem muitos alunos fora da escola ainda porque têm **medo** da escola. E a verdade que a escola tem **medo** deles. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017)

Nota-se, nesse discurso que compõe a formação discursiva da equipe gestora escolar, a construção discursiva da "ausência de formação inicial" como objeto causador da resistência escolar à inclusão. Em seu discurso, por não terem formação, professoras/es sentem medo do/a estudante surdo/a – medo do outro, o estranho, o estrangeiro, o desconhecido. Medo por não acessar a língua do outro, e pelo fato do outro também não acessar a sua língua. Medo do que (não) poderá ocorrer nos processos interativos de ensino e de aprendizagem. Medo do fracasso, e de que esse fracasso seja revelador da (in)competência docente. Um medo que se torna recíproco: os/as estudantes surdos/as também têm medo da escola. Têm medo da hostilidade com que a escola muitas vezes se mostra às diferenças. Medo de não ter suas necessidades atendidas. Um medo que não é apenas sentimento compartilhado mutuamente, mas que também é objeto construído discursivamente e que justifica o não agir, ou um agir no mesmo *modus operandi*. Afinal de contas, o novo e o desconhecido não apenas causam medo, mas também desestabilizam, criam linhas e rotas de fuga, tornando desejáveis e aceitáveis apenas as certezas, o velho, o já conhecido.

Nesse contexto, cabe destacar que a resistência à inclusão das pessoas surdas revela que as escolas precisam ser reinventadas urgentemente – o que não é nem, nem de longe, tarefa fácil - para atender não mais apenas a um público específico não-surdo, mas a todas/os, incluindo os/as surdos/as. Resistir à inclusão denota, infelizmente, uma escola para alunos/as ideais, imaginários, padronizados, eficientes, normais, não-surdos/as, que supostamente aprenderiam sem dificuldades e no ritmo esperado pelo tempo escolar – alunos/as que se sabem utópicos, inexistentes portanto. Uma resistência que, sem dúvida, se torna em um grande desafio à inclusão escolar da pessoa surda ou que apresente qualquer outra diferença indesejada, constituindo-se, desta forma, num conjunto de desafios a serem desvelados nas pesquisas acerca da inclusão de modo a desnudá-la, expô-la, para então, superá-la.

Quanto a estes desafios, falar destes envolve analisar como são construídos discursivamente nas formações discursivas. De um modo geral, segundo Rodrigues (2015), a presença de estudantes surdos/as no espaço da escola inclusiva "traz novos desafios ao espaço escolar, que precisa lidar com a diversidade desses alunos e, também, com a diferença linguística e cultural dos alunos surdos" (RODRIGUES, 2015, p. 113-114). Contudo, destaco aqui três formações discursivas nas quais não raro se evidenciam no contexto escolar que se trata da inclusão do/a estudante surdo/a: a primeira diz respeito às formações discursivas dos/as próprios surdos/as, que promovem a produção de discursos relacionados aos desafios que enfrentam estando no lugar de estudantes sujeitos a uma pedagogia ouvintista (ALVES *et al*, 2015). Além disso, há o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais por parte da maioria das pessoas não-surdas que compõem a escola, o que dificulta a acessibilidade comunicacional, além do fato de todo o conhecimento escolar ser constituído, organizado, sistematizado e disponibilizado apenas na língua portuguesa escrita e oral, trazendo também implicações negativas para a formação escolar dos/as estudantes surdos/as que passam a acessar esse conhecimento de forma muito superficial, gerando outros desdobramentos igualmente negativos para sua trajetória formativa e profissional.

A segunda formação discursiva que aqui destaco tem relação com a produção discursiva dos/as próprios/as docentes. Para estes/as, não raro emergem muitas dificuldades relacionadas ao exercício da docência tendo como público estudantes surdos/as que não compreendem as suas aulas – que tendem a ser marcadamente orais, expositivas, portanto, não inclusivas para estudantes que acessam o mundo visualmente por meio da língua de sinais. Assim, emerge na formação discursiva docente um desconhecimento acerca das diferenças e especificidades da pessoa surda, bem como das estratégias mais eficientes a serem desenvolvidas visando ensiná-la na escola. O desconhecer, o aceitar, o respeitar e o valorizar, nesse contexto, são elementos muito comuns na produção discursiva docente, conforme veremos nos dados a seguir, que implicam diretamente na forma como este profissional organiza seu trabalho pedagógico visando enfrentar e superar (ou não!) os diversos desafios referentes à sua atuação docente com estudantes surdos/as.

Uma terceira formação discursiva que aqui destaco é a dos/as profissionais tradutores/as e intérpretes de Libras. Estes/as profissionais também não raro destacam, em suas produções discursivas, os diversos desafios de sua atuação no contexto da escola comum. Tais desafios, muitas vezes, têm relação com o fato de muitos dos/as estudantes surdos/as desconhecerem a Libras; de muitos/as docentes não utilizarem recursos visuais em suas práticas pedagógicas, dificultando o seu trabalho de interpretação; de não terem acesso

antecipadamente ao planejamento de ensino, dificultando-lhe a preparação, o estudo e a pesquisa para sua atuação, dentre outros. São desafios que, muitas vezes, acabam desmotivando estes/as profissionais que muitas vezes passam a não se sentir parte no processo de ensino e de aprendizagem que ocorre na escola.

Outra questão que aparece nos discursos veiculados no interior da escola acerca da inclusão educacional dos/as surdos/as, e que se constitui num desafio à inclusão da pessoa surda, é a produção da própria inclusão como uma ação exclusivamente do estado, conforme notamos a seguir:

> Há uma preocupação da gente com a inclusão. Agora, a gente esbarra na **burocracia** e na **falta de vontade política** do **estado**. Não há uma preocupação. Eu penso que o **governo municipal, estadual e federal** tem que mudar o pensamento do que é inclusão. Eles botam uma resolução lá que é obrigado a matricular. Certo. Em quais condições? O **Estado da Bahia** mesmo adora fazer isso. "Olha, vamos criar isso, fazer assim...", mas a condição pra ela não tem. (Docente 04, Jacobina, 2017).
> O aluno surdo está na escola comum porque o **governo** obriga eles colocar. (Intérprete de Libras 03, Jacobina, 2017)

Nesses enunciados, emergem sentidos que colocam a política da educação inclusiva como uma imposição irresponsável do governo e que se funda discursivamente numa relação adversarial e binária entre os burocratas da educação e os que trabalham nas escolas. Em tais enunciados, não se compreende que a inclusão não tem sido (im)posta por benevolência do Estado e nem que é uma conquista fruto de intensos debates e movimentos de pessoas com deficiências e de seus familiares para que tivessem o direito à escolarização comum e com a devida qualidade, assim como deveria ser ofertado para as pessoas ditas normais. Há, portanto, nessa enunciação um apagamento da própria luta da sociedade civil em prol dos interesses daqueles/as que outrora fora excluídos/as e marginalizados/as do sistema escolar.

Quanto ao enunciado do/a docente 04, a inclusão é constituída como objeto de preocupação da equipe escolar, mas não das instâncias governamentais. Revelam-se assim entre os ditos e não-ditos outros sentidos: se algo na inclusão está ruim, a responsabilidade é do governo, não da equipe escolar, pois esta, diferentemente daquele, "se preocupa" com as práticas de inclusão. Por isso, são as instâncias governamentais que precisam "mudar o pensamento do que é inclusão", no ponto de vista do participante – uma expressão que carrega efeitos de sentidos de que a mudança tem que ocorrer "lá", ou "de lá para cá", e não "aqui". O efeito de sentido é: a mudança tem que ocorrer com "eles", não "conosco".

A responsabilização pelas instâncias governamentais acerca do fracasso da inclusão se dá ainda em outra dimensão: a relação com a ausência de condições de trabalho – condições estas que há décadas compõem as pautas de lutas dos/as docentes por melhores condições

para que possam exercer um trabalho pedagógico com a devida qualidade. Tais condições, contudo, passam a ser construídas discursivamente a partir de outro viés, o da inclusão, sendo por intermédio desta reforçada: se antes a luta pelas condições eram para o benefício da educação comum, agora, no contexto da inclusão, são ainda mais evidenciadas discursivamente, servindo também de justificativa para o fato de esta - a inclusão - não conseguir os avanços esperados. Assim, os efeitos de sentido convergem: as condições de trabalho precisam ser bandeira de luta tanto para a educação das pessoas ditas normais quanto para as pessoas surdas e/ou com deficiências. Os efeitos de sentidos, nessa enunciação, conferem centralidade ao próprio docente, que anseia por uma melhor condição para o exercício da sua função e, oportunamente, aproveita o contexto na busca por conquistas trabalhistas.

Os efeitos de sentidos dos discursos docentes não são neutros, mas são intencional e politicamente constituídos a partir de objetivos nada transparentes, assim como a própria linguagem, que levam os interlocutores a responsabilizarem uma abstração - o governo, a secretaria, os outros – e a se desresponsabilizarem[45] no seu próprio escopo de atuação ao mesmo tempo em que esperam a ocorrência de uma ação vinda de cima para baixo, *top-down*, quando deveria ocorrer na direção oposta, de baixo para cima, *bottom-up*. Além disso, ao se culpabilizar as esferas do governo, veicula-se o sentido de que "se não dá certo, a culpa é deles". Contudo, quando se afirma que a escola se preocupa com a inclusão, constrói-se outro sentido: "se algo está dando certo, somos nós quem estamos fazendo". Este último efeito de sentido também é emergente nos enunciados a seguir:

> Eu vejo sempre uma relação de respeito, de **preocupação** dos colegas para com o aluno, para com a inclusão. As **angustias** são compartilhadas em relação à metodologia, em relação ao espaço. Tudo isso a gente sempre discute, que às vezes **a gente se sente abandonado**, por não ter uma formação, por não ter uma habilidade maior para lidar com certas situações. Então eu acho que é uma **angústia geral**. (Docente 03, Jacobina, 2017).
> Então eu digo que a minha escola promove a inclusão do surdo, mas essa educação na prática é bem **capenga**, ela é **meia-boca**, vamos dizer assim. Ela é o tipo de educação que faz com que o conhecimento seja reprodutivo, seja reproduzido, seja decorado, seja copiado e colado. (Docente 02, Jacobina, 2017)

Conforme podemos observar, no enunciado do/a docente 03 emergem os sentidos de preocupação com relação à inclusão, o que a levaria a ser efetivada. Contudo,

[45] Não responsabilizo os/as docentes pelo fracasso da inclusão. Por outro lado, concordo com Minetto (2008) quando destaca que os/as docentes não podem tudo, mas certamente podem muito. Assim, se os/as professores/as não são responsáveis pelos diversas problemas identificados na implementação da chamada educação inclusiva, eles/as, certamente, são elementos de fundamental importância na construção de uma educação que seja, de fato, inclusiva.

contraditoriamente, essa preocupação e esse "fazer inclusivo" vem acompanhados de angústias, de ausência de formação, de uma educação domesticadora. Para o/a docente 03, este sentimento motiva os/as docentes a buscar um fazer diferente, sobretudo no que se refere às metodologias de ensino, embora, muitas vezes, afirme não saber como ensinar ao público discente surdo. Assim também, há outros sentidos velados: o de haver uma preocupação cuja gênese se dá na relação com as diferenças que desestabilizam, que geram incômodos, como já dito neste texto, e que faz o/a professor/a perceber suas limitações e suas lacunas na formação. Ser revelado naquilo que lhe falta é uma ameaça para um indivíduo cuja profissão precisa evidenciar apenas saberes, conhecimentos, competências – nunca não-saberes. Por isso que, na produção discursiva, o elemento "preocupação com a inclusão" vem acompanhado da ideia de ausência de formação, para que esta justifique, subscreva aquela, transfira as responsabilidades dos não-saberes para um outro lugar: o de quem deveria promover a formação, não o de quem deveria buscar se autoformar.

Quanto ao enunciado do/a docente 02, evidencia-se uma oposição entre teoria e prática no que se refere à inclusão do/a surdo/a quando a constitui como sendo promovida, mas de forma "capenga", ou ineficiente. Trata-se de uma enunciação que descaracteriza o conceito de inclusão escolar, posto que não comungo com a ideia de "inclusão capenga" – ou é inclusão, em sua totalidade, ou não é. Além do mais, este/a participante da pesquisa diz que se promove a inclusão, mas também não diz como compreende essa promoção. Incluir, na sua perspectiva, seria apenas matricular o/a estudante surdo/a na escola, conforme determina a legislação? Esse ponto não fica claro em sua enunciação.

Há em seu enunciado também uma crítica ao modelo tradicional de ensino que dificulta a promoção de práticas inclusivas. Para este/a docente, uma educação reprodutivista dos conteúdos, que não promove aprendizados e construção do conhecimento, mas apenas que o conteúdo seja decorado e que o conhecimento seja apenas copiado da internet, sem as devidas reflexões, é o tipo de educação que não possibilita, de fato, a adoção de práticas inclusivas para nenhum/a estudante. Tais práticas tradicionais do ensino, a partir das quais o conteúdo é transmitido oralmente, são práticas que excluem os/as estudantes surdos/as dos processos de aprender – assim como excluem qualquer pessoa que não atendam aos critérios normatizadores da escola tradicional conteudista. Com isso, a exclusão se traduz numa prática muito mais cotidiana do que a própria inclusão, o que também é revelado na tertúlia dialógica móvel, conforme observamos a seguir:

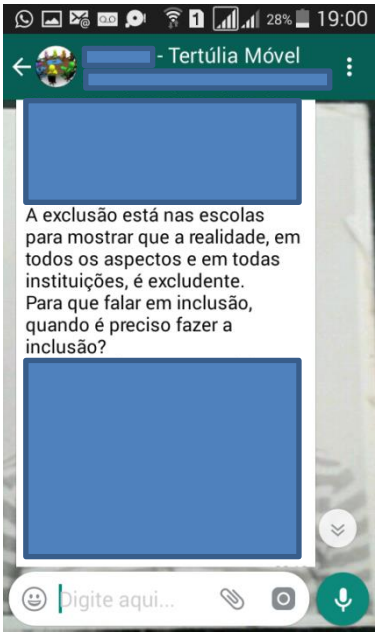

Figura 08: Enunciado do/a Docente 02 na 2ª etapa da Tertúlia Móvel.

Emerge neste enunciado a ideia da exclusão na escola como um reflexo da própria exclusão cotidiana na sociedade externa aos muros escolares. Ora, se em todas as instituições, em todos os lugares, o que impera é a exclusão, porque na educação seria diferente? De fato, a escola, como um constructo social, não está inerte aos processos que ocorrem socialmente, mas os absorve, os integra, os manifesta e os sintomatiza no discurso, nos corpos, nas práticas.

Outro ponto de destaque é a crítica, neste enunciado, ao "falar em inclusão", como se esta ação fosse desnecessária e ou de menor importância em relação ao "fazer inclusão". É aquele discurso sobre o discurso: este se perderia nas palavras. O que vale é agir. Entretanto, cumpre reafirmar aqui que discurso e ação estão imbricados. É pelo discurso que a ação (não) se concretiza. E não há ação que não seja movida pelo discurso. Discurso é ação, é curso, é movimento. E produzir discursos que busquem invisibilizar os discursos acerca da inclusão significaria invisibilizar a própria inclusão, ofuscando-a, borrando-a. É pela reflexão discursiva que a inclusão ganha a possibilidade de se concretizar.

Não obstante, concordo que a questão da exclusão na inclusão escolar da pessoa surda se configura em uma realidade cujos desafios precisam ser superados. É essa exclusão, revelada nos discursos, que constituem a escola comum como um lugar inadequado para as pessoas surdas, conforme observamos nos enunciados a seguir:

> Com relação a essa escola, os surdos não seriam mais tanto um **peixe fora d'água**, mas seriam um **peixe nadando contra a maré**. Em outras realidades eu digo que é um **peixe fora d'água**, porque aqui eles ainda têm o interprete, mas em outras realidades esse profissional não existe. Por isso que hoje eu vejo ele **nadando contra a maré** - ele precisa ir ao encontro de uma grande maioria, e não de uma troca simultânea na qual eles possam aprender simultaneamente, mas sim num

> espaço onde ele está em constante busca de algo que é o ideal para a grande maioria, mas não é o ideal, nem mesmo o real para ele. É um ideal que não é do surdo, é da comunidade ouvinte. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2017)

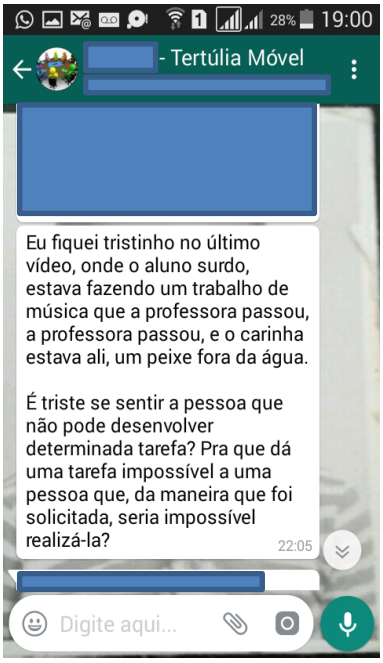

Figura 09: Enunciado do/a Docente 02 na 2ª etapa da Tertúlia Móvel.

Emergem, nestes enunciados, duas metáforas: "um peixe fora d'água" e "um peixe nadando contra a maré", para representar discursivamente os/as surdos/as na inclusão. Os efeitos de sentidos dessas expressões metafóricas indicam, em primeiro lugar, um alguém que está num lugar que não seria seu por excelência. Nesta produção discursiva, a chamada escola comum é constituída como um lugar inadequado para as pessoas surdas, o que naturaliza as práticas excludentes. Assim, no enunciado do/a intérprete de Libras 02 na entrevista, os/as surdos/as já foram "um peixe fora d'água", ou seja, já estiveram excluídos da escola. Mas hoje, "nadam contra maré", apontando assim a existência de uma escola que não se põe a favor das diferenças surdas, mas contra estas, revelando a complexidade da dimensão da própria inclusão do público surdo.

No enunciado do/a docente 02 na tertúlia dialógica móvel, ao comentar o vídeo motivador[46] para a discussão na segunda etapa de aplicação desse instrumento, os/as surdos/as também são discursivamente constituídos como sendo "um peixe fora da água" – uma metáfora que retoma o paradoxo existente em relação à presença da pessoa surda na escola comum que, nessa realidade, envolve, ao mesmo tempo, estar e não estar, numa perspectiva que retoma o binômio inclusão/exclusão que se retroalimentam continuamente. Dessa metáfora, emergem diversas inquietações: o que é mesmo essa "água" na qual o/a estudante

[46] UNIVESP. Libras na escola regular: os educadores e suas estratégias. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=o0YdZfV5-lQ&t=16s. Acesso em 08/06/2018.

surdo/a deveria estar? É a escola? É a inclusão? São as atividades desenvolvidas na escola? É tudo isso no qual os/as participantes da pesquisa percebem que o/a estudante surdo/a deveria estar integralmente – não apenas de corpo físico? E se ele não está na "água", metaforicamente falando, onde está? São questionamentos que nos levam a compreender que o "estar/não-estar" na escola se revela dos discursos curriculares e se retomam e se registram nas diversas práticas de construção da educação de surdos/as.

Quanto ao enunciado do/a intérprete de Libras 02, emerge ainda outra questão: os/as surdos/as não seriam mais, metaforicamente falando, um "peixe fora da água", mas um "peixe nadando contra a maré". Há aí mudanças de sentidos: se antes as "águas da inclusão" não eram o lugar da pessoa surda, agora já são, mas numa dinâmica que não acompanha o seu ritmo. A maré no sentido oposto significa, nesse discurso, as próprias práticas desenvolvidas na educação de perspectiva inclusiva que não são favoráveis à pessoa surda, mas que lhe são contrárias. Nesse enunciado discursivo, a "maré" da inclusão vai em outra direção, que não a da pessoa surda: vai na direção da pessoa não-surda. O/a surdo/a até tenta ir contra essa "maré", mas acaba sendo por ela tomada. Nos enunciados seguintes, temos mais algumas pistas discursivas que indicam outros elementos constituintes dessa "maré" inclusiva que não tem sido favorável à pessoa surda e que se constituem em desafios à inclusão:

> **As pessoas** sempre tão escondendo: "Não tem preconceito! Não tem preconceito!", mas o desafio maior é vencer esse preconceito que existe muito. "É surdo? Porque não tá numa **escola especial**?" Então esse é o desafio - vencer os preconceitos de que a pessoa que tem alguma dificuldade é incapaz de aprender. Todos nós somos capazes de aprender nas nossas limitações. (Intérprete de Libras 03, Jacobina, 2017).
> Na escola onde estudei o ensino fundamental a inclusão era ruim. Havia apenas pessoas falando **oralmente**. Eu e minhas irmãs chamávamos a atenção da professora, dizíamos que éramos surdos e perguntávamos o que estava ensinando. **Eu não entendia**, pois não tinha Libras, apenas falavam oralmente, abria o livro e ensinava oralmente apenas aos alunos ouvintes. Eu cobrava, falava que não tinha o livro em Libras, mas eles continuavam ensinando apenas oralmente. E assim o tempo foi passando e eu concluí lá. Já na escola onde fiz o ensino médio, tinha Libras, eu entendia, era mais claro. (Estudante Surdo Egresso 01, Jacobina, 2017).
> **Os professores não sabem Libras**. Aí eles tentam se comunicar comigo, mas não sabem Libras. **Não há interação** entre mim e os professores. Eles não sabem nada de Libras. Eu tento conversar em Libras com eles, mas **eles não entendem**. Tenho pena dos professores por não saberem Libras. Mas é normal, tenho paciência com eles. Eles tentam conversar oralmente comigo, não em Libras. Eu sei oralizar um pouco, embora não ouça nada dos dois ouvidos, mas os professores não sabem Libras. Consigo entender um pouco o que os outros falam olhando para seus lábios. (Estudante surdo/a matriculada, Jacobina, 2017)

Na enunciação do/a intérprete de Libras 03 temos, a partir dos interdiscursos, a revelação do lugar, ou das "águas" onde caberiam os/as surdos/as: a chamada escola especial. Este/a participante da pesquisa retoma, para rebater, outras vozes, outros interdiscursos de origem não identificada, que afirmam que o lugar do/a estudante surdo/a é na chamada escola

especial, e não na escola dita inclusiva. No discurso desse/a participante da pesquisa, essa escola emerge como o *lócus* constituído socialmente para escolarizar e educar as pessoas com deficiências, o que incluiria os/as surdos/as. É a partir desse enunciado que podemos inferir acerca dos incômodos gerados na escola inclusiva quando a pessoa surda se encontra não mais na escola especial, como já tivera[47], mas na escola comum.

Esse deslocamento de lugar gera outros sentimentos, advindos de outros interdiscursos: o do preconceito e da discriminação em relação à pessoa que apresenta formas diferentes de aprender e que não são as habitualmente esperadas pela escola. Assim, no seu discurso, o/a participante retoma interdiscursos naturalizados socialmente visando denunciar as práticas de preconceito e discriminação que lhe são evidentes, embora veladas e invisíveis para a maioria, e também reforça a ideia de que, todos [os/as surdos/as] são capazes de aprender embora tenham suas limitações, apresentando assim um discurso social da surdez e da deficiência.

Cabe afirmar aqui, contudo, os lugares de fala dessa participante: além de ser intérprete de Libras também é mãe de uma pessoa surda e, durante a sua entrevista, evidencia uma produção discursiva que integra a formação discursiva de mãe que sempre buscou lutar pelos direitos de sua filha surda. Assim, como quem defende a própria filha, produz discursos que visam constituir a pessoa surda como uma pessoa capaz de aprender, embora também afirme que essa mesma pessoa tenha limitações. Além disso, ao relatar os preconceitos e discriminações em relação às pessoas surdas, demarca seu lugar de mãe, de integrante de uma família que tem uma pessoa surda em seu bojo, constituindo tais preconceitos e discriminações como elementos não apenas da vida cotidiana dos/as estudantes surdos/as da escola em que trabalha, mas também da sua própria vida cotidiana familiar.

No enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a da escola onde essa pesquisa fora realizada emerge uma narrativa de sua trajetória estudantil no ensino fundamental (em outra escola) em comparação com sua trajetória na escola de ensino médio onde concluíra a educação básica (esta última *lócus* dessa pesquisa). Em seu discurso, constitui a inclusão como algo ruim por ter um ensino basicamente na perspectiva oral que nega a própria existência da Libras, o que era evidenciado tanto nas aulas de metodologias expositivas orais quanto no próprio material didático disponibilizado apenas em Língua Portuguesa. Reafirmar uma identidade surda, nesse contexto, significava desenvolver uma forma de resistência a

[47] Na cidade de Jacobina/BA, os/as estudantes surdos/as foram atendidos pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais até meados do ano de 2005, sendo encaminhados para as escolas comuns a partir desse período.

uma realidade que lhe parecia hostil, excludente, que negava e que caminhava numa direção oposta às suas diferenças e às suas decorrentes necessidades educacionais específicas.

Quanto à segunda escola que aparece em sua narrativa – a escola na qual realizei esta pesquisa – esta é constituída discursivamente como uma escola com outras possibilidades para a pessoa surda, pois nesta havia o/a profissional intérprete de Libras, o que lhe facilitava a aprendizagem. Embora a Libras não seja a primeira língua de instrução e de interação dessa escola – fato ainda a ser analisado nos capítulos seguintes – esta é constituída discursivamente numa outra perspectiva – a perspectiva da possibilidade de aprender apenas por ter a presença desse profissional (o intérprete). Os discursos relacionados à centralidade que a escola tem conferido ao intérprete de Libras em suas práticas inclusivas, bem como suas implicações na escolarização da pessoa surda e na atuação do/a próprio/a intérprete são analisados de forma mais aprofundada nos capítulos seguintes dessa dissertação.

Cumpre adiantar um parêntese aqui, no bojo dessa discussão, acerca da importância do intérprete de Libras na escola inclusiva. Conforme aponta Lacerda (2006), embora a presença deste/a profissional por si só não signifique dizer que a escola esteja organizada para atender a pessoa surda, já que essa continua seguindo na perspectiva dos/as estudantes não-surdos/as, este (o intérprete de Libras) tem papel de grande relevância no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos/as surdos/as em um espaço no qual a maioria das pessoas se comunicam oralmente. A presença do/a intérprete de Libras, de fato, possibilita aos/às surdos/as acessarem muitos dos conhecimentos escolares, dirimindo alguns dos desafios que emergem desse contexto. Mas sempre vale reafirmar o que, para alguns, já parece ser óbvio (para outros nem tanto): a presença desse/a profissional na chamada escola inclusiva é apenas parte indispensável de um conjunto de muitas estratégias que deverão ser empreendidas visando tornar a educação inclusiva de fato para o/a estudante surdo/a.

Quanto ao enunciado do/a estudante surdo/a matriculado/a, emerge neste que a presença de uma maioria não-surda falante da língua portuguesa oral lhe é muito mais marcante do que a presença de um/a profissional intérprete de Libras. Apenas nesse enunciado, o fato de estudantes e professores/as não saberem a Libras é citado cinco vezes – uma repetição que visa enfatizar elementos do discurso. Esse repetição cria (e reforça) efeitos de sentidos: esta é uma comunidade escolar que não se comunica em Libras, que não acessa a Libras, que não interage em Libras. Nesta comunidade, não há espaço para a Libras em suas práticas pedagógicas e de interação cotidianas. A Libras, por ser invisibilizada nessas práticas, acaba por ser negada, escondida – algo que começa no discurso do currículo e se materializa no cotidiano, no dia-a-dia da escola, como destacado no capítulo anterior. E negar a Libras

significa negar a existência, a identidade e as experiências culturais do/a próprio/a estudante surdo/a ali presente. É a negação da própria pessoa surda em suas diferenças.

Outro destaque na enunciação do/a estudante surdo/a matriculado/a na escola pesquisada é quando este/a revela, nos ditos, ter "pena" e ter "paciência" com os/as professores/as pelo fato de não saberem se comunicar por meio da Libras – algo considerado normal para ele/a. Há, em sua produção discursiva, a naturalização das pessoas não-surdas como aquelas que não acessam a Libras, o que lhe leva a perceber que o desconhecimento desta língua também provoca processos de exclusão do/a docente no que se refere às experiências culturais das pessoas surdas. Esse/a estudante surdo/a, ao ter consciência das implicações negativas em se viver em uma realidade marcada pela ausência de acessibilidade comunicacional, se compadece empaticamente dos/as seus/suas próprios/as professores/as que, por desconhecerem a Libras, também se tornam em "estrangeiros" em relação à pessoa surda.

Paralelo ao movimento da negação da Libras emerge ainda no discurso do/a estudante surdo/a matriculado/a um movimento de afirmação das tendências oralistas no currículo escolar. Essa realidade fica evidente também no enunciado de um/a participante docente e do diário de campo referente a um momento de observação do início de uma aula, conforme observamos a seguir:

> Então eu **falava devagar**, bem **devagar**, pra que mesmo com os gestos dos sinais eles lessem minha leitura labial. (Docente 04, Jacobina, 2017).
> É a primeira da aula da noite, por volta das 19h30. A aula se inicia, mas o/a intérprete de Libras ainda não tinha chegado à escola. O/a estudante surdo/a sinaliza para o/a professor/a explicando seu atraso: se sujou e teve que ir ao banheiro se limpar. Tenta oralizar para o/a professora ao tentar se explicar. O/a professor/a também conversa **oralmente** com o/a estudante surdo/a e este/a sorri, como quem tentasse entender o que o/a professor/a estava dizendo e como quem tentasse interagir com este/a. (Anotações do diário de campo, Jacobina, 2017).

Trata-se de uma prática que, sem dúvida, não favorece o desenvolvimento acadêmico do/a estudante surdo/a a partir da sua primeira língua, tendo em vista os evidentes prejuízos na interação do/a estudante com os/as professores/as. Mesmo o/a estudante matriculado/a destacando compreender um pouco a leitura labial e mesmo o/a docente 04 tentando oralizar num ritmo mais lento visando favorecer a compreensão da estudante, esta forma de comunicação sem dúvida é falha, truncada, incompreensível. A esse respeito, Fernandes (2007, p. 88-89) faz o seguinte esclarecimento:

> Há uma crença equivocada na sociedade de que todos os Surdos podem fazer a leitura labial com facilidade e, assim, alguns falam com eles acreditando que estão entendendo o que é dito. No entanto, essa é uma ideia errada (...) Ainda que (...)

> tenham recebido atendimento fonoaudiológico, voltado à reabilitação da linguagem oral, dificilmente terão possibilidades de acompanhar as aulas por meio dessa forma de comunicação, por ser uma estratégia ineficaz para a comunicação e acesso ao conhecimento escolar. (...) Na melhor das hipóteses, 50% da mensagem estará comprometida pela dificuldade da percepção visual de fonemas articulados no interior da cavidade bucal (/k/, /g/, /R/, /lh/, /nh/,...) (...). Assim, uma estratégia utilizada pelos Surdos é a dedução do conteúdo, alinhando-se elementos não-verbais como as expressões faciais e o contexto comunicativo para "adivinhar" o que ficou "obscuro" na leitura. (FERNANDES, 2007, p. 88-89)

Conforme podemos notar, a leitura labial não é uma estratégia eficiente para as pessoas surdas, considerando que grande parte dos fonemas da língua portuguesa oral não são visíveis (pois ocorrem internamente no aparelho fonador), e mesmo os fonemas cujos pontos de articulação podem ser visualizados, tais como os bilabiais /b/, /p/ e /m/, os labiodentais /f/ e /v/ e os dentais e alveolares /t/ e /d/, ainda será extremamente difícil para uma pessoa surda discernir se se trata de um fonema vozeado (fonema sonoro), desvozeado (fonema surdo) ou nasal, considerando que são movimentos fonéticos da língua oral que são interiores à cavidade oral, portanto não perceptíveis visualmente, que só podem ser percebidos de forma sonora ou, superficialmente, por meio do tato (o que não é usual nos processos interativos). Por isso, num processo interativo como este, no qual é utilizada a língua oral, muitas vezes restará ao/à surdo/a tentar supor os fonemas que não podem ser visualizados, o que leva a grandes falhas na compreensão da mensagem veiculada.

Num contexto como esse, no qual os processos interativos ocorrem a partir de uma língua oral, não raro se relega a marginalização e a discriminação à pessoa surda que acessa como primeira língua a língua de sinais (FERNANDES, 2007) - uma língua cuja base fonológica não se constitui a partir de fonemas orais, mas sim a partir de quiremas[48], ou de fonemas visuais[49]. Tais discriminações e marginalizações historicamente sofridas pelas pessoas surdas serviram de mote para que estas se organizassem politicamente, levantando bandeiras de lutas pelo respeito e pelo reconhecimento da Libras, no contexto brasileiro (FERNANDES, 2007), o que tem reverberado não apenas nos movimentos surdos, mas também individualmente a partir dos posicionamentos discursivos das pessoas surdas falantes

[48] Quadros e Karnopp (2004, p. 48) destacam que "apesar da diferença entre línguas de sinais e línguas orais, no que concerne à modalidade de percepção e produção, o termo 'fonologia' tem sido usado para referir-se também ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais. Historicamente, entretanto, para marcar a diferença entre esses dois tipos de sistemas linguísticos, Stokoe (1969), propôs o termo 'quirema' às unidades formacionais dos sinais (configuração de mão, locação e movimento) e, ao estudo de suas combinações, propôs o termo 'quirologia' (do grego 'mão')".

[49] Compreendo, a partir de Quadros e Karnopp (2004), que os fonemas visuais são os próprios quiremas, ou os fonemas das línguas de sinais, que possuem cinco dimensões visuais e não-orais e que se constituem nos parâmetros fonológicos (ou quirológicos) das línguas de sinais, a saber: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressões não-manuais.

da Libras, que muitas vezes têm buscado formas de resistências à imposição ouvintista como ideologia hegemônica das escolas de perspectiva inclusiva.

No bojo dessa discussão, cabe relembrar aqui que as tendências oralistas na educação de surdos/as são permanências históricas do Congresso de Milão (Itália) ocorrido no final do século XIX, no qual consolidou-se a proibição das línguas de sinais e a imposição das línguas orais como únicas formas aceitáveis de comunicação nos espaços educacionais. Essa permanência histórica encontra respaldo nos atuais modelos clínicos que buscam na pessoa não-surda um padrão a ser imitado pela pessoa surda, como se esta pudesse ser uma cópia (mal feita) daquela. Esse ideal não-surdo/a fica evidente em outras práticas de tutela ao/à estudante surdo/a quando da ausência do intérprete de Libras, conforme notamos no enunciado a seguir:

> Se o intérprete faltasse eu sentava junto com o ouvinte para que ele pudesse me ajudar. Eu olhava o caderno dele e copiava. Eu copiava tudo, já que o intérprete de Libras havia faltado. Cada surdo sentava com um ouvinte, pois sozinho não conseguiam entender a matéria. Eu via pela **expressão facial** – se não queria sentar junto comigo, eu não insistia e procurava outro colega. **Eu conheço as expressões faciais**. Se não queriam, procurava outro, sem problemas. (Estudante surdo/a egresso/a 02, Jacobina, 2017)

Emerge no discurso deste/a participante surdo/a uma problemática muito rotineira em escolas comuns: quando o intérprete de Libras não se faz presente (uma situação frequente em muitas das escolas distantes dos grandes centros urbanos, além de também ocorrer ocasionalmente quando este profissional, por motivos particulares, se ausenta da escola em que trabalha), reforça-se o modelo não-surdo como o modelo a ser alcançado, atingido, a ser literalmente copiado pelo/a estudante surdo/a. A cópia, neste caso, não é apenas da matéria do caderno do/a colega não-surdo/a, mas é da própria pessoa não-surda, da sua forma de pensar, de ver, de conceber o mundo, que se materializa por meio da língua portuguesa escrita. É uma tentativa de imitar o comportamento da pessoa não-surda num contexto onde é maioria – o comportamento de quem escreve, de quem copia na sala de aula - numa realidade que coloca o/a estudante surdo/a a mercê da vontade e da benevolência dos colegas não-surdos/as em quererem lhe possibilitar a cópia, ou não. É a saída encontrada pelo/a estudante surdo/a num contexto em que negar as diferenças surdas é a única forma aceitável de existência, mas que lhe traz pouca ou nenhuma aprendizagem significativa.

Outra questão de destaque na enunciação do/a participante surdo/a egresso/a 02 é a referência às expressões faciais. Segundo Quadros (2004) e Gesser (2009), as expressões não-manuais constituem em importantes parâmetros fonológicos nas línguas de sinais não apenas por evidenciarem visualmente emoções, sentimentos e níveis de afetividade, mas também por

conferi-lhes determinados valores linguísticos. Assim, as expressões faciais compõem muitas das experiências culturais surdas por possibilitarem às pessoas surdas atribuírem diversos sentidos às atitudes e qualificar os comportamentos de seus pares nos momentos sociointerativos. Assim, esse/a participante evidencia em sua enunciação o valor das expressões faciais e como estas serviram de parâmetros na avaliação de seus colegas não-surdos/as, possibilitando-os assim perceberem as práticas de exclusão e de rejeição manifestadas no processo educativo desenvolvido em escolas comuns.

Essa é uma realidade que nem sempre é bem aceita pela pessoa surda, pois, muitas vezes, tende a fazê-la se sentir excluída e não raro evadir da escola, conforme podemos observar no enunciado a seguir:

> Fui em muitas escolas de ouvintes, escolas inclusivas. Mas saí **abandonando** todas elas. Foram muitas. (Estudante surdo egresso 02, Jacobina, 2017).

A ausência de intérpretes de Libras nas escolas de perspectiva inclusiva é um grande desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino. Entretanto, este não é o caso da escola pesquisada, que possui dois destes profissionais. Contudo, a presença destes se configura no único e principal elemento facilitador da inclusão dentro dessa escola, conforme podemos observar a seguir no enunciado de um/a dos/as participantes da pesquisa:

> O **único apoio** que a gente tem é a presença dos tradutores, e só. Eles entram, se apresentam e acompanham aquele menino que tem **problema**. (Docente 01, Jacobina, 2017)

Observa-se, nesse enunciado discursivo, como o intérprete de Libras tem sido constituído: como um apoio ao/à docente, não ao/à estudante surdo/a. Uma enunciação que evidencia o entrelugar do intérprete, que se põe visível ao promover a acessibilidade por meio de uma língua visual – a Libras – mas cujas práticas tendem a ser invisibilizadas nas escolas a partir do momento em que estes são constituídos discursivamente como aquele que acompanha um outro igualmente invisível – a pessoa surda. Além disso, desse discurso emergem ainda outros sentidos: visto que o/a estudante surdo/a é também constituído discursivamente como um "problema", ter alguém para acompanhá-lo significa alívio para o/a professor/a, ou "um problema a menos", já que este passa a ser visto como uma responsabilidade do intérprete, não do/a professor/a.

Assim também, ao estabelecer em seu discurso a surdez como um problema, o/a docente apresenta como referência os discursos clínicos da surdez, que não raro a constroem socialmente como uma patologia, uma situação anormal, um problema a ser reparado, normalizado, corrigido (porque está errado), a partir das diversas formas de tratamento oral e

auditivo. É o interdiscurso da formação discursiva dos profissionais da saúde presente no discurso pedagógico e que provoca inferências significativas nas ações pedagógicas de ensino e de aprendizagem envolvendo o/a surdo/a.

Outro grande desafio emergente nos discursos relacionados à educação da pessoa surda na escola comum, e que é melhor analisado no capítulo cinco desta dissertação, é a questão da sua singularidade linguística, que envolve, dentre outros aspectos, o fato de se comunicarem, interagirem e apreenderem o mundo ao seu redor por meio da Língua Brasileira de Sinais, conforme já apontado em outras partes deste texto. O desafio reside no fato de a grande maioria da comunidade interna escolar desconhecer esta língua, trazendo graves implicações negativas para a convivência social e cultural da pessoa surda, bem como para a constituição de suas subjetividades e de seus aspectos psicoemocionais. As questões relacionadas à língua ganham centralidade nos discursos docentes quando estes relatam seus desafios e dificuldades para atuarem na inclusão com esse público, conforme podemos notar no enunciado a seguir:

> O desafio de trabalhar com surdo é aumentar a **linguagem gestual** na escola, aumentar a conversação por meio da linguagem... é **linguagem de Libras** ou **linguagem de gestos** que fala? Eu gosto de utilizar **gestos, linguagem de sinais**. Então o grande desafio é promover esse tipo de conversação. (Docente 02, Jacobina, 2017)

Emerge, no discurso desse/a docente, o desconhecimento da Libras na comunidade escolar como um desafio a ser enfrentado de modo a tornar a escola um ambiente de fato bilíngue para pessoa surda. Ao se referir à Libras como “linguagem de gestos” neste mesmo enunciado discursivo, o/a participante revela seu total desconhecimento e total ausência de compreensão acerca das especificidades desta língua – algo muito comum nas formações discursivas de docentes que atuam nas escolas comuns e que não possuem implicações formativas e profissionais com a área da educação de surdos/as, como é o seu caso e o da maioria dos/as docentes da escola pesquisada.

Este/a participante da pesquisa não demonstra conhecer, por exemplo, que a partir da Lei 10.436 de 2002, a Libras passou a ter *status* legal de língua no território brasileiro e que, a partir de então, passou a ser reconhecida legalmente como língua de comunicação e de interação das comunidades surdas brasileiras. Esta legislação se fundamenta em teóricos diversos, a exemplo de Ferreira-Brito (1995), Karnopp (1999) e Quadros (1997), dentre outros que as antecederam, bem como nos discursos veiculados nos movimentos surdos, que conferem à Língua Brasileira de Sinais não apenas status de linguagem (não deixou de ser, haja vista que todas as línguas são também uma linguagem), mas também de língua natural,

de fato, por ser linguisticamente tão organizada e tão complexa como qualquer língua de modalidade oral e por também apresentar os elementos linguísticos que compõem as línguas naturais, tais como os morfológicos, os sintáticos, os semânticos, os pragmáticos, os discursivos e os literários. Constituir discursivamente a Libras apenas como uma linguagem e reduzir o seu léxico a gestos, acompanhado de um sentimento de satisfação a esse reducionismo revelado no enunciado "eu gosto de utilizar gestos", produz efeitos de sentidos de inferiorização à Libras como se fosse uma língua inferior, rudimentar, incompleta, que não fosse capaz de expressar toda e qualquer ideia – o que não é verdade.

Nesse contexto, cabe destacar a importância do aprendizado da Libras por parte dos/as docentes que atuam na educação inclusiva com estudantes surdos/as, conforme destacado a seguir por Lacerda, Santos e Caetano:

> Apesar de ser esperado o domínio da língua de sinais pelo professor regente, tarefa essa que seria reservada ao intérprete, não se pode negar que um aprofundamento em LIBRAS é de grande proveito para que o professor possa auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos. (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p. 191)

Nota-se, assim, a relevância da apropriação da Libras por parte dos/as docentes da escola – uma ação que, em hipótese alguma visa a retirada do/a profissional intérprete de Libras do espaço da escola, mas sim instrumentalizar a equipe docente para que esta também possa se comunicar com o/a estudante surdo/a e para que não fiquem dependentes apenas da mediação do intérprete. E tendo em vista que esta – a língua de sinais – é tão importante nesse contexto, sem dúvida, a sua apropriação e a difusão na comunidade escolar deverá ser o primeiro passo a ser empreendido visando a efetivação da inclusão da pessoa surda na escola comum.

Outro desafio que emerge no discurso docente tem relação com o tempo de aprendizagem do/a estudante surda, conforme notamos no enunciado a seguir:

> Eu acho que na tentativa até do professor de atingir aquele aluno, talvez ele **perca um pouquinho mais de tempo**. Se não tivesse aquele aluno em sala talvez ele corresse mais com a disciplina, com o conteúdo. Eu acho que é um **entrave pequeno**, nada que prejudique tanto. (Docente 01, Jacobina, 2017)

É possível identificar neste discurso docente a constituição do tempo de aprendizagem do/a estudante surdo/a, que não converge com o tempo de organização do trabalho pedagógico, como um entrave, um prejuízo ao próprio trabalho docente. Assim, nessa cena enunciativa, o/a estudante surdo/a é constituído discursivamente tanto como um obstáculo que atrapalha a "corrida" das aulas quanto como aquele que sequestra o tempo docente e que não possibilita o desenrolar considerado normal e natural das atividades pedagógicas – pois há

algo de anormal (um tempo e ritmo próprios e diferentes de aprender) que fere toda normalidade escolar, prejudicando-a. O foco da escola é o do conteúdo – o objetivo maior a ser atingido. Vencer todo o conteúdo previsto para o ano letivo, para a série/etapa escolar significa sucesso ao trabalho docente. Mas com a presença dos/as surdos/as, que apresentam tempos de aprendizagem que não acompanham os ritmos dos/as demais estudantes não-surdos/as, implica em uma outra dinâmica, uma outra organização do tempo escolar – um tempo para as diferentes diferenças – um tempo perdido, segundo esse discurso.

As distoâncias entre o tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos/as estudantes surdos/as emergem no discurso docente como um grande entrave para a inclusão educacional. Contudo, cabe destacar que este público discente necessita de um outro olhar para o seu tempo de aprender, que, além de ser distinto do tempo necessário à aprendizagem das pessoas não-surdas, não é igual para todos/as os/as estudantes surdos/as, considerando suas heterogeneidades, seus níveis de desenvolvimento e seus diferentes ritmos.

Como a escola pesquisada tem tentado superar os desafios aqui elencados? Alguns enunciados discursivos evidenciam algumas pistas, conforme podemos notar a seguir:

> Você fica que meio impotente. Você recebe e é oferecida aquela pessoa mas você não tem muitos meios. Mas assim, **você vai fazendo o que pode**. É um ser humano, tem a questão da solidariedade, eu acho que isso é o que mais pesa. Você precisa ajudar aquela pessoa a se desenvolver e a adquirir **algum** conhecimento, sem muita coisa palpável, sem muitos recursos, é um desafio digamos assim. Eu vejo como um desafio. (Docente 01, Jacobina, 2017)
>
> Em uma escola com dois alunos surdos **o que é que a gente pode fazer** por eles **além do que a gente já faz**, do que a gente já vai buscar os recursos e tudo. É respeitá-lo, é aceita-lo, é tentar fazer com que a convivência dele aqui na escola seja prazerosa, que ele tenha os conhecimentos pedagógicos aprendidos, as habilidades aprendidas, as competências desenvolvidas, como qualquer outro aluno. (Docente 05, Jacobina, 2017)

Neste enunciado do/a docente 01 emergem elementos comuns à formação discursiva do discurso docente: o sentimento de impotência e a ausência de condições para o exercício do trabalho na inclusão. Emergem ainda o interdiscurso da solidariedade, da necessidade de oferecer ajuda humanitária, que parte de outro lugar – o lugar do assistencialismo – e que se ancora no discurso pedagógico. Assim, guiando-se por esse discurso, o professorado, com o sentimento de benevolência, "faz o que pode", não necessariamente "faz o que deve". Fazer o que pode, num contexto tal como o já descrito neste texto, tem o sentido de acomodar-se diante da situação, diante das limitações, diante dos desafios e das dificuldades, que muitas vezes paralisa, imobiliza o/a professor/a, restando a este negar o/a surdo/a a partir da negação de suas diferenças ao mesmo tempo em que cria ficcionalmente um ideal de perfeição, de padronização, de normalização, de homogeneização do corpo discente.

Quanto ao enunciado do/a docente 05, emerge também neste a ideia de “já está fazendo o que pode ser feito”, mais uma vez considerando a ausência de recursos que não são aqui claramente expressos, numa tentativa de fuga discursiva, na qual as limitações e as responsabilidades são transferidas para algo externo ao professor – a ausência desses recursos, a ausência de condições de trabalho. Emerge também a ideia do respeito e da aceitação como algo que resta, que sobra, como se não houvesse nada mais a ser feito além da construção desses sentimentos comuns.

Em suma, torna-se primordial desvelar discursivamente os desafios postos à educação de surdos/as de modo a se pensar em ações e estratégias eficazes de promoção da inclusão da pessoa surda no espaço escolar. Tais desafios são analisados sob outros vieses nos capítulos seguintes desse texto, que evidenciam, por meio dos discursos, como a educação de surdos/as tem sido construída no que se refere às metodologias de ensino e às práticas avaliativas. Pensar em tais desafios implicam em propor uma reorganização do próprio trabalho pedagógico escolar que vise superar estes desafios a partir da consciência de que, na medida em que são identificadas e superadas as barreiras à construção de uma educação com qualidade para surdos/as, outras surgirão, novos desafios serão sempre postos, pois a dinâmica dos/as estudantes surdos/as tenderá a movimentar continuamente a própria instituição escolar, forçando-a a sempre pensar em novas respostas para novos contextos educacionais emergentes (PRIETO, 2006).

4.1 DESAFIOS À INCLUSÃO DE SURDOS/AS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: METODOLOGIAS EM DISPUTAS NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS

Conforme discutido nos capítulos anteriores, para que se possa promover, de fato, a inclusão educacional dos/as estudantes surdos/as, torna-se primordial identificar elementos da prática pedagógica que precisam ser reconfigurados de modo a contemplar as diferenças surdas. No que se refere a essas diferenças, cabe apontar que, segundo Strobel (2008) as experiências visuais constituem em importante elemento cultural das pessoas surdas. Tais experiências visuais envolvem o emprego do sentido da visão em completa substituição ao sentido da audição na percepção e nos processos interativos no mundo que cerca a pessoa surda. É por meio deste elemento cultural que vários outros artefatos surdos são constituídos (STROBEL, 2008), tais como as línguas de sinais (línguas de modalidade visual), as artes visuais surdas, as tecnologias visuais apropriadas por surdos/as, a literatura surda, a interpretação Libras/Língua portuguesa, dentre outros.

Contudo, é no bojo da valorização discursiva ao que é oral que são constituídas as práticas na instituição escolar. Esta, muitas vezes, concentra o trabalho pedagógico em sala de aula nas atividades propostas pelo livro didático (no qual pouco são explorados recursos imagéticos) e na aula expositiva oral como principais metodologias de desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que tem gerado inúmeros prejuízos acadêmicos às pessoas surdas.

A esse respeito, Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 186) apontam que "é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento". Trata-se, deste modo, de pensar, construir e fortalecer os processos de ensino e de aprendizagem tendo como direção uma pedagogia na qual as visualidades passem a ter centralidade nos processos educativos.

No que se refere ao contexto da escola investigada, emergem nos discursos dos participantes da pesquisa dificuldades em relação à construção de uma metodologia de ensino visual tendo como foco as necessidades dos/as estudantes surdos/as, conforme podemos observar nos dados a seguir construídos em campo:

Quadro 12: Enunciados relacionados às metodologias de ensino

Dispositivos	**Enunciados**
Documento	Áreas: Ciências Humanas, Naturais e Matemática - unidade: 2ª. (...) Aspectos Sócio Formativos – utiliza o diálogo na construção da aprendizagem. (...) Aprendizagens Desejadas - Usar a **linguagem oral** estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas. (grifo meu) (PPP, 2017, p. 38)
Entrevistas	Aqui na nossa escola a gente percebe um pouco as **dificuldades** em relação à **metodologia**. Nós percebemos a questão de melhorar a **metodologia** do ensino justamente por isso, porque não tem uma formação adequada. O professor ele trabalha muito com a voz. Então **se o professor** não adequar o conteúdo pra tá levando materiais pra que o **aluno que não escuta** pra que o aluno **veja**, pra que ele **perceba** materialmente, então a aula dele é **vazia**. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017). A gente dá muita aula **expositiva**. A gente escreve muito no quadro. Eu vou à mesa deles, tento fazer esse acompanhamento individual. É isso, exercícios. É aula normal como a gente dá para todo mundo. A realidade é essa. (Docente 01, Jacobina, 2017)
Observação	O/a professor/a pergunta à turma, no decorrer de sua aula de História, se já assistiram ao filme "A Odisséia". A turma diz que não. O/a estudante surdo/a não expressa reação à pergunta do/a professor/a. Visto que não foram mostradas imagens referentes ao filme perguntado, não foi possível ao/à estudante surdo/a acessar o que o/a professor/a estivesse perguntando, mesmo com a interpretação da pergunta para a Libras. Este/a professor/a fez a narrativa de Homero e da Guerra de Tróia sem mostrar imagens correspondentes. (Diário de Campo, Jacobina, 2018).

Observamos no enunciado do PPP da escola o uso da linguagem oral como determinante para a construção das aprendizagens nos componentes curriculares. Trata-se de

um elemento do PPP que emerge com frequência no documento, enviesando-o e construindo-o a partir da perspectiva de quem fala oralmente e de que ouve – uma perspectiva que se atravessa dos discursos do PPP e que transcende para as práticas escolares, conforme já analisado no capítulo três desta dissertação. Assim, destaco que a problemática posta no binarismo oral *versus* escrito reside no fato de este não contemplar a diversidade que se apresenta na escola e que envolve as pessoas surdas, cujas formas de usos da linguagem, muitas vezes, não se dão por meio de uma língua oral, mas sim a partir de uma língua de sinais – uma língua visual.

Quanto ao enunciado do/a representante da equipe gestora, a ausência da formação emerge como justificativa para o desenvolvimento de metodologias essencialmente orais. Neste enunciado, os sentidos possuem o efeito não apenas de reconhecer que há um trabalho inadequado em curso com os/as estudantes surdos/as, mas também de eximir o/a professor/a da sua responsabilidade nesse contexto. Assim, emergem sentidos de que, se não há formação, não há como desenvolver um trabalho a partir de outras metodologias que não sejam as metodologias orais que o/a professor/a já realiza costumeiramente, na perspectiva da educação tradicional. Há ainda outros sentidos nesse discurso: além de se desresponsabilizar tanto o/a professor/a, desresponsabiliza-se também a própria gestão, considerando que esta, nesse contexto, tende a não exigir do/a professor/a o desenvolvimento de um trabalho para o qual não desenvolvera competência profissional.

Além disso, ao utilizar a expressão abstrata *se o professor*, com o uso da condicionante *se*, emergem sentidos cujos efeitos também desresponsabilizam o/a próprio/a gestor/a escolar, como se este/a não fosse, também, um/a professor/a. E nesse movimento discursivo de transferências de responsabilidades à ausência de formação, os/as surdos/as, que precisam urgentemente de ter acesso a novas formas de ensino, acabam saindo prejudicados.

Assim também, no dito *a aula dele é vazia*, percebemos outro não-dito: a aula precisa ser preenchida de algo *material* que é necessário *para que o aluno veja*. Em sua enunciação, o/a representante da equipe gestora evidencia uma tensão acerca das metodologias de ensino, marcadamente orais, mas que também precisam ser visuais. Essa tensão entre o oral *versus* o visual nas metodologias emerge com frequência nas formações discursivas educacionais dos/as participantes desta pesquisa e se registram em práticas que tendem a ser marcadamente orais, mas que também cedem lugar a experiências de ensino pontuais nas quais as questões visuais ganham algum (pouco) destaque.

No enunciado do/a docente 01, a aula expositiva oral emerge como a principal metodologia desenvolvida em suas práticas pedagógicas, embora não seja mérito exclusivo

seu: é tradição docente o saber e o conhecimento serem transmitidos oralmente. É uma permanência histórica na constituição docente enquanto profissional e uma prática presente nas suas trajetórias. Assim também, emergem outros elementos da educação tradicional: a própria aula, o uso do quadro e o uso de exercícios de fixação - estratégias didáticas que muitas vezes se tornam inacessíveis à compreensão do/a estudante surdo/a.

Sobre a questão da *aula expositiva* emergente na enunciação do/a docente 01, há que se pensar sobre os sentidos que acompanham essa expressão. Se a aula é *expositiva*, significa que algo é *exposto*. *Expor*, nesse contexto, se constitui numa metáfora que retoma uma ação empreendida a partir de uma visualidade – significa, assim, mostrar, tornar visível. Contudo, nas *aulas expositivas*, evidencia-se a tendência, na maioria das vezes, não em *tornar visível*, mas em *tornar audível*. Nas práticas revela-se uma construção discursiva que promove uma ruptura nos sentidos à metáfora, no qual a *aula expositiva* se revela uma aula constituída a partir da oralidade/audição, quando, metaforicamente, remete a práticas e ações pedagógicas a partir das visualidades.

No que se refere à nota do diário de campo, pode-se observar um registro de um momento da aula de História que não faz sentido para o/a estudante surdo/a. Tal episódio ocorre numa aula rica em imagens e em outros recursos visuais. Contudo, em um dado momento desta aula, o/a professor/a cita um filme, pelo seu nome, perguntando à turma se já assistiram, a qual responde, em sua maioria, que sim. Entretanto, para o/a estudante surdo/a, não foi possível, neste momento, acessar em seus saberes memórias relacionadas a ter assistido ou não a este filme, já que não fora mostrado visualmente. A este respeito, Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 185) destacam ser "frequente que estes alunos [surdos] cheguem ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzidos quando comparados com os apresentados pelos alunos que ouvem, já que estes podem construir conceitos a partir das informações trazidas pela mídia, por exemplo". Assim, considerando que os/as estudantes surdos/as se encontram imersos num mundo com pouca ou nenhuma acessibilidade comunicacional, o que lhe dificulta acessar a grande maioria das informações que são divulgadas pelos veículos de comunicação, cabe a nós, educadores/as, estarmos sempre atentos/as a estas particularidades e assim buscar estratégias visuais que possibilitem a estes/as estudantes acessar os conhecimentos e as informações que circulam ao seu redor.

Emergem ainda dificuldades sobretudo nas aulas de um dos componentes curriculares da área de linguagens, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

Quadro 13: Enunciados relacionados às dificuldades nas atividade de leitura

Dispositivo	**Enunciado**
Entrevista	Às vezes faço **leitura**, pego a **leitura** deles para ter a **pronúncia**. Nesse momento os surdos ficam de fora. Não faço nenhuma adaptação. Ele não faz essa atividade. (Docente 01, Jacobina, 2017)
Observação	O/a professor/a inicia a aula de Língua Inglesa propondo uma atividade: retirar palavras do texto do livro didático. O/a professor/a vai explicando a atividade, lendo o texto, mas não há interpretação da sua fala. O/a intérprete está sinalizando em Libras os enunciados do texto do livro didático, não conseguindo acompanhar as orientações orais do/a professor/a. O/a professor/a pede a um estudante para ler o texto. O/a estudante surdo/a foi excluído/a da atividade, pois não tinha como fazer a leitura oral do texto, visto que não é oralizada. O/a intérprete não consegue interpretar a leitura, pois esta não é audível o suficiente, não é clara, dificultando ao/à intérprete compreender o que está sendo lido para que possa fazer a interpretação. (Diário de Campo, Jacobina, 2018)

Conforme é possível observar no enunciado do/a docente 01, as atividades de leitura oral compõem parte das estratégias empreendidas no componente curricular de Língua Inglesa, sendo aplicadas em sala de aula a partir de um ideal de homogeneidade da turma. Emerge também uma concepção de leitura que tem relação direta com a pronúncia oral. Ler, nessa perspectiva, é pronunciar oralmente as palavras. Para este/a participante da pesquisa, a leitura significa apenas decodificar – oralmente – as palavras registradas num texto verbal. Não se considera, neste enunciado, que as atividades de leitura envolvem uma dimensão que perpassa pelo cognitivo e que se traduz em estratégias que visam a construção e a atribuição de sentidos ao texto. Também não se considera que, muito mais do codificar oralmente, ler envolve a busca pela compreensão e pela interpretação do texto – o que também podem ser verbalizadas a partir de uma outra língua – a língua de sinais.

Essa concepção de leitura que a coloca em relação direta com as práticas da oralidade se registra em práticas de ensino que não são adaptadas e que por isso mesmo promovem a exclusão da pessoa surda. Essa dificuldade também foi verificada *in lócus*, nos momentos de observação, no qual notei a predominância de atividades orais, tais como a leitura oral, os exercícios orais, os diálogos orais, que dificultam aos/às surdos/as acessarem o conhecimento que é (re)produzido em sala de aula, mesmo com a presença do/a TILS. Na nota do diário de campo essa problemática fica ainda mais evidente: esse/a profissional não consegue tornar visível por meio da Libras toda a produção de linguagem ocorrida em sala de aula, seja por não conseguir ouvi-la quando um aluno não a expressa oralmente em tom audível o suficiente que possibilite a interpretação; seja porque o livro didático adotado pela escola não é acessível em formato DVD-Libras, dificultando o trabalho do/a próprio/a TILS, que não consegue traduzir os textos do livro e interpretar a dinâmica interativa em sala de aula ao mesmo tempo; seja porque há vários focos de interação e produção de linguagem ocorrendo ao mesmo tempo

e sem demarcação dos turnos de falas orais – o que é muito comum na dinâmica interativa da sala de aula.

A esse respeito, corroboro com Fernandes (2007) e com Lacerda, Santos e Caetano (2014) ao destacarem a importância de se buscar referenciais visuais nas atividades de leitura não apenas nos componentes curriculares da área de linguagens, mas em todos os demais no quais a língua portuguesa se torna uma língua de mediação e de construção do conhecimento, pois, a partir dos debates provocados sobre esses referenciais visuais (esculturas, teatros, mímicas, gráficos, vídeos, etc.). Desta forma, busca favorecer, nessas aulas, a construção de conceitos e a elaboração de opiniões, possibilitando ao/à estudante surdo/a atribuir sentidos mais aprofundados aos textos que estão sendo estudados e aos conteúdos escolares.

Quando não há esse cuidado, a realidade da sala de aula se torna um contexto no qual se incorrem muitas dificuldades de compreensão por parte da pessoa surda, conforme podemos observar em seus enunciados que emergiram nas entrevistas:

> **Eu** entendia muito pouco do que era ensinado. **Eles me** ensinavam apenas falando, **eu** não entendia. **Eu** precisava estudar os nomes e **memorizá-los**. Precisava estudar muito para ser aprovado em língua portuguesa (Estudante surdo/a egresso/a 01, Jacobina, 2017).
> **Eu** não entendo nada em relação aos **professores**. **Eu** não entendo nada. **Eles** não me ensinam (Estudante surdo/a matriculado/a, Jacobina, 2017).

Emerge nas formações discursivas dos/as estudantes surdos/as uma concepção conteudista de ensino e de aprendizagem. Para estes, o ensino é constituído em sua relação com a memorização dos conteúdos. Assim também ocorre com o ato de aprender, cuja concepção perpassa pela noção de entender e de memorizar. Outro destaque nesta formação discursiva é a retomada frequente dos pronomes *eu* e *eles* – marcados na Libras ora a partir da apontação para o referencial a que se refere no espaço visual de produção da enunciação, ora de forma incorporada a alguns verbos, tais como em *me ensina*[50]. Com esta pronominalização, os/as estudantes surdos/as tendem a demarcar sua oposição em relação ao/à outro/a, o/a professor/a, aquele que *não lhe ensina*, que, nos não-ditos, aponta que deveria ser aquele/a que o faz, aquele/a que lhe ensina. Assim, a questão posta é: se os/as professores/as não acessam a língua utilizada por seu/sua aluno/a, como irá lhe ensinar? O ensino, desta forma, se constitui no discurso como um não-ensino, posto que não tem sua ação desenvolvida a partir da Libras, que tem o seu uso relegado a outro/a profissional – o/a intérprete de Libras.

[50] Nesse exemplo, o sinal é produzido de forma direcionada a quem o produz, incorporando o pronome na direcionalidade do verbo.

Em uma realidade na qual as metodologias de ensino empregadas são de perspectiva oral, não raro o/a estudante surdo/a sente que não tem suas necessidades atendidas, que não é ensinado, que não consegue aprender, o que demanda destes estudantes um maior esforço no estudo e na memorização no intuito de reparar os danos educacionais emanados do contexto. Há que se fazer uma reflexão a esse respeito: há ensino quando não há aprendizagem? Ou aquele só existe em função deste? De fato, não se pode considerar um ensino eficaz para a pessoa surda quando este não lhe possibilita construir novos conhecimentos escolares. Não se pode considerar que há ensino quando não há aprendizagem – uma reflexão que põe em xeque a própria função da escola dita inclusiva.

Outra questão emergente nos enunciados discursivos é a relação do profissional TILS com as metodologias empregadas pelos docentes, conforme podemos notar a seguir nas entrevistas:

> Não é só quando tem o intérprete que a gente fica assim: "pronto, está bom!". Não é assim. Se os surdos não estão **entendendo** essa **metodologia**, então vamos partir pra outra coisa. Tem que ser assim como é para os ouvintes. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)
>
> Um dia uma professora trouxe uma atividade, só que na xerox não dava para enxergar nada. Nem os surdos nem os ouvintes. Então eu conversei com a professora: - pró, é para fazer o que mesmo? Ela explicou e eu disse: - sim, mas eles são surdos... eu estou tentando trazer para eles na tradução o modo como a senhora esta falando. Umas coisas eles já conhecem, mas como eles vão analisar se **visualmente ninguém** está **enxergando**? Então a questão de pensar no aluno surdo no momento do planejamento, isso deixa muito a desejar, fazendo com que o interprete fique sem artefato para trabalhar. Se o professor abordar sobre um assunto abstrato, muito subjetivo, a gente faz o que pode mas nem sempre é o necessário. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018).

Emerge nas formações discursivas dos/as intérpretes de Libras a importância do emprego de metodologias de ensino pautadas pelas visualidades como forma de se agregar elementos estratégicos que possibilitem aos/às estudantes ter acesso ao conhecimento escolar. No discurso do/a intérprete de Libras 01, emergem interdiscursos docentes que não raro consideram os intérpretes de Libras como elemento único necessário na educação de surdos/as na inclusão. Desta forma, retoma esse interdiscurso visando evidenciar seus equívocos e a necessidade de se buscar metodologias outras de ensino, centradas nas visualidades. Assim também, no enunciado discursivo do/a intérprete de Libras 02, a ausência de recursos visuais é constituída discursivamente em estreita relação com seus impactos negativos no trabalho do TILS, sobretudo quando os conteúdos ministrados são mais abstratos. Corroborando com esse dado de pesquisa, Lacerda, Santos e Caetano (2014) destacam que, quando o trabalho pedagógico é constituído a partir de informações visuais, a atuação do TILS será muito mais efetiva e satisfatória, pois, aliando-se recursos visuais

imagéticos e sinalização em Libras, o/a estudante surdo/a terá a oportunidade de construir aprendizagens muito mais reflexivas e, portanto, significativas.

Contudo, há que se considerar que, embora não sejam frequentes, aparecem nas produções discursivas elementos que podem sugerir o desenvolvimento de aulas a partir de metodologias visuais em momentos pontuais, que precisam ser reforçados, fortalecidos estimulados, conforme podemos notar a seguir:

Quadro 14: Enunciados relacionados às metodologias visuais de ensino

Dispositivos	**Enunciado**
Entrevistas	Eu uso **aulas expositivas** participativas, exposição de **imagens, com slides, filmes, textos**. Todos os assuntos, todos os tópicos estão acompanhados de **imagens** ao longo daquele tópico. Às vezes para uma aula eu consigo produzir 60, 70 até 100 **imagens** dependendo do assunto. Eu não deixo de tornar o **conteúdo visualmente** interessante. O **visual** é fundamental. (Docente 03, Jacobina, 2017). Eu trazia às vezes **imagens**, sim, quando elas eram pertinentes, porque eu sabia que ajudava. Eu procurava uma aula na internet que tivesse uma pessoa interpretando **Libras**, em sinais, com **vídeo** onde tinha uma pessoa na telinha, no cantinho, falando em **Libras**. O professor precisa entender que a aula dele não precisa só de oratória, ou só daquilo que é escrito no quadro. Um **vídeo**, uma **imagem**, uma surpresa... Já imaginou o professor chegando na sala com **slides** todos em **Libras**? (Docente 05, Jacobina, 2017) Teve uma aula que foi pra calcular o índice de massa corporal. Eu levei uma **balança**, **fita métrica**, então os alunos surdos interagiram bem com essa aula. Foi uma aula preparada pra turma inteira e que, para o surdo, foi interessantíssima. Eu percebi que eles participaram bem porque saiu daquela questão da minha fala, quadro, livro, exercício. Foi muito **prático**. Eu percebo que pra o aluno surdo o trabalho **manual**, o trabalho com aquilo que ele **vê** agrega **aprendizado** muito mais do que só o que o intérprete está dizendo pra ele. (Docente 05, Jacobina, 2017).
Observação	O/a professor/a de História utiliza em seus slides no decorrer da aula muitos mapas e fotografias relacionados ao conteúdo que estava sendo trabalhado (Grécia e Roma antigas; Formação da civilização grega). Também apresentou muitas imagens referentes à Grécia Antiga. (Diário de Campo, Jacobina, 2018)

No enunciado do/a docente 03 há uma ênfase no uso de recursos visuais pela frequente repetição com que se refere ao uso dessas imagens, que também pode ser observado em sua aula, conforme a nota no diário de campo. Em seu enunciado discursivo, há a referência ao desenvolvimento de aulas expositivas tendo como suporte variadas imagens, que passa a quantificar numericamente – cujos sentidos produzem o efeito não apenas de conferir uma verdade ao seu discurso, mas também de evidenciar que se mostra atenta às diferenças surdas que são pautadas pelas experiências visuais. Assim também, evidencia em sua produção discursiva a concretização de práticas que não se relacionam a uma ideia abstrata de educação de surdos/as, mas sim a partir de experiências concretas que se pauta nas diferenças e nas particularidades da pessoa surda.

Quanto aos enunciados do/a docente 05, emergem nestes a utilização de recursos visuais não apenas a partir das imagens, mas a partir da própria língua de sinais, que também é visual, bem como de materiais concretos. Assim, destacou que, quando possível, buscou utilizar em suas aulas vídeos com a janela do TILS, além de outros recursos didáticos concretos. Foram estratégias empreendidas para toda a turma, conforme emerge no enunciado do/a docente, que contemplou as necessidades dos/as estudantes surdos/as, sendo, portanto, uma prática na qual a inclusão foi promovida, posto que serviu para toda a turma. Trata-se de um discurso que começa a integrar a formação discursiva docente ao longo das experiências dos/as professores com estudantes surdos/as na educação básica – experiências estas que também são formativas quando há uma reflexão docente sobre sua própria prática e quando há um trabalho colaborativo com os TILS nas etapas de planejamento, desenvolvimento das aulas e avaliação escolar.

Outro destaque na enunciação do/a docente 05 é a constituição discursiva do aprendizado em sua relação com as estratégias empreendidas pelo/a professor. Para este/a participante da pesquisa, o aprendizado da pessoa surda ocorre quando é mediado por atividades práticas, concretas, que vão além das práticas tradicionais de ensino mediadas pela aula oral, pelo quadro, pelo livro didático e pelo exercício. Na enunciação deste/a docente emerge a compreensão da aprendizagem da pessoa surda como aquela que ocorre quando há a utilização de materiais concretos e a partir de contextualizações que consigam aproximar esse estudante do conhecimento que se quer construir – algo que também pode ser observado em se tratando da aprendizagem dos/as estudantes não-surdos/as.

No enunciado do/a docente 03, esta evidencia a utilização de imagens e vídeos para além de serem meramente ilustrativos, mas para compor um quadro histórico, conforme podemos observar:

> Eu **uso vídeos** porque uma coisa é estar lá falando, outra coisa é trazer um **filme** histórico, da época, cenário, figurino, uma série de questões para que o surdo possa **visualizar** e entender a realidade, uma cultura totalmente diferente da que ele tem hoje e fazer a interpretação do que ele ler. (Docente 03, Jacobina, 2017)

Essa retomada ao uso de recursos imagéticos aparece de forma recorrente na enunciação desse/a participante. Cabe afirmar, neste ínterim, que existem implicações no uso de imagens (estáticas ou em movimento) na sala de aula que precisam ser consideradas. Estas não devem ser meramente ilustrativas dos conteúdos escolares, mas as informações e os discursos veiculados por seu intermédio devem ser alvo de críticas e de reflexões. Corroborando com essa discussão, Sayão (2009), Saliba (2017) e Guimarães (2012), destacam

que as imagens são artefatos histórica e culturalmente construídos. Para estes/as autores/as, as imagens são construções e por isso mesmo não devem ser encaradas como uma verdade em si mesma ou como uma reprodução fiel da realidade, mas como uma produção não neutra, com fins específicos, incluindo os de representar, criar, manipular, distorcer, acrescentar e/ou sobrepor informações.

Esses/as autores/as também argumentam que as imagens são afetadas pela cultura e pela sociedade em que se inserem, bem como pela mentalidade, pelos valores e pelas visões de mundo em um determinado período histórico, assim como pelas próprias condições técnicas e materiais de sua produção. Assim, por serem capazes de impactar intencionalmente na construção de opiniões e na elaboração de conceitos, as imagens precisam ser questionadas, interrogadas, exploradas, devendo se tornar objeto de reflexão na busca pela construção de sentidos interpretativos ao que intentam representar visualmente, conforme também destacam Lacerda, Santos e Caetano (2014).

Outrossim, cabe destacar ainda que o mero uso de vídeos e de imagens como elementos ilustrativos por si só não garantem a acessibilidade pedagógica à pessoa surda. Os vídeos, assim como as imagens, como artefatos da cultura visual, produzem sentidos interpretativos diversos que, se não forem devidamente articulados, interrogados, criticados pelo/a docente, poderão criar ou reforçar compreensões e interpretações equivocadas, superficiais ou inadequadas dos/as estudantes surdos/as – e claro, dos/as demais estudantes também – que, ao invés de contribuir com a construção das aprendizagens, poderão representar um desserviço aos objetivos que se alcançar nas práticas de ensino.

Outros desafios metodológicos no trabalho pedagógico com surdos/as envolvem as atividades com músicas, conforme podemos observar na enunciação a seguir da entrevista do/a docente 02 que, à época da pesquisava, atuava ministrando o componente curricular de geografia:

> Com surdos eu tenho uma dificuldade em trabalhar **música**. Quando eu digo trabalhar música eu não estou me referindo só a levar o notebook e colocar o **som** na sala de aula. Eu cito nome de artista, nome da música e dou exemplo. Falo a passagem da **música, canto** às vezes e até danço. Mas eu não tenho como trabalhar a **música**, a sensibilidade do **ouvido**, mas o citar a música eu tenho como citar. No caso seria as ideias das letras, a performance do grupo, por exemplo. Então isso aí eu tenho como gesticular com o surdo. Mas o **ouvir** eu fico um pouco receoso. Um vídeo eu consigo mostrar, porque assim, o **deficiente auditivo** ele **não escuta**, mas ele consegue ver. Então o vídeo eu tenho a liberdade, eu acho que posso desenvolver o trabalho. Mas o **som** em si eu sou limitado. (Docente 02, Jacobina, 2017)

Discursos relacionados ao trabalho com a música na sala de aula também emergiram na 2ª etapa da tertúlia móvel, posto que no vídeo[51] utilizado nesta etapa deste dispositivo apresentava uma reflexão acerca do trabalho de uma professora de música numa turma envolvendo estudantes surdos/as e não-surdos/as, conforme podemos observar a seguir:

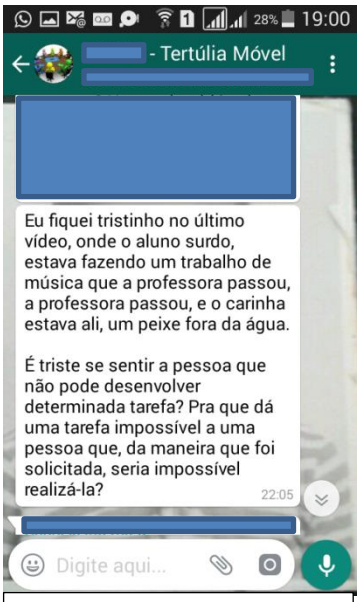

Figura 10: Enunciado do/a Docente 02 na 2ª etapa da Tertúlia Móvel.

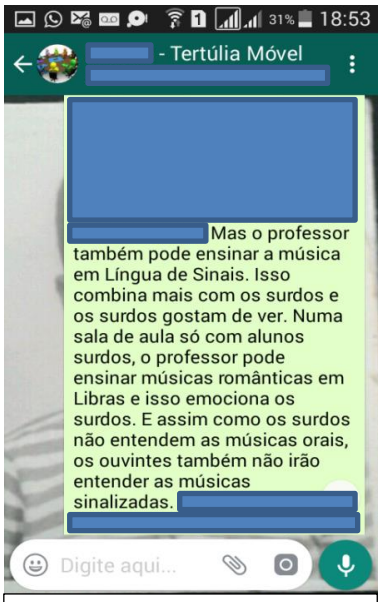

Figura 11: Enunciado traduzido do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa da Tertúlia Móvel.

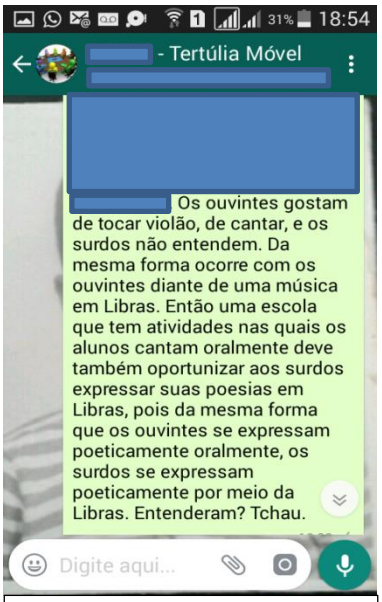

Figura 12: Enunciado traduzido do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa da Tertúlia Móvel.

Conforme podemos observar nessa enunciação, o trabalho com a música aparece como um desafio metodológico, posto que esta se trata de um elemento das culturas das pessoas não-surdas que, por seu caráter oral-auditivo, não são acessadas pelas comunidades surdas e não em parte das experiências culturais surdas. Assim, não é comum os/as surdos/as demonstrar interesses por questões relacionadas ao mundo musical, tais como letras de músicas, nomes de cantores, ritmos. Não melhor das hipóteses, as músicas tendem a ser acessadas por este grupo apenas superficialmente por conta das vibrações táteis que são provocadas quando há um alto volume dispensado. Quanto à dança, por ter seus movimentos constituídos visualmente, esta pode ser acessada por pessoas surdas mais por seu caráter visual, não por ter relação com algum ritmo musical.

No seu comentário na tertúlia, após assistir ao vídeo[52] proposto, o/a docente 02 retoma discursivamente as limitações relacionadas ao trabalho pedagógico com a música em sua modalidade oral e auditiva ao mesmo tempo em que, ao perceber que não se trata de uma

[51] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=o0YdZfV5-lQ&t=228s. Acesso em 15/06/2018.

[52] Univesp. *Libras na escola regular*: os educadores e suas estratégias. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=o0YdZfV5-lQ&t=228s. Acesso em 15/06/2018.

atividade com acessibilidade para a pessoa surda, representa-o discursivamente como um "peixe fora d'água", uma metáfora discursiva já analisada em capítulos anteriores neste trabalho. Não obstante, em seu discurso, ao relatar ser a situação analisada no vídeo proposto na tertúlia uma realidade triste, produz sentidos cujos efeitos são o de evidenciar a inadequação do trabalho realizado, além dos afetos do/a professor/a ao perceber as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes surdos/as em atividades que envolvem tais elementos do universo oral/auditivo.

A esse respeito, Fernandes (2007) destaca que "essa é a consequência mais nociva da inclusão ao aluno Surdo: tomar a deficiência na audição como o fator central nas relações que serão estabelecidas no contexto escolar e esquecer a pessoa, o sujeito singular que ali está" (FERNANDES, 2007, p. 86). Assim, a autora chama a atenção para uma grande problemática presente nas instituições escolares – o de desenvolver as atividades didático-pedagógicas considerando apenas as pessoas não-surdas ou, quando se considera a pessoa surda, tem o foco direcionado para sua ausência de audição e não para suas experiências visuais. É um foco que movimenta, no interior dos discursos, a referência a outras ausências, outras faltas – a falta da formação, a falta do não-saber lidar com a pessoa surda, a falta do conhecimento da Libras, a falta do não saber adaptar a avaliação, a *aula vazia*, conforme emergiu anteriormente na enunciação do/a representante da equipe gestora, representando a dimensão que as faltas e as ausências ganham nos discursos relacionados à educação de surdos/as. É um discurso acerca da falta que é direcionado para a pessoa surda mas que se desloca para os demais elementos constituintes à própria escola. Todas as demais faltas emergem, nos discursos, a partir de uma falta principal – a falta da audição.

Cumpre, assim, pensar no ensino de música ou na utilização desta como parte das estratégias pedagógicas a partir das possibilidades visuais que podem ser exploradas, o que é evidenciado na produção discursiva do/a estudante surdo/a egresso/a 02 que foi anteriormente elencado. Emerge, em seu discurso, a possibilidade de se ensinar a música ou de utilizá-la como estratégia na educação de surdos/as desde que seja uma música ou uma outra produção poética em Língua de Sinais. Nota-se, em sua produção discursiva, bem como na de outros estudantes surdos/as, que a língua de sinais possui grande peso e grande importância, pois emerge com frequência nas formações discursivas de pessoas surdas. Essa emergência produz sentidos cujos efeitos são os de afirmar continuamente a importância desta língua para as pessoas surdas, bem como a necessidade de a escola inclusiva considerá-la em absolutamente todas as suas atividades pedagógicas.

Ainda sobre as questões metodológicas de ensino às pessoas surdas, emergem na 2ª etapa da tertúlia dialógica móvel, a partir da provocação do vídeo[53] utilizado nesta etapa no qual há uma referência à escola bilíngue, um enunciado que compara as práticas de ensino existentes nas escolas inclusivas com as escolas bilíngues, conforme observamos a seguir:

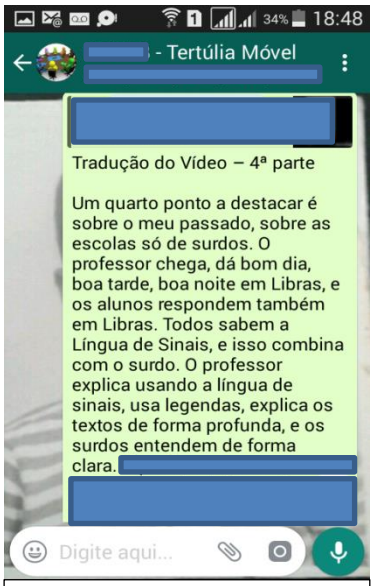

Figura 13: Enunciado traduzido do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa da Tertúlia Móvel.

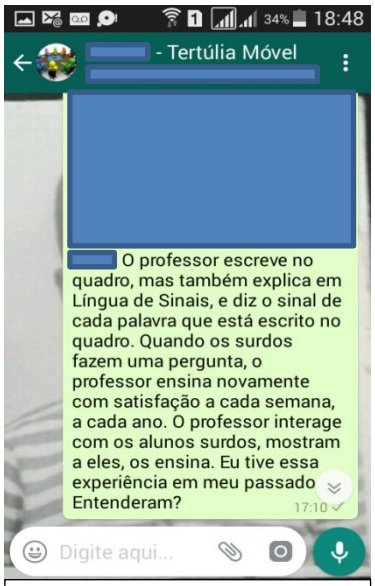

Figura 14: Enunciado traduzido do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa da Tertúlia Móvel.

Segundo este enunciado, a maior diferenciação das metodologias empregadas no ensino aos/às surdos/as nas escolas bilíngues em relação às escolas de perspectivas inclusivas reside no fato de as primeiras conferirem uma maior centralidade à Língua de Sinais nas suas estratégias pedagógicas do que as segundas, cujas práticas dão maior centralidade à língua oral. A questão da centralidade da Língua de Sinais infere significativamente nos processos interativos que ocorrem na sala de aula, o que favorece a aprendizagem e, portanto, a inclusão da pessoa surda nas práticas escolares.

Além disso, cumpre destacar que, neste enunciado, embora as escolas inclusivas não apareçam nos ditos, estas emergem de forma subjacente, nos não-ditos, pois, ao afirmar as escolas de surdos/as como espaços em que a língua de sinais transita com uma maior naturalidade, constitui discursivamente as escolas inclusivas como o outro espaço, e como o espaço do outro, o não-surdo/a: o espaço no qual os/as professores/as não cumprimentam os/as surdos/as em Libras; o espaço no qual as aulas não são ministradas diretamente em Libras, visto que não há professores bilíngues; o espaço no qual os/as surdos/as acessam os

[53] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=o0YdZfV5-lQ&t=228s. Acesso em 15/06/2018.

textos escritos em língua portuguesa de forma muito vaga e superficial, pois não existem metodologias próprias de ensino desta língua como uma segunda língua; um espaço no qual a língua de sinais não compõe os momentos de interação entre as pessoas que ali se fazem presentes; um espaço cujas características o aproximam da escola na qual esta pesquisa fora realizada.

Por fim, destaca-se ainda nesta pesquisa a concepção emergente de que basta colocar o/a intérprete educacional de Língua de Sinais (IELS) em sala de aula para que ocorra a inclusão dos/as estudantes surdos/as, conforme podemos observar no enunciado a seguir de uma das entrevistas:

> O que diferencia o ser humano dos outros animais é a linguagem. A fala do ser humano é o que diferencia. Então o **recurso** que a escola disponibiliza, que eu tenho e que o sistema permite que a gente use, são os intérpretes. O meu maior **recurso** são os intérpretes, meu principal **recurso**, meu **recurso** *mor*. Então, eu tendo o intérprete, eu não precisaria de um **vídeo**, eu não precisaria de uma **cartolina**. (Docente 02, Jacobina, 2017).

Emerge, neste enunciado, que a presença do IELS dispensa qualquer outra adaptação ou qualquer outro esforço a ser empreendido na escola para incluir a pessoa surda – realidade também identificada por Pereira (2013). A contratação deste profissional, neste discurso, emerge como a solução de toda e qualquer problemática envolvendo as metodologias de ensino direcionado ao/à estudante surdo/a. Visto que os/as estudantes surdos/as, conforme já indicado nesta dissertação, são constituídos discursivamente como um problema por não se comunicar oralmente, a colocação de um outro profissional, o IELS, emerge como a superação e a solução para este problema. Contudo, há que se destacar que, quando há apenas a preocupação em se contratar o intérprete de Libras, "os problemas advindos da falta de adaptação metodológica e de uma devida mediação permanecem, no mais das vezes, ocultos ou, providencialmente, negligenciados" (PEREIRA, 2013, p. 84).

Assim, conforme podemos observar nesta seção, vários são os discursos que evidenciam tensões e embates no que se refere às metodologias de ensino numa escola comum cujo corpo discente é constituído por estudantes surdos/as e não-surdos/as. Nestes discursos, evidenciam-se a presença de metodologias visuais ainda não consolidadas que emergem nas práticas de forma pontual. Assim também, notamos a constituição discursiva acerca do ensino e da aprendizagem em relação direta com elementos da educação tradicional, tais como o conteudismo, a memorização e a aula expositiva oral em conflito com elementos da cultura visual. Notamos também que as metodologias eminentemente orais tendem a se fazer presentes no espaço escolar, posto que a adaptação das práticas metodológicas, quando

ocorrem, são pontuais, e que há a crença, presente em várias produções discursivas, de que, havendo o intérprete de Libras em sala de aula, não há a necessidade de se promover uma adaptação metodológica, ou de que não é necessário a busca por recursos materiais.

E ainda no que se refere à relação discurso e práticas, outra questão foi emergente nesta pesquisa: a avaliação educacional da pessoa surda. Tais questões são evidenciadas na seção seguinte, na qual analiso os discursos produzidos no interior das formações discursivas educacionais, indicando as tensões e resistências que constituem tais discursos referentes à avaliação da pessoa surda e que se registram em práticas avaliativas igualmente resistentes, conservadoras, centradas em notas, que desconsideram as diferenças dos/as estudantes surdos/as.

4.2 "EU AVALIO O ALUNO SURDO *COMO SE FOSSE* UM ALUNO NORMAL": DESAFIOS À AVALIAÇÃO DE SURDOS/AS NA ESCOLA COMUM

Avaliação é parte de nosso cotidiano. Sempre estamos avaliando as ações que desenvolvemos no dia a dia. A avaliação tem relação com ação – um aval para a ação. É com a avaliação que ações e estratégias são repensadas, sempre a partir de objetivos previamente delimitados. Esta se constitui numa prática que envolve "conhecer e julgar a relação entre metas estabelecidas, recursos, empenhos e resultados obtidos" (CERVI, 2008, p. 75). Esse julgamento, por ser pautado em subjetividades, precisa transcendê-las a partir de uma construção de dados confiáveis e sistemáticos que possam fornecer informações e viabilizar a constituição de juízos de valor que norteiem as tomadas de decisões e a elaboração de intervenções (CERVI, 2008).

Em se tratando da instituição escolar, a avaliação proporciona a própria reorganização do saber e articula os pontos de vista de professores e alunos (HOFFMANN, 2011). Além disso, envolve uma comparação entre a ação pedagógica que foi planejada e o que foi, de fato executado (QUADROS e OLIVEIRA, 2013). A avaliação, portanto, está contida na própria práxis, na reflexão sobre a ação que move uma nova ação, um novo (re)direcionamento.

No que se refere às práticas avaliativas empreendidas pelos/as docentes, estas tendem a ser influenciadas pelas experiências que estes tiveram quando eram estudantes. Assim, não raro essas práticas se perpetuam no interior da escola e passam a se integrar ao cotidiano e à cultura escolar a partir de provas, testes, trabalhos orais, trabalhos escritos, na grande maioria das vezes com um fim específico – quantificar uma nota, uma medição, numa perspectiva meramente seletiva, classificatória, portanto, excludente. Nesse viés, a avaliação se constitui na dimensão da prática pedagógica mais resistente à adaptação para o contexto da inclusão, da

diversidade, das diferenças. Esta ainda apresenta um perfil homogeneizador, excludente, nivelador, que desconsidera as diferenças da pessoa surda, conforme revelado nesta pesquisa e conforme também identificado na pesquisa desenvolvida por Santos (2016).

Nesse ínterim, cabe destacar aqui que a ênfase das práticas avaliativas tendem a recair no seu resultado final, nas respostas dadas pelos/as estudantes, ou no quão o estudante evidenciou ter aprendido (EYNG, 2007). Não considera, desta forma, o processo formativo ao qual os/as estudantes foram submetidos, bem como os entraves, as barreiras e os desafios que estes enfrentaram ao longo desse processo. A esse respeito, Maia e Costa (2011) alertam para a necessidade de a instituição escolar evitar constituir a avaliação tendo como perspectiva apenas o rendimento final dos estudantes, numericamente quantificado, recomendando que esta seja enviesada de um viés qualitativo, formativo, a partir de critérios flexíveis, que possibilitem a professores/as, estudantes e gestores/as escolares elencar questões relacionadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico que fora realizado.

Além disso, o próprio currículo da escola pesquisada reconhece que uma avaliação centrada em resultados, notas e conceitos, não se constitui numa prática adequada, posto que, nestes termos, tende a promover a exclusão de um público já marcado pela exclusão ao longo de sua vida estudantil. Isso pode ser notado no enunciado a seguir do PPP da escola:

> A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de **exclusão** dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. (PPP, 2017, p. 119)

Emerge, nesse documento, um discurso sobre a avaliação escolar como um elemento que precisa estar a serviço das classes trabalhadoras, que muitas vezes são marginalizadas e excluídas socialmente. Contudo, não foram evidenciadas neste documento referências discursivas acerca da avaliação no contexto da educação inclusiva ou da própria educação de surdos/as – uma invisibilidade preocupante, haja vista que os/as deixa à revelia de práticas avaliativas que, muitas vezes, não condizem com suas necessidades educacionais específicas. E embora outras interfaces da diversidade sejam citadas neste PPP – tais como relacionadas à raça, etnia, gênero, sexualidade, religião e cultura – tais categorias não são relacionadas à dimensão a ser tomada pelas práticas de avaliação escolar.

Outrossim, cabe destacar ainda que, nesse enunciado, há a afirmação de que as práticas avaliativas não podem se constituir em instrumentos de exclusão dentro da própria escola. Além disso, há uma sinalização vaga, abstrata e superficial em vários enunciados docentes – conforme será indicado ao longo do texto – que constitui a avaliação, no âmbito das formações discursivas educacionais, como elemento que precisa ser adaptado, ajustado de

modo a se atender às diferenças e às especificidades da pessoa surda. Contudo, esta pesquisa evidencia a existência, na escola, de práticas avaliativas não acessíveis a esse público. Essa constatação indica que as mudanças e as transformações são mais fáceis de ocorrer nos discursos do que nas práticas, o que retoma a necessidade de, nas formações continuadas, serem desenvolvidas ações que impactem diretamente nas estratégias avaliativas que são desenvolvidas na sala de aula.

Dentre as concepções de avaliação emergentes nas práticas escolares da instituição investigada, as práticas tradicionais centradas em provas e testes emergem como as mais realizadas. Assim também, no que se refere ao trabalho com estudantes surdos/as, a avaliação diagnóstica é evidenciada como uma necessidade, conforme podemos observar a seguir:

> Eu acho que precisa de um **diagnóstico**, de uma **sondagem** com esses meninos que são surdos pra saber o **nível de aprendizagem** deles. (Docente 05, Jacobina, 2017)

Sobre a avaliação diagnóstica, Cervi (2008) destaca que essa tem o objetivo de identificar previamente as necessidades pedagógicas a serem atendidas, mapeando-se assim as competências e os saberes prévios que o/a estudante possui no início de uma determinada etapa do processo educativo, bem como seus não-saberes. Essa ação servirá tanto para nortear a ações formativas que deverão ser desenvolvidas ao longo da trajetória formativa quanto para antever os obstáculos e as barreiras à construção das aprendizagens. No caso da pessoa surda, as avaliações diagnósticas têm a função de identificar não apenas os conhecimentos acadêmicos que estes já construíram, mas também o de identificar seus níveis de desenvolvimento na própria língua de sinais – informação que será muito útil no desenrolar das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com os/as estudantes surdos/as considerando as suas diferenças no que se refere ao uso da linguagem.

Outra questão emergente nesta pesquisa é a constituição discursiva das avaliações apenas a partir dos instrumentos que são aplicados visando a construção de dados referentes aos níveis de aprendizagens dos estudantes. Na formação discursiva pedagógica não aparecem os parâmetros de julgamento ou os critérios de análise empreendidos nesses processos avaliativos, e nem como esses critérios são flexibilizados para se atender à pessoa surda. Vejamos alguns enunciados de participantes da pesquisa que corroboram com esse achado de campo:

Quadro 15: Enunciados relacionados às práticas avaliativas

Participante	**Enunciados**
Intérpretes de Libras	Eu espero o melhor principalmente na questão de avaliação nas escolas. Eu acho que tem alguma coisa aí que tem que melhorar na questão de avaliação com o aluno surdo, na hora de avaliar os alunos surdos. Na hora de programar as provas, tudo.

	(Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018) Esses dias mesmo eu perguntei pra professora como é que ia ser a prova, porque a gente tinha a aluna surda lá, como é que ia ser. Eu falei: vai vir com alguma **gravura**, alguma **ilustração**? Ela falou: Não! Eu falei: como é que vamos fazer?. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)
Docentes	Na verdade a gente usa tudo igual. **Infelizmente** não tem uma diferenciação não. A prova é a mesma que a gente aplica com o aluno dito normal. Não tem assim diferença não. Eu avalio o aluno surdo **como se fosse** um aluno normal. Utilizo a prova, o exercício, o que ele faz no caderno, o que ele produz, é isso. (Docente 01, Jacobina, 2017) Eram basicamente três momentos avaliativos: um momento era o caderno porque eles tinham o caderno e copiava tudo que estava lá no quadro. O segundo momento era um trabalho apresentando na sala, um seminário, uma coisa assim, com painel, fotografias. Eles faziam isso muito bem. Eles **gesticulavam** e o intérprete traduzia para a gente. No terceiro momento era uma avaliação escrita. (Docente 04, Jacobina, 2017)
Estudante surdo/a	Não tinha provas em Libras. Apenas em língua portuguesa. Eu conseguia ser aprovado nas provas. Às vezes eu não ia muito bem, mas tentava novamente e conseguia ser aprovado. (Estudante surdo/a egresso/a 01, Jacobina, 2017)

Nota-se, nesta produção discursiva, o predomínio de uma avaliação centrada na aplicação de provas que são quantificadas numericamente a partir dos erros e acertos dos/as estudantes. Nessa perspectiva, os erros raramente são vistos como parte do processo de aprendizagem e como indicativos do desenvolvimento acadêmico do/a estudante, mas tendem a servir de base para a reprovação escolar, sendo, portanto, constituídos como indesejáveis no processo educativo.

Destaca-se ainda na enunciação do/a docente 01 o dito *como se fosse um aluno normal* que, por meio no não-dito, revela a negação da normalidade da pessoa surda. Ao dizer que *avalia um aluno surdo <u>como se fosse</u> um aluno normal*, destaca-se a percepção de que o estudante não é normal, mas que busca a sua normalização a partir das práticas avaliativas centradas nas especificidades da pessoa não-surda.

Além disso, observamos especificamente no enunciado discursivo do/a intérprete de Libras 02 a referência à necessidade de adaptação das atividades avaliativas, pois, no formato em que ocorrem, lhe parecem ser inadequadas para os/as estudantes surdos/as. Essa inquietação sobre o processo avaliativo emerge também no discurso do/a intérprete de Libras 01, que evidencia uma principal preocupação: o fato de as atividades avaliativas não terem aportes visuais, o que traz implicações diretas para sua atuação.

No enunciado do/a docente 01, emerge o discurso sobre o desenvolvimento de um trabalho igual para todos/as como forma de promover a inclusão – um discurso que já

evidencia uma reelaboração a partir do vídeo[54] proposto para debate na 1ª etapa da tertúlia móvel, conforme podemos observar a seguir:

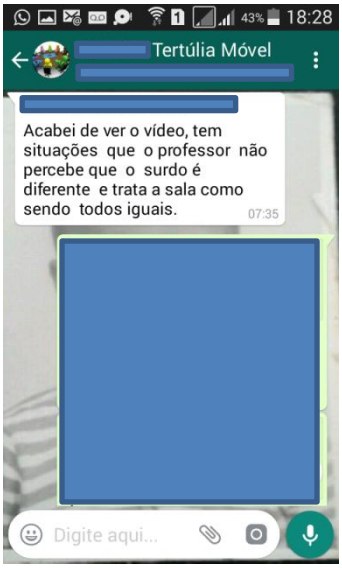

Figura 15: Enunciado do/a Docente 01 na 1ª etapa da tertúlia móvel.

Em outro momento da pesquisa, emerge no discurso de um/a dos participantes a realização de atividades avaliativas diferentes para os/as surdos/as, conforme podemos observar:

> Pra os alunos [não-surdos] eu fazia uma avaliação escrita. Pra eles [os surdos] eu fazia estudo dirigido. Por quê? Porque colocava uma questão e fazia uma orientação pra pesquisa pra responder a questão, **coisa que eu não fazia com os alunos não-surdos**. Esse estudo dirigido os surdos faziam em casa e às vezes eu não fazia prova pra eles. (Docente 04, Jacobina, 2017)

No enunciado do/a docente 01 na tertúlia móvel, esta revela em seu discurso um olhar como quem vê de fora, como quem analisa, avalia – percebe a não percepção docente das diferenças surdas, e por isso o trata como um "igual" não porque acredita que assim está promovendo a inclusão, mas porque invisibiliza a pessoa surda de tal forma que lhe parece não necessitar de uma diferenciação no trabalho pedagógico. Quanto ao enunciado do/a docente 04, este revela que o interdiscurso das diferenças serve como promotor de estratégias diferentes para os/as estudantes surdos/as – estratégias que, ao invés de ir ao encontro das diferenças surdas, os desresponsabiliza dos seus compromissos escolares, possibilitando-os a realização destas atividades inclusive em suas residências.

A esse respeito, cumpre destacar aqui o questionamento feito por Pierucci[55] (1999; *apud* CANDAU e LEITE, 2011, p. 950): "queremos ser iguais ou queremos ser diferentes?".

[54] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Of-E6BWQ5AI&t=6s. Acesso em 15/06/2018.

Um pouco antes desse questionamento ser registrado por esse autor, Boa Ventura de Souza Santos[56] (1997; *apud* CANDAU e LEITE, 2011, p. 962) parecia indicar uma possível resposta: "as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza". Não parece algo simples, conforme notamos. Ser iguais, desiguais, diferentes ou com as mesmas características provoca implicações diretas tanto nos tratamentos a serem dispensados às pessoas surdas quanto nas tensões decorrentes desses debates. Além disso, conforme destacam Candau e Leite (2011), não raro as escolas transformam as diferenças em desigualdades na medida em que ofertam uma educação não equitativa e na medida em que desconsidera as necessidades educacionais específicas decorrentes de cada diferença.

Assim, retomo algumas inquietações por não considerá-las esgotadas: a avaliação escolar deve ser igual ou deve ser desigual para os/as estudantes surdos/as? Deve ser a mesma ou deve ser diferente? Estes devem ser tratados da mesma forma que os/as estudantes não-surdos/as ou devem ser tratados diferentes no processo avaliativo escolar? Quadros e Oliveira (2013, p. 20) apontam que o tratamento igual, na inclusão de surdos/as, na verdade, promove a exclusão. Vejamos:

> Em nome da igualdade, alguns professores defendem que é preciso tratar a todos os alunos da mesma maneira, mas **esse "tratamento igual" reproduz atitudes excludentes**. Em diversas escolas que experimentam o processo de inclusão educacional é comum ver professores argumentando convictos que não preparam atividades ou avaliações diferenciadas para estudantes Surdos por não desejar excluí-los das mesmas experiências que os estudantes ouvintes participam. [...] Alguns professores entendem equivocadamente que esses alunos desejam ser tratados iguais aos outros estudantes, no sentido da manutenção dos mesmos tipos de atividades, materiais e avaliações. (grifo meu) (QUADROS e OLIVEIRA, 2013, p. 19, 20)

Assim como Quadros e Oliveira (2013), Hoffmann (2009) também destaca que as práticas na educação de surdos/as precisam ser diferentes, conforme podemos notar a seguir:

> Sua surdez leva a aprender o mundo por uma magnífica experiência visual, a expressar o que aprende por meio de língua de sinais, complexa para qualquer vidente. São aprendizagens diferentes. Nesse sentido, **diferenciar não significa subestimar, mas cuidar do jeito que cada um precisa**. (grifo meu) (HOFFMANN, 2009, p. 44)

---

[55] PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

[56] SANTOS, B. de S. *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. Lua Nova, São Paulo, n.48, p.11-32, jun. 1997.

Então, nem igual, nem desigual, mas podem ser diferentes na medida das diferenças dos estudantes! Se no contexto da escola comum a avaliação precisa ser objetiva, rigorosa e sistemática, conforme destaca Cervi, (2008), no espaço da escola inclusiva a avaliação precisa ser flexível, adaptada para atender às diferentes diferenças das pessoas com deficiências (MINETTO, 2008) e das pessoas surdas. No caso destas, há que se pensar em suas diferenças e como estas devem/podem nortear um tratamento diferente segundo suas diferenças, mas que, ao mesmo, não lhes provoque ônus educativo, que não promova a desigualdade, mas que sejam tratamentos reparadores ao histórico processo de exclusão e que, portanto, promovam a equidade. Para os/as surdos/as, promover uma diferenciação em seus processos avaliativos envolve oferecer-lhes condições conforme suas necessidades educacionais específicas que emanam de suas dimensões linguísticas, culturais e identitárias, o que envolverá a busca pela superação da visão classificatória da avaliação que apenas reforça a visão binária de aprovação *versus* reprovação e que não contribui para a promoção de práticas inclusivas.

Além do já exposto, no que se refere especificamente às questões da pessoa surda, esta pesquisa evidenciou ainda, por meio da produção discursiva dos/as participantes, a importância de se pensar em formatos avaliativos cujos instrumentos lhes sejam acessíveis e coerentes com as suas necessidades, conforme podemos observar nos enunciados a seguir elencados a partir das entrevistas:

> Hoje a avaliação dos surdos ocorre ainda em Língua Portuguesa. **Não existe a questão da transposição para a Libras**. Ainda, na verdade, ainda sinto dificuldade em relação a essa questão. Ainda não tá legal. Deveria ser adequada uma prova transcrita para a Libras para que o aluno tivesse acesso a aquilo ali. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017).
>
> **Na prova é que mais pesa**, porque vem uma **prova que não tem acessibilidade**, não tem gravura, não tem nada, não é também em Libras escrita, ela tem que responder em português, e aí eu tenho que fazer "das tripas corações" pra poder que ela entenda o material e sem me envolver de mais e **sem dar a resposta** pra ela, só tá fazendo só a pergunta. Então **não posso dar nenhuma resposta** pra poder não interferir na linha de raciocínio dela. Então essa é a **dificuldade** que eu encontro. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).
>
> **Nas avaliações** às vezes vou bem, as vezes não**. Eu não entendo nada**! Quando a prova é objetiva é sei responder, mas quando é para dar respostas discursivas, quando tenho que escrever, **eu não sei**. Mesmo que explique **eu não entendo**. Quando é prova objetiva e o intérprete explica eu sei responder. Mas quando tenho que escrever respostas preciso de muita paciência. (Estudante surdo/a matriculado/a, Jacobina, 2017)

No enunciado do/a representante da equipe gestora, esta revela a maior dificuldade no processo avaliativo envolvendo o/a estudante surdo/a: os instrumentos serem elaborados a partir da língua portuguesa ao invés de serem na Libras. No enunciado do/a intérprete de Libras 01, a problemática da avaliação ganha outros contornos discursivos: esta é constituída discursivamente a partir dos parâmetros da ausência de acessibilidade, o que dificulta não

apenas a compreensão dos/as estudantes surdos/as, mas também a própria prática de interpretação dos/as tradutores/as e intérpretes de Libras (TILS). Em seu enunciado, este afirma ainda a sua posição de neutralidade quanto às interferências no pensamento e nas respostas dos/as estudantes surdos/as, o que revela outro não-dito cujos sentidos possuem outros efeitso: o de que essa é uma possibilidade existente e real, e que, por haver questões éticas implicadas, precisa ser negada nos ditos como forma de construir uma imagem positiva não só do/a participante da pesquisa perante o pesquisador/entrevistador, mas também da própria categoria de intérpretes perante as comunidades escolar e acadêmica. Assim também, neste dito, retoma uma frequente desconfiança, marcada nas formações discursivas docentes, em relação ao trabalho e à postura do intérprete de Libras – questão retomada no capítulo seis deste trabalho.

No que se refere ao enunciado do/a estudante surdo/a matriculado/a, emergem suas dificuldades com instrumentos avaliativos que lhe exigem respostas em língua portuguesa. Por isso diz com frequência *eu não entendo nada!* – uma fala recorrente em sua enunciação, conforme podemos observar em outro enunciado emergente durante sua entrevista:

> Eu **não entendo** nada em relação aos professores. Tem uma professora de matemática que me ensina e eu consigo entender. Os outros professores eu **não entendo**, eles não me ensinam. [...] A maioria das coisas **não entendo**. Leio os textos, mas **não entendo**. Ninguém me ensina, e aí? (Estudante surdo/a matriculado/a, Jacobina, 2017).

Nessa situação, este/a estudante surdo/a indica as provas objetivas como lhes sendo mais acessíveis. A esse respeito, Fernandes (2007) destaca que, nas diversas atividades escolares, avaliativas ou não, é prejudicial para os/as estudantes surdos/as utilizar apenas questões que demandem destes a elaboração de respostas dissertativas em língua portuguesa, pois a grande maioria dos/as surdos/as tem poucas habilidades de escrita nesta língua em razão de terem sofrido, ao longo de suas vidas acadêmicas, um processo de escolarização precário e deficiente. Assim, destaca a autora, se os saberes e não-saberes dos/as estudantes surdos/as forem avaliados apenas a partir de atividades avaliativas que exijam respostas dissertativas, serão reduzidas drasticamente as possibilidades destes/as estudantes externarem seus aprendizados e suas compreensão em relação aos conteúdos escolares.

Outrossim, cabe apontar aqui que, no caso dos/as estudantes surdos/as, os instrumentos avaliativos somente terão êxito se forem acessíveis por meio da língua de sinais (QUADROS e OLIVEIRA, 2013). Por isso que o/a estudante surdo/a revela em seu enunciado uma preferência por questões objetivas, pois, por meio destas, o/a intérprete de

Libras pode interpretar tanto as perguntas quanto as opções de respostas, possibilitando-lhe ter acesso ao conteúdo da prova (perguntas e respostas) em Libras, ainda que esta esteja originalmente no formato em língua portuguesa.

Nessa pesquisa, emergiram também nas formações discursivas dos/as intérpretes de Libras enunciados que evidenciam tentativas experimentais da escola em promover adaptações nos instrumentos avaliativos para os/as estudantes surdos/as, conforme observamos a seguir:

> Teve uma professora que passou um trabalho falando sobre os meios de transportes. Então a aluna surda fez em português. Eu mandei os sites pra ela pesquisar, ela pesquisou, fez lá do jeito dela, mas fez, pois eu não posso interferir. Depois eu falei pra professora: - "Professora, aqui tá o trabalho dela, porém **eu gostaria que a senhora avaliasse ela na apresentação. Ela poderia dizer pra senhora como são os meios de transportes em Libras". E a professora topou** avaliar ela através disto. Quando eu dou uma sugestão de avaliar o aluno, eles aceitam. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)
>
> Eles fizeram desenhos assim perfeitos, um falando sobre a questão da saúde pública, outro falando da questão da segurança, outro falando sobre a questão de infraestrutura da cidade. **Aí a professora recebeu esses desenhos, avaliou e viu que eles estavam no contexto, mas ainda assim ela pediu apoio depois pra saber o que o aluno surdo queria dizer com isso**. Aí eu chamava o aluno e ele apresentava o trabalho dele. Ele se expressava e a professora ia fazendo as avaliações pertinentes que ela tinha que fazer. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018)

Observamos, nos enunciados, uma participação dos intérpretes de Libras nos processos avaliativos envolvendo os/as estudantes surdos/as em duas situações distintas envolvendo professores/as de componentes curriculares também distintos. Nestas experiências narradas, emergem práticas avaliativas pontuais que foram ajustadas considerando-se as especificidades linguísticas da pessoa surda. Contudo tais práticas revelam-se como ainda não consolidadas, o que demandam um maior fortalecimento do trabalho colaborativo entre docentes e IELS de modo a se realizar atividades avaliativas adaptadas e mais acessíveis a esse público.

Além disso, no enunciado do/a intérprete de Libras 01, este/a ressalta mais uma vez que "não pode interferir" na atividade avaliativa do/a estudante surdo/a – trazendo novamente à tona não-ditos quanto à postura ética desse profissional, conforme já analisado em parágrafos anteriores. Assim também, evidencia intervir nos processos avaliativos por sugerir aos/às professores/as avaliar o/a estudante mais pelo que este/a expressa por meio da língua de sinais do que por meio da língua portuguesa escrita. Essa intervenção também emerge no enunciado do/a intérprete de Libras 02, que sugere aos/às professores/as adaptar os instrumentos avaliativos para que os/as estudantes surdos/as demonstrassem suas aprendizagens de forma visual, inicialmente por meio de desenhos e depois por meio da

atribuição de sentidos em Libras acerca dos desenhos desenvolvidos, o que, para os/as estudantes surdos/as, torna-se menos complexo do que elaborar respostas em língua portuguesa.

Embora os discursos relacionados à atuação dos/as intérpretes de Libras e à escrita da língua portuguesa pela pessoa surda sejam questões melhor analisadas nos capítulos seguintes deste trabalho, destaco aqui a relevância desse/a profissional para a avaliação dos/as surdos/as quando ocorre um trabalho colaborativo com o/a docente, conferindo-o um lugar de destaque nas práticas pedagógicas na sala de aula. As práticas colaborativas docentes tem sido apontadas como de fundamental importância para o fortalecimento e consolidação da inclusão escolar, mostrando-se também de fundamental importância na educação da pessoa surda.

Sobre a realização de atividades avaliativas em Libras, Quadros, Stumpf e Oliveira (2011) destacam que estas representam uma mudança no próprio paradigma da avaliação escolar, que, no caso brasileiro, tradicionalmente se manteve centrada na hegemonia das língua portuguesa oral. Ao evidenciar estas práticas criamos possibilidades de superação das dinâmicas engessadas e já estabelecidas nas práticas avaliativas desenvolvidas que negam, apagam e invisibilizam as diferenças surdas.

Além da aplicação de instrumentos avaliativos em Libras, emerge na formação discursiva docente a compreensão da necessidade de desenvolvê-los numa perspectiva visual, conforme notamos nos enunciados a seguir:

> Os meninos já me orientaram, mas eu não fui muito longe nessa coisa de transformar a avaliação em Libras. Eu sempre coloco **algumas imagenzinhas** na prova. Vem sempre com **imagem**, não só pensando no surdo, mas pensando também no menino e no que precisa de um **recurso a mais** na interpretação. Eu já fiz uma prova toda com **imagem**, ela deu três páginas, porque eu estou pensando na aluna surda. Eu preciso me preocupar mais porque o meu olhar era assim - era só um **recurso a mais** para o menino interpretar. Mas agora eu vejo que a necessidade aumenta com relação à **imagem**, ao **visual**. Mas eu não consegui ainda chegar a esse nível de transformar a prova para Libras. Embora eu saiba que exista essa possibilidade, não adquiri essa habilidade ainda. (Docente 03, Jacobina, 2017).
>
> Como que esse aluno vai me passar a informação de que ele aprendeu? Se ele conseguir fazer uma montagem com **figuras** da revista me dizendo o que ele entendeu daquele conteúdo eu não posso avaliá-lo? Que poderia ser um **desenho**... Não sei, mas eu pensei na importância que a **imagem** tem para o surdo. (Docente 05, Jacobina, 2017)

Notamos, desta forma, que passa a integrar a formação discursiva docente a necessidade de se incorporar às práticas avaliativas um maior uso de recursos visuais, o que também pode ser notado em alguns momentos durante a observação das aulas, conforme já relatado anteriormente. Não se trata, neste caso, de fornecer instrumentos avaliativos diferentes para os/as estudantes surdos/as, mas sim de elaborar instrumentos avaliativos

visuais para todos/as, o que beneficia, obviamente, a todos/as os/as estudantes. Contudo, há que se destacar que tais práticas ainda não se constituem em uma pedagogia visual, o que pode ser notado na expressão *eu sempre coloco algumas imagenzinhas na prova* presente na enunciação do/a docente 03. O morfema *–inhas*, nessa expressão, denota diminutivo, possuindo o efeito de sentido de evidenciar o não-lugar das imagens nos instrumentos avaliativos, além de denotar sua pouca significância nas práticas avaliativas. É preciso mais do que *algumas imagenzinhas* para que a pedagogia visual possa se constituir no princípio do trabalho pedagógico envolvendo estudantes surdos/as. É preciso que TODO o trabalho pedagógico, em TODAS as suas dimensões, se torne visual para a pessoa surda – seja por meio dos recursos visuais, seja por meio da própria Libras, que também é visual.

No caso dos/as estudantes surdos/as, Quadros e Oliveira (2013) apontam algumas possibilidades de instrumentos avaliativos que contemplem as suas necessidades: 1) provas visuais no formato escrito e com o suporte de várias imagens, com o auxílio de profissional IELS tanto no processo de tradução e interpretação da prova durante sua aplicação quanto nos esclarecimentos que se fizerem necessários para que o/a docente possa compreender as respostas dos/as estudantes; 2) produções em Libras que possibilitem ao/à docente avaliar, com auxílio do/a IELS, as expressões, opiniões e posicionamentos dos/as estudantes surdos/as; 3) provas gravadas em DVD-Libras que possibilitem ao/à estudante surdo/a acessá-la com o suporte tecnológico de um notebook ou de um computador e que, a partir deste, possa responder também em Libras, registrando suas respostas por meio de uma câmera de vídeo. Para este último formato – o mais indicado e o mais acessível para a pessoa surda – será necessário a existência na escola de um laboratório de vídeo que possibilite a tradução e interpretação antecipada da prova pelos/as profissionais IELS que compõem a equipe escolar. Assim também, nesse formato avaliativo, o trabalho colaborativo deste profissional com os/as docentes será de fundamental importância para auxiliá-los/as na compreensão das respostas em Libras dos/as estudantes/as. São adequações nas atividades avaliativas para estudantes surdos/as que visam, de forma equitativa, promover a igualdade de condições de acesso às atividades escolares.

Em suma, cumpre destacar que um/a estudante surdo/a, com deficiência ou com necessidades educacionais específicas poderá não adquirir todas as competências esperadas para uma série ou etapa da escolarização (MINETTO, 2008), sobretudo quando esta é pautada por um currículo cuja perspectiva é a da pessoa não-surda, assim quando a pessoa surda possui outras especificidades (surdocegos/a; surdo/a com autismo; surdo/a com deficiência intelectual; surdo/a com transtorno de aprendizagem; surdo/a com déficit de atenção; etc.).

Neste caso, o processo avaliativo deverá sempre contemplar a análise do desempenho e dos estágios de desenvolvimento do/a estudante surdo/a, avaliando suas condições iniciais e finais, bem como os ganhos advindos do processo de ensino (MINETTO, 2008). Assim, até que seja construído o currículo inclusivo visando atender às diferenças, as adaptações curriculares deverão ocorrer continuamente. E por se evidenciarem em uma das dimensões das práticas pedagógicas nas quais os desafios são bastante latentes, as questões relacionadas à avaliação da pessoa surda também foram pensadas na construção do produto e da intervenção formativa que se desdobra a partir deste estudo, conforme pode ser verificado no Apêndice I.

5 A OUTRA LÍNGUA, A LÍNGUA DO OUTRO: DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme se pode observar a partir dos capítulos anteriores desta dissertação, a Língua Brasileira de Sinais emerge com bastante frequência na produção discursiva referente à educação de pessoas surdas. Isso ocorre porque os/as surdos/as interagem por meio da Libras, o que provoca implicações em toda dimensão escolar, que passa a ficar na fronteira entre duas línguas – a língua portuguesa e a Libras. Assim, se antes tínhamos uma escola predominantemente monolíngue cujos processos escolares se mantinham centrados em apenas uma única língua falante pela maioria, agora, com a presença de um grupo surdo minoritário e com a inserção na escola da língua falante por este grupo, a própria estrutura escolar passa a ser balançada, passando a ser alvo de cobranças para que tenha o seu trabalho pedagógico reorganizado para o/a outro/a, o/a surdo/a, numa pedagogia surda e visual. Uma pedagogia para as diferenças.

As reflexões teóricas que teço neste capítulo buscam atender ao seguinte objetivo específico desta pesquisa: compreender a relação entre discursos e práticas no que se refere à presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no espaço da escola comum. Para a construção deste capítulo, analisei a enunciação de todos/as os/as participantes da pesquisa que emergiram das entrevistas, da tertúlia dialógica móvel e das notas de campo. Todos/as os/as participantes desta pesquisa, em seus discursos, evidenciaram as questões no entorno da língua de sinais e da língua portuguesa como elementos primordiais na educação da pessoa surda – categorias que analiso neste capítulo e no tópico 5.1.

Historicamente, as línguas de sinais foram alvo de negação e de invisibilização por parte de pessoas não-surdas que não as compreendiam como línguas, mas apenas como uma linguagem, gestos ou mímica, portanto, como inferiores às línguas orais, o que inferiorizava as próprias pessoas surdas, constituindo-as discursivamente como anormais, seres sem língua, sem linguagem, sem pensamento, sem comunicação, sem aprendizagem (FERNANDES, 2007). Contudo, segundo Gesser (2009), a partir da década de 1960, o linguista norte-americano William Stokoe atribuiu à Língua de Sinais Americana (ASL) o *status* de língua, tendo em vista que esta é organizada linguisticamente assim como qualquer outra língua de modalidade oral - um reconhecimento cuja legitimidade tem sido reafirmada desde então até os dias atuais, reverberando positivamente em todas as línguas de sinais.

Esse reconhecimento linguístico ganhou novos contornos afirmativos a partir das políticas púbicas na década de 1990 em prol da educação inclusiva que conferiram uma maior

visibilidade às línguas de sinais, criando assim um contexto favorável para, no Brasil, ser aprovada a Lei 10.436 em 2002 na qual fora reconhecida a Libras – Língua Brasileira de Sinais – como língua legítima de comunicação e de interação das comunidades surdas brasileiras. Com esse reconhecimento, legitimou-se esse indivíduo como um ser não mais considerado deficiente, mas sim constituído discursivamente a partir de suas diferenças – as diferenças surdas (FERNANDES, 2007). Esse reconhecimento também emerge nos efeitos de sentidos na enunciação dos participantes desta pesquisa, conforme exemplificado a seguir:

> A gente percebe que ele é **um aluno normal como outro qualquer.** Só a forma de comunicação que vai diferenciar. Posso até tá errada. Mas ele merece ter a mesma oportunidade que todos os outros. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017)

Percebemos, neste ínterim, que as diferenças das pessoas surdas são constituídas discursivamente a partir de sua forma de se comunicar, por meio de uma língua de modalidade visual, o que não é usual para a maioria dos integrantes da escola pesquisada. É nesta língua, e por meio desta, que o/a surdo/a se torna o outro, o diferente, ao mesmo tempo em que normaliza, se padroniza, se humaniza, se disciplina – possuindo uma língua de sinais, o/a surdo/a se constitui no outro, no diferente, pois acessa uma língua diferente, mas também se constitui em um de nós, um alguém com língua e com linguagem.

Além da publicação da Lei de Libras em 2002, no ano de 2005 fora aprovado o Decreto 5.626 que regulamentou a Lei 10.436 de 2002, tornando obrigatório o ensino de Libras enquanto componente curricular na educação superior nos cursos de fonoaudiologia e nas licenciaturas, o que provocou implicações positivas nas formações iniciais de docentes para atuação na educação básica, que passam a ter acesso a uma formação que os sensibilize para as especificidades das pessoas surdas.

Com esse contexto favorável à inclusão educacional, a partir das políticas públicas, os/as estudantes surdos/as passam a ser matriculados nas escolas comuns de educação básica, tornando imprescindível, dentre outras ações, a contratação de Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) para a mediação na comunicação destes estudantes com os demais integrantes da comunidade escolar. Essa realidade passa a tornar imprescindível a difusão da Libras por todas as instituições públicas do país, nos termos do Decreto 5.626 de 2005, o que tem fundamentado ainda outras lutas para que a Libras seja constituída como componente curricular de oferta obrigatória também em toda a educação básica – da educação infantil ao ensino médio – devendo ser ensinada como primeira língua (L1) para os/as surdos/as e como segunda língua (L2) para os/as não-surdos/as – o que ainda não foi efetivado. Assim também,

têm-se lutado para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja implantado nas escolas com professores bilíngues, fluentes em Libras, de modo a atender adequadamente aos/às estudantes surdos/as segundo suas necessidades educacionais e linguísticas específicas.

Observamos, no bojo desse contexto, a presença na escola comum de três elementos outrora estranhos a este espaço: o/a estudante surdo/a, a língua de sinais e o intérprete de Libras. Há que se pensar, deste modo, na construção de um ambiente escolar que seja linguisticamente favorável ao/à estudante surdo/a como forma de lhe fornecer um *imput* linguístico que lhe possibilite o amplo e contínuo desenvolvimento em sua primeira língua – a língua de sinais – e que lhe seja, ao mesmo tempo, reparador da costumeira aquisição tardia desta língua por parte destes indivíduos. A esse respeito, Nídia Sá (2010) destaca que

> Não se trata de apenas aceitar a língua de sinais, mas de viabilizá-la, pois todo trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo deve considerar a aquisição de uma primeira língua natural (...). De outra forma, como a criança estabelecerá contato com o mundo de representações que a cerca? Como tecerá suas próprias significações? (SÁ, 2010, p. 85).

Desta forma, a escola que recebe e que atende estudantes surdos/as precisa desenvolver uma educação bilíngue e multicultural que privilegie e que priorize a Libras e seus demais elementos constituintes e estruturantes, tais como as culturas e as identidades surdas, em todo o trabalho pedagógico escolar. Assim também reafirma o Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Ministério da Educação (2014), ao apontar que deve-se promover a educação bilíngue para surdos/as, conferindo à Libras *status* de primeira língua como "condição necessária à educação do surdo/a, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português" (BRASIL, 2014, p. 6).

A Libras, quando presente na escola comum, desestabiliza-a, desestrutura-a, questiona suas bases constituídas a partir de uma língua oral, hegemônica. Por isso mesmo, é constituída sob várias perspectivas discursivas, que agem ora na tentativa de compreender esta língua, ora como movimentos de invisibilização e inferiorização, ora com sentidos que a constituem como a salvação da pessoa surda, ora veiculando a ideia de que esta língua isola a pessoa surda e a afasta de outras pessoas, conforme podemos observar no enunciado a seguir:

> Quando você é criança, adolescente que ouve, fala e tem suas crises tem um amigo pra desabafar. Pode contar suas dores para o pai e para a mãe. E no caso do surdo, se ele não tiver um colega que saiba Libras, que possa conversar com ele, **de que forma esse aluno vai desabafar**? Quem tá aí no mundo para escutá-lo? Com quem ele vai contar se a escola, a família, os amigos, ou seu círculo de amizades não tem ninguém que vai entender o que ele tá dizendo? Então, quem realmente consegue se

> comunicar com esses meninos e meninas que são surdos ao longo de suas vidas? Só a família? Os vizinhos? Quem? Quantos amigos eles têm que conseguem estabelecer uma conversa e ele pode desabafar? Eu acho que durante a sua vida você já teve várias pessoas com quem você desabafou e precisou falar com essas pessoas que não foi seu pai, sua mãe, nem seu irmão... foi alguém de fora. E esses meninos surdos? Vão procurar por quem? (Docente 05, Jacobina, 2017)

Emerge, neste enunciando, a ideia de alijamento da pessoa surda supostamente ocasionado pela ausência de audição e pela ausência de acessibilidade comunicacional na sociedade. A Libras e a surdez, nesse discurso, são constituídas como as principais causas de privação da interação, da comunicação e de acesso à informação ao longo da vida das pessoas surdas, considerando que grande parte das pessoas não-surdas desconhece a Libras. A esse respeito, Wrigley[57] (1996; *apud* SÁ, 2010, p. 66) destaca que "para o ouvinte, a surdez representa perda de comunicação, exclusão, banimento, solidão, isolamento", o que é refletido também nas relações ocorridas no interior da escola.

No que se refere à questão da interação surdo/não-surdo na escola comum, emergem discursos diversos nas formações discursivas dos/as TILS, dos/as docentes e dos/as próprios estudantes surdos/as. Nestes, há um ponto de convergência: o de que a Libras ainda não se faz presente neste espaço escolar da forma como deveria, o que traz implicações profundamente negativas nas interações e nos relacionamentos entre estes estudantes. Vejamos a seguir alguns enunciados dos/as TILS sobre esse ponto:

> Eu acho que precisaria de mais acessibilidade, dos professores perguntar, como um **cumprimento normal** de "bom dia", "boa noite", "você tá bem?", entendeu? Aqui mesmo tem um curso de Libras que foi oferecido gratuitamente para os professores. Aí você pode perguntar se algum deles teve interesse. Então parte daí, do querer. Desde o início do ano que foi oferecido esse curso, e uma professora já chegou até a me dizer que não tem tempo pra poder fazer esse curso. Então o que eu vejo é assim, que muitos professores se respaldam nessa questão de que não tem tempo. Não tem tempo pra estudar, ou porque ganham pouco, então se respaldam nisso. E aí fica por isso mesmo. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).
>
> **A interação entre alunos surdos e os professores poderia ser melhor** porque praticamente não existe. Os professores não precisam saber tudo de Libras para ter contato com os alunos surdos. Eu sempre digo para os professores que o aluno precisa se sentir humano, precisa se sentir achegado. Então outro dia, eu falando com os professores, eu disse assim: - imagina aí professor, você chega em sua sala 200 dias letivos e aí, se você trabalha de manhã, a tarde ou à noite, você chega para sua turma e diz "bom dia!", "boa tarde!". **E o seu aluno surdo fica 200 dias sem receber um "bom dia"**. Então você não precisa saber tudo de Libras, mas precisa saber o suficiente. Você precisa saber o suficiente para ter esse aluno próximo de você. Claro que a gente quer que todos sejam fluentes. Mas se não for possível, **que saibam pelo menos o necessário para se comunicar com a pessoa surda**, o que vai diminuir muito a evasão desse aluno da escola. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018).
>
> Tem um **pouquinho de distância entre o aluno surdo e os professores**, já percebi. Eu não quero julgar não, mas tem um pouquinho de distância aí entre eles. **Acho**

[57] WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

> **que poderia haver mais uma aproximação**. Mas não sei o porquê dessa distância. É só um aluno surdo que tem né? (Intérprete de Libras 03, Jacobina, 2017).

Notamos nesses enunciados a emergência da comunicação em Libras como sendo de suma importância para interação entre surdos e não-surdos na escola. Quando as pessoas não-surdas desconhecem a Libras, não há essa comunicação, não há a mediação sociointeracional, fragilizando a aproximação entre professores/as e estudantes surdos/as e trazendo implicações negativa no próprio processo de ensino e de aprendizagem. Assim, se nem "bom dia", "boa tarde" ou "boa noite" os/as professores dizem em Libras – o que seria o mínimo de cortesia esperada – o que mais poderiam ensinar? É uma crítica que emerge na produção discursiva dos/as três intérpretes de Libras participantes nesta pesquisa que destacam as implicações envolvidas diretamente no uso (ou não) da Libras por parte dos/as professores em suas atividades de ensino.

Além disso, na enunciação do/a intérprete de Libras 01, são apontados fatores que dificultam o aprendizado da Libras por parte das pessoas não-surdas integrantes da comunidade escolar: o não querer aprender, mesmo quando há um curso de Libras gratuito ofertado na instituição escolar; a ausência de tempo para estudar; os baixos salários que não motivam os/as docentes a buscar esse conhecimento; e a ideia de que a Libras parecer ser uma língua difícil de ser aprendida, o que também emerge na tertúlia móvel, conforme notamos no enunciado a seguir:

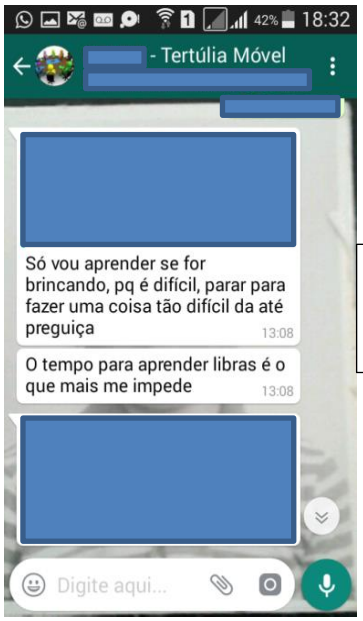

Figura 16: Enunciado do/a docente 02 na 1ª etapa da Tertúlia Móvel.

Além disso, é possível identificar no enunciado do/a intérprete de Libras 02 que os/as docentes da escola também são constituídos discursivamente como profissionais que deveriam ser fluentes na Libras e que deveriam saber se comunicar nesta língua, mas que

sequer conhecem seus cumprimentos mais básicos, além de não buscar esse aprendizado. Trata-se de um fator impactante, posto que tem implicações diretas nas relações entre docentes e estudantes e nas motivações para a permanência ou evasão destes na escola.

Na produção discursiva do/a intérprete de Libras 03 também emerge uma referência à ausência de comunicação em Libras entre docentes e estudantes surdo/as. Além disso, em seu enunciado, evidencia não querer se comprometer ao não atribuir juízos em relação a esta realidade. Trata-se de uma situação que é interditada em seu discurso por meio das expressões "não quero julgar" e "não sei o porquê", bem como ao utilizar o advérbio *pouquinho* nos ditos relacionados à não comunicação entre docentes e estudantes surdos/as. Assim, produz seu discurso utilizando uma linguagem que tenta velar os efeitos de sentidos, ou que os constitua a partir de eufemismos que tentem invisibilizar a própria realidade – o que não consegue, pois, além de ser possível ter total controle dos efeitos de sentidos no discurso, é no limiar do velar e do revelar, do dito e do não-dito, que a própria linguagem é constituída e que aspectos da realidade são revelados.

No que se refere às enunciações da formação discursiva dos/as intérpretes de Libras, são várias as estratégias discursivas recorrentes. O/a intérpretes de Libras 03, em sua enunciação, evidenciou a tendência em ser bastante evasiva em suas respostas, o que é compreensível considerando o pouco tempo atuando nessa profissão e na escola pesquisada. Já na enunciação do/a intérprete de Libras 02, esse/a apresentou marcas discursivas que evidenciam uma maior profissionalização em sua área de atuação, enquanto que na enunciação do/a intérprete de Libras 01 evidenciam-se enunciados mais do campo da militância.

Outrossim, a não comunicação em Libras por parte das pessoas não-surdas e seus impactos negativos na interação com os/as estudantes surdos/as e em seu desenvolvimento acadêmico emerge com frequência nas formações discursivas sobretudo dos/as intérpretes de Libras e dos/as estudantes surdos/as. Estes, ao constituir a Libras como objeto do discurso, delineiam-na como objeto de separação entre surdos/as e não-surdos/as e como elemento que dificulta aos/às surdos/as a compreensão dos saberes, conhecimentos e informações que circulam ao seu redor, conforme estes/as mesmos retomam nos enunciados a seguir:

> Eu às vezes fazia pergunta aos ouvintes quando não estava entendendo. Mas **eles não sabiam sinais**. Eu não entendia. Eles apenas falavam (oralmente) e eu usava sinais. Éramos diferentes. Era difícil. O professor também precisava aprender sinais, pois não havia comunicação com os surdos. Alguns ouvintes até sabiam um pouco, aprenderam um pouco de Libras. Sabiam dizer o nome e seu sinal. Apenas isso. E era uma minoria. **Os professores não sabiam Libras**. Eu não entendia. A gente se comunicava às vezes usando a escrita. Os professores da escola que eu estudava

> precisam aprender a Libras. Eles não sabem sinais, nada. Apenas um professor sabia sinais, o intérprete. (Estudante surdo egresso 01, Jacobina, 2017).
> O professor chega na sala, dá bom dia oralmente, não em sinais. As pessoas ouvintes parecem que ficam fofocando, dizendo que os surdos têm **deficiência mental**, que são **doidos**. Parece que surdos e ouvintes não combinam. (Estudante surdo/a egresso/a 02, Jacobina, 2017)

Verifica-se, assim, na formação discursiva dos/as estudantes surdos/as, a frequente referência a uma escola inacessível em Libras e que, portanto, se constitui como um lugar produtor de violências simbólicas às suas diferenças, o que os fazem questionar-se a todo momento sobre o que os/as não-surdos/as estão falando, conversando, interagindo, dialogando oralmente.

Além disso, no que se refere especificamente à enunciação do/a estudante surdo/a egresso 02, emerge uma carga de estereótipos e preconceitos contra pessoas com deficiência intelectual e com transtorno mental. Seus discursos são atravessados por interdiscursos veiculados no senso comum que muitas vezes conferem um valor pejorativo a esse público e que não raro os inferioriza e os marginaliza socialmente. Assim também, emerge em sua produção discursiva a presença de interdiscursos que essencializam as diferenças, demarcam tensões e que constituem a inclusão da pessoa surda como algo inviável. Além do mais, emergem ainda diversos preconceitos deste participante em relação às pessoas não-surdas e que são alimentados pelas diversas situações excludentes, preconceituosas e discriminatórias em que estão imersos, o que cria uma atmosfera de contínua desconfiança das pessoas surdas em relação às não-surdas.

Outras questões emergem nas produções discursivas educacionais referentes à interação envolvendo os/as estudantes surdos/as e não-surdos/as, conforme podemos observar a seguir:

> Então quando o intérprete não está na sala de aula, o aluno surdo vira um **copista**. Ou ele faz um desenho ou ele **copia do colega** a resposta que tá ali. Mas ele só vai copiar mesmo, porque se você perguntar o que ele entendeu ali, ele não vai saber te responder. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).
> Lá na escola os ouvintes ficavam separados do grupo dos surdos. Não tinha inclusão, e isso era ruim. (Estudante surdo egresso 01, Jacobina, 2017).
> Não há nenhuma interação dos colegas ouvintes comigo. **Eles me desprezam**. Os colegas não me ajudam. Então **fico triste**. Há comunicação oral. As brincadeiras e as piadas ocorrem oralmente. Mas eles não entendem Libras. Apenas oralizam. A gente fica separado na sala, eles pra lá e eu pra cá. Não há comunicação. Não há Libras na interação. Então fico sentada, calada. **Por isso fico muito triste** na escola. (Estudante surdo/a matriculado/a, Jacobina, 2017)
> O/a estudante surdo/a arrasta uma cadeira e bate sem querer em uma colega. Pede-lhe desculpas em Libras, mas a colega não lhe responde. Provavelmente não compreendeu o pedido de desculpas do/a estudante surdo/a. (Diário de Campo, Jacobina, 2018).
> Aqui a interação é por **mímicas**. Então os alunos ouvintes fazem a mímica deles, e acham que tão falando Libras e não conhecem muito bem o contexto. Então acaba

> sendo isso. Em algumas coisas, com a **mímica**, eles vão se virando. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).
> A gente tenta a **mímica** né? (risos). Eu tento atendê-los quando me procuram e a nossa conversa em sinais é um **código** nosso criado por mim e por ele e a gente consegue se entender. (Docente 05, Jacobina, 2017).

No enunciado do/a Intérprete de Libras 01, evidencia-se que a comunicação entre surdos/as e não-surdos/as é centrada no/a intérprete. Assim, quando este se faz ausente, resta ao/à estudante surdo/a copiar do/a colega não-surdo/a a matéria sem se envolver em maiores atividades de interação. É um contexto no qual a construção de conhecimentos fica comprometida e que dificultam aos/às estudantes surdos/as atribuírem sentidos aos conteúdos estudados. Essa situação pode ser verificada também durante a observação na sala de aula, na qual presenciei uma situação em que um pedido de desculpas em Libras feito por um/a estudante surdo/a - algo tão trivial na comunicação humana - sequer fora compreendido pelos seu colega não-surdo.

No enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 01, este constitui discursivamente a escola inclusiva como uma escola cujos princípios inclusivos não são efetivados na prática. Em sua produção discursiva, as tensões existentes entre surdos/as e não-surdos/as ficam evidentes no relato de separação dos grupos por causa do fator linguístico. A não utilização de uma língua em comum dificulta a estes grupos se aproximarem e se relacionarem adequadamente. Trata-se de uma situação incômoda para os/as estudantes surdos/as, o que faz com que estes/as se refiram a essa realidade como sendo hostil, inacessível, que cria no indivíduo surdo sentimentos de desprezo e tristeza.

Assim, na inclusão, quando a Libras não é difundida, reforçam-se e demarcam-se as diferenças numa perspectiva negativa, o que também foi evidenciado na tertúlia móvel, conforme podemos observar a seguir:

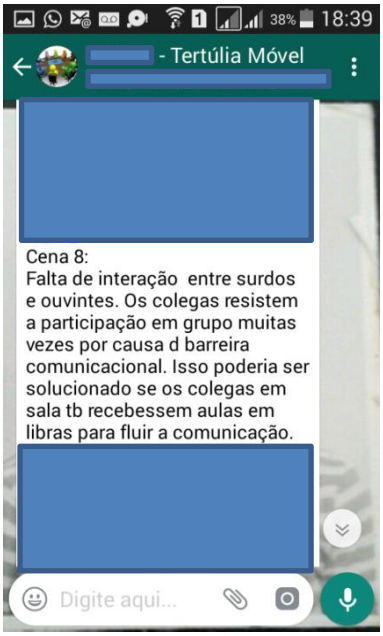

Figura 17: Enunciado do/a intérprete de Libras 02 na 1ª etapa da tertúlia móvel.

Nesse enunciado, o/a intérprete de Libras 02, ao comentar o vídeo proposto para discussão na 1ª etapa da tertúlia móvel, destaca um dos pontos que lhe chamara a atenção: a ausência de interação entre estudantes surdos/as e não-surdos/as que dificulta a realização de atividades em grupo – uma realidade que poderia ser superada caso a Libras fosse ensinada na escola como parte das atividades curriculares obrigatórias.

Embora a Libras deva ser ensinada nas escolas como uma área de conhecimento específica no currículo, devendo constar ainda na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2005, Art. 15), há que se destacar que esta não é a realidade da escola pesquisada, e até onde se sabe, de nenhuma outra escola pública municipal e estadual da região de Jacobina/BA, o que nos leva a retomar o questionamento: porque a Libras não está para todos/as – surdos/as e não-surdos/as – na educação básica? A resposta a esta pergunta tem relação com as diversas tensões presentes nos discursos do currículo escolar que conferem à Libras um não-lugar, invisibilizando-a e negando-a, conforme já destacado no capítulo três desta dissertação.

Emerge ainda no discurso do/a intérprete de Libras 01 e do/a docente 05 a existência de uma tentativa de comunicação e de superação das barreiras linguísticas a partir da mímica – que, por seu caráter visual, pode possibilitar o desenvolvimento de uma comunicação, ainda que superficial e rudimentar, atendendo a algumas necessidades em situações interacionais pontuais, mas que não dão conta de toda a comunicação humana.

A esse respeito, Gesser (2009) reconhece que, na tentativa de estabelecer alguma forma de interação, surdos/as e não-surdos/as tendem a utilizar vários arranjos comunicativos visando superar os limites e barreiras impostas pelo desconhecimento da Libras, mas que não

são tão eficazes quanto as formas de interação a partir de uma língua. Além disso, cabe destacar que a mímica, muitas vezes, produz situações vexatórias para os/as estudantes surdos/as, conforme observamos no enunciado a seguir:

> Quando a gente passava alguns ouvintes ficavam soltando **piadinhas** conosco. Eu ouvia porque eu uso aparelho auditivo. Eu também sei fazer leitura labial. Um ouvinte fazia isso e os outros **ouvintes riam**. Às vezes, quando o intérprete de Libras atrasava e a gente precisava se comunicar com o professor, **os ouvintes ficava rindo e nos imitando**. Se a gente falava com o professor que iria no banheiro, usando mímica e gestos, **os ouvintes davam risada** de nossa cara. Eu olhava aquilo e via uma **brincadeira sem graça**. A gente fazia o sinal de "banheiro" e o professor não entendia, aí tínhamos que usar gestos, mímicas, e **os ouvintes riam** de nós. (Estudante surdo/a egresso/a 02, Jacobina, 2017)

Neste enunciado, um dos/as estudantes surdos/as egressos/as se reporta a situações constrangedoras que teria presenciado durante sua vida escolar. Tendo em vista que as pessoas não-surdas da escola não se comunicavam em Libras, restava aos/as surdos/as, quando não havia TILS presentes, utilizar mímica e gestos na tentativa de se comunicar, o que não parecia ser bem visto por seus colegas não-surdos/as. Para este participante, a utilização de mímicas e gestos na comunicação, embora tivesse o efeito de produzir alguma mensagem, os constituía, perante seus colegas não-surdos/as, como pessoas inferiores, deficientes, desprovidas de língua e de linguagem, quando, na verdade, o problema estava na inacessibilidade comunicacional e na ausência de empatia e respeito por parte destes. Conforme destaca Campos (2014), há, no contexto da inclusão, imposições diversas de formas de normalização da pessoa surda, e uma dessas formas é a ridicularização da língua de sinais e a imposição ouvintista da língua oral como forma única de se comunicar, o que se traduz em formas de violência, agressão e opressão contra a própria pessoa surda que acessa a Libras como sua L1.

Essa pesquisa evidenciou ainda que há uma compreensão muita superficial da própria organização linguística da Libras por parte dos integrantes da escola, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

> Eu conheço **um pouco do alfabeto**. Mas você conhecer o alfabeto não é suficiente pra você estabelecer uma comunicação com o aluno porque vai ser difícil pra ele entender. Vai ser difícil pra eu entender porque nem sempre ele vai usar o alfabeto na comunicação comigo. Conheço algumas letras do alfabeto, mas não sei mais nada além disso... Ah, meu nome, meu sinal, o "oi", "bonito", **poucas** coisas. Eu acredito que se eu tivesse me dedicado um **pouquinho** eu teria um vocabulário um **pouco** maior em Libras e cada palavra que você aprende já é um **passozinho** a mais (Docente 05, Jacobina, 2017).
>
> Eu pergunto não sei quantas vezes como é meu nome, que é o sinal, que é meu nome, e **todo dia eu esqueço**... porque eu não domino a linguagem. Eu sou realista e não vou mentir. Mas eu me viro pedindo socorro de vez em quando ao intérprete. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017).

Notamos, na formação discursiva docente, a referência à Libras como uma língua menor, pouca significância. Isso pode ser notado na enunciação do/a docente 05 ao utilizar palavras no diminutivo e a repetição do advérbio *pouco*, que geram sentidos cujos efeitos desvalorizam a Libras por denotar que não há necessidade de aprender muito esta língua – um *pouquinho* já é o suficiente. Essa questão também se evidencia na enunciação do/a representante da equipe gestora ao usar a expressão *todo dia eu esqueço*, o que revela um não uso e um não interesse em relação a essa língua, bem como a ausência de esforço e dedicação para a construção de aprendizagens significativas que lhe possibilitem melhor interagir com os/as estudantes surdos/as.

Assim também, é comum na formação discursiva de pessoas não-surdas a construção do mito de que a Libras se resume à representação datilológica manual do alfabeto em língua portuguesa, ou de que basta aprender alguns poucos sinais para que a comunicação com as pessoas surdas possa fluir de forma eficiente. Contudo, Gesser (2009, p. 7) destaca que "as línguas de sinais são línguas naturais tão humanas quanto as demais e que não se limitam a um código restrito de transposição das letras do alfabeto". Assim, pode-se dizer que o alfabeto manual – ou a datilologia – é apenas um elemento da Libras, sendo utilizado principalmente quando não há sinal-termo para determinado conceito ou para se referir visualmente a nomes próprios das línguas orias, tais como os nomes de pessoas e os topônimos. Além disso, esta autora destaca que a datilologia se constitui em elemento transitório na comunicação em Libras, pois logo tende a ser substituída por um sinal quando este é convencionado nas comunidades surdas.

Entretanto, os discursos produzidos por pessoas não-surdas não raro se referem à Libras apenas na perspectiva da datilologia, como se esta língua se resumisse a ser uma imitação visual da língua portuguesa. São discursos que conferem à Libras o *status* de elemento normalizador da pessoa surda, constituindo esta língua como se fosse um guia que serviria para guiá-la ao fim maior da escola inclusiva: o aprendizado do português. A Libras, nestes discursos, torna-se meio, não um fim em si mesma, e por isso mesmo acaba sendo relegada ao segundo plano, na melhor das hipóteses, e à invisibilização ou à negação, na maioria das vezes.

Nestes enunciados emergem ainda a questão do sinal pessoal identificador de cada indivíduo que tem contato com a comunidade surda. A este respeito, Quadros (2017) destaca que ter um sinal significa, para a pessoa surda e não-surda, que podem ser identificadas na comunidade surda, pois nesta não é costume se referir às pessoas por meio do seu nome

próprio como ocorre nas culturas compostas por pessoas não-surdas. Até mesmo aqueles que não fazem parte da comunidade surda, mas que tem contato frequente com esta, recebe um sinal para que, nos processos interativos em Língua de Sinais, possa ser citada caso seja necessário.

Contudo, há que se reafirmar que as línguas de sinais vão muito além da datilologia, do alfabeto manual, do sinal identificador pessoal e dos cumprimentos básicos, conforme destaca um dos participantes da pesquisa:

> A gente sabe que **Libras não é só mexer com as mãos** como o povo diz, tem **expressão facial** também que conta (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).

A defesa da Libras enquanto língua emerge com frequência nas formações discursivas dos/as intérpretes de Libras. Estes, muitas vezes, tendem a se reportar à Libras em seus aspectos linguísticos sobretudo no nível fonético e fonológico, a exemplo das expressões faciais que compõem um dos parâmetros não-manuais e uma das menores unidades de sentido desta língua. Estes parâmetros, junto com outros (configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação) compõem a estrutura fonológica de um sinal na Libras (QUADROS e KARNOPP, 2004), e estes, juntamente com os demais níveis linguísticos da Libras (morfológico, sintático, semântico, pragmático, discursivo) precisam ser compreendidos quando se está aprendendo esta língua de forma a se estabelecer situações de interação mais efetivas com pessoas não-surdas. É preciso transcender das formas de comunicação mais básicas e superficiais que muitas vezes ocorre a partir de alguns poucos sinais, da datilologia e da mímica, e partir para uma forma de comunicação mais completa que possibilite aos/às surdos/as e não-surdos/as interagirem sobre temáticas mais dinâmicas, profundas e complexas.

Embora as dificuldades de comunicação e interação em Libras na comunidade escolar emerjam com frequência sobretudo nas formações discursivas dos/as surdos/as e intérpretes de Libras, nas formações discursivas docentes essa questão ganha outros contornos, conforme observamos a seguir:

> Embora eu não domine Libras, a aluna surda faz **leitura labial** muito bem. Então quando o intérprete não vem, **nós conversamos muito bem**. Em questão de cinco minutos ela me conta a vida de todo mundo na sala e eu dou risada e **ela entende**. (Docente 03, Jacobina, 2017).
>
> **Eu gosto até da convivência com eles**. A dificuldade que traz é você não poder se comunicar corretamente com eles. Mas assim a gente tem ajuda sempre dos tradutores. (Docente 01, Jacobina, 2017).
>
> **A interação é muito boa**. A interação dos surdos com os outros colegas deles, os outros colegas não-surdos, é muito boa. Eles se comunicam e eu tento me expressar, eu tento conversar com eles e fazer com que a turma gesticule com eles. A gente não

> tem como aprender da noite para o dia a expressar uma frase e um texto na linguagem de sinais, mas um “boa noite”, um “até amanhã”, “como é que você está?”, já é o começo pra você se familiarizar com gestos. A partir dali **você consegue travar o diálogo**. (...) Você não vai aprender a linguagem de gestos, de sinais, se você não praticar. E eu **tive sorte** que desde o começo do ano eu conheci dois intérpretes e eles me ajudam. Então eu não me preocupo com isso. Eu **tenho dois intérpretes que são gente boa** e se disponibilizam a me ajudar qualquer hora. (Docente 02, Jacobina, 2017).

Ao analisar as enunciações que compõem as formações discursivas dos/as docentes percebemos uma discrepância muito grande em relação às enunciações das formações discursivas dos/as estudantes surdos/as. Nestas emerge uma grande dificuldade de interação entre surdos/as e não-surdos/as que, muitas vezes, relegam aqueles ao isolamento, à tristeza, ao sentimento de desprezo. Entretanto, contraditoriamente, emerge na enunciação dos/as docentes que a convivência e a interação entre estudantes surdos/as e não-surdos/as é satisfatória, o que revela, mais uma vez, a invisibilidade das diversas problemáticas envolvendo as pessoas surdas e a Libras no interior da escola.

Outro destaque que aqui registro é o enunciado do/a docente 03, que considera satisfatória sua comunicação com os/as estudantes surdos/as e, portanto, se sente mais próximo/a destes estudantes por conhecer e utilizar cumprimentos básicos na Libras. Contudo, no decorrer da entrevista, este/a participante revela desconhecer totalmente esta língua, o que também é notado pelos/as intérpretes de Libras, participantes da pesquisa, que evidenciaram em sua produção discursiva que até mesmo o mais básico da Libras não é de conhecimento por parte da equipe docente escolar, o que cria um hiato entre docentes e estudantes surdos/as na escola comum que é prejudicial tanto para interação quanto para o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, na enunciação dos/as estudantes surdos/as, são reiteradas repetidamente as diversas barreiras comunicacionais que os/as professores/as dizem contornar relativamente com a leitura labial – o que não é satisfatório para uma comunicação mais completa.

No enunciado discursivo do/a docente 03, a comunicação básica e superficial em Libras, a partir de uns poucos cumprimentos nesta língua, é citada como se fosse o bastante para a inclusão dos/as estudantes surdos/as. Além disso, emerge em seu discurso que a presença do TILS supre qualquer deficiência na comunicação em Libras. São ditos que, assim como na produção discursiva do/a docente 01, relacionam-se com não-ditos que possum o efeito de sentido de minimizar a importância do aprendizado da Libras por parte dos integrantes da equipe escolar. Afirmar que a interação é satisfatória, e que basta a oralização, alguns poucos sinais e a presença do/a intérprete de Libras para que a comunicação se

desenvolva vai na contramão da produção discursiva de surdos/as e intérpretes, que consideram estes elementos insuficientes e muito aquém do que é necessário.

Na produção discursiva do/a docente 03, a oralização e a leitura labial são citadas como fatores que colaboram na superação das limitações impostas pelo fato de os/as não-surdos/as desconhecerem a Libras. Em seu discurso, esse dito produz sentidos cujos efeitos buscam afirmar a Libras como uma língua desnecessária no espaço escolar ou que pode ser tranquilamente substituída pela língua portuguesa oral. Não emerge, neste enunciado, as dificuldades advindas da comunicação oral realizada por pessoas surdas decorrente, muitas vezes, da incompreensão dos fonemas da linguagem oral, o que já foi discutido em parágrafos anteriores.

Assim também, na enunciação do/a docente 02, por meio dos ditos, evidenciam outros não-ditos: primeiro, ao dizer que tem a *sorte* de ter tido o apoio de intérprete de Libras revela que outros/as professores/as não têm esse apoio e essa *sorte*. E de fato, a experiência tem mostrado que o TILS tem se mostrado um profissional escasso no mundo do trabalho, o que tem gerando grandes dificuldades para a inclusão da pessoa surda. Segundo, ao dizer que tem o apoio de *intérpretes que são gente boa* por estarem sempre disponíveis para ajudar revela que há intérpretes que, quando não dão a ajuda esperada pelo/a docente, não *são gente boa*. Ser intérprete *gente boa*, nessa enunciação discursiva, tem relação com o *ajudar a qualquer hora* – que, na expectativa docente, envolve não apenas mediar a comunicação envolvendo surdos/as e não-surdos/as, mas também se envolver no desenvolvimento de atividades pedagógicas, apoiando o/a professor/a, orientando-o/a sempre que assim o demandar, indo além das atribuições do intérprete de Libras.

No enunciado do/a docente 01, há a produção discursiva referente à convivência com surdos/as como uma realidade baseada em dificuldades de comunicação pelo fato de os/as surdos/as não acessarem a língua portuguesa oral em seu cotidiano e pelo fato de os próprios docentes não acessarem a Libras. Contudo, essa problemática, segundo esse discurso, é resolvida com a presença do TILS, que emerge como sendo o suficiente para que a comunicação entre surdos/as e não-surdos/as ocorra de forma eficiente – um discurso que também tem o efeito de desresponsabilizar os docentes na busca pelo aprendizado da Libras.

A Libras emerge nas produções discursivas não apenas como elemento importante na comunicação e na interação, mas também como importante instrumento no desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme podemos observar no enunciado a seguir:

> Como é que a gente iria interagir com eles? Só o quadro escrito? Não dá. Isso é muito pouco. Eu acho, de certa forma, que isso é estabelecer a **barreira**. Eu tenho

> que trazer para o quadro a escrita, mas eu também tenho que trazer a Língua de Sinais pra superar esse desafio de entender, do que ele quer dizer. (Docente 04, Jacobina, 2017)

Nota-se, neste enunciado, que a aula expositiva oral com suporte apenas do quadro escrito é constituída como uma aula inacessível aos/às estudantes surdos/as, cujas barreiras linguísticas e pedagógicas os impedem de aprender satisfatoriamente. Assim, o/a docente retoma a Libras e a sua importância no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os/as estudantes surdos/as. Contudo, a necessidade de uso da Libras no ensino aos/às surdos/as vem acompanhada de outra necessidade: a da formação docente para o exercício pedagógico a partir desta língua, conforme notamos no enunciado a seguir:

> A formação necessária para atuar com surdos é em **Libras**, pra mim, **urgente, urgente, urgente, Libras**. Porque eu preciso conversar com esse aluno, me fazer entender e entendê-lo também. (...) A escola precisa treinar, ensinar, preparar esses funcionários pra saber receber esse aluno. Quando ele chegar na **secretaria** pra pedir uma informação sobre a nota dele (...); que o funcionário da **cantina** saiba se comunicar com esse aluno surdo pra saber se ele gostou da merenda, se ele não gostou da merenda, se ele quer mais, se não quer, se quer menos, ou se quer café, ou se quer pão, se tem alguma restrição alimentícia. Porque é uma pessoa normal que pode ser surdo diabético e a gente tem que ter uma merenda especial pra esse aluno diabético. Que o **porteiro** saiba dar um "boa noite", "até logo", "até amanhã", "bom final de semana" em Libras. Que a escola seja uma escola de inclusão, que não é isso que eu vejo. De tentar entendê-los. Parece que eles voltam sem ser atendidos. (Docente 05, Jacobina, 2017)

A necessidade da formação docente é enfatizada, neste discurso, pela repetição da palavra "urgente", o que tem o efeito de sentido de reforçar a necessidade imediata e emergencial de se formar os/as docentes da escola para poderem mediar suas práticas pedagógicas por meio da Libras. Contudo, há que se considerar que o aprendizado desta língua não se constitui na única formação necessária para os/as docentes, pois as questões educacionais da pessoa surda se iniciam na Libras mas não se esgotam nelas.

Além disso, emerge neste discurso a necessidade de formação em Libras também para os/as demais educadores/as não-docentes da escola como forma de se promover a inclusão do/a estudante surdo/a – evidenciando que a escola abstrata vai ganhando corpo e se constituindo a partir de outros contornos, mais materiais, mais concretos, na medida em que evidencia-se a necessidade de se capacitar, para o contexto da inclusão, não só o/a professor/a, mas também outros servidores/funcionários, tais como o/a funcionário da cantina, o/a porteiro e o/a secretário. Esta formação se torna necessária sobretudo ao se pensar na construção de uma escola inclusiva cujo ambiente seja bilíngue, na qual todos/as os/as servidores/as e demais colaboradores/as da escola sejam acessíveis em Libras e possibilitem ao/à estudante surdo/a uma maior autonomia na busca por informações dentro da escola.

Em suma, cumpre destacar que a Libras se constitui numa das principais diferenças das comunidades surdas em relação às não-surdas, cujas formas de comunicação são centradas nas línguas orais (SKLIAR, 1998). As pessoas surdas se comunicam em Libras porque é por meio desta língua que podem expressar conceitos, opiniões, ideias, podem se posicionar no mundo, produzir discursos, agir, aprender e produzir conhecimentos. É por meio das línguas de sinais que as pessoas se constituem surdas – uma constituição pautada na presença e na existência de uma língua visual, não a partir de uma limitação, de um *déficit*, ou do que lhe falta. É por meio das línguas de sinais que as identidades surdas são formadas, tecidas e destecidas, fragmentadas e realinhadas. As línguas de sinais dão coesão às comunidades surdas e materializam as culturas surdas. Afirmar as línguas de sinais significa afirmar a própria pessoa surda, em suas diferenças, em suas experiências marcadamente visuais, em sua constituição enquanto ser produtor de linguagem.

Assim, as línguas de sinais se tornam pautas de lutas nos movimentos surdos historicamente organizados, no quais sempre se buscou afirmar esta língua ao mesmo tempo em que se denunciaram práticas ouvintistas que buscam negá-las. É por meio desta língua que os próprios movimentos surdos, como expressão de materialização dos discursos surdos políticos, lutam por políticas afirmativas que dêem conta de constituir discursivamente as pessoas surdas em suas diferenças, em seus direitos linguísticos, em suas necessidades visuais. É uma luta que busca reafirmar sempre a Libras e a presença do TILS nos espaços públicos, educacionais ou não, bem como pela efetivação de uma pedagogia visual surda, uma pedagogia das línguas de sinais, uma pedagogia das diferenças e para as diferenças – uma pedagogia que atribua novos contornos à escola inclusiva, possibilitando que as diferenças linguísticas da pessoa surda possam ser, de fato, respeitadas, valorizadas, atendidas.

5.1 “ELE NÃO SABE LIBRAS, NÃO SABE PORTUGUÊS, NÃO SABE NADA”: IMPLICAÇÕES DA LINGUAGEM NA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA SURDA.

> *Tem um aluno surdo aqui que vai se formar esse ano, ele vai sair da escola, mas* ***ele não sabe português, não sabe Libras, não sabe nada****. Mas a própria instituição de ensino desde lá do governo obriga que não pode reprovar. Então ele vai passar e vai ser um analfabeto funcional. Porque ele sabe escrever o nome dele, ele sabe contar de um até dez, e tá lá inserido*.
>
> (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).

É pela linguagem que o indivíduo constrói sua identidade, que compreende o mundo à sua volta e que se torna um ser social. No caso da pessoa não-surda, falante de uma língua

oral, conforme aponta Moura (2014, p. 16), esta "está cercada de linguagem. É pela linguagem que ela constrói um mundo de significados que a acompanharão por toda a vida". E é no contato com o outro, com a presença do outro, também detentor de uma linguagem, que o indivíduo nela se desenvolve, numa dinâmica e num movimento essencialmente dialético (LODI, 2014).

Em se tratando do/a surdo/a, é por meio da língua de sinais – que também é uma forma de manifestação da linguagem - que este/a pode se constituir como indivíduo surdo e que pode compreender o mundo à sua volta, atribuir sentidos e fazer inferências no seu contexto de convivência (MOURA, 2014). É por meio da Libras que a pessoa surda se percebe diferente enquanto aquela que acessa o mundo de forma essencialmente visual e que, por isso mesmo, se integra a uma realidade surda na qual poucas são as situações em que lhe são promovidas a acessibilidade comunicacional. É uma realidade o que lhe demanda lutas por direitos linguísticos para que lhe sejam asseguradas as garantias de poder se comunicar em Libras, de poder ser surdo/a, de poder existir e resistir em suas diferenças, que não são dadas de forma essencializada, mas que são produtos, construções sociais que ocorrem no interior das culturas e das comunidades surdas.

Contudo, considerando que a grande maioria das pessoas surdas são filhas de pais e mães que não são surdos e que não acessam a Libras, estas tendem a crescer num ambiente que não lhe é propício à aquisição natural e espontânea da linguagem (MOURA, 2014). E se a aquisição da Libras é um processo que se dá no meio social, em interação com outro, também sinalizante desta língua, de fora pra dentro, do ambiente externo para o interno, subjetivo e interpessoal do indivíduo (LODI, 2014), como fica a pessoa surda numa realidade em que a maioria dos processos interativos à sua volta não ocorrem numa língua que lhe é acessível? Como este poderá se desenvolver na linguagem e na própria Libras? E quais as implicações dessa realidade para a escola inclusiva? São questionamentos que surgem de inquietações advindas da realização desta pesquisa e que, sem dúvida, estão longe de serem respondidas ou de serem esgotadas.

Nesse contexto, não raro adentram à escola estudantes surdos/as que desconhecem a Libras e que tendem, muitas vezes, a utilizar os sinais caseiros – sinais convencionados no âmbito da família que possibilitam a comunicação no ambiente doméstico. Estes/as estudantes chegam a uma escola sujeita a uma política educacional e linguística que determina a contratação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras (TILS), a difusão da Libras no espaço escolar, a contratação de professores que conheçam a Libras para o AEE, dentre outras – um movimento que busca afirmar a Libras enquanto única língua de sinais a ser aceita no

espaço escolar ao mesmo tempo em que nega todas as outras formas de comunicação sinalizadas desenvolvidas pelas pessoas surdas no âmbito da família.

É muito comum nas escolas das cidades do interior que são mais afastadas dos centros urbanos mais desenvolvidos a presença de surdos/as que não acessam a Libras como sua primeira língua, fato também marcante na escola onde essa pesquisa fora realizada, conforme notamos no enunciado a seguir:

> E tem a questão que a aluna surda **não sabe Libras** também. Então muita coisa quando eu tô traduzindo eu tenho que fazer datilologia, eu tenho que às vezes fazer um português sinalizado porque é muito rápido e eu não tenho esse tempo de sentar com ela e explicar (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).

Neste enunciado, o/a intérprete de Libras 01 circunscreve discursivamente o/a estudante surdo/a como uma pessoa que não se comunica em Libras, embora tenham sido observadas situações de interação em que a estudante em questão evidenciou conhecer a Libras e acessá-la no seu cotidiano. Além disso, este/a participante da pesquisa, neste discurso, transfere para o/a estudante surdo/a o seu não-saber, ou as suas próprias limitações no uso da Libras em suas práticas de interpretação[58].

Esse enunciado possui ainda sentidos de atribuir ao/à estudante surdo/a a responsabilidade da não compreender o que é interpretado na sala de aula, quando o problema evidencia-se de outra ordem, revelada nos ditos: no uso da datilologia e do português sinalizado – estratégias que apontam para a ausência de formação adequada do profissional TILS para o exercício da sua função, que o faz incorrer em práticas de bimodalismo na qual a organização gramatical e linguística de duas línguas acaba sendo misturada, dificultando ao/à estudante surdo/a compreender a mensagem que está sendo transmitida.

Assim também, o uso da datilologia, nesse contexto, revela ideias equivocadas de que a língua portuguesa é inerente ao sujeito e que o fato de o/a estudante surdo/a não saber Libras pode ser superado por meio da língua portuguesa representada manualmente. Há que se destacar, neste ínterim, que a datilologia é apenas a visualização de uma palavra da língua portuguesa e que se o/a estudante surdo/a não souber esta língua em sua modalidade escrita, a datilologia não fará sentido. O não conhecimento da Libras, desta forma, não pode ser suplantado com a língua portuguesa.

[58] Em minha experiência no campo da educação de surdos/as, não raro tenho me deparado com intérpretes de Libras não apenas despreparados para atuar no contexto educacional, mas que também possuem pouca ou nenhuma proficiência em Libras e que desconhecem os princípios e fundamentos envolvidos nas técnicas de tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Essa realidade se justifica em grande medida pelo fato de a maioria destes profissionais não possuir formação acadêmica adequada, conforme é melhor analisado no capítulo seis.

Outrossim, cabe destacar aqui também o fato de o/a estudante surdo/a em questão desconhecer muitos dos sinais-termos que se inserem fora das suas práticas cotidianas e mais imediatas de interação na Libras, o que revela suas limitações no que se refere à proficiência nesta língua. Destaca-se ainda que, nesta escola, durante a realização desta pesquisa, haviam outros/as estudantes[59] surdos/as que ainda se encontravam em fase inicial de aquisição da Libras, embora já estivessem na fase adulta, e que apresentavam grandes dificuldades em expressar suas ideias mais corriqueiras e triviais, conforme notamos no enunciado a seguir:

> Tem um aluno surdo aqui que vai se formar esse ano, ele vai sair da escola, mas ele **não sabe** português, **não sabe** Libras, **não sabe** nada. Mas a própria instituição de ensino desde lá do governo obriga que não pode reprovar. Então ele vai passar e vai ser um analfabeto funcional. Porque ele **sabe** escrever o nome dele, ele **sabe** contar de um até dez, e tá lá inserido. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).

Em sua enunciação, o/a intérprete de Libras 01 faz referências aos saberes e não-saberes de um/a determinado/a estudante surdo/a. Para este participante da pesquisa, o fato de o/a estudante surdo/a não compreender, não interpretar e não produzir textos em língua portuguesa implica em não saber esta língua em sua modalidade escrita. Assim também, ter uma comunicação básica em Libras implica em não saber esta outra língua. E ao dizer que *não sabe nada*, revela, por meio dos não-ditos, que, para este/a estudante surdo/a, *saber tudo* significa saber estas duas línguas – português e Libras.

Outrossim, nesse ínterim, cabe a interrogação: o que é *saber*? É o mesmo que *conhecer*? Segundo Sánchez Gamboa e Chaves-Gamboa (2008) e Sánchez Gamboa (2009), os saberes tendem a se apresentar como respostas prontas a problemas simples e podem ter diversas origens: senso comum, empiria do cotidiano, misticismo, religiões, filosofias, academia científica, etc. Os saberes, para estes autores, tendem a se pautar em certezas que são afirmadas a partir de crenças de que possuem respostas suficientes para determinados problemas. Nessa perspectiva, os saberes geram uma acomodação que não torna necessária a validação e a verificação de sua eficácia, afastando assim a dialética de seu processo de produção e de constituição, posto que tendem a recusar as dúvidas e as interrogações. Por isso que não se pode afirmar que há saberes maiores que outros – são apenas saberes de dimensões diferentes.

Quanto ao conhecimento, Sánchez Gamboa e Chaves-Gamboa (2008) e Sánchez Gamboa (2009) destacam que este se refere às novas respostas que são produzidas sistemática e metodologicamente a partir da problematização, da dúvida, da incerteza e da pergunta

[59] Estes/as estudantes surdos/as, em fase inicial de aquisição da linguagem, não participaram desta pesquisa.

quando os saberes não conseguem mais dar respostas a determinados problemas. O conhecimento emerge, portanto, da crise, do conflito, da interrogação, da inquietude, da ausência de respostas ou da existência de respostas incompletas e inacabadas. O conhecimento se funda a partir da interrogação e tem sua construção dada de forma essencialmente dialética.

Em se tratando do enunciado do/a intérprete de Libras 01 anteriormente posto, cumpre apontar que, embora haja um corpo de conhecimentos acerca da língua portuguesa e da Libras que são produzidos e que constituem os saberes escolares, há que se destacar que as pessoas surdas certamente possuem *saberes* diversos que são construídos na escola e fora dela. Afirmar, portanto, que o/a estudante surdo/a *não sabe nada* significa negar todo esse corpo de saberes que a pessoa surda acessa nos diversos tempos e espaços de formação que estão para além do que se compreende como currículo escolar. Há, nesse dito, um não-dito cujos efeitos de sentidos desconsideram os saberes relacionados aos sinais caseiros utilizados pelas pessoas surdas, no âmbito da família – um movimento presente nas escolas que tendem a afirmar como língua de sinais apenas a Libras, desconsiderando, muitas vezes, as outras formas de comunicação acessadas pela pessoa surda. Assim também, há em sua enunciação uma hipervalorização dos saberes e conhecimentos relacionados às línguas – da língua portuguesa mais do que a Libras, posto que esta vem primeiro em seu enunciado – em relação aos demais saberes e conhecimentos que circulam no espaço escolar.

É necessário que se compreenda, desta forma, que antes do acesso à formalidade da língua socialmente compartilhada, há um sujeito que se coloca em interação com o outro e com o mundo e que precisa ser valorizado. Assim, não é possível admitirmos o "zero" linguagem à pessoa surda que ainda não estabeleceu contato com a língua em seus aspectos mais formais, posto que desenvolve outras formas de uso de linguagem ao longo de sua vida.

Em relação às idades com que os/as participantes surdos/as desta pesquisa tiveram o primeiro contato com a Libras, estes/as revelam um contato tardio[60] com esta língua, no final da infância ou já na adolescência, uma fase considerada crítica para a aquisição da linguagem – após esse período, as dificuldades para se adquirir uma língua naturalmente serão ainda maiores. Exceto no caso do/a estudante surdo/a egresso/a 01, observamos que essa aquisição tardia da Libras é acompanhada de uma escolarização também tardia, com grandes distorções

[60] Ver quadro Quadro 02: perfis dos/as participantes surdos/as da escola investigada no tópico 1.2 (Perfis dos/as participantes da pesquisa) desta dissertação.

idade/série, fruto de muitas interrupções e de muitos abandonos à escola – uma realidade muito presente na vida acadêmica dos/as surdos/as. Além disso, a aquisição tardia da Libras deixa marcas profundamente negativas na própria organização do pensamento e na atribuição de sentidos ao período da infância da pessoa surda – uma fase do desenvolvimento humano de suma importância para a aquisição de competências e habilidades que serão úteis por toda a vida do indivíduo. Isso pode ser notado no enunciado a seguir:

> No passado quando aprendi a Libras tudo começou a ter mais **clareza**, a partir do momento que eu escolhi a Língua de Sinais. Antes disso eu não sei. Apenas coisas sem valor, vagas, a família conversando oralmente e eu sem entender. **Eu não sabia nada**. Pouca coisa. A partir do momento que eu aprendi os sinais, aos 15 anos de idade, que comecei a compreender (Estudante surdo/a egresso/a 02, Jacobina, 2017).

Em seu discurso, esse/a participante surdo/a constitui-se como pessoa que pensa, que compreende o mundo, que consegue entender, aprender e apreender apenas a partir do momento em que teve contato com a Libras, aos 15 anos de idade. Afirma também a Língua de Sinais como uma opção, uma escolha sua – não de sua família, que tentou, em sua infância, lhe impor um modo de ser surdo a partir do referencial não-surdo falante da língua portuguesa oral. Emerge ainda em seu discurso o vazio deixado pela ausência da Libras na sua infância e no início da adolescência, o que lhe provocou implicações negativas no desenvolvimento de sua linguagem, incluindo não só a Libras, mas também a língua portuguesa na modalidade escrita, reverberando negativamente em todo seu processo educacional. É uma realidade vivenciada não apenas pelos/as surdos/as participantes desta pesquisa, mas pela grande maioria das outras pessoas surdas que também são filhos de pais não sinalizantes. A esse respeito, Quadros (2017, p. 78) faz o seguinte destaque:

> A maioria das crianças surdas nasce em famílias de pais ouvintes. Nesse contexto, (...), **a língua de sinais não é herdada de seus pais**. (...) Assim, alguns podem ter acesso à língua de sinais muito cedo ou na adolescência, enquanto outros apenas na fase adulta. (...) Como **muitos desses surdos começaram a aprender a língua de sinais tardiamente**, porque encontraram outros surdos muito mais tarde, alguns deles carregam os efeitos dessa aquisição tardia. (...) Alguns surdos que não tiveram acesso a uma língua de sinais ao nascer e só vieram a ter contato com essa língua tardiamente apresentam atrasos linguísticos e cognitivos. (destaque meu) (QUADROS, 2017, p. 75, 78)

Conforme destaca esta autora, a maioria dos/as surdos/as adquire a língua de sinais tardiamente porque apenas tardiamente é que estes têm os primeiros contatos com uma comunidade surda e, consequentemente, com a Libras. A aquisição natural e espontânea da Libras, neste caso, não se dá a partir de situações formais de ensino na escola, mas a partir do contato com outro/a, surdo/a, sinalizante da Libras, numa dada comunidade surda, cabendo à

escola fortalecer, por meio de situações de ensino e de interação sociocomunicativa linguisticamente favoráveis, o desenvolvimento desta língua.

Esse contexto no qual os/as surdos/as que desconhecem a Libras chegam na escola comum também inquietam os professores, conforme notamos no enunciado a seguir:

> Tem que saber se esse aluno que chega na escola matriculado e que é surdo, se esse aluno **é alfabetizado**, **a gente não tem esse diagnóstico**. **Se ele é alfabetizado em Libras, a gente também não tem esse diagnóstico**. Então às vezes a gente vai buscar o intérprete e esse intérprete tem que ensinar Libras pra esse aluno. Como? Em que momento? Durante a aula? Então o intérprete procura formas de se comunicar com esse aluno que também não sabe Libras. Porque nem sempre a família se preocupa (Docente 05, Jacobina, 2017).

Emerge no discurso do/a docente 05 uma preocupação com o nível de fluência em Libras do/a estudante surdo/a que chega à escola. Assim, em sua produção discursiva, evidencia a necessidade de realização de uma avaliação diagnóstica com estes/as estudantes de modo a se buscar identificar o que sabem e o que não sabem em relação à Libras para, a partir de então, traçar estratégias pedagógicas que colaborem no desenvolvimento da linguagem destes a partir das competências e habilidades já adquiridas. Destaca-se ainda que o/a docente evidencia em seu discurso um desconhecimento cerca do tempo/espaço adequado para se ensinar a Libras como primeira língua para surdos/as no espaço escolar. Como esta língua seria ensinada no currículo? Em que momento? Essa problemática se evidencia não apenas na produção discursiva, mas também na ação guiada por estes discursos, conforme observamos no enunciado a seguir:

> Eu estive com um aluno que não dominava Libras e a gente tinha que ensinar inglês, português e Libras para ele ao mesmo tempo. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2017)

São questões que emergem e que evidenciam, novamente, a própria invisibilidade da Libras no currículo da escola, conforme já discutido em capítulos anteriores, no qual não há espaço para esta matéria enquanto componente curricular. Assim, por causa da necessidade, o ensino desta língua acaba emergindo em momentos destinados ao ensino das línguas inglesa e portuguesa. É um enunciado, portanto, que evidencia a existência de movimentos que buscam inserir a Libras no currículo da escola, mas que se deparam com o fechamento e a interdição curricular para outras epistemologias que não sejam as que já são costumeiramente contempladas pelo currículo escolar, conforme já apontado anteriormente no capítulo três.

Além do mais, cumpre destacar ainda que, na produção discursiva do/a intérprete de Libras, o/a estudante surdo/a é constituído como uma pessoa que também não domina o código escrito da língua portuguesa, embora esteja no último ano do ensino médio. Essa

realidade também emerge em outras produções discursivas, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

> Tem um surdo aqui na escola que agora vai terminar. **Não sabe Libras**, não sabe se comunicar na própria língua dele. **Não sabe português**, não sabe nada. Vai ter um certificado na mão. Mas no dia-a-dia o que que vai ser desse menino? (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).
> **Não sei ler** muito, e isso também me deixa muito triste. **Conheço poucas palavras**. (Estudante surdo/a matriculado/a, Jacobina, 2017).
> As matérias que eu mais gostava eram a de Português e História porque nessas matérias eu conhecia algumas palavras. Mas nas outras matérias **eu não conhecia as palavras**, era difícil. Eu ficava **confuso** nas outras matérias. (Estudante surdo/a egresso/a 01, Jacobina, 2017)

Sobre a língua portuguesa como segunda língua para surdos/as, Pimenta (2015) destaca a importância desta para que as pessoas surdas tenham acesso aos saberes construídos por meio da cultura e também por meio da ciência. Além disso, esta autora destaca a importância de os/as surdos/as aprender a língua portuguesa em sua modalidade escrita para poder melhor transitar e interagir com maior independência e autonomia no seu cotidiano. É uma necessidade que se torna evidente quando consideramos que a maioria da população brasileira não se comunica em Libras, mas apenas a Língua Portuguesa, oral e escrita.

Dominar o código escrito, portanto, representa para as pessoas surdas maiores possibilidades de se comunicar social e culturalmente com as pessoas não surdas presentes na sociedade (FERNANDES, 2007) – uma ação que, em hipótese alguma, substitui a necessidade de aprendizado da Libras por parte das pessoas não-surdas. São dois movimentos necessários que devem caminhar juntos visando construir uma sociedade mais inclusiva e com mais acessibilidade na comunicação: o aprendizado da Libras por parte das pessoas não-surdas e o aprendizado da língua portuguesa escrita pelas surdas.

O aprendizado da língua portuguesa em sua modalidade escrita por parte das pessoas surdas significa ainda uma maior instrumentalização para uma atuação política nas lutas e nos movimentos em busca numa sociedade com mais acessibilidade. Por isso que o intérprete de Libras 01, em sua produção discursiva, se questiona sobre como será a vida do/a estudante surdo/a que concluirá a educação básica sem adquirir as competências mínimas necessárias para interação sociocomunicativa e para desenvolver atividades outras que exijam o domínio de um código escrito e de uma (ou mais) línguas.

Outro aspecto a se destacar no que se refere à língua portuguesa para os/as estudantes surdos/as é que, para estes, esta tem *status* de língua estrangeira, pois é falada majoritariamente por uma comunidade de pessoas não-surdas com a qual não se tem uma identificação linguística e cultural (LODI, 2014; FERNANDES, 2016). Esse *status* significa

dizer que as pessoas surdas tenderão a se comportar com a língua portuguesa de forma semelhante às pessoas não-surdas quando se encontram diante de uma língua estrangeira, apresentando equívocos, evoluções, esquecimentos e compreensões semelhantes, sempre partindo de um referencial constituído em sua primeira língua, ou em sua língua materna.

Assim também, segundo Lodi (2014), o aprendizado de uma segunda língua depende de a pessoa surda possuir uma maturidade e um bom desempenho em sua primeira língua, ou em sua língua materna, pois é por meio da Libras que poderá desenvolver um conhecimento abstrato acerca do código escrito da língua portuguesa. Outrossim, quando o/a surdo/a não conhece a Libras ou só a conhece apenas em seu nível básico, poderá enfrentar grandes dificuldades para construir conhecimentos sobre uma outra língua.

No que se refere ao ensino do português para surdos, é comum isso ocorrer da mesma forma em que é ensinado para pessoas não-surdas, o que também fora identificado nesta pesquisa, conforme observamos os enunciados a seguir:

> Em relação ao escrito, **não existe a diferença**. O professor trabalha **da mesma forma** com todos. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017)
> O/a professor/a de História me entrega, no momento em que chego à sala, um texto escrito impresso que ia ser trabalhado na aula observada. Não há imagens no texto, apenas muita informação escrita numa única lauda, com letra muito pequena que dificulta, inclusive, a visualização do conteúdo. (Diário de Campo, Jacobina, 2017)

No enunciado do/a representante do/a equipe gestora, este/a revela que o ensino de língua portuguesa para surdos/as ocorre da mesma forma que o ensino para pessoas não-surdas, a partir de referenciais orais e auditivos. Essa situação também foi constatada *in lócus*, quando observei a utilização de textos, nas aulas, sem nenhum suporte visual que auxiliasse os/as estudantes surdos/as na leitura, compreensão e interpretação textual. Assim também, em suas pesquisas, Pimenta (2015) identificou que

> as escolas, em geral, oferecem as mesmas possibilidades de aprendizagem da Língua Portuguesa para todos os alunos, sem preocupação com as especificidades linguísticas de cada um, tornando, assim, difícil a construção de conhecimentos para o aluno surdo quando do ensino/aprendizagem da L2 na modalidade escrita. (PIMENTA, 2015, p. 94)

Nota-se, assim, uma realidade na qual se evidencia pouca ou nenhuma adaptação curricular visando promover a acessibilidade para os/as estudantes surdos/as aos saberes e conhecimentos escolares. Assim, há que refletir sobre as práticas de inclusão pautadas num ideal de tratamento igual para todos/as, como se não houvessem diferenças e distintas especificidades presentes no espaço escolar. Tais reflexões se tornam relevantes na medida em que conduzem novas formas de se pensar o espaço inclusivo para a pessoa surda, que

precisa ter acesso a um ensino que contemple suas diferenças, sempre na medida de suas diferenças e de uma forma que não promova a exclusão e a discriminação no interior da escola.

O fato de a escola não trabalhar a língua portuguesa numa perspectiva funcional a partir de metodologias próprias de ensino de segunda língua faz com que os/as estudantes surdos/as tenham dificuldades em apreender os sentidos desta língua, criando assim uma realidade na qual "grande parte dos surdos desconhece o valor e a funcionalidade da escrita e têm uma noção muito precária da estrutura, conteúdos, características formais e convenções dos textos escritos" (QUADROS e SOUSA, 2013, p. 174), o que impõe muitas dificuldades em todo o processo educativo.

Outra problemática em relação ao português para surdos/as emergente no discurso do/a intérprete de Libras 01 é o fato de este resumir todo o aprendizado a ser proporcionado numa escola em apenas dois aspectos: o aprendizado da Libras e da língua portuguesa. Há um reducionismo, neste discurso, em relação à própria função da escola, que está para além do ensino destas línguas. Evidencia também uma tendência, muito frequente nas formações discursivas que circulam no âmbito da educação, em avaliar apenas o que o/a estudante não sabe, o que ele não tem, o que ele não adquiriu, o que lhe falta, o que (supostamente) lhe torna um ser incompleto. Raramente, nos discursos pedagógicos, evidencia-se saberes, conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes. No caso da pessoa surda, esse discurso educacional se constitui também a partir dos interdiscursos patologizantes que alimentam crenças de que a pessoa surda não aprende – o que dificulta ainda mais o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No que se refere ao estudo de uma língua estrangeira, Fernandes (2016) destaca que este, muitas vezes, vem acompanhado de um sentimento de impotência ocasionado pelo desconhecimento das inúmeras diferenças linguísticas dessa outra língua objeto de estudo, o que não raro leva alguns ao bloqueio e à consequente desistência desse aprendizado. Tal situação também se torna evidente em se tratando das pessoas surdas diante da língua portuguesa, conforme podemos observar nos enunciados anteriores dos/as estudantes surdos/as. Nota-se em tais enunciados a referência às dificuldades relacionadas à memorização das palavras da língua portuguesa, o que se constitui em um dos maiores desafios enfrentados pelos/as surdos na leitura e produção de textos escritos nesta língua Fernandes (2016). Assim, na formação discursiva das pessoas surdas, a língua portuguesa passa a ser circunscrita como uma língua difícil, que as deixam tristes, confusas e com sentimentos de sentimentos de impotência e de frustração, como já indicado.

Nesta pesquisa emergiram também discursos que constituem as dificuldades de escrita da língua portuguesa por parte dos/as surdos/as em razão de estes acessarem a Libras como primeira língua. Vejamos:

> Foi bem interessante uma avaliação que uma professora fez. Ela pediu que os alunos dissertassem um texto. Aí os surdos colocaram a mão na cabeça e entraram em desespero e falaram: "Como vamos fazer um texto, escrever um texto? Não tem como". Eu falei: "Vá lá conversar com a professora". Aí eles explicaram: "**Eu português não conheço**. Como é que eu vou escrever um texto?" E mesmo que escrevesse ela não conseguiria ler porque **os alunos surdos que estavam lá não escreviam com a gramática do português**. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018).
>
> O professor, na verdade, quer que o surdo domine a língua portuguesa. O surdo fica indeciso na hora de escrever porque **ele nem domina completamente a língua portuguesa** e nem domina a linguagem que deveria ser, aí ele **mescla**. E o intérprete na verdade ele auxilia o professor naquela leitura. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017).

Nesses enunciados emergem vários sentidos cujos efeitos são o de comparar a escrita da língua portuguesa com a organização linguística da Libras. Nota-se uma compreensão equivocada de que o aprendizado da língua portuguesa escrita depende da consciência fonológica desta língua, e que, já que não há essa consciência, torna-se impossível para o/a surdo/a escrever conforme as regras gramaticais desta língua. Entretanto, segundo Fernandes (2016), há que se considerar que há relativa autonomia e independência da escrita em relação à modalidade oral da língua que representa, o que torna possível aos/às surdos/as aprenderem a língua portuguesa escrita mesmo sem ter consciência dos fonemas que a escrita busca representar. Os/as surdos/as, neste caso, atribuem sentidos à escrita da língua portuguesa por meio da Libras e de outros elementos visuais, não a partir da oralidade. A Libras, portanto, não se constitui em barreira para que o/a estudante surdo/a aprenda a língua portuguesa: pelo contrário, é por meio dessa língua que poderá aprender e atribuir sentidos em outras línguas.

Contudo, há que se considerar que "o fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral pode e de fato estabelece outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente. São como símbolos abstratos para o surdo" (GESSER, 2009, p. 56). A base oral da língua portuguesa pode se traduzir em dificuldades – não impedimentos – para que os/as surdos/as aprendam e acessem essa língua em sua modalidade escrita.

Além disso, há que se considerar que a língua portuguesa em sua modalidade escrita representa uma ruptura, uma descontinuidade no pensamento da pessoa surda, pois esta, quando sinalizante da Libras como sua primeira língua, organiza seu pensamento a partir desta língua, se expressa verbalmente nesta, mas é forçado, obrigado pela escola e pela

sociedade a escrever em outra língua – o português. Com isso, os/as estudantes surdos/as se veem diante de uma realidade imposta por uma lógica escolar que desconsidera as suas particularidades no uso da linguagem, o que, na prática, acaba por lhes dificultar o aprendizado de uma segunda língua, resultando na sua marginalização e exclusão (FERNANDES, 2007).

Essa lógica escolar que cria dificuldades para o aprendizado dos/as estudantes surdos/as na língua portuguesa se evidencia também no enunciado a seguir:

> Essa semana, na segunda-feira, tinha umas três aulas de português seguidas e os surdos que nós acompanhamos estão fora da escola há muito tempo. Imagina pra eles lembrarem o que é **polissílaba**, o que é **trissílaba**, o que é **divisão de sílabas**. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2017)

Neste enunciado discursivo, o/a participante da pesquisa cita um conteúdo escolar da matéria de língua portuguesa considerado de grande dificuldade para a compreensão dos/as estudantes surdos/as – a divisão silábica. As sílabas são divididas na escrita da língua portuguesa a partir de um referencial fonético-auditivo que não dialoga com os parâmetros mínimos da Libras. A esse respeito, Andrade, Santos e Costa (2018) destacam o seguinte:

> No que diz respeito a Libras, esta tem sua própria gramática. Na língua falada, os fonemas, para o ouvinte, são obtidos pela produção do som, que segue um percurso que é produzido pela passagem de ar na laringe, no nariz, até chegar à boca, produzindo som. Já **na Libras, a estrutura fonológica vai se organizar por parâmetros** visuais, tais como: expressões corporais e faciais, ponto de articulação, movimento, configuração e direção das mãos. (destaque meu) (ANDRADE, SANTOS e COSTA, 2018, p. 119).

Assim, há que se considerar as diferenças linguísticas da Libras em relação à língua portuguesa ao se construir o currículo de ensino deste componente curricular para os/as estudantes surdos/as. Visto que a divisão silábica na escrita da língua portuguesa tem relação direta com a articulação oral dos fonemas, esta pouco ou nenhum sentido terá para a pessoa surda – e atualmente tem se configurado também num conhecimento de pouca ou nenhuma relevância para os/as demais estudantes, considerando que as novas tecnologias tendem, definitivamente, a tornar obsoleta e a relegar ao desuso essa separação silábica a partir da propagação de *softwares* que editam e organizam textos sem haver a necessidade de dividir as palavras. Os/as estudantes não-surdos/as, bem como os/as surdos/as, precisam estudar a língua portuguesa numa perspectiva funcional, discursiva, pragmática, sociointeracionista, com usos reais dessa língua materializados a partir dos diversos gêneros do discurso, não a partir de fragmentos de palavras que não possuem sentido algum na linguagem.

Além do já expresso, emerge ainda nessa pesquisa a constituição discursiva das culturas surdas como sendo inferior às culturas de pessoas não-surdas por se considerar que estas são culturas pautadas no código escrito, enquanto aquelas seriam culturas pautadas numa língua ágrafa ou no suposto fato de as pessoas surdas não acessarem o código escrito da língua portuguesa. Vejamos:

> Então a cultura ela existe, é aquela **cultura que tá por baixo**, a história de quem tá por baixo, de quem não sabe escrever... Dizem que **só tem história quem escreve**, só existe história se for história documentada e escrita. Mas tem aquelas pessoas que não escrevem, mas que **deixaram registros**. Um registro diferente da escrita. É a questão dos surdos. (Docente 02, Jacobina, 2017)

Podemos observar, nessa enunciação, que o dito *só tem história quem escreve* remete a outros não-ditos: quem não escreve, não tem história. E entre o dito e não-dito, emergem outras significações: se a pessoa surda não escreve, não conhece o português, significa dizer que não possui história? Existe ser humano *a-histórico*? Essa não é a perspectiva da dialética materialista histórica, que considera cada ser humano como um ser histórico, autor/a e produtor/a de histórias, cujos registros estão para além dos registros formais da língua escrita. E esse/a participante da pesquisa percebe o discurso de inferiorização direcionado às pessoas surdas nessa enunciação, o que lhe leva à contradição ao dizer *mas tem aquelas pessoas (...) que deixam registros*, circunscrevendo a pessoa surda nesse grupo de pessoas que deixam outros registros, e que lhe devolve a ideia de ser histórico que age na e pela história.

Nessa enunciação, podemos notar também a existência de um discurso pautado por duas lógicas: primeiro há um não saber acerca da escrita das línguas de sinais que sido desenvolvida desde a segunda metade do século XX e que já tem sido utilizada por sinalizantes das línguas de sinais em várias partes do mundo, o que torna as línguas de sinais línguas não mais ágrafas, mas que já possuem um código escrito próprio[61]. Segundo, esse discurso revela uma concepção de que os/as surdos/as não escrevem ou que não dominam, por natureza, a escrita da língua portuguesa, e que, portanto, não deixam registros de suas atividades socioculturais. Há que se destacar, neste caso, as diversas formas de registro utilizadas pelas pessoas surdas: a já citada *Signwriting*, os registros em vídeo-Libras proporcionados a partir das novas tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDIC), o próprio registro em língua portuguesa escrita, dentre outras formas, tais como as artes visuais surdas.

[61] As questões referentes à escrita da língua de sinais, ou à *Signwriting*, não são aprofundadas neste estudo, pois não fazem parte do escopo desta pesquisa. Contudo, há que se destacar a relevância desta convenção de escrita das línguas de sinais para os registros das produções textuais dos/as estudantes surdos/as, devendo, portanto, se tornar em objeto de estudo e de ensino nas escolas inclusivas.

Outrossim, cumpre a necessidade de apontar as diferenças presentes na escrita em sua segunda língua, conforme relatado por Quadros e Sousa (2013) a seguir:

> Os textos escritos por surdos costumam apresentar enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos e outros), falta de afixos e verbos de ligação, além de uma suposta colocação aleatória de constituintes na oração. Isso se dá por estarem em estágio intermediários do processo de aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, em estágios de **interlíngua**. (destaque meu) (QUADROS e SOUSA, 2013, p. 175).

Conforme podemos observar, as diferenças nas escritas de pessoas surdas se dão, na verdade, por estes se encontrarem em níveis diferentes de interlíngua, a partir dos quais há uma forte interferência da Libras na sua escrita em língua portuguesa. Estes processos de interlíngua, nesse viés, não são encarados como erros na aprendizagem do português e nem inferiorizam as pessoas surdas em suas formas de uso da linguagem, mas são considerados como parte integrante do processo de aprendizado de uma segunda língua (QUADROS e SOUSA, 2013; FERNANDES, 2016). Assim, na escrita do/a surdo/a em língua portuguesa, há que se considerar o fato de a própria morfossintaxe da Libras ser refletida na organização linguística dos textos produzidos por estudantes surdos/as, conforme já evidenciado em pesquisas realizadas por Quadros e Sousa (2013), por Fernandes (2016), por Pimenta (2015) e por outros pesquisadores.

Igualmente, destaca-se ainda, nos dados desta pesquisa, uma produção discursiva que minimiza as responsabilidades dos/as surdos para com a escrita e a leitura em língua portuguesa, conforme podemos observar a seguir:

> Eu tento entender o seguinte: **o aluno surdo não vai dar o resultado**, um texto escrito da mesma forma que o aluno ouvinte. Então assim, a aluna surda me dá conceitos. Ela não me faz um texto elaborado. Ela me dá palavras que conectam uma à outra e eu considero isso porque se ela consegue chegar a esse nível eu cheguei até ela. Se eu fiz uma pergunta e ela consegue me dar três palavras-chave respondendo aquilo ali para mim foi válido. (Docente 03, Jacobina, 2017)
> **Eles não leem**. Independente da Linguagem de Sinais, **eles não leem**, e eles tão no **direito** deles. (Docente 04, Jacobina, 2017)

Emerge, nestes discursos, uma baixa expectativa em relação às aprendizagens do/a estudante surdo/a, bem como uma aceitação às formas de uso da linguagem da pessoa surda como se estas já estivessem dadas, postas e encerradas, não havendo mais nada a fazer, mais nada a ensinar, a não ser aceitar. É uma produção discursiva que gera uma situação de comodidade por parte dos/as docentes que passam a construir um sistema de crenças que circunscrevem a pessoa surda como aquela que, de fato, não irá aprender a língua portuguesa, naturalizando a ideia da ausência de práticas leitoras por parte da pessoa surda e

desresponsabilizando os/as professores no que se refere a ensinar aos/às surdos/as a atingirem níveis mais elevados de letramento na segunda língua.

Sobre os efeitos de sentidos emergentes destes enunciados, há que se refletir também sobre a importância de se flexibilizar a avaliação das produções escritas do/a estudante surdo/a, que são marcadas por sua condição de pessoa que transita por duas línguas (FERNANDES, 2007). Dentre tais flexibilizações, Quadros, Stumpf e Oliveira (2011) destacam a importância de, ao avaliar a escrita do/a estudante surdo/a, se preocupar menos com a forma como ele escreve e mais com os conceitos apresentados pelo estudante. Isso envolve priorizar a coerência ao invés da coesão, considerando que os elementos coesivos da Língua Portuguesa são muito diferentes dos elementos coesivos da Libras e que, por isso mesmo, dificultam a compreensão dos/as estudantes surdos/as quando se encontram nos estágios iniciais de interlíngua.

Contudo, nesse movimento de flexibilização na avaliação das produções escritas e das práticas leitoras dos/as estudantes surdos/as, há que se ter o cuidado para não se aceitar qualquer texto escrito como se fosse uma produção válida. Como destaca Fernandes (2016), os discursos pedagógicos que afirmam que, no caso das produções escritas de estudantes surdos/as, deve-se considerar apenas o conteúdo, desconsiderando-se a forma – o que é um equívoco, pois forma também é conteúdo – podem levar a avaliações extremamente arbitrárias, pautadas em estereótipos, que não estariam a serviço da formação desse indivíduo.

Além disso, Freire (2016) destaca que, considerando que a aprendizagem da língua portuguesa é um direito e uma necessidade, cumpre à escola assumir essa responsabilidade e buscar formas diversas de enfretamento do fracasso que circunda o aprendizado destes estudantes em relação a esta língua. Como isso pode ser feito? Alguns participantes desta pesquisa indicaram, em seus discursos, algumas possibilidades, conforme podemos observar a seguir:

> Também com relação ao texto que o professor gostaria de passar para os alunos, que **embaixo desse texto tivessem sinais** que o aluno surdo consiga entender junto com os outros alunos do que se trata essa aula (Docente 05, Jacobina, 2017).
> Eu torço muito que um dia agente não precise mais discutir isso e que seja implantada a **educação bilíngue** que é de fato o que vai tocar o coração da pessoa surda e fazer ele se desenvolver como um todo (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018).

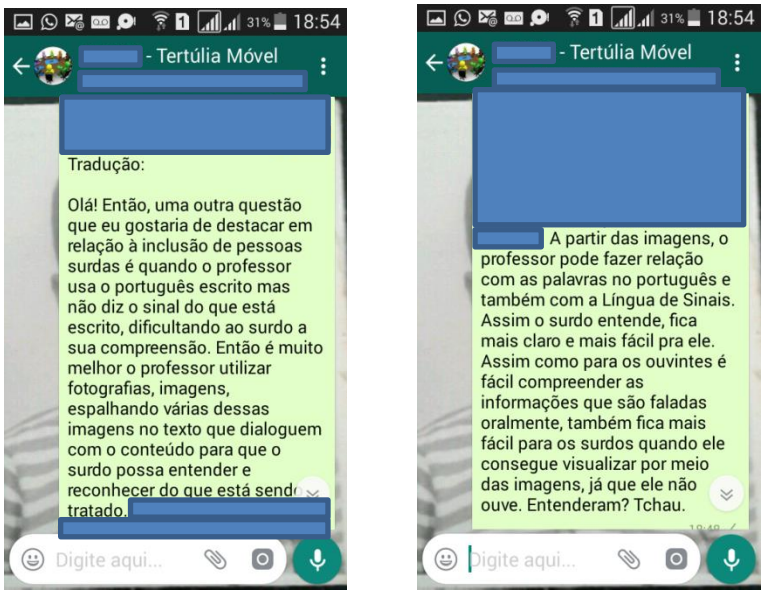

Figura 18: Enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa da Tertúlia Móvel.

No enunciado do/a docente 05, há o discurso em defesa da Libras como suporte e apoio para a compreensão da língua portuguesa. Assim, evidencia em seu discurso a proposta de que, no texto em língua portuguesa, tenha como apoio uma espécie de vocabulário visual[62] com tradução de algumas palavras para a Libras, no qual esta seria representada por gravuras referentes aos sinais ou pela própria escrita da língua de sinais.

No enunciado do/a intérprete de Libras 02 há uma defesa em prol da educação bilíngue como sendo a única capaz de promover o aprendizado e o desenvolvimento da pessoa surda – defesa muito frequente nas formações discursivas destes profissionais e de demais integrantes das comunidades surdas brasileira. Trata-se de um discurso cuja gênese está nos interdiscursos políticos dos movimentos surdos que lutam pela criação e pelo fortalecimento de escolas e classes bilíngues por todo país. Para este/a participante da pesquisa, este seria o caminho para que o/a estudante surdo/a se desenvolva de forma bilíngue, adquirindo assim a Libras como L1 da forma mais precoce possível e de forma espontânea e natural e aprendendo a Língua Portuguesa como L2 em sua modalidade escrita (PIMENTA, 2015).

Outrossim, há que se buscar também formas de se construir um ambiente bilíngue na educação inclusiva nas salas de AEE e nas salas de aula comum – uma ação que demandará uma revolução de dentro e por dentro da própria inclusão, que deverá rever paradigmas, reconstruir discursos e se reorganizar para, de forma bilíngue, atender ao/à estudante surdo/a segundo suas necessidades linguísticas. Isso envolveria, dentre outras ações, fomentar a

[62] Cumpre apontar aqui a suspeita de que esse enunciado desse/a participante da pesquisa emergiu a partir de interdiscursos oriundos do minicurso "Adaptações curriculares para estudantes surdos/as na educação inclusiva" que fora por mim ministrado no III Ciclo de Formação da APAE de Jacobina/BA no 2º semestre de 2017 e que contou com a participação desse/a docente como cursista.

comunicação e a interação em Libras no interior da escola de uma forma em que todos - estudantes não-surdos, docentes, gestores e equipe de apoio – usassem a Libras sempre que tivessem em contato com os estudantes surdos (MOURA, 2014), o que serviria para criar um ambiente linguisticamente favorável ao desenvolvimento da pessoa surda nesta língua.

Por fim, emerge no enunciado do estudante surdo egresso 02 (figura 20), na tertúlia móvel, possibilidades no ensino da língua portuguesa para surdos numa perspectiva visual. Em seu discurso, destaca a importância de os/as docentes lançarem mão dos diversos suportes visuais e imagéticos que colaboram com a compreensão dos textos escritos em língua portuguesa. A esse respeito, Fernandes (2007; 2016) destaca que o aprendizado da língua portuguesa para pessoas surdas deverá ocorrer por meio de metodologias próprias de ensino de segunda língua a partir de elementos visuais e da própria Libras, e não a partir de práticas pedagógicas que vinculam o aprendizado desta língua ao bom desempenho em sua modalidade oral.

Em suma, são muitos os prejuízos educacionais e linguísticos que a pessoa surda enfrenta ao longo de sua vida – pessoal e acadêmica – por não ter acesso à aquisição da Língua de Sinais na idade adequada e ao aprendizado da língua portuguesa considerando suas diferenças no uso da linguagem. São prejuízos que, muitas vezes, têm origem externa à escola, mas que são perpetuados no seu interior . Cabe a esta, portanto, em seu processo de construção da educação inclusiva, considerar os processos históricos de exclusão sofridos pela pessoa surda, buscando compreender as motivações para esta exclusão, para, a partir de então, desenvolver práticas inclusivas inspiradas em ideais bilíngues que possibilitem à pessoa surda seu amplo e contínuo desenvolvimento nas suas diferentes manifestações no uso da linguagem – questão também contemplada no curso de extensão a ser ministrado como ação decorrente desta pesquisa, conforme registrado no Apêndice I.

6 O/A PROFISSIONAL INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS: DISCURSOS E PRÁTICAS NA INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS

Uma última categoria emergente nesta pesquisa é referente aos/às Intérpretes Educacionais de Libras/Língua Portuguesa (IELS). Assim, neste capítulo, faço algumas reflexões que visam atender ao quarto e último objetivo específico deste estudo, a saber: identificar implicações dos discursos relacionados ao/à intérprete de Libras nos processos educativos envolvendo o/a estudante surdo/a.

Durante a aplicação dos instrumentos de construção de dados, este/a profissional emergiu como sendo de grande relevância para a educação de pessoas surdas na inclusão por ter domínio da Libras e da língua portuguesa, o que o qualifica para desempenhar uma função de mediação entre surdos/as e não-surdos/as na escola comum (QUADROS, 2004). Espera-se do IELS portanto, que possua competência linguística para realizar a interpretação envolvendo essas duas línguas – a Libras e a língua portuguesa - sendo necessário, para tanto, a imersão completa nestas línguas nas diversas situações sociocomunicativas que ocorrem no interior das comunidades surdas.

O IELS é um profissional em que se espera que tenha também conhecimentos sobre as diversas técnicas de tradução e interpretação, além de conhecimentos relacionados às experiências culturais surdas. Afinal de contas, não há como conhecer e interpretar mensagens de uma língua para outra se não conhecer as culturas em que as línguas se manifestam (PEREIRA, 2013; PEIXOTO e CONSERVA, 2013). E por atuar no contexto da educação, espera-se ainda desse profissional compreender a própria dinâmica do espaço escolar para que possa dialogar com os saberes e práticas pedagógicas e educacionais ali presentes.

O IELS se torna, no contexto da inclusão, um profissional de suma importância para se promover a acessibilidade da pessoa surda às (in)formações que são veiculadas no interior da escola por meio das aulas, palestras, seminários, textos didáticos, etc. Assim, na escola comum, negar aos/às estudantes surdos/as a presença do IELS significa privar-lhe da própria cidadania, posto que, ao violar um dos direitos mais básicos do ser humano - o da comunicação – gera nos/as estudantes surdos/as um grande *déficit* em seu desenvolvimento escolar, acadêmico, cognitivo e intelectual (PEREIRA, 2013). É a presença de intérpretes de Libras na escola comum, aliada a outras estratégias logísticas e metodológicas, que possibilita aos/às estudantes surdos/as participarem ativamente da vida escolar.

O impacto negativo da ausência do IELS na aprendizagem e na interação doas/as estudantes surdos/as pode ser notado a partir dos dispositivos de construção de dados, conforme podemos observar a seguir:

Quadro 16: Enunciados relacionados ao/à intérprete de Libras

Dispositivo	**Enunciado**
Observação	É a primeira aula da noite, por volta das 19h30. A aula de História começa sem a presença do Intérprete de Libras. A turma inicia os debates, mas a surda não interage, não dialoga com os colegas, nem com a professora. Apenas observa a aula sem evidenciar compreender do que está se tratando. Olha no celular, rói as unhas. No slide da aula da professora tem uma imagem representando uma mulher negra. O/a estudante surdo/a não demonstra interesse na aula. (Diário de Campo, Jacobina, 2017).
Entrevistas	Também **fico triste** porque, **sem a interpretação**, eu não consigo compreender os conteúdos da escola. Eu trabalho muito, vou à escola de noite e não consigo entender as matérias. Como fico nessa situação? **Fico triste, angustiada**. (...) **Se não houver interpretação** eu não vou entender as coisas (Estudante surdo/a matriculado/a, Jacobina, 2017). O intérprete **é importante** para ensinar e para o surdo aprender e se desenvolver. (Estudante surdo egresso 01, Jacobina, 2017). Quando me mudei para Jacobina fui estudar em uma escola que **não tinha intérprete de Libras** e o professor apenas escrevia no quadro e falava oralmente. Cheguei a ir algumas vezes a essa escola, mas **não tinha intérprete de Libras**. Eu não conseguia entender, não tinha clareza do que estava sendo ensinado. (Estudante surdo egresso 02, Jacobina, 2017) Se tinha o intérprete de Libras, eu entendia. **Se o intérprete de Libras faltava**, eu não entendia nada. Quando o **intérprete de Libras faltava** os surdos iam embora, pegavam suas coisas e iam embora. Algumas vezes eu cheguei a ir embora por causa disso também. Quando **o intérprete de Libras dizia que iria faltar**, os surdos combinavam e ninguém ia para a escola nesse dia. Se o intérprete estava presente, então os surdos iam para a aula. (Estudante surdo egresso 02, Jacobina, 2017)

Percebemos, desta forma, quão importante é a presença do IELS na sala de aula, quando da presença de estudantes surdos/as tanto para a interação quanto para a aprendizagem. Há também, na formação discursiva dos/as estudantes surdos/as, uma relação de causa e consequência – quando o intérprete de Libras se ausenta, esses/as não conseguem compreender as aulas e, muitas vezes, se sentem motivados a se ausentarem da escola também. Além disso, destaca-se neste estudo que embora seja possível afirmar que o IELS não consiga interpretar toda a comunicação que ocorre na sala de aula e que este, sozinho, não garante a inclusão da pessoa surda, sem este, certamente, esta também não se concretiza. A esse respeito, temos ainda os enunciados a seguir de um/a participante surdo/a na tertúlia móvel:

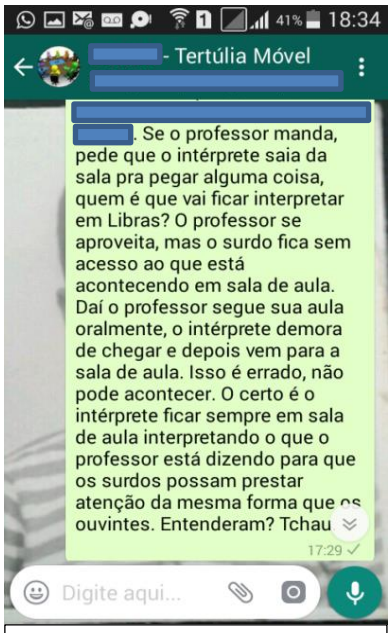

Figura 19: Enunciado do/a estudante surdo/a egresso 02 na 1ª etapa da tertúlia móvel

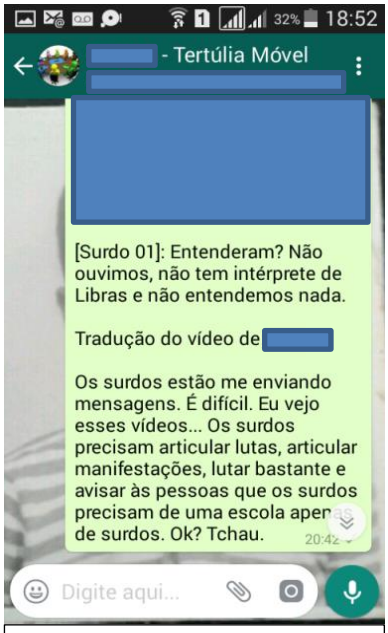

Figura 20: Enunciado do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 1ª etapa da tertúlia móvel

No primeiro enunciado, o/a estudante surdo/a egresso/a 02 comenta o vídeo[63] que foi postado na 1ª etapa da tertúlia móvel visando disparar as discussões. Em sua produção discursiva, este/a participante comenta uma situação evidenciada no vídeo na qual a professora solicita ao IELS que saia da sala para pegar alguns materiais que teria esquecido na sala dos professores, ao que lhe responde negando a solicitação por não poder se ausentar de sua atividade de interpretação. Ao comentar esta situação posta no vídeo, o/a participante surdo/a destaca que a ausência do/a intérprete dificulta aos/às surdos a acessibilidade aos conteúdos escolares e reafirma a necessidade deste profissional se fazer presente em todo o momento em que são desenvolvidas as atividades didático-pedagógicas.

No segundo enunciado discursivo, este/a mesmo/a participante da pesquisa comenta sobre vários vídeos que tem recebido por meio das mídias sociais e que têm mostrado realidades nas quais os/as estudantes surdos/as não são devidamente assistidos pela presença de IELS em sala de aula. Em sua produção discursiva, evidencia um interdiscurso político muito frequente nas formações discursivas dos movimentos surdos que costumeiramente têm não só cobrado das instâncias governamentais a contratação deste profissional para a inclusão da pessoa surda no espaço da escola comum, mas também convocado outros/as surdos/as a comporem as fileiras em prol de suas pautas de lutas.

[63] Visurdo. *Contos de surdos e intérpretes nas faculdades*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Of-E6BWQ5AI&t=6s. Acesso em 15/06/2018.

A esse respeito, Fernandes (2007) destaca que o IELS, além de ser de fundamental importância para a mediação da comunicação entre surdos/as e não-surdos/as e para a acessibilidade no espaço da escola comum, também informa "à comunidade escolar sobre as formas mais adequadas de comunicação a serem utilizadas (...), viabilizando a interação e a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar" (FERNANDES, 2007, p. 137). É o profissional, portanto, que atua na fronteira de sentidos, no entremeio, entre a Libras e a língua portuguesa (LACERDA, 2015) e que possibilita aos/às surdos/às terem acesso às atividades escolares.

Nesta pesquisa, vários são os discursos que circunscrevem esse/a profissional no âmbito das formações discursivas educacionais. Em tais discursos, ora é constituído/a como aquele/a que materializa a própria inclusão dos/as estudantes surdos/as; ora como aquele/a que contribui para a independência e autonomia do/a surdo/a; ora como alguém em quem não se pode confiar, alguém estranho que não deveria estar no espaço escolar; ora como um/a assessor/a pedagógico/a, um/a outro/a professor/a, de quem se espera conselhos, orientações, sugestões, apoios que estão para além de sua função de tradução e interpretação. Vejamos:

> O Estado não dá apoio em nada, a não ser contratar o intérprete e acabou. E acha que é só colocar o intérprete que tá lá fazendo o papel dele. E não é. (Docente 04, Jacobina, 2017)
> Se eu falto ou **se eu chego atrasado**, os professores não sabem muito bem como comunicar com o surdo. Então eles ficam desesperados. E se um dia eu chegar a **falta**r aí eu acho que aqui vira um incêndio (risos). Por uma questão, tipo, de não saber incluir. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)
> Na maioria das vezes o intérprete vira a **babá** do aluno. Ele precisa vir com o aluno na secretaria, ele precisa ir com o aluno na direção, ele precisa ir com o aluno na cantina, se o aluno precisa se comunicar com alguém na escola o intérprete precisa ir junto. E não deveria ser assim. (Docente 05, Jacobina, 2017)
> O intérprete é importante e necessário, pois por meio dele podemos perceber a Libras e ter clareza das coisas. Quando ele explica vejo o português, a matemática, a história, de forma bilíngue, então entendo. Se não tiver o intérprete de Libras, como fico? (Estudante surdo/a egresso/a 02, Jacobina, 2017).
> Hoje nós **já temos** pessoas contratadas através do **REDA** que dão assistência a esse aluno. Então eu não tenho mais essa preocupação hoje. "Ah, eu vou começar como? Como eu vou acolher esse aluno na escola? Como eu vou receber?". Porque eu, sinceramente, não domino a Libras, nem o Braille. Mas eu tenho na minha escola pessoas que vão me ajudar nesse primeiro contato. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017).

Nestes enunciados, percebemos a extrema relevância do IELS em um contexto educacional no qual não há outros/as profissionais que se comunicam por meio da Libras, o que não apenas o/a coloca como o centro das práticas inclusivas envolvendo estudantes surdos/as, mas que também o torna na principal (muitas vezes, na única) estratégia de implementação da política de inclusão. Além disso, conforme observamos no enunciado do/a docente 04, há uma responsabilização do Estado por promover uma inclusão do/a estudante

surdo/a apenas com a contratação do/a IELS. Em sua produção discursiva, os ditos e os implícitos nos discursos produzem outros sentidos cujos efeitos são o de desresponsabilizar o próprio corpo docente nas práticas de inclusão e o de responsabilizar única e exclusivamente o Estado. Este é um sentido que emerge com frequência nas formações discursivas docentes e que visa culpabilizar a gestão pública pela ausência de condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico inclusivo – uma situação que, sem dúvida, precisa continuar nas pautas de lutas da categoria, mas que não pode ser motivo de paralisação do trabalho docente e de inviabilização da implementação de práticas inclusivas. Neste caso, esta realidade adversa pode ser enfrentada e superada a partir de outras adaptações curriculares de pequeno porte, como destaca Minetto (2008) e que já fora indicado nos capítulos anteriores deste texto.

No enunciado do/a intérprete de Libras 01 e do/a docente 05, evidencia-se ainda uma completa e total dependência do/a estudante surdo/a em relação ao/à profissional IELS, posto que precisa deste/a para qualquer comunicação a ser estabelecida nos espaços da escola – sala de aula, cantina, biblioteca, secretaria, etc. Sem o IELS, não há comunicação com o/a estudante surdo/a, não há como lhe atender. Ao mesmo tempo, embora necessária, a presença deste cria uma atmosfera de despreocupação, de descanso, de conforto. É uma realidade que distancia a escola investigada da proposta inclusiva bilíngue, na qual todos os integrantes da comunidade escolar deveriam saber se comunicar em Libras com os/as surdos/as. Outrossim, há que se reafirmar que, no contexto da escola comum, em hipótese alguma pode-se dispensar a presença do IELS, conforme também destaca Campos (2014):

> Os sujeitos surdos necessitam dos intérpretes de língua de sinais para interação entre pessoas que desconhecem a língua de sinais, para participação em vários tipos de atividades, para o aperfeiçoamento educacional, para participação de encontros e reuniões, para acesso às informações e discussões vinculadas na língua falada e até para inclusão social. Sem a presença do intérprete de língua de sinais o surdo apresenta dificuldades para adquirir as informações e progredir nos estudos e fica privado da comunicação com os ouvintes. (CAMPOS, 2014, p. 48)

Outra situação identificada nesta pesquisa é a contratação dos IELS pelo Regime Especial de Direito Administrativo – REDA – uma forma de contratação temporária emergencial sem vínculo permanente e com salários abaixo da média oferecida em concursos públicos para servidor/a efetivo/a. Trata-se de um tipo de vínculo que precariza a contratação deste profissional, fragiliza a permanência deste na escola, além de afastar da contratação os/as profissionais que possuem melhores qualificações para o exercício desta função. Essa forma de contratação do IELS, nestes termos, precariza a própria educação da pessoa surda e representa um desserviço aos ideais da educação inclusiva, que necessitam de profissionais cada vez mais qualificados para promoverem a prestação de serviços educacionais de

excelência aos seus usuários. Outrossim, embora precarizada, nas formações discursivas dos participantes desta pesquisa, a contratação do/a intérprete de Libras é constituída como um ganho, independente do vínculo contratual deste profissional, o que revela a não percepção acerca dos prejuízos advindos de se contratar este profissional de forma tão fragilizada e incipiente.

Além disso, ao dizer *já temos pessoas contratadas*, o/a representante da equipe gestora evidencia uma clara transferência de responsabilidade quanto à comunicação sociointerativa envolvendo o/a estudante surdo/a. Neste enunciado, são as *pessoas contratadas* – os intérpretes de Libras - que são constituídas como sendo as *únicas* responsáveis pelo/a estudante surdo/a no interior da escola. Assim também, na expressão *já temos*, há o não-dito de que já houve um momento na escola em que esse profissional não se fazia presente – algo muito comum nas escolas do interior baiano, conforme também evidenciado em outros momentos na enunciação de outros/as participantes desta pesquisa.

Sem dúvida, conforme destaca Lacerda (2006; 2015), a contratação do IELS, embora indispensável à inclusão da pessoa surda, não se traduz na única ação a ser efetivada para se promover uma inclusão satisfatória. É necessário, segundo esta autora, que outras estratégias sejam desenvolvidas, sobretudo de cunho metodológico, pedagógico, curricular e outras que envolvem a difusão da própria Língua de Sinais no espaço da escola. São ações que contribuirão para que os/as surdos/as sinalizantes não fiquem marginalizados dentro da própria escola e para que sua comunicação não fique restrita aos momentos de interação com os IELS.

Não obstante, considerando-se que o IELS é de fundamental importância para a inclusão do/a estudante surdo/a na escola comum, há que se refletir acerca da formação deste profissional para atuar neste contexto: quais as trajetórias formativas que o IELS tem percorrido? Que discursos emergem em relação às problemáticas envolvendo a formação deste profissional? Quais as implicações dessas formações para a construção da educação de surdos/as na inclusão? Quais os impactos da presença deste profissional nos discursos e nas práticas escolares? Essas foram algumas outras questões que emergiram em campo no desenrolar desta pesquisa e que é melhor aprofundado no tópico seguinte.

6.1 “FIZ UM CURSO DE LIBRAS E TENHO UM FAMILIAR SURDO”: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS/AS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS DE LIBRAS.

A formação dos IELS é marcada, historicamente, pela construção de saberes relacionados à Libras a partir de cursos (básicos, muitas vezes) que ensinam esta língua e também pela reflexões proporcionadas pela própria experiência nessa área de atuação. Na grande maioria das vezes, essa formação se inicia no contato com as comunidades surdas, muitas vezes em espaços religiosos ou no próprio âmbito doméstico, quando da presença de uma pessoa surda na família (QUADROS, 2004b; GESSER, 2009; AMPESSAM, GUIMARÃES e LUCHI, 2013). Posteriormente, após esse contato, os/as aprendizes da Libras tendem a se constituir como intérpretes por se lançarem nesse universo da interpretação comunicacional de forma um tanto arriscada (LACERDA, 2015), muitas vezes guiados pela crença de que basta conhecer alguns sinais da Libras para se tornarem intérpretes desta língua. Estes, muitas vezes, se lançam nas práticas de interpretação quando a necessidade é (im)posta por situações em que surdos/as precisam entender e se fazer entendidos em sua primeira língua (L1) e quando não há a presença de um profissional devidamente qualificado para o exercício dessa atuação.

Segundo Lacerda, Santos e Caetano (2014), a maioria dos IELS não possui formação acadêmica em nível superior. Também destaca Lacerda (2015) que, no Brasil são poucos os cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras, o que faz com que muitos destes profissionais sejam formados no cotidiano e nas experiências advindas de sua prática. E mesmo quando há essa formação, esta, muitas vezes, é generalista e não direcionada para as práticas da interpretação educacional no contexto específico de cada componente curricular. Assim, é comum haver situações em que "o intérprete de língua de sinais pode desconhecer um ou outro tema abordado em sala de aula" (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p. 197), conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

> Os cursos que a gente vê sempre são aqueles **cursos básicos**. Um curso de cumprimentos, de estado, de regionalismo, essas coisas. Mas não tem um curso engajado. Ontem mesmo a professora estava falando ontem sobre a consciência negra. Eles falam sobre química, falam sobre biologia, educação sexual, religião... então são vários temas que nós temos na questão acadêmica e que, quando você vai pesquisar em Libras, eu tenho essa dificuldade. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).
>
> O intérprete não tem a obrigação de ter o conhecimento do conteúdo. Pensa só: ele fez o **ensino médio**, digamos, e depois fez um **curso de Libras**. Então **que domínio esse intérprete vai ter** de Física, ou de Química, ou de Biologia ou de Língua Portuguesa? Todas as palavras do conteúdo da disciplina tem um sinal? Como é que esse intérprete vai transmitir a aula com **fidelidade** se não existir um símbolo, uma palavra para o meu conteúdo? O papel do professor e do intérprete deve ser entrelaçado. (Docente 05, Jacobina, 2017).

Destacam-se, nestes enunciados discursivos, as distoâncias existentes entre a formação dos/as intérpretes de Libras e as exigências que lhe são postas no contexto educacional. É uma

realidade em que os conhecimentos das matérias ensinadas na escola normalmente não fazem parte do escopo de formação deste profissional – um contexto que precisa ser considerado visando a construção de estratégias pedagógicas que minimizem os diversos prejuízos advindos aos/às estudantes surdos/as pelo fato de os/as IELS, muitas vezes, desconhecerem sinais-termos de áreas específicas que não compuseram os conhecimentos veiculados em sua formação. As trajetórias formativas dos IELS põem em xeque suas próprias competências para atuação nessa função, fazendo emergir no discurso do/a docente 05 um entimento de desconfiança, inclusive, pelo fato de o/a intérprete de Libras ter apenas a formação em nível médio e ter feito apenas um curso básico de Libras. Para este/a docente, esta formação se constitui como sendo insuficiente para que este/a profissional possa atender com eficiência e com fidelidade a toda a dimensão do saber escolar que é produzido na sala de aula.

Essa realidade de formação insuficiente para atuação como IELS também foi ratificada em outros enunciados discursivos desta pesquisa, conforme podemos observar a seguir:

> Eu tenho um **irmão surdo**. Foi através dele que eu **aprendi a Libras**. E com outros surdos também. Com relação ao certificado, eu fiz ano passado **três cursos básicos de Libras** e hoje estou cursando a **Licenciatura em Letras Libras** em uma faculdade privada. Tem também a questão do **JW.ORG**: é uma página só de questões de tradução em língua de sinais e que venho pesquisando também. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).
> Eu iniciei o trabalho de intérprete com os surdos no **ambiente religioso** enquanto Testemunha de Jeová. **Meu irmão é surdo** e por isso nós iniciamos esse trabalho. Conhecemos a Libras neste contexto e após isso eu fiz o **Prolibras** para obter proficiência no uso e ensino da língua e hoje estou cursando a **Licenciatura em Letras Libras e em Pedagogia**. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2017).
> Sempre acompanhei a área da educação como mãe. Sempre estive perto acompanhando **minha filha** que **é deficiente auditiva**. Eu tenho uma vida toda que eu tenho assim já um pouquinho de conhecimento por causa da minha filha. Ela perdeu a audição com três anos e meio, no momento tem 22 anos e só foi ter contato com Libras a partir dos 12 anos. (...) **Eu só tenho ensino médio** e cheguei aqui a ser intérprete de Libras através de um **curso de Libras** de oito meses que eu fiz lá em Salvador. Aí fiz a prova do REDA, passei e estou aqui. Tudo é novo pra mim nessa área da educação. (Intérprete de Libras 03, Jacobina, 2017).

Conforme podemos observar nestes relatos, a formação informal no âmbito religioso e no contato com familiares surdos é marcante na trajetória formativas dos IELS da escola pesquisada. Esta situação se insere numa realidade que é marcada pelo fato de não haver oferta de formação acadêmica universitária que profissionalize estas estes profissionais na grande maioria das cidades do interior brasileiro. Essa realidade também é apontada por Lacerda (2015, p. 30), quando destaca que "a formação do ILS no Brasil vem se dando de maneira informal (...) pela convivência com a comunidade surda, em organizações religiosas mais frequentemente, sem que uma formação melhor organizada seja frequente".

Com tal problemática evidente, os/as profissionais IELS buscam outros caminhos formativos, muitas vezes a partir da própria autoformação – o que ocorre de forma muito mais marcante do que com os/as docentes entrevistados/as, que tendem a evidenciar em seus discursos a espera pela oferta de cursos de formação continuada pela secretaria estadual de educação. Assim, os/as intérpretes de Libras tendem a ir em busca de cursos formativos na área da Libras, além de buscarem uma formação informal ora no campo religioso ora a partir da reflexão sobre a prática, no decorrer da experiência profissional.

No enunciado do/a intérprete de Libras 01, emergem ainda outros tempos e espaços de formação a partir de estudos e pesquisas em materiais disponibilizados no site JW.ORG – o site oficial da Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, que, segundo o próprio site, é a representante legal no Brasil da organização religiosa das Testemunhas de Jeová. Neste site, é possível encontrar diversos materiais produzidos por essa religião com fins proselitistas que visam divulgar seus dogmas religiosos em formato acessível em Libras, de modo a sensibilizar as pessoas surdas para que passem a se integrar, como membros, a esta religião. Não é, portanto, um site destinado a formar intérpretes de Libras e, tampouco, é um site direcionado para a educação formal.

Contudo, em seu enunciado discursivo, este/a participante revela que essa ferramenta tecnológica tem contribuído com seus estudos e pesquisas na área, uma prática que apresenta o risco de enviesamento dos discursos religiosos em seus discursos profissionais e, por conseguinte, nas demais formações discursivas educacionais. Por ser promovida a partir de um *lócus* virtual de cunho religioso, destaca-se a incompatibilidade desta ferramenta para a capacitação de IELS que irão atuar num contexto escolar no qual circulam saberes acadêmicos e científicos que demandam uma formação profissional a partir de outras epistemologias não religiosas.

Nos enunciados dos/as intérprete de Libras 01 e 02 também emerge a organização religiosa das Testemunhas de Jeová como sendo seu espaço inicial de formação. A este respeito, Lacerda (2015) destaca que muitas religiões, no contexto brasileiro, a partir da década de 1990, têm oferecido cultos com acessibilidade em Libras a partir da presença marcante e efetiva de tradutores e intérpretes de Libras, o que as tornam lugares privilegiados, inclusive, para o encontro surdo/a-surdo/a e para a constituição de comunidades surdas vinculadas a grupos religiosos. Com isso, esse contexto para a se tornar uma realidade marcante na própria formação dos IELS, além indicar que as igrejas têm se constituído em espaços de acessibilidade e de sociabilidade para as pessoas surdas atingindo dimensões cada vez mais evidentes.

Outra questão emergente nestas produções discursivas é a referência ao certificado de comprovação da realização de cursos de Libras como elementos que validam a atuação destes/as profissionais como IELS. O certificado, nessa formação discursiva, emerge como o símbolo do poder, que constitui estes profissionais não como pessoas leigas, despreparadas, mas como pessoas formadas, capacitadas, autorizadas para o exercício desta função e que as legitimam como conhecedoras de uma determinada área – a da Libras. Ter um certificado, neste discurso, emerge como ter poder, ter autoridade, ter a chancela para interpretar. Evidenciá-lo, portanto, produz efeitos de sentidos de suplantar a própria ausência adequada de formação e de borrar a própria ilegalidade da atuação profissional – haja vista que são certificados referentes a cursos básicos de Libras e não a cursos de formação para tradução e interpretação nesta língua. Além disso, identifica-se na formação discursiva de intérpretes de Libras os saberes que estão em disputa – saberes práticos e informais no que se refere ao uso da Libras e saberes específicos da atuação profissional oriundos de campo acadêmico e científico – evidenciando os movimentos discursivos e as dimensões envolvidas na formação desses/as profissionais.

Assim também, nos enunciados discursivos dos/as intérpretes de Libras 01 e 02, há a referência uma formação superior em andamento no curso de Licenciatura em Letras – Libras e no curso de Licenciatura em Pedagogia – além de ser citada ainda pelo/a intérprete de Libras 02 a certificação da proficiência para o uso e o ensino da Libras, também visando produzir sentidos cujos efeitos são o de validar a sua atuação como intérprete de Libras no contexto da educação. Há que se destacar, contudo, que os cursos de Licenciatura em Letras Libras não formam intérpretes, mas sim docentes para o ensino de Libras na educação básica e superior – atuações que são distintas e que, embora demandem a construção de conhecimentos muitas vezes convergentes relacionados aos aspectos linguísticos da língua, exigem saberes outros específicos para cada atuação. Assim também ocorre com a proficiência (Prolibras) para o ensino de Libras – esta apenas habilita instrutores de Libras, não intérpretes. E por fim os cursos de pedagogia, que mesmo ofertando um componente curricular de Libras, atendendo a uma exigência legal, não capacita pessoas para atuação profissional como intérprete desta língua.

Além do mais, segundo o Decreto 5.626 de 2005, que regulamentou a Lei de Libras no Brasil, a formação para tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa deve ocorrer em nível superior, sendo aceita até o ano de 2015 a formação em outros formatos, conforme podemos observar a seguir:

> Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.
> Art. 18. *Nos próximos dez anos*, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.
> Art. 19. *Nos próximos dez anos*, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil: I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior; II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental (...). (Grifo meu). (BRASIL, 2005).

Destaca-se, no Art. 17 do Decreto 5.626 de 2005, a clara determinação de que o intérprete de Libras seja formado em curso superior de tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa, como já indicado. Normalmente, estes cursos são ofertados no formato de Bacharelado, sendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pioneira na sua oferta (e na oferta também das Licenciaturas em Letras Libras) no Brasil, com as primeiras turmas iniciadas no ano de 2008, na modalidade EAD, e ofertadas em vários polos de apoio espalhados pelo país (LACERDA, 2015).

Contudo, há que se destacar que estes cursos são raros, e que na Bahia houve apenas uma única turma do Bacharelado em Letras Libras (que forma tradutores e intérpretes nesta língua) formada no ano de 2012 no Polo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), também em parceria com a UFSC. Assim, reconhecendo essa problemática, os legisladores flexibilizaram nos artigos 18 e 19 desse decreto, até o ano de 2015, a formação deste profissional em outras modalidades, a exemplos de cursos de extensão, cursos profissionalizantes e cursos de formação continuada – que também não são ofertados com frequência[64] - e a possibilidade de contratação de profissionais com outras formações, de nível médio para atuação no ensino fundamental e de nível superior para atuação no ensino médio e na educação superior, desde que sejam certificados em exame de Proficiência em Libras (Prolibras) para tradução e interpretação nesta língua. Após esse período (após o ano de

[64] Não há relatos, inclusive, que tais cursos sejam ofertados na região de Jacobina/BA. O curso de formação continuada de Tradutores e Intérpretes de Libras mais próximo ofertado na região foi na Universidade Federal do Vale do são Francisco (UNIVASF), campus Senhor do Bonfim/BA, que fica há mais de 100 km de distância de Jacobina/BA, e que fora ofertado uma única vez no ano de 2015/2016 para uma única turma, não atendendo, portanto, a toda a demanda de formação da região.

2015), segundo este decreto, deveriam ser admitidas apenas pessoas com nível superior para tradução e interpretação em Libras/Língua portuguesa – uma formação que, até o momento, não é ofertada no Estado da Bahia.

Há, contudo, divergências e convergências dessas determinações com o Art. 28 da recém aprovada Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 2015, conforme podemos observar a seguir:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> (...) 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;
> (...) § 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte: *I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras*; II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras
> (...) Art. 125. Devem ser observados os *prazos* a seguir discriminados, a partir da entrada em vigor desta Lei, para o cumprimento dos seguintes dispositivos: I - incisos I e II do § 2º do art. 28, *48 (quarenta e oito) meses* (...). (grifo meu). (BRASIL, 2015).

Destaca-se, neste dispositivo legal, a exigência apenas de formação em ensino médio para atuação em toda a educação básica – o que diverge do Decreto 5.626 de 2005, que aceita essa a formação como requisito mínimo para atuação apenas no ensino fundamental, não no ensino médio. Assim também, neste decreto, após o ano de 2015, este profissional deveria ter a formação em nível superior em tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa para atuar em qualquer modalidade educacional – o que também é flexibilizado pela LBI, que passa a exigir prioritariamente (mas não exclusivamente, o que abre brechas) essa formação apenas para atuação na educação superior, não para a educação básica.

Por fim, destaca-se que, segundo a LBI, as instituições de ensino terão até o ano de 2019 para se adequarem ao que determina essa Lei, quando, segundo o Decreto 5.626 de 2005, o prazo de adequação já se encerrou. Essa dilatação no prazo, indicado no texto da LBI, tem relação com as dificuldades apresentadas no contexto educacional brasileiro em atingir as metas postas à educação. Tais dificuldades, no caso dos intérpretes de Libras, tem relação direta com a pouca oferta de formação em níveis de graduação e de pós-graduação para estes profissionais, criando um contexto no qual a maioria destes busca sua autoformação por vias não formais, muitas vezes.

Assim, emerge um questionamento nesta pesquisa: a formação dos intérpretes de Libras da escola pesquisada atende aos dispositivos legais anteriormente expostos? Vejamos o

que foi exigido no edital[65] do último processo seletivo simplificado REDA realizado pelo Governo do Estado da Bahia para a contratação deste profissional e que foi publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em 11/02/2017:

> Função: Tradutor/Intérprete de Libras
> Escolaridade: Nível Médio, certificado de proficiência em tradução e interpretação da Libras/Português promovido pelo MEC e/ou Curso de educação profissional, extensão universitária ou formação continuada em Tradução/Interpretação em Libras (BAHIA, 2017, p. 02).

Destaca-se, neste edital de seleção, a exigência de escolaridade para a função de intérprete de Libras segundo a vigência autorizada pelo Decreto 5.626 de 2005 e que fora encerrada no ano de 2015. Assim, conforme podemos observar, este edital não condiz com a exigência legal atual deste Decreto, que determina que, a partir de 2015, deveriam ser contratados apenas intérpretes de Libras com formação superior especificamente nesta área. Contudo, no texto da LBI, notamos uma dilatação no prazo para adequação das instituições de ensino, o que favorece um contexto atual de contratações de profissionais IELS com formação aquém do que é realmente desejável e necessário para o contexto da educação.

Essa dificuldade em oferta de formação para os intérpretes de Libras motiva a alguns destes a buscar a autoformação continuada e em serviço na tentativa de superar as lacunas formativas presentes em sua profissionalização, conforme podemos notar nos enunciados a seguir:

> Eu **busco profissionais** da área que atuam, **acervos** de instituições superiores, **livros** como os de Ronice Quadros que falam sobre a questão da tradução, da atuação do intérprete, outros que falam das técnicas de tradução (...). Eu **faço cursos** formativos, geralmente a **distância** pelo fato da gente morar no interior. Então eu já fiz o curso de educação inclusiva, educação de surdos e também formação para o Atendimento Educacional Especializado. Têm também outros **artigos e matérias** que a gente vai lendo no conhecimento pessoal, a gente vai buscando. Quanto à prática, a gente vai desenvolvendo no dia-a-dia. Eu sempre faço questão de revisar o **arquivo do Letras Libras da UFSC**. É um acervo bem interessante porque ele traz a questão da análise do discurso, de tradução, de ensino de língua para o surdo tanto L1 como L2, como é feita a tradução e que me ajudou muito com relação à estruturação para tradução, também com relação ao conhecimento da gramática da Libras para poder estar passando para o aluno surdo. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2017).
> Eu tenho a minha **patente de mãe de surda**. E tenho vários **amigos** lá de Salvador, de **mães de surdos** que são **intérpretes**. Aí eu sempre estou tentando buscar com elas alguma orientação. Têm várias lá que trabalham. E a **minha filha surda** né? Ela é **minha orientadora**. Quando eu não sei nada eu pergunto pra ela. (Intérprete de Libras 03, Jacobina, 2017).

Notamos na formação discursiva dos/as intérpretes de Libras no contexto investigado a constante emergência da autoformação como modalidade formativa mais acessada por

[65] Disponível em https://ibrae.com.br/publicacao/20170211163728942.pdf. Acesso em 28/05/2018.

estes/as profissionais. No enunciado do/a intérprete de Libras 02 emerge uma trajetória autoformativa que é percorrida a partir da busca por cursos na modalidade de Ensino à Distância e de textos acadêmicos que possam colaborar com sua formação e com sua atuação profissional. Destaca, assim, a busca por autores/as renomados/as no campo dos estudos surdos, tais como as produções científicas da professora e pesquisadora Dra. Ronice Quadros, além de cursos complementares que, embora não sejam na área da tradução e da interpretação em Libras/Língua Portuguesa, agregam informações que enriquecem seu trabalho no campo da educação de surdos/as em perspectiva inclusiva. Destacou também uma autorformação mais direcionada para a atuação do TILS a partir dos materiais disponíveis no site[66] da graduação em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que disponibiliza, para consulta pública, os módulos utilizados na formação dos/as bacharéis/las em Letras Libras.

No que se refere ao enunciado do/a intérprete de Libras 03, emergem ainda outros caminhos formativos – o diálogo com outros/as profissionais, também intérpretes, e com sua própria filha que é surda e estudante na educação superior. Em seu discurso, utiliza a expressão *patente de mãe de surda*, indicando que valoriza suas práticas, vivências e experiências informais no âmbito familiar enquanto tempo/espaço formativo relevante para sua atuação como intérprete de Libras, destacando-se aí seu principal *lócus* de construção dos saberes relacionados à Libras.

Assim também, em sua enunciação, o/a intérprete de Libras, ao afirmar possuir uma *patente de mãe de surda*, busca validar o seu discurso e conferir um *status* de autorização à sua atuação profissional como intérprete de Libras. Desta forma, constrói sentidos cujos efeitos são o de tentar afirmar uma posição de autoridade e de poder em relação a um dado saber – o da interpretação em Libras. É um discurso que também parte da crença de que basta o conhecimento dos sinais da Libras – ou de que basta ser familiar de alguma pessoa surda - para se atuar como intérprete desta língua. Desconsidera, neste caso, os diversos outros saberes que são necessários e imprescindíveis para que uma pessoa possa se formar e se constituir como um/a IELS.

A esse respeito, Lacerda (2015) aponta os conhecimentos necessários para a formação do intérprete de Libras. Vejamos:

> A formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito

[66] https://libras.ufsc.br/

> na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa de tradução/interpretação. (LACERDA, 2015, p. 25).

Essa necessidade formativa também é percebida pelos/as IELS entrevistados/as nesta pesquisa, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

> Então, eu sei que ainda tenho muito chão pela frente, tenho que estudar muito, até porque os surdos agora estão inseridos na sociedade, então agora vão vir **sinais novos**, e se a gente não procurar estudar a gente acaba ficando pra trás. (...) Ainda falta muito estudo. Tem muita **expressão facial** ainda que eu preciso melhorar para os surdos entenderem mais, **sinais novos** também. Preciso **agregar mais sinais**. Porque **os sinais** que eu sei são os **sinais do dia-a-dia**, como se comunicar no dia-a-dia. Mas quando você vem pra sala de aula é totalmente diferente. Demanda muito de mim, demanda muito conhecimento. E esse conhecimento para eu traduzir sem ter estudado não tem condições, porque você interpretar pra todo mundo ver você **fico um pouco receoso**. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).
> Ainda não fiz nenhum **curso de Intérprete de Libras**. Gostaria muito. Agora eu quero fazer algo que vi tantas pessoas **fazer com amor**, o que fizeram por minha filha que eu possa fazer também por outras pessoas. (Intérprete de Libras 03, Jacobina, 2017).

Notamos que, no enunciado do/a intérprete de Libras 01, este/a evidencia a necessidade de continuar seus processos autoformativos para atuação como IELS. Contudo, emerge em sua produção discursiva uma preocupação apenas em aumentar seu vocabulário na Libras, pois considera que o conhecimento do léxico da língua se constitui no saber mais importante para a atuação como IELS. Considera que o seu conhecimento linguístico desta língua é limitado aos sinais utilizados no cotidiano da interação com os/as surdos/as e destaca que não conhece os sinais-termos específicos referentes às diferentes áreas do conhecimento do currículo escolar, o que lhe deixa com receio e com insegurança em relação à exposição proporcionada por estar nesta função e aos consequentes julgamentos daqueles/as que lhe observam.

Quando ao enunciado discursivo do/a intérprete de Libras 03, fica evidente a referência à ausência de formação para atuar, de fato, como IELS. Em sua entrevista, este/a participante destacou ter feito apenas um curso de Libras, não um curso para atuar como tradutor/a e intérprete – um equívoco muito presente em pessoas que procuram esses cursos com a crença de que serão formados/as para esta profissão. Estes, normalmente, são cursos que servem para difundir a Libras visando aproximar mais as pessoas não-surdas e não-sinalizantes das pessoas surdas e sinalizantes, assim como promover uma melhor interação sociocomunicativa envolvendo as pessoas surdas. Não objetiva formar tradutores e intérpretes, que precisam constituir outros saberes para além da mera comunicação básica e informal com pessoas surdas.

As necessidades formativas dos IELS ficam evidentes também em contextos nos quais se fazem presentes estudantes surdos/as que não acessam a Libras como sua primeira língua, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

> Na questão do intérprete, são muitos os desafios porque ele tem que buscar ser conhecedor de várias áreas, buscar estratégias para o conhecimento do aluno surdo, em especial se esse aluno surdo ficou muitos anos fora da escola. O intérprete acaba que, durante a aula, ter que **ser mais dinâmico** ainda para **tentar relembrar** algo, trazer algo que ele tenha **na memória** ou então tentar **explicar** de uma maneira que fique mais fácil, compreensivo. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018)

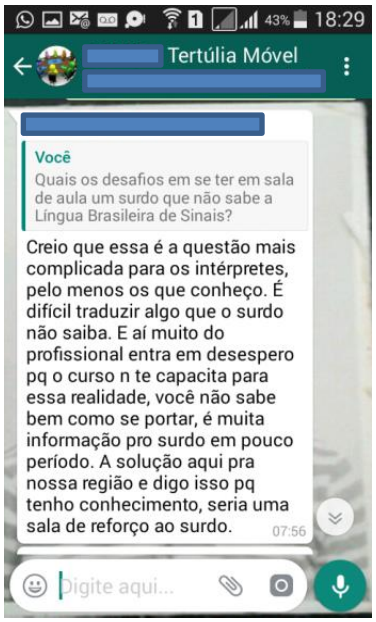

Figura 21: Enunciado do/a intérprete de Libras 01 na 1ª etapa da Tertúlia Móvel

No enunciado do/a intérprete de Libras 02 notamos a reafirmação das dificuldades presentes na atuação enquanto IELS num contexto em que, embora conheça a Libras, desconhece as áreas curriculares em que irá interpretar – uma realidade desafiadora que deve servir de motivação para que este/a profissional busque formação continuada constante. Além do mais, deve-se considerar que a formação se dá num movimento dialético, quando novas teses são reconstruídas quando em confronto com as antíteses, com o contrário, com as contradições. Assim, a partir dessa compreensão, considero um movimento formativo dialético quando o IELS se dirige /às docentes responsáveis pelos componentes curriculares na busca por compreensões acerca dos conteúdos/conceitos a serem ensinados, na perspectiva do trabalho colaborativo.

Outra questão emergente no enunciado do/a intérprete de Libras 02 tem relação com a própria prática de interpretação. Nessa atividade, a IELS precisa acessar constantemente, em sua memória, outros saberes que não apenas os da área da Libras, mas também os saberes escolares a que tivera acesso no período em que era estudante na educação básica. Esse enunciado revela, assim, as limitações deste/a profissional no que se refere aos conhecimentos

que estão para além de sua formação na área da Libras. Além disso, retoma as desconfianças marcadas na formação discursiva docente, muito presente na enunciação dos/as docentes 01 e 05, acerca das competências dos/as intérpretes de Libras para atuação na educação básica. É uma realidade que evidencia a constante necessidade de se buscar o desenvolvimento de parceiras, na perspectiva do trabalho colaborativo, entre docentes e intérpretes de Libras, para que estes, no compartilhamento de saberes, possam se alinhar no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Emergem também tanto no enunciado do/a intérprete de Libras 01 quando no enunciado do/a intérprete de Libras 02 os desafios advindos na atuação destes/as profissionais numa realidade em que muitos dos/as estudantes surdos/as desconhecem a Libras, conforme já analisado no capítulo cinco. Os/as IELS de línguas de sinais são profissionais que, normalmente, quando chegam na escola para o exercício desta função, esperam e idealizam encontrar estudantes surdos/as que sejam sinalizantes fluentes na Libras, o que irá demandar-lhes apenas a interpretação e a intermediação sociocomunicacional em sala de aula. Contudo, ao se depararem com uma realidade distinta da idealizada, não raro se sentem frustrados e limitados para exercerem sua função, posto que se trata de uma situação que lhes demandam saberes, formações e estratégias outras que vão para além do conhecimento da Libras e das práticas de interpretação, conforme podemos observar no enunciado a seguir:

> Às vezes a gente faz mais o **papel de pedagogo**, que tem que **ensinar** os surdos. Então **a gente ensina** os sinais em Libras e também o português. É como se fosse uma **alfabetização** dos surdos que a gente faz. (...) A partir do momento que a gente chega na sala de aula a gente nem sempre vai encontrar aquele surdo que sabe totalmente a língua dele. (...) Cada surdo tem sua particularidade. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)

Verificamos, nesse enunciado, uma atuação dos/as IELS que vai muito além das atribuições de sua função, envolvendo práticas que mais se aproximam do desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas ao ensino e que não cabem ao/à intérprete de Libras, mas se trata de uma função docente. São de atividades que descaracterizam a função do/a intérprete de Libras, posto que suas atribuições não têm relação com o ato de ensinar, mas sim com a mediação sociocomunicacional do processo de ensino e de aprendizagem envolvendo os/as estudantes surdos/as.

Contudo, dadas as especificidades de muitos estudantes surdos/as que chegam à escola sem conhecer a Libras, além do fato de a escola pesquisada não ofertar os serviços de atendimento educacional especializado (AEE) e de não possuir professores/as bilíngues, os/as intérpretes, muitas vezes, acabam se sentido na obrigação de transcender a função de

intérprete e a desenvolver práticas de ensino – uma realidade que evidencia uma tensão e uma disputa nos discursos e nas práticas entre as competências dos/as profissionais atuantes na educação de surdos/as no que se refere à responsabilidade para com o ensino a estes/as estudantes.

Ainda em seu enunciado na tertúlia móvel, o/a intérprete de Libras 02 aponta alguns elementos que podem ser repensados nessa realidade. A primeira delas é a questão do tempo escolar, que diverge do tempo de aprendizagem do/a estudante surdo/a, sobretudo quando este desconhece a Libras. Estes podem aprender e apreender menos conteúdo e menos informação do que se espera no tempo disciplinar rigidamente controlado pela escola. Outrossim, a quantidade de conteúdo a ser aprendido por um estudante não-surdo/a pode ser aprendido por um/a estudante surdo/a em muito mais tempo do que o que a escola consegue flexibilizar. Assim, pensar sobre as questões envolvendo o tempo escolar e o tempo de aprendizagem do/a estudante surdo/a se traduz em importante estratégia visando buscar o equilíbrio, colaborando para a não estigmatização dos/as estudantes surdos/as e para que estes/as não sejam rotulados/as como pessoas que não conseguem aprender.

Outra questão de destaque no enunciado do/a intérprete de Libras 02 na tertúlia móvel é a referência à "sala de reforço", referindo-se à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Cumpre apontar aqui que a oferta de AEE se constitui numa importante política nacional que visa colaborar com a efetivação da inclusão educacional. Não se trata de um atendimento de "reforço", como costumeiramente se pensa, mas sim de ofertar atendimento complementar e suplementar aos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão.

No caso dos/as estudantes surdos/as, segundo Silva (2010b), Damázio (2007) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010), o AEE deve ser organizado em três momentos didático-pedagógicos a serem desenvolvidos a partir da perspectiva bilíngue: 1) ensino de Libras, no qual esta língua deverá ser ensinada como uma primeira língua aos/às surdos/às em suas dimensões escrita, fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática, discursiva e literária; 2) ensino em Libras, no qual deverá ser ensinado aos/às surdos/as os diversos termos, conceitos, informações e demais elementos que compõem os conhecimentos de mundo e que são a base para o ensino nos diversos componentes que ocorre na sala de aula; 3) ensino de língua portuguesa, no qual esta língua será ensinada como uma segunda língua aos/às surdos/as, em sua modalidade escrita, considerando-se as singularidades e especificidades linguísticas destes/as estudantes. Trata-se, sem dúvida, de uma importante

ação que ainda não fora implementada pela escola na qual esta pesquisa fora realizada e que deverá compor o planejamento estratégico da instituição.

Outrossim, ao direcionar, em seu discurso, a solução da problemática envolvendo os/as estudantes surdos/as que desconhecem a Libras para a reorganização do tempo escolar e para a oferta do AEE numa SRM, a intérprete de Libras deixa transparecer, nos implícitos e na opacidade de sua linguagem, um sentimento de não-responsabilidade para com a aprendizagem deste aluno. Assim também, evidencia conhecer apenas as técnicas de tradução e intepretação interlingual[67], que se mostram pouco acessíveis a estudantes surdos/as que não acessam a Libras como L1. E embora eu reconheça que a reorganização do tempo escolar e a oferta do AEE sejam ações de fundamental importância para a promoção da inclusão do/a estudante surdo/a, há que se considerar que o trabalho do/a IELS é também primordial nesse contexto. Por ser um adulto sinalizante, este/a pode colaborar nos processos de aquisição da linguagem por parte do/a estudante surdo/a que desconhece a Libras, bem como, a partir de um trabalho colaborativo com os docentes, desenvolver estratégias pedagógicas que possam atender às especificidades visuais destes estudantes.

Além do mais, nesse contexto, o IELS poderá lançar mão ainda dos princípios envolvidos nas técnicas de tradução e interpretação intersemiótica[68], que se mostram muito mais acessíveis aos/às estudantes surdos/as. Neste ínterim, conforme destacam Ampessan, Guimarães e Luchi (2013), em suas práticas de interpretação, o IELS "poderá utilizar os recursos visuais trazidos pelo professor regente (espera-se que o professor traga esses recursos, não apenas pelo/a estudante surdo/a, mas por todos/as) para estabelecer algum sinal ou contextualizar no espaço da sinalização sua interpretação" (AMPESSAN, GUIMARÃES e LUCHI, 2013, p. 32) – o que reforça, mais uma vez, a importância de os/as docentes explorarem continuamente os recursos visuais como forma de contribuir para que o IELS desenvolva um trabalho mais eficiente.

---

[67] A tradução e interpretação interlingual é aquela na qual estão envolvidas duas línguas, tais como a Libras e a Língua Portuguesa. Por meio desta técnica, as informações são vertidas da língua-fonte para a língua-alvo, considerando-se a polissemia existente entre as línguas e as culturas em que estas se inserem (KAHMANN, 2011; PEREIRA, 2013; PEIXOTO e CONSERVA, 2013).

[68] A tradução e interpretação intersemiótica é aquela na qual estão envolvidos os diferentes signos linguísticos, tais como as adaptações da literatura para o cinema, ou a adaptação da poesia para os quadrinhos (KAHMANN, 2011; PEREIRA, 2013; PEIXOTO e CONSERVA, 2013) e a interpretação da língua portuguesa para outros signos visuais além da própria Libras, tais como a mímica, a pantonímia, as imagens, os desenhos, dentre outros, podendo assim explorar os próprios recursos visuais levados para a aula pelos docentes.

Sobre a necessidade de formação dos IELS, emergem ainda outros discursos. Vejamos:

> Eu fico me questionando porque tem alguns professores **tradutores que não têm uma formação acadêmica**. Até que ponto esse tradutor tem amplitude para tá repassando um conteúdo para aquele aluno que está ali dependendo dele para entender? Isso eu me pergunto. Eu acho que também **eles teriam que ter no mínimo uma formação acadêmica** porque ele é um professor também, não é? (Docente 01, Jacobina, 2017).
> **O intérprete deve ter uma formação pedagógica** e também que eles tivessem experiência docente em ensino médio em escola pública. Porque é pra interagir melhor com a gente, pra a gente ver a **experiência** deles, como eles enfrentavam desafios, como é que eles davam aula. (Docente 04, Jacobina, 2017).

Conforme podemos observar, emerge no enunciado do/a docente 01 uma desconfiança quanto às competência dos IELS por não possuírem formação acadêmica em nível superior. Essa desconfiança é alimentada pelo interdiscurso da formação discursiva pedagógica que compreende a necessidade de os profissionais que atuam nos processos de ensino e de aprendizagem – tais como os IELS – terem uma formação acadêmica, sobretudo na área da educação. É um entendimento também evidenciado na enunciação do/a docente 04, que evidencia, nos implícitos da linguagem, haver uma maior segurança em relação a estes/as profissionais quando possuem a formação acadêmica desejada, bem como experiência como docentes de estudantes surdos/as em contextos de inclusão que possam lhe servir de referência em sua própria atuação.

Contudo, há que se destacar que o perfil profissional dos IELS não é o mesmo do perfil docente – e nem precisa ser. São profissões cujos trabalhos desenvolvidos possuem dimensões e dinâmicas distintas. E embora seja necessário que os IELS tenham formação superior, como já registrado neste estudo, e que seja ideal o domínio dos temas a serem interpretados, conforme destaca Lacerda (2015), não é necessário que sejam docentes para que atuem adequadamente como intérpretes na escola. Os saberes da área pedagógica e educacional devem compor a trajetória formativa destes profissionais, mas por meio da formação continuada e em serviço, que pode ser adquirida em momentos formativos proporcionados, inclusive, na própria escola.

As questões relacionadas à formação dos IELS impactam diretamente na sua atuação profissional. E embora considere relevante os saberes práticos advindos da experiência e dos tempos e espaços de formação em contextos de informalidade de não-formalidade, considero ainda necessária a formação acadêmica, em nível superior, tendo em vista a grande responsabilidade destes/as profissionais no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes surdos/as. É uma realidade que, conforme aponta Quadros (2004b), evidencia a

necessidade de se investir em ações que visem colaborar na profissionalização deste profissional e que os instrumentalizem para melhor atuarem nesta profissão – o que torna a formação continuada, sem dúvida, uma parte imprescindível desse processo[69].

6.2 "ELE É UM PROFESSOR EM SALA DE AULA": PAPÉIS ASSUMIDOS PELO/A INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Os/as intérpretes educacionais de Libras, conforme já destacado até aqui, têm papel primordial na mediação sociocomunicacional envolvendo os/as estudantes surdos/as com os/as demais estudantes e demais integrantes da equipe da escola comum. Por meio desse profissional que os/as estudantes surdos/as interagem com os/as demais integrantes da comunidade escolar e tem acesso aos conteúdos curriculares. Sem dúvida, a ausência deste profissional significa negar aos surdos/as seus direitos mais básicos de poder entender, compreender e se fazer entendido nos diversos espaços sociais, tais como a escola. E é por meio destes profissionais que as pessoas surdas acessam os diversos elementos que constituem os saberes que são veiculados nas culturas das pessoas não-surdas. Além disso, conforme destaca Campos (2014), é por meio dos IELS que as pessoas não-surdas podem ter acesso aos modos de ser das populações surdas, bem como às mensagens e histórias surdas que são veiculadas por meio das línguas de sinais, assim como aos movimentos surdos, às manifestações das identidades e subjetividades surdas.

Não obstante, dadas as diversas realidades nada favoráveis à educação de surdos/as na grande maioria das escolas, tem sido muito comum os/as IELS assumirem papéis que os colocam em posições que extrapolam os seus limites de atuação e que descaracterizam a sua profissão. Isso ocorre não necessariamente porque estes/as desconhecem qual a sua função na escola, mas, muitas vezes, por tentar fazer algo, o melhor, nas condições existentes, para se promover a melhor educação possível aos/às estudantes surdos/as.

Nesse ínterim, são muitos os papéis assumidos pelos/as IELS – papéis estes que, antes de nortearem as práticas destes/as profissionais, são construídos discursivamente, no âmbito das formações discursivas, que passam a circunscrevê-lo como profissionais com atribuições outras que estão para além de seu escopo de atuação. Vejamos alguns enunciados emergentes nas entrevistas a esse respeito:

[69] As necessidades de formação são emergentes nesta pesquisa, tanto para docentes quanto para os/as intérpretes de Libras. Entretanto, os/as intérpretes de Libras têm evidenciado uma maior adesão ao movimento da autoformação para a atuação profissional com estudantes surdos/as do que os/as docentes que atuam com este público nas escolas comuns..

> O papel do intérprete de Libras é **ensinar o professor** a se comunicar com a linguagem de Libras. **Ensinar os alunos**, os colegas do deficiente auditivo a se comunicar com ele. Esse é o papel do intérprete. Eu falo com o intérprete de Libras pra **me ensinar** alguns gestos e ensinar a turma a fazer os gestos. (Docente 02, Jacobina, 2017)
> Eu nunca busquei apoio do sistema de ensino. O que eu recebo de apoio são as intérpretes, que são o meu **guia**. São eles que **me conduzem** muitas vezes, que **me ensinam** muito mais que alguma ajuda da SEC. (Docente 03, Jacobina, 2017).
> Tinha um casal de intérpretes de Libras aqui, eles acabaram indo embora daqui. Era perfeito, eles **capacitavam** agente nos ACs. (Docente 04, Jacobina, 2017).
> A gente atua com a tradução e interpretação das aulas, **ajuda com relação aos professores**, com relação à orientação da cultura surda. **Faço orientação com os professores** sempre que questionam, ou às vezes quando não sabem. Às vezes, quando possível, **a gente ensina** algum vocabulário. [...] O interprete está sempre tendo que **dizer ao professor**: - olha professor, faz assim, usa assim... Porque a queixa maior é que não receberam formação para determinado trabalho. Então **a gente está sempre dizendo ao professor**: - explora o visual! – explora o visual! (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2017).

Emergem, nestes enunciados, a referência ao/à IELS como aquele/a que ensina e que orienta o/a professor/a no trabalho a ser desenvolvido com os/as estudantes surdos/as – papel que deveria ser assumido pela coordenação pedagógica da escola. Os intérpretes, neste contexto, acabam contribuindo com a formação em exercício dos/as docentes que atuam com surdos/as na escola. Assim também, tendo em vista que a instituição não possui um/a professor/a de Libras, o/a IELS acaba assumindo, muitas vezes, esse seu papel no ensino desta língua tanto para os/as estudantes surdos/as que a desconhece quanto para as demais pessoas não-surdas.

Outra questão de destaque nesta pesquisa é a retomada frequente na produção discursiva acerca da importância e da necessidade de os/as IELS terem acesso antecipado ao planejamento pedagógico dos/as docentes. Vejamos:

> Eu acho que seria legal, já seria uma forma de o intérprete estar ali se debruçando. Seria possível isso? Por exemplo, a minha aula amanha é tal aula, aí você chega de surpresa: "poxa, qual o assunto?". Eu acho que precisamos melhorar. Enquanto estaríamos aqui discutindo o nosso **planejamento**, que os intérpretes de Libras pudessem ter acesso aos nossos planejamentos: "oh, o nosso planejamento é isso, eu estou pensando isso para a próxima semana, **o que é que você acha? O que você me diz? Em que você pode me ajudar?**". Eu acho que a gente poderia dialogar mais. (Docente 03, Jacobina, 2017).
> Deveria existir junto com o professor da sala de aula um **planejamento** com esse intérprete, que esse professor deveria passar para o intérprete os conteúdos que ele vai trabalhar durante a semana, se não der pra passar o da unidade, mas pelo menos o **planejamento** semanal que fosse passado pelo professor para o intérprete para que ele procure saber se existem sinais, se existem imagens, símbolos, se dentro do universo dos surdos tem uma maneira mais competente pra passar essas habilidades de matemática, física, química, biologia. E não existe essa parceria. (Docente 05, Jacobina, 2017).
> Tem que ter a compreensão que é preciso antes de ir pra sala conversar com o intérprete de Libras, mostrar o que eu vou fazer pra ver se ele entendeu. Porque se ele não entendeu, não vai servir pra gente. Então por isso que **eles participavam do AC**. Eles davam opinião, davam sugestões, ouvi várias vezes, mudei o **planejamento**, mudei a metodologia e deu certo. (Docente 04, Jacobina, 2017).

> Ontem teve uma aula sobre os **negros** e eu **não fiquei sabendo com antecedência**. Então nessa aula eu tive que usar os sinais que eu já sei e que eu aprendi nos cursos. Algumas coisas que a aluna surda não sabia então eu tive que fazer **muita datilologia** ou dar outros **exemplos diferentes** pra poder ela acabar entendendo o conteúdo que estava sendo passado. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).

Notamos nestes enunciados a referência ao planejamento pedagógico como um elemento importante a ser acessado antecipadamente pelo/a IELS. Contudo, as motivações divergem de uma formação discursiva para outra. Na produção discursiva dos/as IELS, o acesso antecipado ao planejamento docente emerge com a finalidade de possibilitar-lhes a pesquisa de sinais-termos[70] referentes à área e ao conteúdo a ser interpretado, o que também se evidencia na produção discursiva do/a docente 05. Contudo, é mais marcante na formação discursiva docente a referência à importância de os/as IELS terem acesso antecipado ao planejamento pedagógico para que possam estudar o conteúdo a ser traduzido – pois, para os docentes, o/a IELS desenvolverá melhor a sua função se conhecer o conteúdo a ser interpretado – e para orientá-los nas adaptações curriculares que poderão ser desenvolvidas visando atender às necessidades educacionais específicas dos/as estudantes surdos/as.

A esse respeito, conforme aponta Lacerda (2015), embora os/as docentes sejam os/as responsáveis pelo planejamento pedagógico das atividades a serem desenvolvidas nas aulas (e fora dela), o/a IELS, por melhor conhecer os/as estudantes surdos/as e suas necessidades, pode sugerir ao/à professor/a estratégias e adaptações metodológicas que favoreçam a inclusão destes estudantes, orientando assim práticas pedagógicas mais adequadas nesse contexto.

Contudo, há que se destacar que, embora docentes e IELS reconheçam a importância de se compartilhar os planejamentos pedagógicos, é uma prática atualmente pouco efetivada na escola pesquisada. Neste contexto, os/as IELS concentram toda a sua carga horária de trabalho nas práticas de tradução e interpretação na sala de aula, não lhe sendo disponibilizado tempo para Atividade Completar (AC), que poderia ser utilizada para planejar, pesquisar e dialogar com os/as docentes sobre as ações e estratégias didático-pedagógicas e metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula. É uma realidade que dificulta aos/às intérpretes sua própria atuação, conforme apontado no enunciado do/a intérprete de Libras 01

[70] No artigo "Taxonomia bilíngue em Libras da mitologia da nação Ketu/Nagô na Bahia" de autoria de Silva e Santos e Lima (2017), estes/a registram um estudo realizado que buscou identificar sinais-termos em Libras que representassem conteúdos curriculares da área da história e cultura afro-brasileira, sobretudo no que se refere às religiões de matriz africana. Neste estudo, estes/a autores/a identificaram as limitações de intérpretes de Libras no que se refere ao conhecimento do léxico desta língua para os estudos afro-brasileiros. Este artigo pode ser encontrado no link https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/463/downloadArquivo/20920.

e conforme verificado *in lócus* na observação na sala de aula. Isso também pode ser percebido nas notas do diário de campo a seguir:

> Na aula de História, o/a professor/a fala sobre "**península**". O/a intérprete faz o sinal de "**ilha**". Isso me chama a atenção, pois península e ilha se referem a espaços geográficos diferentes e que, portanto, deveriam ser sinalizados a partir de sinais-termos distintos. Questiono-me, nesse momento: será que o/a intérprete teve acesso com antecedência ao material a ser utilizado na aula? **Será que teve tempo de pesquisar e de se preparar para essa aula?** (Diário de Campo, Jacobina, 2018).

Lacerda (2015) destaca que "conhecer uma língua não significa dominar todos os textos dessa língua" (LACERDA, 2015, p. 17). Ser fluente numa língua não significa dizer que o falante conheça todo o seu vocabulário, posto que as variações linguísticas e os vocabulários de áreas específicas, por exemplo, tornam qualquer falante de uma língua um contínuo aprendiz desta. Assim também, ser intérprete de Libras não significa conhecer todos os sinais-termos e todo o léxico desta língua - fato que evidencia ainda mais a necessidade destes/as profissionais em dispor de tempo, materiais e condições logísticas para estudar, pesquisar e planejar o desenvolvimento da interpretação que será realizada.

Há que se considerar, ainda, que, segundo Lacerda (2015) - e a experiência prática também nos mostra isso - nos momentos em que estão interpretando simultaneamente para a Libras ou para a língua portuguesa, os/as profissionais IELS não dispõem de tempo para consultar este ou aquele vocabulário, cabendo a este acessar apenas suas memórias e seus conhecimentos já adquiridos – que precisam, portanto, ser amplos e variados. Do contrário, "o conhecimento restrito desta língua pode levar a traduções/interpretações equivocadas que induziriam o público alvo a significações não pretendidas nem pelo autor do texto e nem pelo tradutor/intérprete". (LACERDA, 2015, p. 8) Assim, quando o/a IELS não tem acesso antecipado ao planejamento, aos materiais e às informações que serão objeto de interpretação, resta-lhe acessar à sua memória linguística, que pode ser falha e acabar levando-lhe a transmitir informações de forma imprecisa ou equivocada para a pessoa surda.

A esse respeito, Pereira (2013) destaca que, em situações como estas, em que os/as IELS raramente têm acesso ao planejamento docente, o intérprete fica sujeito a situações de imprevisibilidade e de instabilidade em suas práticas de interpretação. Além disso, destaca este autor, que mesmo tendo acesso ao planejamento, o intérprete muitas vezes estará sujeito a situações nas quais podem emergir, inesperadamente, a necessidade de sua usar um sinal-termo que lhe é desconhecido, o que, mais uma vez, reforça ser imprescindível a formação continuada e em exercício para a sua atuação no contexto educacional.

Outrossim, outro papel emergente com frequência nos discursos foi o de constituição dos/as IELS como professores/as. Vejamos, a seguir, nos enunciados emergentes nas entrevistas e na 1ª etapa da tertúlia móvel que foram registrados a partir da provocação do vídeo[71] postado para disparar os debates:

> O **professor de Libras**... eu digo que ele é um **professor** em sala de aula. Ele é tratado da mesma forma que um **outro professor normal**, convencional na escola. Ele é um colega **como outro professor** qualquer, só que a função dele é específica para trabalhar com determinados alunos, não com todos. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017).
>
> Então a minha relação com ele é **fazer com que o intérprete de Libras seja um professor** em sala de aula. Eu divido essa responsabilidade com ele. Eu chamo a responsabilidade dele também pra sala de aula. (Docente 02, Jacobina, 2017).
>
> **Muitos me chamam até de professor**, mas **eu não sou professor**, já deixei bem claro. Eu não sou professor, eu sou intérprete. Mas no dia-a-dia, principalmente aqui em Jacobina, a gente não exerce esse papel de tradutor. **A gente exerce o papel de pedagogo**. Porque eu tenho que **ensinar** a aluna surda coisas acadêmicas do colégio, como é que vai fazer uma atividade, História, Geografia, Matemática, o que for, tem que **explicar** tudo pra ela. Então **não fico só traduzindo**. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).
>
> Lá na escola tinha uma **professora que sabia sinais**. Ela **ensinava** a todos os surdos, **interpretava**. Tinha o professor ouvinte que ensinava aos ouvintes e tinha a **intérprete que ensinava** aos surdos. [...] O intérprete é importante para **ensinar** e para o surdo aprender e se desenvolver. (Estudante surdo/a egresso/a 01, Jacobina, 2017).
>
> Lá na escola o **intérprete de Libras** era bem **rigoroso**, **fazia perguntas**, era muito bom, eu gostava. Eles **mandavam** a gente **repetir** várias vezes, eu gostava. O intérprete era muito bom, muito **rígido**. Se a gente não entendesse, **explicava** várias vezes. Então nós íamos tendo mais clareza das coisas. Era bom, eu gostava. (Estudante surdo/a egresso/a 02, Jacobina, 2017).
>
> Lá na escola tinha um **intérprete de Libras** que era mais ou menos. Ele não me **ensinava** nada. Aí eu ficava com raiva. Ele **não interpretava e não ensinava** nada. Eu fico triste e irritada com isso. [...] **O intérprete é necessário para me ensinar**. Se não houver interpretação eu não vou entender as coisas. Quando o intérprete **explica** o texto, eu entendo, consigo colocar em minha mente, fica bom. Ele precisa **explicar** cada item do texto. (Estudante surdo/a matriculado/a, Jacobina, 2017).

[71] Canal Visurdo. *Contos de surdos e intérpretes nas faculdades*. Disponível em Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Of-E6BWQ5AI&t=6s. Acesso em 15/06/2018.

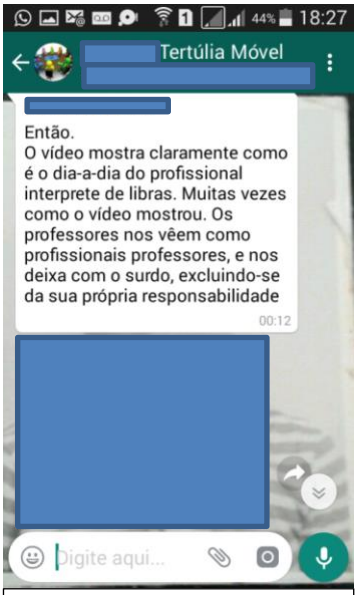

Figura 22: Enunciado do/a intérprete de Libras 01 na 1ª etapa da tertúlia móvel.

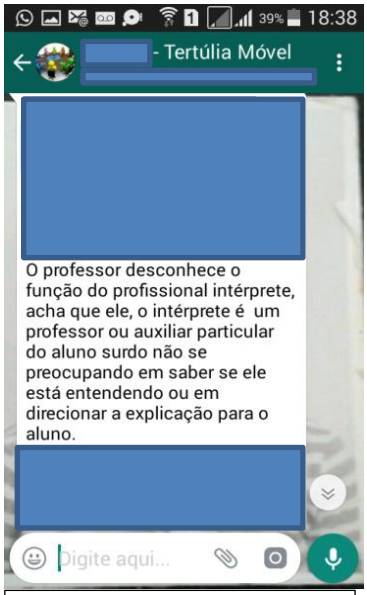

Figura 23: Enunciado do/a intérprete de Libras 02 na 1ª etapa da tertúlia móvel.

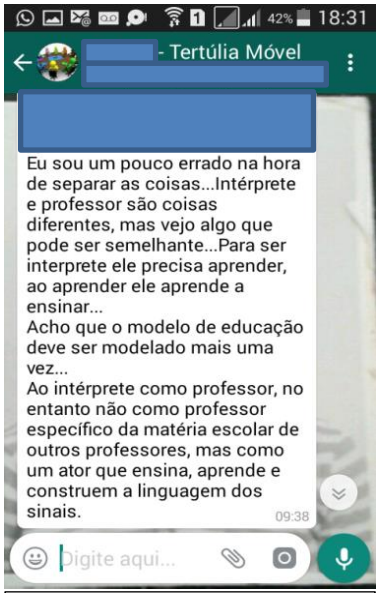

Figura 24: Enunciado do/a docente 02 na 1ª etapa da tertúlia móvel.

Conforme podemos observar, em todas as formações discursivas identificadas nesta pesquisa, o/a profissional IELS é constituído discursivamente como um/a docente, embora não tenha a mesma formação, os mesmos salários, o mesmo plano de carreira e as mesmas condições trabalhistas. Nesse movimento discursivo, busca-se mascarar a própria precarização do/a profissional IELS nas formas de contratação e nas suas condições de trabalho, considerando que estes/as se encontram em condição ainda mais precarizada com a da profissão docente, tendo em vista ser uma profissão recente[72] no Brasil que ainda se encontra em processo de consolidação.

Além disso, ao circunscrever o/a intérprete como um/a docente, o/a professor/a evidencia, nos ditos e nos implícitos da linguagem, uma transferência da responsabilidade de ensinar ao/à estudante surdo/a e da preocupação com o seu aprendizado. Por compreender o/a intérprete como um/a professor/a, delega-lhe a tarefa que seria sua – a de ensinar – o que corresponsabiliza o IELS pela própria sala de aula, deixando o/a docente em situação mais confortável.

Assim também é constituído o IELS na produção discursiva dos gestores e dos/as estudantes surdos/as, que é circunscrito discursivamente como um docente de Libras, um professor especializado para um público específico – o público de estudantes surdos/as. Isso

[72] A lei que regulamenta a profissão de intérprete de Libras no Brasil só foi publicada no ano de 2010 (Lei 12.319/10).

fica evidente na enunciação do/a gestor na expressão *ele é um professor em sala de aula*, e na enunciação do/a participante surdo/a egresso/a 01, quando, se referindo ao/à intérprete de Libras, usa a expressão *professora que sabia sinais*. Essa situação também foi identificada em pesquisas desenvolvidas por Quadros (2004b) e Lacerda (2015) que revelaram uma dificuldade da escola em aceitar a presença neste espaço de profissionais que não tenham atribuições pedagógicas (AMPESSAM, GUIMARÃES e LUCHI, 2013).

Nestes discursos, a prática de interpretação se confunde com o próprio ensino, sendo por este constituída. E por ser tomada no discurso desta forma, o/a profissional IELS passa a se transmutar e a se transvestir, assumindo e exercendo, em vários momentos, a função de docente de surdos/as na sala de aula comum, na qual desenvolve ações caracterizadas como ensino e mediação pedagógica, sendo práticas validadas no discurso e oportuna e convencionalmente naturalizadas. Essa realidade fica bem marcada na enunciação do/a participante surdo/a egresso/a 02, quando constitui o/a intérprete de forma positiva no interior do discurso a partir de expressões tais como *ser rigoroso, fazer perguntas, repetir, explicar, ser rígido*, indicando nos discursos a existências de práticas pedagógicas que não cabem ao intérprete de Libras e que deveriam ser direcionada ao/às professores/as responsáveis pelo ensino na turma de estudantes (AMPESSAN, GUIMARÃES e LUCHI, 2013).

O IELS também na produção discursiva dos/as estudantes surdos/as como um/a professor/a, aquele/a que lhe ensina, que lhe ajuda a compreender os conteúdos curriculares. E quando o intérprete não assume essa função de ensinar, conforme é esperado pelos/as surdos/as, passa a ser por estes questionado. É uma realidade na qual veicula-se uma crença que confunde a interpretação com o próprio ensino, como já destacado. Visto que o/a intérprete é quem sabe a Libras, este/a se torna o/a profissional de referência para o/a estudante surdo/a, fazendo-o desenvolver a crença – e o discurso – de que é o intérprete quem está lhe ensinando, não o professor – o que muitas vezes se torna verdade.

Segundo os enunciados registrados para esta pesquisa, os/as intérpretes estão desenvolvendo práticas de ensino que vão além da interpretação da Libras/Língua Portuguesa. É uma prática já naturalizada nessa cultura escolar e por isso mesmo emergiu com considerável frequência na construção dos dados para esta pesquisa. E embora se reconheça que os/as intérpretes de Libras, no contexto escolar, são também educadores/as, conforme destacam Lacerda, Santos e Caetano (2014), cumpre destacar que "a atuação do profissional intérprete caracteriza **suporte pedagógico e não exercício de docência**; portanto, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno é do professor regente" (grifo meu) (FERNANDES, 2007, p. 137). São profissionais que diferem na atuação, nas

responsabilidades para com o/a estudante surdo/a e nos próprios saberes inerentes a cada profissão: enquanto se exige do/a intérprete o conhecimento linguístico de duas línguas em seus aspectos semânticos e polissêmicos, o conhecimento de técnicas de tradução e interpretação, o conhecimento cultural das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, ao/à professor/a cabe, dentre outros saberes, o conhecimento pedagógico para a tarefa de ensinar, o que envolve conhecimentos sobre adaptação curricular, metodologias de ensino, avaliação educacional, dentre outros.

Outrossim, cabe reafirmar aqui que, na realidade investigada, o/a profissional IELS emergiu discursivamente também como aquele que precisa aliar conhecimentos tanto da área de tradução e interpretação quanto da área de ensino, posto que, nesse contexto, precisa se envolver com situações pedagógicas de ensino e de aprendizagem. Contudo, não cabe a este/a, neste espaço, ocupar a função docente ou realizar atividades que são inerentes a esta função, tais como construir o planejamento pedagógico, ensinar e desenvolver práticas avaliativas (LACERDA, 2015; AMPESSAM, GUIMARÃES e LUCHI, 2013).

Outrossim, destaca-se ainda nessa pesquisa a constituição discursiva do papel do/a intérprete como indo para além dos muros escolares. Vejamos:

> Muitas vezes não se restringe apenas à escola. Às vezes vai para o outro viés: vai a **domicílio também**. Às vezes tem um dever de casa que a aluna surda não tá conseguindo, então ela tem meu contato e sempre faz chamada de vídeo durante a semana, ou tem alguma atividade que tem que entregar, ela me pede alguma opinião. **Por só eu estar incluso nesse universo da aluna surda**, de entender a linguagem dela, então tem muitas coisas que ela se comunica comigo. Tem muita coisa que ela vem até a mim e me pergunta sobre coisas particulares da vida dela. Aí eu tenho que ter essa **postura profissional**, mas eu também **não posso ter de deixar meu lado humano**. Já não tem muita gente que fala a língua dela. Então quando ela vê um intérprete eles veem a gente **como um salvador,** porque eles **contam os planos** deles, eles **contam os sonhos**, eles **contam o que fez no dia-a-dia**, então eles **querem contar tudo**. Porque a gente fala a língua deles. E com as outras pessoas, com a família, não tem. E quando eles veem a gente que sabe falar a língua deles, aí pronto – **eles se abrem e se abrem até demais**. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).
>
> O surdo conhece você como intérprete da escola, mas ele **leva você para a vida toda**. Ele leva você para sua **vida pessoal**: se ele precisa ir no médico e se você é interprete dele na escola você é no médico também. Você é em um conflito familiar, em conflito entre amigos, no banco. Então ele não encara você somente como um intérprete escolar. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018).
>
> Ser intérprete não é estar só ali na sala passando o que o professor quer. Acho que é um **convívio maior**. O papel do intérprete é não só interpretar, mas tá ali dando o **apoio** pra ele, sendo o **amigo** dele na hora que ele precisar em qualquer momento. (Intérprete de Libras 03, Jacobina, 2017).

Conforme podemos observar, emerge na formação discursiva dos/as intérpretes de Libras a constituição dos IELS como profissionais cujo escopo de atuação vai além da mediação sociocomunicacional no interior da escola. Nesse discurso, o/a intérprete de Libras

é circunscrito sob várias perspectivas: como um/a professor/a que ministra aulas particulares; como um/a conselheiro/a pessoal e particular; como um/a mediador/a de conflitos envolvendo surdos/as e não-surdos/as; como um/a amigo do/a surdo/a.

Na enunciação do/a intérprete de Libras 01 emerge ainda a percepção de que os/as surdos/as veem os/as IELS como seus salvadores – um discurso que, nos implícitos, revela uma supervalorização de si mesmo enquanto profissional e que evidencia a própria visão que muitos/as intérpretes têm de si, como seres iluminados – salvadores - que podem salvar os/as surdos/as do isolamento, do ostracismo e da marginalização. Ser intérprete, nesta formação discursiva, emerge como uma missão (divina) que envolve não apenas suportar uma carreira precarizada, mas também atender à pessoa surda em momentos e situações para além dos limites escolares. Além disso, destaca-se ainda na enunciação deste/a participante da pesquisa a dicotomia entre atuação profissional técnica e humanização das relações humanas, como se fossem elementos distintos, divergentes.

É revelada ainda na formação discursiva dos/as intérpretes de Libras a referência ao fato de os familiares dos/as surdos/as serem pessoas que não se comunicam em Libras – o que gera sentidos cujos efeitos são o de constituí-los/as como aqueles/as que podem suprir uma carência familiar, afetiva e emocional dos/as surdos/as pelo fato destes/as não terem outras pessoas para dialogar e interagir. Isso fica evidente sobretudo na enunciação do/a intérprete de Libras 03, na qual emerge os afetos do lugar da maternidade, do apoio, do acolhimento.

Assim também, fica evidente nessa formação discursiva a constituição do/a IELS como aquele/a de quem as pessoas surdas dependem para realizar até mesmo as atividades rotineiras de seu cotidiano, tais como ir a um banco ou a uma clínica médica - lugares que normalmente não possuem acessibilidade para as pessoas surdas. Nessa produção discursiva, os/as intérpretes se constituem como um/a dos/as poucos/as profissionais que compreendem a Língua de Sinais e que são acessíveis aos/às surdos/as, o que os faz sentirem a necessidade e a responsabilidade em desenvolverem ações voluntárias humanitárias – um sentimento que tem origem no histórico trabalho voluntário desenvolvido por esse profissional ao longo das décadas (LACERDA, 2015). Além disso, emerge nos ditos do/a interprete de Libras 01 uma referência ao fato de o/a estudante surdo/a contar-lhe, em Libras, *coisas particulares de sua vida, se abrindo até demais* – o que pode sugerir um incômodo deste/a participante da pesquisa em relação ao que este/a estudante lhe diz de sua vida, que pode estar lhe gerando algum constrangimento.

Há que se pensar, neste contexto, as implicações éticas envolvidas em os/as IELS extrapolarem seu campo de atuação, como destacado nos parágrafos anteriores. Segundo

Ampessam, Guimarães e Luchi (2013), é importante estes/as profissionais esclarecerem para os/as estudantes surdos/as os limites de sua atuação, considerando assim a dimensão ética envolvida, de modo a não reforçar entendimentos equivocados de que estão simplesmente disponíveis e que sempre deverão estar a serviço das pessoas surdas.

Por fim, cabe apontar e reforçar a importância dos/as docentes – bem como dos/as demais integrantes da comunidade escolar - buscar conhecer e aprender a Língua Brasileira de Sinais de modo a ampliar as possibilidades de interação a partir desta língua que, como apontado, normalmente tem sido centrada no/a IELS. É uma estratégia que possibilitará a ampliação progressiva e gradual dos momentos de interação entre docentes e estudantes surdos/as sem a necessidade de haver a presença e a mediação permanente e constante do/a IELS. Assim também, contribuirá para a melhoria no relacionamento entre professores/as e estudantes surdos/as, refletindo positivamente no próprio desempenho e participação destes estudantes, bem como na construção da educação de qualidade para surdos/as numa perspectiva inclusiva e bilíngue.

7 “EU NÃO FUI PREPARADO, EU NÃO FUI FORMADO”: A PROMOÇÃO DE AÇÕES FORMATIVAS NO CONTEXTO PESQUISADO

Em uma pesquisa realizada por Silva (2004) com professores/as na cidade de Curitiba ficou evidenciado que 61% destes não se sentiam preparados para atender estudantes com deficiências. Em outra pesquisa realizada por Marques (2001) na região nordeste evidenciou-se que 87% dos/as professores/as também não se sentiam preparados para exercer a docência numa turma com estudantes com necessidades educacionais específicas. Mais de uma década se passou e ainda hoje emerge nos discursos docentes o sentimento de não estarem preparados para atender às pessoas surdas, com deficiências ou com necessidades educacionais específicas. E de fato, a formação inicial e continuada da maioria dos/as docentes que atua hoje na inclusão na educação básica, seja com surdos/as, seja com estudantes com outras diferenças, não os prepararam e não os formaram para uma atuação frente a esse contexto da diversidade na perspectiva da inclusão (PRIETO, 2006).

O fato de os/as estudantes surdos/as ou com deficiências, historicamente, se fazerem presentes prioritariamente em instituições que ofertavam educação especializada com professores especializados criou uma atmosfera nas escolas comuns de que este público de estudantes não chegaria a tais escolas, o que não demandava dos/as docentes uma formação para atuar em um contexto de diversidade. Assim, criou-se uma realidade na qual não se pensava na necessidade em se promover (ou buscar) formação inicial e continuada que instrumentalizasse o/a docente para atender às especificidades destes estudantes.

Essa realidade de ausência de formação ainda permanece em vários contextos, inclusive na escola na qual essa pesquisa fora realizada, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

> **A gente não tem nenhuma formação** específica nessa área. [...] É uma coisa muito de jogar assim na sala de aula essas pessoas e você não sabe como fazer para ajudar. Um desafio. [...] A gente critica a forma como nos é dado alunos especiais **sem ter uma formação especifica**. Então a gente faz o que pode enquanto ser humano. Se vira e tenta fazer com que esse aluno capte alguma coisa daquilo que você está tentando passar para ele numa sala regular. Então eu não vejo muita ligação da minha **formação** com essa experiência que a gente está tendo agora não. A gente faz muito de forma amadora mesmo. [...] Eu acho que é só uma intenção mesmo de incluir. Tem uma intenção mas **não tem um preparo**. [...] Eu teria que ter conhecimento, eu teria que ter sido **preparada** para lidar com essa clientela. A minha deficiência é a minha formação. (Docente 01, Jacobina, 2017).
>
> Até na Universidade eles promovem uma aula de um semestre, que na verdade duram 04 meses. E você tem só essa aula e parece que ali você já tá encaminhado para lidar com o aluno com deficiência auditiva, o que não é. É muito difícil. [...] E **cursos e especializações que me ajudem a lidar com esse aluno eu nunca tive**. Eu nunca busquei, inclusive. [...] A única oportunidade que eu tive foi com os meninos que oferecem Libras. Eu já tive vontade, mas a questão é seguinte: não coincide o

> horário de trabalho e o horário de curso. Já tentei me inscrever à distância mas eu acho que à distância não funciona e as vezes que eu tentei me inscrever eu fiquei distante da lista pois a demanda é muito grande. (Docente 02, Jacobina, 2017).
> Sou totalmente leiga. Na universidade nós nem discutíamos na época. Entrei na universidade em 1997, saí em 2002, fui para especialização e **em nenhum momento a gente teve essa discussão** sobre a educação inclusiva. (Docente 03, Jacobina, 2017).
> Foi a experiência em sala de aula, o contato com eles e com os colegas, extra oficialmente, dizendo assim, que me deu um certo subsidio para tentar fazer um trabalho com eles lá. [...] **Eu gostaria de ter um curso** que me capacitasse, que me instrumentalizasse melhor, metodologicamente falando, pra atuar com surdos. Gostaria muito que o Estado me fornecesse um **curso** de Libras, de Educação Inclusiva constantemente, nos próximos cinco anos até. Pra poder a gente se adaptar melhor e adaptar o colégio. (Docente 04, Jacobina, 2017).
> Nos primeiros dias nós ficamos sabendo que nós teríamos um aluno surdo... e veio toda aquela dor de **não saber lidar** com esses meninos, como falar com esses meninos, como se comunicar com eles. E veio então a minha dor. Tinha intérprete na sala, mas eu não sentia que eu conseguia alcançar esses alunos. (Docente 05, Jacobina, 2017).
> Eu ainda acho que é a questão da **formação do professor**. A questão da metodologia, de como trabalhar com esses alunos, de como receber esses alunos, é primordial. O ponto chave aí é a questão da **formação**. O professor hoje, no curso dele de **formação**, deveria ter um semestre exclusivo pra trabalhar com essas dificuldades, com essas limitações. Porque o maior entrave nosso é a questão da **formação do professor**. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017)

Conforme podemos observar, compõe a formação discursiva docente o discurso de que os/as professores/as não foram formados para atuar no contexto da inclusão e da educação de surdos/as. Nesta produção discursiva, emerge, nos implícitos da linguagem, a responsabilização pelas instituições educacionais e, mais uma vez, pelo Estado da Bahia, especificamente pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE) de Jacobina/BA, pela não oferta de formações que contemplassem essa temática. Evidencia-se ainda nestes discursos a compreensão de que as formações são apenas aquelas proporcionadas por instituições, em formatos de cursos ministrados por especialistas sobre uma determinada área do conhecimento.

Outros achados de destaque nesse estudo se referem à concepção de que os cursos devem instrumentalizar os participantes da pesquisa acerca do *saber-fazer*, em termos práticos, receitas prontas, experiências concretas. Anseia-se, nestes cursos, receber orientações do como fazer, como agir, como se comportar, como ser, como se o exercício da docência na educação inclusiva e na educação de surdos/as fosse precedido de um manual com regras e orientações que norteassem cada passo a ser dado e a ser desenvolvido pelos/as docentes em sala de aula – o que não é possível, considerando a heterogeneidade presente no público de estudantes surdos/as e com deficiências.

No que se refere especificamente ao enunciado do/a docente 05, emerge uma referência às angústias relacionadas ao fato de receber, como aluno, um estudante surdo/a. A

esse respeito, Minetto (2008) destaca que os sentimentos dos/as docentes que atuam nas escolas comuns quando recebem um/a estudante com deficiência se assemelha muito aos sentimentos de mães e pais quando geram um filho com esta característica. Docentes, pais e mais, nesse contexto, compartilham de sentimentos tais como o choque, a descrença, a negação, a culpa, a raiva, o medo, a angústia, o luto, que não raro os leva a resistir, negar ou paralisar diante da realidade em que se deparam. São sentimentos que emergem diante da frustração quando não vêm o filho ou o aluno ideal que foi desejado – aquele sem deficiência, não-surdo/as, dentro dos padrões sociais da normalidade.

Além do mais, ainda sobre a questão da formação, há que se destacar que a ausência de formação emerge também na formação discursiva de intérpretes de Libras, conforme podemos observar a seguir:

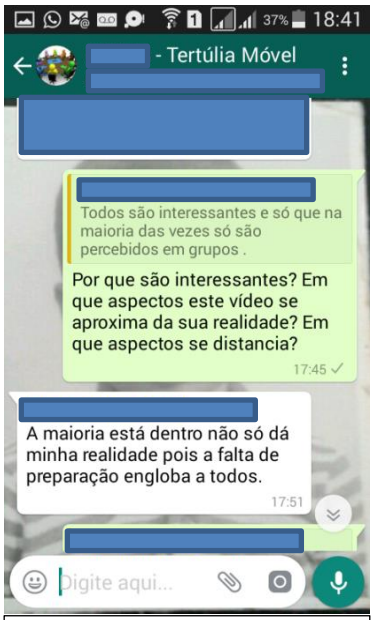

Figura 25: Enunciado do/a intérprete de Libras 03 na 1ª etapa da tertúlia móvel.

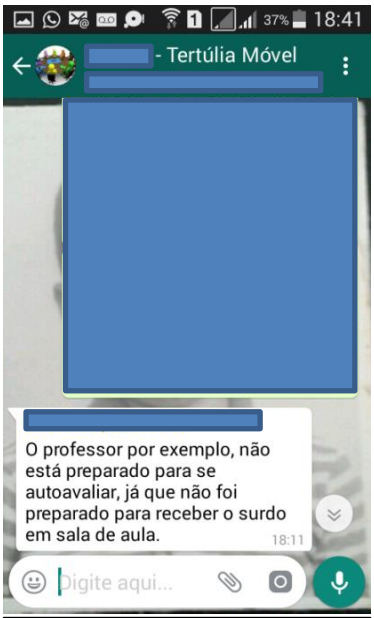

Figura 26: Enunciado do/a intérprete de Libras 03 na 1ª etapa da tertúlia móvel.

Conforme podemos observar no enunciado do/a intérprete de Libras 03, emerge um discurso que constitui toda a equipe escolar – incluindo os/as IELS – desta e de outras escolas, como também não estando devidamente preparada e formada para atuar no contexto da inclusão e da educação de surdos/as. Uma situação que precisa ser enfrentada e superada, conforme o enunciado a seguir de outro/a participante intérprete de Libras:

> Eu sempre digo que a escola não pode esperar o aluno chegar - ela tem que se **preparar antes**. Porque se ela espera chegar, aí todo mundo vai entrar em desespero quando o aluno chegar aqui. Então se a gente já tem **essa formação, essa preparação**, com o ambiente escolar sendo sinalizado, por exemplo, são práticas que fazem com que a pessoa se sinta dignamente inclusa e não que esteja ali só por estar. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2017).

A necessidade de oferta de formação continuada em serviço também se evidencia no PPP da escola e na tertúlia móvel, conforme podemos observar no enunciado a seguir:

> Há de se diagnosticar os "nós" que podem dificultar os trabalhos, e, até mesmo, determinar o não cumprimento das funções primazes da Escola. Abaixo seguem tais pontos: [...] Cursos de aperfeiçoamento para os professores do CENEB. (...) Metas: [...] Incentivar constantes **atualizações e Formação** de professores. (grifo meu) (PPP, 2017, p. 7-8, 14)

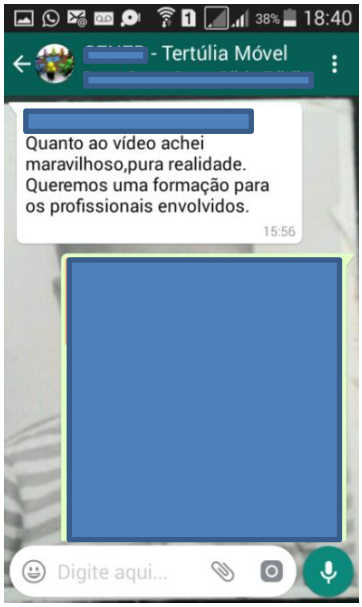

Figura 27: Enunciado do/a representante da equipe gestora na 1ª etapa da tertúlia móvel.

Conforme podemos perceber, emerge na produção discursiva do/a intérprete de Libras 02 a importância da escola buscar ser mais proativa do que reativa, não esperando o/a estudante surdo/as chegar para se pensar na formação da equipe escolar, mas planejando antecipadamente estratégias formativas que possam preparar a todos/as para o contexto da inclusão, da diversidade e do trato com as diferenças. Essa demanda por formação continuada, de um modo geral, segundo Freitas (2007), compõe as pautas de lutas e, portanto, as formações discursivas docentes, desde os últimos 30 anos, pois estas são consideradas elementos importantes na própria valorização docente. Os discursos que reclamam uma formação também ficam ainda mais evidentes em se tratando do contexto da inclusão, ora emergindo como uma real necessidade de aprimoramento dos/as docentes, ora como uma justificativa destes/as para o fato de não saberem atuar no contexto da diversidade inclusiva – uma realidade que não pode mais ser aceita e concebida, sob o risco de se continuar promovendo uma exclusão na inclusão.

A esse respeito, Minetto (2008) destaca a importância de se promover e de se apoiar a formação continuada docente para que estes/as possam, a partir destas, refletir acerca das metodologias de ensino mais apropriadas para se contemplar as necessidades educacionais

específicas dos/as estudantes – um saber que precisa ser acessado por todos/as os docentes, não apenas por alguns poucos especialistas (PRIETO, 2006). Assim também, considerando-se que as formações discursivas e os discursos configuram as próprias práticas pedagógicas a que se referem, as formações continuadas, ao promoverem reflexões e modificações nos diversos discursos e interdiscursos que integram a formação discursiva educacional e pedagógica, poderão promover aperfeiçoamentos nas práticas pedagógicas que são por estes norteadas (FOUCAULT, 2014).

Conforme destaca ainda Prieto (2006), a formação continuada deve possibilitar aos docentes reconfigurar discursos que constituem a escola como mero espaço de socialização das pessoas com necessidades educacionais específicas, tais como os/as estudantes surdos/as, em discursos que a constituem como um espaço no qual também – e principalmente – são construídas aprendizagens. Assim também, as formações continuadas, conforme destacam Glat e Nogueira (2002), precisam instrumentalizar os/as docentes para que possam se constituir como profissionais que não atuam em contextos falsamente idealizados, mas em realidades nas quais a diversidades e as diferenças são latentes e que precisam, portanto, ser atendidas nas dimensões que as atravessam.

No que se refere especificamente aos/às docentes de surdos/as das escolas comuns, espera-se que desenvolvam competências e habilidades profissionais a partir de formações que lhes possibilitem exercer a docência com este público segundo suas particularidades linguísticas, conforme destaca o Decreto 5.626 de 2005 no Art. 14:

> Art. 14. As instituições de ensino devem [...]:
> III – prover as escolas com: [...]
> d – professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005)

Neste ínterim, visando contribuir com a aproximação de docentes ao contexto da educação de surdos/as, e visando dar início ao desenvolvimento de ações e estratégias que pudessem contribuir com a formação destes profissionais, desenvolvi na tarde do dia 28/11/2017, de forma articulada ao III Ciclo de Formação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Jacobina-BA, um minicurso com carga horária de quatro horas, intitulado “Adaptações Curriculares para Estudantes Surdos na Educação Inclusiva”. Neste minicurso participou apenas um/a professor/a do *lócus* desta pesquisa – que também colaborou neste estudo – bem como outros/as docentes de outras escolas da região de Jacobina/BA. Sobre esse minicurso, o/a professor/a participante da pesquisa faz a seguinte declaração:

> Você lembra aquele curso da APAE que nós fizemos? Se eu tivesse aquele curso, aquela **formação** da APAE antes de pegar estes alunos surdos o meu olhar teria sido diferente, sabe? Então se eu tivesse tido aquela **formação** da APAE eu teria pensado em uma atividade avaliativa com mais imagens, que as minhas aulas poderiam ter sido mais lúdicas. Hoje eu penso diferente depois da **formação** da APAE. O mediador entre o aluno e o aprendizado sou eu, e eu deixava ao encargo do intérprete, e isso mudou após a **formação** da APAE. Viva a APAE! (risos). (Docente 05, Jacobina, 2017)

Esse enunciado revela o potencial que as formações continuadas têm para a promoção de práticas inclusivas e para a promoção de mudanças nas posturas e nos discursos docentes. Contudo, é uma ação ainda pequena considerando o tamanho do desafio a ser enfrentado na busca pela modificação de discursos e práticas que implicam negativamente na construção da educação de surdos/as.

Assim, no percurso desenvolvido nesta pesquisa, que fora inspirada nos pressupostos epistemológicos da pesquisa-ação colaborativa, busquei não apenas evidenciar um retrato ou fazer uma leitura da realidade escolar investigada, mas, para além disso, inspirado também no paradigma materialista histórico-dialético, desenvolver ações outras que também viessem a colaborar com esse contexto. Até mesmo na aplicação dos instrumentos de construção de dados, tais como a entrevista e a tertúlia móvel, pode-se notar o potencial formativo para o fomento de intervenções, ainda que indiretas, no contexto da realidade investigada: a partir da entrevista, notei como os/as participantes da pesquisa atribuíam novos sentidos formativos à medida em que refletiam sobre suas trajetórias com os/as estudantes surdos/as na inclusão, chegando a ponto de motivar um/a dos/as participantes da pesquisa a contatar uma pessoa surda e incentivar-lhe a efetivação da matrícula na escola – um desdobramento não esperado para este estudo. Assim também ocorrera na tertúlia móvel, na qual os/as participantes, a partir dos vídeos propostos para discussão, destacaram como as discussões contribuíram para a ampliação da visão e dos saberes relacionados à educação de surdos/as.

A realização de tais ações se desdobrou em outras também formativas: a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES) e a construção de um Curso de Extensão em Educação de Surdos a ser ofertado em parceira com o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH) IV – Campus Jacobina – ações que serão melhor expostas nos tópicos seguintes. Tais ações formativas emergiram do campo de pesquisa e foram delineadas considerando-se as questões suscitadas a partir dos discursos emergentes no *lócus* de pesquisa e do que os/as participantes apontaram enquanto necessidades formativas. Exemplo disso é a questão relacionada à comunicação em Libras e a concepção de surdez que emergiu nesta

pesquisa e que serão abordados no 1º módulo no curso de extensão em educação de surdos/as (Apêndice I), bem como de forma atravessada nos demais módulos deste curso e nos momentos de encontros do GEPES. E conforme indicado ao longo desta pesquisa, considerando que os discursos fundam as práticas, então será a partir destes que se buscará a construção de uma consciência que possibilitem transformações nessas mesmas práticas.

Espera-se que tais ações não sejam as únicas – pois não seriam o suficiente para a construção da educação inclusiva para surdos/as. Mas que, a partir destas, outras ações, estratégias e intervenções possam ser pensadas e construídas em prol do objetivo maior desta pesquisa – a qualidade da educação ofertada aos/às surdos/as na cidade de Jacobina/BA e região.

7.1 A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

> Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras. O que importa é transformá-lo. (Marx, 1845)

Segundo Frigotto (2010, p. 89), "no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente [...] [é] a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior". Nota-se, neste viés, que numa pesquisa de inspiração dialética, o ato de se refletir e analisar criticamente um dado objeto em uma dada realidade deve ocorrer com o objetivo de transformar esta mesma realidade, pois, nesse contexto, segundo este autor, o conhecimento desligado da prática é inconcebível.

Neste viés, emergem as pesquisas educacionais realizadas nos mestrados profissionais em educação, cujas propostas se centram na construção de conhecimento aliada à elaboração colaborativa de uma prática intervencionista que possibilite aos/às participantes da pesquisa, bem como aos demais sujeitos da unidade escolar, o repensar e o reconfigurar suas práticas, seus saberes e seus discursos de modo a se provocar inferências no *lócus* onde a pesquisa fora realizada. No caso desta pesquisa, considerando-se a concepção dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH) IV, as ações colaborativas que se desdobram a partir desta pesquisa podem contribuir com o realinhamento dos discursos, reconstituindo, por meio das práticas da linguagem, uma educação de surdos/as numa perspectiva inclusiva inspirada nos ideais da educação bilíngue.

Dentre as ações necessárias para se implementar a perspectiva bilíngue na educação de surdos/as, Quadros (1997) aponta que é de primordial importância a construção de

> programas de ensino de língua de sinais para os alunos, pais e profissionais integrantes da escola; [realização de] reuniões sistemáticas com a presença de pessoas surdas para discutir concepções individuais e sociais de deficiência, de surdez, de língua de sinais, de comunidade surda; [realização de] cursos na área de linguística, especialmente para professores de línguas; [realização de] cursos para formação dos professores na área pedagógica" (QUADROS, 1997, p. 41).

Pensando nestas ações, uma das intervenções construídas juntamente com os/as colaboradores da pesquisa é a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos – GEPES, de livre adesão de professores/as, coordenadores/as, gestores/as, intérpretes de Libras e estudantes surdos/as desta e de outras escolas da região de Jacobina/BA. A ideia é que este Grupo de Estudos articule reuniões de discussão e formações continuadas, a exemplo do Curso de Extensão em Educação de Surdos – outra ação decorrente desta pesquisa – a ser promovido a partir do segundo semestre de 2018 em parceria com o Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPE – da UNEB – Campus IV.

Considero esta ação de suma importância, tendo em vista que, conforme já indicado, os documentos legais que norteiam a educação de surdos/as no Brasil se mostram, muitas vezes, ambíguos no que se refere à operacionalização da educação bilíngue na escola de perspectiva inclusiva. Compreendo, neste caso, que a educação bilíngue poderá ser desenvolvida e aplicada não apenas nas escolas e classes bilíngues, mas também nas escolas de perspectiva inclusiva, caso sejam tomadas algumas ações, tais como: ensino de Libras aos surdos/as como primeira língua; ensino de Libras aos não-surdos/as como segunda língua; ensino dos componentes curriculares aos/às surdos/as mediados pela Libras por professores fluentes nesta língua, sendo admitido o intérprete na sala de aula como profissional de apoio; presença dos/as profissionais intérpretes de Libras nos demais espaços da escola; ensino de Língua Portuguesa aos/às surdos/às como uma segunda língua. A perspectiva da educação bilíngue, portanto, se adequadamente operacionalizada, não estará em oposição à proposta de educação inclusiva, mas em constante diálogo com esta, tendo em vista que é somente por meio da educação bilíngue que os/as surdos/as poderão de fato estar incluídos no processo de escolarização.

Esse grupo de estudos e o curso de extensão em educação de surdos/as se configuram, portanto, em relevantes ações interventivas por possibilitarem um retorno social que vai para além dos resultados deste estudo. Assim também, representa importante passo na busca pela superação da percepção do senso comum que constitui teoria e prática como elementos antagônicos, dicotômicos, distantes, o que, sem dúvida, contribui tanto para a construção de um outro olhar para as formações acadêmicas e para as pesquisas em educação quanto para o

desenvolvimento da *práxis* acerca dos processos de ensino e de aprendizagem na educação inclusiva para estudantes surdos/as.

7.2 O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS (GEPES): DELINEAMENTOS DE UMA FORMAÇÃO COLABORATIVA

Segundo Portes (2017), uma das estratégias a serem implementadas visando a promoção de formações que contribuam para o sucesso da inclusão é a criação de espaços de compartilhamento de ideias e ações – tais como os grupos de estudos - que possibilitem encontros regulares visando a construção coletiva e colaborativa de caminhos pedagógicos que favoreçam a inclusão e a superar dos diversos problemas e desafios educacionais emergentes neste contexto. O desenvolvimento de grupos de estudos, desta forma, é uma estratégia a ser empreendida visando a desconstrução de estereótipos acerca das diferenças e a busca por uma maior compreensão em relação às necessidades educacionais específicas dos estudantes em suas implicações no que se refere às práticas pedagógicas escolares. São ações que, conforme apontam Freire (2007), por si só, não se bastam para promover todas as mudanças e transformações almejadas para a escola, mas que somadas a outras, poderão contribuir na construção de uma escola menos hostil e menos excludente para os/as estudantes surdos/as e para os/as estudantes que possuem outras necessidades educacionais.

Nesse ínterim, criamos o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES), que tem os seguintes objetivos:

1) Articular colaborativamente as pesquisas no campo dos estudos surdos que são desenvolvidas no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas DCH IV com outras pesquisas no âmbito da Graduação nesta mesma Universidade;

2) Proporcionar a (auto)formação de profissionais diversos que atuam com pessoas surdas nos diversos espaços educacionais inclusivos e/ou bilíngues, tais como docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores e Tradutores e Intérpretes de Libras;

3) Atuar de forma colaborativa visando contribuir com a construção de uma educação de surdos/as de qualidade na cidade de Jacobina/BA e em cidades circunvizinhas.

Na tessitura deste grupo, buscamos articular colaborativamente as mãos que fazem pesquisas no campo dos estudos surdos e que são desenvolvidas no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas - DCH IV - com outras pesquisas também

desenvolvidas no âmbito da Graduação nesta mesma Universidade. Além disso, a formação deste Grupo de Estudos busca atender a uma demanda de (auto)formação de profissionais diversos que atuam com pessoas surdas nos diversos espaços educacionais inclusivos e/ou bilíngues, tais como docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores e Tradutores e Intérpretes de Libras, possibilitando ainda a oferta de (auto)formação continuada para profissionais que atuam no *lócus* onde foi desenvolvida esta pesquisa, sendo aberto também para profissionais de outras escolas que também atendem estudantes surdos/as na região de Jacobina/BA.

Para a visibilização do trabalho dessas muitas mãos, construímos um espaço virtual[73] de modo a tornar públicas ações, atividades, ideias e projetos desenvolvidos pelo GEPES, podendo ser consultado por docentes, educadores/as e outros profissionais que buscam o aprimoramento profissional de suas práticas com pessoas surdas nos diversos espaços educacionais. Na página do *blog* do GEPES, é possível encontrar informações referentes à constituição deste grupo de estudos, bem como sobre seu funcionamento, temas de interesse que se articulam às pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do GEPES, cronograma de estudos, materiais para estudos e pesquisas, ações desenvolvidas e pesquisas em andamento ou concluídas dos integrantes deste grupo e que estão relacionadas à área dos estudos surdos. O GEPES caminha em articulação[74] com as pesquisas e trajetórias profissionais dos/as colaboradores/as deste Grupo, tendo como apoio e parceria o Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA) e o seu Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE).

No final do letivo de 2017, os encontros do GEPES ocorreram com periodicidade quinzenal. No primeiro semestre deste ano de 2018, os encontros têm ocorrido mensalmente, por ser considerado pelos/as integrantes do grupo como mais apropriado, tendo em vista as demandas emergentes acadêmica e profissionalmente nesse período. Essa periodicidade será reavaliada pelos membros do grupo nos semestre seguintes, segundo suas disponibilidades para a realização dos encontros. A adesão ao GEPES pode ser feita a qualquer momento, bem

[73] As informações acerca do GEPES poderão ser encontradas na página do seu *blog*, no seguinte endereço eletrônico: https://grupodeestudossurdos.wixsite.com/gepes.

[74] Como uma das articulações entre DIFEBA/GEEDICE e GEPES, co-orientei a estudante Maynara Costa de Campos Moura, graduanda do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, no desenvolvimento de sua monografia intitulada "Das bocas às mãos mexedeiras: marcas culturais e identitárias na literatura surda" como requisito para conclusão do seu curso. A referida graduanda também aceitou o convite e tem participado do GEPES até o momento de finalização desta pesquisa.

como o seu desligamento, com participação registrada por meio de declaração para fins de comprovação curricular.

Dentre as temáticas discutidas no GEPES, já foram contemplados estudos sobre o ensino de Libras na formação inicial de docentes e suas implicações na educação básica; estudos acerca da mulher surda; estudos sobre as relações entre a Libras e a cultura afro-brasileira e debates acerca da atuação do/a profissional tradutor/a e intérprete de Libras na educação básica. Outras temáticas ainda serão contempladas: língua portuguesa como segunda língua para surdos/as; educação inclusiva; educação bilíngue; a escrita de sinais; literatura surda; identidades surdas; culturas surdas; práticas avaliativas envolvendo estudantes surdos/as; pedagogia visual na educação inclusiva para surdos/as; a construção do currículo bilíngue; o PPP e a educação de surdos/as; bem como outras temáticas que forem sugeridas pelos participantes do GEPES.

Os/as integrantes do GEPES acreditam que é no trabalho colaborativo, na interseção de muitas mãos, juntos/as e misturados/as, que podemos tecer, construir uma educação mais inclusiva, com mais acessibilidade e que atenda às necessidades educacionais específicas dos/as estudantes surdos/as em Jacobina e região. Assim, além das formações proporcionadas nas reuniões de estudo do grupo, este promoverá outros tempos e espaços de formação, a exemplo do Curso de Extensão em Educação de Surdos – um curso construído com a colaboração dos participantes desta pesquisa, a partir de suas necessidades formativas evidenciadas na aplicação dos instrumentos de construção de dados e que será promovido em parceria com o Núcleo de Pesquisa e Extensão da UNEB – Campus IV, conforme melhor detalhado no projeto do curso no Apêndice I.

REFLEXÕES NÃO CONCLUSIVAS

A inclusão envolve toda uma mudança paradigmática de educação, de ser humano, de cultura, de identidade, de currículo, de práticas pedagógicas, de avaliação. Envolve, portanto, a mudança da própria escola para atender a todas as diferenças emergentes e que compõem as diversidades em suas múltiplas faces e em suas variadas interfaces. Incluir, como já discutido, vai muito além de meramente garantir a matrícula. Incluir representa todo um movimento que desestabiliza estruturas rígidas, engessadas, construídas e constituídas – fisicamente e nos discursos – apenas para as pessoas consideradas dentro de um padrão aceitável, tolerável, respeitável, desejável até. A inclusão, desta forma, se constitui num movimento transgressor, que provoca uma crise à própria identidade escolar e, consequentemente, à própria identidade docente.

Outrossim, os diversos engessamentos, conservadorismos e tendências à mesmidade nas escolas comuns dificultam a construção de uma educação inclusiva, de uma educação para as diferenças, de uma educação para as diversidades. São engessamentos que se constituem discursivamente, se ancoram em outros interdiscursos convergentes, ganham contornos nas formações discursivas e se registram em práticas excludentes materializadas nas mais variadas formas – físicas, avaliativas, metodológicas, nas formas de ensinar, nas percepções acerca das diferentes formas de aprender, nos usos das linguagens, na organização do tempo e do espaço escolar. As mudanças, as transformações, as novidades, tendem, muitas vezes, a ser recusadas, interditadas – nos discursos, nas práticas. O considerado novo – pode nem o ser – gera instabilidade, medo, insegurança diante do desconhecido. Há, muitas vezes, o sentimento de apego ao tradicional, aos costumes, ao *status quo*, ao já conhecido. É difícil sair da caverna, já dizia Platão em sua obra *A República*. “Melhor continuar olhando as sombras, pois já as conhecemos!”, assim pensam muitos/as. As sombras da mesmidade. As sombras da exclusão. As sombras da estabilidade – para quem, na exclusão, sempre esteve incluído. As sombras daquilo que é e que sempre foi.

Neste texto apontei algumas reflexões acerca da educação de surdos/as em sua perspectiva inclusiva e bilíngue a partir de teóricos que têm se debruçado sobre esta questão. Assim também, por meio da revisão sistemática realizada no “Banco de Teses e Dissertações da Capes”, foi possível perceber os caminhos que alguns pesquisadores e pesquisadoras do Brasil têm enveredado em suas pesquisas realizadas sobre a educação de surdos/as, tendo a análise de discursos como enfoque teórico e metodológico na busca pela compreensão e interpretação do *corpus* materializado por meio da linguagem. A partir de então, identifiquei

lacunas que possibilitaram o redimensionamento desta pesquisa, de modo a contribuir com a construção de conhecimentos no campo da educação que também pudessem ser úteis para o desenvolvimento de reflexões no *lócus* de investigação com os/as participantes da pesquisa. Sem dúvida, o enfoque dado na revisão sistemática, a partir dos critérios de busca definidos, possibilitou a mim perceber o alcance das pesquisas realizadas, indicando possibilidades de como este estudo poderia de fato contribuir para o campo da ciência em relação aos estudos surdos/as.

Conforme apontado ao longo do trabalho, a problemática que gira no entorno da temática da educação de surdos/as é marcados por tensões, embates e enfrentamentos diversos que são constituídos discursivamente e que se registram em práticas cujas atividades promovem direcionamentos para a construção da educação da pessoa surda. Assim, busquei nesta pesquisa não apenas a resposta a um problema de investigação, mas também o encaminhamento de ações que possibilitassem o desenvolvimento de redes de enfrentamento visando a superação de tais problemas no interior da escola, conforme preconizam os propósitos do Mestrado Profissional (PPED/MPED/UNEB) a partir do qual esta pesquisa fora realizada.

Além disso, visando ampliar a compreensão sobre as problemáticas que circundam o problema que foi investigado nesta pesquisa, elenquei neste texto alguns debates discursivos, materializados por meio de documentos legais e documentos norteadores diversos, que têm implicado na constituição da educação de surdos/as neste século XXI. Tais debates envolvem as questões relacionadas à própria questão da linguagem, entendida aqui como eixo central na educação de surdos/as, na qual se direcionam muitos dos discursos atuais, bem como os discursos acerca das questões curriculares, metodológicas, avaliativas, relacionados aos desafios e à atuação do/a profissional intérprete de Libras. E embora as questões referentes às experiências culturais surdas e às identidades surdas não tenham emergido como categorias de análise nos dados desta pesquisa, conforme acreditava antes da imersão em campo, considero que são categorias fundamentais a serem estudadas, compreendidas, analisadas, a partir de outros dados, posto que também apresentam implicações diretas nos discursos e nas práticas que norteiam a educação de surdos/as na atualidade.

Nesta pesquisa, busquei responder à seguinte pergunta investigativa: como os discursos presentes no contexto educacional de perspectiva inclusiva relacionam-se com as práticas na educação de estudantes surdos/as? A partir dos dados de análises, identifiquei nas enunciações a presença de discursos diversos, atravessados de interdiscursos, que compõe as formações discursivas de docentes, de intérpretes de Libras e de pessoas surdas que

demarcam tensões, evidenciam disputas de saberes e que se registram em práticas cujas experiências ainda não representam uma consolidação da inclusão de estudantes surdos/as na escola pesquisada. Assim também, notei as diversas tensões discursivas atravessadas no PPP da escola que invisibilizam e silenciam as diferenças surdas tanto nos discursos curriculares quanto nas práticas escolares.

Além disso, nesta pesquisa, identifiquei os diversos discursos que marcam nas formações discursivas educacionais os desafios à educação de surdos/as, sobretudo no que se refere aos aspectos metodológicos, avaliativos e quanto à tensões marcadas a partir da presença da Libras no espaço da escolar. Por fim, durante toda a trajetória investigativa, a retomada discursiva ao profissional intérprete de Libras foi fundante em várias enunciações, sendo este/a o/a profissional constituído nos discursos como central na promoção da acessibilidade comunicacional da pessoa surda – uma produção discursiva que acompanha discursos outros que tendem a desresponsabilizar os/as demais profissionais da escola em relação à educação da pessoa surda e que se repercutem em práticas, muitas vezes, excludentes e que não favorecem a acessibilidade ao/à estudante surdo/a.

Em relação às limitações enfrentadas na realização deste estudo, considero a dinâmica do trabalho docente, acarretada de muitas demandas e tarefas, como um fator impeditivo para a realização do grupo focal em sua modalidade presencial. As reuniões de grupo focal como dispositivos de construção de dados tendem a ser mais ricas do que outras formas de interação mediadas por ferramentas tecnológicas, tal como a tertúlia digital móvel promovida por meio de um simulacro de grupo a partir do aplicativo do *Whatsapp*. Embora este tenha se tornado num instrumento que possibilitasse a construção de dados significativos e interessantes para esta pesquisa, tais dados poderiam ser evidenciados de forma mais rica, detalhada e aprofundada caso fossem construídos a partir de grupos focais organizados presencialmente.

Além disso, a tertúlia dialógica móvel por meio do aplicativo de *Whatsapp* se constituiu num dispositivo de construção de dados que também apresentou desafios em seu desenvolvimento, tais como o seu desgaste ao longo das semanas, além do não envolvimento de alguns participantes nas discussões propostas – embora estivessem atentos a elas. Além disso, considero como um desafio desse instrumento a necessidade de constantemente ter que motivar os/as participantes do grupo a se envolverem nos debates da tertúlia – o que precisei fazer tanto no próprio grupo quanto individualmente, no privado.

Contudo, destaco como aspecto positivo desse instrumento a possibilidade de os/as participantes surdos/as registrarem seus enunciados por meio de vídeo-Libras, o que demandou de mim, como moderador do grupo, a tradução para a língua portuguesa de cada

enunciado por estes postado. Também destaco que este instrumento favoreceu aos/às participantes do grupo postarem imagens e outros vídeos que dialogaram com os debates propostos e que enriqueceram as interações virtuais. Os *emojis* também se evidenciaram ser de relevante significação, devendo se constituírem em *corpus* para análise em outros estudos.

Ainda com relação aos dispositivos de construção de dados, considero que a utilização de quatro instrumentos (entrevistas; tertúlia móvel; observação/notas de campo; pesquisa documental) possibilitou a construção de mais dados do que foram possíveis ser analisados. O volume de dados produzidos, embora tendo possibilitado uma maior compreensão do objeto em estudo a partir de várias óticas, dificultou a categorização e análise e gerou um excesso de reflexões que quase me levou, enquanto pesquisador, à exaustão. Assim também, neste processo, o *corpus* produzido a partir das entrevistas acabou se evidenciando mais do que os dados advindos dos outros instrumentos, considerando que este foi o que mais fez emergir dados que estivesse em consonância com o problema investigado nesta pesquisa. Desta forma, ter sempre que voltar à questão problema e aos objetivos desta pesquisa foi de fundamental importância para que eu não perdesse o foco o caminho a ser percorrido.

Destaco também aqui que, nesta pesquisa, foi identificado nas práticas e nos discursos docentes o uso pontual de recursos imagéticos que, por não nortearem todo o processo de ensino e de aprendizagem da pessoa surda, não se constitui numa pedagogia visual que favoreça as aprendizagens das pessoas surdas. Embora sejam evidentes em alguns enunciados a consciência acerca da importância do uso de tais recursos para a aprendizagem do/a estudante surdo/as, tais discursos ainda enfrentam resistências para se consolidar nas práticas – uma realidade identificada e considerada no momento de construção do projeto do curso de extensão (Apêndice I), no qual será tema de destaque especificamente em um dos módulos e de forma enviesada em todos os demais módulos do curso.

Reafirmo aqui a necessidade de se buscar a implementação de uma Pedagogia Surda e Visual – uma pedagogia que tem as diferenças surdas como princípio do trabalho pedagógico, cujos processos, ações e estratégias ocorram em língua de sinais, a partir de referenciais visuais presentes na prática cotidiana escolar e que ofereça subsídios para que os/as estudantes surdos/as possam transcender das aprendizagens concretas para as mais abstratas. (CAMPELLO, 2007). A pedagogia visual, desta forma, na educação de surdos/as, precisa perpassar não apenas as práticas metodológicas desenvolvidas em sala de aula, mas também a própria organização curricular da escola, incorporando-se em seu discurso, de modo que sejam explorados os diversos recursos artísticos, tecnológicos e demais artefatos da cultura visual que possibilitem aos/às estudantes surdos/as acessarem novas aprendizagens a partir de

suas experiências visuais (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014). Trata-se de um trabalho cujas implicações recaem sobre a reconfiguração da própria instituição escolar e que visam atender não apenas o/a estudante surdo/a, mas também os/as estudantes não-surdos/as, proporcionando-lhes uma maior reflexão crítica e ativa acerca da quantidade de imagens a que somos expostos diariamente por meio das mídias sociais e digitais, da tv, dos outdoors e de outros aportes visuais.

Assim também, destaco a importância de se buscar continuamente meios para a construção e o fortalecimento de práticas de educação bilíngue para pessoas surdas, tendo-se a Libras como primeira língua e como meio principal de mediação do trabalho pedagógico, nos termos do Decreto 5.626 de 2005 e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 2015. Contudo, para que a educação bilíngue logre êxito na inclusão – conforme determina a LBI – torna-se primordial a formação de docentes bilíngues, proficientes na Libras, que utilize esta língua em todas as dimensões do processo de ensino e de aprendizagem, em classes bilíngues e em classes inclusivas, na perspectiva da docência compartilhada e colaborativa.

Entretanto, considero que, ainda que o/a docente fosse fluente em Libras e falante da língua portuguesa oral, este não poderia, sozinho, utilizar duas línguas ao mesmo tempo no processo de ensino. Assim, na perspectiva inclusiva, um caminho possível seria a implementação da docência compartilhada/colaborativa, com dois docentes nas salas de aulas compostas por estudantes surdos/as e não-surdos/as – um/a docente fluente em Libras e outro/a falante da língua portuguesa, de modo que, juntos, de forma compartilhada e colaborativa, pudessem ministrar os componentes curriculares aos estudantes surdos/as e não-surdos/as. Trata-se de uma proposta ainda não aplicada até o presente momento e que carece de pesquisas e/ou de experiências que a validem.

Outra categoria emergente nesta pesquisa foi a necessidade de oferta de formação inicial e continuada para os/as intérpretes de Libras. Esta emergência indica a necessidade de se desenvolverem outros estudos que se aprofundem nos problemas relacionados à atuação do/a intérprete de Libras no contexto educacional inclusivo. Assim também, sugere a necessidade de se continuar com os desdobramentos desta pesquisa, planejando, em médio prazo, a oferta de um curso de extensão de formação de intérpretes de Libras, nos termos do Art. 18 do Decreto 5.626 de 2005.

Em suma, foi uma pesquisa cuja trajetória fora marcada também por desafios, por percalços, obstáculos de variadas ordens (im)postos por uma rígida estrutura educacional e pela desconfiança de alguns integrantes da comunidade escolar, que evidenciaram, em vários momentos, uma descrença em relação aos benefícios deste estudo das reflexões por este

proporcionadas – um sentimento de apatia em relação à pesquisa em educação que evidencia a resistência da cultura escolar a reflexões que desestabilizem, que balancem, que (trans)formem. Tal sentimento foi marcado nas formações discursivas docentes e da equipe gestora quando, em momentos iniciais da pesquisa, destacaram não haver o que pesquisar na escola, ou que, na pesquisa, só seriam identificados problemas. Havia, portanto, a suspeita de que a pesquisa iria constatar apenas o óbvio – que a inclusão da pessoa surda não ocorria como deveria. Além disso, esse desafio ficou marcante também na aplicação dos dispositivos de construção dos dados, posto que apenas dois docentes aceitaram que eu observasse suas aulas e poucas foram as participações dos/as docentes na tertúlia dialógica móvel. Em todas as etapas e instrumentos da pesquisa, os/as participantes surdos/as e intérpretes de Libras se destacaram na colaboração para a construção dos dados nesta pesquisa, o que pode ser justificado pela minha implicação com esta temática de estudo e meu engajamento com a comunidade surda local.

Considero os resultados desta pesquisa de grande relevância – para o contexto investigado e para outras realidades com variáveis semelhantes – posto que favoreceu o repensar acerca do trato às diferenças surdas que se evidenciam nas escolas comuns e que também são discursivamente constituídas sob distintos vieses. São discursos que norteiam olhares, constroem visões e percepções de mundo, representam sujeitos e se registram em práticas que configuram uma educação de surdos/as ainda em processo de consolidação, como já dito. Assim, por meio desta pesquisa, ao analisar os discursos, foi possível constatar para além do óbvio, do visível. As reflexões direcionadas a partir da inspiração da AD possibilitaram identificar a relação entre discursos e práticas escolares, ampliando nossa compreensão acerca dos fatores que estão no entorno da educação de surdos/as e que estão implicados diretamente em sua construção.

Precisamos, neste ínterim, descolonizar a escola, o currículo, as práticas colonizadoras que impõem à pessoa surda modos não-surdos/as como se fossem os únicos possíveis de existir. Precisamos reinventar a própria escola para o contexto atual das diferenças no bojo da diversidade. Precisamos reinventar a escola para as pessoas com deficiências. Precisamos reinventar a escola para as pessoas surdas, se queremos fazer parte de uma escola de fato inclusiva. As comunidades surdas, certamente, poderão/deverão ser nossas aliadas neste processo, posto que são elas quem têm reivindicado essa tão desejada (trans)formação escolar.

E visto que, muitas vezes, a quantidade de matrículas de estudantes surdos/as não possibilitam a criação de uma escola bilíngue, a inclusão, na maioria das vezes, é a única possibilidade a ser ofertada a este público. Assim, precisamos buscar o estabelecimento de

algumas estratégias para minimizar os efeitos negativos que algumas práticas e discursos na inclusão têm sobre a pessoa surda, a saber: concentração dos estudantes surdos/as em escolas-polo; organização de classes bilíngues quando a quantidade de matrículas de surdos/as assim possibilitar, não devendo ser descartada a possibilidade de classes bilíngues multisseriadas; oferta de formação continuada e em serviço para os/as professores/as regentes; contratação de forma efetiva os/as intérpretes de Libras via concurso público de modo a se minimizar a precarização dessa carreira profissional; implementação de plano de carreira para esta categoria profissional; implementação urgente de salas de recursos multifuncionais para oferta de atendimento educacional especializado com docentes bilíngues; difusão da Libras nas escolas de modo a se pulverizar os momentos sociointerativos envolvendo pessoas surdas e não-surdas, atualmente concentradas na relação entre surdos/as e intérpretes de Libras; promover uma educação para surdos/as centrada nos princípios do bilinguismo.

A partir dos resultados desta pesquisa, reafirmo a necessidade de se pensar uma outra escola, para o/a outro/a, o/a surdo/a – uma escola cujo ambiente linguístico seja favorável ao seu desenvolvimento enquanto indivíduo bilíngue; um ambiente no qual a Libras seja a principal língua de instrução, de interação e de comunicação. Um ambiente que possa ser traduzido em escolas bilíngues, em classes bilíngues e em uma inclusão melhor reestruturada, bilíngue, na perspectiva da docência compartilhada e no trabalho colaborativo – um ambiente no qual o/a estudante surdo/a possa, de fato, aprender.

E assim, interrompo este trabalho de pesquisa – não o concluo, haja vista que muito ainda há para ser investigado e para ser concluído. Não há como concluir quando muita ainda precisa ser feito, investigado, analisado, refletido. E não há como concluir quando tenho a consciência de que, como ser humano, o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento tem no inacabamento sua principal característica, como dizia Paulo Freire (2007). Não posso concluir. Não posso – nem devo - parar. O compromisso e a responsabilidade ética para com a pesquisa, para com a educação de surdos/as e para com a comunidade surda não me permitem, nesse momento. Por isso, apenas dou uma pausa, um ponto – mas não final, e sim de continuação. O incômodo, a dúvida, a inquietude, a não comodidade, a interrogação constante e a indignação são elementos fundantes e constituintes dos meus muitos *eus* – pesquisador, estudante, profissional, acadêmico, professor, técnico, pedagogo, - que, de uma forma ou de outra, continuarão e me mover à busca, à continuidade, ao incessante e sinuoso devir...

REFERÊNCIAS

ALBERTON, B. F. A. *Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos*. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

ALMEIDA, R. H. de. *O diretório dos índios*: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Editora UnB, 1997.

ALVEZ, C. B. A. FERREIRA, J. de P. DAMÁZIO, M. F. M. *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

ALVES, F. C. [et al]. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, W. G. (Org.). *Educação de surdos*: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015.

AMPESSAN, J. P. GUIMARÃES, J. S. P. LUCHI, M. *Intérpretes educacionais de Libras*: orientações para a prática profissional. Florianópolis: DIOESC, 2013.

ANDRADE, D. M. de M. SANTOS, V. V. dos. COSTA, G. E. B. da. A importância da literatura surda adaptada para a formação do leitor com surdez: ludicidade aliada aos desafios e perspectivas. In: CORREIA, P. C. da H. DANTAS, T. R. SOUSA, L. S. de. (Orgs.). *Dialogando com a inclusão e EJA*. Salvador: EDUFBA, 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANJOS, H. P. ANDRADE, E. P. PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf . Acesso em 19/06/2017.

Atas: Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011.

BAHIA. *Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia*. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, Diretoria de Ensino e suas Modalidades, Coordenação de Educação Especial, 2017. Disponível em http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1. Acesso em 04/08/2018.

BAHIA. *Edital SEC/SUDEPE Nº 002/2017 do Processo Seletivo Simplificado para a contratação por tempo determinado em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia*. Disponível em https://ibrae.com.br/publicacao/20170211163728942.pdf. Acesso em 28/05/2018.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBARENA, C. F. R. *Educação e constituição do sujeito surdo*: discursos que circulam na ANPED no período de 1990 a 2010. (Tese). Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2013.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEGROW, D. De V. *A aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos*: contribuições de estratégias metalinguísticas em Língua de Sinais. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRANDÃO, H. H. N. *Analisando o discurso*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2014. Disponível em http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/?p=40. Acesso em 20/10/2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* - texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

_____. *Política Nacional da Educação Especial*. Brasília: MEC, 1994.

_____. *Lei 9.394 de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 22/10/2016.

_____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

_____. *Lei nº 10.436 de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 22/10/2016.

_____. *Decreto 5.626 de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 22/10/2016.

_____. *Educação Inclusiva*: direito à diversidade. Documento Orientador. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 22/10/2016.

_____. *Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 18/03/2017.

_____. *Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 21/03/2017.

_____. *Censo demográfico 2010*: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. *Relatório sobre a pesquisa linguística de educação bilíngue* – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014.

_____. *Lei nº 13.146 de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 22/10/2016.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Revista comunicação e política*, v.25, n.2, p.091-107, 2007. Disponível em: https://pt.slideshare.net/driadomaitis/o-multiculturalismo-e-seus-dilemas-ana-canen. Acesso em: 26 mar. 2017.

CANDAU, V. M. LEITE, M. S. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*: v. 41, n. 144, set/dez de 2011, p. 948-967. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a16.pdf. Acesso em 19/06/2017.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Didática crítica intercultural*: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação de surdos. In: QUADROS, R. M. de. PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva*: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

CARVALHO, A. L. O. F. *Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA*: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva. 2016. 241 f. (Dissertação) Mestrado em Educação e Diversidade. Departamento de Ciências Humanas – DCH IV, Universidade do Estado da Bahia, Bahia.

CERVI, R. M. *Planejamento e avaliação educacional*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

COUTO, B. M. de A. *Discursos docentes sobre Libras e língua portuguesa na educação de surdos em escolas municipais*. (Dissertação) Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2015.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, A. L. Da. *Um estudo discursivo das políticas públicas de inclusão na educação do sujeito surdo*. (Dissertação) Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

DALLAN, M. S. S. *Análise discursiva dos estudos surdos em educação*: a questão da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado*: pessoa com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Secretaria de Educação à Distância, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em 16/03/2017.

DELLAGNELO, A. K. MEURER, J. L. *Análise do Discurso*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras na Modalidade a Distância, 2008.

EYNG, A. M. *Currículo escolar*. Curitiba: Ibpex, 2007.

FAZENDA, I. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FELIPE, T. Escola inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. Rio de Janeiro: *Revista Espaço*, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), vol. 7, 1997, p. 41-46.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2008.

FERNANDES, S. *Educação Bilíngue para Surdos*: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003a. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Paraná.

_____. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. São Paulo: Plexus, 2003b.

_____. *Educação de surdos*. Curitiba: Ibpex, 2007.

_____. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*: interfaces entre pedagogia e linguística volume 2. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA, W. B. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa com deficiência. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 6, n. 2, p. 120 - 136, 2008.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, Mai-Ago de 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003. Acesso em 24/04/2017.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORMOZO, D. de P. *Discursos sobre pedagogias surdas*. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2013.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*: interfaces entre pedagogia e linguística volume 2. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FREITAS, H. C. L. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica*: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMA, F. J. da. *Iconografia dos signaes dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), 2011.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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

GESUELI, Z. M. Língua de sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R. KAUCHAKJE, S. GESUELI, Z. M. (orgs.) *Cidadania, surdez e linguagem*: desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLAT, R. NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

GUEDES, B. S. HATTGE, M. D. LOPES, M. C. Currículo e trabalho pedagógico. In: FARIA, E. M. B. de. ASSIS, M. C. de. (Orgs.). *Língua portuguesa e Libras*: teorias e práticas. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

GUIMARÃES, S. *Didática e prática de ensino de História*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. *Avaliação*: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KAHMANN, A. Introdução aos estudos de tradução. In: FARIA, E. M. B. de. CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). *Língua portuguesa e Libras*: teorias e práticas 3. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

KARNOPP, L. B. *Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais*: estudo longitudinal de uma criança surda. Porto Alegre: Tese de Doutorado, PUCRS, 1999.

KLIMSA, S. B. de F. SAMAPIO, M. J. A. KLIMSA, B. L. T. Escrita de Sinais I. In: FARIA, E. M. B. de. ASSIS, M. C. (Org). *Língua Portuguesa e LIBRAS*: teorias e práticas. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

_____. de. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica*: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, J. E. R. Fundamentos de linguística. In: FARIA, E. M. B. de. CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). *Língua portuguesa e Libras*: teorias e práticas 1. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

LOPES, M. C. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: 30ª Reunião da ANPED, 2007, Caxambú/MG. *ANPED*: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro, Anped, 2007b, v. 1, p. 1-16

LOPES, M. C. Inclusão: a invenção dos alunos na escola. In: RECHICO, C. F. FORTES, V. G. (Orgs.). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

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

LUNA, S. V. de. *Planejamento de Pesquisa:* uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MACHADO, M. D. F. *Como anda o PACTO?* As implicações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores. (Dissertação) 237 f. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Jacobina – BA, 2017.

MAIA, B. P. COSTA, M. T. de A. *Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico*. Curitiba: Ibpex, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. 7. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental*: concepções e prática pedagógica. Campinas: Editora UFJF, 2001.

MARTINS, F. C. *Discursos e experiências de sujeitos surdos sobre audismo, deaf gain e surdismo*. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2013.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K. H. *Teses sobre Feuerbach*. 1845. Disponível em http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf. Acesso em 19/08/2017.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico da pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação.* v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 387-405.

MINETTO, M. de F. *Currículo na educação inclusiva*: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MORAIS, M. Z. De. *A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva*. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.

MOURA, M. C. de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

ORLANDI, E. *Análise de discurso***:** princípios e procedimentos. SP: Pontes, 2000.

_____. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ORNELLAS, M. L. S. *[Entre] vista*: A escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011.

PEIXOTO, J. A. CONSERVA, K. M. F. Teorias da tradução II. In: FARIA, E. M. B. de. ASSIS, M. C. de. (Orgs.). *Língua portuguesa e Libras*: teorias e práticas 5. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

PEREIRA, M. C. P. Teoria da tradução I. In: FARIA, E. M. B. de. ASSIS, M. C. de. (Orgs.). *Língua portuguesa e Libras*: teorias e práticas 4. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

PEREIRA, K. A. *O ensino de língua estrangeira na educação de surdos*: recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2015.

PERLIN, G. QUADROS, R. M. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. (org.) *Estudos Surdos I*: Petrópolis, Arara Azul, 2006.

PESCE, L. ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013. Disponível em https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/747/520. Acesso em 19/06/2017.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PIMENTA, J. M. A. A fábula em LIBRAS para a aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos. In: ALMEIDA, W. G. (Org) *Educação de surdos*: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015.

PLATÃO. *A República*. Disponível em http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf. Acesso em 25/06/2018.

PONTIN, B. R. *Implante coclear*: discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

PORTES, R. M. de L. *Inclusão escolar na rede de educação profissional e tecnológica*: procedimentos básicos para a sistematização das ações de inclusão e atendimento aos estudantes com necessidades específicas. Manaus: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2017.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A (Org.). *Inclusão escolar*. 7. ed. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004.

_____. *Língua de herança*: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M. KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. OLIVEIRA, J. S. de. Avaliação da aprendizagem. In: ADRIANO, N. de A. PEIXOTO, J. A. (Org.). *Língua portuguesa e Libras*: teorias e práticas 7. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

QUADROS, R. M. de. STUMPF, M. OLIVEIRA, J. Avaliação de surdos na universidade. In: HEINING, O. FRONZA, C. (Orgs.). *Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau: Edifurb, 2011.

QUADROS, R. M. de. SOUSA, A. Tópicos especiais em escrita do português como L2. In: ADRIANO, N. de A. PEIXOTO, J. A. (Orgs.). *Língua portuguesa e Libras*: teorias e práticas 7. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

QUILES, R. E. S. *Educação de surdos em Mato Grosso do Sul*: desafios da educação bilíngue e inclusiva. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

REZENDE, P. L. F. *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*. 2010. 164 f. (Tese) Doutorado em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

RODRIGUES, C. H. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual. In: ALMEIDA, W. G. (Org.). *Educação de surdos*: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015.

SÁ, N. R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SAMPAIO, C. T. SAMPAIO, S. M. R. *Educação inclusiva*: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. CHAVES-GAMBOA, M. Saberes escolares e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: *Anais do XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender*: lugares, memórias e culturas, 2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidades de antigos conflitos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 9-19, jan.-jun. 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Pesquisa em educação*: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem***:** aspectos e implicações neurolinguísticas. Ana Paula Santana. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, L. B. C. D. CORREIA, P. C. da H. O ensino da língua brasileira de sinais: experiências vivenciadas no II Fórum de Educação Inclusiva dos Povos Indígenas da Bahia (Feipib). In: CORREIA, P. C. da H. DANTAS, T. R. SOUSA, L. S. de. (Orgs.). *Dialogando com a inclusão e EJA*. Salvador: EDUFBA, 2018.

SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora)?. São Paulo: *Revista Especial Enfermagem da USP*, 2003.

SANTOS, A. N. *Um "trem" chamado avaliação*: analogia para discutir práticas avaliativas na perspectiva da inclusão. 2016. 153 f. (Dissertação) Mestrado em Educação e Diversidade. Departamento de Ciências Humanas IV, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina/BA.

SAVIANI, N. *História do currículo e tradição escolar*. Rio de Janeiro, 2005. (texto para debate). Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/cem/tetxt1htm/ Acesso em 20/10/2006.

SAYÃO, T. J. *Linguagem visual na historiografia*. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2009.

SILVA JÚNIOR, A. N. MASCIA, M. A. A. O sujeito surdo e um novo (mesmo) lugar: uma análise do discurso político da inclusão. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor* – perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 297-316.

SILVA, M. F. C. S. Como o professor vê a inclusão. In: SILVA, M. F. C. S. et. at. *Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais*. Curitiba: Iesde, 2004.

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

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, A. M. da. *Educação especial e inclusão escolar*: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010a.

SILVA, K. M. de S. C. *Práticas educacionais inclusivas*: deficiência auditiva. Uberlândia: Universidade Aberta do Brasil, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão e Atendimento em Educação Especial, 2010b.

SOARES, M. T. N. *Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade*: estudo de caso sobre estratégias de multiplicação de políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. 2010. 135f.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, M. F. N. *Política de educação do surdo*: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de Benjamin Constant-AM. 189 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2015.

SOUZA, P. E. S. de. *Surdos e a aquisição do português como segunda língua*: o uso de dispositivos móveis em uma perspectiva pedagógica. (Dissertação) 146 f. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Jacobina – BA, 2017.

SPINK, M. J. P. FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentido: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. P. (org) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

STÜRMER, I. E. *Educação bilíngue*: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. (Dissertação) Mestrado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. 78f.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação***.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C. *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. Botucatu: UNESP, 2010.

Universidade Federal Da Bahia – UFBA. *A educação que nós, Surdos, queremos e temos direito*. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do encontro de surdos na Bahia, realizado na reitoria da UFBA-Universidade Federal da Bahia em 02 de novembro de 2006. Disponível em http://www.eusurdo.ufba.br/. Acesso em 19/08/2017**.**

UNIVESP. *Libras na escola regular*: os educadores e suas estratégias. YouTube. 14’32’’. 27 de setembro de 2012. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=o0YdZfV5-lQ. Acesso em 14/05/2018.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.

VILHALVA, S. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes*: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. (Dissertação). Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, 2009.

VISURDO. *Contos de surdos e intérpretes nas faculdades*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Of-E6BWQ5AI&t=6s. Acesso em 15/06/2018.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS/ÀS ESTUDANTES SURDOS/AS

I - Apresentação

a) Fale-me um pouco sobre você: sua idade, onde mora, com quem mora, sua família, sobre a descoberta da surdez...

b) Fale-me um pouco sobre sua história, onde estudou, escolas que frequentou...

c) Como foi seu contato inicial com a Libras? (Visando estimular o diálogo, neste momento poderão ser feitas outras perguntas, tais como: Como aprendeu Libras? Com qual idade teve seu primeiro contato com esta língua? Onde ocorreu esse aprendizado inicial? O que mudou na sua vida após você aprender a Libras?)

II – Inclusão escolar

a) Como você avalia seu processo de escolarização na escola inclusiva?

b) Como você avalia a política de inclusão do/a estudante surdo/a na escola comum?

c) Quais benefícios e desafios em estudar numa escola inclusiva?

d) Você participou ou participa do AEE? Como foi/é?

e) Para você, qual o papel do intérprete de Libras na escola regular inclusiva?

III - Interação

a) Como é sua interação com os/as demais estudantes surdos/as da escola?

b) Como é sua interação com os demais estudantes ouvintes da escola?

c) Como é sua interação com os professores de sua escola? (Visando estimular o diálogo, neste momento poderão ser feitas outras perguntas, tais como: a comunicação flui? Você se sente compreendido? Consegue compreender o que os professores ensinam?)

IV - Perspectivas

a) Que aprendizados você construiu na escola e que você considera importante para sua vida?

b) Que mudanças você gostaria que houvesse educação de surdos/as na perspectiva inclusiva?

c) Quais suas perspectivas futuras? (Faculdade, trabalho, família, etc.)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS/ÀS DOCENTES

I – Apresentação

a) Fale-me um pouco sobre você: idade, onde mora, formação, tempo de trabalho na educação, tempo de trabalho nesta escola, disciplinas que leciona, outras escolas que leciona...

II - Formação

a) Quais formações você já teve/já buscou na área da educação inclusiva e da educação de surdos/as?

b) Como as formações realizadas contribuíram para o seu trabalho pedagógico com os surdos/as em sala de aula?

C) Qual formação você pensa ser necessária para atuar na inclusão e na educação de surdos/as?

III - Inclusão

a) A presença de surdos/as numa sala de aula comum provoca quais implicações em suas práticas pedagógicas (planejamento, currículo, adaptação, avaliação, etc.)?

b) Que apoios você já recebeu/já buscou do sistema de ensino onde você está inserida/o para a atuação com estudante surdo/as na inclusão?

c) Quais recursos e materiais didático-pedagógicos a escola disponibiliza/você construiu para trabalhar com estudantes surdos/as na inclusão? Como você avalia esses recursos?

d) Quais os benefícios e os desafios em se trabalhar com estudantes surdos/as em uma sala de aula comum?

e) Como você avalia a as práticas de inclusão de surdos/as que são construídas pela equipe desta escola?

f) Como você avalia sua experiência como professor/a de surdos/as em uma escola de perspectiva inclusiva?

g) Que proposições você daria para melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos/as surdos/as na escola inclusiva?

h) Quais perspectivas você vislumbra para o/a estudante surdo/a na educação de enfoque inclusivo?

IV – Intérprete de Libras

a) Qual o papel intérprete de Libras em uma escola inclusiva?

b) Como tem sido sua parceria com o intérprete de Libras?

c) Como você pensa que deve ser a atuação do intérprete de Libras na escola de perspectiva inclusiva?

d) O que você espera do Intérprete de Libras?

V – Educação Bilíngue, Cultura e Identidade Surda

a) O que é "ser surdo/a" pra você?

b) Qual conhecimento você possui sobre a educação bilíngue de surdos/as?

c) Na sua opinião, de que forma poderíamos executar a educação bilíngue na inclusão educacional de surdos/as?

d) Qual conhecimento você possui sobre a cultura surda?

e) Como você percebe o trato da escola com a cultura surda?

f) Qual conhecimento você possui sobre a identidade surda?

g) Como você percebe o trato da escola em relação à identidade surda?

VI - Interação

a) Como você percebe a interação entre estudantes surdos/as na escola?

b) Como você percebe a interação entre surdos/as e estudantes ouvintes na escola?

c) Como você percebe a interação entre surdos/as e professores na escola?

d) Qual o seu conhecimento de Libras?

e) Como é a sua interação com os/as surdos/as da escola?

VII – Práticas Pedagógicas

a) Quais documentos norteiam o PPP da sua escola?

b) Quais documentos orientam sua prática pedagógica?

c) Quais metodologias/abordagens de ensino permeiam suas aulas para surdos/as?

d) Como você avalia os/as surdos/as na sala de aula? (Instrumentos utilizados; critérios de avaliação; conselho de classe; etc.)

e) Quais adaptações você já fez em suas aulas para contemplar os/as estudantes surdos/as

f) O que você mudaria em sua prática de ensino para surdos/as se pudesse?

g) Você costuma utilizar planos de ensino em sua disciplina? Você poderia me disponibilizar uma cópia de seus planos de ensino?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AO/À REPRESENTANTE DA EQUIPE GESTORA

I – Apresentação

a) Fale-me um pouco sobre você: idade, onde mora, formação, tempo de trabalho na educação, tempo de trabalho nesta escola, atividades de gestão que desenvolve na escola...

II - Formação

a) Quais formações você já teve/já buscou na área da gestão de instituições educacionais na perspectiva inclusiva?

b) Como as formações realizadas contribuíram para o seu trabalho de gestão com os/as surdos/as na escola?

C) Qual formação você pensa ser necessária para ser um/a gestor/a da educação de surdos/as na perspectiva da inclusão?

III – Gestão na Inclusão de Surdos/as

a) Quais os benefícios e desafios em se gerir uma escola cuja perspectiva seja a inclusão envolvendo estudantes surdos/as?

b) A presença de surdos/as nesta escola provoca quais implicações em suas práticas de gestão (planejamento, currículo, adaptação, acessibilidade, avaliação, etc.)?

c) Que apoios você já recebeu/já buscou do sistema de ensino onde você está inserida/o para a atuação como gestor/a em uma escola inclusiva?

d) Quais recursos e materiais didático-pedagógicos a escola disponibiliza para se trabalhar com estudantes surdos/as na inclusão? Como você avalia esses recursos?

e) Como você avalia a política de inclusão do/a estudante surdo/a na escola comum?

f) Como você avalia as práticas de inclusão de surdos/as que são construídas pela equipe desta escola?

g) Como você avalia sua experiência como gestor/a de uma escola de perspectiva inclusiva?

h) Que proposições você daria para melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos/as surdos/as nesta escola?

i) Quais perspectivas você vislumbra para estudante surdo/a na educação de enfoque inclusivo?

IV – Intérprete de Libras

a) Qual o papel intérprete de Libras em uma escola inclusiva?

b) Como tem sido sua parceria com o intérprete de Libras?

c) Como você pensa que deve ser a atuação do intérprete de Libras na escola de perspectiva inclusiva?

d) O que você espera do Intérprete de Libras?

V – Educação Bilíngue, Cultura e Identidade Surda

a) O que é "ser surdo/a" pra você?

b) Qual conhecimento você possui sobre a educação bilíngue de surdos/as?

c) Na sua opinião, de que forma poderíamos executar a educação bilíngue na inclusão educacional de surdos/as?

d) Qual conhecimento você possui sobre a cultura surda?

e) Como você percebe o trato da escola com a cultura surda?

f) Qual conhecimento você possui sobre a identidade surda?

g) Como você percebe o trato da escola em relação à identidade surda?

VI - Interação

a) Como você percebe a interação entre estudantes surdos/as na escola?

b) Como você percebe a interação entre surdos/as e estudantes ouvintes na escola?

c) Como você percebe a interação entre surdos/as e professores na escola?

d) Como você percebe a interação entre surdos/as e gestores na escola?

e) Qual o seu conhecimento de Libras?

f) Como é a sua interação com os/as surdos/as da escola?

VI – Práticas de Gestão

a) Quais documentos norteiam o PPP da sua escola?

b) Quais documentos orientam suas práticas de gestão?

d) Como é o processo de avaliação dos/as surdos/as na escola? (Instrumentos utilizados; critérios de avaliação; adaptações; Conselhos de Classe; etc.)

e) O que você mudaria em suas práticas de gestão nesta escola que contém estudantes surdos/as, se pudesse?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS/ÀS INTÉRPRETES DE LIBRAS

I – Apresentação

a) Fale-me um pouco sobre você: idade, onde mora, formação, tempo de trabalho como intérprete de Libras, tempo de trabalho como intérprete de Libras nesta escola, trabalho que desenvolve na escola.

II - Formação

a) Quais formações você já teve/já buscou na área da educação inclusiva e da educação de surdos/as?

b) E quais formações você já teve/já buscou para atuar como intérprete de Libras?

c) Como as formações realizadas contribuíram para o seu trabalho como intérprete de Libras com os/as surdos/as em sala de aula?

d) Qual formação você pensa ser necessária para atuar como intérprete de Libras na educação de surdos/as?

III - Inclusão

a) Que apoios você já recebeu/já buscou do sistema de ensino onde você está inserida/o para a atuação com estudante surdo/a na inclusão?

b) Quais os benefícios e os desafios em se trabalhar com estudantes surdos/as em uma sala de aula comum?

c) Como você avalia as práticas de inclusão de surdos/as que são construídas pela equipe desta escola?

d) Como você avalia sua experiência como intérprete de Libras em uma escola de perspectiva inclusiva?

e) Que proposições você daria para melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos/as surdos/as na escola inclusiva?

f) E que proposições você daria para melhorar a qualidade do seu trabalho como intérprete de Libras?

g) Quais perspectivas você vislumbra para estudante surdo/a na educação de enfoque inclusivo?

h) Como você vê o/a estudante surdo/a no espaço da escola comum?

i) Como você avalia a política de inclusão do/a estudante surdo/a na escola comum?

IV – Intérprete de Libras

a) Qual o papel intérprete de Libras em uma escola inclusiva?

b) Como tem sido sua parceria enquanto intérprete de Libras com os professores da escola?

c) Como você pensa que deve ser a atuação do intérprete de Libras na escola de perspectiva inclusiva?

V – Educação Bilíngue, Cultura e Identidade Surda

a) Qual conhecimento você possui sobre a educação bilíngue de surdos/as?

b) Na sua opinião, de que forma poderíamos executar a educação bilíngue na inclusão educacional de surdos/as?

c) Qual conhecimento você possui sobre a cultura surda?

d) Como você percebe o trato da escola com a cultura surda?

e) Qual conhecimento você possui sobre a identidade surda?

f) Como você percebe o trato da escola em relação à identidade surda?

VI - Interação

a) Como você percebe a interação entre estudantes surdos /asna escola?

b) Como você percebe a interação entre surdos/as e estudantes ouvintes na escola?

c) Como você percebe a interação entre surdos/as e professores/as na escola?

VII – Práticas de Interpretação

a) Quais documentos orientam suas práticas como intérprete de Libras?

b) Fale-me um pouco sobre suas práticas de interpretação... (Como interpreta/traduz? O que interpreta/traduz? Qual sua postura? Etc.)

c) Como você colabora com o processo avaliativo dos/as surdos/as na sala de aula?

d) O que você mudaria em sua prática de interpretação para surdos/as, se pudesse?

APÊNDICE E - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

1) Observar:

a) Interação entre estudantes surdos/as e estudantes ouvintes (aspectos relacionais).
b) Interação entre estudantes surdos/as e professores/as (aspectos relacionais).
c) Recursos e materiais didáticos utilizados pelos professores/as.
d) Organização e infraestrutura do ambiente da sala de aula.
e) Práticas de ensino e metodologias utilizadas pelo/a professor/a.
f) Falas do/a professor/a sobre algum elemento relacionado à educação de surdos/as.
g) Falas dos/as estudantes não-surdos/as em relação à presença dos/as estudantes surdos/as em sala de aula.
h) Falas do/a intérprete de Libras em momentos interacionais.
i) Registros dos/as estudantes surdos/as no caderno.
j) Atividades desenvolvidas pelos/as professores/as em sala de aula.
k) Anotações feitas pelo/a professor/a no quadro.
l) Intercorrências na sala de aula.

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARTICIPANTES NÃO-SURDOS/AS)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade N.: _____ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: _____

Endereço: _____ Complemento:_____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: A educação na perspectiva inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA.

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Daniel Neves dos Santos Neto

Cargo/Função: Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O/a senhor/a está sendo convidado/a para participar da pesquisa "A educação na perspectiva inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA", de responsabilidade do pesquisador Daniel Neves dos Santos Neto, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas – DCH IV. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como os discursos presentes no contexto educacional de perspectiva inclusiva relacionam-se com as práticas na educação de estudantes surdos/as. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer como benefícios uma contribuição com a construção de conhecimentos científicos acerca da educação de surdos/as na perspectiva da educação inclusiva, bem como com a avaliação da educação que está sendo oferecida aos/às surdos/as nesta escola, de modo a se viabilizar que sejam propostas e/ou construídas ações e estratégias que possam favorecer a melhoria da educação destinada a estes sujeitos. Caso aceite o/a Senhor/a será entrevistado e observado em sala de aula pelo pesquisador e participará de reuniões de grupo focal (entrevista coletiva). As entrevistas e

observações serão gravadas e as gravações serão utilizadas única e exclusivamente para construção de dados a serem analisados nesta pesquisa. Os áudios da gravação não serão publicizados. Devido a coleta de informações o/a senhor/a poderá (re)lembrar de alguns traumas de ordem psicológica ou de alguns eventos que lhe provoque alguma tristeza, o que poderá gerar alguns desconfortos de ordem emocional e/ou afetiva decorrentes de algum constrangimento que possa surgir no momento das entrevistas ou da observação realizada em sala de aula pelo pesquisador. Há também o risco do cansaço e/ou do desgaste físico e/ou emocional, além do possível risco de quebra de sigilo. Para minimizar estes riscos, o participante poderá livremente se recusar a responder quaisquer das perguntas que lhe causar algum constrangimento e/ou algum desconforto, além de lhe ser facultado o resguardo de sua identidade, bem como a retirada do seu consentimento e a interrupção (temporária ou permanente) de sua participação na pesquisa a qualquer momento.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Visto que há o risco de possível quebra de sigilo, tentaremos evita-lo por garantimos que sua identidade seja tratada com sigilo. Portanto, o/a Senhor/a não será identificado. Caso queira, o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o/a Senhor/a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o/a Senhor/a tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Daniel Neves dos Santos Neto
Endereço: Tv. Francisco Bernardo de Brito, 68, 1º Andar, Índios, Jacobina, Bahia.
Telefone: (74) 9 99338-2154 E-mail:danielnetto_pedagogo@hotmail.com

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Juliana Salvadori
Endereço: UNEB - Tv. J.J Seabra, 158, Estação, Jacobina, Bahia

Telefone: (74) 9 9101-9186
E-mail: ju.salvadori@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Fui informado/a dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa anteriormente citada de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever minha decisão se assim o desejar. O Mestrando Daniel Neves dos Santos Neto certificou-se de que os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei esclarecer a qualquer momento com o pesquisador, com a Professora Orientadora ou diretamente com o Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB nos telefones e endereços anteriormente postos. Assim, tendo em vista que entendi o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntário deste estudo e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Jacobina, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Assinatura do professor responsável (orientador)

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARTICIPANTES SURDOS/AS EGRESSOS/AS)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: _____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade: _____

Endereço: _____ Complemento:_____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: A educação na perspectiva inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos numa escola pública estadual de Jacobina/BA.

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Daniel Neves dos Santos Neto

Cargo/Função: Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Prezado/a Estudante,

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa: "A educação na perspectiva inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos numa escola pública estadual de Jacobina/BA", de responsabilidade do pesquisador Daniel Neves dos Santos Neto, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender como os discursos presentes no contexto educacional de perspectiva inclusiva relacionam-se com as práticas na educação de estudantes surdos/as. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer como benefícios uma contribuição com a construção de conhecimentos científicos acerca da educação de surdos/as na perspectiva da educação inclusiva, bem como com a avaliação da educação que está sendo

oferecida aos/às surdos/as nesta escola, de modo a se viabilizar que sejam propostas e/ou construídas ações e estratégias que possam favorecer com a melhoria da educação destinada aos/às surdos/as. Caso você aceite participar desta pesquisa, será entrevistado e participará de reuniões de grupo focal (entrevista coletiva) e será filmado (gravado em vídeo) durante as entrevistas. As imagens dos vídeos gravados nesta pesquisa não serão divulgadas, mas serão utilizadas como dados para análise na pesquisa.

Durante a pesquisa, é possível que relembre alguns traumas psicológicos que provoque algum desconforto emocional e/ou afetivo e que isso te gere algum constrangimento. Para minimizar estes riscos, você poderá livremente se recusar a responder quaisquer das perguntas que lhe causar algum constrangimento e/ou algum desconforto, além de lhe ser facultado o resguardo de sua identidade. E caso você queira poderá desistir e o pesquisador irá respeitar sua vontade. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Embora haja o risco de quebra de sigilo, garantimos que a sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, você não será identificado. Desta forma, sua imagem será preservada.

Caso queira, poderá, a qualquer momento, desistir de participar desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele/a seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Daniel Neves dos Santos Neto
Endereço: Tv. Francisco Bernardo de Brito, 68, 1º Andar, Índios, Jacobina, Bahia.
Telefone: (74) 9 99338-2154 E-mail:danielnetto_pedagogo@hotmail.com

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Juliana Salvadori
Endereço: UNEB - Tv. J.J Seabra, 158, Estação, Jacobina, Bahia

Telefone: (74) 9 9101-9186
E-mail: ju.salvadori@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Fui informado/a dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa anteriormente citada de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever minha decisão se assim o desejar. O Mestrando Daniel Neves dos Santos Neto certificou-se de que os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei esclarecer a qualquer momento com o pesquisador, com a Professora Orientadora ou diretamente com o Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB nos telefones e endereços anteriormente postos. Assim, tendo em vista que entendi o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntário deste estudo e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Jacobina, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Assinatura da professora responsável (orientadora)

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARTICIPANTE SURDA MATRICULADA)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: _____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade: _____

Endereço: _____ Complemento:_____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: A educação na perspectiva inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos numa escola pública estadual de Jacobina/BA.

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Daniel Neves dos Santos Neto

Cargo/Função: Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Prezado/a Estudante,

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa: "A educação na perspectiva inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos numa escola pública estadual de Jacobina/BA", de responsabilidade do pesquisador Daniel Neves dos Santos Neto, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender como os discursos presentes no contexto educacional de perspectiva inclusiva relacionam-se com as práticas na educação de estudantes surdos/as. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer como benefícios uma contribuição com a construção de conhecimentos científicos acerca da educação de surdos/as na perspectiva da educação inclusiva, bem como com a avaliação da educação que está sendo oferecida aos/às surdos/as nesta escola, de modo a se viabilizar que sejam propostas e/ou

construídas ações e estratégias que possam favorecer com a melhoria da educação destinada aos/às surdos/as. Caso você aceite participar desta pesquisa, será entrevistado, observado na sala de aula e participará de reuniões de grupo focal (entrevista coletiva) e será filmado (gravado em vídeo) durante as entrevistas e durante as observações pelo pesquisador. As imagens dos vídeos gravados nesta pesquisa não serão divulgadas, mas serão utilizadas como dados para análise na pesquisa.

Durante a pesquisa, é possível que relembre alguns traumas psicológicos que provoque algum desconforto emocional e/ou afetivo e que isso te gere algum constrangimento. Para minimizar estes riscos, você poderá livremente se recusar a responder quaisquer das perguntas que lhe causar algum constrangimento e/ou algum desconforto, além de lhe ser facultado o resguardo de sua identidade. E caso você queira poderá desistir e o pesquisador irá respeitar sua vontade. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Embora haja o risco de quebra de sigilo, garantimos que a sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, você não será identificado. Desta forma, sua imagem será preservada.

Caso queira, poderá, a qualquer momento, desistir de participar desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele/a seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Daniel Neves dos Santos Neto
Endereço: Tv. Francisco Bernardo de Brito, 68, 1º Andar, Índios, Jacobina, Bahia.
Telefone: (74) 9 99338-2154 E-mail:danielnetto_pedagogo@hotmail.com

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Juliana Salvadori
Endereço: UNEB - Tv. J.J Seabra, 158, Estação, Jacobina, Bahia

Telefone: (74) 9 9101-9186
E-mail: ju.salvadori@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Fui informado/a dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa anteriormente citada de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever minha decisão se assim o desejar. O Mestrando Daniel Neves dos Santos Neto certificou-se de que os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei esclarecer a qualquer momento com o pesquisador, com a Professora Orientadora ou diretamente com o Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB nos telefones e endereços anteriormente postos. Assim, tendo em vista que entendi o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntário deste estudo e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Jacobina, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Assinatura da professora responsável (orientadora)

APÊNDICE I – PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS

1) Dados do Projeto

Início do Projeto: 10/2018

Término do Projeto: 07/2019

Área do Conhecimento: Educação

Sub-área do conhecimento: Educação de Surdos / Educação Inclusiva

Modalidade: Semipresencial, mensal, aos sábados, das 8h às 12h e das 13h às 17h. Serão 05 encontros presenciais de 08h cada, distribuídos ao longo de 05 meses, totalizando uma carga horária presencial de 40h. As demais 40h serão desenvolvidas em formato virtual *on-line* por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Carga Horária Total: 80 horas

Vagas: 20 (preferencialmente docentes da rede estadual de educação que estejam atuando com estudantes surdos/as).

2) Cronograma de Execução

Ação	**Carga Horária**	**Período**
Organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem	-----	Setembro / Outubro de 2018
Abertura e análise das Inscrições	-----	Novembro de 2018
Divulgação do resultado das inscrições	-----	Dezembro de 2018
1º Módulo: Comunicação em Língua Brasileira de Sinais	10h	Janeiro/2019
2º Módulo: Cultura Surda, Identidade Surda e Educação Bilíngue para Surdos/AS	10h	Fevereiro/2019
3º Módulo: Pedagogia Visual e Adaptação Curricular para surdos/as na educação inclusiva.	10h	Março/2019
4º Módulo: Língua Portuguesa como segunda língua para surdos/as	10h	Abril/2019

5º Módulo: O Intérprete de Libras no Contexto Educacional e o Atendimento Educacional Especializado para surdos/as.	10h	Maio/2019
6º Módulo: TCC (Artigo ou Projeto de Intervenção ou Relato de Experiência)	20h	Junho/2019
Seminário Integrador: Socialização com a comunidade acadêmica e profissional.	10h	Julho/2019

3) Dados Complementares

Objetivo Geral:

Promover um curso de formação continuada que possibilite aos cursistas refletirem sobre a educação de surdos/as tendo como perspectiva a inclusão escolar em contextos de diversidade, conferindo centralidade aos diversos aspectos e conceitos que são inerentes à escolarização da pessoa surda, tais como a Língua Brasileira de Sinais, a Educação Bilíngue, a Cultura e as Identidades Surdas, as políticas públicas para surdos/as na atualidade, dentro outros.

Objetivos Específicos:

- Refletir sobre as diversas possibilidades de ensino aos/às surdos/as na educação em perspectiva inclusiva;
- Compreender os aspectos culturais, identitários e do campo da linguagem que constituem a educação de surdos/as;
- Desenvolver uma pesquisa ou uma proposta de intervenção que tenha como referência um contexto de educação para surdos/as na educação bilíngue e/ou inclusiva.

Justificativa:

A educação de pessoas surdas na perspectiva da educação inclusiva é uma temática que tem gerado muitas inquietações nos diversos profissionais atuantes na área. Tais inquietações, muitas vezes, são provenientes do fato de desconhecerem as especificidades das pessoas surdas e dos diversos aspectos que são inerentes às práticas educativas envolvendo estes indivíduos. Esse contexto tem tornado imperativo fomento de cursos de formação

continuada que contribuam para a formação de profissionais diversos para que possam ofertar aos/às estudantes surdos/as uma educação de qualidade, conforme preconizado na Constituição Federal de 1988, atendendo ao disposto ainda nos demais documentos legais e documentos norteadores que orientam as práticas as serem desenvolvidas na educação de surdos/as.

Em se tratando das necessidades educacionais especiais das pessoas surdas, destacam-se os aspectos relacionados à linguagem, na qual a Língua Brasileira de Sinais deve ser a primeira língua nos processos educativos envolvendo tais indivíduos, devendo ainda a língua portuguesa ser ensinada como uma segunda língua, em sua modalidade escrita. Além disso, considerando que as pessoas surdas estão imersas em uma comunidade surda, os conceitos relacionados a cultura surda, comunidade surda e identidades surdas deverão compor os processos formativos dos profissionais que atuam ou que irão atuar neste contexto.

Assim, evidencia-se a relevância deste curso de extensão como uma ação formativa a ser desenvolvida visando a promoção de debates, discussões e reflexões que possibilitem aos seus cursistas, educadores em exercício ou em formação, uma melhor atuação com os estudantes surdos/as sobretudo nas escolas de educação básica de perspectiva inclusiva. Com este curso, espera-se não apenas sensibilizar pessoas para a importância dos estudos surdos na educação, mas também mobilizá-las na construção de uma educação para surdos/as que seja de fato inclusiva e que atenda às necessidades educacionais específicas deste público de estudantes.

Metodologia:

O desenvolvimento deste curso de extensão se dará por meio das seguintes estratégias formativas:

1) 01 encontro presencial mensal de 08h, no qual serão desenvolvidos debates, seminários, exposições dialogadas, estudos e pesquisas em textos de referência na área, grupos de observação e grupos de verbalização, estudos de caso, etc.

2) 01 atividade semanal desenvolvida no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que envolverá: resolução de exercícios; participações em fóruns; elaboração e postagens de resumos e ensaios; realização de estudos de caso; assistência a vídeos e leitura de textos diversos; etc.

3) Produção colaborativa de artigos e/ou de projetos de intervenção.

Seleção para ingresso no curso:

Enviar para o e-mail danielnetto_pedagogo@hotmail.com a ficha de inscrição preenchida juntamente com uma carta de intenção. O curso é aberto para o público interno e externo da UNEB, mas serão priorizados os/as docentes que atuam com surdos/as na educação básica (enviar documento comprobatório) e os estudantes das licenciaturas da UNEB (enviar comprovante de matrícula), necessariamente nesta ordem.

Avaliação e Certificação:

Receberão certificados os cursistas que, cumulativamente:

1) Frequentar e participar de, no mínimo 75% dos encontros presenciais;

2) Realizar 100% das atividades propostas no AVA;

3) Ter aproveitamento mínimo de 70% em todas as atividades realizadas.

Resultados Esperados:

Com este curso de extensão, espera-se contribuir com a formação continuada de profissionais que atuam ou que pretendem atuar na educação de surdos/as na educação em perspectiva inclusiva.

Estratégias de Divulgação: Murais da UNEB; Mídias Sociais (*Facebook, Instagran* e *Whastapp*); *Blog* do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES).

Infraestrutura Necessária: Sala de Aula; Projetor de Multimídia; Notebook; Caixas de Som; Material Impresso.

Impactos:

Espera-se que este projeto de extensão produza impactos positivos na qualidade da educação ofertada aos/às surdos/as nas escolas públicas estaduais e municipais na cidade de Jacobina/BA por meio da melhor instrumentalização dos profissionais atuantes na educação

de surdos/as para que estes possam promover intervenções satisfatórias em seus contextos de atuação.

Metas Esperadas: Promover Formação Continuada a 20 pessoas; Promover um Seminário Integrador a 50 pessoas; Produzir um artigo científico com relato de experiência e reflexões acerca da ação desenvolvida e dos seus impactos sociais na educação de surdos/as na comunidade local.

Ementário

Módulo I: Comunicação em Língua Brasileira de Sinais

Ementa: Mitos em relação à Libras e à pessoa surda. Alfabeto e Números em Libras. Cumprimentos básicos. Parâmetros fonológicos da Libras. A sintaxe espacial da Libras. Diálogos em Libras.

Módulo II: Cultura Surda, Identidade Surda e Educação Bilíngue para Surdos/as

Ementa: Artefatos culturais surdos. As identidades surdas. Conceitos, fundamentos e práticas da educação bilíngue. Implicações da cultura surda, da identidade surda e do bilinguismo para a educação de surdos/as na inclusão.

Módulo III: Pedagogia Visual e Adaptação Curricular para surdos/as na inclusão.

Ementa: Conceito de pedagogia visual e pedagogia surda. Experiências visuais surdas. Teoria e prática na adaptação curricular para surdos/as. A construção do currículo inclusivo.

Módulo IV: Literatura Surda e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos/as

Ementa: Tipos de Literatura Surda: literatura surda adaptada; literatura surda traduzida; a produção literária surda. A poesia surda sinalizada em Libras. A prosa em Libras. A língua portuguesa para surdos/as: estágios de interlíngua, estratégias de ensino e avaliação. A produção de textos escritos por pessoas surdas: características e funcionalidade.

Módulo V: O Intérprete de Libras no Contexto Educacional e o Atendimento Educacional Especializado para Surdos/as

Ementa: O intérprete de Libras e seu papel na promoção do trabalho colaborativo escolar. Funções do intérprete de Libras. Tipos de interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Código de Ética do intérprete de Libras. A organização do AEE para surdos/as: teoria e prática.

Módulo VI: Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

Ementa: Produção de artigos ou projetos de intervenção + relatos de experiências acerca do desenvolvimento de atividades pedagógicas envolvendo estudantes surdos/as.

Módulo VII: Seminário Integrador

Ementa: Socialização com a comunidade acadêmica e profissional de Jacobina e região acerca das produções desenvolvidas pelos cursistas. Reflexões acerca das pesquisas no campo dos estudos surdos/as e sobre os desafios e as possibilidades no desenvolvimento de atividades pedagógicas envolvendo estudantes surdos/as na educação inclusiva.

Referências básicas para o curso:

AMPESSAN, J. P. GUIMARÃES, J. S. P. LUCHI, M. *Intérpretes educacionais de Libras*: orientações para a prática profissional. Florianópolis: DIOESC, 2013.

ALVEZ, C. B. A. FERREIRA, J. de P. DAMÁZIO, M. F. M. *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual/sinal na educação de surdos. In: QUADROS, R. M. de. PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

FERNANDES, S. *Educação de Surdos*. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*: interfaces entre pedagogia e linguística volume 2. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

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

LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. (Org.) *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F. de. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MINETTO, M. de F. *Currículo na educação inclusiva*: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

PERLIN, G. QUADROS, R. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006, pp. 166-185.

PIMENTA, J. M. A. A fábula em Libras para a aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos. In: ALMEIDA, W. G. (Org.). *Educação de Surdos*: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015.

QUADROS, R. M. de. KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. SOUSA, A. Tópicos especiais em escrita do português como L2. In: ADRIANO, N. de A. PEIXOTO, J. A. (Orgs.). *Língua portuguesa e Libras*: teorias e práticas 7. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SKLIAR, C. *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.