

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO

DANIELLA CRISTINA BOSCO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: práticas discursivas em tempos de inclusão**

Marília-SP  
2014

DANIELLA CRISTINA BOSCO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: práticas discursivas em tempos de inclusão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP -, Campus Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Marília – SP  
2014

**DANIELLA CRISTINA BOSCO**

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: práticas discursivas em tempos de inclusão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP -, Campus Marília, na área de concentração Educação Especial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador(a): \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília-SP

2º. Examinador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília-SP

3º. Examinador: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Cristina Broglia de Feitosa Lacerda

Universidade Federal de São Carlos. UFSCar – São Carlos – SP

Marília, 27 de fevereiro de 2014.

*À meu pai,  
vivo em imensa saudade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora Sandra Eli, pela compreensão, tolerância, paciência e extrema dedicação durante o período do mestrado.

Em segundo lugar, agradeço à minha família, pelo apoio e incentivo nestes dois anos e meio de intenso estudo.

Agradeço também à querida professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, professora Anna Augusta, por compartilhar seu profundo conhecimento e sua imensa visão crítica da realidade em sua disciplina. Agradeço pelo acolhimento tão importante no momento necessário.

Agradeço à professora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e ao professor Dagoberto Buim Arena, pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

Agradeço às escolas e aos participantes desta pesquisa, que tornaram este trabalho possível.

Agradeço à FAPESP, que concedeu apoio financeiro à presente pesquisa.

“O fundamento da subjetividade está no exercício da língua”

Émile Benveniste

## RESUMO

Estudar a educação bilíngue para surdos em diferentes contextos de escolarização implica em uma aproximação de um fenômeno da realidade educacional complexo e repleto de tensões, no qual concorrem forças de diferentes segmentos da sociedade, na tentativa de se definir a melhor configuração institucional, que a educação bilíngue pode assumir dentro dos sistemas formais de ensino. Considerando essa problemática, a presente pesquisa tem como foco analisar as contribuições das práticas discursivas na constituição de sujeitos bilíngues, em dois espaços educacionais: uma escola inclusiva com proposição bilíngue e uma escola bilíngue para surdos. O referencial teórico adotado constituiu-se a partir dos aportes da psicologia histórico-cultural e do princípio dialógico de Bakhtin, além das obras de referência na área da surdez. Para cumprir tais objetivos foram realizados levantamentos das práticas discursivas envolvendo diferentes sujeitos presentes em sala de aula, em duas escolas que adotavam a filosofia educacional bilíngue. Como procedimentos de investigação foram utilizados videografações e observações das práticas discursivas realizadas em sala de aula. Os dados foram coletados no período de março de 2012 a março de 2013 e, após a coleta, o material obtido com as filmagens foi submetido à transcrição conforme proposto nos estudos Quadros e Karnopp (2004) e Lodi (2006). A seleção dos fragmentos referentes aos dados coletados por meio das videografações e observações das práticas discursivas ocorreu pelo movimento de retorno aos pressupostos epistemológicos e teóricos do qual originou o desenvolvimento desta pesquisa. A busca pela seleção dos fragmentos das enunciações depreendeu a apreciação pormenorizada das enunciações compartilhadas entre professor, intérprete, alunos ouvintes e surda (escola inclusiva) e professor bilíngue e alunos surdos (escola bilíngue para surdos), durante o processo de produção de significados na sala de aula. O foco dessa análise concentrou-se na interpretação do lugar que cada sujeito ocupava nas distintas cenas de enunciação e, na posição assumida por estes, a partir do lugar que lhes foram concedidos. Os resultados evidenciaram a compreensão do funcionamento discursivo entre os sujeitos em cada um dos fragmentos analisados. Possibilitou também um entendimento mais crítico sobre a educação de surdos frente ao discurso ideológico da educação inclusiva e das tensões em torno da legitimidade que a Libras ocupa no processo de escolarização dos surdos.

Palavras-chave: educação bilíngue; surdez; educação inclusiva; Libras.

## ABSTRACT

Studying bilingual education for the deaf students in different contexts of escolarization implies in an approximation of a complex phenomenon of educational reality and fraught with tensions in which competing forces of different segments of society in an attempt to define the best institutional setting, that bilingual education can take on within formal education systems. Considering this problem, this research focuses on analyzing the contributions of discursive practices in the constitution of bilingual subjects in two educational spaces: an inclusive school with bilingual proposition and a bilingual school for the deaf. Thus, the theoretical framework for this study comes from the contributions of cultural-historical psychology and Bakhtin's dialogical principle and addition to the reference works in the field of deafness. To accomplish these objectives were made surveys of discursive practices involving different subjects present in the classroom, in two schools were conducted that adopted the bilingual education philosophy. As investigation procedures data was collected through observations and filming of discursive practices in the classroom. Data were collected from March 2012 to March 2013 and, after collection, the material obtained with filming underwent transcription as proposed in Quadros and Karnopp (2004) and Lodi (2006) studies. The selection of fragments referring to data collected through video recordings and observations of discursive practices occurred by movement back to the epistemological and theoretical assumptions which led to the development of this research. The search for the selection of fragments of enunciation deduced the detailed assessment of enunciation shared between teacher, interpreter, hearing and deaf students (inclusive education) and bilingual teacher and deaf students (bilingual school for the deaf), during the process of production of meanings in the classroom. The focus of this analysis focused on the interpretation of the place occupied by each subject in the different scenes of enunciation and the position taken by them from the place granted to them. The results showed an understanding of the discursive functioning among subjects in each of the fragments analyzed. It also provided a more critical understanding of deaf education across the ideological discourse of inclusive education and the tensions surrounding the legitimacy that occupies the sign language.

Key-words: bilingual education; deafness; inclusive education; sign language.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Nome e idade dos participantes referentes à sala de aula inclusiva	p. 43
Quadro 2	Nome e idade dos participantes referentes à sala de aula bilíngue	p. 43
Quadro 3	Modelo de transcrição da Libras e tradução para a Língua Portuguesa	p. 48
Quadro 4	Modelo de registro e apresentação das observações	p. 48
Quadro 5	Fragmento 1 – Escola bilíngue para surdos	p. 56
Quadro 6	Fragmento 2 – Escola bilíngue para surdos	p. 60
Quadro 7	Fragmento 3 - Escola inclusiva com proposição bilíngue	p. 62
Quadro 8	Fragmento 4 – Escola inclusiva com proposição bilíngue	p. 67
Quadro 9	Fragmento 5 - Escola inclusiva com proposição bilíngue	p. 71
Quadro 10	Fragmento 6 –Escola bilíngue para surdos	p. 76
Quadro 11	Fragmento 7 - Escola inclusiva com proposição bilíngue	p. 80

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	p. 11
1	REVISÃO DE LITERATURA .....	p. 16
1.1.	Inclusão Escolar e Persuasão .....	p. 17
1.2.	Discurso e Pobreza .....	p. 21
1.3.	Educação Bilíngue para Surdos e Inclusão Escolar .....	p. 25
1.4.	Bilinguismo, Língua e Intersubjetividade .....	p. 30
1.5.	As contribuições da psicologia histórico-cultural para pensar a escolarização de surdos .....	p. 35
2	PERCURSO METODOLÓGICO .....	p. 39
2.1.	A Pesquisa .....	p. 40
2.2.	Objetivo Geral .....	p. 41
2.2.1.	Objetivos Específicos .....	p. 41
2.3.	Dos Locais Investigados .....	p. 41
2.4.	Dos Participantes da Pesquisa .....	p. 43
2.5.	Dos Instrumentos e Materiais de Coleta .....	p. 44
2.5.1.	Dos Procedimentos Metodológicos .....	p. 45
2.5.1.1	Da Coleta .....	p. 47
2.5.1.2.	Da Forma de Tratamento dos Dados .....	p. 48
2.5.1.3.	Dos Critérios de Apresentação e levantamento das unidade de análise dos dados .....	p. 50
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	p. 53
3.1.	Discurso e Práticas Discursivas .....	p. 54
3.2.	Apresentação dos Fragmentos .....	p. 56
3.3.	Discussão dos Fragmentos .....	p. 83
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	p. 89
	REFERÊNCIAS .....	p. 94



As discussões e os resultados apresentados no presente trabalho são decorrentes de um processo de pesquisa em nível de mestrado na área da educação de surdos, a partir do qual procuramos realizar um exercício de crítica em relação ao fenômeno da inclusão escolar. Tal posicionamento deve-se à necessidade de, conforme descreve Kahhale e Rosa (2009), desnaturalizar os fenômenos, colocando a crítica como modo de apreensão, compreensão e interpretação da realidade.

Entendemos que a inclusão escolar é um discurso ideológico que, ao ser instituído no interior do sistema educacional assume formas institucionalizadas reconhecidamente legítimas (LAPLANE, 2007; LAPLANE, 2006; MENDES, 2006). Essa formalização do discurso tem uma intencionalidade que retoma constantemente seu discurso instituinte e requer um intenso processo de burocratização das demandas criadas pela oficialização de sua forma, representada pela (re)organização das mesmas em nível estadual e municipal. O destino final dessas demandas realiza-se no plano cotidiano por meio de em duas dimensões: das escolas, no momento em que é na realidade da sala de aula que esse fenômeno se materializa, em todas as contradições constituintes; dos sujeitos, no sentido que, apartados dos elementos fundantes do discurso da inclusão escolar, perdem a historicidade dos processos, concebendo a realidade que dela participam como sendo natural.

Dessa maneira, consideramos que o discurso da inclusão escolar elevou o nível de complexidade da experiência cotidiana vivenciada por professores e alunos com ou sem deficiência nas escolas, pois sua instauração deu origem a um novo espaço de interação entre esses indivíduos, a partir do qual são criadas diariamente novas dinâmicas carregadas de múltiplas significações. Tentamos, portanto, não recair em explicações causais sobre os processos investigados, uma vez que entendemos que um fenômeno da realidade só pode ser compreendido a partir de suas multideterminações, que implicam em um movimento de contradições.

A partir disso, qualquer abordagem funcionalista ou instrumental do fenômeno da inclusão escolar que não fosse capaz de conter os processos de restrição de linguagem nos meios institucionais inerentes ao próprio discurso, foi compreendida como unidimensional, pois desconsidera seu par constituinte, oculto pela ideologia: as formas e experiências de exclusão. Segundo Sawaia, “a lógica dialética explicita a reversibilidade da relação entre subjetividade e legitimação social e revela as filigranas do processo que liga o excluído ao resto da sociedade no processo de manutenção da ordem social” (2013, p. 8)

Acreditamos, então, conforme pontua Aguiar (2011, p. 131), ser preciso sair do nível das aparências e ir em busca do processo: “cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar a aparências e ir em busca das determinações (históricas e sociais) que se configuram no plano do sujeito (...)”. Esse posicionamento é bastante caro no presente trabalho, uma vez que temos como pressuposto fundamental que “é no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão” (SAWAIA, 2013, p. 100).

Essa perspectiva nos possibilitou, até o momento, ponderar sobre as estratégias de funcionamento do discurso da inclusão escolar em relação à incorporação dos sujeitos às suas normas, considerando que a interiorização de suas regras implica em uma redução de sua condição de sujeitos para objetos econômicos e sociais (CHAUI, 2011). A partir disso, nos inquieta refletir que, se o fenômeno da inclusão escolar se materializa nas relações cotidianas entre pessoas com e sem deficiências mediadas por discursos técnicos, normatizadores, políticos e/ou econômicos, em que lugar reside a dimensão da experiência humana que se instaura na intersubjetividade? Para Sawaia, considerar a exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o “cuidado” que o Estado tem com seus cidadãos: “(...) é o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente” (2013, p. 101).

A partir desse olhar sobre o fenômeno da inclusão, direcionamos o foco para a investigação das práticas discursivas na educação de surdos, optando por estabelecer um processo de busca pelo real do sentido (ORLANDI, 2009) que emerge em sala de aula e dá materialidade à forma dos discursos sobre educação bilíngue para surdos, em suas diferentes manifestações. Essa preocupação está relacionada justamente com a consideração da dimensão subjetiva da realidade da inclusão escolar, ou seja, parte do princípio de que alunos surdos, ouvintes, intérpretes e professores são *sujeitos* que, em sua interação cotidiana, compartilham significados sociais e elaboram sentidos individuais, num processo semiótico. Nesta direção, ressaltamos então que os trabalhos que se vinculam à perspectiva histórico-cultural, principalmente, as obras de Lacerda; Lodi (2009); Góes (2007; 1997); Smolka (2000; 1992), entre outros, tiveram extrema relevância no delineamento dos objetivos desta pesquisa.

A educação bilíngue para surdos atualmente se constitui como um campo de extrema complexidade no qual concorrem forças discursivas distintas. Lacerda, Albres e Drago (2013) colocam que as propostas de educação para surdos em escolas inclusivas ou escolas para alunos com surdez envolvem questões que não se restringem ao debate sobre o direito linguístico, contato com pares ou atuação de profissionais bilíngues, por exemplo, e destacam que, seja na escola para surdos ou na escola inclusiva, “é fundamental que nos dois espaços sejam desenvolvidas ações coerentes com os princípios de uma educação bilíngue para surdos em direção a uma educação de qualidade” (2013, p. 67).

Diante dessas considerações, a complexidade da questão do bilinguismo para surdos e a problemática dos desdobramentos concretos relacionados às propostas de educação bilíngue para crianças surdas frente ao discurso inclusão escolar constituem o problema de estudo da presente pesquisa. O objetivo geral concentra-se na análise das práticas discursivas em dois contextos educacionais diferenciados: uma escola inclusiva com proposição bilíngue e uma escola bilíngue para surdos. Assim, apresentamos nesta dissertação, no Capítulo 1 – “Revisão

de Literatura”, uma discussão pormenorizada sobre o discurso da inclusão escolar e seus efeitos de persuasão, assim como sobre os pressupostos do bilinguismo e da educação bilíngue para surdos. No Capítulo 2, descrevemos o percurso metodológico adotado para a coleta, tratamento e análise dos dados da pesquisa. No Capítulo 3, trazemos a análise dos dados obtidos no processo de investigação, com a apresentação dos fragmentos referentes às práticas discursivas em questão. Por fim, nas Considerações Finais, finalizamos o trabalho com algumas reflexões realizadas a partir dos dados da investigação.





### 1.1. Inclusão Escolar e Persuasão

A implementação de políticas públicas relacionadas à inclusão escolar no Brasil é de certa forma um processo ainda recente, que se formalizou de forma mais intensa em termos de documentações oficiais durante a década de 2000. Após a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), uma série de documentos relacionados a esse processo foram publicados, tais como o Decreto 3298/99 (BRASIL, 1999) que dispõe sobre a Política Nacional para Integração das pessoas Portadoras de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) que orienta as normas sobre a educação básica e dá outras providências; a lei 10436/02 (BRASIL, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais da comunidade surda e dá outras providências, o Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei anteriormente mencionada; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e o Decreto 7611/11 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, por exemplo. O conjunto de leis, decretos e diretrizes nacionais relacionados acima tiveram a finalidade de demarcar e circunscrever as ideias e os princípios da inclusão escolar, traduzindo para a realidade dos estados e municípios brasileiros o novo caráter ético e filosófico presente na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

Basicamente, os documentos referentes à Educação sistematizados ao longo da última década caminharam no sentido de se criar e estabelecer dispositivos que tem a igualdade de oportunidades em relação à aprendizagem de todos os alunos nas instituições educacionais um elemento fundante. Assim, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para

a Educação Básica (2010) conceitua-se como um dos princípios do projeto nacional de educação um ensino baseado na igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola. O pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes com deficiência no ensino regular aparecem, então, mencionados como orientação fundamental na organização da Educação Especial nos sistemas de ensino nas instâncias federal, estadual e/ou municipal (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, o delineamento específico da inclusão escolar em termos de conteúdo e forma estabeleceu-se a partir de ações políticas que, segundo Mendes (2006), tem se pautado pelo princípio da “inclusão total”. É inegável que os princípios morais que constituem o caráter do discurso da inclusão mobilizam valores individuais que, em nível pessoal, se tornam impassíveis de questionamento, dada a relação intrínseca da gênese desse discurso no interior da sociedade democrática. Assim, argumentos como o direito inalienável em relação à igualdade de acesso e à igualdade de oportunidades de alunos com deficiência em atividades comuns a todas as crianças, se constituem em elementos que constroem moralmente a comunidade educacional, contribuindo para uma adesão muitas vezes otimista e quase incondicional ao discurso da inclusão. Segundo Omote (2008), “(...) em alguns meios, como o da Educação, os princípios contidos naquele documento [Declaração de Salamanca] foram prontamente incorporados e muitos vocábulos passaram a fazer parte do repertório dos educadores (...)” (2008, p. 27).

Acreditamos que o princípio da igualdade de oportunidades a partir do reconhecimento e do respeito às diferenças rege a racionalidade que ordena a dimensão discursiva relacionada à educação de alunos com deficiência. Porém, o reconhecimento desse princípio nos coloca diante da consideração de sua lógica: a da exclusão. Laplane (2006), tratando sobre a dinâmica da inclusão e da exclusão na sociedade moderna e na modernidade tardia, retoma a estruturação da sociedade moderna em diferentes grupos sociais que, organizados pelo

princípio da igualdade de oportunidades, refletem a dinâmica social da desigualdade pois “*individualizam a desigualdade*: se o jogo é aberto e todo mundo pode competir e ser classificado por mérito, o fracasso é imputável ao próprio indivíduo. Por isso, as desigualdades são vividas não apenas como injustiças, senão, como situações traumatizantes” (2006, p. 693, grifo da autora).

No campo dos sistemas educacionais, a observação dessa dinâmica conduz inevitavelmente à consideração do princípio da igualdade de oportunidades como um determinante perverso do fenômeno do fracasso escolar. Para Laplane (2007), mesmo com a crítica elaborada às condições que produzem o fracasso escolar, os efeitos do discurso da igualdade a partir do respeito à diferença se encontram presentes e se fazem sentir no cotidiano das escolas ainda na atualidade. No interior da lógica do discurso da inclusão, assim, não há contradição ou paradoxo entre o caráter público dos princípios que organizam os documentos oficiais e a aderência a estes no meio educacional, pois o apagamento da dimensão material da exclusão pode garantir a mobilização interna favorável dos sujeitos em termos de valores morais e revalida o discurso da ideologia na realidade, movimentando-o efetivamente no espaço social.

A eficácia da materialização do princípio da igualdade de oportunidades a partir do reconhecimento das diferenças na educação de alunos com deficiência pode ser observada por meio da análise de dados de matrícula dessa população em diferentes modalidades de atendimento (classe comum com ou sem sala de recursos, classe especial ou escola especial). No período de 1960 até o final dos anos 1990, Ferreira (2006) refere que o atendimento ao público da educação especial esteve relacionado a dois espaços hegemônicos: “(...) nas escolas comuns, as classes especiais para alunos das séries iniciais (...) Depois, com menor expressão, as salas de recursos para os deficientes sensoriais (...)” (FERREIRA, 2006, p. 89). Assim, apenas por volta da década de 1990, nas palavras do autor, tem-se o início da reforma educacional, com vistas à reconfiguração do paradigma vigente.

A ampliação das matrículas de alunos com deficiência nas escolas de ensino comum tem permitido a visualização de uma das faces do intenso processo de direcionamento e disponibilização de recursos relacionados à consolidação das políticas de inclusão ocorridos nos últimos dez anos no Brasil. Segundo o Censo Escolar de 2010 (MEC/INEP, 2010) os dados referentes à Educação Especial mostram que, entre os anos de 2007 e 2010 houve um decréscimo no número de matrículas na modalidade especial de ensino em todas as etapas da escolarização básica. De acordo com o documento, no ano de 2010, 75,8% das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial se encontravam nas escolas públicas, correspondendo a um total de 484.332 alunos incluídos<sup>1</sup>. Deste total de alunos matriculados nas escolas públicas, 69% estavam em escolas de ensino comum no mesmo ano. Com referência apenas à etapa do Ensino Fundamental, em 2007, 48,4% dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais estavam matriculados em classes especiais ou escolas especializadas e, em 2010, apenas 27,3% desse alunado ainda frequentava a modalidade especial de ensino. Nesta direção, os indicadores do Censo Escolar (INEP, 2010) acrescentam que, na mesma época referida, as matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial correspondiam a 13.087 escolas de ensino comum, tendo esse número evoluído para 85.090 unidades, em 2010.

Tais dados reafirmam que as políticas do Ministério da Educação tem se amparado no princípio da “inclusão total”. Ferreira (2006), na análise de documentos oficiais relativos à Educação Especial desde a década de 1970, afirma que, em relação à discussão sobre o espaço no qual a educação escolar dos alunos com deficiência deve se realizar, “percebe-se que vai se constituindo nos documentos, ao longo do tempo, a ênfase no ensino regular e, depois, nas classes comuns (...) Assim é que a expressão ‘no que for possível’, de 1961, evolui para o ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino dos últimos anos”

---

<sup>1</sup> Alunos “incluídos”, de acordo com nota do Censo Escolar (2010), correspondem alunos portadores de necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.

(FERREIRA, 2006, p. 98). Dessa maneira, da mesma forma como Ferreira apresenta uma continuidade clara de termos na transição do paradigma da integração para o da inclusão, é possível verificar a permanência do princípio da igualdade de oportunidades regendo o discurso da inclusão escolar na atualidade, ainda que seu correspondente oposto (a desigualdade) esteja oculto.

## 1.2. Discurso e Pobreza

A instalação uniforme do discurso da inclusão escolar no interior do sistema educacional brasileiro tem mostrado a eficiência de sua persuasão. O *ethos* da igualdade coloca termos como segregação, acesso, pertencimento e sucesso em uma relação de contiguidade, criando a aparência de uma sempre iminente transformação morfológica da escola. Dessa maneira, a organização estrutural e o funcionamento da proposta da inclusão se encontram amplamente descritos na legislação publicada até o momento, dando forma a um modelo ideal de *educação inclusiva*, que compreende uma reorganização dos serviços de apoio especializado para os alunos com deficiência, sejam eles relacionados ao financiamento e criação de salas de recursos multifuncionais, ao desenvolvimento e divulgação do uso de tecnologias assistivas, à acessibilidade arquitetônica, a políticas de formação do professor docente e investimento na formação de outros profissionais da educação, professores especialistas para atender ao público-alvo da Educação Especial e/ou tradutores e intérpretes de Libras, por exemplo.

A objetivação dessa demanda no plano real do cotidiano escolar, porém, não se estabelece por meio de uma relação causal, e a retórica do discurso político da equidade formal acaba por escamotear a especificidade das históricas bases tradicionalmente conservadoras e desiguais que constituem o sistema educacional brasileiro. De acordo com

Bourdieu (2013/1966, p. 65), “seria ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (...) surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema”.

De maneira “aparentemente” paradoxal, os resultados das pesquisas acadêmicas na área da Educação Especial tem nos mostrado que o acesso e o sucesso das pessoas com deficiência nas escolas de ensino comum não é um *continuum*, uma consequência natural, e tampouco é limitada a aspectos técnicos ou instrumentais. O olhar direcionado para o micronível das interações entre professores e alunos com e sem deficiências tem apontado que o ingresso das crianças com deficiência no ensino comum tem se dado a partir de laços sociais já pervertidos, marcados por práticas de exclusão “brandas, graduais e imperceptíveis, despercebidas tanto por aqueles que as exercem, como por aqueles que são suas vítimas” (BOURDIEU, 2013/1992, p. 248).

No caso específico da educação de surdos, um levantamento realizado nos periódicos pertencentes aos estratos A e B indexados na base Scielo<sup>2</sup> das áreas de Educação, Linguística e Psicologia mostrou que, no período de 1998 a 2013, houve um aumento crescente no número de publicações científicas que contemplam diferentes aspectos dos processos educacionais de alunos com surdez. Um total de 124 artigos foram recuperados a partir das palavras-chave surdez, Libras e bilinguismo, a organização destes por ano de publicação mostrou um aumento significativo de pesquisas publicadas a partir do ano de 2005, constatação que se mantém ao longo dos anos posteriores. Acreditamos que o dado obtido a partir do levantamento demonstra um interesse crescente no tópico específico da educação de surdos ao longo da década de 2000, e, principalmente, após a publicação da lei 10436/02.

No mesmo sentido, a categorização dos artigos por tema nos possibilitou visualizar uma preocupação com relação à investigação da realidade educacional dos alunos com surdez,

---

<sup>2</sup> Levantamento realizado na base de pesquisa Scielo em 13/09/2013. <http://www.scielo.br/?lng=pt>.

principalmente com referência ao letramento e escrita e ensino de Matemática, desenhos, brincadeiras e jogos simbólicos e linguagem e mediação na escola, estando os demais artigos encontrados relacionados à diferentes categorias temáticas. De modo geral, tais estudos, a partir de seus objetos de investigação, contribuem para uma aproximação dos processos em movimento no nível dos contextos situados das interações, que constituem a representação material (não unívoca, tampouco especular), da inclusão escolar dos alunos surdos na última década. Estas pesquisas, apoiadas em sua quase maioria em referencial teórico substancialmente profícuo, tem como ponto de partida a presença e/ou o uso da Libras na escolarização de surdos no contexto da educação inclusiva, apontando que esta se configura como “centro de gravidade” que ordena os outros elementos, determinando as inter-relações entre os sujeitos. Investigações sobre o ensino da Língua Portuguesa (CRATO; CÁRNIO 2009), alfabetização e processo de escrita (PEIXOTO, 2006; SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2009), ensino da matemática e estratégias visuais facilitadoras da aprendizagem (FÁVERO; PIMENTA, 2006; NERY; BATISTA, 2004) ou concepções de professores sobre aprendizagem do aluno com surdez (SILVA; PEREIRA, 2003), por exemplo, evidenciaram uma limitação da instituição escolar em relação às potencialidades do aluno surdo, assim como dificuldades na compreensão das demandas específicas desse alunado por parte dos professores, mostrando uma prevalência de práticas de ensino tradicionalmente conservadoras, baseadas no modelo de “transmissão de informações” utilizado com ouvintes. Diante das constatações feitas pelas pesquisadoras, sem nenhuma surpresa concordamos com Bourdieu (2013/1966, p. 59), quando este afirma que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”.

A análise das realidades descritas sobre a produção científica publicada até o momento revela que o discurso da educação inclusiva e sua efetivação no interior das escolas, não ocorre de maneira simplista, ou seja, não há uma transposição mecânica entre o prescrito pela legislação oficial e o descrito pelo registro da experiência cotidiana. Na verdade, a dimensão da experiência cotidiana revela as múltiplas determinações que dão origem ao *real*, que é carregado de contradições e historicidade. Lodi (2013), fazendo referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), coloca que, para os idealizadores desse documento, seu conteúdo era considerado um avanço e as práticas inclusivas eram entendidas como desafiadoras para as unidades escolares. Porém, segundo a autora, era reconhecido por aqueles no momento da publicação da *Política* que, “para a real implantação dessa proposta, muitas barreiras ainda [precisavam] ser rompidas e, por isso, o sistema [deveria] trabalhar na direção de garantir condições adequadas de acessibilidade e de formação dos educadores (...)” (2013, p. 53).

Viabilizar condições adequadas para a implantação da proposta de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum compreende também a aplicação de recursos financeiros que possibilitem a criação, a manutenção e a expansão dos serviços de atendimento a esse público (SOTO, ZICHIA, GONZALEZ et al, 2012). Quando da substituição do Fundef<sup>3</sup> pelo Fundeb<sup>4</sup> instituiu-se a dupla contagem de matrícula para os alunos público-alvo da educação especial, “sendo uma referente à da classe comum e a outra por estar inserido em um atendimento educacional especializado complementar ou suplementar (2012, p. 369). Para as autoras, a implementação da dupla matrícula significou

---

<sup>3</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - o Fundef foi criado com a promulgação da Emenda Constitucional no. 14 e regulamentado pela Lei 9424/96, e passou a vigorar efetivamente no ano de 1998 em âmbito nacional.

<sup>4</sup> Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – o Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. Passou a vigorar a partir de 1º. de janeiro de 2007.



um novo patamar de investimento na educação especial, porém é ressaltado por elas que os parâmetros definidos pelo governo federal para a distribuição de recursos não se assentaram “em dados técnicos que evidenciassem as justificativas de suas diferenciações (...) a decisão sobre os valores advinham principalmente das disputas políticas entre diferentes grupos de pressão, como as organizações representativas de governadores e prefeitos ou as de secretários estaduais e municipais de educação” (IDEM, p. 369). Diante dessa constatação, concordamos com Cury (2005, p.16) quando este afirma que “é preciso considerar que políticas universais por vezes ficam formais e sem efetivação”.

Entre o modelo ideal de educação inclusiva e a escola real que incorpora as demandas do discurso da inclusão escolar, a dimensão humana que deveria reger os processos educacionais que envolvem sujeitos concretos, com motivações, necessidades e sentidos individuais e coletivos cotidianos desapareceu. Diante dos resultados das pesquisas que revelam o estado empobrecido da estrutura das oportunidades objetivas que constitui a atual educação de surdos, vemos que a institucionalização da inclusão escolar vem exigindo que professores e alunos com ou sem deficiência se tornem objetos políticos e econômicos, mediados por um discurso com forte carga moral e ética que esconde a face perversa de sua desigualdade constituinte (CHAUÍ, 2011). Nesse sentido, consideramos fundamental e urgente, conforme apontado por Sawaia (2013, p. 114) “incorporar aos cálculos econômicos os custos sociais e humanos das decisões econômicas”.

### 1.3. Educação Bilíngue para Surdos e Inclusão Escolar

A educação de surdos tem uma relação histórica com a Educação Especial, sendo ainda prescrita e descrita em termos legais como parte dessa modalidade de ensino. Como consequência disso, no interior dos debates específicos sobre a escolarização dos surdos, a

questão do bilinguismo e os desdobramentos político-pedagógicos relativos à educação bilíngue estão correlacionados ao discurso da inclusão escolar.

Estudar a educação bilíngue para surdos em diferentes contextos de escolarização implica em uma aproximação de um fenômeno da realidade educacional reconhecidamente complexo e que, nos dias atuais, se encontra em um estado de tensão no qual concorrem forças de diferentes segmentos da sociedade, tais como surdos militantes, pesquisadores, familiares, profissionais de diferentes áreas vinculadas à surdez, na tentativa de se definir a melhor configuração institucional que a educação bilíngue pode assumir dentro dos sistemas de ensino. Assim, a proposição em tentar estudar dois contextos de educação bilíngue para surdos neste trabalho - escola bilíngue para surdos e escola inclusiva – encontra sua justificativa na percepção inicial se haveria um espaço de ensino formal mais adequado para a escolarização do aluno com surdez.

Segundo Lacerda (2013), as poucas experiências relacionadas à educação bilíngue para surdos ainda são recentes, e alguns diferentes projetos vem sendo desenvolvidos no interior das escolas atualmente, dentre os quais destacamos três<sup>5</sup>: escolas comuns com o aluno surdo matriculado em sala de aula comum, com oferta de intérpretes de Libras, presença de instrutor surdo, atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional; escolas bilíngues para surdos que atendem somente a alunos surdos e tem a Libras como língua de instrução e construção do conhecimento (públicas e privadas); escolas comuns que se constituem como um espaço experimental de inclusão de alunos surdos, e tem como orientação fundamental os pressupostos da educação inclusiva bilíngue. Diante do Decreto 5626/05 e da institucionalização da educação bilíngue para surdos no Brasil, é possível notar que a defesa radical (principalmente) dos dois primeiros projetos polariza e tensiona a

---

<sup>5</sup> Neste caso, não consideramos como projeto de educação bilíngue para surdos escolas que tem o aluno surdo matriculado na sala de aula comum, sem a presença de intérprete de Libras ou qualquer outro tipo de atendimento educacional especializado, realidade existente e descrita na literatura da área (BARBOSA, 2011; FELIX, 2004).

discussão, criando um campo de forças que se distende vertical (nível federal, estadual e municipal) e horizontalmente (surdos e seus familiares, pesquisadores, professores, intérpretes, instrutores etc.).

Quase uma década após a promulgação do decreto 5626/05, a materialização das providências que compõem a proposição bilíngue para educação de surdos ainda encontra entraves e impasses nas escolas - da mesma forma que no quadro geral da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Sobre essa realidade, Lacerda (2009, p. 27) coloca que a transformação das práticas educacionais não ocorre por meio de publicação de um decreto: “(...) a legislação pode induzir ações, mas elas só serão eficazes se de fato a condição linguística especial do surdo for compreendida e ações para a criação de uma efetiva escola bilíngue forem implementadas”.

Entre o prescrito na legislação federal e o real das experiências escolares vivenciadas pelos surdos, existe um espaço de discursividade no qual circulam diferentes sentidos que contribuem para a manutenção da tensão presente nos debates referentes à educação de surdos. Para Lodi (2013) essa tensão é antiga e está longe de ser enfrentada, sendo “decorrente de diferenças nas significações atribuídas aos conceitos de educação bilíngue para surdos e inclusão, presentes na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e no Decreto n°. 5626/05 (...)” (2013, p. 51, grifo da autora).

A década de 2000 representou um momento importante no que diz respeito à educação das pessoas com surdez. O reconhecimento oficial da Libras ocorrido por meio da publicação da lei 10.436/02 proporcionou uma maior visibilidade a esta língua no momento em que os surdos passaram constituir legalmente um grupo linguístico minoritário dentro do cenário nacional. Posteriormente, a promulgação do Decreto 5626/05 contribuiu para a formalização da educação das pessoas com surdez a partir da perspectiva bilíngue, dado que o documento trata sobre a especificidade dos processos educacionais dos surdos e dispõe sobre

as diretrizes para a implementação dessa proposta nos sistemas educacionais. Segundo Lodi (2013), a redação do texto do Decreto 5626/05 foi motivada e impulsionada pelos movimentos sociais das comunidades surdas e de pesquisadores da área da surdez iniciados ainda na década de 1990, tendo sua publicação formal ocorrida nove anos após o início da tramitação da matéria no Senado Federal. Dessa forma, o texto do Decreto foi o resultado de um processo de debates e lutas que durou vários anos, no qual se buscou “o diálogo com diferentes segmentos sociais, sendo a academia quem mais participou desse processo; as comunidades surdas puderam dar sua voz apenas nas discussões que antecederam a redação final do Decreto, fato que merece ser destacado” (IDEM, 2013, p. 51-52).

Podemos afirmar que o Decreto 5626/05 representa, dessa maneira, um ponto de inflexão na história da educação de surdos, pois tem a língua de sinais como o elemento fundante capaz de possibilitar um real acesso, inclusão e participação da pessoa com surdez nos processos educacionais e sociais. Temos assim que, à diferença da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o princípio que rege o caráter do Decreto 5626/05 é exatamente o reconhecimento da *diferença* da pessoa com surdez, ou seja, a admissão clara e inequívoca de que os surdos são diferentes e, por isso, para que sua participação plena na sociedade ocorra efetivamente, é necessário que sejam dadas garantias de que essa diferença constituinte de sua pessoa será respeitada como um direito inalienável em todas as suas dimensões (linguística, educacional e de saúde, por exemplo). Acreditamos, dessa forma, que a força inaugural do Decreto 5626/05 tem seu ponto de origem no fato de, ao regulamentar a presença e o uso da Libras nos espaços educacionais e sociais, o mesmo materializa-se como discurso instituinte, como um produto de um trabalho carregado de historicidade. Nas palavras de Chauí (2011/1978, p. 16-17): “o saber é um trabalho (...) o saber é o trabalho para elevar à dimensão do conceito uma situação de não-saber, isto é, a experiência imediata cuja obscuridade pede o trabalho de clarificação (...)”.

Conforme já apontado em tópico anterior, a política adotada pelo governo federal nos últimos anos está direcionada para a inclusão das crianças com deficiência nas escolas de ensino comum, e a educação de surdos, entendida como responsabilidade da Educação Especial, se encontra como parte desse mesmo processo. Segundo Lodi (2013, p. 53), “os conteúdos dispostos no Decreto n°. 5626/05, em termos temporais, começaram a ser discutidos em período muito próximo ao de quando as questões referentes à educação inclusiva ganharam destaque em nosso país”. Assim, ao mesmo tempo em que os termos específicos do Decreto sobre educação bilíngue para surdos representavam um saber produzido a partir da experiência dos militantes da comunidade surda e de contribuições de pesquisas vinculadas à área da Linguística e da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por exemplo, se ocupou em se apropriar desse saber, retirando a força inaugural trazida pelo conteúdo do Decreto por meio da descaracterização do sentido de educação bilíngue presente nele e da redução da importância que a língua de sinais assume no processo educacional da criança surda a um mero caráter instrumental.

A incorporação da legitimidade da Libras como central para a aprendizagem da criança com surdez ao discurso da inclusão escolar cria uma aparência de que as orientações presentes na Política tratam dos mesmos princípios garantidos pelo Decreto 5626/05, porém, podemos verificar que existe uma diferença significativa entre os dois documentos: “Enquanto [no Decreto] a Libras adquire papel central e o português, em sua modalidade escrita, é tratado como segunda língua, a *Política* desloca a Libras de seu status de primeira língua, marcando a hegemonia da língua portuguesa durante todo o processo educacional” (LODI, 2013, p. 58).

Esse deslocamento de sentido contribuiu para ocultar o caráter histórico do Decreto 5626/05 e as possibilidades de uma real inclusão educacional e social trazidas por ele, retirando

das mãos dos principais interessados – militantes surdos e pesquisadores da área – a autoridade legítima de debater e decidir sobre os desdobramentos possíveis do conteúdo do documento. A manutenção das decisões relativas à educação de surdos como parte da Educação Especial demarcou o ponto de partida a partir do qual esse tópico vem sendo debatido e por qual caminho tem seguido as deliberações e a disponibilização de recursos, circunscrevendo a um quadro específico a linguagem institucionalmente autorizada, ou seja, a um discurso no qual os “interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência” (CHAUÍ, 2011/1978, p. 19).

Dessa maneira, ainda que Lodi (2013) ressalte que o texto do Decreto abre a possibilidade para a proposição de alternativas viáveis para a educação de crianças surdas que não se limitem apenas à sua ocorrência na sala de aula comum, a tensão nesse campo nos mostra que a restrição operada pelo discurso da inclusão escolar só tem admitido, até o momento, um viés de realização: a manutenção de profundas fraturas sob uma superfície aparente de equidade educacional e coesão social.

#### 1.4. Bilinguismo, Língua e Intersubjetividade

Os tempos atuais da inclusão escolar fazem parecer que a instituição escolar nunca exerceu um papel tão importante na vida dos indivíduos. A ideia da “escola para todos” – crianças em situação de rua, com deficiência, minorias étnicas e linguísticas, imigrantes, em situação de extrema pobreza – abre a possibilidade para que a escola se transforme em um espaço potencialmente agregador das diferenças, capaz de tratar com igualdade todo o conjunto da diversidade humana. Assim, em substituição a uma escola estratificada, segregatória e pautada

pela desigualdade de classe, assistimos a um processo no qual a filosofia educacional vem sendo reconceitualizada, com o objetivo de dar visibilidade a cada segmento a ser potencialmente beneficiado pelo ingresso nessa nova escola democrática.

Porém, a par desse sentido de bem-estar presente no discurso da educação inclusiva, a realidade nos mostra um dos efeitos mais potentes da instituição escolar em relação a esses segmentos: “ela produz um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência – mais ou menos completamente recalçada – do fracasso escolar, absoluto ou relativo” (BOURDIEU, 2013/1992, p. 249). Tomando em conta a experiência referida por Bourdieu, pensamos que uma filosofia educacional com princípios morais tão elevados e abrangentes deveria ter, como valor ético na gestão das políticas inclusivas, a consideração, em primeiro lugar, da capacidade do homem de ser afetado e de se deixar afetar pela realidade social, cultural e econômica que o circunda e o constitui.

Acreditamos positivamente que a escolarização desempenha um papel fundamental na constituição do indivíduo, e defendemos, conforme Rego (2002), que existe uma íntima relação entre a qualidade do trabalho desenvolvido no contexto escolar e o impacto no desenvolvimento dos processos psicossociais ao longo da vida dos sujeitos. Segundo Smolka (2000, p. 30), “não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se”. Nessa perspectiva, para além da questão do acesso dado por meio da matrícula na escola comum, o elemento fundamental no processo de organização da educação de surdos deve direcionar-se para a qualidade das interações linguísticas e da apropriação do conhecimento culturalmente veiculado no espaço escolar.

Para a presente pesquisa tal entendimento tem um valor substancial, uma vez que, no caso da educação de crianças surdas, a escola tem se tornado o lugar de contato inicial com a

língua, tanto no que é considerado sua primeira língua (Libras), quanto no que é considerado sua segunda língua (Língua Portuguesa), dada a situação de carência de interações verbais significativas nos primeiros anos da infância com pais, pares ou adultos surdos. Assim, para o surdo, a questão da língua não deve se resumir apenas à sua presença na escola e ao seu uso instrumental, uma vez que, de acordo com Quadros (2010, p. 31), “possibilitar a aquisição de linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente de seu processo escolar”. Fernandes e Moreira, porém, não deixam de lembrar que “crianças surdas apropriam-se de sua primeira língua de forma artificial e planejada didaticamente no espaço escolar, na esteira metodológica equivocada das propostas utilizadas para o ensino de crianças que tem o português como língua materna” (2009, p. 229).

De acordo com a perspectiva teórica adotada neste trabalho, a língua carrega signos culturais, sociais e históricos comuns que permitem que as pessoas possam instaurar uma situação de comunicação específica e se reconhecer como sujeitos constituintes e constituídos pela realidade social. No caso dos surdos, que vivem imersos em um mundo mediado por textos escritos em Língua Portuguesa, esse processo de reconhecimento de si a partir do outro como um sujeito constituinte do mundo, se faz duplamente importante, pois o acesso à substância do mundo social se realiza por meio de processos cognitivos e representacionais que possuem matrizes linguísticas radicalmente diferenciadas. Dito de outra forma, pode-se referir que os surdos são afetados pelo universo de signos e significações que constituem a substância de seu cotidiano. Assim, o domínio pleno e efetivo da língua de sinais, como a compreensão das diferenças linguísticas entre a Língua Portuguesa e a Libras, pode contribuir para o trânsito consciente e deliberado de uma língua para outra, não restrito apenas em termos de funcionalidade, mas de consciência sobre as situações de uso e função, aspectos fundamentais que colaboram para definir a identidade de um sujeito bilíngue. Segundo Koors e Marschark (2012), indivíduos bilíngues apresentam maior consciência metalinguística do



que pares monolíngues, apesar de alguns domínios serem um pouco mais difíceis no caso dos surdos, devido à forma diferenciada de organização e estruturação das línguas, que possuem naturezas distintas (visual, no caso da Libras e oral, no caso da Língua Portuguesa).

Tratar sobre educação bilíngue exige, dessa forma, um esforço no sentido de compreender temas complexos do fenômeno do bilinguismo, como, por exemplo: o significado de se crescer bilíngue, a aprendizagem formal da segunda língua<sup>6</sup> na escola e a inter-relação existente entre as competências linguísticas do sujeito bilíngue. Para Grosjean (apud ABUTALEBI; GREEN, 2007, p. 243) o bilíngue não deve simplesmente ser considerado o resumo de dois falantes monolíngues, pois tem representações conceituais que são relacionadas a duas representações léxicas diferentes, que são utilizadas por dois diferentes sistemas gramaticais. Nesse sentido, considerada a variedade de tipos de bilinguismo existentes (EDWARDS, 2001), os princípios subjacentes aos objetivos de um programa de educação bilíngue que se configura no interior de uma sociedade devem ser analisados, pois são eles que definem o caráter do resultado que se quer alcançar (educação bilíngue para crianças de grupos dominantes ou para crianças de grupos minoritários, por exemplo).

Sobre esse assunto, Tracy (2001) aponta que, desde a década de 1960, currículos bilíngues vem sendo desenvolvidos em todas as partes do mundo, sendo que, de uma forma geral, três objetivos principais podem ser identificados nos programas educacionais bilíngues de minorias: 1) assimilação de crianças imigrantes ou de minorias indígenas à sociedade dominante; 2) manutenção e desenvolvimento da primeira língua de crianças pertencentes a grupos minoritários e 3) enriquecimento e “empoderamento” de crianças pertencentes a grupos minoritários e majoritários.

---

<sup>6</sup> Neste caso, tratamos sobre uma perspectiva mais ampla de bilinguismo, relacionada ao *ser bilíngue* em duas línguas orais. Fazemos essa ressalva devido ao fato de a aprendizagem da primeira língua do surdo já se constituir um tópico controverso, conforme já referido na literatura e conforme será descrito posteriormente.

Diante dessas considerações, defendemos que os objetivos de um programa de educação bilíngue para minorias devem estar muito bem estabelecidos para que se defina a forma que este assumirá no processo de escolarização dos alunos. Em relação à educação bilíngue para surdos, os objetivos devem ser potencialmente elevados, uma vez que fatores extremamente importantes relacionados à condição de surdez concorrem com entre si, dando origem à complexidade desse fenômeno. Esses fatores são: a) o número de alunos surdos que compartilham a Libras na escola; b) o domínio dessa língua pelos profissionais da instituição; c) a forma de ensino da Língua Portuguesa empregada com esses alunos; d) a qualificação dos intérpretes de Libras; e) a presença de temas relacionados à diversidade no projeto da escola, entre outros. Essas variadas interfaces do mesmo problema, por sua vez, pertencem a uma dimensão mais ampla, que se relaciona a noções sobre aquisição de línguas, à natureza da língua de sinais, à concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, por exemplo.

Na perspectiva teórica adotada neste trabalho, se faz oportuno destacar que esta variedade caleidoscópica de temas circulam no cotidiano escolar e serão considerados como elementos que se relacionam entre si e ao mesmo tempo com o todo da educação de surdos. Segundo Pontes (2010, p. 81), “a compreensão dialética da realidade pressupõe a perspectiva da totalidade; uma totalidade complexa constituída de outros complexos, atravessada pela negatividade, que tensiona as relações entre seus elementos constitutivos”.

Entendemos dessa maneira que focalizar a singularidade de um contexto educacional compreende num processo de investigação de sua particularidade, ou seja, da análise das mediações que constituem e determinam os processos sociais. A mediação é definida por Pontes como a “*síntese de muitas determinações (...)* somente com a garantia da apreensão das determinações é que se faz factível a perspectiva da totalidade (...)” (2010, p. 87).

Dada a preocupação neste trabalho em buscarmos o aspecto invisível que permeia as relações entre os sujeitos, na tentativa de captarmos o ponto de origem das tensões que geram

posicionamentos distintos em relação à educação de surdos, acreditamos que as contribuições da psicologia histórico-cultural construída por Vigotski e seus colaboradores são capazes de orientar nosso olhar para uma aproximação desse fenômeno.

#### 1.5. As contribuições da psicologia histórico-cultural para pensar a escolarização dos surdos

A mediação constitui um pressuposto epistemológico fundamental na teoria vigotskiana, a partir da consideração de que a consciência humana se constitui por meio de uma atividade mediada por instrumentos e signos. Analisando as definições de Hegel e Marx para mediação, Vigotski afirma que essa análise “fornece uma base sólida para que se designe o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em os homens afetarem seu comportamento através dos signos” (1998/1930, p. 72). Vigotski definiu signo como um instrumento psicológico e Wertsch (1985) afirma que essa noção esteve presente em todo o corpo de pesquisa vigotskiano, seja em suas elaborações ainda iniciais ou ulteriores. De qualquer forma, segundo Wertsch, ele caminhou constantemente colocando cada vez maior ênfase na natureza significativa e comunicativa dos signos.

Essa constatação está relacionada ao princípio que subjaz a psicologia histórico-cultural, de que a dimensão social da consciência humana é anterior à sua dimensão individual. Leontiev (apud Wertsch, 1985, p. 63-64), nos fornece uma boa explicação a esse respeito: “(...) Mas a consciência não é dada do começo e não é produzida pela natureza: a consciência é um produto da sociedade: ela é *produzida*. Assim, a consciência não é um postulado e não é uma condição da psicologia; ao contrário, ela é um objeto concreto de investigação”. Segundo Pino (2000), Vigotski avança no interior de sua teoria ao mostrar que o uso de instrumentos técnicos e a atividade com símbolos mantêm, como processos, relações estruturais e

genéticas entre si. Estava colocado o caminho para uma abordagem não-dualista, não dicotômica, das relações entre a realidade social e as funções mentais.

Smolka (2000) coloca que o conceito de “internalização” tem sido bastante discutido, sendo designado no âmbito da psicologia histórico-cultural também como “conversão”, “incorporação” ou “apropriação”. Vigotski (1998/1930, p.75), ao discutir o processo de internalização, afirma que as funções psicológicas superiores originam-se a partir das relações reais entre indivíduos humanos e que “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).” Com esse princípio, a psicologia histórico-cultural cria uma resposta tanto para os psicólogos idealistas como para os reflexologistas do início do século XX, procurando superar esses modelos teóricos por meio da importância atribuída à linguagem e ao signo nos processos de constituição de subjetividade.

Ao buscar um modo mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos, Vigotski assumiu o pressuposto da constituição social dos processos psíquicos, rompendo com a visão dualista que vigorava nas correntes psicológicas de sua época. Assim, tendo em vista a preocupação deste autor em construir um método de compreensão do real que não fosse meramente descritivo, mas explicativo, capaz de ultrapassar a opacidade e investigar os múltiplos movimentos de abstração e constituição do sujeito, Vigotski superou as antinomias dualistas como sujeito/objeto, ser/pensamento, interno/externo, consciência/realidade (MURTA, 2008), apresentando uma concepção de sujeito constituído por múltiplas mediações. “Nega-se, assim, a dicotomia subjetividade-objetividade, que passa a ser vista numa relação de mediação, na qual um é através do outro, sem, no entanto, se diluírem nem perderem sua identidade.” (AGUIAR, 2009, p.98). Segundo Pino (1993, p.316), a conceitualização da relação entre atividade externa e atividade interna é uma questão sempre

presente na psicologia e se refere a um debate mais profundo, pois relaciona-se com a concepção que se tem de homem, “situado no eixo de coordenadas natureza & cultura, ou ordem biológica & ordem simbólica.”

Para Wertsch (1985), Vigotski rejeitou as hipóteses de que as estruturas internas e externas são idênticas e não relacionadas, afirmando que o autor não entendia os processos mentais superiores internalizados como simples cópias do externo. Leontiev coloca que “[...] o processo de internalização não é a *transferência* de uma atividade externa para um preexistente, interno, ‘plano de consciência’: ele é o processo no qual este plano interno é formado.” (apud WERTSCH, 1985, p.64, tradução nossa). Nesse sentido, o processo de constituição da consciência humana é dialético, processual e carregado de contradições, atravessado constantemente por uma realidade social mediada semioticamente. De acordo com Pino (1993, p.321), “[...] o que é objeto de internalização é a significação da ação, não a ação em si mesma [...]. A mesma coisa pode afirmar-se dos objetos. O que se internaliza não são os objetos mas a sua significação e relações.”

Dado à condição semiótica o papel fundamental no desenvolvimento histórico das formas de pensar, agir e sentir humanas, os signos se constituem, na psicologia histórico-cultural soviética, como “[...] o meio de contato do indivíduo com o mundo exterior e também consigo mesmo e com a própria consciência.” (AGUIAR, 2009, p.100).

Considerando dessa forma a ênfase nos processos interpsicológicos mediatizados semioticamente, Vigotski atribuiu à linguagem o caráter de instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, sendo ao mesmo tempo uma instância de significação e de produção de sentidos. Como consequência, na psicologia histórico-cultural, a palavra é compreendida como unidade de análise, sendo considerada ponto principal no tema pensamento e linguagem. “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno da

fala, ou de um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI apud AGUIAR, 2009, p.104). Bakhtin compreende o signo como um elemento que integra as funções psíquicas e, para ele, a palavra é uma arena onde os valores sociais e as relações de dominação se confrontam, sendo assim o espaço privilegiado da criação ideológica. Além disso, para o autor, “[...] a palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN, 1992, p.113).

Na base interpretativa da psicologia histórico-cultural, portanto, pensamento e linguagem estão dialeticamente relacionados, e tem o significado como unidade, como um elemento mediador entre consciência e palavra. Assim, finalizamos a presente discussão, apresentando no Capítulo 2 o caminho metodológico que seguimos na tentativa de capturar a dimensão do sentido e da experiência em uma escola bilíngue com proposição inclusiva e em uma escola bilíngue para surdos.



## 2.1. A Pesquisa

A complexidade da questão do bilinguismo para surdos e a problemática dos desdobramentos político-pedagógicos relacionados à educação bilíngue para crianças surdas frente ao discurso da educação inclusiva constituem o problema de estudo da presente pesquisa.

A proposição em desenvolver uma investigação sobre dois contextos diferenciados de educação bilíngue para crianças surdas foi estabelecida a partir da compreensão de que os processos em desenvolvimento nas realidades estudadas carregam contradições e determinações que estão relacionadas à circunscrição do discurso ideológico oficial da educação inclusiva. A forma como essas determinações políticas foram institucionalizadas em cada um dos contextos investigados demarca uma configuração discursiva diferente dentro do mesmo sistema educacional, definindo a natureza do projeto bilíngue ofertado às crianças surdas: escola inclusiva proposição bilíngue ou escola bilíngue para surdos.

É preciso ressaltar, porém, que o presente estudo tem como princípio, no mesmo sentido postulado por Vigotski, que a constituição do sujeito se dá por meio de mediações sociais, sendo que a atividade externa cria as possibilidades de construção da atividade interna (AGUIAR, 2011). Assim, dentro dessa concepção, segundo Aguiar (2011), o homem se forma em uma “relação dialética com a realidade social sem que sua constituição no plano individual se dê como uma mera transposição plano social/individual, mas como resultado de um processo de configuração no qual indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si”. Nessa perspectiva, os contextos de educação bilíngue para surdos foram estudados tendo em consideração que os sujeitos neles envolvidos (professores, alunos, intérpretes, instrutores, gestores) estão inseridos em uma realidade social concreta que é ativamente convertida em produções simbólicas individuais carregadas de sentido e significados particulares. Como consequência, a análise dos espaços de escolarização foi realizada por meio da tentativa em se



aprender as múltiplas determinações que os constituem, respeitando as possibilidades, as necessidades e os limites pertinentes a cada projeto educacional e suas respectivas demandas institucionais.

## 2.2. Objetivo Geral

A presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar a prática discursiva em uma escola inclusiva com proposição bilíngue e em uma escola bilíngue para surdos.

### 2.2.1. Objetivos Específicos

- descrever e analisar como o funcionamento discursivo se configura na sala de aula das escolas com proposição bilíngue investigadas;

## 2.3. Dos Locais Investigados

A escola inclusiva com proposição bilíngue localiza-se em um município da região metropolitana da cidade de São Paulo, e atende alunos matriculados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano. É considerada uma escola-pólo no atendimento a alunos surdos no município e procura desenvolver uma proposta educacional bilíngue a partir da garantia dos seguintes serviços: a) matrícula obrigatória para os surdos em sala de aula comum a partir do 1º. ano do Ensino Fundamental; b) intérpretes de Libras nas salas de aulas frequentadas por alunos surdos e ouvintes; b) instrutor surdo para ministrar aulas de Libras, prevista na grade curricular, a todos os alunos e professores da escola, sendo que, para este último segmento, as aulas são oferecidas em horário de formação; c) atendimento educacional

especializado no contraturno, ministrado por professor especialista, com domínio da Libras; d) sala especial para alunos surdos<sup>7</sup>; e) eventos de valorização à cultura surda e presença de intérprete em todas as comemorações escolares.

A escola bilíngue para surdos localiza-se na capital do estado de São Paulo, atende a alunos matriculados do 1º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O ensino noturno é destinado para alunos maiores de 16 anos, porém não se organiza como Educação de Jovens e Adultos (EJA). O critério para matrícula na escola é o aluno apresentar a condição de surdez, podendo esta estar associada a deficiências, limitações ou disfunções. Para o exercício da docência nessa escola, seus professores devem comprovar habilitação específica na área da surdez e ter domínio da Libras. Se faz importante mencionar que em novembro de 2011, as seis atuais escolas bilíngues para surdos pertencentes à rede municipal em questão passaram por um processo de reestruturação em atendimento ao decreto 52.785/11. Segundo esse documento, as escolas de surdos – antes denominadas de escolas de educação especial – foram renomeadas para sua nomenclatura oficial atual (Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos).

O critério de seleção das escolas participantes foi determinado tendo em consideração a garantia de elementos importantes para a coleta e análise posterior dos dados: a) uso da Libras como língua de instrução para os surdos; b) presença de intérprete na sala de aula comum e professor proficiente em Libras na sala de aula da escola bilíngue para surdos.

Após a definição dos locais de investigação, realizou-se no segundo semestre de 2011 uma reunião com os dirigentes das escolas para apresentação do projeto de pesquisa. Em decorrência da posição afirmativa ao seu desenvolvimento, encaminhamos o pedido de autorização às respectivas Secretarias de Educação dos dois municípios nos quais a pesquisa

---

<sup>7</sup> No momento da pesquisa, foi constatado que escola pesquisada apresentava salas especiais para alunos surdos ainda em funcionamento. Assim, além de ter alunos surdos matriculados na sala de aula comum, a escola ainda mantinha agrupamentos só com crianças surdas, as quais os professores e a equipe gestora consideravam não estarem preparados para frequentarem a sala de aula comum.

seria iniciada. Com o retorno positivo das Secretarias de Educação e assinatura dos Termos de Autorização pelos diretores das escolas, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus Marília, tendo sido aprovado sob Parecer do Projeto no. 0401/2011.

#### 2.4. Dos Participantes da Pesquisa

Com vistas a atender aos objetivos do presente estudo, constituíram-se sujeitos da pesquisa:

a) Sala de aula inclusiva bilíngue: 34 alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental, sendo três alunas surdas, a professora regente e a intérprete de Libras;

PARTICIPANTES	IDADE
Professora regente	50 anos
Intérprete de Libras	24 anos
Clarissa	11 anos
Leila	11 anos
Maíra	13 anos

Quadro 1: Nome e idade dos participantes da pesquisa referentes à sala de aula inclusiva bilíngue.

b) Sala de aula bilíngue para surdos: 12 alunos surdos 5º. ano do Ensino Fundamental, mais a professora regente;

PARTICIPANTES	IDADE
Professora regente	38 anos
Fernanda	13 anos
Ricardo	13 anos
Lucas	12 anos

Ester	12 anos
Ana	12 anos
Olívia	12 anos
Thiago	13 anos
Helena	12 anos
Gabriel	12 anos
Marcos	13 anos
Bruna	13 anos
César	12 anos

Quadro 2: Nome e idade dos participantes da pesquisa referentes à sala de aula bilíngue para surdos

Em todos os momentos nos quais foi realizada a coleta de dados, os objetivos da pesquisa foram explicitados aos participantes em questão, sendo entregue a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura, em consonância com a Resolução CNS nº 196/96 (BRASIL, 2003). No caso dos alunos surdos, os objetivos de pesquisa foram explicados com intermédio da intérprete na escola inclusiva e da professora regente na escola bilíngue para surdos. Nas duas escolas, os alunos levaram os documentos para casa, onde seus pais puderam ler os objetivos da pesquisa e concordar ou não com a participação de seus filhos na investigação.

## 2.5. Dos Instrumentos e Materiais de Coleta

A busca pela descrição e análise da prática discursiva nas escolas investigadas implicou na utilização de métodos de pesquisa de natureza qualitativa. O levantamento de dados relativos às práticas discursivas em dois contextos diferenciados de educação bilíngue exigiu o emprego de diferentes instrumentos, como observação e videografações. O levantamento dos dados ocorreu no período de março a dezembro de 2012.

### 2.5.1. Dos procedimentos metodológicos

O delineamento dos procedimentos metodológicos do presente estudo foi realizado com base nos pressupostos teóricos assumidos na presente pesquisa. No mesmo sentido proposto por Smolka (1991), este trabalho entende que os processos psicológicos dos sujeitos estão intrinsecamente relacionados com o contexto cultural e institucional e histórico no qual eles participam.

Assim, tendo como objeto de estudo as práticas discursivas de dois contextos diferenciados de educação bilíngüe para surdos, o objetivo desta pesquisa concentra-se no levantamento descritivo dessas práticas, em uma sala de aula de uma escola inclusiva com proposição bilíngüe e de uma escola bilíngüe para surdos. O foco do presente estudo fundamenta-se então, conforme apontado por Smolka (1991), na dimensão discursiva (mediação pela palavra) e na dimensão pedagógica (mediação pelo outro). “Essas formas de mediação marcam a atividade mental do indivíduo no sentido de que seus modos de agir e de pensar estão profundamente enraizados no contexto e impregnados na/da dinâmica sócio-cultural” (1991, p. 55).

Diante dessa perspectiva, o estabelecimento do referencial metodológico que possibilitaria o levantamento de dados para uma análise da dinâmica das interlocuções ocorridas em sala de aula deu-se com base na tradição de pesquisas que tinham os processos interativos e interlocutivos como objeto e assumiam uma orientação discursivo-enunciativa (BRAGA, 2000; GÓES, 1997; SMOLKA, 1992), entre outros. Os trabalhos referenciados acima tem a centralidade dos processos dialógicos como fio condutor das análises e buscam, por meio da ênfase na dimensão semiótica e intersubjetiva dos acontecimentos, a valorização do estudo de situações singulares.

Na tentativa de descrever o funcionamento discursivo em duas salas de aula que se configuram a partir de projetos de educação bilíngue para surdos, estabeleceu-se como instrumentos de coleta de dados as videograções e o registro escrito de observações. Esses instrumentos tem sido descritos na literatura como procedimentos adequados para se investigar fenômenos relacionados à educação dos surdos, conforme pode-se verificar nos estudos de MARTINS, 2010; BELÉM, 2010; ALMEIDA, 2010; SANTOS; GURGEL, 2009; LODI, 2006; TURETTA, 2006; LIMA, 2004, que se utilizaram de videograções, e VIEIRA, 2011; BARBOSA, 2011; WITKOSKI, 2011; SANDER, 2010; FELIX, 2008, autoras que optaram pelo uso de observações como instrumento metodológico em seus trabalhos de pesquisa.

De uma maneira geral, toda a pesquisa citada acima tem como foco de estudo as interações, sejam entre professor ouvinte e aluno surdo, professor surdo e alunos surdos, alunos ouvintes e alunos surdos, alunos surdos entre si. O que as difere, porém, além de seu objeto de estudo, é a orientação teórico-metodológica adotada em cada um dos trabalhos, ou em um conjunto deles.

Em nossa pesquisa, a observação como instrumento de coleta na escola inclusiva com proposição bilíngue justifica-se pelo fato de não termos conseguido autorização para a realização de videograções na sala de aula. Dessa forma, optamos pela observação não-participante com registro focado nas interações e interlocuções realizadas entre professora, intérprete e alunas surdas com registro pormenorizado das enunciações em caderno de campo. Tal opção metodológica tem sido utilizada também em várias pesquisas em educação de surdos, na qual podemos destacar pesquisas de Witkoski (2011), Felix (2008) e Favorito (2006), por exemplo, que assumem uma perspectiva etnográfica e, portanto, utilizaram observações como instrumento de coleta. Vieira (2011) e Sander (2010), por sua vez, aproximam-se mais do referencial teórico e metodológico da psicologia histórico-cultural e as

observações foram empregadas no sentido de se levantar dados para uma análise mais próxima das pesquisas que trabalharam com videograções.

#### 2.5.1.1. Da coleta

As videograções foram realizadas na escola bilíngue para surdos durante o mês de novembro de 2012, correspondendo a oito encontros que totalizaram 30 horas de videograções das interlocções entre alunos surdos e professora regente bilíngue em uma sala de aula de 5º. ano do Ensino Fundamental. Foi utilizada câmara móvel. Cumpre esclarecer que, neste estudo, a opção pela utilização desse instrumento vincula-se à perspectiva teórica assumida neste trabalho, assim como com a preocupação com um rigor maior na qualidade da coleta dos dados, uma vez que a singularidade das interlocções ocorridas diretamente em língua de sinais exige um registro diferenciado das enunciações, melhor assegurado por meio da utilização de câmara filmadora.

As observações foram desenvolvidas durante todo o 1º. semestre do ano 2012 em uma sala de aula do 5º. ano do Ensino Fundamental da escola inclusiva com proposição bilíngue participante da pesquisa. As visitas à sala de aula ocorreram uma vez por semana, às terças-feiras, e compreenderam a observação de todo o período de aula do dia, totalizando 15 encontros com 60 horas de observação. O objetivo a ser alcançado com as sessões de observação era levantar dados sobre as interlocções e os processos interativos entre alunos surdos, professor regente e intérprete, inscritos no contexto da sala inclusiva com proposição bilíngue. Os dados coletados foram registrados em caderno de campo.

### 2.5.1.2. Da forma de tratamento dos dados

A transcrição dos enunciados feitos em Libras para a Língua Portuguesa foi realizada conforme padrão proposto por Quadros e Karnopp (2004):

- representação dos sinais com letras maiúsculas;
- uso de verbos no infinitivo
- palavras digitadas com alfabeto manual representadas com letras maiúsculas separadas por hífen;
- expressões faciais e movimentos descritos entre colchetes [ ... ];

Para efeitos de apresentação na análise dos dados, na presente pesquisa, optou-se pela utilização do modelo de Lodi (2006), cujas enunciações em Libras são apresentadas com sua respectiva tradução para a Língua Portuguesa, conforme segue:

[Ricardo chama a professora e pergunta]	[Ricardo chama a professora e pergunta]
Ricardo: SEGUNDO? [apontando para os poemas no livro] SÓ PRIMEIRO? OK.	Ricardo: É PRA LER O SEGUNDO? [apontando para os poemas no livro] SÓ O PRIMEIRO? OK.
[Os alunos lêem. Fernanda chama Ricardo e pergunta]	[Os alunos lêem. Fernanda chama Ricardo e pergunta]
Fernanda: CONHECER H-A-V-I-A?	Fernanda: VOCÊ CONHECE A PALAVRA H-A-V-I-A?
Ricardo: CONHECER-NÃO.	Ricardo: NÃO CONHEÇO NÃO.

Quadro 3: Modelo de transcrição da Libras e tradução para a Língua Portuguesa (Lodi, 2006).



Os dados coletados nas observações foram registrados em sala de aula em caderno de campo e posteriormente digitados. Os trechos que compõem os fragmentos serão apresentados na análise de acordo com a forma como se encontram registrados, conforme segue:

Fragmento 6

Resolução do exercício “c” da página 95 do livro de Matemática

Os alunos estão medindo seus livros com réguas. Conforme cada aluno mede, vão falando entre si as medidas encontradas: “27,4!”, “27,3!”, “27,5!” e a professora mede seu próprio livro e fala em voz alta para a classe a medida: “27,5!”. A professora desenha um retângulo na lousa e escreve o resultado do comprimento encontrado por ela. Depois mede em seu próprio livro a largura e a espessura. Muitos alunos ficam falando em voz alta as suas respostas ao mesmo tempo entre si e para a professora, conforme vão medindo seus próprios livros em suas carteiras: “Eu encontrei 20,3!”, “Não, é 20,4!”, “20,5, professora!”. A professora mede a largura de seu próprio livro e fala para a turma em voz alta

“20,5!”, e escreve na lousa, junto ao desenho do retângulo desenhado anteriormente por ela. Neste momento, a intérprete está em pé ao lado da carteira de Clarissa, tirando as medidas do livro dela com a régua.

Quadro 4: Modelo de registro e apresentação das observações

No momento do tratamento do material empírico, os nomes dos participantes foram substituídos. Baseamos nosso entendimento fundamentalmente na Resolução 196/96, único documento orientador para pesquisas com seres humanos, em vigência, mesmo que ainda relacionado à área da Saúde. No referido documento a regra é claramente explicitada, como passamos a descrever o excerto extraído do capítulo V referente a riscos e benefícios, dentre os quais destaca-se o item “g”:

g) a garantia de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

### 2.5.1.3. Dos critérios de apresentação e levantamento das unidades de análise dos dados

Após o levantamento dos dados realizado por meio das videogravações e das observações em sala de aula e o posterior tratamento dos dados, o material empírico obtido foi submetido a um intenso processo de leitura, na busca por situações singulares relevantes em termos da discursividade própria da configuração que a educação bilíngue assume na escola comum com proposição inclusiva e da escola bilíngue para surdos. Consideramos importante ressaltar que, como o processo de transcrição envolve também um processo de tradução, as aulas filmadas e as transcrições realizadas na escola bilíngue para surdos foram enviadas para uma surda e para um profissional intérprete de Libras ouvinte, ambos com proficiência certificada.

A partir da leitura exaustiva do material levantado, realizamos o recorte de unidades as quais se constituíram como objeto de análise. Entendemos unidade como um fato que se instaura no processo de enunciação e é carregado de uma materialidade cujos determinantes históricos e culturais são exteriores a ele. Segundo Orlandi (2009, p. 72), “a unidade de análise [é] afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem. Mas é também, e sobretudo, espaço significante: lugar de jogos de sentido, de trabalho com a linguagem, de funcionamento da discursividade (...)” (2009, p. 72).

Para a definição das unidades que constituiriam o objeto de análise da presente pesquisa, tivemos em mente também as questões de método propostas por Vigotski, teórico que também concebe que o processo de investigação deva ter como pressuposto a compreensão da realidade estudada a partir de unidades.

(...) Por unidade entendemos o resultado da análise que, a diferença dos elementos, goza de *todas as propiedades fundamentales características do conjunto* e constitui

uma parte viva e indivisível da totalidade (...) (VIGOTSKI, 1982/1934, p. 19, grifo do autor).

A elaboração de tal orientação como princípio fundamental para a investigação das relações entre pensamento e linguagem está relacionada, de uma parte, à crítica que Vigotski faz aos métodos de pesquisa na área da Psicologia e da Linguística de seu contexto de produção, os quais se detinham na decomposição dos processos de pensamento e linguagem em elementos separados que, ao serem isolados para serem melhor compreendidos, perdiam suas características fundamentais. De outra parte, a ênfase no significado da palavra como unidade para se compreender as relações entre pensamento e linguagem encontra seu fundamento no pressuposto epistemológico assumido por Vigotski desde o início de sua produção. No materialismo histórico-dialético o autor encontrou as categorias que podem ser identificadas em todo o corpo de sua obra, como os princípios da historicidade, mediação, identidade por exemplo. Nesse sentido, Vigotski afirma que o significado da palavra é tanto unidade da linguagem quanto do pensamento e, assim, o método para se investigar as relações entre pensamento e linguagem deve ser a análise semântica, “(...) a análise do aspecto significativo da linguagem, este deve ser *o método para se estudar o significado verbal (...)*” (IDEM, p. 21, grifo do autor).

Após a definição das unidades referentes aos acontecimentos registrados na escola inclusiva com proposição bilíngue e na escola bilíngue para surdos, instauramos um novo processo de análise, na busca por fragmentos que contivessem em si um conjunto de relações significativas que fossem capazes, pelo seu funcionamento discursivo, de estabelecer relações de exterioridade com seus determinantes, produzindo o que Orlandi (2009) chama de efeitos de sentido.

Tendo em vista o objetivo da presente pesquisa, tivemos em grande consideração o proposto por Góes (2000). Segundo a autora, a investigação de processos intersubjetivos que procura relacionar interação, discurso e conhecimento se vincula a uma orientação discursiva

ou enunciativa e as pesquisas que assumem essa perspectiva, de acordo com a autora, focalizam a análise das minúcias dos acontecimentos intersubjetivos, a partir da ênfase no nível de detalhe dos processos: “(...) De acordo com esses referenciais, os processos são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, numa ampliação da noção de diálogo para além dos contatos face a face (...)” (2000, p. 17).

Dessa forma, a definição das situações de práticas discursivas que constituem o objeto de análise de nossa pesquisa foram realizadas por meio de uma observação do funcionamento discursivo próprios de cada acontecimento, a partir do olhar sobre o modo de circulação dos enunciados nas situações: quais são os efeitos de sentido que emergem e quais são os posicionamentos que os sujeitos assumem no processo de construção do significado. Diante desse posicionamento, optamos por efetuar recortes de acontecimentos significativos no interior das unidades, e, a partir desses recortes, foram retirados fragmentos, os quais acreditamos serem significativos para o processo de análise. Góes coloca que pesquisadores que adotam a perspectiva microgenética em suas investigações adotam como procedimento de análise “o recorte do material documentado em poucos ou vários episódios que sejam significativos para o propósito do estudo, buscando traçar o curso das transformações” (GÓES, 2000, p. 16).

A discussão e análise dos dados será realizada no Capítulo 03.



### 3.1. Discurso e Práticas Discursivas

Conforme exposto no Capítulo 1 do presente trabalho, partimos do pressuposto de que a linguagem é constitutiva do sujeito e de que os signos formam a “consciência individual” em processos de interação social (BRAGA, 2000). Discurso, nesta pesquisa, foi entendido como uma prática social, um lugar onde língua e ideologia se relacionam, produzindo efeitos de sentido carregados de conflitos e confrontos ideológicos.

Em contraposição à concepção de fala como um ato de comunicação individual, o discurso é concebido como mediador entre o homem e a realidade social e natural, no qual a língua se constitui como a condição de possibilidade dos processos discursivos. Assim, na perspectiva enunciativa, a língua deixa de ser apenas um código, um sistema linguístico de normas abstratas, para assumir uma materialidade atravessada pelo social e pelo histórico. Para Bakhtin (1992, p.113), toda palavra é ideológica e “a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais.”

Essa concepção de linguagem põe em movimento os efeitos de sentido produzidos entre os interlocutores por meio da interação verbal, considerada como a realidade fundamental da língua. Nesse sentido, o princípio dialógico pressupõe a relação do sujeito com o outro como constitutiva: “[...] toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]” (BAKHTIN, 1992, p.113, grifo nosso). Segundo Braga e Smolka (2005, p.25), esse movimento tenso que tem como princípio a intersubjetividade é o fundamento da consciência e os sentidos e significados que são internalizados ao longo do percurso individual de cada pessoa tem origem eminentemente social. “[...] Não é o outro que é internalizado; são os significados e sentidos que se produzem nas relações, histórica e culturalmente estabelecidas.”

O discurso, dessa forma, é um objeto socio-histórico em que reside a materialidade específica da ideologia (ORLANDI, 2009). Sendo, portanto, não-natural, o discurso não é neutro, e está sempre intrinsecamente relacionado à exterioridade da linguagem, às marcas sociais e históricas nele subjacentes, não podendo estar desvinculado de suas condições de produção. Braga e Smolka (2005, p.24) a esse respeito colocam que “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de determinadas condições de produção, isto é, depende do lugar que o sujeito ocupa na dinâmica social e discursiva, determinado histórica e ideologicamente [...]”.

No caso específico do presente trabalho, nos propusemos a realizar uma investigação do funcionamento discursivo em dois contextos de educação bilíngue para surdos, assumindo a perspectiva de Smolka (1991), quando esta propõe a análise de circunstâncias concretas de sala de aula, entendendo-as como *práticas discursivas*. “A noção inespecífica de ‘interações na escola’ foi configurando-se consistentemente como *prática discursiva*, ancorada e redimensionada nas/pelas concepções de mediação semiótica (Vygotsky); princípio dialógico (Bakhtin); e formação discursiva (Pêcheux, Maingueneau, Orlandi)” (1991, p. 54, grifo da autora).

Assim, para compreender os sentidos que emergiram nos processos de enunciação que serão apresentados a seguir, é preciso considerar as condições em que foram produzidos, uma vez que “[...] na história das relações escolares, os sujeitos (alunos e professores) vão se apropriando, não sem tensão, de formas de agir e dizer. Esses modos de participação nas práticas e as imagens vão se inscrevendo na memória coletiva e discursiva.” (BRAGA; SMOLKA, 2005, p.26).

Entendemos, dessa maneira, que a interpretação dos fragmentos capturados a partir das realidade investigadas, analisados por meio do referencial teórico ora apresentado, pode contribuir para uma ponderação sobre a possível relação das práticas discursivas em

contextos bilíngues com o caráter do discurso da inclusão escolar. Em relação aos alunos surdos, partimos do pressuposto de que os problemas de aprendizagem tradicionalmente atribuídos à pessoa com surdez são produzidos pelas condições sociais. Concordamos com Góes quando esta afirma que “(...) importa, então, considerar sua subjetividade, construída principalmente em função das experiências de linguagem que tem nos encontros com o outro – ouvinte ou surdo – e da imagem de surdo que circula no grupo social” (2002, p. 38).

### 3.2. Apresentação dos Fragmentos

<p>Fragmento 1</p> <p>O fragmento 1 descrito a seguir ocorreu entre alunos surdos e professora regente do 5º. ano do Ensino Fundamental da escola bilíngue para surdos participante da pesquisa, durante uma aula de Língua Portuguesa.</p> <p>Data: 08/11/2012.</p> <p>Atividade: Leitura de um poema intitulado “A namorada”, presente no material didático de Língua Portuguesa fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, da rede pública de ensino à qual a escola bilíngue pertence. A abreviação “P” corresponde a “professora”.</p>	
<p>P: QUARTA [linha do poema] [a professora aponta para a quarta linha do poema]</p> <p>Thiago: PAPAI</p> <p>Lucas ,Ricardo [sinalizam ao mesmo tempo]: PAPAI</p> <p>P: PAI O QUE?</p> <p>Lucas: ONÇA</p> <p>Thiago: ANIMAL ONÇA</p> <p>P: PAI ONÇA???? [faz cara de assustada, em tom de brincadeira]</p> <p>[Fernanda imita onça e os alunos riem]</p> <p>Thiago[digita para a professora]: O-N-Ç-A-O-N-Ç-A-O-N-Ç-A</p>	<p>P: A QUARTA [linha do poema] [a professora aponta para a quarta linha do poema]</p> <p>Thiago: PAPAI</p> <p>Lucas, Ricardo [sinalizam ao mesmo tempo]: PAPAI</p> <p>P: PAI O QUE ?</p> <p>Lucas: ERA ONÇA</p> <p>Thiago: ONÇA ANIMAL</p> <p>P: O PAI É UMA ONÇA? [faz cara de assustada, em tom de brincadeira]</p> <p>[Fernanda imita onça e os alunos riem]</p> <p>Thiago [digita para a professora]: O-N-Ç-A-O-N-Ç-A-O-N-Ç-A</p>



<p>[A professora faz o sinal de onça e balança afirmativamente a cabeça, sorrindo]</p> <p>P: MULHER FILHA ONÇA???</p> <p>P: CONCORDAR-VOCÊS? ACHAR COMBINAR PAPAI ONÇA COMBINAR? [olha para a classe]</p> <p>Thiago[rindo]: EU CONFUSO...</p> <p>P: O-QUE O-QUE O-QUE [L chama a professora e ela pede para esperar] O-QUE O-QUE O-QUE VOCÊS ACHAR PAI ONÇA PODER SIGNIFICAR PAI ACHAR VOCÊS ESSE AQUELE ESSE AQUELE COMPARAR ... ONÇA AQUELE PAI, COMPARAR... COMBINAR JEITO ONÇA JEITO PAI COMBINAR PODER O QUE?</p> <p>(00:08:36)</p> <p>P: ESCREVER PAI PESSOA ONÇA IGUAL?!</p> <p>[Lucas chamando a professora]</p> <p>P [para Lucas]: ESPERAR...</p> <p>P: ESCREVER PAI PESSOA IGUAL ONÇA PORQUE? PORQUE? O QUE ONÇA? JEITO JEITO JEITO IGUAL PAI IGUAL?</p> <p>(00:09:00)</p> <p>Lucas: POR QUE ONÇA [imita uma onça urrando]...</p> <p>[Colegas balançam a cabeça, concordando]</p> <p>P: JEITO ONÇA OK, VOCÊS PENSAR JEITO JEITO ONÇA COMO? ONÇA MANSA?</p> <p>Lucas: MORDER BRAÇO!</p> <p>P: BRAVA IGUAL ONÇA !!! [rindo] ESCREVER SINAL, PAI BRAVO IGUAL ONÇA?</p> <p>P: PAI BRAVO?!</p> <p>Lucas: PAPAI, PAPAI SURRA</p> <p>Ricardo: BRAVO ESPERAR CARTA DAR-ME</p> <p>P: [estranhando a resposta]: PAI QUERER CARTA???</p> <p>Lucas: PORQUE, PORQUE, PORQUE BRAVO BRAVO PROIBIR NAMORAR.</p> <p>P [olhando para a classe]: PAI PORQUE BRAVO?</p>	<p>[A professora faz o sinal de onça e balança afirmativamente a cabeça, sorrindo]</p> <p>P: A FILHA ERA UMA ONÇA?</p> <p>P: VOCÊS CONCORDAM? VOCÊS ACHAM QUE O PAI ERA UMA ONÇA?</p> <p>Thiago [rindo]: ESTOU CONFUSO ...</p> <p>P: O QUE, O QUE, O QUE [L chama a professora e ela pede para esperar] O QUE, O QUE, O QUE... PARECE ... O QUE A ONÇA PODE SIGNIFICADO. COMPARANDO O JEITO DA ONÇA COM O JEITO DO PAI, O QUE PODE COMBINAR?</p> <p>(00:08:36)</p> <p>P: ESTA ESCRITO QUE O PAI É UMA ONÇA IGUAL?</p> <p>[Lucas chamando a professora]</p> <p>P [para Lucas]: ESPERA...</p> <p>P: ESTA ESCRITO QUE O PAI É UMA ONÇA IGUAL, PORQUE? PORQUE? O QUE É UMA ONÇA? O JEITO DO PAI ERA IGUAL?</p> <p>(00:09:00)</p> <p>Lucas: POR QUE A ONÇA [imita uma onça urrando]...</p> <p>[Colegas balançam a cabeça, concordando]</p> <p>P: O JEITO, O JEITO DA ONÇA OK, COMO VOCÊS PENSAM QUE É O JEITO DA ONÇA? A ONÇA É MANSA?</p> <p>Lucas: ELA MORDE O BRAÇO!</p> <p>P: A ONÇA É BRAVA IGUAL? ESTA ESCRITO O SINAL DE BRAVO. O PAI É BRAVO IGUAL? ONÇA.</p> <p>P: O PAI ESTA BRAVO?!</p> <p>Lucas: O PAPAI, O PAPAI DAVA SURRA</p> <p>Ricardo: ESTAVA BRAVO POR ESPERAR A CARTA</p> <p>P [estranhando a resposta]: O PAI QUER UMA CARTA???</p> <p>Lucas: ERA BRAVO, BRAVO E PROIBIU O NAMORO.</p> <p>P [olhando para a classe]: PORQUE O PAI ESTAVA</p>
---	--

<p>Bruna: NAMORAR</p> <p>(00:10:07)</p> <p>P [imitando o pai]: NAMORAR NÃO!!! FILHA NAMORAR, NAMORAR FILHA NAMORAR NÃO, NÃO, NÃO!!! NÃO-QUERER!!!</p> <p>Lucas [olhando para Thiago, rindo]: EU-FALAR-VOCÊ! EU-FALAR-VOCÊ!</p>	<p>BRAVO?</p> <p>Bruna: NAMORO</p> <p>(00:10:07)</p> <p>P [imitando o pai]: NAMORAR NÃO!!!MINHA FILHA NAMORAR. MINHA FILHA NAMORAR. NÃO, NÃO, NÃO!!! EU NÃO QUERO!!! EU FICO BRAVO, BRAVO!!!</p> <p>Lucas [olhando para Thiago, rindo]: EU TE FALEI! TE FALEI!</p>
--	--

Quadro 5: Fragmento 1 – Escola bilíngue para surdos

No fragmento 1 apresentado acima, que se refere a uma busca pela compreensão da metáfora “o pai era uma onça” presente no quarto verso do poema “A namorada”, o entrecruzamento das vozes dos alunos é constante. Quais são as posições ocupadas pelos sujeitos e os sentidos que emergem nesse processo de enunciação? A partir de um descentramento de seu lugar de autoridade, a professora posiciona-se como reguladora da circulação dos enunciados produzidos pelos alunos, criando um espaço de emergência de sentidos compartilhados entre os alunos que culminam na produção de significados, num processo nem sempre estável, porém bastante rico. Góes (1997, p.27), discutindo sobre o funcionamento intersubjetivo na construção de conhecimentos, coloca que o jogo dialógico instaurado no processo de enunciação não é harmônico e não tende necessariamente a uma só direção, e envolve “circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos”.

A professora instaura o processo realizando perguntas aos alunos: “o que é uma onça? O jeito do papai era igual ao jeito de uma onça?”, perguntas às quais os alunos procuram responder, de variadas maneiras. Para Bakhtin, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos e estes, por sua vez, “só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra (...) A consciência só se torna consciência quando se

impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, no processo de interação social” (2011, p. 34).

Num primeiro momento, então, o modo de instaurar o diálogo realizado pela professora por meio de perguntas constantes permite que os alunos ocupem, de acordo com Bakhtin, uma posição ativamente responsiva em relação ao conteúdo tratado, propiciando uma efetiva interação entre os alunos. Para Bakhtin, “(...) toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...)” (2011, p. 271). Segundo o autor,

(...) ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, [o ouvinte] ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (...)) (BAKHTIN, 2011, p. 271).

As palavras “papai” e “onça” já haviam sido identificadas pelos alunos numa primeira leitura exploratória do poema, e os sinais correspondentes foram relacionados às palavras conhecidas. À pergunta da professora, Lucas responde: “Porque a onça [imita uma onça urrando]...”. A partir desse enunciado, a professora percebe a emergência de um sentido fundamental para a compreensão da metáfora em questão, no momento em que vários alunos balançam a cabeça afirmativamente, concordando com Lucas. Novamente a professora volta à cena, regulando a produção de sentidos com uma nova pergunta: “Como *vocês* pensam que é o jeito da onça? A onça é mansa?”. A utilização do pronome *vocês* pode indicar a demarcação do lugar que cada aluno pode assumir na enunciação, pois o referido pronome pressupõe que há outros enunciadores na situação. Assim, a pergunta da professora convoca todos a recorrerem às suas elaborações pessoais sobre o jeito da onça, sem perder de vista o sentido que Lucas fez emergir na interlocução.

Na constituição do episódio apresentado no Fragmento 1, várias vozes participaram do processo de compreensão da metáfora “o pai era uma onça”, originando uma configuração

linguística na qual todos os sujeitos se inscreveram e se constituíram na instância de enunciação.

### Fragmento 2

O fragmento 2 descrito a seguir consiste na continuação do episódio apresentado anteriormente, ocorrido entre alunos surdos e professora regente do 5º. ano do Ensino Fundamental da escola bilíngue para surdos, durante uma aula de Língua Portuguesa. Optamos por apresentar esse fragmento devido a seu significado para a compreensão do fenômeno investigado.

Data: 08/11/2012

Atividade: Leitura de um poema intitulado “A namorada”, presente no material didático de Língua Portuguesa fornecido pela Secretaria Municipal de Educação da rede pública de ensino à qual a escola bilíngue pertence. A abreviação “P” corresponde a “professora”.

<p>[A aula continua com o datashow ligado. A versão digital do caderno do aluno de Língua Portuguesa do 5º. Ano está projetada na tela. A professora projeta o poema “A namorada”, que eles estão lendo]</p> <p>P: ATENÇÃO, ATENÇÃO! OLHAR [Aponta para o poema projetado. Vai apontando para os versos já lidos e sinaliza] JÁ LER, JÁ LER. AINDA-NÃO NÃO-SABER O QUE?[digita] M-U-R-O, AINDA-NÃO NÃO-SABER O QUE ? O QUE? [aponta para a expressão ‘A GENTE’, na lousa e pergunta] O QUE É? G-E-N-T-E? O QUE É?</p> <p>Fernanda: EU ACHAR MAGRO ... [digita] G-I-G-A-N-I- E-T</p> <p>[Lucas olha para Fernanda com atenção]</p> <p>[A professora apontando para a palavra]</p> <p>P: “AMARRAVA”. O QUE?</p> <p>Lucas: ANIMAL PARECER</p> <p>[A professora aponta para a frase “O BILHETE</p>	<p>[A aula continua com o datashow ligado. A versão digital do caderno do aluno de Língua Portuguesa do 5º. Ano está projetada na tela. A professora projeta o poema “A namorada”, que eles estão lendo]</p> <p>P: ATENÇÃO, ATENÇÃO! OLHEM AQUI [aponta para o poema projetado. Vai apontando para os versos já lidos e sinaliza] JÁ LEMOS, JÁ LEMOS. AINDA NÃO SABEMOS O QUE É M-U-R-O [aponta para a expressão ‘A GENTE’ na lousa e pergunta] O QUE É? GENTE? O QUE É?</p> <p>Fernanda: EU ACHO QUE É MAGRO... [digita] G-I-G-A-N-I-E-T</p> <p>[Lucas olha para Fernanda com atenção]</p> <p>[A professora apontando para a palavra]</p> <p>P: “AMARRAVA”. O QUE É?</p> <p>Lucas: PARECE ANIMAL</p> <p>[A professora aponta para a frase “O BILHETE NUMA</p>
--	--

NUMA PEDRA”]	PEDRA”]
P: “O BILHETE NUMA PEDRA”. O QUE?	P: “O BILHETE NUMA PEDRA”. O QUE É?
Bruna: PEDRA JOGAR	Bruna: JOGOU A PEDRA.
P: AMARRAR O QUE? B-I-L-H-E-T-E-B-I-L-H-E-T-E	P: AMARROU O B-I-L-H-E-T-E-B-I-L-H-E-T-E
Fernanda: JOGAR ACERTAR CABEÇA.	Fernanda: JOGOU E ACERTOU A CABEÇA.
P: COMBINAR?	P: COMBINA?
Ester: PEDRA!	Ester: PEDRA!
Thiago: AMARRAR, PEDRA JOGAR!	Thiago: AMARROU E JOGOU A PEDRA!
Fernanda: LINHA AMARRAR PEDRA JOGAR	Fernanda: AMARROU UMA LINHA E JOGOU A PEDRA
P: LINHA AMARRAR PEDRA JOGAR, OK, MAS PEDRA, PORQUE PEDRA JOGAR?	P: AMARROU UMA LINHA E JOGOU A PEDRA, OK, MAS A PEDRA, PORQUE JOGOU A PEDRA?
Fernanda: CHAMAR ACHAR CHAMAR MULHER CHAMAR CHAMAR CHAMAR CHAMAR MULHER JOGAR	Fernanda: ACHO QUE É PARA CHAMAR, PARA CHAMAR A MULHER, JOGANDO A PEDRA PARA CHAMAR, CHAMAR A MULHER.
Olívia: PAPEL PEDRA AMARRAR, JOGAR...	Olívia: AMARROU O PAPEL NA PEDRA E JOGOU...
P [rindo, apontando para Olívia]: ISSO, PAPEL ESCREVER, [faz um coração com as mãos e suspira] AMOR ESCREVER PAPEL DOBRAR PEDRA AMARRAR, JOGAR... [olhando para olívia] MUITO BOM!	P [rindo, apontando para Olívia]: ISSO, ESCREVEU NO PAPEL, [faz um coração com as mãos e suspira], ESCREVEU NOM PAPEL, DOBROU, AMARROU NA PEDRA E JOGOU [olhando para olívia] MUITO BOM!

Quadro 6 – Fragmento 2 – Escola bilíngue para surdos

O fragmento 2 refere-se a um recorte de um outro momento do processo de leitura do poema “A namorada”, presente no material didático de Língua Portuguesa do 5º. ano do Ensino Fundamental. Nesse episódio, é possível verificar alguns movimentos interessantes da leitura realizada pelos alunos surdos e pela professora bilíngue de um texto escrito em Língua Portuguesa.

A professora instaura o processo de leitura perguntando aos alunos o significado do trecho da frase “O bilhete numa pedra”. A pergunta estabelece a direção a partir da qual os enunciados proferidos darão materialidade a uma multiplicidade de sentidos, por vezes convergentes, por vezes contraditórios.

O trecho apresentado mostra um momento que representa essa alternância no diálogo, com a estabilização de um sentido comum a todos no interior da palavra “bilhete”. Esse jogo de sentidos instaurado entre os sujeitos se materializa nos sinais que estabelecem uma relação de complementaridade entre si nesta situação, como no caso de “pedra” e “amarrar pedra”. As perguntas da professora tem a função de desestabilizar para provocar a emergência de um ponto comum, materializado no sinal “papel”. A professora pergunta “por que ele jogou a pedra?” uma vez que estava entendido por esta que os alunos tinham compreendido que uma pedra havia sido jogada. Pergunta à qual Olívia prontamente responde: ele amarrou um papel escrito na pedra e jogou. Os sinais “papel” e “escrever”, juntos, e analisados dentro de seu contexto de enunciação, podem nos dar a entender que “papel escrever” pode significar “papel escrito”, “bilhete” em Língua Portuguesa, portanto. Esses sentidos que se organizam a partir da regulação da professora criam um significado comum aos indivíduos participantes daquele processo de interlocução, tornando-os sujeitos concretos de sua produção realizada por meio da língua.

---

### Fragmento 3

O fragmento 3 consiste na descrição de uma aula de Língua Portuguesa ocorrida no 5º. do Ensino Fundamental da escola inclusiva com proposição bilíngue. Participaram da aula um grupo de 34 alunos (31 ouvintes e três alunas surdas) e a professora regente e a intérprete de Libras. A descrição apresentada foi realizada por meio de observações e registrada em caderno de campo, conforme explicitado no item 2.5.1.1. do Capítulo 2. A abreviação I nos diálogos corresponde à intérprete de Libras.

---

Data: 13/03/2012

Atividade: Leitura e interpretação do texto “História enrolada”, impressa em folha de sulfite xerocada e entregue pela professora aos alunos.

---

Com os alunos sentados, a professora começou a aula entregando para cada aluno um texto xerocado em papel sulfite intitulado “História enrolada”. Depois, a professora pede para os alunos realizarem a leitura individual e silenciosa do texto.

Quando percebe que os alunos terminaram a leitura individual, a professora começa a fazer a leitura do texto em voz alta para o grupo e intérprete faz a tradução da Língua Portuguesa para a Libras para Leila, Clarissa e Maíra, que a acompanham atentamente.

A professora termina de ler a história para o grupo e explica que o texto que os alunos tem xerocado em mãos está no formato de espiral porque está imitando um caracol. A intérprete traduz a explicação da professora para a Libras. Depois, a professora manda os alunos passarem o texto que está na xerocado na folha de sulfite para o caderno, mas pedindo que eles o copiem no caderno de forma linear. A professora pede também para os alunos desenharem um caracol ao final do texto.

[Todos os alunos desenvolvem a atividade de cópia e desenho em silêncio durante cerca de 30 minutos]

Conforme a professora percebe que os alunos estão terminando de copiar o texto e desenhar o caracol, ela começa a escrever questões de interpretação de texto na lousa para os alunos responderem. No total, a professora passa 10 questões na lousa. A professora avisa então que tem mais lição na lousa, e os alunos começam a copiar em silêncio.

[Leila, Clarissa e Maíra copiam também, como todos. Assim que terminam de copiar, os alunos já começam a responder as questões].

A intérprete observa as meninas copiarem e responderem as questões.

Na pergunta “Na sua opinião, por que a autora chamou essa história de enrolada?”, Leila apresenta dúvidas e a intérprete explica o enunciado. As três prestam atenção na interprete. A intérprete então percebe que as meninas não conhecem o sinal referente à palavra “opinião”. Ela então se levanta, vai até a lousa, e mostra a palavra “opinião”. As três sinalizam que não conhecem a palavra. A intérprete então explica:

I: POR EXEMPLO, A NATUREZA, O QUE VOCES ACHAR NATUREZA? EXEMPLO, O QUE VOCÊS ACHAR ESTUDAR DE MANHÃ? [continua explicando] AHHH, EU ACHAR RUIM ACORDAR CEDO [nesse momento a intérprete dá ênfase no sinal de “achar”]. ENTENDER?

Leila, Clarissa e Maíra [ao mesmo tempo]: SIM.

[A intérprete então explica o enunciado da pergunta: “Por que a história é enrolada?”, perguntando pra elas]

I: HISTÓRIA JEITO POR QUE?

[Leila, Clarissa e Maíra ficam pensando por um momento e não conseguem responder. A intérprete então começa a buscar meios de explicar, sinalizando]

I: OLHAR AQUI PAPEL... POR QUE ENROLADO?

Leila, Clarissa e Maíra: SABER-NÃO...

A intérprete observa as meninas copiarem e responderem as questões.

Na pergunta “Na sua opinião, por que a autora chamou essa história de enrolada?”, Leila apresenta dúvidas e a intérprete explica o enunciado. As três prestam atenção na interprete. A intérprete então percebe que as meninas não conhecem o sinal referente à palavra “opinião”. Ela então se levanta, vai até a lousa, e mostra a palavra “opinião”. As três sinalizam que não conhecem a palavra. A intérprete então explica:

I: POR EXEMPLO, A NATUREZA, O QUE VOCE ACHA DA NATUREZA? OU, POR EXEMPLO, O QUE VOCÊ ACHA DE ESTUDAR DE MANHÃ? [continua explicando] AHHH, EU ACHO RUIM ACORDAR CEDO [nesse momento a intérprete dá ênfase no sinal de “achar”]. ENTENDERAM?

Leila, Clarissa e Maíra [ao mesmo tempo]: SIM.

[A intérprete então explica o enunciado da pergunta: “Por que a história é enrolada?”, perguntando pra elas]

I: A HISTÓRIA É DESSE JEITO POR QUE?

[Leila, Clarissa e Maíra ficam pensando por um momento e não conseguem responder. A intérprete então começa a buscar meios de explicar, sinalizando]

I: OLHA AQUI O PAPEL... POR QUE ESTÁ ENROLADO?

Leila, Clarissa e Maíra: EU NÃO SEI...

<p>I [mostrando o texto impresso no papel]: POR QUE MULHER ESCREVER HISTÓRIA FAZER ASSIM? OLHA, HISTÓRIA DIFERENTE...</p> <p>[Clarissa, olhando para o texto mostrado pela intérprete, faz um movimento com o dedo indicador formando uma espiral. Leila e Maíra se olham e sinalizam]</p> <p>Leila e Maíra: AHHH, ENROLADO... ENTENDER...</p> <p>[A intérprete olha o caderno de Leila para ver se as respostas estão certas. As meninas respondem as questões. Na próxima pergunta do questionário passado pela professora “Por que o caracol é enrolado?”, as meninas pedem auxílio para a intérprete. A intérprete então relê o texto e pergunta para as meninas]</p> <p>I: HOMEM CONVIDAR CARACOL IR ONDE? NOME LUGAR, PROCURAR TEXTO.</p> <p>Leila, Clarissa e Maíra vão procurando e conversando entre si. Elas lêem e relêem o texto]</p> <p>Leila: EU SABER, EU SABER!</p> <p>Maíra: SORVETE</p> <p>I: SORVETE COMIDA. LUGAR HOMEM CHAMOU...</p> <p>Clarissa: PIPOCA.</p> <p>I: PIPOCA TAMBÉM COMIDA.</p> <p>Leila: LUGAR VIAJAR? LUGAR...</p> <p>[As meninas voltam a ler o texto]</p> <p>Maíra [perguntando para a intérprete]: PIPOCA. O QUE?</p> <p>I: COMIDA CINEMA TER... EXEMPLO, VOCÊ CINEMA IR FILME ASSISTIR, VOCÊ COMER PIPOCA...</p> <p>[As meninas continuam procurando a resposta no texto. A intérprete intervém, chamando-as]</p> <p>I: ANIMAL, VIAJAR FAMÍLIA LONGE....</p> <p>[Leila, Clarissa e Maíra prestam atenção e depois voltam a ler atentamente o texto, procurando a resposta]</p> <p>I: FAMÍLIA VIAJAR...</p>	<p>I [mostrando o texto impresso no papel]: POR QUE A MULHER QUE ESCREVEU A HISTÓRIA FEZ ASSIM? OLHA, A HISTÓRIA É DIFERENTE...</p> <p>[Clarissa, olhando para o texto mostrado pela intérprete, faz um movimento com o dedo indicador formando uma espiral. Leila e Maíra se olham e sinalizam]</p> <p>Leila e Maíra: AHHH, ENROLADO... ENTENDI...</p> <p>[A intérprete olha o caderno de Leila para ver se as respostas estão certas. As meninas respondem as questões. Na próxima pergunta do questionário passado pela professora “Por que o caracol é enrolado?”, as meninas pedem auxílio para a intérprete. A intérprete então relê o texto e pergunta para as meninas]</p> <p>I: O HOMEM CONVIDOU O CARACOL PARA IR ONDE? O NOME DO LUGAR, PROCUREM NO TEXTO.</p> <p>Leila, Clarissa e Maíra vão procurando e conversando entre si. Elas lêem e relêem o texto]</p> <p>Leila: EU SEI, EU SEI!</p> <p>Maíra: SORVETE</p> <p>I: SORVETE É COMIDA. O LUGAR QUE O HOMEM CHAMOU...</p> <p>Clarissa: PIPOCA.</p> <p>I: PIPOCA TAMBÉM É COMIDA.</p> <p>Leila: LUGAR QUE ELE VIAJOU? LUGAR...</p> <p>[As meninas voltam a ler o texto]</p> <p>Maíra [perguntando para a intérprete]: PIPOCA. O QUE É?</p> <p>I: COMIDA QUE TEM NO CINEMA... POR EXEMPLO, VOCÊ VAI AO CINEMA ASSISTIR A UM FILME, VOCÊ COME PIPOCA...</p> <p>[As meninas continuam procurando a resposta no texto. A intérprete intervém, chamando-as]</p> <p>I: ANIMAL, A FAMÍLIA VIAJOU, LONGE....</p> <p>[Leila, Clarissa e Maíra prestam atenção e depois voltam a ler atentamente o texto, procurando a resposta]</p> <p>I: A FAMÍLIA VIAJOU...</p>
---	---



Maíra: PRAIA	Maíra: PRAIA
Leila e Clarissa: SIIM...	Leila e Clarissa: SIIM...
Leila: FAMÍLIA	Leila: FAMÍLIA
I: LUGAR PASSEAR, TER BRINCADEIRA	I: UM LUGAR PRA PASSEAR, QUE TEM BRINCADEIRAS
B, T, M: AHHHH...	B, T, M: AHHHH...
I: HOMEM LÁ VIAJAR, URSO CONHECER? FRIO...	I: HOMEM VIAJOU PRA LÁ, TEM URSO, VOCÊS CONHECEM? É FRIO...
[as meninas não conseguem chegar na resposta e a intérprete pede para elas fazerem as questões posteriores]	[as meninas não conseguem chegar na resposta e a intérprete pede para elas fazerem as questões posteriores]

Quadro 7: Fragmento 3 – Escola inclusiva com proposição bilíngue

Em nossa análise dos dados, foi possível verificarmos a existência de dois movimentos presentes no interior do fragmento 3.

O primeiro movimento consiste na busca pela compreensão da pergunta que se referia ao entendimento da estrutura global do texto – “por que a história é enrolada?”. Nesse recorte, foi possível observar que a intérprete ocupa a posição de reguladora do processo de enunciação. Ela é interpelada a ocupar a posição de reguladora na situação analisada, a partir do momento em que Leila solicita sua ajuda na compreensão da pergunta; posição legitimada pelas meninas ao prestarem atenção na explicação da intérprete. Esse fato circunscreve a cena de enunciação.

Frente à resposta das meninas de que não sabem porque a história é enrolada, a intérprete retoma o turno, procurando chamar a atenção para o aspecto do texto impresso no papel, em formato de caracol. As meninas demonstram não ter tido acesso à proposta implícita do texto, mesmo depois de tê-lo copiado em seu caderno e desenhado um caracol, seguindo a comanda dada pela professora a todos os alunos da classe. Convocadas a pensar a partir da mediação da intérprete, Clarissa então se atenta para a figura da espiral. Seu

movimento de significação da imagem fazendo a forma de uma espiral com o dedo indicador em cima do desenho gera significado também para Leila e Maíra, quando estas verbalizam que entenderam. O tema e o objetivo geral do texto proposto pela autora e trazido à sala de aula pela professora adquiriram sentido para as meninas somente a partir da instauração de um espaço compartilhado de interação verbal.

O segundo movimento do fragmento se baseia em um processo de interpretação a ser realizado a partir das informações apresentadas no texto, dado pela pergunta: “Por que o caracol era enrolado?”. A questão exigia uma interpretação do texto que não se limitava mais a seu sentido puramente literal, uma vez que, na história, o caracol não era enrolado somente por ser um caracol. Assim, o segundo momento consiste em um processo no qual a intérprete, ao pedir que as meninas encontrassem no texto o lugar para onde o caracol foi convidado a viajar, forneceu para as meninas uma chave de leitura possível para o texto, marcando um lugar de onde elas poderiam partir para chegar à resposta. O diálogo que seguiu a partir da pista dada pela intérprete abriu uma zona instável, pois as hipóteses apresentadas pelas meninas não eram condizentes com o esperado pela intérprete. Conforme pôde ser visto, as hipóteses apresentadas pelas meninas (“sorvete”, “pipoca”, “praia”) eram desprovidas de sentido dentro do contexto analisado – fato notado pela intérprete, que pode ser percebido no momento em que esta regula o processo, resgatando a todo momento: “o lugar...”.

Para interpretar, é preciso saber o que as palavras significam. A dinâmica proposta exigia que as meninas fizessem uma leitura e uma tradução do texto em Língua Portuguesa (L2) e atribuíssem significado a ele em sua própria língua – Libras (L1). Assim, é preciso ter em mente que, para responder a essa única pergunta – “Por que o caracol era enrolado?” – estava posto para Leila, Maíra e Clarissa um esforço de caráter linguístico que envolve processos complexos não exigidos para os demais alunos. Para se aproximarem da pista textual dada pela intérprete, as meninas teriam que instaurar um processo tradutório, que

envolve, entre outros aspectos, leitura, inferência e interpretação da palavra registrada em Língua Portuguesa e compreensão da mesma em Libras.

Ao final do fragmento podemos perceber que as tentativas da intérprete se mostraram ineficazes para que as meninas pudessem significar o lugar para o qual o caracol foi convidado a viajar, e ter acesso ao todo de sentido contido na atividade proposta.

#### Fragmento 4

O fragmento 4 consiste na descrição de uma aula de Língua Portuguesa ocorrida no 5º. do Ensino Fundamental da escola inclusiva, com proposição bilíngue. Participaram da aula um grupo de 31 alunos (29 ouvintes e duas alunas surdas) e a professora regente e a intérprete de Libras. A descrição apresentada foi realizada por meio de observações e registrada em caderno de campo, conforme explicitado no item 2.5.1.1. do Capítulo 2.

Data: 08/05/2012

Atividade: Leitura do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias

A professora começa a aula escrevendo na lousa “Canção do Exílio”	A professora começa a aula escrevendo na lousa “Canção do Exílio”
A professora começa a aula conversando com os alunos, lembrando a aula anterior, na qual os alunos fizeram uma estrofe.	A professora começa a aula conversando com os alunos, lembrando a aula anterior, na qual os alunos fizeram uma estrofe.
P: GENTE, VOCÊS SE LEMBRAM DE ALGUMA QUADRINHA?	P: GENTE, VOCÊS SE LEMBRAM DE ALGUMA QUADRINHA?
[Alunos em silêncio. A professora os estimula com perguntas até os alunos se lembrarem da quadrinha “Batatinha quando nasce”]	[Alunos em silêncio. A professora os estimula com perguntas até os alunos se lembrarem da quadrinha “Batatinha quando nasce”]
[A professora passa o poema “Canção do Exílio” na lousa]	[A professora passa o poema “Canção do Exílio” na lousa]
[Clarissa conversa bastante com a intérprete, dizendo que está com dor de cabeça, e não copia a lição. Leila copia o poema da lousa]	[Clarissa conversa bastante com a intérprete, dizendo que está com dor de cabeça, e não copia a lição. Leila copia o poema da lousa]
[A turma copia o poema em silêncio. A professora avisa que quem terminar a cópia deve pegar um dicionário para procurar as palavras desconhecidas]	[A turma copia o poema em silêncio. A professora avisa que quem terminar a cópia deve pegar um dicionário para procurar as palavras desconhecidas]
[Após esse momento de uso do dicionário, a	[Após esse momento de uso do dicionário, a

professora inicia a leitura e a interpretação do poema]	professora inicia a leitura e a interpretação do poema]
P: AQUI... ONDE É AQUI?	P: AQUI... ONDE É AQUI?
[alunos em silêncio]	[alunos em silêncio]
P: PORTUGAL... LÁ... ONDE É LÁ?	P: PORTUGAL... LÁ... ONDE É LÁ?
[alunos em silêncio]	[alunos em silêncio]
P: QUAL É O ESTADO DE ESPÍRITO DO POEMA, TRISTE, ALEGRE, COMO?	P: QUAL É O ESTADO DE ESPÍRITO DO POEMA, TRISTE, ALEGRE, COMO?
ALUNOS: TRISTE...	ALUNOS: TRISTE...
[a professora lê então o poema e pede para os alunos encontrarem as rimas]	[a professora lê então o poema e pede para os alunos encontrarem as rimas]
P: A PRIMEIRA ESTROFE? A RIMA É SABIÁ – LÁ. E A SEGUNDA ESTROFE?	P: A PRIMEIRA ESTROFE? A RIMA É SABIÁ – LÁ. E A SEGUNDA ESTROFE?
ALUNOS: FLORES E AMORES...	ALUNOS: FLORES E AMORES...
P: A TERCEIRA?	P: A TERCEIRA?
ALUNOS: SABIÁ E LÁ	ALUNOS: SABIÁ E LÁ
P: A QUARTA?	P: A QUARTA?
ALUNOS: CÁ, LÁ, SABIÁ.	ALUNOS: CÁ, LÁ, SABIÁ.
P: E A QUINTA?	P: E A QUINTA?
ALUNOS: É LÁ, CÁ, SABIÁ.	ALUNOS: É LÁ, CÁ, SABIÁ.
[A professora vai procurando as palavras que rimam nos versos escritos na lousa, circulando-as na lousa. A intérprete auxilia Leila a encontrar as palavras desconhecidas por ele no dicionário. Paralelamente, Clarissa fica conversando com a intérprete, falando que está com dor de cabeça, se sentindo tonta. Leila copia as palavras do dicionário]	[A professora vai procurando as palavras que rimam nos versos escritos na lousa, circulando-as na lousa. A intérprete auxilia Leila a encontrar as palavras desconhecidas por ele no dicionário. Paralelamente, Clarissa fica conversando com a intérprete, falando que está com dor de cabeça, se sentindo tonta. Leila copia as palavras do dicionário]
[A professora faz a leitura dos versos com a turma, e pede que eles repitam em voz alta verso por verso. Leila fica de cabeça baixa e Clarissa não faz nada]	[A professora faz a leitura dos versos com a turma, e pede que eles repitam em voz alta verso por verso. Leila fica de cabeça baixa e Clarissa não faz nada]

Quadro 8: Fragmento 4 – Escola inclusiva com proposição bilíngue

O fragmento apresentado consiste na leitura do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, em que a professora dá ênfase às rimas presentes nos versos que o compõem. A partir de uma pista dada pela professora para convocar os alunos a interagirem verbalmente (“A primeira estrofe? A rima é sabiá – lá. E a segunda estrofe?”), a turma vai correspondendo

às suas solicitações, respondendo oralmente às rimas presentes nas estrofes escritas na lousa. Conforme os alunos respondem, Leila está procurando palavras no dicionário (atividade solicitada ao grupo após a cópia do poema e já finalizada pela turma) e Clarissa conversa com a intérprete, não participando da atividade em curso proposta pela professora.

Em nossa interpretação da cena, quando abrimos o foco do diálogo que se passa entre a professora e os alunos ouvintes e a intérprete e Clarissa e lançamos um olhar mais amplo para o todo do fragmento apresentado, vemos que vários movimentos de interação estão ocorrendo simultaneamente entre os sujeitos, ainda que não estejam convergindo para uma mesma direção (nesse caso, a convergência de forças se daria no sentido de uma integração comum de todos os sujeitos na leitura e análise do poema “Canção do Exílio”). Assim, três processos estão em desenvolvimento: a professora faz a identificação das rimas contidas nas estrofes do poema com os alunos ouvintes; Leila procura as palavras desconhecidas no dicionário Português-Português, atendendo à comanda anteriormente dada pela professora; Clarissa e a intérprete de Libras conversam sobre as possíveis causas do mal-estar relatado pela menina.

Acreditamos que o acontecimento que nos permite capturar o jogo de relações que o mesmo carrega é o posicionamento de Leila, que, ao copiar o texto da lousa interage com a professora, e ao solicitar ajuda da intérprete para encontrar as palavras no dicionário interage com ela. Esse movimento de Leila articula os elementos e inscreve os sujeitos na cena discursiva, ainda que, no recorte, esta não tenha se expressado verbalmente. Para Laplane (1997), a interação é lugar de sentido e é lugar tanto de manifestação como de produção das relações sociais e, assim, para ela, interação não significa apenas processos de comunicações bem sucedidas. Tecendo uma crítica a esse tipo de abordagem, ela afirma que “a sobreposição das ideias de interações e comunicação tem o efeito de criar relações

aparentemente necessárias. A eficácia e o sucesso se apresentam como condições para a própria existência da interação” (1997, p. 58).

A partir dessa perspectiva, Leila, ao atender às demandas postas pela professora, se posiciona como parte integrante do grupo comum de alunos, interagindo periféricamente com este, ao copiar o poema e procurar as palavras no dicionário. Acreditamos que a participação de Leila em relação ao grupo comum é periférica devido aos diversos fatores que concorrem paralelamente: a forma como a professora conduz a leitura do poema, que privilegia apenas o aspecto sonoro da rima, sem explorar outras possibilidades de associação das palavras que poderiam contemplar a especificidade de Leila e permiti-la acessar a atividade em curso; o desenvolvimento da aula, que segue o ritmo dos alunos ouvintes; a ausência de mediação da intérprete, que se encontra deslocada do foco pedagógico da situação; presença unicamente da Língua Portuguesa no processo de construção e compreensão do conceito “rima”.

É importante ressaltar que não defendemos que o papel do intérprete de Libras deva ser o de substituir o professor na relação com o aluno surdo em sala de aula. Entender a atuação do intérprete de Libras por esse viés anularia os demais fatores que concorrem para a interação periférica de Leila com o grupo comum, e apagaria a complexidade da situação. Porém, nesse recorte em que a menina participa das atividades propostas pela professora, a participação da intérprete se torna fundamental, no momento em que a mediação pela Libras possibilitaria a Leila atribuir sentido à atividade que realiza. Lacerda (2009) afirma que a entrada do intérprete de Libras, no espaço escolar, implica em uma nova configuração para este lugar, tradicionalmente restrito à relação professor-aluno. “Com a entrada do ILS no espaço educacional, acrescenta-se um terceiro elemento que estará lá não só para interpretar da Libras, para o português e do português para a Libras, mas também para mediar os processos discursivos entre professor e aluno (...)” (2009, p. 39). Dessa maneira, segundo a autora, a presença do intérprete de Libras na sala de aula de ensino comum dificilmente se

limitará à tradução simultânea dos conteúdos, sendo então essencial que este tenha preparo para mediar e favorecer a apropriação de conhecimentos pelos alunos surdos. Ainda assim, Lacerda enfatiza que “a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor” (IDEM, p. 35).

Segundo Laplane (1997, p.53), alguns alunos, em seu percurso escolar, criam “estratégias de sobrevivência”, entendidas como “sucessões de ações que parecem enquadrar-se à dinâmica da sala de aula”. Nesse fragmento, acreditamos ser possível afirmar que Leila interage com o grupo comum utilizando-se dessas estratégias de sobrevivência, ao cumprir, da forma como lhe é possível, as atividades da aula. Esse procedimento de Leila, se observado a partir da ótica da inclusão escolar, cria a ilusão de que a aluna surda está integrada às atividades escolares, podendo dar espaço a uma interpretação de que ela está efetiva e eficazmente incluída no processo educacional.

---

#### Fragmento 5

O fragmento 5 consiste em uma descrição de uma aula de Matemática ocorrida no 5º do Ensino Fundamental da escola inclusiva, com proposição bilíngue. Participaram da aula um grupo de 34 alunos (31 ouvintes e três alunas surdas) e a professora regente e a intérprete de Libras. A descrição apresentada foi realizada por meio de observações e registrada em caderno de campo, conforme explicitado no item 2.5.1.1. do Capítulo 2. A abreviação I nos diálogos corresponde à intérprete de Libras.

---

Data: 10/06/2012

---

### Atividade: Resolução de exercícios com frações

Neste dia, havia 31 alunos ouvintes presentes e 3 alunas surdas. A aula é iniciada com a professora escrevendo as aulas que acontecerão no dia na lousa: Português/Ed. Física/Geografia/Libras/Matemática. Quando termina de escrever a rotina na lousa, a professora se volta para a sala e negocia com a turma que ela começará por Matemática. Inicialmente a aula começa com a correção de exercícios de Matemática que tratavam sobre frações.

A professora faz a conta na lousa:  $\frac{3}{4}$  de 48. Escrevendo na lousa a resolução do exercício e de costas para lousa, a professora explica para a turma como se resolve o exercício:  $\frac{3}{4}$  de 48 =

$$\begin{array}{r} 48 \quad | \quad 4 \\ - 4 \quad 12 \\ \hline 08 \\ - 8 \\ \hline 0 \end{array}$$

[Enquanto a professora vai escrevendo, ela vai perguntando para a turma]

P:  $\frac{3}{4}$  DE 24? DIVIDO 24 POR QUANTO?

ALUNOS: 4!

[a professora escreve 4 na lousa]

P:  $\frac{3}{5}$  DE 15 KG, É ISSO? DIVIDO 15 POR 5, QUANTO DÁ?

ALUNOS: 3!

P: DÁ QUANTO?

[conforme ela pergunta de costas, a turma responde e a professora vai escrevendo a resposta na lousa]

[...]

P [escrevendo]: GENTE,  $\frac{7}{10}$  DE 40G. QUANTO VAI DAR? NÃO PRECISA NEM FAZER CONTA, Ó...

[a professora escreve na lousa 40 10 pergunta]

P: ENTENDERAM?

ALUNOS [em coro]: SIIM!!!

P: CÊS TÃO ACERTANDO, GENTE?

ALUNOS: SIIM!

P: É FACINHO DE FAZER, NE?

[Leila, Clarissa e Maíra copiam as respostas dos exercícios da lousa. A intérprete está sentada de costas para a lousa, de frente para as alunas surdas, mas não faz a tradução dos enunciados que circulam entre a professora regente e os alunos ouvintes da Língua Portuguesa para a Libras]

[a professora termina de passar os problemas na lousa. Ao terminar de copiar, Maíra pergunta para a intérprete como se resolve o problema. A intérprete olha para o caderno Maíra]

[a professora termina de passar os problemas na lousa. Ao terminar de copiar, Maíra pergunta para a intérprete como se resolve o problema. A intérprete olha para o caderno Maíra]



<p>I: VOCÊ SABER FAZER SOZINHA.</p> <p>[Maíra olha para seu caderno e tenta resolver os problemas. Apaga o caderno, faz contas utilizando os dedos das mãos]</p> <p>MAÍRA [para a intérprete]: COMO FAZER?</p> <p>[a intérprete então pega o caderno de Maíra e o apaga. Conta com ela utilizando os dedos das mãos]</p> <p>I: AGORA FAZER SOZINHA.</p> <p>[Leila termina de copiar e pede ajuda para a intérprete. Leila vai anotando em seu caderno e a intérprete acompanha, mostrando onde está errado e mostra para ela o valor 8,4. A intérprete pede a atenção de Clarissa e pede o caderno dela. A intérprete levanta de sua carteira e vai até a mesa de Clarissa para olhar o caderno dela. Confere a resposta]</p> <p>I [para Clarissa]: CONTINUAR...</p> <p>[A intérprete olha atentamente para Leila enquanto esta conta valores utilizando os dedos das mãos. Maíra e Clarissa resolvem os problemas sozinhas]</p> <p>I [para Leila e sinaliza]: OLHAR, ERRADO!</p> <p>LEILA: DESCULPA...</p> <p>LEILA [tocando no rosto da intérprete]: FRIO ROSTO...</p> <p>[os alunos ouvintes começam a levar seus cadernos na mesa da professora para esta corrigir]</p> <p>P [fala alto, para todos]: DOIS ALUNOS JÁ ACERTARAM TUDO!!!</p> <p>[a intérprete se levanta e vai até à mesa de Clarissa]</p> <p>I [para Clarissa]: OLHAR, ATENÇÃO!</p> <p>[a intérprete então lê o enunciado do problema “3” escrito na lousa e faz a tradução da Língua Portuguesa para a Libras para Clarissa. Clarissa olha atentamente para a intérprete e vai respondendo o problema em seu caderno]</p> <p>I [para Clarissa]: AGORA CORRETO!</p>	<p>I: VOCÊ SABE FAZER SOZINHA.</p> <p>[Maíra olha para seu caderno e tenta resolver os problemas. Apaga o caderno, faz contas utilizando os dedos das mãos]</p> <p>MAÍRA [para a intérprete]: COMO FAZ?</p> <p>[a intérprete então pega o caderno de Maíra e o apaga. Conta com ela utilizando os dedos das mãos]</p> <p>I: AGORA FAZ SOZINHA.</p> <p>[Leila termina de copiar e pede ajuda para a intérprete. Leila vai anotando em seu caderno e a intérprete acompanha, mostrando onde está errado e mostra para ela o valor 8,4. A intérprete pede a atenção de Clarissa e pede o caderno dela. A intérprete levanta de sua carteira e vai até a mesa de Clarissa para olhar o caderno dela. Confere a resposta]</p> <p>I [para Clarissa]: CONTINUA...</p> <p>[A intérprete olha atentamente para Leila enquanto esta conta valores utilizando os dedos das mãos. Maíra e Clarissa resolvem os problemas sozinhas]</p> <p>I [para Leila e sinaliza]: OLHA, TÁ ERRADO!</p> <p>LEILA: DESCULPA...</p> <p>L [tocando no rosto da intérprete]: SEU ROSTO TÁ FRIO...</p> <p>[os alunos ouvintes começam a levar seus cadernos na mesa da professora para esta corrigir]</p> <p>P [fala alto, para todos]: DOIS ALUNOS JÁ ACERTARAM TUDO!!!</p> <p>[a intérprete se levanta e vai até à mesa de Clarissa]</p> <p>I [para Clarissa]: OLHA, ATENÇÃO!</p> <p>[a intérprete então lê o enunciado do problema “3” escrito na lousa e faz a tradução da Língua Portuguesa para a Libras para Clarissa. Clarissa olha atentamente para a intérprete e vai respondendo o problema em seu caderno]</p> <p>I [para Clarissa]: AGORA TÁ CORRETO!</p>
--	---

Quadro 9: Fragmento 5 – Escola inclusiva com proposição bilíngue

A aula é iniciada com a professora explicando o procedimento para se obter  $\frac{3}{4}$  de 48. Faz a operação utilizando a linguagem matemática da divisão, montando-a na lousa de costas para a turma e explicando em voz alta. As meninas vão copiando o conteúdo da lousa.

Depois disso, a professora e os alunos ouvintes mantêm uma alternância de turnos, nos quais a professora pergunta, e os alunos respondem os resultados das divisões. O diálogo entre a professora e os alunos revela que estes dominam as noções de multiplicação e divisão e a aula de matemática transcorre sem grandes dificuldades, perceptíveis na fala da professora: “Cês tão acertando, gente?/É facinho de fazer, né?”.

Enquanto a professora e os alunos vão resolvendo dinamicamente as operações com frações, as alunas surdas copiam as respostas da lousa e a intérprete as observa. Após o término da explicação, tendo a professora se certificado da compreensão dos alunos ouvintes, ela passa mais seis situações-problema com frações na lousa, e, assim que os alunos terminam de copiar, já começam a responder sozinhos. Quando Maíra termina de copiar, esta pede ajuda para a intérprete. A intérprete, por sua vez, não aceita a posição que Maíra quer lhe atribuir, respondendo-lhe que ela sabe fazer sozinha. Maíra tenta novamente, apaga, faz contas e interpela novamente a intérprete, perguntando-lhe como se resolve o exercício. A intérprete então, sem dizer nada, pega o caderno e o apaga, e diz para a menina fazer sozinha. A partir disso, a intérprete acompanha as meninas na resolução dos exercícios, olhando os cadernos das meninas, conferindo as respostas e apontando os erros. Esta assume a posição de autoridade marcada pelo tom de sua fala (“Olha, tá errado!”), e as meninas legitimam essa posição, demonstrado, por exemplo, quando Leila pede desculpas à intérprete por ter errado. Esse movimento estabelecido entre a intérprete e as alunas surdas é legitimado por estas no sentido de que pode ser percebido que estas querem cumprir a atividade satisfatoriamente, desejam atender à finalidade escolar. Os exercícios, que são realizados com facilidade pelos alunos ouvintes (revelado pela fala da professora: “Dois alunos já acertaram tudo!”), são

cumpridos com dificuldade pelas alunas surdas, pois a intérprete constantemente aponta os erros destas, pede atenção na resolução das situações-problemas, e faz a tradução do texto de uma situação-problema escrita na lousa para Clarissa.

Nesse fragmento, é possível perceber que a posição de autoridade da intérprete é reconhecida e autorizada pelas alunas surdas. Considerando a data em que o episódio registrado se passou (10/06/2012), as alunas surdas e a intérprete de Libras já compartilham três meses de convivência diária<sup>8</sup> em sala de aula e assim podemos inferir que, entre as alunas e a intérprete há um vínculo gerado pela identificação pela língua. No fragmento selecionado, não foi possível reconhecer se Leila, Maíra e Clarissa dominavam os conceitos básicos de multiplicação e divisão, necessários à resolução dos problemas propostos em sala. Pelo exposto, constatamos que a responsabilidade pelo ensino do conteúdo trabalho em sala foi atribuída integralmente a intérprete de Libras, mesmo que, indiretamente, esta não quisesse assumir tal responsabilidade, quando afirma para Maíra: “Você sabe fazer sozinha/Agora faz sozinha”.

A dificuldade na resolução dos problemas pode estar relacionada ao fato de as alunas terem que lidar com duas línguas ao mesmo tempo, ou seja, ler e traduzir as situações-problema escritas em Língua Portuguesa, compreender sua problematização em Libras, recorrer a conceitos de divisão já aprendidos anteriormente, e aplica-los em um novo nível de complexidade. Esse processo compreende uma atividade intelectual bastante sofisticada para que crianças na idade de 11-13 anos<sup>9</sup> possam transitar conscientemente de uma língua para a outra e, ainda, dominarem e aplicarem com autonomia conceitos de Matemática aos quais,

---

<sup>8</sup> As observações da pesquisadora na turma foram iniciadas em fevereiro de 2012, mas a intérprete iniciou sua atividade na segunda semana de março do mesmo ano. Até esse período, as alunas surdas tiveram o apoio do instrutor de Libras da escola, ouvinte, aprovado em concurso público promovido pela Secretaria de Educação do município para o cargo de instrutor.

<sup>9</sup> Faixa etária de Leila, Maíra e Clarissa

nesse caso, elas não tiveram acesso em sua primeira língua (durante a explicação da professora para o grupo, Maíra, Clarissa e Leila apenas copiaram as respostas da lousa).

A análise do recorte nos possibilita então afirmar, no mesmo sentido já apontado pela literatura da área, que a aprendizagem de conteúdos escolares a partir da abordagem bilíngue é um processo complexo e não-natural, ou seja, necessita de ações intencionais, contínuas, planejada e efetivas para que se promova um acesso consistente e permanente aos tópicos propostos em sala de aula. O ponto de partida dessas ações é a consideração da especificidade linguística do aluno surdo, a qual, como pudemos ver, não será superada pela presença de um intérprete de Libras em sala de aula.

#### Fragmento 6

O fragmento 6 descrito a seguir ocorreu entre alunos surdos e professora regente do 5º. ano do Ensino Fundamental da escola bilíngue para surdos participante da pesquisa, durante uma aula de Matemática.

Data: 12/11/2012

Atividade: Resolução de situações-problema

A professora escreve na lousa:

Julia vai comprar 250g de doce de leite que custa R\$ 1,80 cada 100g. Quanto ela vai gastar?

[a professora chama Fernanda e Ana para resolver o problema na lousa]

[Fernanda e Ana lêem o enunciado do problema que está escrito na lousa sozinhas, sem a ajuda da professora no processo de compreensão e tradução]

01:02:00

Fernanda lê “Júlia” e faz um sinal para se referir a ela. Ana lê a palavra “vai” e a pula propositalmente. Lê “comprar” e faz o sinal de “comprar”. Fernanda sinaliza: COMPRAR 250. [olhando para Ana com expressão de interrogação, pergunta]: DIVIDIR? [as duas meninas olham para a professora]

Fernanda: DIVIDIR. [faz o sinal matemático de

A professora escreve na lousa:

Julia vai comprar 250g de doce de leite que custa R\$ 1,80 cada 100g. Quanto ela vai gastar?

[a professora chama Fernanda e Ana para resolver o problema na lousa]

[Fernanda e Ana lêem o enunciado do problema que está escrito na lousa sozinhas, sem a ajuda da professora no processo de compreensão e tradução]

01:02:00

Fernanda lê “Júlia” e faz um sinal para se referir a ela. Ana lê a palavra “vai” e a pula propositalmente. Lê “comprar” e faz o sinal de “comprar”. Fernanda sinaliza: COMPRAR 250. [olhando para Ana com expressão de interrogação, pergunta]: TEM QUE DIVIDIR? [as duas meninas olham para a professora]

Fernanda: DIVIDIR. [faz o sinal matemático de

<p>divisão para Ana]: DIVIDIR!</p> <p>[Fernanda olha para o grupo de amigos. pergunta de novo para a professora]: DIVIDIR?</p> <p>P: SABER-NÃO... [a professora vai para o fundo da sala].</p> <p>[a professora vai para o fundo da sala].</p> <p>Ana [falando para Fernanda]: COMO?</p> <p>[Fernanda aponta para o termo “250g”. DIVIDIR. [Vai até o termo “R\$ 1,80” e aponta para ele].</p> <p>[Ana desenha na lousa um retângulo com o termo “250g” escrito dentro dele e sinaliza para Fernanda]</p> <p>Ana: PESAR 250G [Faz um sinal antes do retângulo]</p> <p>[A professora observa as alunas]</p> <p>[Ana desenha um saquinho com doce dentro e apaga o valor R\$ escrito anteriormente. Abaixo do saquinho de doces ela escreve 2,50g]</p> <p>03:30</p> <p>[A professora intervêm]</p> <p>P: TER-NÃO “gr” ALI...</p> <p>[Ana apaga a “,” – vírgula]</p> <p>P: O-K! [com expressão de interrogação]: PESO PAGAR DOCE? O QUE? DOCE?</p> <p>[Fernanda balança afirmativamente a cabeça]</p> <p>P: DOCE-DE-LEITE DIVIDIR 250g MAS MAS VOCÊS SABER SABER QUANTOS DINHEIRO PAGAR?</p> <p>[Fernanda se volta para a lousa e Ana olha para o enunciado do problema]</p> <p>[Fernanda aponta novamente para o termo “R\$1,80” e sinaliza para Ana]:</p> <p>Fernanda: PESAR R\$1,80 (SIC).</p> <p>Fernanda: DIVIDIR?</p> <p>[Ana fala para Fernanda, apontando para o termo “100g”]:</p> <p>Ana: PESAR 100G, EU ACHAR. DIVIDIR 100G.</p>	<p>divisão para Ana]: TEM QUE DIVIDIR!</p> <p>[Fernanda olha para o grupo de amigos. Pergunta de novo para a professora]: TEM QUE DIVIDIR?</p> <p>P: EU NÃO SEI... [a professora vai para o fundo da sala].</p> <p>[a professora vai para o fundo da sala].</p> <p>Ana [falando para Fernanda]: COMO FAZ?</p> <p>[Fernanda aponta para o termo “250g”. TEM QUE DIVIDIR. [Vai até o termo “R\$ 1,80” e aponta para ele].</p> <p>[Ana desenha na lousa um retângulo com o termo “250g” escrito dentro dele e sinaliza para Fernanda]</p> <p>Ana: PESA 250G [Faz um sinal antes do retângulo]</p> <p>[A professora observa as alunas]</p> <p>[Ana desenha um saquinho com doce dentro e apaga o valor R\$ escrito anteriormente. Abaixo do saquinho de doces ela escreve 2,50g]</p> <p>03:30</p> <p>[A professora intervêm]</p> <p>P: NÃO TEM “gr” ALI...</p> <p>[Ana apaga a “,” – vírgula]</p> <p>P: O-K! [com expressão de interrogação]: O PESO QUE VAI PAGAR NO DOCE? O QUE? NO DOCE?</p> <p>[Fernanda balança afirmativamente a cabeça]</p> <p>P: DIVIDE O DOCE DE LEITE POR 250g. MAS, MAS VOCÊS ENTENDEM, ENTENDEM QUANTO VAI PAGAR?</p> <p>[Fernanda se volta para a lousa e Ana olha para o enunciado do problema]</p> <p>[Fernanda aponta novamente para o termo “R\$1,80” e sinaliza para Ana]:</p> <p>Fernanda: PESAR R\$1,80 (SIC).</p> <p>Fernanda: TEM QUE DIVIDIR?</p> <p>[Ana fala para Fernanda, apontando para o termo “100g”]:</p> <p>Ana: PESA 100G, EU ACHO. TEM QUE DIVIDIR 100G.</p>
--	--

Ana: PESAR EU-ACHAR 100 g	Ana: EU ACHO QUE PESA 100g.
P: 100g PAGAR [apontando para o termo “1,80”] NÃO 100g 1,80? [apontando para o desenho feito por Ana com valor 250g abaixo do saquinho de doce de leite] ALI TER 100?	P: PAGA 100g? [apontando para o termo “1,80”] NÃO. ALI É 180. ALI TEM 100 [apontando para o desenho feito por Ana com valor 250g abaixo do saquinho de doce de leite] ALI TEM 100?
[Fernanda e Ana, respondem ao mesmo tempo]:	[Fernanda e Ana, respondem ao mesmo tempo]:
Fernanda e Ana: TER-NÃO!!!	Fernanda e Ana: NÃO TEM!!!
(04:22)	(04:22)
P:MAIS ?	P: É MAIS?
Fernanda: SIM...	Fernanda: SIM...
P: 180 PAGAR 1880? ALI QUANTOS PAGAR?	P: PAGA 180. É 1880? E ALI, “QUANTOS” PAGA?
[As duas meninas olham novamente para a lousa. Lucas presta muita atenção nelas]	[As duas meninas olham novamente para a lousa. Lucas presta muita atenção nelas]
Fernanda: EU ACHAR...	Fernanda: EU ACHO...
[Fernanda olha para a professora com expressão de interrogação]	[Fernanda olha para a professora com expressão de interrogação]
Fernanda: EU ACHAR... EU ACHAR 2,50, EU ACHAR...	Fernanda: EU ACHO... EU ACHO 2,50, EU ACHO...
P: ACHAR?! NÃO!!! PRECISAR ENTENDER, ESCREVER AÍ...	P: VOCÊ ACHA?! NÃO!!! PRECISA ENTENDER E ESCREVER AÍ ...
[Lucas fala para professora]	[Lucas para professora]
Lucas: EU ACHAR 2,80	Lucas: EU ACHO QUE É 2,80
P: NÃO... PENSAR MATEMÁTICA PRECISAR...	P: NÃO... PRECISA PENSAR NA MATEMÁTICA...
[Ana manda Fernanda escrever na lousa “100”]	[Ana manda Fernanda escrever na lousa “100”]
[Fernanda escreve “100G”]	[Fernanda escreve “100G”]
Fernanda [olhando para Lucas com expressão de interrogação]: DIVIDIR POR “1,80” NÃO?	Fernanda [olhando para Lucas com expressão de interrogação]: TEM QUE DIVIDIR POR “1,80” OU NÃO?
Lucas: SABER-NÃO	Lucas: Eu não sei...

Quadro 10: Fragmento 6 – Escola Bilíngue para Surdos

Neste fragmento 6, a professora inicia a aula escrevendo a situação-problema na lousa, que os alunos também possuem impresso em seu material didático fornecido pela Secretaria de Educação do município. Para a resolução, a professora chama Ana e Fernanda até a lousa.

De pé em frente à lousa, o primeiro passo tomado por Fernanda e Ana é proceder à leitura e à tradução do texto. Juntas, elas vão percorrendo as palavras escritas em Língua Portuguesa e fazendo os sinais correspondentes. Fernanda atribui um sinal para o nome “Júlia” – reconhecendo que é um nome próprio – e, ao identificar a palavra o termo “comprar 250”, pergunta para Ana se elas tem que dividir. É possível perceber que Ana e Fernanda dominam procedimentos de leitura e tradução, e, logo ao inferir que “Júlia comprou 250”, Fernanda pensa na possibilidade de aplicação do conceito de divisão à situação-problema, recorrendo à professora somente para confirmar sua hipótese.

No episódio apresentado, vemos o movimento de Fernanda, Ana, a professora e Lucas na busca pela definição e compreensão dos elementos que compõem a situação-problema. Assim, logo no início do fragmento, as meninas demonstram autonomia na identificação dos termos necessários para realizarem a resolução, levantando-os a partir da leitura do texto em Língua Portuguesa. A professora atribui a posição de autoria para as meninas que estão na lousa, e estas assumem ativamente, se lançando no espaço de não-determinação aberto pela professora. Esse espaço é uma zona instável, que vai ganhando forma por meio da interação constante dos sujeitos inscritos na cena.

Nesse campo aberto de alternativas possíveis, as estratégias apresentadas por Ana e Fernanda na tentativa de resolução revelam a existência de uma base conceitual já constituída, quando estas identificam, selecionam e relacionam os termos com os quais devem operar, representando o problema inicialmente escrito em um texto na forma de um desenho. Acreditamos que esse movimento de representação é importante em um trabalho na perspectiva bilíngue, uma vez que a representação pode ser compreendida como uma estratégia que faz parte do processo de significação. A postura ativa das alunas surdas mostra que estas operam com os conceitos de peso e de valor, e vão negociando, por meio do diálogo constante, os possíveis caminhos para a resolução da situação-problema.

Ainda que ao final do fragmento o recorte realizado para análise aponte que os alunos não alcançaram o resultado da situação-problema de Matemática, este fato se efetiva com a intervenção da professora no decorrer posterior da aula, que segue a mesma dinâmica apresentada no recorte.

### Fragmento 7

O fragmento 7 consiste em uma descrição de uma aula de Matemática ocorrida no 5º. do Ensino Fundamental da escola inclusiva, com proposição bilíngue. Participaram da aula um grupo de 34 alunos (31 ouvintes e três alunas surdas) e a professora regente e a intérprete de Libras. A descrição apresentada foi realizada por meio de observações e registrada em caderno de campo, conforme explicitado no item 2.5.1.1. do Capítulo 2.

Data: 24/04/2012.

Atividade: Exercícios de Matemática com números decimais retirados do livro didático.

Os alunos estão organizados em seis fileiras, com suas carteiras uma atrás da outra. As alunas surdas se sentam nas carteiras da frente, sendo que a intérprete se senta de costas para a lousa, de frente pra elas. Primeiramente, a professora passou as duas “Situações Problema” na lousa e enquanto os alunos copiavam fez uma breve explicação da resolução do problema 02.

A professora escreve na lousa duas “Situações problema”:

1. Saímos de uma cidade para a outra, sendo a distância de 582 km. Já percorremos 397km. Quantos metros faltam ainda?
2. Em uma corrida automobilística, já foram completadas 8 voltas de um percurso de 280km. Sabendo-se que cada volta tem 25km, quantos metros faltam para percorrer?

Ao terminar de passar as perguntas na lousa, com os alunos ainda copiando, a professora pergunta para Matheus como se resolve o exercício 02. Diretamente de sua carteira, Matheus responde: faz 25 vezes 8 e, depois conta de menos do resultado com 280. A professora responde da frente da sala que a resposta está correta, e pergunta pra ele: “Mas a pergunta é pra passar pra metros... Como faz depois?”. Eduardo, que está sentado na carteira da frente, responde: “É só multiplicar o resultado por 1000.

Ao mesmo tempo em que a professora e os alunos ouvintes dialogam, a intérprete ouve atentamente a fala de Matheus, Eduardo e da professora e interpreta para Leila, Maíra e Clarissa em Libras: “faz 25 vezes 8 e depois menos 280”. Depois de falar isso, pede para as meninas continuarem copiando.

Quando começam a tentar resolver, a intérprete auxilia Leila e Maíra, e Clarissa faz sozinha. Olha, corrige, e explica para Leila e Maíra.

A professora está passando nas mesas, olhando os cadernos dos alunos. Olha o caderno de Clarissa e nesse momento a intérprete sinaliza para Clarissa: “Falta fazer vezes 1000...”. A professora olha para Clarissa e fala pra ela: “Olha, ta faltando...”. Clarissa olha para a professora. Leila chama a intérprete para explicar o exercício para ela. A professora olha o caderno de Clarissa e vê que algo está errado. Olha para



Clarissa e fala que a conta de menos está errada. A professora pega a borracha, apaga no caderno, pega o lápis de Clarissa e corrige o exercício no caderno dela, sem falar mais nada. Clarissa fica olhando para a professora.

Quadro 11: Fragmento 7 – Escola inclusiva com proposição bilíngue

O fragmento 7 traz o movimento da professora, alunos ouvintes, intérprete de Libras e alunas surdas na tentativa de responder a um problema de matemática que exige a compreensão do conceito de transformação de quilômetros em metros.

O processo é instaurado pela professora perguntando diretamente ao aluno ouvinte Matheus como se resolve o exercício 02. A partir de sua posição de professora, esta centraliza a discussão sobre a resposta. Matheus responde à pergunta da professora, dizendo: “Faz 25 vezes 8 e depois faz conta de menos do resultado com 280”. A professora então, mesmo afirmando que a resposta de Matheus está correta, o interpela, pois percebe que está faltando uma operação que corresponde ao núcleo do conceito: “Mas a pergunta é pra passar pra metros... como faz depois?” ainda que a o processo interlocutivo estivesse ocorrendo nesse momento em uma direção praticamente única<sup>10</sup>, uma terceira voz intervém e se integra ao diálogo. Eduardo responde: “é só multiplicar o resultado por 1000”.

Maíra, Clarissa e Leila (alunas surdas) estão copiando as situações problema como os demais alunos ouvintes. A intérprete, depois de ouvir o diálogo entre a professora, Matheus e Eduardo, chama a atenção das meninas e interpreta para elas em Libras: “fazer 25 vezes 8 depois menos 280”. Após visualizarem a sinalização, as meninas voltam a copiar.

Enquanto a professora passa nas mesas olhando os cadernos dos alunos, a intérprete olha, corrige e apaga os cadernos das alunas surdas. Seu lugar é de interpretar os enunciados realizados em Língua Portuguesa para Libras para as meninas. Porém, neste momento observado, a intérprete se coloca na posição de professora dessas três alunas, corrigindo e

---

<sup>10</sup> Porque verbalizado somente por Matheus e pela professora. Isso não significa que os demais alunos ouvintes que estavam copiando não estivessem acessando o conteúdo do diálogo e elaborando seus próprios sentidos pessoais. Na verdade, essa é questão central da problemática da educação de surdos na inclusão escolar, a questão do acesso aos conceitos.

apagando as respostas incorretas presentes nos cadernos delas. A professora, ao se aproximar de Clarissa, marca sua própria posição, e diz pra ela, corrigindo oralmente: “olha, tá faltando...”. Leila, porém, mesmo tendo a professora a seu lado, desloca a professora de sua posição, solicitando diretamente à intérprete auxílio para a resolução do exercício. A intérprete, ao atender ao chamado de Leila, assume a posição de professora da aluna. A professora, ao constatar um erro no caderno de Clarissa, pega a borracha da aluna, apaga o caderno dela, pega o lápis e corrige ela mesma o exercício no caderno dela. Clarissa olha para a professora.

A questão que articula os elementos a serem discutidos neste Fragmento 3 é a seguinte: o que determina as posições ocupadas pelos sujeitos nessa enunciação, constituída em grande parte por não-ditos e pelo silêncio? Segundo Orlandi (2007), o silêncio significa: “o silêncio é o real do discurso” (2007, p. 29).

Na cena analisada, é possível reconstituir um jogo de posições que se dão por meio de movimentos constantes, os quais, aparentemente, não tem efeito significante: a intérprete que traduz; a professora que corrige a aluna; a intérprete que ensina; a professora que não explica às alunas surdas; a aluna que solicita auxílio para a intérprete; a professora que apaga o caderno da aluna surda; a intérprete que não conversa a com professora; a aluna surda que olha atentamente para a professora. Porém, analisando com mais cuidado, observa-se que, nesses movimentos, o dito e o não-dito estão em jogo, num processo não-simétrico.

O dito é o traduzido pela intérprete para as alunas surdas, refere-se ao diálogo entre Matheus, Eduardo e a professora. Dessa maneira, o dito localiza-se na intersecção entre o domínio dos processos enunciativos feitos em Língua Portuguesa e em Libras. Pertence a ambos os domínios. Os efeitos de sentido, porém, não pertencem nesse fragmento ao universo do dito, mas às formas de materialização do não-dito: a aluna que pede auxílio para a

intérprete, a intérprete que corrige os cadernos, a professora que resolve o exercício no caderno da aluna.

O silêncio de Clarissa é a marca de seu enunciado nessa enunciação. O olhar atento para a professora apagando e resolvendo a questão em seu caderno poderia nos levar a interpretar: “por que você não me ensina a fazer?”. Segundo Orlandi (2007, p. 14), o funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso: “Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz (...) o silêncio é fundante”.

### 3.3. Discussão dos Fragmentos

Os sete fragmentos apresentados anteriormente constituem o objeto de nossa tentativa de descrever e analisar dois contextos diferenciados de educação bilíngue para surdos. Cada espaço educacional se organiza de modo singular e guarda suas especificidades, de acordo com a demanda à qual procura responder. Procuramos entender, assim, os fragmentos apresentados a partir de sua dinâmica interna (no interior da sala de aula, entre os sujeitos em suas trocas interativas cotidianas) e também a partir de sua relação de exterioridade (discurso da inclusão escolar). Segundo Orlandi, “a ideologia se produz justamente no ponto de encontro entre a materialidade da língua com a materialidade da história. Como o discurso é o lugar desse encontro, é no discurso que melhor podemos observar esse ponto de articulação” (2007, p. 20).

Para a mesma autora, o sentido não existe em si, assim como as palavras não tem sentido nelas mesmas, “[...] elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (2009, p.43). Da mesma forma, temos que os efeitos de sentido que emergem numa dada enunciação são impostos não pelo sujeito, mas pela formação discursiva. Olhar,

dessa maneira, para os diferentes posicionamentos ocupados pelos sujeitos nas práticas discursivas apresentadas nos sete fragmentos e para os sentidos elaborados por estes a partir da instância de enunciação implica em considerarmos a relação de exterioridade que estes estabelecem com outros discursos: “[...] as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros” (ORLANDI, 2009, p. 43).

A proposição que subsidia o estudo sobre as práticas discursivas em uma escola inclusiva com proposição bilíngue e uma escola bilíngue para surdos passa a ser relacionado, então, com a preocupação nos aproximarmos dos fatores que determinam a tensão existente no debate sobre a forma que os programas de educação bilíngue para surdos devem assumir nos sistemas municipais e estaduais de ensino. Para Orlandi (2009, p.40), “[...] as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”. Dessa forma, partindo da concepção de que os indivíduos são substancialmente afetados pelas significações que emergem nas relações com o outro, acreditamos que uma investigação sobre as práticas discursivas podem colaborar para uma melhor compreensão sobre os efeitos do discurso da inclusão escolar na educação de surdos a partir de sua dimensão concreta, materializada na/pela língua.

Os sete fragmentos apresentados referem-se a episódios ocorridos em uma escola bilíngue para surdos (Fragmentos 1, 2 e 6) e em uma escola inclusiva com proposição bilíngue (Fragmento 3, 4, 5 e 7). Em todos os episódios apresentados, foi possível observar a presença e a utilização da Libras e da Língua Portuguesa. Verificamos, porém, que as duas línguas se fizeram presentes nas salas de aula investigadas de maneiras diferentes, dadas a própria configuração do espaço educacional ao qual estas pertenciam.

Os fragmentos 1, 2 e 6 são referentes a situações discursivas na qual participam uma professora ouvinte bilíngue e um grupo de alunos constituído por doze alunos surdos. Nos três episódios descritos, podemos afirmar que a Libras é a língua de instrução dos alunos, pois todas as enunciações são realizadas nesta língua. A aula descrita nos fragmentos 1 e 2, por exemplo, tinha como objetivo a leitura de um poema, no qual vemos um movimento de busca pela compreensão de uma metáfora (“o pai era uma onça”) e de uma frase (“o bilhete numa pedra”). Conforme podemos verificar, durante o processo de leitura do poema a Libras é assumida como a primeira língua dos alunos surdos e essa realidade possibilitou a emergência de um espaço constituído por uma circulação intensa de sentidos que culminaram em significações efetivamente compartilhadas entre os alunos e a professora bilíngue.

Para Bakhtin (2011), o essencial é compreender a palavra no seu sentido particular, apreende-la a partir da orientação que é conferida à palavra em uma situação e em um contexto e precisos, no interior de uma comunidade linguística dada. Nesse sentido, a compreensão de uma metáfora registrada em segunda língua é uma atividade que requer um processo de abstração mais sofisticado, pois trata-se de uma linguagem figurada, com um sentido implícito que depende de um bom domínio da primeira língua (neste caso, a Libras). Dessa maneira, a Libras, assumida e utilizada em seu papel de primeira língua do aluno surdo é a mediadora das relações intersubjetivas instauradas na sala de aula da escola bilíngue para surdos e assim, alunos surdos e professora são afetados pelo material da língua e pelos condicionantes históricos e culturais que nela atuam com grande intensidade. Acreditamos que os dados nos permitem afirmar a ocorrência de uma prática de ensino significativa no contexto da escola bilíngue para surdos, dada a circulação de sentidos e a emergência de significados efetivamente compartilhados entre os alunos e a professora bilíngue. Retomamos aqui a fala de Lucas, ao final do Fragmento 1, ao perceber que a professora validou frente ao

grupo uma conclusão à qual havia chegado: “[Lucas olhando para Thiago, rindo]: Eu te falei!!! Eu te falei!!!”.

Smolka afirma que “quando falamos de fluxo do discurso e de relações dialógicas, a questão que se coloca não é se, ou como, as crianças internalizam ou externalizam material semiótico, mas como elas operam conjuntamente na dinâmica de produção de sentido, imersas que estão no contexto semiótico” (1992, p. 331). Os episódios dos fragmentos 1 e 2, nos mostram um processo de participação ativa dos alunos na elaboração de hipóteses, no qual cada um assume um papel complementar em relação ao outro. Várias vezes se entrecruzam na busca pelo sentido da metáfora “o pai era uma onça”, materializando no movimento das palavras carregadas de significado o real do processo de enunciação. Os fragmentos 3 e 4, relacionados às práticas observadas na escola inclusiva com proposição bilíngue, apresentam uma passagem semelhante desse modo de operar conjuntamente na produção de sentido. Assim, ainda que nesses dois últimos fragmentos o número de interlocutores fluentes se apresente bastante reduzido quando comparado à escola bilíngue para surdos, o acesso à proposta do texto “A história enrolada” só se mostrou efetiva num primeiro momento quando foi instaurado entre Leila, Maíra, Clarissa e a intérprete de Libras um espaço compartilhado de interação mediado pela língua de sinais. Nesse sentido, temos, com Góes (2007, p. 84) que “a dinâmica complexa dos encontros face a face, pelas outras vozes presentes e pela expressividade dos enunciados, implica a multiplicidade dos sentidos das palavras, que não estão previamente estabelecidos e se produzem na situação concreta de enunciação”.

A consideração das condições contextuais de produção dos diálogos apresentados nos fragmentos nos possibilita verificar que, para a aprendizagem do aluno surdo, a mediação pela Libras é um elemento fundamental, e que adquire maior efeito quando a possibilidade de trocas dialógicas é potencializada pela existência de interlocutores fluentes. Dessa maneira, ainda que na escola inclusiva com proposição bilíngue houvesse 34 alunos, além da

professora e a intérprete de Libras, vimos que neste contexto ora em análise somente quatro sujeitos compartilhavam da língua de sinais, fato que limita o diálogo a um domínio enunciativo inegavelmente mais restrito.

Um exemplo dessa realidade pode ser observada no fragmento 3, quando a intérprete de Libras fornece pistas textuais para que as alunas surdas possam responder à pergunta “Por que o caracol era enrolado?”. À sequência do processo instaurado pela intérprete, seguem uma diversidade de respostas dadas pelas alunas que não confluem na direção de um sentido comum. Assim, no fragmento vemos respostas como “sorvete”, “pipoca”, “praia”, que se constituem em tentativas não-sucedidas de alcançar a pista dada pela intérprete (neste caso, “onde o caracol foi convidado a viajar?”). Segundo Bakhtin (2011, p. 34), “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”. Diante disso, podemos afirmar que, entre Clarissa, Leila, Maíra e a intérprete existe um movimento responsivo, porém a dispersão de sentido das respostas aponta que estas não concorrem para a emergência do significado, fato que demonstra que, nesse contexto, a presença da Libras e da Língua Portuguesa se apresentam de forma incipiente e precária.

Diante disso, defendemos que os dados apresentados nos permitem afirmar que a forma de organização do contexto de aprendizagem tem uma importância fundamental no processo de escolarização de alunos surdos, dado que, de acordo com Bakhtin (1992, p.117), a linguagem é constitutiva do sujeito e os signos, em processos de interação social, formam a consciência individual. “A personalidade que se exprime, apreendida do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social”.

Os episódios dos fragmentos referentes às aulas de Matemática (fragmentos 5 e 6) também nos fornecem aspectos importantes ao olharmos para os lugares ocupados pelos

sujeitos nos dois diferentes contextos pesquisados. Smolka (2000), ao discutir sobre o conceito de apropriação, enfatiza a importância da significação das ações no jogo das relações: “(...) aqui, a questão da apropriação aparece profundamente relacionada à questão do acesso: acesso ao conhecimento, acesso ao outro; e também à questão dos modos de participação nas práticas sociais” (2000, p. 35). Dentro dessa concepção, a apropriação não está meramente vinculada ao aspecto da mediação, mas, essencialmente, aos significados atribuídos pelos sujeitos nos processos de interação. Dessa forma, a configuração que um projeto de educação bilíngue para surdos assume é um determinante fundamental que pode ter efeito importante ao longo da escolarização do aluno com surdez, resultando na consolidação de experiências bem sucedidas para os alunos surdos. Segundo Smolka, “como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros” (2000, p. 31).

O Fragmento 7 se constitui em uma situação pertencente ao contexto da escola inclusiva com proposição bilíngue. O funcionamento da sala de aula da escola inclusiva possui características distintas das observadas na escola bilíngue para surdos, fato que apontou para uma maior complexidade quando se trata de buscar a dinâmica do “jogo das posições sociais” (SMOLKA, 2000) entre os sujeitos em interação. Assim, vimos que, ainda que a Libras tenha sua presença garantida para as alunas surdas matriculadas na escola inclusiva por meio da presença da intérprete, o fragmento 7 nos revela que, muitas vezes, o diálogo é marcado pelo não-dito (porém implícito) e pelo silêncio, o qual, segundo Orlandi (2007), é fundante.





Com o objetivo de encaminharmos a discussão realizada ao longo do presente trabalho, retomaremos brevemente alguns pontos que consideramos importantes e que de certa forma apóiam as evidências mostradas pelos dados analisados à luz do referencial teórico.

Conforme apontamos no Capítulo 1, os dados do Censo Escolar de 2010 tem apontado para um aumento crescente das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino comum. A presença cada vez maior desses alunos na sala de aula comum e a diminuição correlata das classes ou escolas especiais vincula-se ao discurso de afirmação irrestrita da inclusão escolar, que é formalizado, regulamentado e reiterado pelo governo federal brasileiro. No caso específico da educação de surdos, a eficácia desse discurso tem se apresentado na forma da oferta de uma educação bilíngue com intérprete de Libras na sala de aula comum e com aulas no contraturno em sala de recursos.

Porém, pesquisas na área da educação de surdos tem apontado o quanto as práticas relacionadas a esse alunado se apresentam vulneráveis frente à demanda do cotidiano de uma estrutura educacional historicamente pobre e excludente. Diante disso, partimos do princípio, desde o início da investigação, de que cada contexto educativo tem suas especificidades e vivencia um momento de extrema complexidade no que diz respeito à oferta de uma educação bilíngue de qualidade para alunos surdos. Foi exatamente essa compreensão não-natural do bilinguismo para surdos que nos possibilitou tentar buscar as marcas do discurso da inclusão escolar nas práticas discursivas em dois contextos historicamente tão diferenciados. Dessa forma, consideramos pertinente afirmar que a prática discursiva captada nas relações entre professora regente, intérprete, alunas surdas e alunos ouvintes na escola inclusiva se materializa como parte do discurso de afirmação da inclusão escolar, que corrige no plano real as falhas que a ideologia da igualdade de oportunidades oculta por meio da projeção de uma imagem otimista do respeito às diferenças. Em outras palavras, as análises realizadas apontam

para o desvelamento de uma realidade concreta pautada por situações em que os sujeitos envolvidos tem que “dar conta” de uma demanda imposta, no sentido de sustentar uma política educacional à qual não se tem acesso aos seus determinantes constituintes, chamados por Chauí (2011) como perversos.

De outra parte, a análise da prática referente à escola bilíngue para surdos nos apontou, até o momento, que, como prática discursiva, esta se opõe ao discurso da inclusão escolar na forma de negação, pois, em relação à discursividade exterior, não incorpora os elementos que validam no real a política da inclusão. A análise das práticas referentes à escola bilíngue para surdos nos possibilitou superar a superficialidade aparente de segregação que espaços como este podem assumir, permitindo um olhar mais afinado em relação à ampla circulação de sentidos e significados que podem ser compartilhados entre os sujeitos e verificar que, neste espaço educacional, a língua de sinais é efetivamente respeitada como primeira língua do aluno surdo, se tornando a língua de instrução que possibilita um real acesso a conceitos.

Dessa maneira, os dados nos permitiram ponderar que tanto o discurso que sustenta a política de inclusão do surdo na escola de ensino comum quanto o discurso que defende a escola bilíngue para surdos tem como elemento central o mesmo princípio: a Libras. A disputa de forças entre esses discursos pela legitimidade desse princípio mediador é o que atribui identidade ao discurso da afirmação de um lado e ao discurso da negação de outro, fazendo com que eles nos pareçam tão diferentes em sua forma e conteúdo. Frente à produção e aos debates acadêmicos realizados até o momento, temos que essa constatação não apresenta caráter de novidade, porém, na argumentação do presente trabalho ela é fundamental, pois defendemos, e os dados nos permitiram verificar que o modo como o qual os sujeitos se relacionam com a língua altera as posições que estes ocupam nas formações discursivas. Ou seja: o modo como a língua se materializa determina a inscrição dos sujeitos

na realidade, sendo um elemento fundamental na constituição de sua imagem de si através do outro, de sua subjetividade.

Pensar e propor a educação de surdos a partir da perspectiva inclusiva, com usuários da língua de sinais em número muito reduzido e com domínio precário desta, significa aceitar a permanência de práticas de ensino empobrecidas para este alunado, uma vez que a presença da Libras tem se realizado nos espaços educacionais de forma simplista e instrumental, no interior de uma mesma organização educacional para alunos surdos e ouvintes. Reconhecer e garantir a Libras não corresponde, ainda que assim se faça parecer, ao desenvolvimento de um sólido processo de escolarização para o aluno surdo, uma vez que, na escola comum, a presença da Libras fica como sendo de responsabilidade dos intérpretes de língua de sinais, os quais muitas vezes apresentam um conhecimento incipiente da língua e uma formação bastante restrita.

Segundo Lodi (2013), o Decreto 5626/05 assegura a organização da educação bilíngue para crianças surdas a partir de uma diferenciação entre os anos de escolarização. Porém, a forma como a Política Nacional de Educação Especial dispõe sobre o mesmo tópico “sem diferenciação dos processos específicos relacionados ao período de desenvolvimento de linguagem em Libras pelos alunos (2013, p. 55). A consideração feita pela autora nos põe em perspectiva com os dados apresentados na escola inclusiva com proposição bilíngue, no qual vemos nos episódios apresentados as alunas surdas e a intérprete lidando com grandes dificuldades durante a realização das atividades escolares.

Diante disso, defendemos que a investigação do funcionamento discursivo em dois contextos diferenciados de educação de surdos pode contribuir para a produção da área no sentido de apontar que, mais do que a defesa polarizada de uma estrutura formal de ensino, o que se faz importante é reconhecer a especificidade e a diferença linguística do aluno surdo, procurando oferecer uma experiência de escolarização responsável e consistente, permeadas

por processos que possam ser positivamente significativos para esse alunado. Lodi (2013, p. 60) aponta que o texto do Decreto abre a possibilidade para a proposição de formas alternativas de educação de surdos, “desde que respeitados os princípios da educação bilíngue e ouvidas as reivindicações das comunidades surdas brasileiras, que clamam pela necessidade de espaços de escolarização que tenham a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua”.

Nesse sentido, a partir desse estado de tensão que constitui a educação de surdos atualmente, acreditamos que se faz importante trabalhar para a existência de espaços educacionais bilíngues para a escolarização do aluno surdo, buscando alternativas possíveis para a oferta de uma educação bilíngue de qualidade. Assim, investigações sobre os mecanismos que vem possibilitando realidades que procuram se aproximar do proposto por Lodi (2013) assim como mais estudos sobre o financiamento da educação especial e básica se fazem necessários.

Acreditamos importante ressaltar que contextos educacionais para alunos surdos como os apresentados na presente investigação representam um avanço no processo de redefinição do atendimento escolar para esse público, ainda que os dados apontem para a necessidade de ajustes para a oferta de um real ambiente bilíngue. Com suas especificidades, os espaços investigados mostram realidades educativas comprometidas com o alunado surdo, mesmo considerando as discursividades distintas a qual cada espaço se vincula.

## REFERÊNCIAS

- ABUTALEBI, J; GREEN, D. Bilingual language production: the neurocognition of language representation and control. In: *Journal of Neurolinguistics*, 20 (2007), pp. 242-275.
- AGUIAR, W.M.J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M. *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, E.B. *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Piracicaba, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6ª.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. A interação verbal. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, R.S. *Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2011.
- BELÉM, L.J.M. *A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Piracicaba, 2010.
- BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior (1992). In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 14ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura (1966). In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 14ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRAGA, E.S. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico cultural*. Ijuí: Ed. Unijjuí, 2000.
- BRAGA, E. S.; SMOLKA, A. L. B. Memória, imaginação, subjetividade: imagens do outro, imagens de si. *Horizontes de Pesquisa*, Bragança Paulista, v.23, n.1, p.19-28, jan/jun. 2005.
- BRASIL. *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências. Brasília, 2011.
- BRASIL. *Censo Escolar 2010*. Brasília: MEC/INEP, 2010.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Decreto no. 5626/05 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Regulamenta o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais da comunidade surda do Brasil e dá outras providências. Brasília: SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. *Decreto 3298/98, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a lei no. 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dez. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 12 de dez 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a diretrizes e bases para Educação Nacional. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 12 dez de 2013.

CAMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DA CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E CIDADANIA REDAÇÃO FINAL. *Projeto de Lei No. 8035 de 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes&Itemid=1001](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes&Itemid=1001). Acesso em dez 2013.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 13ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CRATO, A. N.; CÁRNIO, M. S. Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores. *Rev. bras. educ. espec.*, Ago 2009, vol.15, no.2, p.233-250.

CURY, J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.124, p.11-32, jan/abr. 2005.

EDWARDS, J. Bilingualism and multilingualism. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2001 pp. 1167-1170.

FÁVERO, M. H; PIMENTA, M. L. Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. *Psicol. Reflex. Crit.*, 2008, vol.21, no.3, p.392-400.

FAVORITO, W. “O difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 264f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2006.

FÉLIX, Ademilde. *Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades*. 212f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue). Unicamp, Campinas, SP, 2008.

FERNANDES, S; MOREIRA, L.C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões práticas e encaminhamentos. In: *Revista “Educação Especial”*. v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago, Santa Maria, 2009.

FERREIRA, J.R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.21-48.

GÓES, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad. CEDES*, Abr 2000, vol.20, no.50, p.9-25.

\_\_\_\_. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KAHHALE, E.M.S.P; ROSA, E.Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez: 2009.

KOORS, H; MARSCHARK, M. Language planning for the 21<sup>st</sup> century: revisiting bilingual language policy for deaf children. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17:3, June, 2012.

LACERDA, C.B.F. Educação inclusiva bilíngue: implantação, acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos. In: *Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”*. Almada, Portugal, 31 de outubro a 02 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes em Educação Especial, 2013.



\_\_\_\_\_. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C.B.F.; ALBRES, N.A.; DRAGO, S.L.S. Políticas para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.1, p. 65-80, jan./mar.2013.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAPLANE, A.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.5-20.

\_\_\_\_\_. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 689-715, out. 2006.

\_\_\_\_\_. *Interação e silêncio na sala de aula*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 1997.

LIMA, M.S.C. *Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2004.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a *Política Nacional de Educação Especial* e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.1, pp. 49-63.

\_\_\_\_\_. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.26, n.69, p.185-204, mai./ago. 2006.

MARTINS, M.A.L. *Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Piracicaba, 2010.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, set/dez 2006.

MURTA, A. M. G. *Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade*. 2008. 222f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NERY, C. A. ; BATISTA, C. G. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda:um estudo de caso. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2004, vol.14, n.29, pp. 287-299.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2007.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. CEDES*, Ago 2006, vol.26, no.69, p.205-229.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n°. 71, Julho/2000. PP. 45-78.

\_\_\_\_\_. As categorias de público e privado no processo de internalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.42, p.315-327, 1993.

PONTES, R.N. *Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUADROS, R.M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REGO, T. C. Configurações Sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: KOHL, M; SOUZA, D. T. R. e REGO, T.C.R. (orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, Moderna, 2002.

SANDER, Marieuza Sander. *A Língua de Sinais em sala de aula: um estudo com alunos surdos e ouvintes*. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2010.

SANTOS, L.F.; GURGEL, T.M.A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 51-64.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P. O. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. *Rev. bras. educ. espec.*, Ago 2009, vol.15, no.2, p.251-268.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. *Estud. psicol.* (Campinas), Ago 2003, vol.20, no.2, p.5-13.

SOTO, A.P.O.M; ZICHIA, A.C.; GONZALEZ, R.K. et al. Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado. In: *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v.6., n. 10, 2012.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: *Cadernos Cedes*, ano XX, n°.50, Abril/2000. p. 26-40.

\_\_\_\_. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. In: *Educação & Sociedade*, n°.42, agosto, 1992, pp. 328-335.

TURETTA, B.A.R. *A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Piracicaba, 2006.

TRACY, R. Bilingual education: international perspectives. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2001 pp. 1165-1167.

UNESCO. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso 05 nov. 2013.

VIEIRA, C.R. *Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Piracicaba, 2011.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, J.V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 1985.

WITKOSKI, S.A. *Educação de surdos e preconceito: bilingüismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque*. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Orientador: Tânia Maria Baibich-Faria. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.