

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

EVELIN SELUCHINIAK NUNES

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA LIBRAS: CONSIDERAÇÕES DE UMA
PROFESSORA SURDA**

PONTA GROSSA-PR
2019

EVELIN SELUCHINIAK NUNES

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA LIBRAS: CONSIDERAÇÕES DE UMA
PROFESSORA SURDA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito parcial para obtenção do título de mestre junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Linha de Pesquisa: Pluralidade Linguística, Identidade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fraga.

PONTA GROSSA-PR
2019

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

N972 Nunes, Evelin Seluchiniak
Políticas lingüísticas para libras: considerações de uma professora surda / Evelin Seluchiniak Nunes. Ponta Grossa, 2019.
108 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de concentração – Pluralidade Lingüística, Identidade e Ensino),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fraga.

1. Libras. 2. Lei Municipal 12.213/15. 3. Políticas linguísticas. 4. Escola bilíngue. 5. Educação bilíngüe. I. Fraga, Letícia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa- Mestrado em Estudos da Linguagem. III. T.

CDD : 407

EVELIN SELUCHINIAC NUNES

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA LIBRAS: CONSIDERAÇÕES DE UMA PROFESSORA SURDA

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 23 de maio de 2019.



Leticia Fraga

Doutora em Linguística - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Diléia Aparecida Martins Briega

Doutora em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos



Ione da Silva Jovino

Doutora em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico este trabalho à comunidade surda de Ponta Grossa e a todos os que lutam por um ensino bilíngue, onde a Libras seja a língua de instrução.

Àqueles que em muitos tropeços nas práticas pedagógicas, em meio aos desafios e dificuldades, conseguem trazer um pouco da Libras dentro das escolas comuns, a você professor surdo, ouvinte, intérprete de Libras, a vocês alunos que lutam no dia a dia pela presença da Libras não somente nas escolas, mas nos diferentes espaços públicos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me ensinado a acreditar no poder da oração.

À minha família, à minha mãe Laura pelo incentivo, à minha tia Natália pelo encorajamento e, em especial, ao meu esposo, Marcio Nunes, e ao meu filho, Daniel, meu porto seguro, pela confiança e paciência durante todo o tempo em que me preparei para chegar ao mestrado e concluí-lo.

Aos meus amigos surdos e ouvintes que estiveram comigo nesta caminhada, que tiveram paciência e foram meus grandes conselheiros, sem vocês chegar até aqui não seria tão grandioso.

Aos meus alunos e ex-alunos surdos que foram tão importantes para o meu aprendizado da prática e na jornada profissional.

Aos profissionais intérpretes de Libras e alunos especiais de mestrado que me acompanharam em alguns eventos durante o mestrado: Alice Eulália, Débora Souza, Profa. Ma. Rubia Silva, Kléber José, Cristiane Rocha, Larissa Scremin e Gabriela Hilgemberg.

Aos professores do Departamento do Mestrado em Estudos da Linguagem.

À coordenadora, Profa. Dra. Silvana, por toda a paciência.

À orientadora, Profa. Dra. Letícia Fraga, pela confiança e pelas contribuições ao longo da jornada pré-mestrado, principalmente pelo conhecimento passado a nós, orientandas, durante as aulas da disciplina de Políticas Linguísticas, e pela indicação das obras literárias que me inspiraram na escrita do trabalho.

À banca examinadora, Profa. Dra. Ione Jovino e Profa. Dra. Diléia Martins, pelas sugestões e incentivos.

À Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos e à Profa. Dra. Rozana Lopes Messias pela colaboração na banca de defesa.

À professora Eliziane Manosso Estreiechen pelo incentivo inicial da pesquisa.

Às minhas colegas de mestrado, Keila de Oliveira e Joelma Rocha, e aos demais.

À Vilma, secretária do Departamento de Pós-Graduação, pela atenção e paciência.

A todos que contribuíram no decorrer da pesquisa, seja direta ou indiretamente.

NUNES, Evelin Seluchiniak. **Políticas Linguísticas para Libras**: considerações de uma professora surda. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa.

RESUMO

O objetivo central deste estudo é analisar a política que orienta a Lei Municipal nº 12.213, de 23 de junho de 2015, e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas quanto à (não) defesa de uma educação bilíngue, a partir da minha ótica de professora surda. Ser surda profunda pós-lingual e poder atuar dentro dos espaços educacionais inclusivos e sentir na pele as dificuldades tanto como aluna quanto professora que está ao lado de alunos que não se sentiam satisfeitos ou felizes foram pontos que influenciaram meu ponto de vista e formaram minha opinião questionadora em relação à educação inclusiva. Esta inclusão não está sendo feita de forma adequada, pois não considera a diferença linguística e cultural em relação a Libras, como também a preocupação com o aspecto metodológico bilíngue que se pretende adotar para o ensino do Português como L2. Conforme Góes (2012, p. 63), na escola regular o acesso aos conteúdos ocorre de forma bimodal. Para compreender melhor este caminho percorrido à luz dos estudos em política linguística, Estudos Surdos (SKLIAR, 1998) e Política Educacional, é de suma importância rever o papel das leis e o seu reflexo no sistema educacional brasileiro. Inicialmente, descrevo um pouco da história da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil, a partir das leituras, e em seguida discuto pontos importantes encontrados no decorrer da pesquisa. Essa “experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 45) iniciou em 2006 e continuou até fins de 2018, momento em que a Educação de Surdos e a Libras se constituíram a partir de discursos (STURMER, 2016) e lutas por uma educação que contemple a diversidade linguística. No entanto, as práticas nas escolas regulares sob a bandeira da Educação Inclusiva não garantem acesso à Libras como língua de instrução, mas como instrumento de ensino para facilitar a compreensão dos conteúdos. Conforme os documentos analisados, a desvalorização linguística e cultural, a falta de incentivo governamental, a infraestrutura, a formação continuada para os professores e os recursos visuais com auxílio da tecnologia são também um dos fatores negativos das práticas inclusivas. Assim, faz-se necessário repensar essas práticas e para isso são necessários uma proposta e um plano de ação, que inclui políticas linguísticas e respeito aos direitos humanos, linguísticos e culturais (SKUTNABB-KANGAS, 1994), considerando o contexto bilíngue da criança surda (QUADROS, 2006). As práticas bimodais, o despreparo dos professores e o desconhecimento da cultura surda são um desafio para que essa política de Educação Bilíngue se concretize. É preciso que tanto a escola regular como a escola bilíngue para surdos sejam ambientes que respeitem o que a lei propõe, pois, para que a Libras seja uma disciplina obrigatória, o contexto cultural e linguístico da comunidade surda deve estar presente nesses espaços educacionais.

Palavras-chave: Libras; Lei Municipal 12.213/15; Políticas Linguísticas; Escola Bilíngue; Educação Bilíngue.

NUNES, Evelin Seluchiniak. **Language Policies for Pounds: Considerations of a Deaf Teacher.** 108f. Dissertation (Master in Language, Identity and Subjectivity). Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa.

ABSTRACT

The main aim of this study is to analyze the policy that guides the Municipal Law no. 12.213 from 23rd June, 2015 and the Political Pedagogical Project (PPP) of the Municipal Bilingual School for Deaf Students Geny de Jesus Souza Ribas concerning the (non) defense of bilingual education based on my perspective as a deaf teacher. Being a deaf post-lingual person and being able to act in inclusive educational spaces allowed me to experience the difficulties both as a student and a teacher of students who did not feel satisfied or happy influenced my point of view and formed my questioning opinion about inclusive education. This inclusion has not been done adequately, as it does not consider the linguistic and cultural difference in relation to *Libras*, as well as the concern with the bilingual methodological aspect to be adopted for the teaching of Portuguese as second language (L2). According to Góes (2012, p. 63), in regular schools the access to contents takes place in a bimodal form. In order to have a better understanding of the path taken on the light of studies about linguistic policies, Deaf Studies (SKLIAR, 1998) and Educational Policies, it is paramount to review the role of the laws and their impact on the Brazilian educational system. Initially, the study describes the history of Brazilian Sign Language (*Libras*, in the Portuguese acronym) in Brazil based on readings; next important aspects found during the research are discussed. This “personal or professional experience of studies and readings” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 45) from 2006 until the end 2018, when the Education for Deaf Students and *Libras* were constituted from discourses (STURMER, 2016) and struggles for a form of education that includes linguistic diversity. Nevertheless, the practice in regular schools under the title of Inclusive Education does not guarantee the access to *Libras* as a language of instruction, but as an instrument of teaching to facilitate the understanding of contents. According to the document analyzed, teachers’ continuing education and visual resources with the aid of technology are negative factors in inclusive practices. Therefore, it is imperative to reconsider these practices that require a plan of action that includes linguistics policies and the respect to human linguistic and cultural rights (SKUTNABB-KANGAS, 1994) taking into consideration the bilingual context of deaf children (QUADROS, 2006). Bimodal practices, undprepared teachers and the lack of knowledge about deaf culture are challenges for the implementation of Bilingual Education. It is necessary that both regular and bilingual schools for deaf students to be spaces that respect what is proposed by the law, because in order to *Libras* to become a compulsory discipline, the cultural and linguistic context of the deaf community should be present in the educational spaces.

Keywords: Brazilian Sign Language (*Libras*); Municipal Law 12.213/15; Linguistic Policies; Bilingual School; Bilingual Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Questão 6.15	73
Quadro 1 - Leis municipais anteriores à Lei Municipal	34
Quadro 2 - Projetos de Lei federais, estaduais e municipais	35
Quadro 3 - Trabalhos levantados no site do IBCT na área da política linguística e Libras	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ART - Artigo
ASL – *American Sign Language* ou Língua Americana de Sinais
CAS – Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPRAF – Centro de Reabilitação Auditiva e da Fala Geny de Jesus Souza Ribas
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CODA – Child of Deaf Adults
CONALI – Conferência Nacional de Libras
dB - Decibéis
EBS – Escola Bilíngue para Surdos
EI - Educação Infantil
EF - Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA - Estados Unidos da América
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GTs – Grupos de Trabalho
Hz - Hertz
IBCT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE – Instituto de Geografia e Estatística
IC - Implante Coclear
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras – Língua Brasileira de Sinais
L1 – Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
LSF – *Langue des Signes Française*
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
SECADI – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SME – Secretaria Municipal da Educação
SRM – Salas de Recursos Multifuncional
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unioeste – Universidade do Oeste do Paraná
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	22
1.1 HISTÓRICO DA LIBRAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA: DA CRIAÇÃO AOS DIAS ATUAIS.....	22
CAPÍTULO 2 – DISCUTINDO AS LEITURAS – AS LEIS E O SEU CONTEXTO	34
2.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA E A LIBRAS: AS LEIS COMO BASE PARA A GARANTIA DOS DIREITOS.....	34
2.2 QUEM É O SUJEITO SURDO?	36
2.3 POLÍTICA LINGUÍSTICA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE SURDOS	45
2.4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LINGUÍSTICAS NA ESCOLA REGULAR E NA ESCOLA BILÍNGUE: POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PRÁTICA	49
2.5 A CONTRIBUIÇÃO DOS GTS PARA A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS DA LIBRAS	56
2.6 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE DISSERTAÇÕES E TESES	59
CAPÍTULO 3 – OS CAMINHOS DESTA PESQUISA – METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	68
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA	68
3.2 O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	69
3.3 A PESQUISA DOCUMENTAL	71
3.4 A ANÁLISE DOS DADOS	72
3.4.1 Escolas bilíngues no Brasil, no Paraná e em Ponta Grossa: normativas que possibilitaram sua criação	72
3.4.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da escola bilíngue: qual política linguística?.....	79
3.4.2.1 Contraponto à análise da escola bilíngue: política linguística da/na escola inclusiva a partir do referencial teórico.....	84
3.5 ANÁLISE DAS METAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DE SURDOS NA LEI MUNICIPAL Nº 12. 213/15 QUANTO AO BILINGUISTO	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXO A - Ata de Exame de Qualificação	107
ANEXO B – Ata de Defesa de Dissertação	108

APRESENTAÇÃO

Como membro da comunidade surda, sendo uma pessoa surda, meu interesse por trabalhar na área da Educação teve início em 2006, quando comecei meus estudos na UEPG, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Na graduação, minha dificuldade em ouvir, devido à surdez pós-lingual, não foi uma barreira, mas um incentivo para lutar e chegar ao final do curso formada.

Foi também na faculdade que iniciei a aprender Libras. No entanto, na sala de aula não pude contar com intérprete (LS) e, sim, com a ajuda de colegas que se dispuseram a ocupar a função de escriba, pois sou muito apegada à leitura, uma das coisas que me levaram a chegar até onde cheguei. Resumidamente, foi assim que pude acompanhar as discussões e debates nas aulas do curso de Pedagogia por quatro anos!

Depois de formada, tive a oportunidade de prestar concurso público para a rede municipal de ensino. Já aprovada e atuando como professora de acompanhamento, observei e auxiliiei alunos surdos e ouvintes na escola comum. Foi dentro desses espaços que construí degrau a degrau minha atuação e experiência.

Nestes sete anos em que atuei como professora, na minha simplicidade de vida, olhar à minha volta e me ver junto com alunos surdos me faz perceber o quanto é difícil ser surdo em um ambiente em que a maioria é ouvinte. Mesmo que eu possa falar, tenho muita dificuldade em ouvir, mesmo com as próteses auditivas. Ler lábios é um desafio e uma atividade cansativa.

Na época do curso de Pedagogia, quando adentrei no universo surdo, comecei a me identificar e ter mais facilidade de me comunicar. No entanto, depois que me formei e comecei a trabalhar fora o dia todo, em grande parte em ambientes ouvintes, foi mais difícil ainda. Isso exigiu paciência e dedicação. Por outro lado, percebi a importância de os surdos terem acesso à Libras como primeira língua, o que é impossível em uma escola em que a maioria dos alunos é ouvinte. Em escolas como essas, a Libras em geral é usada como muleta, como língua de apoio ao ensino de Português.

É como se nessa escola o aluno surdo já viesse com a aquisição da linguagem dada e fosse preciso apenas traduzir de uma língua para a outra. Ledo engano. As aulas são ministradas para serem quase totalmente ouvidas e muito pouco vistas. Mesmo que tenhamos notícias de escolas que dizem estar promovendo inclusão, ainda falta muito. Neste trabalho, percebi a dificuldade que os alunos surdos tinham em desenvolverem sua identidade e sua

cultura surdas, socialmente reconhecidas, principalmente dentro dos espaços escolares, sem falar nos atrasos linguísticos e cognitivos gerados pela aprendizagem tardia da língua de sinais. Em suma, a acessibilidade linguística promovida pela Libras aos surdos está prevista em lei, mas as práticas pedagógicas na escola regular estão longe de promoverem uma inclusão linguística e social.

Ser surda me permite afirmar que a inclusão nas escolas perpassa o mundo dos surdos, dos alunos com necessidades educativas especiais. O buraco é mais embaixo, ou seja, a inclusão tanto da Libras quanto do aluno surdo na escola regular não é tão simples quanto parece. A exclusão é uma estrutura complexa, pode ser de dentro para fora ou vice-versa. Cada um de nós pode contribuir para que ela ocorra sem que saibamos. Ela não ocorre somente no espaço educacional, mas esse espaço tem se tornado um lugar importante para desconstruir crenças presentes em nossa sociedade.

A escola é um reflexo da sociedade pós-moderna em que vivemos, ela não pode estar neutra em relação ao que ocorre fora de seus muros. Por isso, fui instigada a ler diferentes livros que estavam à disposição nas escolas onde trabalhei e senti necessidade de desenvolver estratégias com o objetivo de ajudar outros alunos em sala. Esses alunos apresentavam defasagem em leitura e cálculo e autoestima fragilizada. Eram alunos diversos: ouvintes, brancos, negros, com necessidades especiais, entre outros.

Pude participar de suas histórias de vida. De alunos surdos, pude ser professora de cinco, no total. Estes me desafiavam a jogar contra o sistema. Foi a partir daí que senti necessidade de realizar uma pesquisa, de me aprofundar e escolher outros caminhos, ou seja, o mestrado. Ao reconhecer que existem leis que dão garantia de acesso à língua de sinais nos espaços escolares e Escolas Bilíngues para surdos, entende-se que é preciso avaliar até que ponto essas leis estão sendo cumpridas. Optei por analisar a Lei Municipal nº 12.213/2015, referente ao Plano Municipal de Educação e às metas que destacam a inclusão de surdos e o ensino bilíngue.

Atualmente estou trabalhando na EBS Geny de Jesus Souza Ribas, no município de Ponta Grossa, e conhecendo o trabalho desenvolvido na perspectiva bilíngue: Libras como L1 e Português na modalidade escrita como L2. Esse trabalho é muito diferente do encontrado na escola regular, visto que o aluno surdo tem um contato direto com falantes da língua de sinais, principalmente pela presença de professores surdos e ouvintes usuários da Libras, funcionários surdos e ouvintes e instrutores surdos com formação em Letras Português-Libras.

Cheguei até aqui para seguir em frente, colher novos frutos que possam contribuir para a educação de surdos. Enfim, para abrir caminhos para novas pesquisas e futuramente instigar outros surdos a darem vazão às suas propostas de investigação que possam contribuir com a academia e a sociedade surda e ouvinte.

INTRODUÇÃO

Que bom seria se houvesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração! Um mundo no qual eles nem mesmo fossem visto como “deficientes” ou “surdos” (Oliver Sacks)

A atual política linguística para a comunidade surda do Brasil se originou a partir do Movimento Surdo em favor da Libras¹ e de sua importância no debate das decisões relacionadas ao ensino desta língua. A proposta bilíngue estampada a partir da Lei 10.436/2002² e do Decreto 5.626/2005³ foi o ponto de partida para a criação de leis nas esferas estaduais e municipais contemplando o ensino da Libras na educação de surdos.

Mas essas leis não se referem ao *status* linguístico da língua de sinais), mas orientam o trabalho bilíngue Libras/Língua Portuguesa. Pelo fato de o Português ser a língua oficial do Brasil (discurso político), ela não deve ser “substituída” por outra na escolarização (no caso dos surdos, a Libras). Ao longo de mais de 15 anos, houve muitos avanços na área da educação de surdos, especialmente em relação aos direitos que estes conquistaram como pessoas surdas. No entanto, como o Brasil é um país de grandes proporções territoriais, esses direitos não chegaram a atingir de forma igualitária as comunidades surdas espalhadas pelo país.

O Paraná, segundo dados do IBGE, é considerado um estado bem desenvolvido, figurando em 5º lugar⁴ no ranking populacional. No entanto, apresenta diferentes realidades. Destas, optei por observar o município de Ponta Grossa, minha cidade, que conta com uma gestão da SME preocupada com a qualidade de ensino e em ter uma escola bilíngue para surdos, a EBS Geny de Jesus Souza Ribas, fundada em 2012. As demais escolas são regulares das redes municipal e estadual de ensino, sendo que a Educação Infantil e a Fase I do Ensino Fundamental são consideradas nesta pesquisa como mais importantes para a aquisição linguística e o desenvolvimento cognitivo da criança surda.

¹ A Libras é a língua de sinais oficializada no Brasil a partir da Lei 10.436/2002, mas existem mundialmente outras línguas de sinais. A brasileira se originou a partir da língua de sinais francesa e da língua de sinais utilizada pelos surdos no Brasil. No Brasil, na França e nos Estados Unidos, o desenvolvimento da língua de sinais sempre esteve atrelado à educação formal, pois como muitos surdos provinham de famílias ouvintes, na escola de surdos que ocorria o primeiro contato linguístico com a língua de sinais e com a comunidade surda.

² Conhecida como Lei de Libras (Lei 10.436, de 24 de abril de 2002), dispõe sobre a Libras e dá outras providências.

³ Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Libras, e art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

⁴ Dados segundo o último Censo IBGE de 2010. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em: 4 jan. 2019.

A inclusão do surdo sinalizante⁵ na escola e sociedade requer um olhar sobre a diversidade linguística não como uma minoria, e, sim, como sujeitos que têm como característica língua, cultura e identidade diferentes, marcadas pela surdez.

Desta forma, cada pessoa para a qual direciono meu olhar, meu discurso, uso da linguagem como forma de expor minhas ideias, minhas ideologias, meus pensamentos. Direciono meu olhar ao sujeito surdo, outro ser fragmentado, multifacetado, consumista (sim, consumista também), com identidade, cultura e língua próprias, que a sociedade trata como anormal, que precisa de “tratamento” e necessita ser incluído na sociedade a partir de mecanismo de regulação, ou seja, na escola.

O processo de inclusão do surdo na escola se dá a partir do estabelecimento de políticas linguísticas voltadas à comunidade surda no campo da educação, políticas essas sistematizadas em discursos (STURMER, 2015) que, por sua vez, determinam a ocorrência de determinadas práticas efetivas, tanto na escola regular como na bilíngue.

Como objeto de análise, elegi os discursos presentes nos seguintes documentos: a) as metas do Plano Municipal de Educação, ou seja, a Lei Municipal nº 12.213, de 23 de junho de 2015, chamada também de Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2024; e b) o PPP da EBS Geny de Jesus Souza Ribas.

O que se propõe para a inclusão linguística do aluno surdo no ensino regular e na escola bilíngue? Existe educação bilíngue respeitando a diversidade linguística de cada sujeito envolvido no processo (surdo/ouvinte), no caso da escola regular? Como o sujeito surdo e a surdez são vistos na sociedade? Isso contribui para os resultados que temos hoje? Como ocorre o ensino da Libras na escola bilíngue, segundo o PPP? Que discursos ou acontecimentos históricos podem ser encontrados nessas leis? No caso das leis, encontramos várias definições, vários caminhos, no entanto, ainda continuamos discutindo-os na atualidade, sem nos darmos conta de sua importância e dos resultados de tais ações.

E qual a importância desta pesquisa na área da educação, por que políticas linguísticas? Porque o grupo para o qual direciono meu olhar, que é fonte da minha pesquisa, é um grupo que apresenta uma língua diferente, de modalidade viso-espacial onde as mãos são usadas para tecer “palavras”, pensamentos, ideias e o modo de ver o mundo. Os Estudos Surdos (SKLIAR, 1998) são a área que pesquisa o vasto campo da surdez, não a surdez como patologia, mas a surdez como cultura, educação, identidade e língua de sinais (incluindo as

⁵ Surdo sinalizante ou sujeito sinalizante é o que faz uso pleno da língua de sinais sempre, é uma definição utilizada para diferenciar o surdo oralizado do surdo que usa apenas a língua de sinais. É uma definição mais cultural, calcada nos Estudos Surdos (SILVA, 2015).

políticas educacionais e linguísticas voltadas a ela). É preciso questionar o que está nos documentos. Muitos autores, surdos e ouvintes, e a comunidade, surda e ouvinte, que está envolvida na educação de surdos vêm questionando a forma com a Libras está sendo ensinada na escola comum, ao mesmo tempo em que é preciso reconhecer que existem práticas bilíngues fora da escola comum, ou seja, na EBS, e que o seu ensino requer um ambiente de interação linguística, semelhante ao ensino de qualquer outra língua, convivendo com mais de uma cultura.

Muito do que passei durante minha caminhada profissional influenciou a escolha do tema desta pesquisa, pois me fez pensar sobre o que as leis podem garantir para que o aluno surdo tenha a Libras presente como língua dentro do ambiente escolar. Conviver na escola inclusiva, com alunos surdos e professores ouvintes, acrescentou mais força na busca de novos conhecimentos.

Sendo professora na Rede Municipal de Ensino, nas etapas da Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental, sendo surda, reconheço que a escola é o ponto de partida para a criança surda ter acesso à língua de sinais, visto que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes (FERNANDES, 2014). Esse acesso pode se dar de duas formas: via escola bilíngue para surdos ou via escola regular.

Ambas apresentam características próprias, mas a escolha é a família do surdo quem faz. Em linhas gerais, na escola regular essa língua, muitas vezes, tem um papel secundário, serve de apoio à aprendizagem da Língua Portuguesa a partir de “práticas bimodais” (GÓES, 2012, p. 63) e não há falantes nativos da língua de sinais, de modo que o contato com ela é reduzido, diferente da escola bilíngue, onde o ambiente tem as duas línguas.

A história da educação de surdos é também uma história da luta linguística, que, como descrito nesta pesquisa, foi decisiva para que a comunidade surda conseguisse conquistar seus direitos. Esse apogeu se deu no século XVII, com o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789), que se dedicou à instrução de surdos, mesmo que com finalidade de formar mão de obra e não formar pessoas capazes de escolhas políticas, conscientes de seus direitos.

Em 1880, no Congresso Internacional de Milão, os surdos foram proibidos de usar esta L1 e o ensino oralista se tornou obrigatório. Os surdos adultos que passaram pelo processo de escolarização e exclusão linguística hoje lutam por uma escola bilíngue que contemple essa língua como L1 e para que as disciplinas da grade curricular sejam ministradas em língua de sinais (FERNANDES, 2014). Na escola bilíngue, o Português deveria ser ensinado como L2 (metodologia semelhante ao ensino de língua estrangeira). Na cultura surda, os surdos veem quem ouve como ouvintes. Mas os ouvintes, cujo discurso tem poder (caracterizado por uma

visão normalista e médica), agregam política ao ensino dessa língua de forma mascarada, usando o discurso da inclusão, chamando o surdo a participar das escolas dos ouvintes, em que terão acesso reduzido aos conteúdos.

A inclusão escolar é um problema tão grande quanto a exclusão social. As duas estão atadas pela resistência de aceitar o diferente. A inclusão da Libras de forma efetiva requer a sua inclusão em nossa sociedade, requer os dois lados: a política e a prática, um não sobrevive sem o outro. (SOUZA, 2009)

Os programas de educação inclusiva e multicultural tentam passar uma imagem de respeito para com a cultura do outro. Mas a escola exclui quem escreve diferente, quem fala diferente, quem é diferente, já que busca “normalizar este outro”. Isso também se deve pelo fato de os ouvintes nascerem em uma sociedade já preparada para eles, enquanto os surdos e outros que são considerados deficientes nada têm a seu favor, precisando se adaptar a tal ambiente, criando mecanismos de comunicação para sobreviver neste espaço.

A política orientada pelo MEC, presente no documento da CONAE 2010, tenta passar uma imagem de que a EBS é “segregacionista”, que “não existe” cultura surda (CAMPELLO *et al.*, 2014), que existe apenas a “cultura brasileira”. Segundo Botelho (2010, p. 18), quando “se concebe a surdez como uma experiência visual, a classificação das perdas auditivas segundo o grau não é fator determinante dos resultados”, ou seja, não importa o grau da perda, o surdo terá dificuldades em um ambiente de maioria ouvinte, pois não se pode generalizar o grau de dificuldade de cada um.

É necessário reconhecer que a escola, ao excluir o aluno surdo no processo de aprendizagem, estaria lhe negando o acesso a Libras como língua de instrução, quando necessário. Ocorre uma incompatibilidade linguística. Para os alunos surdos, é uma forma de punição e implica opressão pela Língua Portuguesa e oralização. Nestes espaços, chamados inclusivos, ocorre um controle, uma regulação. Existem “modelos normativos” para modelar cada indivíduo e gerir sua existência (REVEL, 2005, p. 29).

Isso se deve, segundo Gavaldão (2017, p. 25), à concepção clínico-terapêutica da surdez que se enraizou em nossa sociedade e pelo fato de o sistema não comportar ou oferecer condições pedagógicas, pois, para Botelho (2010, p. 18), ninguém fala a mesma língua, bem como não é possível usar as duas línguas simultaneamente, assim como as estratégias de ensino e aprendizagem que são voltadas ao público ouvinte.

A surdez não é algo homogêneo, existem diferentes tipos de pessoas surdas, ou seja, diferentes identidades surdas, que podem usar a Libras ou não, é preciso saber respeitar essa diferença. Para os ouvintes, o surdo é alguém que precisa de tratamento: médico, psicológico

e fonoaudiólogo. Aqui se insere o “mal” (DUCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 167): a sociedade vê o surdo como portador de falhas, pois para o ouvinte, que desconhece o mundo surdo, não ouvir é como uma doença que necessita de cura ou reversão. A diferença é que uma doença pode matar; já a surdez, não, o seu estigma é uma construção social herdada culturalmente, as crenças em torno dela e o preconceito vivido pelos surdos é real.

A limitação sonora não impede de desenvolver a comunicação por outros meios linguísticos. Mas o surdo também pode ver o ouvinte da mesma maneira, quando perde direitos pelo desconhecimento e preconceito linguístico do outro, principalmente quando este outro é alguém ouvinte, que por ter mais estudo ou conhecimento a ponto de conseguir ser professor de Libras em Instituições de Ensino Superior, mesmo que a lei dê prioridade ao surdo, caso o surdo não responda aos requisitos propostos, como, por exemplo, fizer um plano de aula.

Os surdos participam de duas comunidades: surda e ouvinte. Convivem em uma sociedade multiculturalista, portanto, dependem da cultura visual criada pelo ouvinte (tecnologias). Ela acabou se tornando uma necessidade de uso cotidiano. Mas a Libras continua convivendo de forma subalterna na educação dos surdos que precisam dela, deixando uma marca de exclusão linguística e social.

A respeito do que foi afirmado acima, também é preciso considerar que algumas leis contribuíram em muito para o crescimento e melhoria na educação de surdos. É o caso do Decreto Federal 5.626/2005 e o Decreto Municipal 52.785/2011 (São Paulo), que foi uma das conquistas fundamentais. A partir deles, surgiram cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Libras/Português e a disciplina de Libras se tornou obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

Isso se pode dizer em relação à criação de escolas municipais bilíngues. Hoje existem muitas escolas bilíngues para surdos que são amparadas por lei municipais, em Goiás e Rondônia, por exemplo. Nesse caso, também se deve considerar o reconhecimento da Libras por parte de pesquisadores, estudantes e pessoas envolvidas com a comunidade surda, enquanto o resto da sociedade desconhece a cultura surda e a diferença linguística.

Para Hall (2002), é fantasioso imaginar uma identidade plenamente unificada, completa e homogênea. Existe a busca pela normalização e, por essa razão, se busca fazer com que o surdo se adapte à cultura ouvinte, principalmente os surdos oralizados que não ouvem, mas falam. Diferente da hibridização cultural, em que existe mistura de culturas, na normalização se busca corrigir o que se entende como errado.

Assim, por desconhecimento do que seja o mundo surdo, este é descartado, mas não é só a pessoa surda que perde. Na maior parte das vezes são as associações de surdos que promovem a divulgação da cultura surda. Os surdos são dotados de uma cultura visual e é nela que se inclui o curso de Letras Libras da UFSC, o INES e as escolas bilíngues para surdos.

As leis que reconhecem seu valor existem no papel (Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005), mas, infelizmente, não garantem *status* linguístico a ela, visto que culturalmente vivemos em um país cujo povo acredita que se fala apenas uma língua, ou seja, é monolíngue, apesar de várias pesquisas (CAVALCANTI, 1999), incluindo o Censo do IBGE de 2010, provarem o contrário. Essas leis são de extrema importância, pois conferem um registro de valor, um documento oficial.

Muitos autores falam de oralismo, bilinguismo, comunicação total ou sujeitos surdos sem realmente conhecê-los, sem sentir na pele o que é não ouvir, sem saber a dificuldade de não ser compreendido. É preciso conhecer melhor os olhares de quem é realmente surdo, faz-se necessário ir além da temática da inclusão linguística.

Para que possamos compreender melhor a dificuldade da inclusão da Libras dentro do espaço escolar, devemos considerar, conforme Sturmer (2015), o que a lei apresenta e o que a escola faz, e também analisar os saberes construídos nos discursos (STURMER, 2015) das leis e suas práticas efetivas. Esses discursos estão presentes não somente nas práticas, mas também no currículo escolar. Ele é a base filosófica que norteia parte do trabalho pedagógico sendo também um espaço de relações de poder.

Sobre as leis e a educação de surdos, sabemos que não existem apenas no papel, mas que são regulamentadas e avaliadas periodicamente por GTs em universidades públicas. A importância da existência desses grupos está na forma como eles se constituem: desenvolvem pesquisa de práticas, constroem trabalhos coletivos de avaliação constante e promovem discussões, além de muitos darem origem a eventos abertos ao público que trabalha com a educação de surdos. Semelhantemente às línguas estrangeiras e indígenas, é preciso dar destaque e espaço próprio para pesquisas que agreguem valor à Libras como língua e cultura da comunidade surda.

A escola se tornou um espaço de negociações (QUADROS, 2007) em relação ao atendimento aos estudantes surdos e aos demais, visto que o termo incluir não pode ser reduzido somente ao sujeito que é visto como anormal ou diferente por nossa sociedade. Se por um lado o surdo busca um espaço seu na sociedade, em que se respeitem sua língua, cultura e identidade, o conflito com o ouvinte é a dispersão desse direito a partir da

fragmentação multiculturalista: a Libras é vista na escola como um pedaço da cultura do surdo.

Em seu sentido corrente, a palavra bilinguismo se refere à pessoa que é fluente em mais de uma língua. No caso do surdo, o termo se refere ao ensino com a finalidade de inseri-la no ensino regular para satisfazer às necessidades culturais e linguísticas da pessoa surda – estas serão tratadas mais adiante neste trabalho. Nos termos de Capovilla (2000): é preciso dar acesso a uma base linguística à criança surda.

Este autor destaca que o acesso à linguagem permite o acesso à comunicação, à aprendizagem de conceitos, ao conhecimento do mundo concreto, cultural e social. Se não houver uma base compartilhada e um acesso que contemple os requisitos necessários desta língua (cultura surda e convivência com usuários da Libras), “o mundo da criança ficará confinado a comportamentos estereotipados aprendidos em situações limitadas”, ou seja, se resumirá à imitação de comportamentos e à dificuldade de compreender a surdez (perda de identidade, indefinição).

McCleary (2006) considera a existência de dois tipos de bilinguismo, no caso de quem queira aprender uma língua estrangeira e quando não se é proficiente na língua nacional, ou seja, falando outra língua que não seja a língua oficial do país, como acontece no Brasil com os indígenas e os surdos. Mas o bilinguismo que se propõe pela comunidade ouvinte difere do almejado pela comunidade surda: os surdos querem uma escola em que a Libras seja língua de instrução, enquanto que na realidade o que encontram é a escola onde a Língua Portuguesa é a língua de uso geral, uma escola ouvinte⁶ que tem alunos surdos inclusos.

O olhar da sociedade ao outro se resume a separar o que se considera normal do considerado anormal, como forma de classificar, desconsiderando suas diferenças, numa busca pela inclusão desse outro. No caso dos surdos, existe muito além da diferença, que se exprime nessa língua. É preciso de uma política linguística que se volte para suas características culturais, históricas e identitárias.

Esta pesquisa parte desses caminhos, de conhecimentos teóricos que foram construídos no decorrer do mestrado e que compreendem a diversidade linguística e a identidade, e também de conhecimentos práticos advindos de vivências do cotidiano com outras pessoas surdas. Faz, portanto, um paralelismo entre o universo cultural surdo e o desejo de que se construa uma sociedade mais justa e inclusiva, em que o sujeito surdo é autor desse

⁶ Expressão muito usada pelos surdos ao se referir às pessoas que não são surdas, o oposto deles, os ouvintes.

processo e o ouvinte faz parte dessa realidade, sem, no entanto, impor seus padrões soberanos, respeitando a singularidade e a particularidade de cada um.

Desse modo, o objetivo deste estudo é analisar a política linguística que orienta a Lei Municipal nº 12.213, de 23 de junho de 2015, e o PPP da EBS Geny de Jesus Souza Ribas quanto à (não) defesa de uma educação bilíngue, com base na minha ótica de professora surda.

Como objetivos específicos são propostos: a) fazer um levantamento das normativas que possibilitaram a criação de escolas bilíngues no Brasil, Paraná e Ponta Grossa, bem como a sua distribuição em nosso território; b) analisar o PPP quanto à sua concepção teórica de bilinguismo, relacionando-o às práticas linguísticas da escola, avaliando se elas vão em direção ao que propõem: a valorização do surdo como indivíduo e o seu reconhecimento como cidadão de direitos sociais e linguísticos.

As práticas podem ser avaliadas pela organização estrutural da escola, pelo perfil do corpo docente, pelas atividades que a escola realiza. Por exemplo, se ela diz valorizar o surdo como indivíduo, podemos dizer que ela se organiza para isso? Penso que sim, considerando a preocupação com o perfil dos docentes, o calendário de eventos etc.; c) avaliar, em contraponto, a forma como a escola regular concebe teoricamente o papel da Língua Portuguesa e da Libras e como encaminha suas práticas linguísticas direcionadas aos alunos surdos; d) analisar como a Lei Municipal nº 12.213, de 23 de junho de 2015, concebe bilinguismo teoricamente e na prática, considerando os encaminhamentos que aponta.

Justifica-se a escolha das metas do Plano Municipal de Educação, ou seja, da Lei Municipal nº 12.213/2015, chamada também de Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2024, porque nela existem algumas considerações sobre a educação bilíngue (Libras e Português), educação inclusiva, AEE e EJA. Ainda dentro dela voltei meu olhar para as metas que se relacionam com a perspectiva do ensino bilíngue e a inclusão de surdos no ensino regular

Já a escolha do PPP considera que este é um documento de grande importância na EBS. Nele consta inclusive a filosofia da escola e a proposta curricular, a base de ensino que molda e orienta o trabalho diário da instituição. É essencial para que professores e a comunidade escolar saibam como acontece o ensino e o que a escola tem para seus alunos. Foi com ele que pude conhecer a proposta bilíngue da EBS Geny de Jesus Souza Ribas. A EBS deve fornecer condições para que a criança tenha acesso à Libras e à aprendizagem da Língua Portuguesa, assim o bilinguismo se dá por meio de uma política linguística que

contempla a política de identidade cultural, ou seja, um espaço de convivência entre surdos (crianças e adultos) e ouvintes com formação continuada.

Considerando a justificativa da escolha dos documentos analisados, explico as perguntas desta pesquisa:

- O Brasil constrói escolas bilíngues para surdos? Como encaminha o processo de criação dessas escolas bilíngues?
- A noção de bilinguismo presente no PPP é coerente com as práticas linguísticas da escola?
- Os papéis atribuídos à Língua Portuguesa e à Libras pela escola regular vão ao encontro das práticas linguísticas direcionadas aos alunos surdos?
- A concepção de bilinguismo presente na Lei Municipal nº 12.213/2015 vai ao encontro dos encaminhamentos que esta mesma lei propõe?

Assim, a pesquisa aqui delineada divide-se em três capítulos. O primeiro capítulo trata do contexto histórico da Libras e da política linguística que foi tomando corpo na década de 90. Nele também faço uma observação dos métodos linguísticos já utilizados na educação de surdos. Já o segundo capítulo discute aspectos que serão descritos na dissertação, a saber, as bases empírica e teórica da pesquisa: as leis que garantem o ensino da Libras, bem como a política e as práticas existentes nos espaços escolares, ou seja, a política dos discursos (STURMER, 2015) presentes nos artigos (lei e decreto da Libras) e metas do Plano Municipal de Educação.

Por fim, no último capítulo, a pesquisa em si: descrição da metodologia utilizada e a análise da Lei Municipal nº 12.213/2015 (que inclui a análise das metas referentes ao ensino da Libras nas escolas – regular e bilíngue para surdos –, bem como das práticas existentes dentro destes espaços), e do PPP da EBS Geny de Jesus Souza Ribas. A partir dessa experiência fundamentada em uma pesquisa de base bibliográfica e documental pretendo chegar a conclusões que busquem abrir espaço a construção de novas pesquisas e de novas indagações, pois a subalternidade (SPIVAK, 2010) da Libras vai além dos espaços escolares e acadêmicos.

CAPÍTULO I - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Falo da verdade, procuro ver como se atam, em torno dos discursos considerados como verdadeiros, os efeitos de poder específicos, mas meu verdadeiro problema, no fundo, é o de forjar instrumentos de análise, de ação política e de intervenção política sobre a realidade que nos é contemporânea e sobre nós mesmos (Michael Foucault).

1.1 HISTÓRICO DA LIBRAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA: DA CRIAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

Neste capítulo, falarei um pouco sobre a história da língua de sinais em geral e das políticas linguísticas no Brasil. Ela foi tomando corpo a partir da oficialização da Lei 10.436/2002 e fortalecida pelo Decreto 5.626/2005 ao garantir seu ensino nos cursos de licenciatura e criação de cursos superiores de Letras/Libras/Português (nas modalidades de licenciatura e bacharelado). Tal acontecimento é um capítulo da história da educação de surdos considerado vitorioso. Na época, iniciava meus estudos no curso de Licenciatura em Pedagogia, mas como a Libras passaria a ser disciplina curricular para as turmas somente a partir de 2007, não pude cursá-la.

Para compreender melhor a importância das políticas linguísticas, concordo com Calvet (2007, p. 9) quando afirma que as línguas existem para servir às pessoas e não as pessoas que existem para servir às línguas, ou seja, não somos escravos delas. No entanto, muitos conflitos e disputas mundo afora as têm como influência. Isso ocorre porque as pessoas buscam o poder. Para exemplificar sua extensão, posso citar o fato de, no decorrer da colonização de muitos países da América, Ásia e África, os colonizadores sempre terem imposto à força a sua língua de origem, ou seja, o poder era do colonizador.

Hoje, cada vez mais há uma mudança de paradigma, de valores, e existem países que estão buscando preservar a riqueza linguística como parte da história e cultura. No Brasil, as políticas linguísticas têm um amplo conceito que vai além do planejamento e execução. Ele engloba a preservação e estudo das diferenças linguísticas, os dialetos, as línguas dos imigrantes, as misturas linguísticas em regiões de fronteira e, é claro, a Libras e sua variedade indígena Urubu-Kaapor.

Mas antes devemos conhecer melhor o que é Movimento Surdo, como é formado e o que ele reivindica. Para compreender melhor o termo, teríamos que usar o plural, ou seja, os movimentos surdos, pois são movimentos que lutam por mais de um direito, que, segundo Klein (1999, p. 1) são “entendidos como movimentos sociais articulados a partir de

aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura”. Esses movimentos são vistos pela comunidade surda como uma possibilidade de se representar politicamente e também uma forma de resistência para com os ouvintes. Em Perlin (1998, p. 71), esse movimento representa a luta por direitos que vão além da educação, como trabalho, saúde e cultura.

Minha experiência na universidade foi a de embarcar na leitura da área da educação de surdos e depois de formada trabalhar na inclusão no ensino regular, pois na época, entre os anos de 2009 e 2012, a proposta de política educacional orientava para a inclusão de todos os alunos das escolas especiais. Mais para frente darei mais detalhes sobre essa questão, dando destaque à escola para surdos.

Voltando à temática, a política linguística da Libras no Brasil e das línguas de sinais (CAPOVILLA, 2009) no mundo sempre teve seu desenvolvimento atrelado à educação de surdos. A história da educação de surdos foi marcada pela imposição do oralismo (STROBEL, 2009), bem como o uso de diversas metodologias, mas houve momentos em que teve repercussão e aceitação por parte de estudiosos e pesquisadores. Esse apogeu se deu no século XVII, com o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789), que se dedicou à instrução de surdos, mesmo que com finalidade de formar mão de obra e não de formar pessoas capazes, conscientes de seus direitos. Mesmo assim, ganhou destaque por ser um dos primeiros a incentivar a educação de surdos (SOARES, 1999, p. 35). Sobre isso, Streiechen (2013, p. 37) salienta que:

[...] desafiando as dificuldades, defendeu a língua de sinais como sendo a língua natural e materna dos surdos. Afirma ainda que a língua de sinais acontece por meio da língua gestual-visual e é um verdadeiro meio de comunicação e desenvolvimento do pensamento.

Assim, L'Épée conseguiu educar vários alunos usando a língua de sinais francesa. Sua escola, fundada em 1755, foi a primeira a obter auxílio público (SACKS, 2000, p. 31). Também treinou numerosos professores para os surdos e estes deram continuidade ao seu trabalho, criando outras novas escolas para surdos na França e Europa. Sacks ainda acrescenta o que L'Épée não sabia, ou não conseguia crer: é uma língua completa, não apenas um meio de comunicação, pois possibilita que seus usuários discutam qualquer assunto, concreto ou abstrato.

No Brasil, o marco inicial de que se tem registro foi a fundação da primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, criado pela Lei 939, no dia 26 de setembro, data em que hoje se

comemora o Dia Nacional do Surdo. Eduardo Huert, professor surdo francês, foi contratado por D. Pedro II para ministrar aulas no instituto. Naquela época, era uma mistura da língua de sinais francesa e dos sinais usados pelos surdos das diversas regiões do país, como também, segundo Albres (2005), da Língua Portuguesa, que pode ter influenciado a construção do léxico por meio de adaptações por serem línguas em contato.

No século XIX, Alexander Graham Bell criticou as escolas, os institutos de educação de surdos, o casamento entre surdos e a cultura surda, pois considerava que eram fatores de isolamento para as pessoas surdas. Era contra o uso dos sinais, pois, para ele, prejudicava o desenvolvimento intelectual do aluno. Era defensor do oralismo. Ainda assim, não se pode dizer que Graham Bell era totalmente contra a língua de sinais. Oliver Sacks, em seu livro *Vendo Vozes*, acrescenta que Bell não a ignorava e que tinha fluência nela, pois segundo ele era o método mais adequado para atingir a mente da criança surda.

Na história da educação de surdos, em 1814, surgiu a primeira escola e instituto de educação de surdos nos Estados Unidos, a Escola Gallaudet, hoje mais conhecida como Universidade de Gallaudet, criada por Hopkins Gallaudet, filho de Thomas Gallaudt. Este, junto com Laurent Clerc, fundou em 1817 o *American Asylum for the Deaf*, em Hartford. Ele defendia um método combinado (na época, os sinais e a fala), isso porque as línguas de sinais são híbridas (SACKS, 2000, p. 36), isso se deve aos empréstimos lexicais⁷ por influência dos sinais da LSF e dos sinais próprios da comunidade surda do país.

Em 1880, no Congresso Internacional de Milão, os surdos são proibidos de usar os sinais e o ensino oralista se torna obrigatório. Ainda segundo Sacks (2000), nesse congresso, os surdos foram silenciados pelos ouvintes, que eram a maioria, e pelo argumento de que “deveriam aprender a falar”. Outro aspecto é que o mesmo congresso foi financiado por especialistas ouvintes na área da surdez, defensores do oralismo puro. Segundo o pesquisador norte-americano Gallaudet (SOARES, 1999, p. 40), o Congresso de Milão teve forte influência de representantes da Sociedade Pereira, de Paris. Conforme Soares, os representantes dessa associação em maioria votaram a favor do método oral puro como modelo único a ser adotado. Parte dos que estavam presentes na votação era composta de italianos e franceses, sendo estes favoráveis ao método que favorecia essa associação.

Esse cenário foi considerado um retrocesso na educação de surdos (FERNANDES *et al.*, 2009), pois se negou ao surdo o direito de participar do debate. Mas isso não quer dizer

⁷ Os empréstimos lexicais, segundo Duarte (2013, p. 28), correspondem ao alfabeto manual (datilologia) e ao seu uso na formação de palavras, por exemplo, os nomes próprios, ou seja, corresponde a um empréstimo da Língua Portuguesa. Também o uso de “sinais icônicos”, como “árvore”, “colher”, “caneta” são exemplos em que é usado um recurso estrutural visual.

que ele se extinguiu. A resistência foi maior que a obrigação de falar. Os surdos, escondidos, usavam os sinais, enquanto sofriam nas escolas para se oralizarem nas línguas majoritárias. A surdez passou a ser vista sob a perspectiva clínica na sociedade: as escolas se tornam centros de reabilitação auditiva e da fala. Hoje ainda existe reflexo desse olhar clínico por parte da sociedade em relação à surdez: por exemplo, quando usamos os termos pessoa com deficiência, surdo-mudo e deficiente auditivo, estamos usando uma terminologia clínica e não cultural. Para as pessoas que apresentam perda auditiva leve, o termo deficiente é muito utilizado e aceito, mas aqueles que apresentam surdez profunda e que fazem uso dessa língua preferem ser chamados de surdos.

Além do Congresso de Milão, em 1892, foi realizado outro congresso em Gênova, que apoiava o método oral puro e defendia um sistema de instrução em todos os institutos. Uma das influências para essa escolha se deve aos avanços da medicina e da industrialização.

O método do oralismo é, segundo Soares (1999, p. 1), o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral, que parte do princípio de que o indivíduo surdo pode se constituir interlocutor por meio da linguagem oral. Mesquita (2018) ratifica Soares (1999), afirmando que a filosofia oralista percebe a surdez como deficiência, visando à integração do surdo dentro da comunidade ouvinte, objetivando desde a reabilitação da criança até a normalização.

O fracasso do método oralista no Brasil (QUADROS, 1997) se deve à ênfase terapêutica e à valorização do desenvolvimento da fala em detrimento da produção do conhecimento como leitura e escrita, além de expor o aluno surdo à exaustão e aos castigos, colocando a escolarização em segundo plano. Reforçando essa ideia, nas palavras de Sacks (2000, p. 41), o oralismo e a supressão da língua de sinais nos espaços escolares foram responsáveis pela deterioração na educação de surdos, pois, como já exposto, era priorizado o desenvolvimento da fala.

Após o fracasso do método oralista, surge o método da comunicação total. Nesse método, se propõe a alternância de técnicas e recursos variados, ou seja, o bimodalismo, em que o Português e a Libras são ensinados simultaneamente. Em 1957, o antigo Instituto Imperial passa a ser chamado INES e adota a metodologia oralista. Witchs (2018, p. 78) destaca uma situação de rebeldia em 1950, no INES, a primeira na história, que se relacionava à volta do presidente Getúlio Vargas ao poder e à influência comunista (de alguns professores), além de hostilidade contra o diretor do INES na época. Ainda segundo o autor, em 1959 ocorreria a 1ª Conferência Nacional de Professores para Surdos, que teve um caráter de integração da educação de surdos.

Enquanto isso, os surdos, proibidos de usar os sinais dentro das escolas, o faziam em outros lugares, como forma de resistir. Na década seguinte (ALBRES, 2005), nos EUA, começam a surgir pesquisas sobre as línguas de sinais, a partir dos estudos de Willian Stokoe, que defende que a ASL é uma língua como todas as outras. Assim, surgiu o método da comunicação total, no qual se utilizavam diferentes técnicas a fim de o aluno surdo aprender.

Em 1977, no Brasil, foi criada a FENEIDA, Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditiva. Seu nome foi mudado em 1987, passando a denominar-se FENEIS, localizada no Rio de Janeiro. Segundo Albres (2005), a FENEIS tem um papel importante na inclusão social e educacional de surdos, pois reivindica a presença de tradutor e intérprete em eventos, seminários e palestras, o que auxilia na comunicação de surdos.

Mas é a partir da década de 90, conforme posicionam Fernandes e Moreira (2014), que se estabelece o marco inicial da insurgência do Movimento Surdo brasileiro⁸. Ainda segundo as autoras, também é nessa década que se iniciam os debates conceituais sobre a Libras, o bilinguismo, os reflexos dos modelos clínico-terapêuticos e socioantropológicos na educação de surdos, as teorizações sobre cultura e identidades surdas e os impactos de todos esses estudos na organização de um processo de educação bilíngue para surdos no Brasil, que levariam à criação das leis que contemplam a educação inserindo a Libras e o seu reconhecimento como língua da comunidade surda.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, acontece um congresso que dá origem à Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994), que orienta a escolarização de crianças com necessidades educativas especiais, inclusive surdas e surdo-cegas, sendo “não necessariamente [...] os mesmos das crianças ouvintes e videntes”. Essa orientação pode ser encontrada no artigo 19, que destaca a importância de as políticas educacionais, e inclui aqui as linguísticas, levarem em total consideração as diferenças e situações individuais, como as diferenças linguísticas.

Segundo Mesquita (2018), é a partir desse cenário que passa a ocorrer uma intensificação das discussões sobre os processos de aquisição e aprendizagem como uma língua natural e da Língua Portuguesa como segunda língua na educação de surdos.

Na sequência, em 1996, a UNESCO divulga a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, em Barcelona. Em seu 24º artigo há um ponto que fortalece a autonomia dos grupos linguisticamente diferentes, dando o direito de decidirem “qual deve ser o grau de

⁸ O Movimento Surdo brasileiro, segundo Perlin (1998, p. 71), conta com as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo de ser diferente nas questões políticas, sociais e econômicas. Tanto no singular como no plural, são entendidos como movimentos sociais que busca reivindicações, nesse caso, a luta das pessoas surdas pelo reconhecimento de sua língua, de sua cultura (KLEIN, 2005).

presença da sua língua como língua veicular e como objeto de estudo em todos os níveis de ensino no interior de seu território”. Ou seja, a comunidade surda teria o direito de intervir no grau de presença da Libras nas sociedades surda e ouvinte. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é mantida na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência.

Conforme o documento do MEC/SECADI, intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SECADI, 2014, p. 3), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, no artigo 59, recomenda que os sistemas de ensino devam assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades. Ora, no caso dos estudantes surdos, essas recomendações têm sido questionadas, pois se nem sequer existia Libras como disciplina curricular, muito menos comemoravam-se as conquistas da comunidade surda (Lei da Libras, Dia Nacional do Surdo) nem se abria espaço para explorar a cultura surda dentro do currículo.

Esse aspecto é muito questionado pela comunidade surda por mostrar o *status* linguístico dado à Libras durante anos, em que ela era reconhecida como meio de comunicação da comunidade surda apenas por garantir o direito, mas também por dar formação inicial para que professores pudessem se comunicar com os alunos surdos.

No Brasil, foi a partir do Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009) que a Declaração começou a ser respeitada. Esse decreto é uma tradução da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, tendo grande importância jurídica por ser um tratado de nível internacional e que se tornou emenda constitucional, sendo avaliado internacionalmente pela ONU.

No Paraná, entre 2010 e 2012, realizava-se o AEE nas SRM das escolas municipais da cidade de Ponta Grossa, época em que iniciei minhas atividades como professora na rede municipal de ensino. Era tempo de formar professores para atuarem na SRM, espaço em que trabalhei por alguns meses. No início, as escolas (algumas selecionadas) que contavam com as SRM para atender alunos com necessidades educativas especiais atendiam apenas uma deficiência específica, o que mais tarde mudou e cada sala passou a atender as diferentes deficiências.

No entanto, a política orientada pelo MEC presente no documento da CONAE 2010 nem sempre foi bem vista por parte da comunidade surda, principalmente os que lutavam pela escola bilíngue. Havia a interpretação de que o proposto era na verdade segregar surdos na escola bilíngue, já que se afirmava que não existe cultura surda (CAMPELLO *et al.*, 2014), existe apenas a cultura brasileira. Assim, a cultura surda estaria diluída, como vem ocorrendo

com outras culturas (de imigrantes, indígenas, negros, por exemplo) que se encaixariam dentro da cultura brasileira, fazendo parte de uma cultura única.

Pesquisadores que defendem a cultura surda e também a pluralidade cultural não aceitavam essa imposição. Esse discurso nos remete à impressão de que no Brasil existe apenas uma cultura e não diversas culturas, certa logofobia, certo temor por parte de algumas autoridades em relação à ordem dos acontecimentos, uma forma de tapar o Sol com a peneira, no popular, assemelhando-se ao discurso que defende o monolinguismo da Língua Portuguesa com base na expressão de que “há uma só língua” e não várias línguas. Mas a comunidade surda no Brasil luta por garantias e direitos.

As professoras que atendiam nas SRM não tinham formação específica para atender cada deficiência. A surdez e a Libras, em vez de *status* linguístico, voltaram para o terreno da deficiência, pois as professoras que atuavam nesses espaços nada conheciam sobre cultura surda ou Libras. Mesmo assim, presenciei críticas às escolas especiais que atendiam surdos e que respiravam a Libras. Essas escolas eram combatidas nos discursos de formação do AEE. Hoje, muitas dessas professoras se envergonham pelo desconhecimento que tinham na época.

Por isso argumento que os movimentos surdos foram necessários para que a Libras fosse reconhecida como língua da comunidade surda e para que ocorresse sua regulamentação, para que as escolas de surdos, hoje bilíngues, fossem reabertas. Em alguns estados, na década de 90, já havia um reconhecimento da língua de sinais como forma de comunicação das pessoas surdas⁹.

Também em 2010 ocorreu a maior mobilização da história do Movimento Surdo brasileiro (CAMPELLO; REZENDE, 2014) na CONAE. Segundo as autoras, esse evento marca o retrocesso na educação de surdos a partir do momento em que as propostas feitas pelos representantes surdos (delegados) não foram atendidas: o apoio à escola dos surdos e à Libras como língua de instrução. Surgem, então, diferentes discursos (STURMER, 2016) em relação à educação e ao seu ensino.

A proposta do CONAE coincidia com a proposta de inclusão do aluno surdo na escola de seu bairro, mesmo a escola não estando preparada para recebê-lo, não tendo suporte e profissionais proficientes para a tradução. Essa situação é descrita por Silva e Kumada (2009), que afirmam haver um conflito entre as duas línguas: a majoritária, Português, e a minoritária, a Libras. Segundo as autoras, há uma naturalização do aluno surdo como *outsider*, que ocorre tanto pelo desconhecimento dos profissionais em relação à Libras, à surdez, à sua

⁹ É o caso dos estados de Minas Gerais (Lei Estadual 10.379, de 10 de janeiro de 1991, sancionada pelo governador Newton Cardoso), Maranhão, Goiás e Mato Grosso do Sul (SILVA, TORTUCCI, 2015).

singularidade e à cultura surda, quanto pela forma de tratamento dada a essa língua no ambiente escolar. Resumindo, o surdo é alguém que não faz parte da escola dos ouvintes. As autoras defendem que é necessária e urgente a discussão de políticas linguísticas diferenciadas para esse grupo de alunos, assim como diretrizes em relação ao ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

A esse respeito, se deve destacar que o caráter das “instituições de ensino especializado” (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 43) continua presente nos documentos oficiais, o que muda é o respeito à singularidade linguística a partir das adequações metodológicas, avaliativas e de materiais voltados ao aspecto visual.

Outro detalhe importante, ocorrido em 2011, e que é destacado por Stürmer (2015) foi o fato de a FENEIS ter enviado uma carta-denúncia ao MEC, em que o Movimento Surdo aponta que o reconhecimento legal da Libras se deve a muitos anos de luta e resistência anônima.

Por conseguinte, tais definições, para Mello *et al.* (2011), mostram também a importância do contexto histórico-social em que as línguas discutidas se inserem. Ademais, uma educação de qualidade, para esses autores, não se orienta por critérios numéricos e mercadológicos e, sim, em uma sociedade que valorize sua cultura e diversidade e não na preocupação de garantir a aprendizagem de uma língua apenas, como vem ocorrendo com o Português.

Em 2012, no mês de junho, ocorre o Congresso da Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos¹⁰ em cinco países (4, 5, 6 de junho em Barcelona, 11, 12, 13 de junho em Lisboa, 18, 19, 20 de junho em Paris, 25, 26 de junho em Milão, 29, 30 de junho na Grécia). Esse evento representou um marco para a comunidade surda, pois as reivindicações apresentadas na conferência significam o desejo dos surdos de serem respeitado seu direito à cidadania.

Para o evento foram convidados 32 países, sendo que 21 deles participaram coordenando os trabalhos de levantamento dos problemas vividos pelos surdos em diversas áreas e apresentaram propostas para melhorias de condição de vida em todos os países.

Se vivêssemos em um país onde os diferentes falares ou variedades linguísticas recebessem outro olhar, o da diversidade, nosso ensino não estaria apenas preocupado em ensinar normas gramaticais, mas valorizar as diferentes variedades e estilos linguísticos usados pelo povo. Desta forma não estaríamos tentando neutralizar a Língua Portuguesa e seu

¹⁰ Disponível em: <https://www.sinpro-abc.org.br/index.php/component/content/article/60-artigo/494-conferencia-dos-direitos-e-cidadania-dos-surdos-condicisur.html>. Acesso em: 1 jul. 2019.

ensino, pois reconheceríamos que essas variedades existem e precisam ser respeitadas. Conforme afirma Camacho (2013, p. 19), a negação de conflitos na área da linguagem parece estar de acordo com a negação de conflitos sociais em geral, gerada por fatores de ordem histórica, sociocultural e étnica.

[...] há motivos de sobra para atuação no campo da política linguística, posto que milhões e milhões de pessoas são discriminadas e humilhadas por terem o sotaque que as elites consideram de baixo prestígio, inculto, bárbaros e assim por diante. Em todos os casos, há uma necessidade de intervir nos assuntos relativos à linguagem, deixando de lado a famigerada objetividade e isenção ideológica apregoadas pela ciência e postura que ela exige. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 42)

Debater a língua em seu uso social é o trabalho de todo pesquisador que adentra a área da educação linguística, no entanto aqui procuro explorar um pouco da questão da Libras e de seu uso com base no contexto social. Pelo fato de esta fazer parte da história e cultura da comunidade surda, é importante percebê-la como uma “instituição social” (CESÁRIO; VOTRE, 2008, p. 141). Inclusive as variações e mudanças linguísticas que ocorrem nesse grupo ou comunidade seriam, conforme Camacho (2013, p. 21), resultado do trabalho social de seus usuários a partir da identidade social específica de que são dotados ou dos padrões formais, que muitas vezes sofrem influências externas ou adaptações linguísticas. É o que ocorre na criação de novos sinais para nomear objetos: é preciso que ocorra a aprovação dos demais membros da comunidade.

Assim, a Libras, debatida neste trabalho, também tem um enfoque social, ou seja, se constitui como língua para uma comunidade linguística que vive espalhada em diferentes regiões do Brasil. E tal como ocorre com o Português, sofre variações linguísticas país afora. Essas variações não se referem somente aos sinais padrão, mas igualmente aos sinais caseiros¹¹ utilizados nos lares de crianças e adultos surdos que convivem com famílias ouvintes que desconhecem¹² a língua de sinais. Assim, à variedade linguística social dessa língua, Valiante (2009, p. 55, grifos do original) acrescenta que:

Tanto os sinais pertencentes às LÍNGUAS DE SINAIS (oficializadas), quanto os gestos *caseiros*, são constituintes da linguagem utilizada em uma comunidade surda. Ambos são *signos linguísticos* que veiculam significação, servindo como forma legítima de expressão.

¹¹ Os sinais caseiros, conforme Albares e Benassi (2015), mais conhecidos como Comunicação Gestual Caseira, são considerados por muitos estudiosos como gestos limitados e realizados por surdos que não têm e/ou nunca tiveram contato com a língua de sinais.

¹² Ao entrar na escola, o surdo passa a aprender a Libras, mas, em casa, caso a família desconheça a língua de sinais, os gestos caseiros podem continuar existindo como elo de comunicação entre o surdo e sua família.

Entretanto, tais sinais caseiros podem não ser interpretados na comunidade surda, somente no contexto familiar, tendo função de código linguístico. A autora considera que é somente a partir da aquisição da língua de sinais que a criança ampliará os contextos comunicativos, bem como poderá fazer parte de uma comunidade linguística e se desenvolver em todos os domínios cognitivos, ou seja, terá ganhos não só comunicativos, mas na esfera social, no que diz respeito à compreensão do mundo ao ter uma base linguística (QUADROS, 2007).

Outra questão referente às línguas de sinais no Brasil se direciona em maior parte ao espaço educacional, daí as discussões em torno tanto de sua inclusão (ora na escola regular ou bilíngue, ora na grade curricular como disciplina obrigatória) quanto das razões que originaram essa política linguística e educacional e os 15 anos que se passaram desde a criação da Lei da Libras e subsequentemente também do Decreto.

As intervenções e objetivos podem intervir de maneira positiva ou negativa. Um exemplo foi a política linguística implantada na Era Vargas, por meio do Decreto-lei 1.545, de 1939, que proibiu o uso das línguas estrangeiras pelos imigrantes, conhecidas como línguas alóctones (OLIVEIRA, 2000). Muitos imigrantes, como alemães, italianos, poloneses, entre outros, foram obrigados a falar somente a Língua Portuguesa. Sofriam represálias caso usassem a sua língua materna, inclusive no lar.

Há não muito tempo, se propôs uma lei ou Projeto de Lei, a Lei dos Estrangeirismos ou a Lei Aldo Rebelo, como ficou conhecido o Projeto de Lei 1.676, de 1999, cujo objetivo era o banimento do inglês e de sua interferência na Língua Portuguesa por meio dos empréstimos linguísticos ou estrangeirismos, isso por conta da comemoração dos 500 anos do início da colonização do Brasil em 2000. Isso nos mostra a continuidade de uma política linguística que se arrasta desde o Brasil colonial, conforme Oliveira (2000), em que o estado busca reduzir a quantidade de línguas do país, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) substituindo-as pelo Português.

De ideologia nacionalista e discriminatória, tais políticas mostram o quanto o Estado pode ou não intervir na vida dos cidadãos, até mesmo para manter as aparências, pois conforme Rajagopalan (2008, p. 12) muitos dos países que se dizem monolíngues não o são. O que ocorre é que a política linguística, muitas vezes autoritária, imposta no passado, tem uma determinada aparência (por exemplo, de monolingüismo) que vai na contramão das práticas linguísticas, porque há interesses na manutenção dessa imagem de país monolíngue.

Pode-se dizer o mesmo em relação à Libras, pois a política que atende aos surdos hoje ainda carrega uma visão do passado, quando os surdos eram tratados como incapazes,

dependentes de outros para lutarem por seus direitos, não sendo vistos como cidadãos (invisíveis). O caso da subalternidade da Libras é uma questão atual.

Segundo Silva (2007), a Libras aparece ocupando, se muito, um lugar periférico: a aquisição do Português na sua modalidade escrita é o objetivo primeiro. Isso contribui para reforçar a política de exclusão dos surdos no meio escolar/acadêmico. O que podemos perceber é que os saberes estatísticos sobre a alfabetização dos surdos munem o Estado na elaboração de estratégias de governmentação linguístico dessa parcela da população (WITCHES, 2018), ou seja, uma forma de controle e nacionalização a partir do objetivo principal, que é o ensino do Português na modalidade escrita.

Argumenta-se que tal prática tem respaldo na preocupação da inclusão do sujeito surdo não só na escola, mas na sociedade. Como tais práticas estão longe do que se almeja, o papel do professor é questionar seus valores e suas práticas, pois é um dos agentes nesse processo.

A sociedade sempre olhou com desconfiança a inclusão da Libras como disciplina, ainda mais de forma forçada, e sua inserção no meio acadêmico como disciplina foi uma vitória da comunidade surda, uma vitória que culminou na criação do Decreto n. 5.626, vitória essa que foi seguida de outras.

Por essa razão é preciso reconhecer o sujeito surdo destacado nesta pesquisa e a política linguística implantada em relação a sua língua. É importante que nós, professores e pesquisadores, sejamos sujeitos atuantes dessas práticas, é preciso que tenhamos conhecimento histórico acerca da cultura surda, da educação bilíngue e dos contextos em que elas ocorrem, principalmente em um momento político em que a Libras ganhou destaque na imprensa. É revendo o que se passou e o que se propõe que poderemos trazer novas discussões tanto sobre a educação quanto sobre a política linguística.

No próximo capítulo, o de referencial teórico, abordaremos aspectos importantes relacionados à construção do tema desta pesquisa. Traremos contribuições que foram o ponto de partida para a compressão de alguns aspectos relevantes sobre ser surdo, sobre identidade e cultura em um mundo multiculturalista e globalizado, em que a Libras é, ao mesmo tempo, uma língua e um lugar em que convivem diferentes discursos que mostram a discriminação linguística e a sua desvalorização.

Esses discursos estão presentes quando aceitamos as imposições e limitações impostas por ouvintes e até surdos subordinados a eles. Com isso perde-se a autonomia. Para ilustrar uso dois exemplos: o discurso de posse do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, ocorrido em 1º de janeiro de 2019, em que a primeira-dama Michele Bolsonaro usou a Libras para

discursar e pediu à intérprete que traduzisse; nesse caso temos duas conclusões: inclusão da comunidade surda e uso midiático e propaganda para mostrar que estaria fazendo sua parte já prometida em campanha. Outro exemplo, negativo, foi de atores e famosos que usaram os gestos dizendo serem sinais e ridicularizando a comunidade surda. Ao mesmo tempo, o desafio de lidar com a realidade em que vai exigir profissionais intérpretes em espaços públicos que deve ser continuada e cobrada por parte da comunidade surda.

CAPÍTULO II - DISCUTINDO AS LEITURAS: AS LEIS E O SEU CONTEXTO

A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas à surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve (Maura Corcini Lopes).

2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A LIBRAS: AS LEIS COMO UMA BASE PARA A GARANTIA DOS DIREITOS

No município de Ponta Grossa, o panorama da educação de surdos segue o contexto nacional, ou seja, acompanha as leis e diretrizes presentes nos documentos oficiais, desde a presença de professores auxiliares em sala até a existência de uma escola bilíngue para atender aos surdos da comunidade pontagrossense. Ao focar as leis que garantem à Libras o *status* de língua e sua presença nos espaços educacionais é preciso reconhecer que antes dessas leis os surdos eram vistos apenas como pessoas com deficiência, ignorando sua língua e cultura. Tais leis asseguravam os direitos e serviços disponíveis para as pessoas com deficiência. A única lei que se refere ao surdo em geral data de 2014 e trata da presença de intérpretes em eventos públicos oficiais.

Abaixo seguem algumas leis municipais que antecedem as leis federais e o Plano Municipal de Educação, e outras leis publicadas após o plano.

Quadro 1 - Leis municipais anteriores à Lei Municipal¹³

Projeto de Lei	Ano	Proposta	Justificativa
Lei 9.517	2008	Disciplina as diretrizes fundamentais para a aplicabilidade dos direitos da criança e do adolescente.	Lei voltada ao ECA (Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente), nesse caso, também contempla as pessoas com deficiência.
Lei 10.925	2012	Cria o Conselho Municipal dos direitos da pessoa com deficiência.	Busca fiscalizar ações voltadas às pessoas com deficiência
Lei 11.751	2014	Inserção de intérprete de Libras em eventos públicos oficiais.	Cumprir um direito que já é previsto em lei.
Lei 14.211	2018	Regulamenta a Lei Municipal 12.994/2017 que dispõe sobre o Guia dos direitos e serviços para pessoas com deficiência.	Regulamenta uma lei anterior, mas não fala de acessibilidade linguística.
Lei 13.206	2018	Cria o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência.	Regulamenta a Política de Atendimento à pessoa com deficiência e institui a conferência municipal dos direitos, além de dar outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora.

¹³ Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Podemos observar que as leis anteriores são gerais e que mesmo havendo a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, o surdo ainda era visto como deficiente. Essas leis tinham uma visão assistencialista, exceto a Lei 11.751, que garantia a presença de intérpretes em eventos públicos oficiais. No entanto, é difícil saber até que ponto essa lei é cumprida, visto que, com base em minha experiência pessoal, nem sempre existe intérprete em eventos e palestras.

Antes da criação e do decreto da Lei da Libras, em 1999, ocorreu o Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, intitulado “A Educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999). Nesse congresso, de nível internacional e de grande representatividade da comunidade surda, foi elaborada a base textual que daria suporte para a Lei 10.436/2002 e sem a intervenção dos ouvintes presentes no evento (BRASIL, 2016, p. 11).

Quadro 2 - Projetos de Lei federais, estaduais e municipais

Projeto de Lei	Ano	Proposta	Justificativa
Lei Estadual 10.379 (MG)	1991	Reconhecimento como meio de comunicação da comunidade surda.	Na época em Minas Gerais havia um grande número de associações de surdos. Essa lei foi considerada a primeira no Brasil a dar reconhecimento linguístico em nível estadual.
Lei Federal 10.436	2002	Reconhecimento legal da Libras em nível nacional.	Resultado da luta da comunidade surda, com a contribuição de Benedita da Silva (PT). A Libras é reconhecida como língua da comunidade surda.
Decreto Federal 5.626	2005	Inclusão da Libras na grade curricular dos cursos de licenciatura.	Dar formação para os professores que contemple a Libras no currículo. Formação de professores surdos por meio do curso de licenciatura em Letras Libras e Português.
Decreto Federal 6.949	2009	Ratifica o Decreto 5.626.	É tradução da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência.
Decreto Municipal 52.785 (SP)	2011	Transforma as escolas especiais ou centros em Escolas Bilíngues para Surdos.	Busca reestruturar as escolas de educação especial e centros que atendem surdos de forma a se enquadrar na atual legislação.
Lei Federal 13.005	2014	Regulamenta o Plano Nacional de Educação, em vigor de 2014 a 2024.	Apresenta as duas propostas para o ensino: escola regular com o AEE e a escola bilíngue.

Fonte: Elaborado pela autora.

As leis citadas no quadro acima estão em ordem cronológica respeitando não o nível de importância, mas o contexto histórico ligado a elas. Nesse caso, cito primeiro a Lei Estadual 10.379, de 10 de janeiro de 1991, sancionada pelo governador Newton Cardoso,

devido ao fato de apresentar o início do reconhecimento da Libras na legislação brasileira. No primeiro artigo da Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, tem-se o reconhecimento da Libras como forma de comunicação e expressão, referindo-se a ela como um sistema linguístico de natureza visual-motora, destacando ter estrutura gramatical própria e ser um sistema linguístico usado pelas comunidades de pessoas surdas.

Alguns estados, como Minas Gerais e São Paulo, têm sido referência nacional para a constituição do ensino bilíngue e a criação de escolas e associações de surdos, além de garantir outros direitos, como o seu uso em ambientes públicos. Depois deles, a partir de 2011, outros estados e até municípios criaram leis e decretos com garantias para melhorar a qualidade de vida e a acessibilidade linguística de surdos.

2.2 QUEM É O SUJEITO SURDO?

No Brasil, existem muitos grupos linguísticos que não usam o Português como L1 e lutam por seus direitos em relação à sua língua. É o caso dos surdos que, conforme o Censo de 2010 do IBGE, correspondem a 10 milhões de pessoas, ou seja, 5% da população brasileira. Destes, 2.147.366 apresentam deficiência auditiva severa, situação em que há uma perda entre 70 e 90 decibéis (dB). Nesse contingente, 70% têm dificuldade de compreender o Português. No município de Ponta Grossa, os dados da pesquisa apontam que mais de 13.000 pessoas apresentam algum grau de perda auditiva, sendo que mais de 3.000 pessoas apresentam de um grau profundo a uma grande dificuldade para ouvir, além dos que apresentam alguma dificuldade. Desse modo, deve-se destacar a falta de acessibilidade linguística e o desconhecimento da sociedade aliados à desvalorização dos profissionais surdos e de políticas educacionais para a inclusão efetiva da Libras nas escolas.

Quem é o surdo?

Podemos definir uma pessoa surda como aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (LONGMAN, 2007, p. 67)

Ser surdo não significa apenas não ouvir, mas sobreviver no mundo ouvinte por meio da percepção visual, pois quando o surdo aprende a falar ele terá de “ouvir” com os olhos. Nas palavras de Sacks (1998, p. 129), nascer surdo, ser surdo expõe o indivíduo a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que, quem ouve, ou melhor, fala num mundo de

falantes, não pode imaginar. Entre as habilidades desenvolvidas pelas pessoas surdas, Sacks cita a habilidade de descrever o espaço quando dialogam ou narram suas “experiências visuais”. E, segundo ele, é uma experiência tão rica em detalhes que só os que compreendem percebem.

Conforme esse aspecto, Campello (2015) afirma que com o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, que permitiram o diálogo crescente entre diferentes culturas e sociedades, esse cenário de uma possível pureza identitária tornou-se ainda mais distante da realidade, principalmente quando falamos de uma identidade nacional.

Para Bauman (2001), esse cenário de transformações (tecnológicas, da era da informação) encurtou as distâncias transformando as relações humanas. Antes do pós-modernismo, na modernidade sólida, a modernidade criou bases advindas das revoluções e transformações pelas quais o mundo passou (guerras, tecnologias, revoluções). O trabalho que antes partia da imitação de um fazer, tem se tornado cada dia mais complexo e cada vez mais dinâmico (menos manual e mais tecnológico), envolvendo amplos conhecimentos e habilidades. Mas Bauman descreveu também o cenário atual, aquele advindo da pós-modernidade, ao qual nomeou de modernidade líquida: este se caracteriza pela individualização (egocentrismo) do mundo e desconstrução de paradigmas das sociedades tradicionais anteriores (homofobia, racismo). Desta forma o hibridismo cultural representa a pluralidade de ideias, pensamentos, linguagens, concepções em diferentes espaços, e na pós-modernidade, esses espaços começaram a se constituir, indo além de onde o sujeito se encontra, perpassando a diferentes níveis.

Assim, posso dizer que, na comunidade surda, como vem ocorrendo com outros grupos (como negros, indígenas, imigrantes, entre outros), a hibridização cultural trouxe novas perspectivas, principalmente com relação a sua identidade. Isso fez com que os surdos cobrassem representatividade a partir de movimentos exigindo a sua acessibilidade comunicativa nos diferentes espaços, nos diferentes contextos (político, linguístico, cultural e histórico), representando uma forma política e desafiante de resistência a um poder cultural dominante.

Conceitos como descentramento, desterritorialização e reterritorialização cultural nos permitem falar da surdez a partir de um entendimento de hibridismo cultural, que pode ser lido como mescla, mistura, fronteiras que possibilitam diferentes combinações, diferentes constituições de sujeitos e culturas (KLEIN *et al.*, 2006, p. 15).

Ainda explicando o hibridismo cultural, durante a primeira década do século XXI, ocorreu uma ruptura com o antigo padrão. Até essa época, no Brasil, depois da queda do

método oralista e o insucesso do método da comunicação total, a partir de lutas e da vitória com a criação da Lei da Libras, posteriormente, em 2005, o decreto se torna um capítulo importante. Pude acompanhar durante minha trajetória na universidade o quanto foi significativo. Não foi um processo imediato, exigiu que as universidades se organizassem para cumprir de alguma forma o que a lei exigia: a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Na época, faltavam professores surdos formados em nível superior, o que só foi possível ao longo dos anos com a criação de cursos superiores de Letras Libras (bacharelado para formação de intérprete e licenciatura para formar professores).

Foi assim que teve início a hibridização cultural (linguística e cultural) entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, que convivem nos espaços acadêmicos. Bhabha (1998, p. 20) ressalta a importância dos momentos e processos que são produzidos na articulação das diferenças culturais. Para ele, esses “entrelugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início aos novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. Não existem sujeitos surdos iguais, mas diferentes formas de ser surdo.

A importância da cultura para a comunidade surda se deve também a sua dimensão política, pois, ao estar intimamente relacionada “aos processos de (re)composição de diferentes grupos sociais” (LOPES, 2002, p. 29), ela não trata somente da Libras, mas também das relações sociais.

Para Clyde Kluckholm, a cultura é a vida total de um povo, a herança que o indivíduo adquire de seu grupo (2014, p. 2). No caso da cultura surda, ela é transmitida das gerações adultas às gerações mais jovens pela educação, pela convivência na comunidade surda. Geralmente, para o surdo a cultura está presente na herança deixada pelo desenvolvimento da Libras, pela contação de histórias, pelas piadas, pelo jeito de ser e pela própria Libras.

O campo de estudo preocupado em acompanhar e investigar o processo cultural da diversidade surda são os Estudos Culturais pós-estruturalistas:

Na atualidade, os Estudos Culturais voltam-se para uma gama muito grande de questões que abrangem a sexualidade, a mídia, a nacionalidade, a cultura popular, as políticas de identidades, os discursos e a textualidade, entre outras que poderia continuar citando sem esforço. Abrigada sob essas questões, existe uma variação muito grande de possibilidades, teóricas e metodológicas que se identificam “necessariamente e profundamente” em relações de poder significadas na cultura. Trabalhar nesta perspectiva é exercitar a compreensão das relações de poder e o nosso lugar dentro delas. (LOPES, 2004, p. 36)

O poder, descrito por Foucault dentro de suas obras, mesmo que o filósofo não tenha publicado uma obra específica sobre o tema da surdez, nos dá a ideia de que o poder está presente nas instituições e no sentimento e nas práticas humanas e sociais.

Os dispositivos de poder que Revel (2005, p. 39) explica como mecanismos de dominação estão presentes na sociedade e podem ser instituições, como o governo, a justiça, a escola, os ministérios, enfim, são órgãos ou entidades que com base em diversos mecanismos, como leis, decretos, uso da ordem, da disciplina, de técnicas, por exemplo, buscam ou não controlar a sociedade.

Assim, a cultura assume um papel de destaque na constituição da subjetividade e da identidade da pessoa. Nas palavras de Perlin (2004, p. 77), as identidades surdas são construídas dentro de representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. É dentro desse grupo cultural que existe a tensão de sobrevivência cultural na busca pela sobrevivência, por ser diferente, ou seja, a singularidade, porque se cada sujeito é único, cada sujeito surdo também o é. A cultura dentro da comunidade surda sofre a influência da comunidade ouvinte¹⁴.

Nos espaços de convivência entre surdos e ouvintes ocorre o trabalho fronteiriço da cultura que exige um encontro com o novo que não seja parte contínua do passado e do presente. No interior de cada grupo cultural, existe a tensão de sobrevivência cultural, a existência marcada pela sensação de sobrevivência, de ser diferente (PERLIN, 2006, p. 75). Conflitos existem e para os olhos da sociedade os surdos são vistos tanto a partir do discurso da diferença como da deficiência física. Leite (2008) nos traz uma reflexão sobre os conflitos e contradições em relação às propostas de educação de surdos que têm sido reivindicadas e discutidas, especialmente as que propõem levar em consideração a identidade surda. O bilinguismo na educação de surdos deve contemplar tanto as línguas de sinais como a cultura surda e isso só é possível com a convivência em grupo de falantes da mesma língua. Também, em se tratando de cultura, se pode afirmar que:

Reconhecer a existência da cultura surda não é fácil, porque no seu pensamento habitual acolhem o conceito unitário da cultura e, ao aceitarem a cultura surda, tem que mudar as suas visões usuais para reconhecer que existem diferentes culturas. (GESSER, 2009, p. 53)

Para a autora, a afirmação de se ter uma cultura e identidade própria pode ser uma forma de se distinguir do ouvinte (de quem ele não é um igual) e uma forma de sobrevivência. É a partir da convivência em grupos que os surdos constroem sua identidade linguística, daí a

¹⁴ Para exemplificar, citamos as tecnologias que exigem também o uso da escrita do Português (uso de celulares, por exemplo).

importância, no caso da Libras, da interação entre surdos em diversos ambientes, sendo que a escola e a igreja são os mais comuns, seguidos das Associações de Surdos. A cultura surda é caracterizada pelos artefatos culturais, como as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas que são focalizadas e entendidas com base na diferença e no reconhecimento político. Nos Estudos Surdos, o surdo é reconhecido como um sujeito completo e não como um sujeito deficiente, a quem falta algo.

A realidade de quem vive a surdez muitas vezes é retratada fora do espaço linguístico-cultural, reforçando o lado médico e clínico, criando um estereótipo social. Nesse caso, se imprime o uso de aparelhos auditivos (AASI) e implante coclear (IC), assim como na ótica sociológica quando o surdo tem sua vida como indivíduo em que tem contato com uma sociedade despreparada para recebê-lo. Descrever a surdez e a representação da cultura surda sem ser surdo é um desafio fronteiriço, que exige cuidado, pois se devem destacar quais sujeitos surdos se quer representar e o contexto social.

Mas para compreender essa discussão sobre cultura, identidade, surdez e língua, é preciso saber se um dado grupo que possui características diversas é diferente do nosso. No caso de um sujeito pertencente a outro grupo étnico, como os chineses e árabes, por exemplo, que possuem diferença física e linguística em relação aos brasileiros, percebemos com facilidade, sabemos que possuem identidade diversa da nossa. Mas e os surdos? Uma explicação interessante é dada por Leite (2008, p. 3):

Um fato empírico é que essas pessoas tendem a conviver mais entre si, de modo que esse agrupamento deve ser resultado de uma identificação maior que sentem em relação aos membros de sua comunidade através da língua que falam, dos assuntos pelos quais mais se interessam, das roupas que usam, da religião que professam, entre uma série de outros aspectos. O conjunto desses elementos pode ser entendido como a tradição cultural desses indivíduos, que é edificada dentro de sua comunidade desde o nascimento da pessoa e que é constantemente negociada e resignificada a cada nova situação de enunciação cultural, seja na relação com os próprios membros de seu grupo, seja na relação com a sociedade majoritária.

Assim, ela é uma tradição que é passada não pela família do surdo (já que a maioria possui pais ouvintes) e, sim, pela escola por meio do contato da criança surda com outros surdos adultos (professores), e por ambientes, como igrejas e associações de surdos, em menor grau, assim como lugares que contribuem para a sua divulgação.

Uma característica que narra a diferença surda é a diferença que “é concebida como uma entidade independente” (SILVA, 2000). Ser diferente vai além de falar uma língua de modalidade não oral e auditiva. Existem diferentes tipos de surdez, desde surdos oralizados que não se identificam com a cultura surda e surdos com implante coclear que usam os sinais.

O que ocorre é a presença de uma diversidade de formas de se ver como surdo e para isso usam-se diferentes terminologias, desde os termos surdo pós-lingual e surdo pré-lingual, surdo oralizado e surdo com IC, ou seja, diferentes identidades surdas¹⁵. Essas identidades são citadas por Perlin (1998) e podem sofrer modificações a partir de fatores externos, sejam elas físicas ou psíquicas advindas das diversidades de estímulos a que estão sujeitos.

As identidades são realmente algo formado ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade (FERREIRA *apud* HALL, 2002, p. 38).

Cada pessoa é única, portanto, pensar o surdo no singular, com uma identidade e uma cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue um sujeito surdo dos outros milhares que possuem e vivem realidades diferentes, como o surdo negro da mulher surda, do surdo cego, do surdo cadeirante, do surdo índio, do surdo oralizado, do surdo do campo e da cidade (GESSER, 2009, p. 55).

Existe uma diversidade dentro da comunidade surda que não pode ser resumida a uma característica física ou à língua, pois somos diferentes uns dos outros. Enquanto uns lutam apenas pelo reconhecimento político e social da Libras, outros vão além, lutam por direitos sociais mais amplos, mesmo que esses direitos dependam de acessibilidade linguística. Se cada um de nós tem sua identidade e características singulares, isso nos diferencia dos demais.

No caso dos surdos, o oralismo deixa marcas tanto do fracasso como do sucesso. O fato de falar e não ser compreendido ou de não compreender o que se fala e a dificuldade de viver entre os ouvintes são citados por Perlin (1998) como sentimento da necessidade de estar entre iguais, de se sentir aceito e compreendido, de poder fazer parte de um todo. Sabemos que o surdo oralizado não ouve música, tenta ler os lábios, mas não compreende a maioria das palavras e expressões muito utilizadas pelas pessoas em uma conversa informal. Ao estar em um grupo de pessoas surdas e usar a Libras, ele se sentirá mais liberto e participará ativamente e com prazer da conversa. Perlin (1998) afirma que:

A comunicação existente entre as pessoas ouvintes me deixa assustada. É difícil compreender o que transmite seu pensamento através de lábios que se movimentam com uma rapidez, terrivelmente louca. Observo os lábios com atenção e consigo entender algumas ideias, mas, na maioria das vezes, desanimo pelo cansaço e pela chateação que me invade por não conseguir ter uma noção correta das mensagens dadas. Aí vem de novo o sinal de sensação da eminente exclusão na comunicação com os ouvintes.

¹⁵ Para uma melhor compreensão sobre as diferentes identidades surdas, convido a ler Perlin (2000). A autora classifica a identidade surda em sete grupos de base: identidade surda (identidade política), identidades surdas híbridas, identidades surdas flutuantes, identidades surdas embaraçadas, identidades surdas de transição, identidades surdas de diáspora e identidades intermediárias.

Há surdos oralizados que foram banidos do acesso a Libras e que, por dificuldades de compreender a leitura labial, optaram, mais tarde, por aprender a língua de sinais. Surdos que têm a língua de sinais como L1, língua materna, apresentam maior desenvoltura e habilidade de comunicação que os surdos que tiveram acesso tardio. Há os deficientes auditivos que utilizam ambas as línguas, a Libras e a Língua Portuguesa. Nesse caso, a Língua Portuguesa é considerada a L1 e a Libras a L2.

Existem os chamados radicais que não aceitam como surdo quem é oralizado, defendem um purismo linguístico, o que mostra o preconceito existente dentro da comunidade surda.

Se respeitarmos o direito do surdo de ser educado em sinais, devemos respeitar o direito daqueles surdos que optaram por também falar a Língua Portuguesa (GESSER, 2009). Nesse caso, devemos respeitar a singularidades desses sujeitos, sem impor ora a oralização, ora os sinais. O que precisamos é dar oportunidade da experiência e do contato com a Libras, pois muitos surdos ainda precisam dela, não só no ambiente escolar, mas na sociedade.

Entendo que os discursos sobre a surdez e os surdos não se apresentam de forma homogênea. Eles estão inscritos entre diversas formações discursivas, constituídas a partir de diferentes práticas ligadas aos campos da medicina, da pedagogia, da linguística, entre outros. Esses saberes, articulam-se através de jogos de poder que devem ser entendidos em sua historicidade (KLEIN, 1999, p. 9).

Seguindo essa reflexão, podemos considerar que a sociedade ainda resiste em reconhecer a cultura dos surdos. Isso ocorre ao longo da história da humanidade. Primeiro negou-lhes o direito à vida, mais tarde impôs políticas ouvintistas na educação e, hoje, na era da tecnologia, temos o implante coclear (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 85).

Para Skliar (1997), o oralismo é uma imposição social da maioria linguística sobre uma minoria linguística, isso porque o Português é a língua oficial e majoritária no Brasil, mas, para o surdo, deve-se priorizar a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

É possível discutir a importância da Libras para a educação de surdos, afinal, é preciso que ocorra a análise do processo da evolução da comunidade surda, bem como a evolução de um surdo em específico para que se possam mostrar os prós e contras da aquisição e do desenvolvimento da Libras e da Língua Portuguesa por pessoas surdas, observando a filogênese e ontogênese desse grupo social e do indivíduo em questão.

Há ainda a polêmica que se refere aos profissionais que trabalham com os surdos e dos surdos oralizados que não se sentem parte da comunidade surda, não vendo mérito na oficialização da Libras. São profissionais que ainda carregam as raízes do oralismo e da comunicação bimodal e que se preocupam mais com a aprendizagem do Português do que

com o desenvolvimento linguístico e social. Já os surdos oralizados que preferem a comunicação oral acham desnecessário, principalmente na área do ensino, pelo fato de que seriam obrigados a aprender a língua dos surdos e não se sentirem confortáveis. Essa afirmativa está mais voltada pela questão de identidade, conforme Perlin (1998), e pelo sentimento em relação ao uso das duas línguas.

Ser surdo como líder ativo nos movimentos e embates é ser surdo que inicia contato nos contornos das fronteiras, abrindo frestas e portas para o novo. São pessoas assim que a comunidade surda tanto almeja para seu crescimento, unindo aqueles que têm ideias contrárias.

Uma das maiores preocupações da comunidade linguística surda se refere às misturas linguísticas entre o Português e a Libras. É importante compreender que ambas são diferentes e que esta língua não se baseia num suporte para transcrição do Português para o surdo. É, sim, uma língua com constituição diferente: ela é uma língua viso-espacial. Semelhantemente ao que acontece com as línguas faladas, apresenta grande variação linguística.

Como se não bastasse, além da sua variedade linguística, outro aspecto a se destacar é a subalternidade tanto do sujeito surdo como da sua língua visual-espacial. Isso porque a inclusão almejada não é somente linguística, mas social. Segundo Spivak (2010), os subalternos são aqueles cujas vozes não podem ser ouvidas. No caso dos surdos, é o que vem acontecendo nas escolas que se dizem inclusivas, mas que apenas colocam um intérprete para auxiliar o aluno. Nos demais ambientes públicos, como hospitais, o surdo é obrigado a escrever o Português ou pagar um intérprete (quando o pode).

O suplício das viúvas, retratado por Spivak, me faz refletir sobre a forma como os ouvintes tentam retratar a surdez, sem ser surdo, questionando o jeito surdo de ser quando tentam impor suas ideias ditando o que consideram melhor para os surdos, numa atitude paternalista. Isso porque os ouvintes, ao tentar explicar a surdez quando não participam de uma comunidade surda, penderão seus discursos para a ideia de que o surdo quer ouvir. Nem todos os surdos aceitam o implante coclear, outros se adaptaram bem. O incentivo ao uso de implante coclear é algo que deve ser compreendido como escolha da família do surdo (quando criança), mesmo que tenha por trás o aconselhamento de um profissional da medicina. Quando o surdo não tem êxito, seja na aprendizagem escolar, seja na comunicação, a língua de sinais é benéfica, é importante, e isso vem sendo defendido por fonoaudiólogos e demais profissionais nas áreas da saúde e da psicologia.

Por isso, ressalto não a subalternidade do sujeito surdo, ou o discurso presente, e sim o papel que a Libras tem no espaço escolar tanto na escola regular como na bilíngue: o seu

uso como uma ferramenta útil para que o surdo desenvolva a escrita e não como fator necessário para o desenvolvimento da linguagem. Acrescento ainda que, na formação linguística, o sujeito não se constitui somente da linguagem, mas também de identidade cultural. Essa identidade não é homogênea, mas fragmentada, apresentando um comportamento de estrangeiridade, visto que o surdo se torna um estrangeiro em seu próprio país de origem.

A língua passa por mutações comunicativas que presenciamos em um mundo desterritorializado. Para Moita Lopes (2014, p. 103), tal mundo faz usos transidiomáticos do Português em meio às fronteiras físicas e cibernéticas nas quais textos e pessoas estão em movimento. Nesse caso, quando o mundo surdo e o mundo ouvinte se cruzam, ocorre o contato da cultura surda e da cultura ouvinte. É esse entrelugar que fornece o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade (BHABHA, 1994, p. 20).

Nos Estudos Surdos, não se utiliza a expressão deficiente auditivo, pois, segundo Sá (2006), tal definição é utilizada no contexto médico-clínico, sendo que o termo surdo é o mais adequado e se relaciona ao marco sociocultural da surdez, ou seja, aos artefatos culturais que se originam a partir da língua de sinais. A perspectiva cultural da surdez é calcada pela subjetividade, ou seja, o ser surdo:

Seguindo na direção das chamadas teorias pós-modernistas, entendem que a subjetividade não é dada, é produzida. A subjetividade destaca o “quem eu sou” e o “quem nós somos” da cultura. Então, os principais objetos de análise dos estudos culturais são a subjetividade bem como as identidades individuais e coletivas (SÁ, 2006, p. 51).

O surdo é vítima das desigualdades e exclusões de nossa sociedade. É por meio do discurso em defesa de sua diferença que ele apoia sua identidade, sua língua, seu jeito de ser.

Percebe-se a fragmentação dos discursos da cultura moderna e entra-se na fragmentação, no que vem a se constituir por cultura inerente a cada grupo. Percebe-se que, no interior de um grupo cultural, a existência marcada pela sensação de sobrevivência, de ser diferente (PERLIN, 2004, p. 75).

Essa fragmentação, em que diversos grupos compartilham diferentes culturas, é reflexo da pós-modernidade. O sujeito surdo busca a constituição de sua identidade permeada pela realidade social, de compartilhar suas experiências (existem aqueles que, por exemplo, divulgam a Libras na comunidade surda, cursos de Libras nas escolas e igrejas). É uma estratégia de sobrevivência frente a antagonismos, choques culturais, preconceitos, intolerâncias, enfim, uma complexidade social.

2.3 POLÍTICA LINGUÍSTICA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

A Libras se constituiu como língua oficial da comunidade surda dentro de um contexto histórico do movimento surdo, da luta pelo seu reconhecimento legal por meio da Lei 10.436, pela presença de intérpretes e de seu ensino como língua materna. No sistema de ensino, se faz necessária sua legitimação, conforme Albres (2005), pois é exigido nas escolas o estudo de suas regras e gramática, tanto para os surdos que têm a Libras como L1, como para os ouvintes na modalidade de L2. No entanto, o surdo precisa conhecer a norma culta da Língua Portuguesa, por ser obrigatória. Desta forma, podemos dizer que na escola o desenvolvimento de competências linguísticas se dá por meio da prática e do exercício em que o papel do professor é o de propiciar meios de os alunos desenvolverem competências linguísticas e sociocomunicativas (GORSKI *et al.*, 2010).

Ao discutir o modelo de educação bilíngue para surdos, direcionados a partir das leis atuais, considera-se pertinente partir de uma concepção de língua(gem) que a veja como uma construção social, histórica e cultural. Albres e Oliveira (2013), com base em Bakhtin (1992), discorrem que “a língua é um sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico”. Deste modo, a importância está nas práticas diárias e em seu reflexo na vida dos sujeitos surdos. O discurso é uma atividade de interação social, sendo a linguagem algo fundamental para a constituição dos processos discursivos (CRUZ, 2015, p. 188).

Quanto à sua importância no ensino para as crianças surdas cabe frisar que:

A língua de sinais tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança e permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante. Permitirá à criança um desenvolvimento de sua identificação com o mundo surdo [...] logo que entre em contacto com esse mundo. E mais, a língua de sinais facilitará a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou na modalidade falada. É sabido que uma primeira língua adquirida com normalidade, trate-se de uma língua oral ou de uma língua de sinais, estimulará em grande medida a aquisição de uma Segunda língua. Finalmente, o facto de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança maneja pelo menos uma língua (GROSJEAN, 1998).

Tal afirmação também é defendida por Sacks (1998, p. 123), caso as crianças surdas não sejam expostas desde a tenra idade a uma língua ou comunicação adequada. O autor igualmente acrescenta que pode ocorrer um atraso na maturação cerebral. Existe uma gama de pesquisas tanto no campo da Linguística como no da Psicologia e da Educação que defendem a necessidade de divulgar a Libras como essencial para o desenvolvimento integral da criança surda.

Deve-se considerar que a aprendizagem de uma língua passa pela relação do sujeito com o mundo, pela necessidade de se sentir aceito, de trocar informação e conhecimento, envolve o emocional, o ético, o racional, o cognitivo. Esse ato de aprender é uma ação que permeia a complexidade, que será exposta pelo aprendiz e desse ato decorrem o pensar e o agir, tomar decisões, transformar o meio ao seu redor tendo consciência de sua ação.

Para que se possa compreender melhor a dificuldade da inclusão da Libras dentro do espaço escolar, deve-se considerar, conforme Sturmer (2015), o que a lei apresenta e o que a escola faz, mas também analisando os saberes construídos nos discursos (STURMER, 2015) das leis e suas práticas efetivas.

Esses discursos estão presentes não somente nas práticas, mas provêm também do currículo escolar. Ele é a base filosófica que norteia parte do trabalho pedagógico sendo também um espaço de relações de poder. É também, segundo Skliar (1997), uma forma particular de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Desta forma é preciso que se descolonize o currículo (que é segregacionista).

Para Plinski (2012), seria colocar a questão das múltiplas identidades surdas no centro pedagógico (repensar a surdez), sem se opor ao currículo ouvinte, evitando o discurso de grupos restritos, mas olhando a surdez como diferença. Esse discurso já ocorre na prática, quando reduzimos o olhar do outro a apenas um aspecto cultural, por exemplo, a tradição cultural como o folclore, as artes, a música, a pintura, a religião, as comidas típicas.

Voltando ao tratamento dado ao surdo na escola regular, Sturmer (2015) acrescenta que o MEC estaria tratando a surdez como deficiência (que precisa ser tratada, normalizada) e propõe a escola inclusiva e o AEE. Para enriquecer e fomentar a opinião da autora, acrescento que tive uma curta experiência como professora auxiliar em uma SRM. Entre os materiais pedagógicos, há o kit Atendimento Educacional Especializado¹⁶ (livros que abordam as diferentes deficiências).

Esses materiais se configuram como um manual, no entanto ao explanar a terminologia dos termos, deixa claro que trabalhar com surdos usuários da Libras é diferente de trabalhar com deficientes auditivos (que têm surdez leve a moderada, que dependem de outros recursos para auxiliar na aprendizagem e que não necessitam da Libras). Muitos professores que acompanham alunos surdos que têm como L1 a Libras desenvolvem ou adaptam materiais para uso pedagógico. Enquanto o intérprete de Libras faz a ponte da

¹⁶ O Material Atendimento Educacional Especializado se encontra no portal do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

comunicação, o professor auxiliar que atua nos anos iniciais do ensino fundamental acompanha o aluno de forma mais próxima.

Em contrapartida, a FENEIS, representante do movimento surdo, vê a surdez como diferença linguística e cultural e aposta na necessidade de um ambiente linguístico adequado para que o aluno surdo desenvolva as suas potencialidades, principalmente por ser presidida pela surda Patrícia Rezende, atuante na luta do Movimento Surdo. Esse ambiente é aquele em que a Libras é a língua de instrução e que deve estar presente no ambiente educacional como um todo (currículo e materiais de ensino).

Ao conceber o ensino para os surdos como o domínio da Língua Portuguesa escrita, em conjunto com o despreparo do professor (falta de formação e desconhecimento da realidade do aluno), sem que haja uma contextualização linguística entre a Libras e a Língua Portuguesa, o currículo escolar se torna um gatilho para o alto índice de evasão escolar de alunos surdos, tema que foi simbolicamente tratado na redação do ENEM em 2017. Segundo o jornal Folha de São Paulo¹⁷, o tema “Desafio da formação educacional de surdos” foi ilustrado na prova com base em um gráfico que indica uma queda de matrículas entre esse público. A temática da redação exigia uma reflexão dos estudantes (ouvintes e também surdos) que fizeram a prova sobre o conhecimento da existência da Libras como língua oficializada e a dificuldade que os surdos usuários dela encontram nas escolas.

É preciso compreender que o processo de alfabetização e letramento da criança surda deve se concebido a partir de uma perspectiva visual-espacial, conforme Quadros (2003), tendo-a como L1. A preocupação se volta para o compartilhamento linguístico, visto que se o surdo tem contato com a Língua Portuguesa se faz necessário que esse contato também ocorra com o ouvinte, mas sendo ao contrário, que ele aprenda a Libras.

Considero que a importância da inclusão do surdo na sociedade seja um fator importante, mas percebo que nas práticas o currículo escolar não passa por uma adaptação com relação à cultura e à história dos surdos, para que possa responder às necessidades identitárias. O que se vê é a exclusão do surdo, caso este seja considerado apenas um estrangeiro em seu território – deve aprender sobre a cultura brasileira, mas não tem um papel na história do Brasil.

A Escola Bilíngue é uma síntese do que há muitos anos tem-se priorizado como demanda da comunidade surda brasileira; é a representação do que nas duas últimas décadas vem sendo descrito, relatado e analisado nos trabalhos acadêmicos, cada dia mais expressivos em quantidade e qualidade; e, por fim, é uma instituição que passa a fazer parte da sociedade brasileira, com a histórica e expressiva conquista do

¹⁷ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1934293-reducao-de-novos-surdos-e-evasao-explicam-tema-da-redacao-do-enem.shtml>. Acesso em: 1 jul. 2019.

Movimento Nacional em Favor da Educação e da Cultura Surda, liderado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS: a garantia de uma Política de Educação de Surdos ampla e diversificada, que oficializa e legaliza as escolas bilíngues por meio da sanção, pela Presidenta Dilma, em 25 de junho de 2014, da Lei Federal nº 13.005, que regulamenta o Plano Nacional de Educação, em vigor de 2014 a 2024 (REZENDE *et al.*, 2014, p. 163).

É interessante que muito do que já foi publicado em trabalhos acadêmicos e pesquisas na área da surdez e da linguística tratem deste assunto. As discussões se voltam para a efetivação de políticas e as práticas existentes que descontentam os líderes do Movimento Surdo. Para compreendermos melhor, é preciso nos atermos aos acontecimentos mais marcantes dos últimos 15 anos que estou colocando de forma resumida neste trabalho. São acontecimentos que marcaram de forma positiva a comunidade surda. No entanto, nem tudo o que foi proposto nas leis foi seguido pelos estados e municípios. Vou me ater apenas aos acontecimentos que marcaram de forma negativa a comunidade surda e geraram certo descontentamento dos líderes surdos desse movimento que luta pela efetivação da política linguística em prol da comunidade surda.

Na EBS, é preciso considerar o seu passado. Muitas dessas instituições já foram escolas especiais ou centros de reabilitação auditiva. Ao se tornarem escolas bilíngues, carregam marcas da história e da experiência sofrida pelos sujeitos surdos que as frequentaram no passado. Foram esses sujeitos que lutaram pela existência de um ensino que respeitasse sua língua e cultura. É fato que o currículo delas ainda carrega marcas da relação de poder.

Ainda existe um grande número de profissionais ouvintes que atuam nesses espaços, mas ao mesmo tempo tem aumentado o número de profissionais surdos que lutam para ter seus direitos, mesmo que nem todo processo seletivo que contrata profissionais para ensinar a disciplina de Libras nas universidades e em cursos superiores respeite esses profissionais, tornando a prova inacessível (chegam a não contratar intérpretes e não fazem adaptações, prejudicando os profissionais surdos). Ao mesmo tempo, existe o sentimento do professor surdo em relação ao seu trabalho.

Professores surdos em sua maioria carregam o estigma da incapacidade, pois são vistos na sociedade como pessoas deficientes que usam uma língua que ninguém entende, desprovida de prestígio social. Ao ocuparem a posição de professores, sentem-se orgulhosos, e sua autoestima é elevada. Por outro lado, convivem com os fantasmas da opressão, rejeição, da discriminação, do sentimento de inferioridade, e quando não são ratificados na conversa por conta de sua falta de audição, acabam por relacionar, atribuir e descarregar nos alunos ouvintes que estão em contato com a LIBRAS o fardo de uma dívida histórica (GESSER, 2012, p. 112).

Isso vem mudando, muitos intérpretes reconhecem que é direito do surdo que tem formação adequada lecionar a Libras (nesse caso, leia-se licenciado em Letras Português-Libras), sendo que o bacharelado é para a área da interpretação. Portanto, é preciso considerar que há um sentimento tanto de competitividade como de colaboração e solidariedade.

2.4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LINGUÍSTICAS NA ESCOLA REGULAR E NA ESCOLA BILÍNGUE: POLÍTICA LINGUÍSTICA NA PRÁTICA

Ser surda profunda pós-lingual e poder atuar dentro dos espaços educacionais inclusivos e sentir na pele as dificuldades tanto como aluna quanto como professora que está ao lado de alunos que não se sentiam satisfeitos ou felizes foram pontos que influenciaram meu ponto de vista, formaram minha opinião questionadora em relação à educação inclusiva.

A forma como vem sendo tratada a inclusão do aluno surdo no ensino regular no município esbarra na questão linguística e cultural da pessoa surda usuária da Libras e não somente no aspecto da metodologia bilíngue que se pretende adotar. Em relação a isso, Campello (2014), Capovilla (2000), Fernandes (2009), Karnopp (2004), Quadros (2003, 2006, 2012, 2016) e Skutnabb-Kangas (1994) defendem o direito ao ensino bilíngue, mas afirmam a importância de se considerar a especificidade e subjetividade da comunidade surda, dando destaque à língua e à identidade da comunidade envolvida.

Entre estes autores, Capovilla (2000) alerta para a necessidade de a criança surda ter uma base linguística e defende que o ensino da Libras e do Português não podem ser feitos de forma simultânea. Karnopp (2004) destaca a luta da comunidade surda por seus direitos, principalmente o reconhecimento da Libras, e defende a escola bilíngue de surdos, com professores surdos e ouvintes fluentes. Já Quadros (2006) explica a função da Língua Portuguesa e o seu papel no ensino como L2, uma vez que esta é a língua oficial do Brasil, de uso obrigatório nas diversas relações sociais em nossa sociedade. Enfim, Stürmer (2015), analisando os saberes construídos nos discursos das leis e suas práticas efetivas, destaca as políticas (linguística e educacional) já aplicadas e o que já foi feito pelos órgãos públicos como o MEC e a FENEIS.

Outro aspecto a ser discutido são as práticas pedagógicas e metodologias chamadas inclusivas ou bimodais existentes dentro das escolas em que ocorre a inclusão de surdos. Sobre isso, Cavalcanti (1999), Góes (2012), Luz (2013), Maher (2013), Souza (2009) e Streichen (2017) destacam o papel periférico ocupado pela Libras, o despreparo dos professores, o desconhecimento tanto da língua como da cultura surda pela comunidade

escolar e a falta de políticas linguísticas adequadas. Estes mesmos autores destacam sua importância para a comunidade/sociedade, bem como exemplificam que práticas ocorrem no ambiente escolar.

Além delas, devo acrescentar as crenças consideradas nocivas que fazem parte do ambiente escolar e que exigem reflexão e conhecimento do professor ouvinte: a escrita da Língua Portuguesa. Segundo Gesser (2009, p. 56), a escrita “é uma habilidade cognitiva que demanda esforço de todos”. A autora explica que a escrita é um símbolo abstrato para o surdo, pois está interligada ao fonema, à fala, enquanto a Libras é visual. Ela cita Bagno (1999) ao afirmar que é preciso repensar o ensino da ortografia oficial, sem forçar a gramática normativa, pois ela tem sido responsável pela manutenção do preconceito linguístico e causa da exclusão social no Brasil.

É importante considerar que existe diferença entre a criança deficiente auditiva e a criança surda. A primeira, por ter perdido tardiamente (depois dos dois a seis anos), fala e pensa em Português, como é o meu caso. Como as palavras já foram uma vez ouvidas em Português, a criança que tem deficiência auditiva apresenta uma boa memória em seu léxico lalêmico (CAPOVILLA, 2009, p. 18). Assim, ela tem facilidade para fazer decodificação grafofonêmica, convertendo a escrita (grafemas) de uma palavra em sequências de fonemas durante uma leitura silenciosa, bem como aprende a fazer decodificação grafolalêmica, convertendo a escrita (grafemas) que compõe uma palavra em sequências de lalemas durante uma leitura em voz alta (leitura).

O que ocorre é que a criança deficiente auditiva consegue, por assim dizer, conjugar a audição residual e a leitura orofacial para fazer escrita sob ditado. Já a criança surda não dispõe de um léxico fonológico (memória auditiva), apenas do léxico quirêmico (os sinais).

Acrescento que os alunos surdos, que entraram nas escolas a partir das políticas de inclusão, não encontram uma escola bilíngue. Ao contrário, nas palavras de Souza (2009), sentiram o despreparo e uma realidade que é muito elegante na lei, mas muito banalizada de fato. Isso fez com que a comunidade surda ficasse atenta e acompanhasse a lei, cobrando e lutando para a criação de cursos superiores como Letras Português- Libras e formação de professores surdos.

Além disso, há o fato de a Libras ser utilizada apenas na conversação entre os membros da comunidade surda, enquanto o Português é a língua de prestígio, aprendida na escola por instrução formal (SOUZA, 2009). Enquanto isso, as famílias surdas são quem ensinam a língua de sinais aos filhos ouvintes (CODAs), pois, como afirma Quadros (2016, p. 142), o resto da sociedade não a valoriza. Sobre isso, Fernandes (2014) defende que o surdo

deve ter o acesso à Libras dentro da família. No entanto, como as famílias são monolíngues, esse papel acaba sendo atribuído à escola, fazendo com que a criança adquira a língua de forma bimodal, mecânica e não natural, o que seria diferente se tivesse contato e convívio com outros surdos usuários, dentro das comunidades surdas, sem a garantia do direito ao acesso à língua materna até os três anos, ocasionando o atraso no acesso e desenvolvimento da linguagem.

Considerando que essa língua é na maioria das vezes aprendida quando o surdo começa a frequentar a escola (bilíngue ou regular), ela pode ou não ser a língua materna. Reconheço que muitos alunos que a adquirem tardiamente, ou seja, assim que entram na escola, têm uma língua(gem) própria que surge no lar. Nela se incluem os gestos caseiros, que fora do espaço da família são incompreensíveis. Essa definição de Libras como língua materna dos surdos é produtiva e admitida oficialmente por instituições de ensino e organizações voltadas para os surdos, como a FENEIS.

Uma das primeiras lições que aprendemos na escola é que a língua que falamos/sinalizamos pode ter uma representação escrita. Mas, se analisarmos com um pouco de atenção, nós percebemos que não escrevemos a língua que falamos/sinalizamos, nem falamos/sinalizamos a língua que escrevemos. Entre a fala/sinalização e a escrita existe um fosso, quase como se fossem duas línguas diferentes. (GORSKI *et al.*, 2010, p. 6)

Então, falamos/sinalizamos a língua materna e escrevemos a língua oficial de nosso país. Considerando que a aquisição da língua de sinais é compreendida como parte da construção da identidade do sujeito, ela se configura atualmente, em um cenário educacional e social constituído pela Libras e pela Língua Portuguesa, na qual ambas desempenham funções diferentes.

O sujeito surdo para poder desempenhar esse papel ativo precisa poder comunicar e ser comunicado em sua língua de sinais, aquela que ele pode adquirir e usar plenamente, precisa poder interagir com seus colegas nessa mesma língua e igualmente com seu professor. (STUMPF, 2004, p. 144)

É por meio da linguagem que construo representações, crenças e significados disseminados na sociedade, portanto, é com ela que me torno uma pessoa ativa executando diferentes papéis.

Muitos estudos mostram que, na ausência da linguagem, o indivíduo surdo acaba desenvolvendo uma comunicação precária, fragmentada, utilizando uma estrutura de gestos ou mímicas apenas para se comunicar com pessoas próximas a ele, como os seus familiares. A aquisição de uma língua que lhe dê suporte e o desenvolva como ser pensante e ativo na sociedade é de fundamental importância. A Libras permitirá que o surdo tenha um

desenvolvimento pleno de suas habilidades em todos os aspectos, bem como se constituir como sujeito, desenvolvendo autonomia e autoestima, constituindo sua identidade e fazendo parte de uma cultura.

Segundo Santana (2007), há duas visões da surdez: como deficiência e como diferença. Elas geram uma espécie de competição, de disputa a fim de fornecer uma solução para o problema de comunicação dos surdos. A visão clínica da surdez busca a normalidade por meios tecnológicos (implantes cocleares e próteses auditivas) e pelo treino fonoaudiólogo (para aprender a falar e ouvir) em contrapartida à visão educacional, cultural (ciências humanas), que respeita o surdo, o aceita como diferente, com uma cultura e língua própria (é uma língua e não uma mímica qualquer).

Para Witches (2018), o fato de a maioria dos usuários não herdarem a Libras no contexto familiar se relaciona com as políticas vigentes em nosso País. Com efeito, ela é desconhecida por grande parte da sociedade, o resultado disso é o preconceito ao ensino dessa língua.

O surdo é visto como anormal, caso em que se inserem também os gogos, os afásicos, os difluentes, todos que fogem ao padrão estabelecido, isso tudo relacionado ao peso da tradição gramatical do falar bem e do escrever bem, que julga todos os que fogem da norma-padrão (SANTANA, 2000).

Muito se tem discutido sobre que tipo de escolarização e ensino deve-se dar ao surdo, sem considerar aspectos mais relevantes que estão relacionados à cognição, ao modo de apropriação do saber, deixando de “ouvir” o que os surdos têm a dizer e sem deixá-los fazerem parte das escolhas do que é o melhor para eles. Conforme Bueno (2001, p. 41), é preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas das pessoas surdas ao uso desta ou daquela língua e ampliá-la para os campos sociopolíticos.

Mas que práticas de efeito político poderiam beneficiar os usuários surdos e ouvintes? A resposta estaria em parte em práticas que já aconteceram em outros países, como França, Suécia e Estados Unidos. Este último dá um exemplo maior, pois foi durante as décadas de 60 a 90 do século XX que os surdos tiveram presença em diferentes espaços, muito além das famosas escolas para surdos, como Gallaudt. Nesses países têm se levado a sério as políticas envolvendo as comunidades surdas. Na Suécia, reforço, a língua de sinais é valorizada, mesmo existindo a política do implante coclear, a preocupação maior está na adaptação do indivíduo surdo e na disponibilização de meios para que tenha autonomia na comunicação, e sabê-la é um desses meios.

Dentre as contribuições que destaco, Souza (2009) reforça a importância da política e da prática da Libras na sociedade e isso inclui separar os surdos dos demais grupos inclusos, conhecendo as diferenças de cada um (alteridade), e para isso é importante formação e informação.

O MEC e a FENEIS têm interpretações opostas em relação ao sujeito surdo. De acordo com o MEC, a preocupação está mais voltada à legislação da Constituição Federal e ao direito à educação para todos, mas sem considerar a questão linguística e cultural de forma mais ampla, ou seja, o seu *status* linguístico, já que foi oficializada como língua. Para Stürmer (2015), é preciso afrontar o que está na lei atual e o que encontramos no espaço escolar, analisando os saberes construídos nos discursos das leis e suas práticas efetivas.

Por outro lado, a FENEIS luta por uma política nacional de educação bilíngue, vê a surdez como diferença linguística e cultural e aposta na necessidade de um ambiente linguístico adequado para que o aluno surdo desenvolva suas potencialidades. Esse anseio não foi considerado totalmente em 2010 na CONAE, ocorrida de 28 de março a 1º de abril de 2010, cuja finalidade era elaborar o PNE que entraria em vigor em 2015. Das onze propostas feitas pelos delegados surdos presentes nessa conferência apenas três foram aprovadas. Campello (2014, p. 73) acredita que os demais delegados não entenderam a proposta dos delegados surdos presentes na conferência.

A conclusão da conferência foi que votar a favor da EBS iria contra os princípios da educação inclusiva, mas, para a autora, isso desrespeitava a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Os dispositivos legais da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelo Decreto 6.949/2009 (com base no Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e conforme o que prevê o § 3º do art. 5º da Constituição Federal), dizem claramente que as pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda (Artigo 30, § 4). O artigo 24, da mesma Convenção, diz que cabe aos estados-parte (governo) garantir a facilitação do aprendizado da língua de sinais, a promoção da identidade linguística da comunidade surda; e a garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados a elas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 79)

Em defesa da escola bilíngue, Campello (2014) defende que seja um espaço em que as crianças surdas tenham a possibilidade de desenvolver a identidade linguística da comunidade surda, ou seja, a partir da língua de sinais se reconhecer como surdo. Campello e Rezende

(2014, p. 72) consideram que a atual política de inclusão, que insere a criança surda com as ouvintes, sem que haja um compartilhamento linguístico entre elas, estaria negando o direito da criança surda à possibilidade de adquirir a identidade linguística da comunidade surda.

Isso se deve ao isolamento linguístico de muitos alunos que entram nas escolas regulares em que não se tem contato com outros falantes da Libras, a não ser que a escola já esteja preparada para isso muito antes de o aluno ser matriculado, o que não acontece. O que ocorre é que, assim que o aluno surdo chega à escola, ela não conta com profissionais com formação adequada, como no meu município. Muitas vezes o aluno tem de esperar que a Secretaria da Educação encaminhe um professor auxiliar que tenha algum conhecimento linguístico básico, o que era escasso há dez anos e hoje apresenta um quadro melhor devido à presença de cursos.

As práticas dentro desses espaços refletem o conceito de língua materna e L1, que, segundo Agria e Vieira (2013), estão relacionados à língua utilizada no dia a dia pela comunidade. As autoras, citando Altenhoffen (2004) e Spinassé (2006), conceituam a língua materna como aquela que é aprendida no lar. Dentro desse contexto entra o valor afetivo em relação à língua e ao desenvolvimento do indivíduo, daí a importância de saber diferenciar a língua utilizada em casa e a do espaço escolar. Elas podem não ser as mesmas, pois o aluno surdo pode usar a Libras dentro da escola, mas em contato com a família pode haver outras formas de comunicação, ainda mais quando a família desconhece ou utiliza alguns sinais com outros mecanismos de comunicação de forma bimodal (gestos e fala).

Os dois sistemas, inclusivo e bilíngue, têm algo em comum, ou seja, apresentam uma diversidade: na escola bilíngue há diferentes identidades surdas enquanto na escola regular o surdo convive com diferentes identidades ouvintes. Como sabemos, não são espaços neutros e sofrem constantemente com as mudanças advindas do meio social, seja ele cultural ou tecnológico. Por isso, destaco a importância da alteridade em aceitar o outro (DUSCHATESKY; SKLIAR 2001), no caso dos surdos, a sua língua e cultura, sendo a escola um ambiente de aquisição do saber e socialização (VEIGA-NETO, 2001). É nesse espaço que se faz necessária uma reflexão de práticas linguísticas inclusivas para as pessoas surdas.

O oralismo se tornou uma imposição social, de modo que exclui muito mais do que inclui o surdo, que acaba não participando do processo de integração social. Na prática, não ocorre êxito. Como no Brasil o processo de luta e desenvolvimento de escolas bilíngues ocorreu depois da década de 90, não podemos esperar que a Libras se tornasse uma L2 da noite para o dia.

Muito diferente dos Estados Unidos, pioneiros na pesquisa e educação de surdos, nossa política linguística e educacional está longe do que é praticado dentro das escolas. Teoricamente, existem duas possibilidades: escola bilíngue para surdos e escola regular com professor auxiliar-intérprete e AEE. No entanto, destaco que nos discursos, na prática, desprezam-se as pesquisas e acaba-se defendendo discretamente a escola regular, pois parece existir um desejo de ver os alunos aceitando aqueles que são diferentes, uma homogeneização no tratamento dado a todos, com igualdade, já que o capítulo I da Constituição Federal brasileira de 1988, em seu art. 5º, expressa amplamente que todos temos direitos iguais.

Considero que na escola comum o surdo terá convívio com os ouvintes, algo saudável, mas com o passar dos anos percebo que é certa ilusão, pelo fato de faltarem pares linguísticos. Se o outro (ouvinte) não souber se comunicar com o surdo vai haver sempre o sentimento de frustração. Na escola bilíngue, sendo o aluno surdo e estudando com outros surdos, terá pares linguísticos. Por que seria segregação? Todos os surdos que estão ali apresentam diferenças.

Quando o surdo deveria estudar com os ouvintes e conhecer a gramática da língua majoritária, pouco se fez para que ele pudesse ter um acesso mais amplo à gramática de sua língua e às diferenças entre o Português e a Libras, assim como para que seus colegas ouvintes conhecessem sua língua e a cultura surda.

A escolarização dos surdos pede, nesse contexto, imediata revisão de sua política de base, já que a atual política inclusivista reforça premissas que já sustentaram modalidades de escolarização que fracassaram no passado, dentre elas: a permanência de escolas especiais com seriação dupla – a realização de dois anos em cada série pelo aluno surdo – para o ensino primário ou fundamental; as escolas em português com classes de reforço no contraturno e, agora, como variante de práticas integracionistas, a proposta de classes de atendimento educacional especializado – AEE –, que guardam similaridade com as classes de reforço dos anos 80; o sistema de professor itinerante; a aprovação automática, entre outras ações. (SOUZA, 2016, p. 5)

É a lei sendo feita para dar equilíbrio aos dois lados da balança: comunidade surda e comunidade ouvinte. O caso de o surdo ter dificuldade com a escrita do Português jamais deve ser regra para optar a todo custo pela escola regular. Aprender a Libras não irá atrapalhar o surdo na aprendizagem da língua escrita, muito menos não “falar” a língua na modalidade oral. Como afirma Gesser, é uma crença nociva.

A escrita é uma habilidade cognitiva que demanda esforço de todos e geralmente é desenvolvida quando se recebe educação formal. Entretanto, 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. (GESSER, 2009, p. 56)

Sendo assim, a escrita é uma forma de símbolo abstrato para os surdos, só tem significado se vier acompanhada de imagens e ações. Outros fatores de fracasso na aquisição da escrita podem ser vergonha, medo, insegurança, nervosismo, sentimento de impotência e baixa autoestima.

Na escola, o aluno surdo usuário da Libras se sente incapaz ao ter de competir com falantes do Português, em um ambiente em que a sua língua só existe nas impressões dos sinais dentro de um caderno de apoio, em alguns cartazes nas paredes e em alguns sinais que a própria professora ou os colegas aprenderam de improviso.

Considerando que os métodos abordados na educação de surdos foram o oralismo, seguido pela comunicação total e pelo bimodalismo, eles valorizavam a fala e não o desenvolvimento cognitivo do aluno. As práticas pedagógicas advindas desses métodos comprovaram que eram necessários outros meios. O fracasso na educação de surdos jamais deve ser ligado à falta de audição, mas, sim, ao desrespeito e à não aceitação como um caminho para tornar acessível o conhecimento àqueles para quem a língua oral se torna incompreensível.

2.5 A CONTRIBUIÇÃO DOS GTS PARA A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS DE LIBRAS

Durante minhas leituras de pesquisa para a lapidação deste trabalho, o que me chamou a atenção e fez com que eu compreendesse melhor a insatisfação da comunidade surda, mesmo com os direitos que conquistaram durante os governos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), foi que existiria algo a mais para isso.

Um fato histórico que contribuiu para que ocorressem mudanças significativas foi a ameaça de fechamento do INES, em 2011¹⁸. Na época, a política da inclusão ocasionou o fechamento de muitas escolas especiais e isso chegou até o INES. No entanto, o INES não é uma escola especial, mas um centro de pesquisa e estudo que contribuiu na história da educação de surdos. Após a CONAE de 2010, a insatisfação da comunidade surda (representantes de direitos, como é o caso da FENEIS), foi crescendo. A causa disso foi a política imposta pela então consultora do MEC em assuntos de inclusão escolar de pessoas surdas, a professora Maria Teresa Eglér Mantoan, mais conhecida como Mantoan. Ela

¹⁸ Segundo o Ofício nº 069 de 04 de maio de 2011, dirigido pela FENEIS ao Ministro da Educação Fernando Haddad.

pregava a inclusão dos surdos sinalizantes na escola comum aparelhada ao AEE e defendia o fechamento das escolas especiais para surdos, mas não contemplava o respeito à diversidade e à individualidade da pessoa surda usuária da Libras como língua materna.

Segundo Sturmer (2015, p. 25), a ameaça de fechamento do INES provocou uma grande comoção nacional e à FENEIS (FENEIS, 2011) se juntaram dezenas de associações de surdos estaduais e municipais e milhares de pessoas em um movimento pela luta da comunidade surda, fazendo com que o então ministro da Educação, Fernando Haddad, desautorizasse o anúncio feito pela diretora de políticas educacionais do MEC, Martinha Claret, defendendo a permanência do INES.

Dentro do conjunto das conquistas da comunidade surda, a lembrança do quase fechamento do INES, em 2011, pelo MEC, deixa clara a necessidade de que precisamos de suporte qualitativo para que as leis sejam cumpridas, precisamos de pesquisas, enfim, de eventos dos quais a comunidade surda faça parte. Sobre as leis e a educação de surdos, as práticas linguísticas, sabemos que não existem apenas no papel, mas que são regulamentadas e avaliadas periodicamente por GTs em algumas universidades públicas. A importância da existência desses grupos está na forma como eles se constituem: pesquisa de práticas, construção de trabalhos coletivos com avaliação constante e discussões, além de muitos originarem eventos abertos ao público que trabalha na educação de surdos.

Antes das leituras, eu nada sabia sobre os GTs, principalmente abordando a educação de surdos. Ao encontrar esses materiais de algumas universidades brasileiras não pude deixar passar batida tal significância, razão pela qual decidi abordá-los neste trabalho. Não pretendo colocar um levantamento exaustivo sobre eles, apenas destacar a sua contribuição no desenvolvimento educacional e científico para a comunidade universitária.

Alguns dos quais encontrei publicações são do estado de São Paulo (na Unicamp) e do Paraná (na UFPR). Eles nos dão um panorama do que foi feito pelos estados em um período de tempo em relação à política educacional para a comunidade surda. Por exemplo, temos um relatório, designado pelas portarias 1.060/2013 e 91/2013 do MEC, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), formado por pesquisadores surdos e ouvintes. É uma forma de ação afirmativa devido às pesquisas e trabalhos gerarem materiais significativos, como artigos, revistas e livros.

Outro mais recente é o GT da Unicamp, de 2017, intitulado “Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização”, que publicou um livro com a participação de vários autores e trata principalmente das leis, das práticas escolares, do PNE (2015) e da educação bilíngue para surdos. Conforme Lins *et al.* (2017, p. 11), o atual PNE prevê três

modelos de escolarização para surdos: escolas bilíngues, classes bilíngues e classes inclusivas, mas na prática não estava sendo seguidos. Esse documento se relaciona em muito com o tema da redação do ENEM de 2017 ao abordar a questão da inclusão de surdos na educação.

A educação de surdos apresenta diferentes questões que estão relacionadas à inclusão da Libras e à existência de escolas bilíngues para a comunidade surda. Por mais que a lei seja considerada um registro legal, ainda falta muito para garantir as mudanças na prática e eliminar preconceitos. Gesser (2009, p. 79) acrescenta que as leis são importantes, mas um dos caminhos passa pela educação e formação de indivíduos e pelas decisões de políticas linguísticas e educacionais.

A criação de GTs em algumas instituições superiores para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ao ensino da Libras e demais questões correlatas tem sido considerada de grande valia, visto que a FENEIS, a Unicamp, a UFRS, entre outras instituições e universidades, por exemplo, têm GTs e relatórios da conclusão de trabalhos levantados. Esses relatórios não se referem apenas à política linguística e curricular, mas à organização e à produção científica de eventos contemplando a educação de surdos e estudos linguísticos. Podemos citar como exemplo o GT Libras da Unicamp e o CONALI (bianual, 2017) da FENEIS.

Esses eventos organizados pelos GTs são fundamentais para que possamos melhorar a qualidade da educação no Brasil. Mostram o que foi feito e se discute o que pode ser melhorado, pois trazem pesquisas mostrando dados reais, tornando as universidades mais democráticas e consolidando-as como um espaço de troca de saberes que vai além dos muros, atingindo a sociedade e contribuindo para seu desenvolvimento.

Entendo que o envolvimento popular e universitário é muito importante na construção de políticas eficazes, o que é defendido por Campello (2016, p. 66), garantido pela Constituição Federal de 1988 e regulado por leis federais. Tal importância dimensiona a presença de dirigentes acadêmicos e líderes surdos convidados na discussão e criação de documentos locais, que destaquem os avanços e políticas conquistadas, bem como estudos da produção local de artigos e pesquisas.

Assim, eventos que ocorrem anualmente ou a cada dois anos (bianuais) são importantes para o debate e a formulação de propostas. É o caso da CONALI, que, a cada dois anos, reúne pesquisadores, membros e representantes das comunidades surdas espalhadas pelo País. Nesse evento são apresentados trabalhos de grande relevância para a comunidade surda, bem como se discute o andamento de propostas na área do ensino da Libras e da Língua Portuguesa para surdos (educacional e política).

Considerando a importância da universidade pública e da pesquisa para a comunidade, entende-se que os GTs são importantes para debater avanços, avaliar o trabalho e melhorar a qualidade de ensino. A parceria e articulação entre as escolas, tanto a regular (rede municipal e estadual) como a EBS, e a universidade abrem espaço para que não paremos no tempo. As leis só são cumpridas quando a comunidade tem conhecimento. Quando as comunidades acadêmica, profissional e popular participam, significa que a universidade e a escola vão além dos muros.

2.6 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE DISSERTAÇÕES E TESES

Ao pesquisar novos dados sobre o tema deste trabalho, busquei publicações atualizadas no site do IBCT¹⁹. Nele encontrei alguns trabalhos referentes aos temas da política linguística para surdos, contemplando a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005. Dos trabalhos de pesquisa já realizados sobre políticas linguísticas e Libras, contribuíram para este estudo Valiante (2009), Piconi (2015) e Sturmer (2016).

Quadro 3 - Trabalhos levantados no site do IBCT na área da política linguística e Libras

Pesquisador	Ano	Contribuições	Justificativa
Valiante	2009	O Decreto 5.626 insere a obrigatoriedade da Libras no currículo acadêmico, bem como a criação de cursos de Letras-Libras.	Formar profissionais mais capacitados para atuar na educação inclusiva (surdos e ouvintes).
Piconi	2015	Discute a importância da Libras e o papel da lei e do decreto como coadjuvantes no processo de inclusão social e educacional.	A manutenção de crenças negativas acerca da pessoa surda e da língua de sinais presentes na sociedade contribuem para a exclusão social e linguística da pessoa surda.
Sturmer	2016	O Decreto 5.626 é uma forma de argumentar que a educação bilíngue aconteça no ambiente escolar e no espaço do AEE.	No decreto há um forte discurso que favorece a escola regular e a AEE, ao mesmo tempo dá pouca importância à escola bilíngue.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre esses trabalhos, o que mais se relacionou com minha pesquisa foi o de Sturmer (2015), por analisar os discursos presentes nos documentos, que tentam desvalorizar e desacreditar a cultura surda e a Libras, e trazer a documentação produzida pela FENEIS entre 2010 e 2011 sobre o cenário que contribuiu para o descrédito de parte da comunidade surda em relação à política praticada pelo MEC e à escola inclusiva. Ora, como pode existir a

¹⁹ Disponível em: <http://www.ibict.br/>. Acesso em: 4 jul. 2019.

cultura surda em um ambiente fragmentado como o das escolas regulares, em que a língua de ensino é o Português?

Para explicar esse contraponto, relembro a cultura indígena que, para sobreviver, precisa estar presente na vida de um grupo de pessoas, precisa de preservação. Mas como preservar uma língua? Sabemos que muitos povos indígenas vêm sendo dizimados ao longo destes mais de 500 anos no Brasil e que pouco se fez para lutar pela preservação dos artefatos culturais e linguísticos dos poucos que restam. Pode ter havido miscigenação cultural, mas é preciso preservar a raiz histórica. Cada língua tem sua história e com a Libras não é diferente.

Já Piconi (2015) mostra a importância das duas leis, mas ao mesmo tempo reforça que a questão de embate está também dentro da sociedade. Por isso acrescento que, ao longo deste trabalho, destaquei outros aspectos relacionados a como a sociedade vê as pessoas surdas e suas crenças, à insegurança que acredito existir em aprender uma língua nova, antes apenas vista por muitos ouvintes como mímicas e gestos, desconhecendo que não se trata disso, mas, sim, de algo que requer uma mudança de paradigma, de crenças e valores.

As decisões políticas, como é o caso do reconhecimento da Libras como língua oficial, e os propósitos oriundos de tal ação mobilizaram relações de poder entre diferentes grupos. Conforme afirma Piconi (2015, p. 53), a política como prática social se dá em espaços nos quais o poder opera na luta por signos e significados. O mesmo ocorre com o discurso.

O discurso, por sua vez, constitui-se como o elemento semiótico que permeia a política como prática social e materializa-se nas diversas formas de semiótica, como na linguagem, na comunicação não verbal e em imagens visuais (PICONI, 2015, p. 54).

Esses discursos, sejam políticos ou não, produzem as identidades sociais das pessoas, o modo como pensam, suas crenças e valores. Eles são um elemento muito importante na prática social. Essa prática pode compreender melhor no trabalho de Valiante (2009).

A Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 foram as grandes conquistas da comunidade surda durante a gestão dos governos Lula e tiveram grande impacto no setor educacional, principalmente no Ensino Superior, exigindo que muitas universidades corresse contra o tempo e colocassem em seus currículos a disciplina de Libras para os cursos de licenciatura e de formação no magistério (também no curso de Fonoaudiologia). Essa é uma contribuição muito grande no trabalho de Valiante (2009), o qual destaquei pouco, pois me concentrei em mostrar que as leis são importantes. No entanto, é preciso estar sempre cobrando para que elas sejam colocadas em prática.

Nesse sentido, o discurso de Revel (2005, p. 37) coloca mecanismos de regulação com função normativa e busca de controle. Para isso, cito o artigo 3º do Capítulo II do Decreto 5.626/2005, referente à inclusão da Libras como disciplina curricular:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, dos sistemas de ensino dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios.

Conclui-se aqui que a Libras é obrigatória apenas nos cursos de formação, com carga horária pequena (na prática) e em um período apenas. Existe contraposição de discursos na prática do que se propõe nas leis, ou seja, uma regulação linguística para que a língua de sinais seja apenas a língua do surdo e não uma segunda língua junto ao Português e de uso social. A luta atual é para torná-la disciplina curricular no Ensino Fundamental, como uma língua estrangeira para os ouvintes.

Os trabalhos de Sturmer, Valiante e Piconi têm um ponto em comum: os três afirmam que as duas leis citadas foram positivas e impactaram de alguma maneira a sociedade. Posso afirmar que geraram empregos, geraram espaço para os surdos estudarem, fazerem pesquisas e trabalharem no campo da educação.

Ao conviver com alunos surdos e participar de formações pedagógicas voltadas para a educação inclusiva, observei que tais formações eram básicas e que para compreender melhor a surdez e a Libras seria preciso estudar e pesquisar a cultura surda, a história da educação de surdos, as leis e políticas e seus resultados durante estes mais de 15 anos da existência da Lei 10.436/2002.

Em relação ao ensino da Libras, a metodologia bilíngue é a mais aceita atualmente, mesmo exigindo mudança na prática e teoria, pois, segundo Freire (2010) toda prática educativa implica uma teoria educativa.

A convivência entre surdos permite ao sujeito ampliar sua visão crítica do mundo por meio da apropriação de conhecimento que aprofunde a sua consciência sobre seus direitos e deveres como cidadão, direito de conhecer a língua dos surdos e dever de aceitá-los na sua diferença.

Stumpf (2008 p. 19) argumenta que:

À medida que vamos convivendo com outras pessoas começamos a perceber a necessidade de abrirmos mão de alguns de nossos interesses para o bem comum. Isso se dá quando reconhecemos o apelo que vem do outro e respondemos abrindo mão de interesses próprios.

Participar da comunidade surda é questionar a importância da inclusão em uma perspectiva mais ampla, que exige sensibilidade, assim como “a leitura do mundo precede à leitura da palavra” (FREIRE, 1979). O conhecimento da realidade vem antes de conhecermos sua estrutura. Segundo Freire (1979, p. 43):

A relação entre a consciência do projeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planejadora dos seres humanos, que implica em métodos, objetivos e opções de valor.

Na análise dos textos, observou-se que tanto a lei como o decreto não garantem totalmente o direito do surdo a um ensino bilíngue. Assim, Valiante (2009) acrescenta que, ao inserir a obrigatoriedade da Libras em currículos acadêmicos, busca-se uma formação adequada, para que a língua seja efetivamente utilizada como meio de comunicação com os surdos e como língua de instrução. Já Sturmer (2015) aponta falhas mais profundas em diversos aspectos que vão além da lei, como o acesso ao ensino bilíngue, a estrutura e o AEE.

Em 2014, um grupo de trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, produziu um documento intitulado “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”. Esse relatório fez uma avaliação das conquistas e do que é necessário para que ocorra o ensino bilíngue e enfatiza a necessidade de uma revisão da política de base, pois, segundo o texto, “a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram”, se referindo às escolas especiais e escolas de integração com classes de reforço, que foram substituídas pelas escolas inclusivas com AEE.

A crítica a esses modelos se deve ao fato de nenhum deles ter rompido “com a lógica de que os surdos devem ser surdos em Português por dever e em Libras por concessão”, sendo preciso um olhar em que o surdo deve ter a Libras como L1 e não como uma ferramenta utilizada para aprender o Português. Stürmer (2015) deu destaque aos discursos existentes na atualidade e se direciona de diversas formas ao buscar representar a inclusão numa perspectiva dita bilíngue, mas que, no entanto, não é o que acontece. O que ocorre são práticas que enraízam a soberania da Língua Portuguesa, deixando a Libras em uma posição de complemento, apoio, entre tantos outros adjetivos.

O Decreto 5.626/2005, ao regulamentar a Lei 10.436/2002, destaca o direito dos surdos e seus familiares (quando crianças) de optarem pela modalidade de escola mais confortável, em que seja ofertado um ensino bilíngue em que a Libras seja a língua de instrução do aluno ministrado por professores bilíngues (surdos e ouvintes), além da presença de intérprete e tradutores de Libras graduados.

Mais recentemente, em 2015, foi aprovado o PNE (BRASIL, 2014) pela Lei 13.005/2014. Nele é assegurado o direito de os surdos, ou seus responsáveis, optarem por uma das três modalidades de escolarização: escolas bilíngues; classes bilíngues em escolas-polo; classes em que o ensino é ministrado em Português com a mediação de tradutores e intérpretes de LIBRAS, com AEE no contraturno.

Com a aprovação do PNE, municípios e estados estão promovendo fóruns com o objetivo de estabelecer a forma como cada município se organizará para o atendimento da Lei 13.005/2014. O impasse se estabelece quando opções conservadoras (ensino em Língua Portuguesa, fundamentalmente) são mantidas pelas esferas de governo, com a alegação da inexistência de educadores, pedagogos, licenciados e outros profissionais formados para a organização da escolaridade bilíngue (LINS *et al.*, 2016, p. 5).

Assim, dentro da lei existem produções de verdades que regulam e criam expectativas de poder, nesse caso dando a garantia de o surdo com formação adequada atuar como professor de Libras dentro de espaços escolares e não como “instrutor”.

No capítulo I da Lei 10.436/2002, há a regulamentação da Libras e a definição de pessoa surda e de deficiência auditiva, sendo a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, usa a língua de sinais como meio de comunicação. Para isso é dado um parecer em decibéis (dB) e hertz (Hz) ao que se considera como deficiência auditiva. Sobre esse aspecto, Valiante (2009), citando Santana (2003), afirma que o estatuto de língua não traz apenas implicações linguísticas e cognitivas, mas também mudanças na forma de legitimar o surdo como sujeito de linguagem, transformando a concepção de anormal para diferente. A lei abre uma definição mais clara, de forma que diferencia o deficiente auditivo e o surdo, visto que o grau da perda caracteriza a definição proposta. Geralmente são os surdos e a comunidade surda que lutam pelo seu reconhecimento.

É preciso caracterizar os diferentes espaços de instrução em que a língua materna é adquirida. Sabemos que os ouvintes têm contato diretamente no lar com a Língua Portuguesa, enquanto os surdos levam mais tempo para terem contato com a língua de sinais, variando conforme a idade do diagnóstico e as ações pós-diagnósticas. Quanto mais cedo o contato com a Libras, melhor para a criança.

A existência de escolas bilíngues, em que os conteúdos são ensinados em Libras passando também para o Português na modalidade escrita, é uma opção em que o aluno terá contato real com falantes e usuários da língua visual-espacial com frequência e poderá adquirir a cultura, constituindo-se como parte integrante da comunidade, se reconhecendo como surdo.

Na escola regular, os conteúdos são repassados em Língua Portuguesa. Assim, como a criança surda dominará os conceitos por meio de uma língua que desconhece? Nessa perspectiva, Quadros (2006) observa a submissão/opressão do surdo ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas com a preocupação do ensino da Língua Portuguesa, enquanto a Libras é usada como suporte. O fruto desse processo tem sido a evasão e o fracasso escolar.

Piconi (2015) ressalta que valores, crenças e atitudes em relação às línguas de minorias linguísticas e seus usuários contribuem para a produção e a reprodução das desigualdades sociais ao darem mais importância a algumas do que a outras, legitimando relações de poder. Entre essas ações excludentes, o autor cita que a participação das comunidades surdas na elaboração e discussão do projeto final da lei foi mínima.

Para Valiante (2009), a lei prevê a possibilidade de a criança surda receber a instrução em Libras, ao mesmo tempo em que defende a necessidade de que ela aprenda o Português escrito. A aprendizagem do Português escrito é fundamental, por ser a língua oficial do país. O erro está em não disponibilizar o acesso à Libras para o surdo como L1. O autor destaca o fato de muitas famílias preferirem a rede regular de ensino para seus filhos, mesmo que se deparem com o despreparo das escolas e de profissionais que não conhecem a Libras.

Sturmer (2015) nos mostra que o decreto também é utilizado para argumentar que a educação bilíngue deve acontecer no ambiente escolar, no espaço do AEE. Em contrapartida, a autora cita uma pesquisa realizada por Fernando Capovilla (USP), em que foram avaliados 8000 surdos, oriundos de 15 estados. O resultado foi que os que se saíram melhor nas habilidades de leitura, escrita (sinais e Português, Matemática) foram alunos que frequentaram escolas bilíngues. Segundo Sturmer (2015), na escola bilíngue, os surdos aprendem mais e melhor. Para complementar tal afirmação, cito Svartholm (2014, p. 36):

O modelo para o ensino bilíngue é baseado na premissa de que a criança surda tenha a Língua de Sinais (LS) como sua primeira língua, mesmo que para a maioria dos indivíduos surdos isto deva ser oportunizado por um suporte extra às suas famílias, por meio de pré-escolas onde a Língua de Sinais seja usada, tendo uma língua primária que sirva de base para o ensino de uma segunda língua para as crianças surdas. Esta segunda língua deve ser viabilizada principalmente na forma escrita, não falada, da língua da sociedade, simplesmente porque a língua escrita é visualmente acessível, em sua totalidade, aos surdos, ao passo que a fala não é.

Saliento que o diferencial da EBS é a questão linguística, pois, como se sabe, a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos (SÁ, 2011, p. 17).

Cabe frisar, ainda, que o Decreto 5.626/2005 foi ratificado à luz do Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009) e do Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), sendo o Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009) uma tradução da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, assinada e ratificada pelo Brasil junto à ONU. Sua importância jurídica se deve ao fato de ser o único tratado internacional que se tornou emenda constitucional. Ao assiná-lo e ratificá-lo, o Brasil aceita ser avaliado pela ONU sobre as formas e os efeitos de seu cumprimento (LINS *et al.*, 2016, p. 6).

O capítulo V é muito importante, pois coloca em primeiro plano a formação de tradutor e intérprete de Libras, além de dar um prazo de dez anos. Passados mais de dez anos depois de regulamentada a lei, ainda se percebe um déficit em muitas regiões do Brasil quando analisados os lugares dispostos a formar os intérpretes, como cursos de educação profissional e instituições de Ensino Superior. Inclusive estudantes surdos que frequentam o nível superior sentem necessidade de lutar por seus direitos diante de um não cumprimento da lei.

Muitos desses cursos de Libras se encontram nas capitais dos estados. Também são poucos os lugares em que existe o curso em nível superior (bacharelado e licenciatura de Letras Libras/Português e Pedagogia). É imprescindível ter formação adequada e continuada para atuar como intérprete, bem como fluência linguística e participação ativa na comunidade surda. Essa situação não é exceção, visto que isso ocorre com a aprendizagem e dominância de outros idiomas. O que difere é a modalidade linguística, por se tratar de uma língua visual-espacial.

Outro aspecto importante presente neste capítulo é o campo de atuação do intérprete. Há a exigência de, para atuar em escolas e universidades, ter formação em nível superior em curso de licenciatura, sendo que, na última, a formação deve contar com pós-graduação (mestrado, doutorado e especialização na área). Em nível técnico, o decreto garante a atuação na primeira fase do Ensino Fundamental, o que não se aplica, sendo atualmente exigida formação em nível superior para atuar como intérprete em escolas. Nos estados e municípios que contam com escolas bilíngues, a Libras é ensinada como língua materna.

Além disso, devido ao fato de o Brasil ser um país com vasto território, não ocorre a sua homogeneidade, semelhantemente ao caso da Língua Portuguesa que, em cada região ou comunidade, apresenta suas variações linguísticas, sendo considerada como uma fonte rica para estudos e pesquisas.

Outra lei em nível internacional que valida e dá garantia do direito ao seu acesso aos surdos é a 24ª Declaração e os direitos garantidos aos surdos a partir da Convenção

Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A “escola bilíngue” é aquela em que a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como L2, após a aquisição da L1. É preciso destacar, conforme o artigo 24, incisos 3 e 4, que é dever dos estados:

- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística de pessoas surdas.
- c) Garantia de que a educação de pessoas surdas, sejam ministradas a língua de sinais e nos modos e meios de comunicação mais adequado ao indivíduo e em ambiente em que favoreçam ao máximo o seu desenvolvimento acadêmico e social.
- 4- Os Estados devem tomar as devidas providências apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e para capacitar profissionais, e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. (BRASIL, 2009)

Tal documento assegura de forma constitucional o direito e o acesso a uma educação em que ela esteja presente. Um detalhe importante está na responsabilidade dada aos estados com relação à responsabilidade a essa garantia. Outro aspecto que deve ser destacado e que se relaciona também à criação de associações de surdos e escolas bilíngues como espaços de circulação cultural da Libras está no artigo 30:

- 4. As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo a língua de sinais e a cultura surda. (BRASIL, 2009)

A escola bilíngue deve ter prédio próprio e em seu corpo docente é preciso professores bilíngues (preferencialmente surdos), sem a mediação de intérpretes, pois ali a língua de instrução e uso corrente será a Libras. Outro aspecto a se ressaltar é que essas escolas bilíngues devem oferecer educação em tempo integral.

Quando o município não tem escola bilíngue, é necessária a garantia da educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos). Essa garantia de uma política de educação de surdos está presente na Lei Federal nº 13.005/2014 que regulamenta o PNE, em vigor de 2014 a 2024. Aqui cito o Decreto Municipal nº 52.785 de 2011, de São Paulo, que cria as escolas bilíngues para surdos, transformando também as antigas escolas especiais e centros de reabilitação em escolas bilíngues.

Com relação a esses aspectos diferenciados na escola bilíngue, o que se propõe é retirá-la da área da Educação Especial, deslocando-a para um setor do MEC que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras, semelhantemente às línguas

estrangeiras e indígenas, é preciso dar destaque e espaço próprio para pesquisas que agreguem valor à Libras como língua de cultura da comunidade surda.

Um dos avanços sobre esse aspecto cultural da Libras se refere à promulgação, em 2010, do Decreto 7.387 (BRASIL, 2010), que trata da necessidade de se registrar, a partir do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, as diversas línguas e variedades de falares no Brasil. Isso se deve ao fato de a Libras não ser uma língua homogênea, semelhantemente ao que ocorre com as línguas faladas, sofrendo variações regionais.

Assim, antes de analisar a Lei Municipal nº 12.236/2015, foi necessário um estudo complementar de outras leis que destacam a Libras e são consideradas grandes conquistas da comunidade surda. Para tanto, uma análise de alguns trabalhos publicados entre os anos de 2009 a 2016 foram de extrema importância.

Assim, no próximo capítulo trataremos da apresentação da metodologia utilizada e da análise dos dados que foi construída no decorrer da pesquisa, destacando os dois documentos, discutindo, em contrapartida, tanto as práticas pedagógicas quanto linguísticas presentes nos espaços da escola regular e bilíngue para surdos.

CAPÍTULO III - OS CAMINHOS DESTA PESQUISA: METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

À medida que vamos convivendo com outras pessoas começamos a perceber a necessidade de abrirmos mão de alguns de nossos interesses para o bem comum. Isso se dá quando reconhecemos o apelo que vem do outro e respondemos abrindo mão de interesses próprios (STUMPF, 2008, p. 19).

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A *priori*, fazer pesquisa é, num sentido mais amplo, procurar informações que não sabemos. Para que o objeto pesquisado tenha valor científico, é preciso que se apliquem critérios formais, diferentes de “outros conhecimentos, como senso comum, sabedoria e ideologia” (PRADONOV *et al.*, 2013, p. 17). Já para Demo (1996, p. 34), a pesquisa é uma atividade em que ocorre um “questionamento sistemático e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Sendo assim, a partir de procedimentos científicos, busca soluções para um problema.

Para Lakatos e Marconi (2007, p. 80), a ciência é um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar.

Nesta investigação, ao realizar uma pesquisa que contemple os princípios da pesquisa qualitativa, pode desvendar crenças, valores, hábitos, atitudes, representações e opiniões para aprofundar o tema.

O pesquisador tem um papel fundamental no decorrer da pesquisa, mas quando se é um pesquisador social, acrescento que, mais do que buscar uma resposta a uma dúvida:

Ele tem suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais. Diferente do pesquisador que atua no mundo das coisas físicas que não se encontra naturalmente envolvido com o objeto de seu estudo, o cientista social, ao tratar de fatos como a criminalidade, discriminação social ou evasão escolar, está tratando de uma realidade que não lhe pode ser estranha. Seus valores e suas crenças pessoais o informam previamente acerca do fenômeno, indicando se é bom, justo ou injusto. (GIL, 2008, p. 5)

Ao analisar os discursos presentes nas leis e suas práticas efetivas por meio da leitura do PPP da EBS e as metas relacionadas à educação de surdos (bilíngue e inclusiva) na Lei Municipal 12.213 de 2015, pretendeu-se compreender melhor o fenômeno da educação

bilíngue para a comunidade surda e as práticas existentes nas escolas. Para tanto, foi preciso fazer parte dessa realidade e atuar como um pesquisador social, revendo crenças e valores que existem em espaços, textos e práticas analisados.

Os dados foram coletados periodicamente, entre agosto de 2017 a abril de 2018. Devo acrescentar a minha transferência de local de trabalho, anteriormente na escola regular atuando como professora auxiliar e agora professora regente na EBS Geny de Jesus Souza Ribas.

3.2 O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

No decorrer do processo de coleta de dados, a leitura constante era imprescindível, pois analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 23). Desta forma, a leitura de textos e obras, desde livros até artigos científicos, contribui para ampliar o conhecimento, mas para que esse conhecimento seja significativo é importante que em contrapartida a essa análise se aplique um método de abordagem e certa disciplina intelectual.

Segundo Galvão (2011), um levantamento bibliográfico tem o objetivo de potencializar intelectualmente o conhecimento coletivo, para ir além dele. Também conforme a autora é uma forma de evitar a duplicação de pesquisas, bem como reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos, entre outros aspectos. De acordo com Lakatos e Marconi (1992, p. 45) “a escolha do assunto pode originar-se da experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras, da observação”, entre outros aspectos.

Ao fazer o levantamento de dados coletados com base no material já elaborado de fontes secundárias (artigos e livros), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que já foi escrito sobre determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 44) de forma a contribuir na manipulação das informações. Igualmente a leitura de materiais em livros impressos, revistas científicas, principalmente da internet, é uma indispensável fonte de pesquisa nas diferentes áreas e campos do saber. Conforme afirma Severino (2002, p. 133), representa hoje um extraordinário acervo de dados acessível a estudantes e pesquisadores.

Dentre os sites científicos pesquisados, destaco o da Capes²⁰ e o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²¹. Ambos foram de grande contribuição, principalmente pela constante atualização de materiais publicados periodicamente.

²⁰ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/>. Acesso em: 6 jul. 2019.

Durante as leituras, vivenciei o encontro de críticas relativas à situação atual da inclusão da Libras frente ao que já foi proposto nas leis, o que por si só reforça o discurso de incluir por incluir, ao invés da busca por “uma inclusão que respeite sua diversidade linguística e cultural” (STURMER, 2015, p. 34). Quando se propõe a criação de uma língua, ela precisa ter os elementos necessários para o governo incluí-la.

Nesse sentido, ao compreender a importância de uma política linguística que contemple a diversidade cultural da comunidade surda, entende-se que existem propostas, principalmente com base nas leituras em Calvet (2007) e destaca-se que a língua discutida apresenta todos os critérios que deram base e garantiram sua oficialização, desde o seu planejamento até a sua aplicação. No entanto, o seu *status* linguístico requer um adentramento mais social, muito além do educacional, ou seja, incluí-la como disciplina na grade curricular.

Reconheço a importância da leitura de uma temática, mas de forma abrangente, já que esta auxilia na construção de novos saberes, principalmente situando os acontecimentos que ocorreram na época em que coletava dados bibliográficos para minha pesquisa. Um deles foi a aplicação da prova do ENEM em Libras, a partir de um vídeo prova, bem como o tema da redação, que tratou da inclusão do surdo na escola. Assim, de acordo com Sturmer (2015, p. 15): “entendo que os movimentos sociais vêm produzindo práticas discursivas e não-discursivas na educação bilíngue; conseqüentemente, constituem-se jogos de saber-poder entre os discursos de diferentes princípios político-ideológicos”.

Ocorre que essas práticas têm sempre uma finalidade, por isso é preciso não analisar apenas a política linguística, mas aspectos culturais, antropológicos, identitários, historiográficos e sociais. Não existe ação neutra, ou seja, é papel do pesquisador “enxergar com toda ingenuidade o que a sabedoria dos outros não pode perceber” (FOUCAULT, 1999, p. 11).

Compreendo que há diferentes saberes, opiniões, discursos que exigem uma pesquisa além da bibliográfica, ou seja, uma diversificação dela, a fim de que outros materiais ou fontes escritas contribuam para que tais práticas e discursos tenham valor na forma documental, ou seja, que existam como garantia em nosso sistema municipal de ensino. Assim, em contrapartida, juntamente com a pesquisa bibliográfica foi feita uma pesquisa documental, dando base para as leituras e interpretações dos dados coletados nos documentos.

²¹ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 6 jul. 2019.

3.3 A PESQUISA DOCUMENTAL

Utilizou-se para a coleta de dados material documental, ou seja, a Lei Municipal 12.213/2015 e o PPP da EBS Geny de Jesus Souza Ribas. Tal necessidade justifica-se pela existência do Plano Municipal de Educação e pela inclusão de alunos surdos no ensino regular, ao mesmo tempo em que o município conta com uma EBS com o intuito de complementar informação para a construção da pesquisa.

Sendo a pesquisa um procedimento formal (LAKATOS; MARCONI, 2003), com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais, se faz necessário o levantamento de dados com base em uma pesquisa documental e bibliográfica. É importante salientar que esse tipo de pesquisa requer leitura e coleta de materiais atualizados, visto que em 2017 tem crescido o número de publicações e eventos na área da política linguística e educacional de surdos. No atual momento em que termino de escrever minha dissertação, me deparei com novas publicações na área, com profundidade teórica e metodológica.

Dos métodos utilizados de forma a me aproximar da realidade social, optei pelo método documental, por compreender a importância de analisar inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem. Conforme Silva *et al.* (2009, p. 455) a pesquisa documental não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pois pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como naquelas que apresentam um enfoque mais crítico. Desta forma, como pesquisadora, devo considerar a importância das informações contidas nos documentos a partir de um olhar cuidadoso e crítico.

Na pesquisa documental, primeiramente se faz a coleta de documentos e em seguida a análise do conteúdo. Nesta última etapa, o pesquisador descreve e interpreta os conteúdos das mensagens. Neste caso, adotei as metas da Educação Infantil e Ensino Fundamental contidas no Plano Municipal de Educação, chamado de Lei Municipal 12.213, de 23 de junho de 2015. Nele foram analisadas as metas que se relacionam com a perspectiva do ensino bilíngue e a inclusão de surdos no ensino regular. Em contrapartida, analisou-se o PPP da EBS Geny de Jesus Souza Ribas.

De acordo com Dias (2015, p. 82) citando Moita Lopes (2005), o inglês na sociedade brasileira é um bem simbólico bastante valorizado. Reconheço que tanto a Libras como o Português apresentam o mesmo valor na sociedade para a comunidade surda. O acesso aos bens culturais e tecnológicos da comunidade ouvinte pelos surdos exige o domínio do idioma oficial, no entanto, a exclusão linguística representada pelo desprestígio advindo da

comunidade ouvinte pela Libras e inclusive pelos próprios surdos é uma das lacunas reconhecidas dentro das publicações acadêmicas.

Ao buscar compreender o fenômeno estudado a partir de seu contexto histórico cultural, foi necessário destacar as relações de poder entre os sujeitos envolvidos e o significado, bem como a influência de outros fatores no processo de transformação, ou seja, as leis que abriram caminho para o reconhecimento linguístico da Libras.

3.4 A ANÁLISE DOS DADOS

3.4.1 Escolas bilíngues no Brasil, Paraná e em Ponta Grossa: normativas que possibilitaram sua criação

Dos dados coletados, além das leis que oficializaram a Libras, o decreto e algumas leis municipais que garantiram a criação de escolas bilíngues para surdos, saliento que, a partir da 24ª Declaração dos Direitos Linguísticos, promovida pela UNESCO, em Barcelona, em 1996, se abre espaço ao direito de as comunidades linguísticas decidirem qual o grau de presença de suas línguas, tanto como língua veicular como objeto de estudo de instituições científicas (MEC/SECADI 2014). A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, segundo a FENEIS, define as escolas bilíngues como aquelas em que a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como L2, após a aquisição da L1, bem como seu corpo docente é formado por professores bilíngues, sem a mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do Português sinalizado.

Este é um dos argumentos em defesa da escola bilíngue defendido pela FENEIS e pela comunidade surda que na prática nem sempre é cumprido.

Ao analisar tanto as leis quanto o PNE e seus objetivos ou metas propostos para a educação de surdos, ao confrontar o que está na lei atual com as práticas da política linguística encontrada tanto no espaço da escola regular como na bilíngue, considero importante deixar claro que cada estado e/ou cada município age de forma autônoma, mas sempre considerando as leis. No entanto, com base nas leituras de Sturmer (2015), Quadros (2000), Campello (2014) e Capovilla (2000), conhecer um pouco das discussões acerca da política linguística praticada em nosso país só mostra o quanto as interpretações em torno das leis nem sempre favorecem quem mais precisa: os alunos surdos.

Para compreender melhor os dados do último Censo (IBGE, 2010) – o próximo, que será realizado em 2020, já está em fase de preparação –, acrescento algumas fontes interessantes para deixar claro o número de pessoas que têm alguma perda auditiva.

Primeiramente é preciso conhecer o questionário proposto pelo IBGE, pois na época a preocupação se voltava para as políticas públicas para a população com deficiência. Assim, no Censo de 2010, havia quatro questões (6.14 a 6.17) cujas respostas poderiam orientar as políticas públicas para a população com deficiência. Relativa à surdez, a questão era 6.15:

Figura 1 - Questão 6.15

DEFICIÊNCIA - PARA TODAS AS PESSOAS				
6.14 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE ENXERGAR? (SE UTILIZA ÓCULOS OU LENTES DE CONTATO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO OS ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.15
6.15 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE OUVIR? (SE UTILIZA APARELHO AUDITIVO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.16
6.16 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE CAMINHAR OU SUBIR DEGRAUS? (SE UTILIZA PRÓTESE, BENGALA OU APARELHO AUXILIAR, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	<input type="checkbox"/> 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE	<input type="checkbox"/> 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE	Siga 6.17
6.17 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS, COMO TRABALHAR, IR À ESCOLA, BRINCAR, ETC.?				
<input type="checkbox"/> 1 - SIM,	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO	Siga 6.18		

Fonte: Censo IBGE (2010)

Podemos observar que o Censo demográfico de 2010 fez a pergunta de modo superficial, pois, considerando que a pessoa tinha dificuldade em ouvir, perguntou sobre a gravidade dessa dificuldade **quando da utilização do aparelho**. Não havia na pesquisa a especificidade que conhecemos: uso ou não de IC; uso ou não da Libras; se está matriculado em escola bilíngue ou inclusiva; se necessita de algum tipo de aparelho auditivo, mas não tem acesso a um; se precisa de acessibilidade; se usa a Lei de Cotas, entre uma série de outras informações relevantes. Nesse caso, é preciso avançar e melhorar o questionário, tornando-o mais amplo e eficiente.

Sobre o levantamento do número de EBS no Brasil, na região Sudeste encontrei a maior proporção, sendo a capital do estado de São Paulo a cidade que apresenta a maior concentração de EBS²². Muitas dessas escolas surgiram a partir da criação de leis que regulamentam seu funcionamento. Antes de se tornarem EBS, eram escolas especiais ou centros de reabilitação. Com a nova legislação, para se adequarem e continuarem seu funcionamento se transformaram em EBS.

²² Segundo levantamento e pesquisa da *Revista Pandora Brasil*, n. 17, abr. 2010.

Acrescento também a suma importância dessas escolas como locais de resistência e luta das comunidades surdas. Foi dentro delas que surgiram algumas associações de surdos e líderes surdos comunitários que contribuíram para conquistas locais. Com isso, o Decreto Municipal nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, instituído pelo então prefeito do município de São Paulo, Gilberto Kassab (2006-2012), que criou as EMEBS, foi uma grande conquista para a comunidade surda local e do Brasil. Algumas EMEBS em São Paulo:

- EMEBS Anne Sullivan;
- EMEBS Mário Pereira Bicudo;
- EMBS Lucie Bray;
- EMBS Neusa Bassetto;
- EMBS Vera Lucia Aparecida Ribeiro;
- EMBS Helen Keller.

E algumas instituições particulares:

- DERDIC;
- Escola para Crianças Surdas Rio Branco;
- Instituto Santa Terezinha;
- Instituto Seli.

Quanto ao funcionamento dessas escolas, a manutenção das EMEBS é feita pelo poder municipal. Assim, na Lei Municipal nº 16.693/2017²³, do município de São Paulo, em seu artigo 2º, consta a “abertura de crédito suplementar para a Manutenção e Operação de Unidades Educacionais - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos”.

Em outros estados da região Sudeste, como Rio de Janeiro, que conta com o INES e algumas escolas, encontrei informações sobre escolas localizadas na região sul do estado, nos municípios de Angra dos Reis, Resende e Barra Mansa, que contam, cada um, com uma instituição que atende aos alunos com surdez²⁴. No restante do estado, há escolas inclusivas.

Na região Centro-Oeste, nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, existe interesse em abertura de escolas bilíngues para surdos. No Distrito Federal, Brasília conta com a Escola de Taguatinga, que tem reconhecimento nacional. Em Goiânia (GO), a Lei 9.681/2015²⁵ dispõe de diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para a educação bilíngue (Libras/Português escrito). Ela tinha a finalidade de criar uma escola bilíngue integral para surdos no município de Goiânia, no

²³ Disponível em: <http://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 6 jul. 2019.

²⁴ Fonte: g1.globo.com, 7 de novembro de 2017.

²⁵ Fonte: www.goiania.go.gov.br. Acesso em: 29 jan. 2019.

entanto, não encontrei nenhuma referência a alguma escola no estado de Goiás, somente no Distrito Federal (Escola de Taguatinga). Entre os dados coletados, um se refere à quantidade de alunos surdos, em uma notícia publicada em 20 de novembro de 2017²⁶: segundo a Secretaria Estadual de Cultura, Educação e Esporte, naquele ano havia 600 alunos surdos matriculados nas escolas do estado e 400 intérpretes para auxiliá-los em sala de aula.

Na região Nordeste, em dados mais recentes e por fontes da internet, encontramos no estado de Alagoas, na capital Maceió, o Centro Educacional Bilíngue Antônio Gladston²⁷, inaugurada em julho de 2018.

A criação e abertura de novas escolas bilíngues para surdos se deve ao crescimento pela procura de pais de alunos, a maioria na rede municipal de ensino, isso porque essas escolas são regulamentadas pelo MEC que as considera bilíngues (além delas temos as escolas indígenas e de fronteira²⁸) sendo algumas particulares.

Para compreender melhor a importância da educação bilíngue para a criança surda, destaco que, em 2011, segundo o Censo do IBGE (2010), no estado do Ceará, havia 250 mil surdos. No entanto, existiam na época apenas duas escolas/centros que atendiam de forma bilíngue a comunidade surda: o Instituto Cearense de Educação de Surdos com 500 alunos matriculados e o Instituto Filippo Smaldone, com 200 alunos²⁹. No mesmo estado, o Projeto de Lei 28/2013 propõe a criação de escolas bilíngues, pois as que existem são particulares e mistas.

Na região Norte, em Roraima, foi inaugurada em 2013 a Escola Bilíngue Porto Velho³⁰. A capital do estado já contava com uma associação de surdos e a preocupação em criar uma escola bilíngue estava relacionada à necessidade e preocupação com a inclusão linguística dos alunos surdos, pois, segundo as informações do site, à época havia 600 pessoas surdas somente em Porto Velho. É uma escola bilíngue que também atende alunos ouvintes (50% ouvintes e 50% surdos)³¹. Não são dados muitos atuais, no entanto chama a atenção pela quantidade de alunos surdos matriculados.

Em outra cidade da mesma região, Manaus, capital do Amazonas, em 2018, de acordo com o portal do Careiro³², a Escola Augusto Carneiro dos Santos será a primeira escola

²⁶ Disponível em: <http://ohoje.com/noticia/cidades/n/140579/t/inclusao-de-surdos-caminha-devagar>. Acesso em: 6 jul. 2019.

²⁷ Disponível em: <http://socepel.com.br/>. Acesso em: 27 jan. 2019.

²⁸ Fonte: *Exame*, 18 de abril de 2017.

²⁹ Fonte: *Diário do Nordeste*, 14 de maio de 2011.

³⁰ Fonte: g1.globo.com, 12 de abril de 2013.

³¹ Fonte: www.rondoniagora.com.br, 1 de fevereiro de 2019.

³² Disponível em: <http://www.portaldocareiro.com.br/apos-reforma-escola-augusto-carneiro-dos-santos-sera-a-primeira-escola-publica-bilingue-em-libras-do-norte/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

pública bilíngue em Libras no Norte, após passar por uma reforma (segundo a matéria, no entanto, o estado de Rondônia já tem uma escola bilíngue).

A finalidade da escola bilíngue é ter caráter optativo e atender não só aos surdos, mas também a crianças e jovens com surdez associada a outras deficiências. Ela deve atender às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental regular e da modalidade de EJA da Educação Básica. A Libras é a língua de instrução e comunicação dentro desse ambiente, já a Língua Portuguesa deve ser ministrada na modalidade escrita, de uso complementar.

Já a Lei 5.016, de 11 de janeiro de 2013, criada pelo então vice-governador do Distrito Federal e de autoria do deputado Wellington Luiz, estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos. Destaco o artigo 2º, *caput* V, que deixa clara a preservação dos mesmos componentes curriculares da Base Nacional Comum no currículo da EBS, sendo permitida a adequação, complementação e suplementação, quando necessário, de forma a garantir a Libras como componente curricular em todos os níveis da Educação Básica. Essa lei garantia a EBS, mas na modalidade integral. Ressalto que no Distrito Federal, há a Escola Bilíngue de Taguatingá que oferece o ensino de Libras e Português escrito, sendo considerada uma escola modelo por ter não somente alunos surdos, mas também os filhos ouvintes de pais surdos (CODAs).

No Sul do país, no estado do Paraná, também existem algumas EBS tanto na rede municipal como estadual ou em parceria com ambas as redes.

Escolas e instituições para surdos, estaduais e parceiras (conveniadas) com a SEED-PR:

- Escola Raio de Sol – EI e EF, na modalidade de Educação Especial (Assis Chateaubriand);
- Escola Bilíngue da ACAS – EI e EF (Cascavel);
- Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Junior – EI, EF, M e P (Curitiba).
- Escola Bilíngue para Surdos da APAS – EF (Curitiba).
- Escola Estadual para Surdos Guilherme Eduardo Jacobucci – EI e EF (Curitiba).
- Escola Bilíngue da AMESFI, EI e EF (Medianeira).
- Escola Lucas Silveira – EI e EF (Foz do Iguaçu).
- Escola Carlos Neufert – EF (Jacarezinho).
- Colégio Estadual do Instituto Londrinense e Educação de Surdos – EI, EF e M (Londrina).
- Colégio Bilíngue para Surdos de Maringá – EI, EF e M (Maringá).

- Escola Nydia Moreira Garcêz – EI e EF (Paranaguá).
- Escola Municipal Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas – EI e EF (Ponta Grossa).
- Escola Bilíngue para Surdos da APADA – EI e EF (Toledo).
- Escola de Educação Bilíngue Anne Sullivan – EI e EF (Umuarama).

Na SEED-PR, Júlio Cesar Correia Carmona é o responsável pela área da surdez (políticas públicas e linguísticas para estudantes surdos e deficientes auditivos/AEE³³). É resultado da política atual a criação de um novo CAS localizado em Guarapuava, que atende 21 núcleos regionais de educação no estado do Paraná³⁴. É o segundo CAS no estado, o primeiro em funcionamento fica em Curitiba (tem cerca de dez anos) e atende a 11 núcleos regionais de educação. Os CAS existem em diversas regiões do Brasil e são de extrema importância para a comunidade surda e para os profissionais da educação de surdos (professores e tradutores e intérpretes da Libras), no Paraná contam com a parceria do MEC e da UFPR.

No estado de Santa Catarina, o Instituto Federal de Santa Catarina (Campus Palhoça) oferta o atendimento bilíngue e mais recentemente foi inaugurada, em Joinville, a Escola Municipal Monsenhor Sebastião Scarzello³⁵ que oferece Libras e Português para os alunos surdos e ouvintes.

No Rio Grande do Sul, a EMEB Carmen Regina Teixeira Baldino é a primeira escola da rede municipal específica em educação bilíngue no país. Fundada no dia 5 de fevereiro de 2015, por meio do Decreto Municipal 13.900, assinado pelo prefeito Alexandre Lindenmeyer, a EMEB atende 64 alunos desde a Educação Infantil até o EJA. Em Canoas, há a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória e, em Caxias do Sul, a Escola Municipal Especial Helen Keller, que faz o atendimento à comunidade surda do município.

Acrescento ainda que a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (13.145/2015) entrou em vigor em 2017. Essa lei dá garantia ao funcionamento das escolas chamadas de especiais. Em 2018, a Superintendência da Educação publicou a Instrução nº 10/2018 que estabelece os critérios para o funcionamento das escolas bilíngues para surdos, colocando o estado como o responsável pelo seu funcionamento, ou seja, não é o poder municipal, este atua como parceiro.

³³ Disponível em : <http://www.educacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

³⁴ Disponível em: <http://casguarapuava.com>. Acesso em: 14 abr. 2019.

³⁵ Disponível em: <http://librasol.com.br/joinville-tem-a-primeira-escola-bilingue-libras-portugues-de-santa-catarina/>. Acesso em: 27 jan. 2019.

Se a FENEIS tem grande importância para a comunidade surda, pois objetiva a defesa e a luta pelos direitos da comunidade surda e é filiada da Federação Mundial dos Surdos, os CAS são como braços, auxiliando na fomentação da Libras, por meio da oferta de cursos.

Ainda cito a Resolução nº 5.844/2017, de 16 de novembro de 2017 sobre a futura criação de um CAS no município de Araucária, também no Paraná, visando assim ampliar o acesso e treinamento aos profissionais que atuam na educação de surdos. Uma das funções dos CAS é a formação de intérprete e a oferta de bancas para avaliar os intérpretes de Libras (certificação).

Já nosso objeto de análise, a EBS Geny de Jesus Souza Ribas, situada no município de Ponta Grossa, Paraná, oferta os seguintes níveis de ensino:

- Estimulação essencial (0 a 3 anos);
- Pré-escolar (4 a 5 anos);
- Ensino Fundamental (1º ciclo);
- Educação de Jovens, Adultos e Idosos (fase I – etapas: I, II, III).

Segundo o PPP da escola (PONTA GROSSA, 2015, p. 5), o trabalho dos CAS é necessário e complementa o desenvolvimento destas pessoas.

A escola funciona conforme a resolução nº 3.334, datada de 12 de agosto de 2002, com a autorização do funcionamento da EBS Geny de Jesus Souza Ribas. Em 2003, por meio da resolução 324/2003, a escola passou a se denominar Escola Municipal para Surdos Professora Elisete Delgobo – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em 2005, ocorre o encerramento das atividades (que aconteceu de forma gradativa) com a orientação da SME para que não houvesse mais matrículas na instituição com a justificativa da inclusão total e remanejamento dos alunos para as escolas de ensino regular comum próximo às residências dos alunos. No ano de 2009, por meio do Decreto nº 2.939, ocorre o encerramento das atividades da escola.

Com o fechamento da escola, o espaço físico do prédio foi ocupado pelo CEPRAF, dando a continuidade ao trabalho de assistência às famílias e aos alunos surdos que foram remanejados para a rede regular de ensino.

Com o objetivo de deixar viva a Libras, de forma a auxiliar esses alunos, a instituição criou e desenvolveu projetos para levar a língua de sinais a escolas regulares (como o projeto “Vivenciando a Libras”) e contou com o programa de apoio pedagógico a fim de auxiliar os alunos surdos (AEE).

Em busca de uma EBS, acompanhando as atuais lutas e debates em âmbito nacional referentes à política linguística e principalmente com relação à Lei 10.436/2002 e ao Decreto 5.626/2005, a comunidade surda e ouvinte do CEPRAF buscou dialogar com o vice-governador e secretário da Educação, Flávio Arns, para avaliar a possibilidade da criação da escola bilíngue no município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2015, p. 6).

Por meio de reuniões com representantes da SEED/PR, do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa e da equipe multiprofissional do CEPRAF, iniciou-se o encaminhamento do processo para a criação e autorização de funcionamento. Em 24 de agosto de 2012, foi oficializado o ato pela Resolução 5.267/2012 e em 2013 iniciou-se o processo de implantação gradativa das turmas. A escola é mantida pela Associação de Apoio, Atendimento e Assessoramento à Comunidade Surda Geny de Jesus Souza Ribas e tem como comantenedoras a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e a SEED/PR.

3.4.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da escola bilíngue: qual política linguística?

Sendo o PPP um documento de suma importância para o trabalho pedagógico, considerado um norteador, se faz necessária sua análise considerando o objetivo geral desta pesquisa, que busca compreender como se propõe o ensino da Libras na escola bilíngue, visto que essa disciplina ainda não tem um currículo próprio e unificado e a escola tem uma proposta própria espelhada em exemplos de escolas bilíngues de outros estados.

No PPP da EBS Geny de Jesus Souza Ribas, do município de Ponta Grossa, foi feita a análise dos aspectos referentes ao ensino de Libras e Português. Nela temos a estimulação essencial de 0 a 3 anos, Educação Infantil e o 1º ciclo do Ensino Fundamental.

[...] a escola para surdos vem ao encontro das necessidades desta clientela, pois os mesmos sofrem devido a não aceitação da surdez e/ou falta de comprometimento de seus familiares e pela efetivação das políticas públicas que respeitem a sua diferença linguística. (PONTA GROSSA, 2015, p. 7)

O trabalho baseia-se na Pedagogia Visual, no contexto sociolinguístico e na mediação intercultural entre surdos e ouvintes. A Pedagogia Visual, defendida por Campello (2008), compreende não somente a educação de surdos, mas também outras áreas, como a pedagogia dos cegos, na educação artística, na informática, na fotografia, na pintura, na estética e principalmente em outras áreas de formação (da graduação) que envolvem Arte. A autora chama de Sociedade da Visualidade e explica que a Pedagogia Visual contribui para “firmar a qualidade visual e a construção do pensamento crítico” (CAMPELLO, 2008). A EBS deve

fornecer condições para que a criança tenha acesso à língua de sinais e aprenda a Língua Portuguesa. Assim, o bilinguismo se dá por uma política linguística que contempla a política de identidade cultural, em que há espaço de convivência entre surdos (crianças e adultos) e ouvintes com formação continuada. No bilinguismo, o objetivo principal é que o surdo use as duas línguas: a Libras (língua natural ou L1) e a Língua Portuguesa (na modalidade escrita, a L2).

[...] a fluência, o conhecimento teórico e prático da Libras, o domínio da língua de sinais por todos os envolvidos no processo educacional dos surdos, contribui no significativo avanço do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. (PONTA GROSSA, 2015, p. 13)

Para compreendermos melhor esse processo, devemos considerar que as necessidades linguísticas dos alunos surdos são diferentes das dos alunos ouvintes. A primeira língua do aluno surdo é a língua de sinais, uma língua espaço-visual. Essa língua possui gramática própria. Assim sendo, o Português deve ser ensinado como L2 por meio de estratégias específicas. Essa afirmação linguística da Libras como língua de instrução considera “toda a luta do movimento surdo pela valorização da Libras e por ambientes linguisticamente adequados” (STURMER, 2015, p. 57).

Os conteúdos das diferentes disciplinas são ensinados a partir da Libras e, no caso da Língua Portuguesa, nas leituras de diferentes materiais, é imprescindível que haja a leitura de imagens na língua de sinais e só depois na Língua Portuguesa, que é a L2. A descrição desse processo está clara no PPP:

Entende-se que as comunidades surdas usuárias das línguas de sinais, apresentam características singulares em suas práticas sociais, como múltiplas identidades surdas, necessitam de uma pedagogia diferenciada no processo educacional, cujas práticas rompem com a cultura de ouvir e falar, atribuídas pelos ouvintes, como necessárias às pessoas surdas. Para os ouvintes, suas relações com o mundo são produzidas naturalmente pela língua oral em diferentes espaços sociais conectando-os com a ampla produção de conhecimentos. (PONTA GROSSA, 2015, p. 10)

Em relação a esse ponto, sobre múltiplas identidades surdas, retomo Perlin (1998), que, citando Hall, aponta a existência na modernidade tardia de identidades fragmentadas, representação que, para Santos (2009), é a que melhor situa o sujeito surdo, já que existem diferentes identidades e não apenas uma. Daí a importância de uma pedagogia que considere essas diferenças.

Se procurarmos compreender como acontece a aquisição da Língua Portuguesa em ouvintes, segundo Streiechen (2017, p. 37), muitos estudos relacionados à aprendizagem de L2 focam a aprendizagem da língua relacionando com os aspectos escolares, ou seja, os modelos disponíveis sobre aquisição/aprendizagem de L2 ainda não são suficientes, sendo

preciso aprofundamento nas pesquisas. Já em relação aos surdos, pode-se dizer que as regras da L1 também serão seguidas na aprendizagem da L2, mas não na mesma ordem em que adquiriram a L1. A política bilíngue proposta para a escola considera que a comunicação do surdo deve acontecer em duas línguas.

A escola de surdos tem como papel desconstruir certos estigmas presentes em nossa sociedade em relação ao ser surdo, especialmente para as famílias dos alunos surdos. Em relação a esses alunos, a consciência de fazer parte de um grupo é muito importante (associações de surdos, igrejas e escolas bilíngues são alguns dos espaços).

A EBS Geny de Jesus Souza Ribas conta em seu espaço físico com os seguintes ambientes:

- Quadra poliesportiva;
- Biblioteca (em construção);
- Sala de artes (em construção);
- Sala de psicologia;
- Sala de contabilidade;
- Sala de fonoterapia e fonoaudiologia com audiômetro e impedanciômetro;
- Sala de coordenação pedagógica;
- Consultório odontológico;
- Sala de informática (2);
- Sala de assistente social;
- Salas de aula;
- Sala de aula de artes e estimulação visual;
- Parque infantil.

Ao observar os ambientes da escola bilíngue, pode-se pensar num ambiente que carrega certa função das antigas escolas especiais, pois conta com fonoaudióloga, odontologista e psicólogo. Quanto ao corpo docente, a escola conta com instrutores de Libras, professores surdos e ouvintes usuários das duas línguas (Libras e Português), também os demais profissionais da escola (limpeza, cozinheira e auxiliares administrativos) conhecem a Libras.

O trabalho é feito de forma ampla e conta com um Plano de Ação que consta dentro do PPP. Esse plano visa à formação continuada de profissionais, atividades culturais (Dia do Surdo), teatro, eventos, curso de Libras para os familiares de alunos sem ônus e curso particular para a comunidade de fora. Conta com programas socioeducativos por meio de

parcerias, como também faz orientações às escolas regulares que atendem alunos surdos (inclusão). São oferecidos exames e avaliações audiológicas, avaliação e orientação psicológica aos alunos surdos e familiares, orientação profissional, estágios, cursos e palestras, além de proporcionar aos seus alunos atividades extraclasse.

Quanto à importância de constar no PPP aspectos da proposta linguística e bilíngue para alunos surdos, devemos considerar que:

O projeto político-pedagógico da educação de surdos está inserido em uma comunidade escolar que ainda não conhece os surdos suficientemente. A comunidade escolar, incluindo os pais que acham que não sabem nada ou sabem muito pouco da língua de sinais, não pode ser deixada em segundo plano. (QUADROS, 2000, p. 158)

Desta forma, o PPP é um documento que norteia a proposta e a vida da escola, pois nele se “estabelece quais e para quem são propostas as práticas pedagógicas” (PADILHA, 2009, p. 113). É a partir da realidade que é feito o diagnóstico e, após a escolha dos modos de se ensinar, a avaliação e tudo mais o que é necessário para que o aluno se desenvolva. A língua de sinais tem como função dar suporte linguístico para a estruturação do pensamento (BRITO, 1993, p. 87-88), o que é necessário também para que a criança surda tenha outros ganhos na aprendizagem, visto que essa aprendizagem se dá pelo canal visual e não auditivo.

Assim, considerando os dois ambientes existentes na lei, escola regular e bilíngue, é preciso destacar que:

Outros estudos constataam que mesmo depois de pessoas surdas terem passado longo período de escolarização, apresentam dificuldades na leitura e na escrita. As limitações não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição da surdez, o problema está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. O aluno surdo enfrenta complexas demandas adicionais, por apresentar uso restrito da língua oral, com implicações na leitura e escrita. (PONTA GROSSA, 2015, p. 18)

Considero que uma proposta de educação bilíngue não se consolida de forma neutra na sociedade, pois vivemos em um país multilíngue, com diferentes dialetos e variações regionais do Português brasileiro. Com a língua de sinais não poderia ser diferente. É preciso lembrar que essa diferença linguística do Português tem preocupado pesquisadores no campo da linguística, mas de forma a valorizar a riqueza cultural.

A preocupação percebida nesse discurso, também de cunho político ideológico, se traduz pelo fato de tanto a diversidade linguística do Português (e aqui se incluem os dialetos existentes no Brasil) quanto a Libras (oficializada como língua da comunidade surda) são tratadas como uma ameaça à soberania linguística da língua dominante (o Português padrão).

O que se pode dizer, em relação ao ensino do Português, é que existe uma distância entre a prática e a realidade.

Em relação à cultura, no PPP consta a seguinte definição de “povo surdo”: o conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como cultura, costumes e interesses semelhantes. A cultura seria, então, um jogo de poder, que busca definir como as pessoas devem ser e não o contrário. Ela é calcada nas relações de poder, nesse caso, do ouvinte sobre o surdo.

O ensino da Libras na escola bilíngue requer a construção de um currículo próprio para a efetivação da política linguística e que sirva de exemplo, caso a Libras se torne componente curricular, para o ensino nas demais escolas regulares. O diferencial está na comunidade surda ser parte da EBS.

Para Souza (2009), a comunidade surda acabou se fortalecendo e criando formas de acompanhar essa lei, de colocar em prática o que almeja, mas esbarra nos atrasos do poder público, na inoperância de políticas que visem separar os surdos dos demais grupos inclusos.

Mello *et al.* (2011) cita algumas medidas importantes no fortalecimento da política linguística e tais pontos são importantes para discutir a gestão da Libras e a sua contribuição no currículo educacional tanto para surdos como para ouvintes:

- a) A importância da participação dos falantes na gestão de suas línguas;
- b) O reconhecimento da pluralidade e da interdisciplinaridade como princípios de uma educação de qualidade e de uma democracia cultural;
- c) A necessidade de ações de conscientização linguística para orientar as decisões dos falantes;
- d) A relevância de incluir a discussão da educação linguística e plurilíngue no modelo de escola e de sociedade que se deseja.

Redirecionando, ao ler o PPP da escola bilíngue, seu espaço físico é uma herança da escola especial, pois ainda existe um “aparelhamento”, para não dizer um suporte médico-terapêutico. No entanto, enquanto na sociedade ignorarmos a existência das pessoas surdas e da necessidade linguística da língua de sinais, esse aparelhamento vai continuar existindo.

3.4.2.1 Contraponto à análise da escola bilíngue: política linguística da/na escola inclusiva a partir do referencial teórico

Nesta análise, proponho discutir com base nas leituras alguns contrapontos à proposta da escola bilíngue a partir da proposta da escola inclusiva proposta na Lei Municipal nº 12.213/2015 e no Plano Nacional de Educação assim como suas práticas, ou seja, o que é proposto pela escola regular para a inclusão linguística do aluno surdo. Tais práticas já foram descritas anteriormente no decorrer do trabalho, incluindo dentro delas minhas observações, pois fiz parte do sistema.

Para sintetizar e esclarecer como ocorre o ensino da língua de sinais na escola regular quando há um professor surdo ou ouvinte com formação em Libras:

Os professores surdos começaram a trabalhar com projetos geralmente vinculados a projetos das outras disciplinas curriculares, ocasionando a subordinação da Libras aos outros conhecimentos, exposição dos alunos a um mesmo gênero discursivo e pouco acesso a uma análise metalinguística sobre a própria língua. Isto impactava os alunos de tal forma que gerava quase que total desconhecimento, por eles, dos aspectos linguísticos da sua própria língua. (ALBRES; SARUTA, 2013, p. 101)

O que se espera é que tanto o professor surdo como o professor ouvinte, que acompanham e auxiliam os alunos surdos inclusos em um ambiente com mais de 90% de ouvintes (no caso de um aluno surdo e professor surdo, quando há), fiquem responsáveis pelas seguintes funções: ensinar a Libras ao aluno surdo e fazer projetos vinculados a outras disciplinas curriculares, como explicação de conteúdos, treinamento de teatros, corais e apresentação em Libras, e não pelo ensino desta como L1, já que na escola comum a Libras é ensinada como um “recurso de acessibilidade” (STÜRMER, 2015, p. 56) para a aprendizagem do Português e demais disciplinas.

A presença de intérpretes nos anos iniciais do Ensino Fundamental não resolve os problemas comunicacionais e as necessidades de desenvolvimento de linguagem do aluno surdo, isso porque a aprendizagem da Libras requer a presença de um professor surdo e contato com a comunidade surda. O acesso à Libras ocorre de forma secundária, visto que o professor fala e ensina em Português e o professor de apoio/intérprete tem a função de ensinar a Libras e em Libras. Na verdade, acaba ocorrendo uma instrumentalização da língua de sinais, devido a sua função ser restrita ao apoio ao aluno surdo e não ser língua de instrução. O mesmo pode ser dito em relação às práticas pedagógicas emanadas nesses espaços, em que os recursos visuais são quase escassos ou mal planejados e o material mais acessível se torna a cópia do quadro e a escrita no caderno dos conteúdos.

Em vista disso, Martins *et al.* (2016, p. 78) acrescentam que a finalidade da inclusão do surdo na escola regular seria a homogeneização do tratamento dado ao surdo para atender suas especificidades linguísticas, bem como procurar oportunizar a igualdade de aprendizagem. Para exemplificar, cito Góes, que realizou uma pesquisa em uma escola inclusiva com o objetivo de conhecer as práticas escolares. Seu trabalho constatou que as práticas bimodais eram empregadas como meio de dar acesso ao conhecimento para o aluno surdo, assim, a língua de sinais “não é utilizada como instância de interlocução” (GÓES, 2012, p. 63) para que o aluno tenha o acesso ao conhecimento.

Vemos, de acordo com a autora, que as práticas chamadas bilíngues, no ensino regular, correspondem à centralidade e ao privilégio dado à língua majoritária. A língua de sinais fica subordinada à Língua Portuguesa para que exista dentro do ambiente escolar.

Assim, propor usar o bimodalismo, ou seja, o Português, a fala e a Libras (ou gestos), não significa que a escola proporcionará o ensino bilíngue almejado pela comunidade surda. Conforme Klein (1999), os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos inclusos. No entanto, segundo o levantamento de pesquisas já feito, conforme já descrito neste trabalho, o ensino bilíngue proposto na lei não é assegurado na escola. Ao colocar apenas uma professora auxiliar que tenha um mínimo de conhecimento e prática da Libras para acompanhar uma criança surda em uma escola onde o espaço é monolíngue, como haverá a representatividade cultural e social para a criança em um ambiente em que sua língua materna é negada, excluída, já que todos os materiais estão em Língua Portuguesa (cartazes, avisos, livros)?

Pereira (1989) alerta para o fato de que decisões metodológicas concernentes à educação linguística da criança surda requerem uma discussão sobre seu desenvolvimento comunicativo anterior ao ingresso na escola. Questiono aqui como fica a situação da criança surda que não tem uma língua de base para compreender os conteúdos, se a ela só se oferece contato a partir de uma língua na modalidade oral. É sabido que o objetivo da escola comum não é formar apenas o aluno leitor crítico, muito se cobra pela fala, já que em parte a metodologia corresponde ao ensino dos sons das palavras (fonemas), sílabas, ditongos, tritongos, hiatos e não somente à gramática. Ali o aluno surdo, com a ajuda do professor auxiliar, deve aprender a contar sílabas de palavras ao invés de compreender em primeiro lugar o significado delas, ou seja, o letramento. A esse aspecto, como já foi dito, Karnopp (2006, p. 107) salienta que é relevante considerar a metodologia de ensino da Língua Portuguesa e alguns aspectos, como: o ensino está centrado na descrição de regras

gramaticais, se prioriza o conhecimento dos significados das palavras isoladas. Isso se deve ao fato de que tais contextos não oferecem um suporte e condições suficientes para que esses alunos dominem a escrita, a leitura e a interpretação de textos.

Na verdade, o que se tem observado é uma contradição: em vez de minimizar as diferenças, criou-se um abismo linguístico, pois o aluno surdo sem base linguística não saberá diferenciar uma língua da outra, ou melhor, ocorre o sentimento de opressão, quando a escola, os alunos da classe e demais funcionários utilizam apenas a linguagem oral.

O ensino bilíngue requer uma proposta que deve emergir da comunidade surda com a participação da comunidade ouvinte, pois, de forma urgente, grande parte dos alunos surdos que chegam à escola tem ou não algum conhecimento da Libras (MAHER, 2013). Por isso é muito importante que o professor conheça a Libras da comunidade surda de sua cidade, para que ocorra a interação entre professor e aluno e, também, como destaca Karnopp (2006, p. 107):

[...] é relevante considerar a metodologia de ensino de língua portuguesa: o ensino está centrado em descrições de regras gramaticais da língua? O ensino prioriza o conhecimento do significado das palavras isoladas? Tais contextos não oferecem condições suficientes para que o aluno tenha um bom desempenho em leitura, análise textual e produção de textos.

Em relação a essa afirmação, acrescento que o aluno surdo é tratado como já dominante da Libras, tendo o intérprete e o professor auxiliar a função de passar as informações/instruções na língua materna do aluno para que este procure resolver com base em seus conhecimentos básicos as atividades escolares. O aluno surdo, falante da Libras, muitas vezes não teve acesso ao ensino de gramática da Libras e é “obrigado” a conhecer a norma culta e a gramática culta de sua segunda língua, ou melhor, da língua majoritária. Aqui destaco a importância de se resguardarem os direitos humanos e linguísticos, sendo o acesso à língua materna um direito básico (SKUTNABB-KANGAS, 1995).

3.5 ANÁLISE DAS METAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DE SURDOS NA LEI MUNICIPAL Nº 12. 213/15 QUANTO AO BILINGUISMO

A inclusão do aluno surdo no contexto educacional brasileiro enfrenta a falta de conhecimento em relação ao bilinguismo. A Lei Municipal nº 12.213, de 23 de junho de 2015, que trata do Plano Municipal de Educação, baseado no PNE, para o período de 2015 a 2025 do Município de Ponta Grossa, se refere à educação no aspecto geral e inclusivo, assegurando

a educação bilíngue com o apoio de professor de Libras prioritariamente surdo e bilíngue, com formação em nível superior em Letras- Libras/Português e Pedagogia Surda.

A partir desse argumento, a fim de responder ao objetivo geral proposto na pesquisa com a finalidade de confrontar o que está na lei e a prática da política linguística, apresentarei a análise de alguns discursos (STURMER, 2016), quanto à política linguística que norteia a referida lei.

A educação de surdos no município de Ponta Grossa pode se dar de duas formas: na escola bilíngue ou por inclusão. Na análise da lei municipal, se encontra referência tanto à escola bilíngue como à escola regular, não havendo indicação de preferência por uma ou outra ou obrigatoriedade nem uma visão de um espaço que possibilite ou privilegie práticas bilíngues efetivas. Percebe-se uma maior preferência, digo no sentido argumentativo da descrição da lei, para a escola regular e o AEE, pois deixa claro o acompanhamento do aluno por um professor auxiliar. Soma-se a isso o fato de o aluno surdo poder estudar perto de sua residência.

Na pesquisa da Lei Municipal nº 12.213/2015, em relação aos pontos que dizem respeito à educação bilíngue para surdos no PNE, destacam-se alguns aspectos:

- **Meta 1 do PNE: Educação Infantil**

1.10 Ampliar o acesso à educação infantil e garantir a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **assegurando a educação bilíngue para crianças surdas** e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014, grifo meu).

- **Meta 4 do PNE: Inclusão**

4.8 **Garantir a oferta de educação bilíngue: Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, aos estudantes surdos de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos e EJA (Educação de Jovens e Adultos), em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos da legislação vigente** (BRASIL, 2014, grifo meu).

4.14 Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, garantindo 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, grifo meu).

Os grifos indicam que existem propostas que são contempladas no PNE, sendo a mais importante a afirmação da continuidade da política bilíngue, começando desde a educação infantil. É importante considerar que só o que está em grifo se refere de forma universal aos

alunos surdos, já que na meta 4.14 encontramos referência a outros alunos com necessidades especiais.

Conforme Lopes e Thoma (2016) apontam, a meta 4.7 dispõe que a educação das crianças surdas de 0 a 17 anos seja na perspectiva bilíngue, “mas não aponta caminhos”, ou seja, não indica de que forma será feito esse ensino.

A meta 1, referindo-se à Educação Infantil, apenas coloca que se deve “assegurar” a educação bilíngue para as crianças surdas, sem especificar se o ambiente seria a escola bilíngue ou a escola inclusiva. Apenas acrescentou a transversalidade da educação especial. No caso de alunos que tenham outros comprometimentos que vão além da surdez, o aluno precisará bem mais que a língua de sinais, como é o caso da surdo-cegueira, entre outros tipos de necessidades especiais. Mas, no caso de crianças surdas, o aluno terá direito a um ensino em que tenha a Libras como língua de instrução, o que não está claro na meta.

Além disso, segundo Quadros (2006), o contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da Libras e da Língua Portuguesa, ou seja, é preciso que as duas línguas estejam presentes e que a Libras seja ensinada como língua materna e o Português como L2, o que ainda não vem ocorrendo de forma efetiva em nosso município, bem como em nosso estado e país.

Tenho a impressão de que se sugere que o ensino da Libras e do Português devem ocorrer de forma simultânea. Mas como respeitar as diferenças linguísticas de cada língua e sujeito se na prática não existe um limite? Até onde o professor ouvinte e o intérprete poderão auxiliar o aluno surdo sem misturar as duas línguas, sem deixar o aluno à deriva do processo de ensino?

Além das metas para a efetivação de propostas na educação bilíngue e/ou inclusiva, devo destacar que, com relação à aquisição linguística da criança surda, dentro do PNE, citam-se no documento subsídios que sustentam uma Política Linguística de Educação Bilíngue (2014), já que se orienta que a “Educação Infantil (creches e pré-escolas) deve prever a aquisição da linguagem em crianças surdas”, bem como se reforça que os profissionais que atuam nessa etapa devem ser prioritariamente surdos, fluentes em Libras e ter como referência a língua de sinais da comunidade surda da qual fazem parte. Reforça-se também que a aprendizagem da Libras deve ocorrer desde a Educação Infantil e que a escola deve “promover formas de aquisição da Libras” aos demais alunos e à comunidade escolar. No entanto, o que é previsto no papel, vamos mostrando que está longe de ser realidade.

Como já afirmei anteriormente, as práticas pedagógicas e metodologias utilizadas na escola regular são as bimodais e inclusivas; a Libras ocupa um papel secundário. Muitos

intérpretes, que têm pouco contato com a comunidade surda, utilizam o Português sinalizado. A isso soma-se a ainda pequena quantidade de palestras, cursos ou qualquer evento que possa trazer informações sobre a surdez promovida pelas secretarias estaduais e municipais.

Nos últimos anos, tem aumentado o número de eventos relacionados à educação de surdos, para exemplificar, a SEED realiza anualmente um Seminário de Educação Bilíngue, além dela, a Unioeste se preocupa com a temática, mas a dificuldade de aliar a teoria à prática é via de regra. Nas escolas, faltam materiais, como infográficos, mapas, acesso à internet, entre outros, para tornar o conteúdo mais acessível ao aluno e a proposta pedagógica muitas vezes traz questões genéricas, que direcionam o plano de aula a alunos ouvintes, sendo raras sugestões de adaptação para alunos surdos.

Para exemplificar, os materiais utilizados tanto pelo professor auxiliar (que acompanha na Educação Infantil e fase 1 do Ensino Fundamental) como pelo professor da AEE são desenvolvidos pelo MEC, e não pelas secretarias do estado ou município. Os vídeos pedagógicos do INES são exemplos desses materiais, os primeiros a que tive acesso na minha trajetória profissional. Estes e outros materiais muitas vezes contêm um determinado vocabulário da Libras que, assim como o Português, sofre variações.

A questão é que seria interessante para o aluno assistir a vídeos em que os sinais utilizados fossem do estado do Paraná, já que as crianças devem em primeiro lugar conhecer o vocabulário da Libras da comunidade surda de seu município. Só depois de dominá-lo é que podem e devem conhecer as variações que ocorrem em sua L1 e o mesmo diz respeito à L2, ou seja, o Português na modalidade escrita. Esses materiais são complementares. Muitas vezes as professoras buscam fazer adaptações pedagógicas nas atividades desenvolvidas pela professora regente, para torná-las acessíveis e compreensíveis ao aluno surdo.

Na escola regular/inclusiva, o ambiente não está preparado (linguisticamente) para acolher o aluno surdo. É somente após a inserção/matriculação do aluno que a escola regular vai dar entrada no universo surdo. O ambiente não é sinalizado, o surdo vai precisar se adaptar ao lugar e não o contrário. A lei exige que o ambiente se prepare para acolher o surdo, no entanto, na prática as escolas ainda estão longe de fazer o que a lei propõe: ser acessíveis linguisticamente.

A melhor definição que encontrei para descrever o olhar do aluno surdo para o professor que o acompanha e também para o intérprete está nas palavras de Luz (2013, p. 89): “ser ponte”. O professor é uma ponte para o conhecimento, ele deve guiar, mas para isso deve reconhecer suas limitações como humano, pois não é perfeito. Muitos autores, como Fernandes (2014), Quadros (2007), Maher (2010) e Sturmer (2016), deixam claro que é

preciso rever as políticas e práticas inclusivas em relação ao ensino da Libras e do Português para o surdo. Não é algo que se faz sem discussão e planejamento em curto prazo.

Em algumas escolas até existem projetos para o ensino de Libras, mas são concebidos por profissionais ouvintes ou pelos próprios professores auxiliares dos alunos inclusos. Não seria o ideal, pois é necessário que a Libras seja uma língua oficializada, seja ensinada por pessoas com formação e prioritariamente professores surdos, sendo uma disciplina obrigatória, ensinada como língua estrangeira para ouvintes e língua materna aos alunos surdos.

O profissional que atua como apoio (na AEE e na escola regular) precisa ter formação continuada em Libras e, se possível, precisa ter inserção na comunidade surda em diferentes espaços, pois o contato frequente ajuda a melhorar o vocabulário e o uso das expressões com mais qualidade. O que se sabe é que na rede municipal de Ponta Grossa não ocorre a formação continuada de forma específica, assim, cabe ao profissional investir em sua própria formação e capacitação, no caso de trabalhar com alunos surdos e isso inclui o contexto linguístico, pois é uma escola inclusiva.

Na época em que atuei como professora auxiliar de inclusão tivemos apenas a formação no contexto inclusivo, sendo que se eu quisesse trabalhar somente com a área da surdez e Libras e quisesse formação somente nessa área, eu deveria fazer cursos, ou seja, investir em mim mesma. Se eu como professora escolhi trabalhar com os alunos surdos, devo investir na minha formação pesquisando e estudando sobre essa área, mas na AEE se o profissional desconhece ou sabe apenas o básico, acredito que é preciso a presença de um profissional com formação na área da surdez.

Os ouvintes nascem em uma sociedade preparada para eles, enquanto os surdos nada têm em seu favor, precisando se adaptar todo o tempo. É preciso compreender a diferença entre integração e inclusão, inclusive para avaliar qual termo corresponde melhor à realidade dos surdos. Na inclusão, literalmente ocorre uma busca pela normalização.

No entanto, na inclusão a escola deveria adaptar-se às necessidades da criança surda, ou seja, a escola deve se adaptar ao aluno e não o contrário, o que é defendido por autores como Mantoan (1997), Bueno (2001) e Mrech (2001) que consideram que a escola deve ser para todos. Bueno e Mrech preferem distinguir os dois termos e têm uma visão diferenciada do termo integração, que para eles ela representa uma limitação, ou seja, a partir das condições pessoais de cada um e não independentemente das limitações, como se propõe na inclusão. Estes autores defendem a inclusão pelo fato de a integração ser uma prática seletiva, ou seja, só alguns conseguem se integrar. Na inclusão se deve respeitar as diferenças.

Já Masini (1997) e Mazzotta (1998) apresentam uma visão mais ampla e também abrangente dos termos. Para Masini, a integração aponta a necessidade de não deixar de lado a construção psíquica do sujeito, ou seja, a formação da personalidade (aqui se inserem os surdos e a Libras). Como fazer a inclusão se não propiciamos a integração psíquica? Mazzotta (1998) defende os dois processos e acredita que uma educação para todos se baseia no princípio de não segregação, ou seja, na inclusão para todos.

No entanto, na prática da inclusão o que existe é a junção de métodos (é comum o professor não saber a Libras e utilizar outros recursos adaptados) e a busca pela normalização em que o surdo deve se adaptar à realidade do ouvinte, seja de forma natural (práticas médicas e oralização) ou artificial (uso da tecnologia). Mesmo sem saber, o professor, ao não buscar formação para desenvolver suas atividades em sala de aula, acaba por desrespeitar as características do aluno.

Ao estabelecer contrastes binários como as oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, oralidade (língua oral)/gestualidade (língua de sinais), entre outros – onde o segundo termo está submetido e é inferior ao primeiro –, esse discurso incapacita o sujeito surdo, subordinando sua língua e sua cultura. (MASINI, 1997, p. 23)

Nessa perspectiva, a sociedade estaria, mesmo que de forma inconsciente, subordinando o diferente para ser igual. Mas esses termos de contrastes funcionam como forma de excluir e inferiorizar, porque, no caso dos surdos, a inclusão ainda é um ideal no papel. Para que o processo ocorresse de forma positiva para a pessoa surda, uma inclusão deveria ocorrer de dentro para fora, da sociedade que deve aceitar o surdo e sua língua. Os surdos, quando estão em grupo ou dentro da comunidade surda, se sentem entre iguais/normais, pois falam a mesma língua.

Já quando estão em contato direto com a comunidade ouvinte, sentem na pele o discurso da incapacitação nas práticas e tratamentos a que são submetidos, desde o acompanhamento fonoaudiólogo, psicológico e pedagógico devido ao fato de a família desconhecer a Libras, a legislação e os direitos da pessoa surda. Ocorre, conforme Skliar (1998, p. 15), uma busca em que o surdo deve olhar-se e narrar-se como um ouvinte, uma negação da surdez.

Na integração, o surdo passaria a fazer parte, mas de modo que as características de cada sujeito fossem respeitadas. Assim, pode-se integrar a Libras ao currículo escolar como disciplina ou inclui-la na sala de aula por meio da presença de um professor auxiliar, que pode

ser um estagiário, um professor especialista e até um professor surdo, como está destacado na lei, desde que seja contratado mediante concurso público ou processo seletivo.

É o que se exige na meta 4, tanto a educação bilíngue como a presença de um professor auxiliar (EI e EF I) ou intérprete de Libras (EF II e EM). Chamo a atenção para o verbo “priorizar”. Essa última meta é considerada um dos direitos conquistados pelo Movimento Surdo, com a liderança da professora surda e diretora de Políticas Educacionais da FENEIS, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, pesquisadora e defensora da EBS. Conforme explica Campello (2014, p. 73), essa luta teve início em 2010, ano da Conferência Nacional de Educação, quando teve início o Movimento Surdo que lutou pela conquista dos direitos previstos na legislação vigente, inclusive a tramitação da meta 4 do PNE na Câmara dos Deputados até que fosse aprovada.

Quando a prioridade é ter um professor surdo, destaco que ainda estamos caminhando, pois ainda faltam professores surdos preparados para acompanhar alunos surdos em sala de aula, já que é preciso formação. O estágio obrigatório do curso que o surdo frequentou (por exemplo, Pedagogia ou Letras-Português-Libras) deve ser feito tanto na escola bilíngue quanto em escola regular, pois são dois ambientes distintos. Na escola bilíngue do município, o acadêmico encontrará um suporte para desenvolver suas atividades com êxito, enquanto na escola regular deverá criar meios para desenvolver seu trabalho com êxito.

A inclusão de alunos surdos é uma política que foi ganhando importância a partir do documento intitulado Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que no artigo 2º determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (MEC/SEESP 2001). Caberia à escola assegurar não só o atendimento, mas a qualidade dele para todos. Segundo esse documento, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Essa definição proposta não é aceita por parte da comunidade surda, pois como já especifiquei não atende ao seu conceito cultural e linguístico. Na escola regular, como já dito anteriormente, há um aparelhamento em que o aluno surdo tem o suporte de um professor auxiliar, que traduzirá e ensinará os conteúdos com base na Libras. Esse professor jamais substituirá o professor regente, pois é ele quem passa os conteúdos à classe e os ensina, enquanto o professor auxiliar deve se utilizar de diferentes técnicas e materiais para que o

aluno possa acompanhar o processo de ensino, aprendendo a ler, escrever e inclusive calcular com autonomia.

Tais metas lançam certas dúvidas em relação à realidade encontrada. Existem aspectos que se colocam como verdades, mas que em sua essência são apenas ideais para que se atinja a meta principal, que nada mais é do que a inclusão. Essa proposta apresentada na lei pode ser avaliada em duas práticas: escola bilíngue para surdos e escola regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados com base nas leituras da Lei Municipal 12.213/2015 e do PPP da EBS Geny de Jesus Souza Ribas, logo, com base na minha ótica de professora surda, pude compreender a existência de um duplo território: os que defendem a escola bilíngue (grupo formado por professores surdos e ouvintes, alunos surdos, pais de alunos, a comunidade surda, profissionais e pesquisadores) e aqueles que acreditam na inclusão, mas que não apresentam clareza em seus argumentos devido à influência de diferentes fatores, aqui se incluem os governamentais.

Nesses espaços educacionais, bilíngue e regular, a concepção que permeia o ensino e as práticas é muito diferente. Como vimos, no Brasil a maioria das escolas bilíngues se originaram de escolas especiais que estavam fadadas a serem fechadas após o anúncio da inclusão dos alunos em escolas regulares. Após lutas e adaptações, se tornaram espaços de educação bilíngue para continuar sua existência.

O que existe é uma luta da comunidade surda pela formação de professores e pela criação de escolas bilíngues em Libras nos moldes das escolas bilíngues em inglês, este é o objetivo maior. O que sabemos é que ainda estamos caminhando na contramão em relação ao ensino bilíngue, não só da Libras, mas de outras línguas estrangeiras, devido ao seu acesso ser para quem tem poder aquisitivo, ou seja, nossas escolas bilíngues em inglês são particulares enquanto que a bilíngue para surdos é na maior parte da rede pública de ensino, sendo algumas particulares.

De fato, constatei que o PPP, com base na filosofia que orienta os Estudos Surdos, e as práticas linguísticas da EBS Geny de Jesus Souza Ribas seguem a Pedagogia Visual ou Pedagogia Surda, em que a Libras é a língua materna, sendo as demais disciplinas ensinadas nessa língua e transcritas para o Português na modalidade escrita e utilizando recursos visuais a fim de romper com a lógica e o modelo clínico terapêutico da surdez.

A Libras e a Língua Portuguesa são valorizadas e trabalhadas na escola, de forma conjunta, estimando a identidade cultural surda do aluno.

Sendo assim, as metas da lei municipal valorizam a educação bilíngue, no entanto não se referem ao aspecto cultural e identitário quando se sobrepõem à educação inclusiva e sua valorização em detrimento da educação bilíngue. Tudo isso se soma à visão cultural e às crenças presentes na sociedade em relação ao surdo e sua língua, inclusive uma dessas crenças é a de que a língua de sinais atrapalharia a aquisição de uma língua oral, o que não é correto,

visto que os alunos surdos são influenciados pelos dois ambientes: surdo e ouvinte. Essa e outras crenças são um entrave para a inclusão do surdo numa perspectiva maior: na sociedade.

As conquistas advindas na educação refletem a história educacional do surdo, uma história marcada por lutas e sofrimento. As leis foram algumas dessas conquistas históricas e representam para a comunidade surda os seus direitos, ou seja, a Libras como a língua oficial da comunidade surda. No entanto o seu ensino nas escolas inclusivas ocorre de forma secundária, desrespeitando esse direito.

Diante dessa afirmativa, ao analisar a Lei Municipal nº 12.213/2015, o PPP da escola, documentos que dão garantia ao ensino bilíngue para surdos, e as metas do plano municipal de educação, em relação ao que é proposto para a educação de surdos, acredito que existam lacunas e essas lacunas se evidenciam na prática, já que na legislação é exigida a presença de um professor surdo, o que não ocorre dentro da escola regular, apenas na escola bilíngue. No currículo não incluímos a cultura surda e a Pedagogia Visual nem as práticas pedagógicas, que exigem repensar aplicando uma pedagogia que valorize a diferença surda. Essas lacunas também compreendem a desvalorização do professor surdo, do intérprete, da Libras como língua, da cultura surda, da falta de um currículo para a disciplina da Libras, do PPP e do próprio surdo que precisa da Libras para participar das atividades diárias na escola.

Considero importante a existência de GTs em universidades públicas sejam elas estaduais ou federais. O que importa é a continuidade da luta da comunidade surda. E a universidade, por ser um espaço público, democrático, deve acolher e participar desse debate. A lei pode dar a garantia, mas nós, professores, como agentes desse processo, somos fundamentais, principalmente os professores e pesquisadores surdos.

Os documentos aqui analisados mostram que as barreiras para que a educação de surdos e o uso da Libras nos diferentes espaços se concretizem vão além da aprovação de leis e decretos, é necessária a participação e o interesse tanto do professor como da comunidade escolar em tornar realidade esses direitos previstos em lei. Mesmo que o seu ensino se torne obrigatório, demandará incentivo popular e busca por investimento em infraestrutura, recursos pedagógicos e tecnologias dentro dos espaços escolares, principalmente das escolas estaduais, onde se vê o sucateamento do ensino.

Algumas problemáticas surgem a partir da prática das metas existentes na lei municipal, quando diz apoiar a escola bilíngue, como fazer investimento tanto discursivo quanto orientador, na escola inclusiva e na AEE, que são lugares onde o surdo terá contato com a Libras, o que não se pode garantir.

[...] a conquista do ensino bilíngue em escolas de surdos permanece em um campo de batalha, visto a resistência e sua real efetivação, devido às inúmeras tentativas de subtrair esse direito, o qual acaba sendo revogado por meio da proposta de inclusão indiscriminada destes alunos no ensino regular. (ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013, p. 41)

Conforme Cavalcanti (1999a), o contexto sociolinguístico também é um fator de exclusão, pois os cursos de magistério e de licenciatura em Letras não formam professores para enfrentar essas realidades. Para a autora, esses cursos, dentro da conjuntura atual de políticas linguísticas e de políticas educacionais, devem arcar com essa culpa sobre o *status quo*, pois a diversidade linguística e cultural deve fazer parte da sala de aula.

Mais pertinente seria colocar alguns questionamentos, presentes no final da obra de Sacks (1998, p. 173):

- Os surdos e a comunidade surda como um todo encontrarão de fato as oportunidades que buscam?
- Será que “nós”, os ouvintes (e também os surdos que têm algum lugar de destaque na comunidade em que vivem), concederemos a eles essas oportunidades?
- Permitiremos que sejam eles próprios, uma cultura singular em nosso meio, e em todas as esferas de atividade?

São questionamentos que refletem nossa política na forma prática, que contribuem para a reflexão acerca de nossa alteridade como pessoas e para a construção de um diálogo, pois o surdo precisa muito, independentemente da escolha da família, ter oportunidade de ter um contato com a Libras e optar entre ela e o Português.

Vimos que tanto a lei como o decreto não garantem totalmente, de forma clara, o direito do surdo a um ensino bilíngue, mas ao tornarem a Libras uma disciplina obrigatória em currículos acadêmicos de cursos de licenciatura, proporcionam o contato e a chance de uma formação adequada, talvez um caminho para se efetivar as políticas públicas e o reconhecimento linguístico e social da Libras como língua.

Na inclusão, o surdo está marginalizado ao não ter o acesso à língua de sinais como língua de instrução (L1), pois os conteúdos são ensinados na língua oral portuguesa. Ele é um estrangeiro em seu território, pela sua diferença. Há situações em que o aluno entra na escola sem uma base linguística, sem saber a língua de sinais e muito menos o Português e, ao frequentar a escola comum, desestruturada, fica entre aprender a escrita do Português e aprender a usar a Libras.

Outro aspecto a se destacar é o papel dos ouvintes que fazem parte do universo surdo, segundo Anater (2008), vivem em fronteiras, numa perspectiva de auxiliar o surdo a encontrar seu lugar no mundo. Reafirmando, semelhantemente às línguas estrangeiras e indígenas, é preciso dar destaque e espaço próprio para pesquisas que agreguem valor à língua de sinais como língua e cultura da comunidade surda.

Considerando Skutnabb-Kangas (1988), a educação bilíngue, no caso aqui proposto, na educação de surdos, não se resume ao ambiente linguístico, mas envolve a comunidade e a sociedade. Assim, para que ocorra a educação bilíngue de surdos com o ensino da Libras como L1 e disciplina como componente curricular, é preciso uma política voltada para esse processo, que trabalhe em conjunto com a sociedade as vantagens de se ter mais de uma língua.

A presença no mundo do professor pesquisador surdo e do ouvinte que atuam no campo da educação de surdos, nesse cenário, conforme Freire (2010, p. 54), “não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

Portanto, acrescento aqui um contraponto citado por Foucault em *Os intelectuais e o poder* discorrendo sobre o papel do intelectual que nada mais é do que se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado”, eu diria que dando visibilidade aos surdos, mas sem querer falar por essas pessoas, pois se eu não faço parte desse grupo, não sou a “massa” que ele representa, devo apenas dar oportunidade, e não “roubar a cena”, caso faça parte dela, jamais estarei representando-a por inteiro, apenas uma parte, e devo respeitar isso. O surdo pode, sim, sinalizar suas dificuldades, as barreiras que encontra diariamente, mas eu, como intelectual, não poderei descrever minuciosamente o que é ser surdo, somente cada sujeito surdo em sua individualidade e heterogeneidade tem esse direito, ao qual devo preservar.

REFERÊNCIAS

- ALBARES, R. S. S.; BENASSI, C. A. Comunicação gestual caseira e Libras: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**, ano III, n. I, jan./jun. 2015.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **A história da Língua Brasileira de Sinais de Campo Grande – MS**. Ed. Arara Azul Ltda., 2005. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- ALBRES, N. A.; OLIVEIRA, S. R. N. Concepções de língua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (org.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013. 169 p.
- ALBRES, N. A.; SARUTA, M. V. **Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos**. São Paulo: IST, 2012.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt, n. 1, v. 3, p. 83-93, 2004.
- ANATER, Gisele Iandra Pessini. Pensando em tradução cultural a partir do sujeito não-surdo. *In*: QUADROS, R. M. (org.) **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 127-149.
- ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. **NUANCES: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago. 2013.
- ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. **Introdução à Libras: língua, história e cultura**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015. 198 p.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 160 p.
- BRASIL. Construindo o Sistema Articulado Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Conferência Nacional de Educação, 2010. **Anais [...]**. Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N. 10.436/2002. **Diário Oficial da União**, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 11 jan. 2013. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;distrito.federal:distrital:lei:2013-01-11;5016>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, 8 mar. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 5 mai. 2019.

BRASIL/MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-7, 2001.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CAMPELLO, Ana Regina. Políticas locais para a implantação da educação bilíngue para surdos. *In*: LINS, Heloísa Andreia de Matos; SOUZA, Regina Maria de; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro do (org.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. SANTOS, Gildenir C. Santos (ed.). Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. 157 p. (Setembro Azul; 4)

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 71-92, 2014.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**. EDUSP, 2009.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista D.E.L.T.A.**, 15, nº especial, p. 385-418, 1999.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 2. jul./de. 2007.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras. 2007.

CESÁRIO, M. M.; VOTRE, S.; COSTA, M. A. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 141-155.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, DF: CONAE, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CORREA, Djane Antonuci (org.). **Política Linguística e Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DIAS, R. S.; MASTRELA-de-ANDRADE, M. R. Narrativas de professores: identidades sociais de raça e classe no processo de ensino aprendizagem de inglês. *In*: FERREIRA, A. J. (org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 77-103.

DUARTE, Anderson Simão. Empréstimos linguísticos da língua brasileira de sinais (LSB). **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 1, n. I, jun./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/viewFile/2687/1824>. Acesso em: 18 jul. 2018.

DUSCHATZSKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-137.

FERNANDES, E. M.; ORRICO, H. **Políticas linguísticas para comunidades surdas do texto da lei às práticas pedagógicas**. Cadernos do CNLF, série X, n. 6. Disponível em <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2016.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 51-69, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero e Sexualidade e Classe de Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. 288 p.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GALVAO, Maria Cristiane Barbosa. Levantamento bibliográfico e pesquisa científica. *In: Fundamentos de Epidemiologia*, [S.l: s.n.], 2011.

GAVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto bilíngue**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

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

GIORDANI, Liliane Ferrari. Letramentos na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. *In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. 236 p.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

GOMES, C. O.; GESSER, A. Entre a cultura surda e a cultura ouvinte: desafios e papéis do intérprete de Libras/Português na subjetivação do surdo. **Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista**, v. 7, n. 2, p. 427-448, jul./dez. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KARNOPP, L. B.; MULLER, J. I. Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1055-1068, out./dez. 2015.

KLEIN, Madalena. Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégias de normalização nos movimentos surdos. *In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação dos surdos*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 125-144.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. L.. Surdez: um território de fronteiras. **Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 7, n. 2, p. 14-23, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **Língua, identidade e educação de surdos**. Ponto Urbe [Online], 2, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1912>. Acesso em: 7 jul. 2019.

LINS, H. A. M.; SOUZA, R. M.; NASCIMENTO, L. C. R. **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. SANTOS, Gildenir C. Santos (ed.). Campinas, SP: UNICAMP/ FE, 2016. 157 p.

LINS, Heloisa A. Matos; NASCIMENTO, Lilian C. R.; SOUZA, Regina Maria de (org.). **Afirmações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização**. SANTOS, Gildenir C. Santos (ed.). [e-book]. Campinas, SP: Biblioteca/UNICAMP, 2017. 109 p. ISBN 9788585783709. (Série Setembro Azul; 5). Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=74330>. Acesso em: 19 jan. 2019.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

LONGMAN, Liliane Vieira. **Memórias de Surdos**. Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2007. 168 p.

LOPES, M. C. **Foto e Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos**. Porto Alegre: UFRGS/P'GEDU, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. *In*: MAHER, T. M. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661117>. Acesso em: 5 mai. 2019.

MARTINS, V. R. O; NASCIMENTO, V. **Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro**. *In*: RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. de (org.). **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, DLLE, UFSC, 2015.

MASINI, Elsie A. Fortes Salzano. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: MEMNON, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **A inclusão e integração ou chaves da vida humana.** CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu, Paraná.

McCLEARY, Leland Emerson. **Bilingüismo para surdos: brega ou chique?** V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional. Surdez: Família, Linguagem, Educação. Rio de Janeiro: INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006.

MELLO, H.; HALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MOITA, Lopes. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MORGADO, Ana Cristina. As múltiplas concepções de cultura. *In:* Múltiplos Olhares em Ciências da Informação, v. 4, n. 1, p. 1- 8, mar. 2014.

MRECH, L. M. **Educação inclusiva:** realidade ou utopia. 2001. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/educação_inclusiva_realidade_ou_utopia.html. Acesso em: 5 maio 2019.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. *In:* SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (org.). **O direito à fala:** a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000. p. 83-92.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso- LemD**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101- 117, jan./abr. 2006.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana C. B. La experiencia visual de los sordos: cosideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **PRO-POSICIONES**, v. 26, n. 3 (78), p. 59-81, set./dez. 2015.

PEREIRA, M. C. **Um olhar sobre a fronteira:** alunos paraguaios bilíngues – espanhol e guarani – que estudam em escolas monolíngues em Foz do Iguaçu, PR. Projeto de Pesquisa (mimeo).

PERLIN, G. **Histórias de vida surda:** identidades em questão. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, G. Identidades Surdas. *In:* SKLIAR, Carlos. **A surdez:** olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. *In:* THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos.** Florianópolis, 2006.

PICONI, L. B. **Políticas linguísticas educacionais para surdos na trama dos discursos.** 2015. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de

Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/uel>. Acesso em: 1 jun. 2017.

PONTA GROSSA. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas. 2015.

PLINSKI, R. R. K. O currículo e a educação de surdos. **RVCSD - Revista Virtual da Cultura Surda e Diversidade**. Disponível em: <http://editora-ararazu.com.br/novoeaa/revista/?p=470>. Acesso em: 18 ago. 2018.

PRADONOV, K. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo-Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. xi, 126p. (Biblioteca Artmed. Alfabetização e linguística) ISBN 8573072652.

QUADROS, R. M. (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ; Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 221 p.

QUADROS, R. M. Políticas Linguísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 5 mai. 2019.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

QUADROS, R. M.; SCHIMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

QUADROS, R. M; PIZZIO, A. L.; CRUZ, C. R.; SOUSA, A. N. de. **Língua de herança**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M; PIZZIO, A. L.; CRUZ, C. R.; SOUSA, A. N. de. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, 2016.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. Claraluz: Rio de Janeiro, 2005.

RODRIGUES, V. O. L. **Ensino e Política Linguísticas para surdos da educação básica**. In: SAPPIL – ESTUDOS DA LINGUAGEM, 7., **Anais [...]**. UFF, n. 1, 2016.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 52.785**, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <https://servidoresjt.wordpress.com/2011/11/11/decreto-n%C2%BA-52-785-de-10-de-novembro-de-2011/>. Acesso em: 18 mai. 2018

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez; 2002.

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O. **O contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das variações lingüísticas de Libras**. In: **SIMPÓSIO SOBRE BILINGUISTO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E CIDADANIA NA AMÉRICA LATINA**, 3. São Paulo, 2009. Caderno de resumos. Pontifícia Universidade Católica – SP, v. 1, p. 169-170, 2009.

SILVA Tomaz. T. da. A produção Social da identidade e da diferença. In: SILVA T. T. da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, L. R. C. *et al.* **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. EDUCERE: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/>. Acesso em: 7 jul. 2019.

SILVA, Tadeu Tomaz da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistics human rights. A prerequisite for bilingualism. In: **Bilingualism in deaf education**. Ahlgren & Hyltenstam (ed.). Hamburg: Signum-Verl, 1994. p. 139-160.

SKUTNABB-KANGAS, T. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove; CUMMINS, Jim (ed.). **Minority education: from shame to struggle**. Clevedon: Multilingual Matters, 1988. p. 9-44.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de surdos no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA, A. G. **O movimento da língua por Saussure: uma análise sobre as teorias bilíngues para a inclusão de surdos nas salas de aula**. ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2., 2009.

SOUZA, R. M. *et al.* Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de Libras e demais questões correlatas. In: LINS, H. A. M.; SOUZA, R. M.; NASCIMENTO, L. C. R (org.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. SANTOS, Gildenir Carolino (ed.). Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. p. 6-8.

SOUZA, Silvani de. **Educação de surdos: a construção da identidade e a apropriação cultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p.

1-10, nov. 2006. Disponível em: <http://www.revistacontingentia.com>. Acesso em: 22 jun. 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133 p.

STÜRMER, Ingrid Ertel. **Educação Bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

STÜRMER, I. E.; THOMA, A. S. **Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade**. 37ª Reunião da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: www.anped.org.br>trabalho-gt15-4093. Acesso em: 31 jun. 2017.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de educação bilíngue de surdos: e então? **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 33-50, 2014.

TELLES, João A. **“É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!”** Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THOMA, Adriana da Silva. **Bilingual Education in Educational and Linguistic Policies for the Deaf: government discourses and strategies**. *Educ. Real.* [online], v. 41, n. 3, p. 755-775, 2016. [viewed 3rd November 2016]. ISSN 0100-3143. DOI: 10.1590/2175-623661087. Available from: <http://ref.scielo.org/8333c5>.

VALIANTE, Juliana Brazolin Gomes. **Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre sua oficialização como instrumento de inclusão de surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis>. Acesso em: 1 ago. 2017.

WITCHES, Pedro Henrique. **Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ANEXO A – Ata de Exame de Qualificação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM -
MESTRADO

Ata nº124

ATA DE EXAME DE QUALIFICAÇÃO DO PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA PÓS-GRADUANDA EVELIN SELUCHINIAK NUNES NO DIA 28 DE NOVEMBRO DE 2018, NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.

No dia vinte e oito de novembro de 2018, às 14 horas, no Portal Telemidiático do Bloco A, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob a presidência da Prof.^a Dra Leticia Fraga reuniu-se a Banca Examinadora do Exame de Qualificação de Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem da pós-graduanda **EVELIN SELUCHINIAK NUNES**, Área de Concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Linha de Pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino. A Banca foi constituída pelas professoras doutoras: Prof.^a Dra Leticia Fraga (Orientadora) - UEPG / Ponta Grossa - PR; Prof.^a Dra Diléia Aparecida Martins Briega (Membro externo) UFSCar e Prof.^a Dra Ione da Silva Jovino - UEPG/Ponta Grossa - PR (Membro interno), indicada pelo egrégio Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS DA LINGUAGEM – Mestrado, desta Universidade. Iniciados os trabalhos, a presidência deu conhecimento aos membros da Banca e a candidata das normas que regem o Exame de Qualificação e definiu-se a ordem a ser seguida pelos examinadores para a arguição. O trabalho estudado e analisado foi **"LIBRAS E ACESSO: UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS IN VITRO E IN VIVO"**. A Banca pronunciou-se favoravelmente à qualificação do trabalho. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e por mim, Vilma Barbato Geremias, *V. B. Geremias* secretária do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS DA LINGUAGEM - Mestrado, Ponta Grossa, 28 de novembro de 2018.

Observação (se necessário):


LETICIA FRAGA (UEPG)


DILÉIA APARECIDA MARTINS BRIEGA (UFSCar)


IONE DA SILVA JOVINO (UEPG)

ANEXO B – Ata de Defesa de Dissertação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM - MESTRADO

ATA Nº87

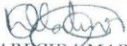
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO – NÍVEL DE MESTRADO, DA PÓS-GRADUANDA EVELIN SELUCHINI AK NUNES, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ESTUDOS DA LINGUAGEM, REALIZADA NO DIA 23 DE MAIO DE 2019, NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.


No dia vinte e três de maio de 2019, às quatorze horas no Portal Telemidiático do Bloco A da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, sob a presidência da Prof.^a Dra Leticia Fraga, em sessão pública, reuniu-se a Banca Examinadora para a Defesa de Dissertação da Pós-Graduanda **EVELIN SELUCHINI AK NUNES**, Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade, Linha de Pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino. A Banca foi constituída pelas Doutoradas: Prof.^a Dra Leticia Fraga /UEPG, Prof.^a Dra Diléia Aparecida Martins Briega (UFSCar), Prof.^a Dra Ione da Silva Jovino (UEPG), indicados pelo egrégio Colegiado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem - Mestrado, desta Universidade. Iniciados os trabalhos, a presidência deu conhecimento aos membros da Banca e a candidata as normas que regem a Defesa de Dissertação e definiu-se a ordem a ser seguida pelos examinadores para a arguição. O trabalho estudado e analisado foi “**POLÍTICAS LINGUISTICAS PARA LIBRAS: CONSIDERAÇÕES DE UMA PROFESSORA SURDA**”. Encerrada a Defesa de Dissertação, procedeu-se o julgamento, tendo sido emitidos os seguintes conceitos: Prof.^a Dra Leticia Fraga (aprovada), Prof.^a Dra Diléia Aparecida Martins Briega (aprovada) e Prof.^a Dra Ione da Silva Jovino (aprovada), sendo a candidata “**aprovada**” na sessão de defesa da dissertação, considerada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem. Conforme prevê o artigo 51 da Resolução CEPE nº 30 de 29 de maio de 2012, a aluna deverá entregar, no prazo de 60 dias, a versão definitiva da dissertação ou tese, com as modificações sugeridas pelos membros da banca examinadora. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e por mim, *V. B. Gessner* secretária do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem-Mestrado. Ponta Grossa, 23 de maio de 2019.

Observação (se necessário).

Houve mudança no título da dissertação () Sim (x) Não

Novo Título:


DILÉIA APARECIDA MARTINS BRIEGA
UFSCar - 1º Avaliador


IONE DA SILVA JOVINO
UEPG - 2º Avaliador


LETICIA FRAGA
UEPG - Presidente