



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

MILENE GALVÃO BUENO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:
REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE NO DISTRITO
FEDERAL**

BRASÍLIA,

2020

MILENE GALVÃO BUENO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:
REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE NO DISTRITO
FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística, área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

BRASÍLIA,
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pela autora

Galvão Bueno, Milene

GB928p POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:
REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE NO DISTRITO
FEDERAL / Milene Galvão Bueno; orientador Kleber Aparecido da
Silva. -- Brasília, 2020.

115 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Políticas Linguísticas. 2. Educação Bilíngue para Surdos.
3. Escola Bilíngue para Surdos. 4. Bilinguismo. I. Aparecido
da Silva, Kleber, orient. II. Título.

MILENE GALVÃO BUENO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:
REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE NO DISTRITO
FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística, área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva (Presidente – LIP)

Prof.^a Dra. Patrícia Tuxi dos Santos (Membro Efetivo – LET)

Prof.^a Dra. Tatiana Rosa Nogueira Dias (UnB)

Prof.^a Dra. Viviane Cristina Vieira Ramalho (Suplente)

Ao meu amado companheiro, Renato, e ao fruto desse amor, Eduardo, por serem a minha fonte de inspiração e amor. Aos que sonham com um ensino de língua de sinais efetivo, bilíngue, e lutam para tornar esse sonho realidade: surdos, professores de Libras, intérpretes e toda a comunidade surda.

AGRADECIMENTOS

Ao meu *Deus*, Senhor da minha vida, por me agraciar com mais esse desejo do meu coração e me capacitar mesmo nas horas em que não tive fé de que chegaria até aqui.

Ao meu digníssimo marido, *Renato*, que sem medida e amor sempre esteve me apoiando e também sustentando minha ausência no lar. Sou grata pelo marido que és e pelo pai exemplar que se tornou nesse trilhar. Obrigada pela paciência e apoio na luta por meus sonhos.

Aos meus amados pais *Marilene e Wesley, José e Rosana*, por sempre me terem em suas orações e acreditarem na minha capacidade, sendo meus maiores exemplos.

Da mesma forma, aos meus preciosos irmãos e melhores amigos *Dri, Mari, Zeu e Gigi*, pelo amor demonstrado mesmo a distância.

Ao meu estimado orientador, professor Dr. *Kléber Aparecido da Silva*, que com carinho acreditou em mim, abrindo portas para um projeto maior. O senhor me acolheu, apoiou, acalmou e demonstrou confiança em minha capacidade, mesmo quando nem eu mesma conseguia enxergá-la.

Aos professores do PPGL, pela rica contribuição em minha formação acadêmica.

Aos servidores técnicos do PPGL, em especial àqueles que trabalham na copa. Muitas vezes precisei levar meu bebê ali para ser alimentado e tomar banho, e, com carinho e cuidados, esses amigos forneceram o ambiente e utensílios para que a comida e o banho quentinho do meu pequeno fossem preparados. Eu e meu marido somos gratos.

A todos os meus amigos que de maneira especial, de perto ou de longe, me acompanharam, torceram e incentivaram nessa jornada. Em especial à minha amiga de todas as horas, *Denise*.

À amiga que tive a oportunidade de conhecer no decorrer das disciplinas, *Renata Guimarães*. Você mostrou ser mais que uma colega; receba minha gratidão por me acalmar, ajudar e aconselhar.

Aos meus amigos do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (Gecal). *Sôzinha*, por me acolher em sua casa em muitas tardes de orientação, escuta e dúvidas; *Tati*, pelas muitas horas dedicadas à leitura do meu trabalho e aos meus momentos de dúvidas; e *Juscelino*, pelos momentos de conselhos e anseios compartilhados.

À Escola Bilíngue de Libras e Português por Escrito de Taguatinga (EBT) e a todos os participantes desta pesquisa que aceitaram contribuir com esta investigação.

A todos os alunos surdos que passaram por minhas mãos durante minha experiência como intérprete de Libras anos atrás, servindo de inspiração e estímulo para este tema.

À Capes, pelo apoio financeiro por meio do qual pude desenvolver esta pesquisa com tranquilidade.

Por fim, a todos os que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

*Os surdos precisam de outros surdos, assim como as
andorinhas voam em bando.*

Quadros (2019, p. 147)

RESUMO

Esta dissertação origina-se de um problema social: as lacunas das leis e dos documentos que fragilizam um modelo educacional bilíngue para surdos, afetando diretamente a implementação de escolas bilíngues que queiram cumprir o que as leis regem no direito da oferta e do acesso à educação de surdos. Assim, esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico – embasada em Lükde e André (2013), Flick (2009) e Creswell (2010) – tem como objetivo caracterizar e analisar criticamente tanto a *praxis* adotada numa escola bilíngue a partir de documentos legais e institucionais que a estabelecem quanto o fazer diário da sala de aula e os profissionais que ali atuam, trazendo uma discussão reflexiva sobre a única escola bilíngue implementada no Distrito Federal. Partindo disso, pretendo apresentar um levantamento crítico de políticas linguísticas que norteiam caminhos para um modelo de educação bilíngue para surdos e, assim, refletir criticamente sobre sua representatividade, através da análise dos dados. Sendo assim, tem-se a Lei da Libras nº 10.432/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei da Inclusão – PNE (2014) e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (2018). Dado isso, recorri à análise de dados coletados à luz de teóricos no campo da educação de surdos, valendo-me da Linguística Aplicada Crítica, dentre outras categorias teórico-metodológicas. Conforme constatado, os resultados demonstraram que há discrepâncias entre as concepções teóricas estabelecidas nos documentos oficiais e no Projeto Político-Pedagógico (PPT) da Escola Bilíngue de Libras e Português por Escrito de Taguatinga (EBT), corroborando com o relato das práticas por meio do discurso dos atores sociais envolvidos. Os documentos oficiais foram construídos a partir da concepção hegemônica ouvintista em sua maioria, resultando em omissões e silenciamentos na sua constituição, o que acarretou parâmetros rasos para sua interpretação e implementação na prática escolar bilíngue para surdos. Ainda sobre a ótica da escola-campo, apurou-se que, apesar de haver falhas na prática da instituição, discrepâncias no projeto, falta de profissionais capacitados e limitações hegemônicas impostas por instâncias educacionais no poder, ainda assim ela busca tentativas de contribuir para que o bilinguismo aconteça. Dado isso, é notório que as instituições governamentais e as autarquias educacionais que regem a atual educação brasileira devem se voltar para o alunado surdo, repensando e reformulando o sistema educacional de maneira que preencham as brechas nelas existentes, aprofundando essas políticas.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Educação bilíngue para surdos. Libras. Silenciamentos.

ABSTRACT

The social problem that this thesis seeks to study is the lack of laws and documents related to a bilingual educational model for the deaf, what affects directly the existence of bilingual schools that want to follow what the laws say about the deaf's rights and the access to education of the deaf. Therefore, this qualitative research with ethnographic nature – which is based on Lükde and André (2013), Flick (2009) and Creswell (2010) – seeks to characterize and analyze critically both the praxis of a bilingual school, with a view that considers the legal and institutional documents that establish it and the daily routine of classes and the professionals who work there, bringing a reflective discussion that involves the only bilingual school of Distrito Federal, Brazil. Based on this, I intend to present a critical approach of linguistic policies that guide the paths to a model of bilingual education for deaf, reflecting on their representativity through the analysis of data. Thinking of achieving that goal, these documents are studied: Libras Law (n° 10.432/2002), Decree n° 5.626/2005, the Inclusion Law – PNE (2014), and, finally, the Common Curricular National Bases (2018). Thus, I appealed to analyze the collected data based on theorists in the deaf education field, using Critical Applied Linguistics among other theoretical and methodological categories. As noted, the results showed discrepancies between the theoretical conceptions of the official documents and in the Political-Pedagogical Project (PPT) of the Bilingual School of Libras and Writing Portuguese of Taguatinga (EBT), confirming the report of practices through the discourse of the social actors involved. The official documents were mostly built based on the hegemonic conception of listeners, resulting in omissions and silencing in their foundations. This makes these documents being led to shallow related to its interpretation and implementation in bilingual school practices for the deaf. This work brings that, although there are failures on the institution's practice, discrepancies on the project, lack of trained professionals and hegemonic limitations imposed by educational institutions in power, the school seeks to contribute to bilingualism as reality. It is noted that the governmental institutes and educational autarchies that guide current Brazilian education must turn their attention to deaf students, rethinking and reformulating the educational system, fulfilling the lacks, giving a deepening sense to these politics.

Key words: Linguistic Policies. Bilingual Education for deaf. Libras. Silencing.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC – Análise do Discurso Crítica
AEE – Atendimento Educacional Especializado
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DF – Distrito Federal
EBT – Escola Bilíngue de Libras e Português por Escrito de Taguatinga
Feneis – Federação Nacional de Educação e de Integração do Surdo
Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos
IL – Instituto de Letras
LA – Linguística Aplicada
LAC – Linguística Aplicada Crítica
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LIP - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
L1 – Primeira Língua
L2 – Segunda língua
MEC – Ministério da Educação
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seedf – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SME – Secretaria Municipal de Educação
TSD – Teoria Social do Discurso
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
WFD – Federação Mundial dos Surdos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Censo escolar 2018 GDF	37
Tabela 2 – Censo escolar 2019 GDF	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Carreira do Magistério Público no DF	39
Quadro 2 – Estudos de Análise de Discurso Crítica	55
Quadro 3 – Caminho de pesquisa	63
Quadro 4 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção tridimensional de “discurso”

58

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	15
1 Relevância social: problema social da pesquisa.....	15
2 Relevância pessoal e motivação	16
3 Relevância acadêmica: um projeto maior	19
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DOS SURDOS	22
1 Trajetória das políticas públicas na (para a) educação especial	22
2 Situando a conjuntura político-educacional dos surdos	26
3 Discutindo as facetas do bilinguismo para surdos	29
4 Contextualizando as políticas linguísticas existentes no bilinguismo para surdos	33
4.1 Um recorte da política linguística da educação bilíngue para surdos no Distrito Federal.....	37
4.1.1 Organização da escola bilíngue para surdos.....	39
CAPÍTULO 3 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	42
1 Contribuições da Linguística Aplicada Crítica	42
1.1 Compreendendo os caminhos da política linguística	47
2 Contribuições da Análise de Discurso Crítica.....	54
2.1 As três dimensões do discurso	57
CAPÍTULO 4 – REFERENCIAL METODOLÓGICO	60
1 Natureza da pesquisa.....	60
1.1 Processo de triangulação metodológica	62
2 A pesquisa de campo.....	65
2.1 Observação participante	66
2.2 Entrevista semiestruturada	66
2.3 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa.....	67
3 Análise do Discurso Crítica como método.....	69

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DE DADOS	71
1 Análise das políticas linguísticas com foco no bilinguismo: documentos oficiais	71
2 Análise da <i>carteira de identidade</i> da EBT: o PPP	78
2.1 Sob a ótica da organização escolar.....	78
2.2 Sob a ótica do modelo bilíngue adotado	79
2.3 Sob a ótica da proposta de um currículo bilíngue	81
3 Discursos dos atores sociais no contexto da EBT: entrevistas.....	88
3.1 Posicionamento sobre educação bilíngue.....	88
3.2 Institucionalização como marca de legitimação para ação e não ação.....	89
3.3 A visão dos atores sociais concernente à EBT: inclusão <i>versus</i> bilinguismo	91
3.4 O profissional que atua na EBT	93
3.5 Representação identitária na EBT	96
4 Síntese dos resultados.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
ANEXO A – LEI DA ESCOLA BILÍNGUE DE TAGUATINGA	112

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1 Relevância social: problema social da pesquisa

Pensando nas diversas questões de lutas da comunidade surda que marcam a educação de surdos, sejam elas linguísticas, sociais, culturais e/ou identitárias, identificamos as lacunas das leis e dos documentos que regem tal educação. Quadros (1997, p. 26) coloca que, “muito além de um problema educacional, nos encontramos diante de um problema social, entre maioria e minoria”. Neste estudo, tenho como foco a luta dessa minoria linguística¹, ou seja, os surdos sinalizantes da língua de sinais, Libras, reconhecida como primeira língua (L1), por políticas linguísticas efetivas para o bilinguismo.

Desse modo, no que tange às políticas linguísticas propostas para o ensino bilíngue de alunos surdos, cito duas principais circunscritas no âmbito nacional, marcando o início dos avanços e da valorização dessa comunidade. A primeira é o reconhecimento, pela Lei de nº 10.436, em 24 de abril de 2002, da Libras como língua:

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

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua

¹ Neste trabalho entendo como minoria linguística “as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, [...] as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI, 1999, p. 387). Cf. discussão em Hornberger (1998, p. 453) tratando dos conceitos de minoria *versus* maioria e defendendo que essa distinção está mais relacionada a poder e prestígio do que a quantitativo de falantes.

Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.
Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.
Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002)

A segunda é a regulamentação dessa Lei por meio do Decreto nº 5.626², em 22 de dezembro de 2005. Ambas norteiam alguns caminhos políticos a serem estabelecidos e implementados nas instituições de ensino e em todo o campo de atuação educacional, a fim de contribuir e facilitar o acesso linguístico a que o aluno surdo tem direito, o bilinguismo.

Contudo, entendo e defendo nesta pesquisa que apenas a criação de tais documentos legislativos não cumpre de forma efetiva o papel para o qual foram designados, pois o fato de eles existirem na teoria não implica seu efeito na prática. Assim, ao mesmo tempo que tais leis representam ganhos e reconhecimentos, ao observá-las mais de perto é possível notar omissões e silenciamentos que questionam sua eficácia e real direcionamento para atender às especificidades dos surdos.

Prova disso é o fato de que atualmente no Brasil é possível encontrar duas realidades na tentativa de cumprir tais leis: a primeira está presente na maioria das escolas de ensino regular, as chamadas “inclusivas”; a segunda – que é o foco desta pesquisa – é a criação ou adaptação de pouquíssimas escolas que adotaram um modelo educacional bilíngue. Ambas as realidades tentam atender de alguma forma ao direito e à especificidade linguística dos alunos surdos.

Dessa forma, acredita-se que, com mais pesquisas nesse âmbito, como é o caso desta, contribuições serão feitas na busca por soluções referentes aos problemas sociais que afetam o bom desempenho de dado modelo educacional. No caso desta pesquisa, o foco está no problema social relativo às brechas existentes nas PLs que norteiam o modelo educacional bilíngue para surdos, com o objetivo de que sejam (re)pensadas e aprofundadas através de perspectivas e caminhos que potencializem tal ensino.

2 Relevância pessoal e motivação

Meu olhar para a língua de sinais volta-se a 2006, quando ela me foi apresentada e me foi dada a oportunidade de conhecer e de tentar conversar com surdos que frequentavam os encontros religiosos que aconteciam na casa do Pr. Carlos Johnson.

² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

Nesses encontros eu arriscava um ou outro sinal, pois já conhecia alguns sinais que meu padrasto me ensinava em casa. O Wesley, meu padrasto, havia feito cursos na igreja; quando estava em casa, dedicava horas de estudo à Libras, e isso foi despertando minha curiosidade e meu interesse por essa comunicação e sua comunidade. A cada encontro com os surdos eu ia aperfeiçoando e ampliando meu vocabulário. Percebi que nascia em mim um desejo de aprender mais a cada novo sinal, a cada momento de fala que tinha com surdos e os compreendia. Foi então que, nesse mesmo ano, o Pr. Carlos ofertou um curso na igreja para que começássemos um ministério com e para surdos, e eu me inscrevi.

Após findar o curso, que durou alguns meses, logo comecei a ajudar voluntariamente nas interpretações dos cultos aos domingos e quartas-feiras. A cada semana, a cada culto, a cada música eu ia buscando aprender mais e mais. O contato com os surdos que frequentavam a igreja semanalmente era desafiador. Estar ali como intérprete era mais que uma ação; percebi que era um dom que Deus me deu, e eu precisava aperfeiçoá-lo. Assim, fiquei por anos atuando voluntariamente como intérprete em minha igreja.

No ano de 2007 ouvi notícias de que tinha sido aberta a inscrição para o primeiro vestibular de Letras: Libras; era um curso a distância oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Contudo, como ainda não me via nesse caminho enquanto profissional da área, tive receio de firmar passos. Decidi fazer minha primeira graduação em Letras: Inglês em 2009, e assim começava a realizar um dos meus sonhos, que era atuar em sala de aula como professora. No ano seguinte, portas começaram a se abrir na área de Libras. Em busca de uma vaga como professora de língua inglesa na rede pública da cidade de Goiânia, deixei meu currículo na Secretaria Municipal de Educação – SME. Nele constava meu curso básico de Libras, informação que eu não esperava que abrisse portas nesse ramo profissional em que estou até hoje. Naquela época eu já percebia que a Libras era uma língua pouco conhecida e que não tinha o status que vejo sendo conquistado nos dias de hoje, mesmo que a passos curtos.

Percebi que eu poderia agregar duas paixões da minha vida, ambas no âmbito profissional: lecionar e Libras. Essas duas paixões se tornaram meu sonho e meu sucesso até aqui, ser professora de Libras. Posso dizer que, em meus poucos anos atuando como professora de inglês/português, não percebi “falantes” tão interessados quanto os “sinalizantes”, com quem me deparo sempre. Percebo isso desde minha primeira aluna surda; com apenas cinco anos, ela exigia de mim uma mala de

conhecimentos; tinha uma sede enorme de aprender sua língua materna. Era um exemplo de “privação linguística” bem ali, na minha frente. Isso foi o que me impulsionou a buscar formação profissional efetiva na área da Licenciatura em Libras. Assim, decidi me dedicar a apenas esse campo de atuação. Comecei como intérprete de Libras educacional e, devido a essas mudanças, não trabalhei mais como professora de língua inglesa.

É claro que, enquanto intérprete nesses seis anos de atuação profissional no contexto escolar, não posso deixar de mencionar os vários contextos particulares e familiares com que me deparava sempre que recebia um aluno surdo. As particularidades e especificidades linguísticas, culturais, sociais e políticas dos surdos que passaram por mim, fossem crianças, adolescentes, jovens ou adultos, me fizeram entender a ampla necessidade de repensar esse modelo educacional “inclusivo” que prevalece na educação dos surdos atualmente, pois ele considera que apenas a inserção desse aluno acompanhado por seu intérprete de Libras garante uma inclusão efetiva.

Meu primeiro passo foi buscar uma formação específica na área. Em 2012 iniciei meus estudos e em 2015 pude concluir minha segunda graduação, que dessa vez foi em Letras: Libras pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Foi na própria UFG que tive minha primeira oportunidade de iniciar minha carreira profissional enquanto professora de Libras, quando fui aprovada em primeiro lugar como professora substituta de Libras; assim, comecei a atuar nas licenciaturas com a disciplina introdutória de Libras. Desde essa minha experiência no ensino superior, ao pensar na base legal na qual a disciplina de introdução à Libras que eu ministrava se pautava e em que meios era estabelecida, já me inquietavam as lacunas da Lei da Libras (nº 10.436/2002) e de seu Decreto (nº 5.626/2005). As omissões e silenciamentos nesses documentos me tiravam o sossego enquanto participe dessa comunidade e enquanto profissional.

Meu anseio hoje e para os próximos tempos é não ter mais que ouvir “falas” como: “Libras é uma linguagem”; “Ah! Você é professora de surdo-mudo”, “Aqueles que ficam mexendo as mãos, né?!”; “Para que aprender esses gestos se eu não sou mudo?”, dentre outros discursos ideologicamente repassados por tradições familiares e/ou sociais, além do senso comum. Infelizmente, grande parte da sociedade ainda não tem conhecimento sobre a luta, a resistência ou sequer a existência da comunidade surda, de sua língua e cultura. Pensando nisso, vejo uma necessidade gritante de voltarmos nossos olhares ao surdo, à sua língua, à sua cultura e à sua forma de politizar.

Acredito que o fim desse cenário que acabei de descrever está abordado nesta pesquisa: a educação dos surdos e o que conhecemos como bilinguismo.

Assim, considerando a motivação exposta no parágrafo anterior, escolhi o Distrito Federal como *locus* de pesquisa, pois desde a minha graduação em Letras: Libras tive a oportunidade de entrar em contato com a Escola Bilíngue de Libras e Português escrito de Taguatinga (doravante EBT), quando fui recebida por ela para fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso (2015). Na época fiquei vislumbrada com o diferencial da prática pedagógica bilíngue que acontecia na EBT. Defendo aqui que, mesmo que não seja um modelo ideal de escola, ainda assim, se comparada com a realidade que conheci nas escolas inclusivas enquanto intérprete de Libras em Goiânia, a EBT era como estar no “céu dos surdos”, no “mundo ideal” dos e para os surdos.

Dessa forma, a justificativa desta pesquisa está na tentativa de contribuir, ampliar, discutir e propor caminhos na área de políticas linguísticas voltadas para o ensino de alunos surdos no modelo³ bilíngue, sempre na tentativa de contribuir com esse campo linguístico e essa comunidade. Me angustia ainda a insuficiência de um ensino bilíngue que realmente favoreça a educação dos surdos, pois acredito que o modelo inclusivo que prevalece nas escolas atuais no Brasil não atende aos surdos em seu direito linguístico de forma efetiva.

3 Relevância acadêmica: um projeto maior

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado *Direitos humanos e diversidade*, com foco na temática proposta pelo edital *Educação Bilíngue para surdos, escola e inclusão: entre o dito, o pretendido e o (re)feito*, cujo objetivo é tecer uma rede de reflexões sobre a chamada educação bilíngue para alunos surdos que está sendo implementada no Brasil. Partindo desse tema norteador é que proponho a continuidade desse eixo investigativo na educação (dita) bilíngue numa região administrativa do Distrito Federal, Taguatinga. Tal projeto iniciou-se a partir da proposta do referido edital (Capes/Secadi/2017), tendo sido realizado por cerca de dois anos, no período de 3/2018 a 2/2020. Com base no tema geral do projeto emergiram quatro subtemas: o primeiro discorre sobre *Escolas inclusivas do DF e ensino para surdos*; o segundo

³ No contexto inicial desta pesquisa, entendo o termo “modelo” como um conjunto de procedimentos e orientações com base nas leis e decretos existentes na área para a implementação, na prática pedagógica, da escola bilíngue para surdos; assim, a partir dessas orientações e parâmetros é que espero analisar e refletir criticamente sobre tal modelo que a escola investigada propõe. Outro fator que explica o uso do termo “modelo” é o fato de, no contexto atual, a escola investigada ser a única instituição no Distrito Federal considerada como bilíngue para surdos.

subprojeto refere-se à formação de professores de língua portuguesa que atuam na educação bilíngue para surdos em Taguatinga, DF; já o terceiro trata de *Letramento e empoderamento feminino surdo*; por fim, o quarto subprojeto, fundamentado nesta dissertação, aborda *Políticas linguísticas na educação bilíngue para surdos: reflexões acerca de uma escola bilíngue no DF*. Assim, a partir desses subprojetos, artigos já foram publicados e aceitos em formato de dossiê⁴ em uma revista *The Specialist*⁵, mesmo antes da finalização do projeto, trazendo seu andamento e resultados. Dentre as discussões postas nos artigos publicados, tem-se a referente ao que é proposto em uma escola bilíngue sobre empoderamento feminino, refletindo sobre a necessidade de atentar-se a esse foco de luta linguística.

Nesse intento, busquei uma análise e uma reflexão críticas que caracterizassem um modelo bilíngue para surdos através do que as políticas linguísticas existentes propõem e de como estão sendo implementadas numa escola bilíngue no Distrito Federal. A partir da hipótese de que o modelo bilíngue para surdos que acontece na escola EBT (tendo como base as leis existentes para educação de surdos) pode ser considerado viável e efetivo, espero que tal modelo atenda à necessidade linguística, social e cultural dos alunos ali matriculados. Para isso, proponho uma pergunta central que guiará esta dissertação: Como se caracteriza a educação bilíngue para surdos a partir das políticas linguísticas existentes na escola bilíngue de Taguatinga, no Distrito Federal? Na sequência, levanto três aspectos e suas subperguntas, que ancoram esta análise: Como as políticas linguísticas que norteiam a educação bilíngue para surdos definem esse ensino bilíngue? Como se dá o modelo de ensino bilíngue proposto no PPP pela escola EBT? Qual a percepção de educação bilíngue dos atores sociais envolvidos nesse contexto escolar bilíngue?

Posto isso, com o olhar voltado para questões como essas, o presente estudo tem como objetivo geral analisar criticamente, à luz da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e tendo como pano de fundo a Análise do Discurso Crítica (ADC) como teoria metodológica, como se caracteriza a atual educação bilíngue para surdos, com base nas políticas linguísticas existentes, no contexto de uma escola bilíngue que tem a Libras como L1 e o português escrito como L2, em Brasília.

⁴ Bilinguismo para surdos: um olhar histórico, social, educacional e linguístico.

⁵ A Revista *The Specialist* é uma revista de publicação semestral vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, em conjunto com o grupo de pesquisa Ilcae – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Escolares.

Os objetivos específicos retomam três aspectos já mencionados, que se desdobram como: i) analisar criticamente os caminhos que definem o ensino bilíngue para surdos proposto nas políticas linguísticas existentes; ii) apresentar o que o PPP compreende como educação bilíngue, com base nas políticas linguísticas que atendam ao aluno surdo, sendo Libras como L1 e português na modalidade escrita como L2; iii) identificar como as práticas linguísticas/pedagógicas estão sendo desenvolvidas na dinâmica interna da escola bilíngue, a partir da representação dos atores sociais.

Assim, com base nesses objetivos, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresentei questões introdutórias importantes para a essência desta pesquisa. No segundo capítulo faço uma contextualização voltada aos temas de políticas linguísticas e educação bilíngue para surdos. No terceiro, abordo o construto teórico-metodológico da Linguística Aplicada Crítica em que está pautado o estudo em tela, e a Análise do Discurso Crítica como coadjuvante. Já no quarto capítulo apresento o trajeto metodológico e os resultados esperados nesta pesquisa. Por fim, no quinto e último capítulo trago as considerações e os caminhos que os resultados dos dados demonstram para que as políticas linguísticas existentes sejam (re)pensadas, de forma que se potencialize a educação bilíngue para surdos e se favoreça a implementação de um modelo efetivo na escola-campo e demais no Brasil.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A língua de sinais brasileira não era considerada língua, mas sim gestos, menos válidos, menos língua, menos tudo ou absolutamente nada diante da primazia do português. (QUADROS, 2019, p. 162)

O segundo capítulo desta pesquisa traz um aporte teórico sobre políticas linguísticas na educação bilíngue para surdos, e está dividido em quatro seções: em (2.1), discuto as políticas públicas existentes quando se trata de educação especial; em (2.2), trato das filosofias educacionais que historicamente marcaram a educação de surdos; no item (2.3) abordo os estudos existentes acerca do que se entende como bilinguismo para surdos; no item (2.4) aprofundo as políticas linguísticas voltadas para o bilinguismo para surdos; por fim, em (2.4.1) concluo, com o recorte educacional da educação bilíngue para surdos no Distrito Federal.

1 Trajetória das políticas públicas na (para a) educação especial

Começo com uma frase considerada por alguns e no campo de pesquisa da área como um clichê no contexto inclusivo: “A educação [é] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, art. 205, p. 94). Pode parecer repetitivo voltar a esse artigo da Constituição de 1988 ao discutir “educação especial”, contudo, o objetivo é traçar o ponto de partida da educação especial, chegando ao ponto que esta pesquisa propõe investigar, a caracterização da educação bilíngue para surdos com base nas políticas públicas e *políticas linguísticas* existentes.

Quando penso em um modelo de educação que atenda ao direito individual e social do surdo, concordo que “[...] independentemente da expressão que adjective o substantivo educação – ‘inclusiva’, ‘para todos’ ou ‘multicultural’ –, a realidade que se pretende modificar é aquela que expropria os direitos cidadãos da plena inserção social dos sujeitos” (MATISKEI, 2004, p. 186).

Com vistas ao entendimento de que as políticas públicas voltadas para educação especial têm como meta que “pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção

social dos diferentes grupos marginalizados”(MATISKEI, 2004, p. 186-187), faz-se necessário pensar em meios para que tal caminho se cumpra.

Portanto, o repensar do enfoque da educação de “alunos com necessidades especiais” é necessário para um modelo de “educação especial”. Matiskei (2004) enfatiza o que Carvalho (2001, p. 17) defende com o termo “especiais”: “especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem”. Posto isso, é possível compreender que o Estado deve propor caminhos educacionais inclusivos às especificidades do aluno e de sua individualidade, e não o contrário.

Essa modificação substancial do enfoque e suas implicações operaram a mudança nas representações sobre os problemas de aprendizagem dos alunos e geraram uma série de discussões relacionadas à necessidade de os sistemas de ensino implementarem macropolíticas que atendessem às necessidades educacionais especiais dos alunos, estendendo-se os domínios do especial em educação não apenas para os setores que, de forma institucionalizada, eram responsáveis pelos serviços destinados a esse grupo de alunos. (MATISKEI, 2004, p. 193)

No entanto, quando assisto à realidade do modelo educacional brasileiro pensando nas macropolíticas para o aluno surdo, deparo-me com algumas perspectivas que o fragilizam. Grande parte das escolas “inclusivas/especializadas”, no que tange à construção do currículo e à formação docente, é pensada para ouvintes. As políticas públicas entendem que, para um surdo, a suficiência da garantia e do acesso à sua educação se dá unicamente pela inserção da língua de sinais, representada pela presença do intérprete.

É preciso que se diga que **escola inclusiva** não é sinônimo de escola regular. Escola inclusiva não é sinônimo da escola que se tem (na qual muitas vezes não estão “incluídos nem aqueles que entram todos os dias por suas portas). **Escola inclusiva é sinônimo de escola significativa**. No caso dos surdos, por exemplo, a questão não é: *os surdos têm o direito a estudar numa escola regular, mas, sim: os surdos têm direito a uma educação plena e significativa*. (SÁ, 1998, p. 188, grifos da autora)

Insisto aqui na necessidade de (re)pensar políticas educacionais bilíngues que estabeleçam o direito ao acesso à educação e a oferta dessa educação para alunos surdos. Para tanto, entendo que tais perspectivas distantes dessa educação plena e significativa para as pessoas surdas emergem de como os atores sociais são representados nos documentos legislativos que definem nossa educação. Temos, por

exemplo, “uma representação social da deficiência construída a partir de determinantes diversos” (SÁ, 1998, p. 176) no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (BRASIL 1996), que trata a educação especial como sendo “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para **educandos com deficiência** (grifo meu), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. No caso dos surdos, de 1996 até 2002, período que antecede a Lei da Libras (reconhecendo a Libras como língua do surdo), a referência ao surdo ainda acontecia pelo viés da deficiência: um “educando com deficiência”, como observado por Gesser (2009, p. 46):

Infelizmente, o povo surdo tem sido encarado em uma perspectiva exclusivamente fisiológica (déficit de audição), dentro de um discurso de normalização e medicalização, cujas nomeações, como todas as outras, imprimem valores e convenções na forma como o outro é significado e representado.

Sá (1998, p. 176) reforça a ideia de que existe uma luta em torno do discurso que se refere ao termo “deficiente”, pois “Os surdos não querem ser chamados de ‘deficientes’ não por negarem delirantemente a surdez, mas por resolverem sua impossibilidade de aprender auditivamente o mundo por meio de uma leitura visual do mesmo”.

É nesse âmbito que começa a luta para que, a partir do repensar de documentos já existentes, seja efetivado o lugar de legitimação do surdo como indivíduo que tem uma língua e sejam respeitados seus aspectos socioculturais.

Temos também na LDBN/96, art. 58, parágrafo 2º (BRASIL, 1996), que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, o que por muitos anos se tornou um modelo educacional de “segregação”, uma forma de afastar esses estudantes da sociedade. Isso nos remete ao modelo educacional dos anos de 1980, quando os surdos eram escolarizados em instituições ou associações de saúde por serem considerados deficientes e/ou terem limitações fisiológicas.

A educação de surdos foi vista através de uma perspectiva clínica-terapêutica, buscando-se “a cura” da surdez e a correção “dos defeitos” da fala, sendo os surdos atendidos geralmente em instituições de benevolência, através de uma pedagogia corretiva e “normalizante”, buscando-se soluções práticas para resolver os problemas comunicativos *dos ouvintes* (SÁ, 1998, p. 188-189, grifo da autora).

Cumprindo o objetivo desta seção, apresento alguns documentos que foram criados com a tentativa de propor o bilinguismo para surdos. Um deles é o Plano Nacional da Educação⁶ (doravante PNE), que estabelece novas metas e estratégias para atingir uma educação voltada às necessidades específicas dos alunos em busca de uma equidade no ensino. No documento que complementa a Lei nº 13.005/2014 são expostas estratégias pensadas para surdos como forma de buscar efetividade na sua educação, razão pela qual foi “aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 anos, a contar da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014). O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007, traz, no art. 24, âmbito da educação, itens 3 e 4 (que visam favorecer uma educação bilíngue para surdos), que

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
 - b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
 - c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009)

A criação de mais escolas com projetos bilíngues para surdos faz-se necessária, pois

a consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional. (BRASIL, 2001, p. 11).

⁶ Este é um dos documentos que analiso no cap. 5.

Pensar em meios para propor esse modelo educacional é e será um desafio, mas ele precisa ser posto à mesa, sendo repensado e construído pelo olhar de quem vive a língua e a entende como forma de equidade para uma inserção linguística, social, cultural e política de qualidade para todo e qualquer cidadão brasileiro surdo.

2 Situando a conjuntura político-educacional dos surdos

Para situar a trajetória das primeiras políticas linguísticas na educação de surdos é que inicio esta seção tratando da historicidade dessa comunidade em seu contexto educacional. Considerando o trabalho de Gesser (2009) sobre os primeiros movimentos de lutas políticas linguísticas implantadas na e para educação de surdos no Brasil, temos que esses movimentos se validaram após a chegada de um surdo francês chamado Ernest Huet que, à época, teve o apoio de Dom Pedro II. Por meio de sua influência como imperador, foi fundado em setembro de 1857 o primeiro Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), que existe até os dias de hoje desenvolvendo lutas políticas voltadas a direitos e melhorias na educação dos surdos. De acordo com Strobel (2008, p. 89), “deduz-se que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo”.

Vale destacar que, mesmo não tendo a língua de sinais reconhecida nesse período para a comunidade surda, a instrução dos e por meio de “sinais eram privilegiados na educação das crianças” (GESSER, 2009, p. 37), sendo utilizados como meio de instrução dos surdos que estudavam no Ines. Contudo, esse modelo não perdurou, pois em 1880 foi realizado o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos em Milão, na Itália, que impactou o modelo político e ideológico da educação de surdos em todo o mundo por muitos anos, sendo tido como “um notório exemplo dos impactos que uma política linguística tem no campo educacional” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 54). Neste congresso, foi estabelecido que “[...] a utilização simultânea da fala e dos sinais é considerada como uma desvantagem que impedia o desenvolvimento da fala, da leitura labial e da precisão das ideias. Neste congresso, é declarado que o método oral puro deve ser adotado de forma oficial e definitiva” (LIMA, 2004, p. 20).

O fato é que o Congresso de Milão “é o símbolo de um período em que a educação de surdos passou a ser planejada e praticada por ouvintes” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 53), contrariando aquilo contra o qual muitos surdos lutam até os

dias atuais, o direito linguístico e cultural referente à Libras como L1 e à presença dos surdos nesse processo educacional – ou seja, do surdo para o surdo. Ainda nesse contexto, cem anos após o congresso, Skliar (1998), em um dos seus estudos sobre o bilinguismo para surdos, tratou desse retrocesso na educação de surdos; ele teceu uma análise de fatores históricos da Itália, chegando à conclusão de que “um dos fatores históricos que contextualizou e legitimou a proibição da língua de sinais à época [foi] os esforços em estabelecer um estado italiano, recentemente emancipado, coeso e unificado, política e linguisticamente” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 53).

Com isso, a filosofia oralista como método de instrução de surdos foi implantada no Ines. Diante desse cenário, vamos discorrer sobre três filosofias que perpassam e marcam esse período histórico linguístico no modelo educacional de ensino para surdos. A primeira corrente foi chamada de *Oralismo*; seus primeiros métodos foram adotados em meados dos anos de 1980; essa corrente defendia a imposição da língua oral como modalidade de ensino, acreditando que dessa forma o surdo seria incluído na cultura ouvinte e poderia ser levado a falar “normalmente”, com intuito também de excluir qualquer existência de uma cultura ou língua própria do surdo.

O Oralismo impõe a língua na modalidade oral, objetivando integrar o surdo na cultura ouvinte e o afastar da cultura surda. No entanto, esta mesma imposição que atenta contra as formas de organização cultural e cognitiva dos surdos acaba por alijá-lo ainda mais, tanto da comunidade ouvinte quando da comunidade surda. (SÁ, 2002 apud DOMINGOS, 2014, p. 6)

Gesser (2009) traz-nos outro fundamento errôneo sustentado por essa vertente, afirmando que o contato com a língua de sinais atrapalharia o aprendizado da língua portuguesa bem como o desenvolvimento cognitivo desse sujeito. Acreditava-se, na época, que as tentativas de comunicação por meio de sinais/gestos trariam uma dependência na gesticulação, e o indivíduo não desenvolveria a fala por meio da oralidade. Existem relatos de traumas vividos por surdos que eram forçados a oralizar e a fazer leitura labial através de treinos fonoarticulatórios repetitivos. Foi um período de sofrimento para os surdos que vivenciaram essas imposições, sempre em busca e na tentativa de adequar-se ao que era considerado “normal”: ser ouvinte. Tudo que era imposto para os surdos partia do movimento que considerava que sua deficiência era um problema que o impediria de conviver, interagir e comunicar na sociedade majoritária ouvinte. “Apesar de se comunicar com mais facilidade por meio da linguagem de sinais, esta comunicação era vista como deformação da linguagem estabelecida, ou no máximo

como meio para se chegar à linguagem aprovada” (COSTA, 2010, p. 33). Essa “forma de deformação gestual” refletia-se na dificuldade em aceitar no outro suas diferenças, ideia confirmada mais uma vez por Gesser (2009): “[...] dificuldade humana em aceitar e conviver com as diferenças. A surdez é mais um problema para o ouvinte do que para o surdo. A tentativa de domesticar o surdo, enquadrando-o nos moldes ‘ouvintistas’, mostra, no mínimo, a fragilidade para lidar com desconhecido, com o diferente” (GESSER, 2009, p. 64).

Contudo, com o passar dos anos, pesquisadores da área finalmente compreenderam que o oralismo não poderia continuar, pois, da forma como se ditava o ensino-aprendizado para os surdos, tendo estes que aprender e usar o português na modalidade oral, não resultaram aspectos positivos que favorecessem sua educação no tempo em que foi adotada tal filosofia. “Outra crítica ao Oralismo é que, sem a base cognitiva que a língua de sinais pode dar à pessoa surda, inviabiliza-se a instrumentalização linguístico-cognitiva, gerando, assim, um círculo vicioso” (SÁ, 2002 apud DOMINGOS, 2014, p. 6).

Constatou-se, portanto, que o aprendizado da língua de sinais para o desenvolvimento linguístico-cognitivo era indispensável. Partindo disso, sobreveio o pensar de uma nova filosofia que versava sobre a inserção da língua de sinais no ensino de surdos. Conhecida como *Comunicação Total*, essa modalidade foi adotada, acreditando-se, na época, ser o melhor caminho na contribuição para a educação dos surdos. Essa corrente defendia o ensino da língua oral e/ou da língua de sinais ao mesmo tempo, para que houvesse todo ou qualquer tipo de comunicação entre surdos e ouvintes, especialmente para atender à convivência familiar. A Comunicação Total teve “como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes” (GOLDFELD, 2002, p. 38). No entanto, “O fato de a Comunicação Total consistir na simultaneidade da língua portuguesa, que é oral auditiva, e da Língua de Sinais, que é gestual visual, não levando em conta as diferenças entre estas, fez com que esta filosofia não perdurasse” (DOMINGOS, 2014, p. 7).

Após constatar que tais métodos não contribuíram para a o ensino-aprendizado dos surdos, adotou-se uma filosofia que poderia privilegiar a língua e a cultura desses sujeitos. A filosofia do *Bilinguismo* começou a ser implementada em meados de 1980, e seu intuito era “contemplar o surdo com o conhecimento inicialmente em sua língua materna, a língua de sinais, para posteriormente ter o aprendizado na língua portuguesa, sua segunda língua” (DOMINGOS, 2014, p. 8). Essa fase da história da educação dos

surdos acredita que o surdo tem sua língua, que é a língua de sinais, e tem direito de ser atendido por ela. “A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social” (GOLDFELD, 2002, p. 38)

A partir de avanços na forma de pensar a educação de surdos para surdos é que, em meio a lutas e movimentos sociais a favor de um modelo bilíngue para surdos, amplia-se as atenções e surge a necessidade de criar políticas linguísticas voltadas para essa comunidade. Sobre os documentos que discutem a educação bilíngue para surdos, eles serão melhor abordados na próxima seção.

3 Discutindo as facetas do bilinguismo para surdos

Não é meu propósito definir os termos de *bilinguismo* existentes, mas busco refletir sobre alguns posicionamentos em termos de educação de surdos que se (des)encontram a partir dos anos de 1990, no contexto educacional bilíngue que vem sendo proposto para surdos no Brasil. Começo pelo conceito do que é ser “bilíngue”, o que muitos comumente entendem como o “domínio de duas línguas”. Macnamara (1967 apud HARMERS; BLANC, 2000, p. 6) define como indivíduo bilíngue “alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”. Assim, mais do que competências, temos a perspectiva do bilinguismo visto do contexto social em que o indivíduo está envolvido. Quadros (2012, p. 189) trata disso ao afirmar que, “entre tantas definições, [o bilinguismo] pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”.

Para ir além de apenas uma ótica, exponho outras perspectivas desse conceito. Harmers e Blanc (2000 apud MEGALE, 2005, p. 3) pontuam que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional que perpassa seis dimensões: 1) competência relativa; 2) organização cognitiva; 3) idade de aquisição; 4) presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; 5) status das duas línguas envolvidas; e 6) identidade cultural. Dentro de cada uma das seis dimensões é possível notar dois posicionamentos característicos de “bilinguismos”. Restringindo a análise e considerando o foco deste

estudo, volto-me a quatro delas⁷: competência relativa, idade de aquisição, status atribuído às línguas e identidade cultural. Com base em dados bibliográficos, documentais e socioculturais, e também no meu envolvimento com a comunidade surda, é possível compreender aspectos que representam os encontros e desencontros dos surdos com o bilinguismo, de acordo com tais definições. Segundo Harmers e Blanc (2000), pontuo que:

A *competência relativa*, que “prioriza a relação entre duas competências linguísticas” (HARMERS; BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 3), divide-se em balanceada (domínio equivalente em ambas as línguas em algum nível) ou dominante (domínio maior em uma das línguas). Percebo que o surdo filho de pais ouvintes não tem um nível de competência equivalente nas duas línguas (língua de sinais, doravante LS; e língua portuguesa, doravante LP); por isso, pode-se inferir que não se percebe ou não lhe é ofertado esse processo de “bilinguismo balanceado”, mas, sim, ele se aproxima do “bilinguismo dominante”, com mais equivalência da LS ou de nenhuma das duas, a depender do seu histórico familiar e social antecedente à sua vida escolar.

A terceira dimensão, *idade de aquisição* das línguas, tem um peso primordial no desenvolvimento do bilinguismo, a fim de que o indivíduo chegue a ser considerado bilíngue. Nessa etapa os autores tratam do bilinguismo infantil (simultâneo e consecutivo), adolescente e adulto.

Para as crianças surdas, espera-se que o bilinguismo se encontre na fase infantil; contudo, na grande maioria dos casos, crianças surdas filhas de pais ouvintes desencontram-se desse dimensionamento – seja o bilinguismo simultâneo, em que “a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo” (HARMERS; BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 4), ou no bilinguismo consecutivo, em que “a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1, aproximadamente aos cinco anos” (HARMERS; BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 4), pois cerca de 90 a 95% das crianças surdas nascem em lares não surdos (GUARINELLO; LACERDA, 2007) e acabam por adquirir sua L1 – ou mesmo a tentativa de sua L2 – na fase do bilinguismo adolescente. “Esse é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda e para o eficiente da língua

⁷ Nesta dissertação não aprofundo a dimensão 2) *organização cognitiva*, pois acredito que seria preciso empreender uma análise de dados específica para chegar a um conceito claro de tal dimensionamento. Também não aprofundo a de número 4) *presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão*, por entender que o bilinguismo para o surdo envolve uma língua de sinais e uma língua oral. Assim, a L2 será defendida aqui apenas na modalidade escrita, implicando que, no ambiente em que a criança surda está inserida, ela esteja exposta a “sinalizantes” de sua L1, e não à oralização.

portuguesa, pois a criança nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira língua, no caso do Brasil, a Libras” (QUADROS, 1997, p. 29).

Baalbaki e Rodrigues (2011, p. 145) reforçam que “Esse é o difícil contexto em que se insere a maioria dos surdos que se identificam com a língua de sinais, que é o de ver esta língua, em geral, ser alheia a toda sua família e à maioria dos falantes do país”.

Para a quinta dimensão de bilinguismo proposta por Harmers e Blanc (2000), *status atribuído às línguas*, temos o bilinguismo aditivo e o bilinguismo subtrativo. O bilinguismo aditivo desencontra-se da realidade do surdo, pois considera que as duas línguas “são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1” (HARMERS; BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 5). Já no bilinguismo subtrativo, “a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança; neste caso, durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1” (HARMERS; BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 5). “Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural, para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (QUADROS, 1997, p. 28).

Por fim, apresento a sexta e última dimensão defendida por Harmers e Blanc (2000), *identidade cultural*⁸. Ela versa sobre os “indivíduos bilíngues” em quatro aspectos: bilinguismo bicultural (identificação e reconhecimento em ambos os grupos), bilinguismo monocultural (identificação e reconhecimento com apenas um dos grupos, ainda que se tenha o domínio de ambas as línguas), bilinguismo acultural (renúncia da identidade cultural de sua L1 e adoção de artefatos culturais da L2) e bilinguismo descultural (desistência de sua própria identidade de L1, passando por falhas na tentativa de adoção cultural do grupo da L2). Quadros (1997, p. 28) afirma que “a comunidade surda apresenta uma cultura própria [que] deve ser respeitada e cultivada”. Perlin (1998, p. 54) esclarece que a diferença que separa a identidade surda da identidade ouvinte é a referente ao fato de que “os surdos são surdos em relação à experiência visual, [estando] longe da experiência auditiva”.

Torna-se relevante aprofundar-nos nas dimensões dos teóricos que discutem há algum tempo o bilinguismo para surdos (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998; 2016).

⁸ Para saber mais sobre aspectos culturais e identitários voltados para indivíduos surdos, cf. Perlin (1998; 2004) e Strobel (2009).

Começo por Quadros (1997), que defende duas formas básicas de bilinguismo em termos de educação de surdos: a primeira tem o ensino da L1 e da L2 concomitante, e a segunda é caracterizada pelo ensino da L2 após o “amadurecimento das condições internas”, ou seja, “após a aquisição da primeira língua” (QUADROS, 1997, p. 30).

Diferentemente do que encontramos no modelo bilíngue, orientado e proposto nas leis e nos documentos/oficiais, para Skliar (2016, p. 7) “educação bilíngue é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas”; além disso, “o fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas” (HARMERS; BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p. 11). Infelizmente estamos longe de ver esse modelo na prática e de modo eficiente para o surdo, pois, conforme expõe Sá (1998), escolas “ditas” bilíngues compreendem que apenas o “aceite comunicativo” da Libras resolve a questão pedagógica para o ensino dos surdos.

Sabemos de escolas que estão se definindo como “bilíngues” pelo simples fato de *permitirem e incentivarem* a comunicação por sinais entre surdos e professores. No entanto, não têm uma proposta pedagógica definida para a aquisição precoce da Língua de Sinais, a fim de possibilitar a introdução desta como primeira língua, com todas as implicações para o cotidiano da escola e para o delineamento dos objetivos pedagógicos. (SÁ, 1998, p. 186-187)

Percebe-se que esse cenário só prejudica mais ainda o avanço na efetivação e estabilidade de um modelo educacional bilíngue “unificado”, pois “uma abordagem bilíngue envolve uma reestruturação na maneira de encarar a língua e a cultura surda” (SÁ, 1998, p. 186-187), permeada pelo olhar identitário que temos do surdo. Nesse sentido, Skliar (1999) deixa-nos duas reflexões quando trazemos à tona a definição de escola “bilíngue”:

Primeiro: a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas. Em virtude desta primeira questão é que se faz impostergável uma política de educação bilíngue, de prática e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais. A segunda reflexão se orienta para uma análise sobre as maneiras através das quais a surdez – como diferença – é construída e determinada nos projetos políticos e pedagógicos atuais. Caracterizar um projeto pedagógico de “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessariamente estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa. (SKLIAR, 1999, p. 12)

Uma proposta educativa bilíngue para surdos também deve ser fundamentada na importância da participação do surdo adulto⁹ nesse processo educacional, algo que é legitimado por Perlin (1998, p. 54), quando diz que “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”.

Por fim, deve-se atentar à formação dos profissionais¹⁰ atuantes no ensino de surdos, refletindo sobre como o posicionamento do professor diante das especificidades desse aluno surdo está sendo estabelecido, bem como a (re)definição de objetivos e estratégias de avaliação (SÁ, 1997). Toda a discussão em torno de um conceito/definição de ser “bilíngue” e dos artefatos vinculados a esse conceito poderá contribuir para um modelo educacional “ideal” e/ou efetivo de bilinguismo; sua “ausência” igualmente vai inferir nesse processo.

4 Contextualizando as políticas linguísticas existentes no bilinguismo para surdos

A contextualização das políticas linguísticas na e para a educação de surdos surgiu da necessidade de pensar nessa minoria linguística, tratada também em estudos e pesquisas que se introduziram a partir de 1990 no Brasil (FREIRE; FAVORITO, 2007). Tais trabalhos apontam a importância de discutirmos a relação língua(gem) e sociedade no contexto educacional de alunos surdos, desvinculando o viés patológico da surdez como barreira entre língua(gem) e sociedade.

Ao estabelecer um distanciamento do paradigma clínico com relação a essa minoria linguística (os surdos), meios são estabelecidos para que esse modelo educacional se “re-signifique [...], legitimando-se como espaço próprio de reflexão” (FREIRE; FAVORITO, 2007, p. 209). Acredito que a proposta de educação bilíngue para surdos – o bilinguismo – é necessária, pois é preciso dissolver o viés patológico da surdez como barreira no processo relacional entre língua e sociedade, uma vez que é por meio da língua de sinais que o surdo construirá sua percepção de mundo nos aspectos linguísticos, sociais, culturais e políticos de ser (QUADROS, 1997; GESSER, 2009;

⁹ O fato de a escola contar com profissionais surdos torna possível, também e principalmente, a construção de identidades surdas por meio do acesso aos traços culturais da comunidade surda e da interação com modelos positivos de surdo adulto, com os quais os alunos poderão se identificar e desenvolver uma autoimagem positiva de ser surdo e não de ser “não ouvinte” (PEREIRA; VIEIRA; 2009, p. 64 apud MOURA; VIEIRA, 2005).

¹⁰ Aprofundarei mais sobre o perfil desse profissional que atua no atual cenário “bilíngue” no próximo item (cf. item 4.1.1).

FERNANDES, 2012; SLOMSKI, 2012; LODI; LACERDA, 2014; SKLIAR, 1998; 2016).

Partindo desse pensamento é que a proposta da oferta e garantia de um modelo bilíngue para surdos traz, segundo Freire e Favorito (2007, p. 207),

a necessidade de construir um programa de educação bilíngue para surdos em que a surdez seja abordada como diferença e como experiência visual de conceber e apreender o mundo e em que a língua oral do país seja ensinada aos surdos como uma segunda língua em sua modalidade escrita.

Quando pensamos em educação bilíngue para surdos, sobrevêm alguns questionamentos, como a respeito da existência de políticas linguísticas para essa minoria surda e a eficiência/suficiência do posicionamento de tais políticas linguísticas voltadas para educação bilíngue para surdos, dado que o fato de existir um posicionamento político não basta para que seu planejamento/aplicação – termo aqui entendido segundo Calvet (2007) seja posto em prática, alcançando o objetivo de ser efetivo/suficiente no decorrer da prática pedagógica.

Os primeiros indícios da discussão sobre a inclusão e/ou educação bilíngue de alunos surdos no ensino regular são encontrados na Declaração de Salamanca, em 1994, que estabelece de um modo geral a criação de escolas ou classes especiais. Finalmente, após anos de lutas políticas, a comunidade surda pôde presenciar o estabelecimento de políticas linguísticas e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, através da promulgação da Lei nº 10.436, de abril de 2002, que dispõe em seu artigo 1º:

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

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

A partir da concepção dessa Lei, novos rumos para a educação de surdos foram e estão sendo traçados. Poucos anos mais tarde, somando-se a essa conquista, temos a criação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e norteia caminhos para a oferta de ensino e o atendimento do aluno surdo, garantindo-lhe o direito linguístico a uma escola bilíngue, com professores capacitados. Esta pesquisa valeu-se do contexto do Decreto que trata da educação bilíngue (art. 22):

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

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

Articulando o texto citado acima com a ideia apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), temos que:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

A implementação de uma escola bilíngue – ou seja, de um modelo de educação bilíngue de surdos – não deve se apresentar como uma proposta que advém do entendimento de “educação especial” por si só, como sendo o aluno “especial”, mas com uma forma de ensinar que seja voltada às especificidades linguísticas do estudante, uma vez que “a opção por esta nova perspectiva impõe a necessidade de reflexão sobre os pressupostos educacionais que orientam a prática pedagógica” (SANTOS, 2012, p. 72). Assim tem-se a partir do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei de Libras, uma estrutura para que o bilinguismo aconteça e se distancie da ideia de “especial”. Logo, esta pesquisa compreende que

A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Dessa forma, os surdos passaram a ter direito ao conhecimento a partir desta língua. O português é utilizado na modalidade escrita, sendo a segunda língua, e a educação dos surdos passa a ser bilíngue. (KUBASKI; MORAES, 2009, p. 2)

No contexto da trajetória de documentos que orientam a educação bilíngue para surdos, temos também o PNE (2014-2024), que propõe metas e estratégias para esse cenário:

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos. (BRASIL, 2014)

Por fim, volto o olhar para um documento recente que rege a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), elaborada com a participação de profissionais de variadas áreas do conhecimento e experiências. A BNCC tem como objetivo garantir uma educação de qualidade, completa e contemporânea, preparando os estudantes brasileiros para o futuro. A Libras foi citada na BNCC¹¹ no item que trata da área das linguagens, sendo definida como um tipo dos tipos de linguagem.

Com base nos teóricos e nas reflexões desenvolvidas nesta seção, inferimos que o efetivo bilinguismo¹² para surdos depende de PLs que sejam suficientes para que um modelo político-linguístico seja embasado nas necessidades de uso dos surdos. Atenções e espaços para a proposição e o repensar das PLs para surdos devem ser postos, a fim de conquistar cada dia mais melhorias no contexto educacional para surdos. Não que sejam insuficientes os caminhos traçados até aqui: foram importantes e evocam a necessidade de melhorar possíveis lacunas na e para a educação de surdos.

Diante do contexto do bilinguismo, aqui abordado, esta pesquisa estabelece seu recorte definindo como *locus* uma escola do DF. No próximo item são explicados aspectos importantes traçados pelas instâncias educacionais dessa região.

¹¹ Dedico um olhar crítico e reflexivo à análise desse documento adiante, no capítulo cinco.

¹² Segundo os autores postos nesta seção, defendo que bilinguismo para surdos é o modelo de ensino adotado por escolas bilíngues que tenham a Libras como L1 em todo o processo educativo, e o português escrito como L2.

4.1 Um recorte da política linguística da educação bilíngue para surdos no Distrito Federal

A escolha do *locus* de pesquisa desta dissertação decorreu do fato de o DF ser a única região do Centro-Oeste que implementou uma lei específica para criação de escolas bilíngues para surdos, tendo-a posto em prática e sendo reconhecida por ter a primeira e única escola bilíngue para surdos em toda a região e seu entorno.

Os dados do censo escolar do Distrito Federal dos anos de 2018 e 2019 disponibilizam informações sobre como se estabelece e se organiza a educação básica e também a voltada para o bilinguismo, abrangendo quantidade de estudantes matriculados e suas especificidades por região, ou de um modo geral. Com base nesses dados, é possível fazer proposições e planejar políticas públicas e/ou programas que favoreçam ainda mais esse modelo educacional. Os dados ainda contribuem para estudos sobre a demanda educacional atual dos alunos com surdez e/ou deficiência auditiva usuários da Libras, viabilizando que futuras propostas com base nesse levantamento também contribuam de alguma forma na busca por melhorias das políticas linguísticas que discutem o modelo educacional bilíngue.

Trago informações gerais acerca de um levantamento feito no Distrito Federal na área da “educação inclusiva”, com dados referentes à classe comum/integração inversa/educação bilíngue (2018 e 2019); contudo, volto o foco apenas àqueles referentes aos alunos com deficiência auditiva ou surdez. O censo escolar da rede pública no DF foi reproduzido aqui em categorias, assim como representado pela organização da Diretoria de Informações Educacionais do Governo do Distrito Federal. Essas categorias são: surdez – libras, surdez – oralizado, deficiência auditiva – libras, deficiência auditiva – oralizado.

Tabela 1 – Censo escolar 2018 GDF

Classe Comum/ Integração Inversa/ Educação Bilíngue	
Censo Escolar 2018 – Total DF	
Surdez – Libras	77
Surdez – Oralizado	16
Deficiência Auditiva – Libras	310
Deficiência Auditiva – Oralizado	344
Surdocegueira	5

Fonte: Adaptada de Gdiep (2019).

Tabela 2 – Censo escolar 2019 GDF

Classe Comum/ Integração Inversa/ Educação Bilíngue	
Censo Escolar 2019 – Total DF	
Surdez – Libras	68
Surdez – Oralizado	17
Deficiência Auditiva – Libras	301
Deficiência Auditiva – Oralizado	333
Surdocegueira	4

Fonte: Adaptada de Gdiep (2019).

Com base nesses registros, vejo que a demanda de alunos surdos no Distrito Federal demonstra o crescente número de estudantes que esperam e lutam pelo direito de estudar em uma escola bilíngue, conforme citado pelo Decreto nº 5.626/2005. No ano de 2018, havia cerca de 750 surdos matriculados; no ano seguinte, 723 alunos estudavam nas escolas de classe comum, sendo que já poderiam ter acesso a escolas no modelo educacional bilíngue, suprimindo tal demanda.

Após sete anos da regulamentação do Decreto nº 5.626/2005, dada a necessidade de atender ao maior número de estudantes com surdez, é que fora possível estabelecer mudanças nessa realidade educacional. Um projeto defendido na Câmara Legislativa do Distrito Federal pelo deputado Wellington Luiz, em cumprimento à Lei nº 10.436/2002, que prevê a oferta e criação de escolas bilíngues para surdos, foi o meio que desempenhou a Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Tal lei estabelece diretrizes e parâmetros para implantação e implementação de políticas públicas educacionais focalizadas no bilinguismo para surdos. Dentre suas medidas, está a criação de uma escola-piloto bilíngue. Assim, a partir dessa Lei foi implementada a Escola Bilíngue de Libras e Português por Escrito (EBT) de Taguatinga.

Portanto, a passos largos de desenvolvimento nessa área em relação a outros municípios do Centro-Oeste se encontra Brasília, que conta com uma escola bilíngue no DF, considerada a única de toda a região; também há proposições futuras para criação de outra unidade no Plano Piloto nos próximos meses. Percebe-se, assim, que a Lei nº 5.016 veio para estabelecer caminhos a partir de “Diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para a educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2013).

No entendimento desta Lei – à qual vou me referir como *Lei da Escola Bilíngue no DF*, a educação bilíngue para surdos se dá pela Libras como L1 e pela língua portuguesa na modalidade escrita como L2, “sendo estas as línguas de comunicação e

de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica” (DISTRITRO FEDERAL, 2013, art. 1, parágrafo único).

No decorrer desta pesquisa, foi publicada uma reportagem no dia 8 de julho de 2019 no site do GDF, voltada a informações sobre a educação básica no Distrito Federal e à iniciativa de expandir o atendimento educacional com a implementação futura de mais uma Escola Bilíngue Libras e Português Escrito, agora no Plano Piloto, criada por meio da Portaria nº 120, de 5 de abril de 2019, publicada no Diário Oficial do DF em 8 de abril. Tal proposta está em andamento para que a escola seja inaugurada no ano de 2020, contribuindo para que os direitos linguísticos, sociais, culturais e políticos dos surdos sejam respeitados.

4.1.1 Organização da escola bilíngue para surdos

Para melhor entendimento de como a Seedf se organiza para a oferta de uma modalidade bilíngue para surdos e para o atendimento dos alunos surdos/deficientes auditivos e surdo-cegos do DF, temos a Portaria¹³ nº 256 de 8 de agosto de 2019, regida pelo Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF (SINJ-DF), que estabelece esse remanejamento dos profissionais considerados aptos para a Carreira do Magistério Público no DF, que se apresenta dividida por áreas, dada as seguintes aptidões:

Art. 19. Para atuar nos Atendimentos Especializados nos Centros de Ensino Especial, no CEEDV, na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito, no Programa da Educação Precoce, nas Classes Especiais, nas Classes Bilíngues, na EJA Interventiva, nas Salas de Recursos Generalistas e Específicas e Itinerâncias das áreas da Educação Especial, o servidor deverá:

Quadro 1 – Carreira do Magistério Público no DF

CENTRO DE ENSINO ESPECIAL – CEE, CENTRO DE ENSINO ESPECIAL DE DEFICIENTES VISUAIS – CEEDV, ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO, PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE, GUIA-INTÉRPRETE, SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA, CLASSE ESPECIAL	
Área	Carga Horária Mínima
Programa de Educação Linguística Precoce	Atividades/Educação Precoce: 80 horas + Curso de Libras – 80 horas
	Educação Física/ Educação Precoce: 80 horas + Curso de Libras – 80 horas
Guia-intérprete (Surdocegueira)	Curso específico do Atendimento Educacional Especializado (AEE) 120h ou curso Práticas Pedagógicas para o AEE – 180h + Curso de Surdocegueira – 80 horas + Curso de Libras – 80

¹³Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Portaria_256_de_08_08_2019_Aptidao.pdf

	horas + Curso de Braille – 80 horas
Surdez e Deficiência Auditiva	CLASSE BILÍNGUE: curso de Educação de Surdos e Deficiência Auditiva – 60 horas + curso (s) de Libras – 180h ou Curso de Especialização em Libras (reconhecido pelo MEC)
	ENSINO DE LIBRAS: além de Licenciatura Letras/Libras, curso específico em Atendimento Educacional Especializado (AEE) - 120 horas ou curso Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado – 180 horas
	CLASSE BILÍNGUE DIFERENCIADA: Curso (s) de Libras – 180 horas + curso de 80 horas em DI ou DMU ou TEA
	INTERPRETAÇÃO – S/DA: Curso(s) de Libras – 180 horas + curso de Interpretação em Libras – 60h ou Curso de Especialização em Libras (reconhecido pelo MEC)
	LÍNGUA PORTUGUESA L2 – S/DA: curso específico de Atendimento Educacional Especializado (AEE) 120h ou curso Práticas Pedagógicas para o AEE – 180h ou curso de Educação de Surdos 60h + cursos(s) de Libras – 180h + Curso de Português como segunda língua para surdos – 60 h (carga horária mínima) ou Curso de Especialização em Português como Segunda Língua para Surdos

* S/DA: Surdez/Deficiência Auditiva

Fonte: Sedf (2019). Adaptado pela autora.

É importante também salientar que a observância das atribuições e seu cumprimento estarão a cargo da Subsecretaria de Educação Básica e à Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral. Nesse documento, tem-se a base de critérios para que os profissionais sejam remanejados para atuar, por exemplo, na EBT, lócus desta pesquisa, entre “habilitação” e “aptidão” no capítulo I, art. 3º (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 1):

III - Habilitação: área de formação na qual o servidor está formalmente habilitado a desenvolver suas atividades, conforme registro no SIGRH, nos termos da Portaria 241, de 19/07/2019.

IV - Aptidão: habilidade adquirida pelo servidor para atuar em componente curricular especial, atendimento, unidade escolar especializada, escola de natureza especial, educação a distância, Escolas de Educação em Tempo Integral do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI -, após aprovação por banca examinadora e consequente emissão da declaração de Aptidão e/ou declaração de Atuação, nos termos desta Portaria.

Esses critérios são validados mais pela aptidão, ou seja, pelo peso de dado “curso” e seus “mínimos” de carga horária. Mais uma vez aqui tem-se “indefinidos padrões formativos”, ora uma exigência de 80h de um curso de Libras, ora 180h a depender do cargo. Já para uma atuação como professor de Português como L2, não necessariamente exige-se uma “habilitação”, mas sim variadas opções de cursos de

capacitação. Logo, é necessário trazer para esse espaço crítico o lugar de direito que o surdo tem de ter um profissional capacitado e habilitado, que compreenda suas especificidades culturais, linguísticas, sociais e políticas, além, é claro, de cumprir uma carga horária de um curso tal. Destaco também que desde 1998 a Universidade de Brasília já oferta o curso de Licenciatura em Português do Brasil como segunda Língua (PBSL), implantado no LIP/IL, com o objetivo de qualificar profissionais para atuar também com surdos, profissionais esses que não têm seu “lugar de mercado” respeitado na portaria acima citada.

CAPÍTULO 3 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

O terceiro capítulo desta dissertação é destinado a refletir criticamente sobre conceitos-chave norteadores das teorias que se articulam com esta pesquisa em seu contexto. Apresento na seção 1 o envolvimento e a atuação política da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) no que se refere ao binômio da “mudança social” e “ética da diferença”, que articula pensamentos e ações de autores como Alastair Pennycook (1998; 2001), Lopes (2006) e Rajagopalan (2003; 2015). Na sequência, em 1.1, trago um entendimento sobre os caminhos da política linguística, além de apontamentos que passam pela língua de sinais. Já na segunda parte, na seção 2 e sua subseção 2.1, como uma ferramenta metodológica coadjuvante apresento a relação da abordagem sociodiscursiva e transdisciplinar proposta por Fairclough (1989; trad. 2001; 2003) na teoria-metodológica proposta pela Análise do Discurso Crítica (doravante ADC), na perspectiva dialética-relacional, que trata da linguagem representada por meio do discurso como práticas em busca da mudança social.

1 Contribuições da Linguística Aplicada Crítica

O processo de conscientização da linguística crítica vem sendo trilhado desde os anos de 1980, quando na Escola de Frankfurt já se pensava na dicotomia da linguagem como forma interventiva “na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 126).

Logo na década de 1990, Alastair Pennycook, traça caminhos pontuais para estabelecer a Linguística Aplicada Crítica – LAC, com publicações de obras e artigos de importante valor para esse campo linguístico. Em um dos seus artigos, o autor argumenta que a teoria da Linguística Aplicada precisaria ter uma vista mais “sensível às preocupações sociais, culturais e políticas” (PENNYCOOK, 1998, p. 23), propondo que os linguistas aplicados assumissem posturas críticas. Nesse modo de politizar foi que muitos teóricos da área começaram a repensar e se posicionar sobre a necessidade de discursos morais e políticos, em que a relação da linguagem e da sociedade se aproximasse cada vez mais das discussões e análises nessa linha de pesquisa

(RAJAGOPALAN; ROJO; LAGARES, 2013). Com o olhar voltado para tais questões é que foi se estabelecendo o fundamento que define a LAC como “Uma linha de trabalho que procure sempre tanto criticar quanto transformar, que busque envolver-se num projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças” (PENNYCOOK, 1998, p. 23).

Nos primeiros estudos que precedem o surgimento dessa linha crítica é que alguns caminhos que levam à constituição de seus princípios teóricos foram apresentados sob o viés das desigualdades sociais sendo geradas e/ou ampliadas devido à imposição ideológica de dada língua hegemônica, tendo como base o *status*¹⁴ que se dá a ela, como, por exemplo, a língua inglesa (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005). Pennycook (2001) esclarece que esse acontecimento de variação do *status* de uma língua para a outra, colocando uma sob outra, se daria de forma implícita nos discursos e metodologias no processo de ensino-aprendizado de línguas. Em 1998, o autor já havia questionado as “ideologias coloniais” impostas pelo poder da língua inglesa sobre vários países, definindo que elas ditam o *status* de superioridade do inglês em cada país, em aspectos globais, bem como os efeitos sociais que os discursos têm no decorrer do aprendizado dessa língua.

Freitas e Pessoa (2012, p. 230) registram o que Pennycook (1990) defende:

Se estamos preocupados(as) com as óbvias e múltiplas formas de desigualdade social, devemos começar a “assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias”, o que requer uma quebra dos “modos de investigação que sejam sociais, apolíticos e a-históricos. (PENNYCOOK, 1990, p. 43 apud FREITAS; PESSOA, 230)

Contudo, Freitas e Pessoa (2012) esclarecem que a intenção de Pennycook (1998) não é acabar com o ensino da língua inglesa, mas que, através dessa vertente “crítica” – a LAC, saibamos nos posicionar e “questionar os discursos atrelados às suas origens, de modo que possamos, do lugar (social e discursivo) onde estamos, *speak and write back* como forma de resistência à imposição do inglês no cenário global” (FREITAS; PESSOA, 2012, p. 231). Para Gimenez (2007, p. 102), citada por Freitas e Pessoa (2012, p. 228), a LAC

[...] diferentemente de outras abordagens, extrapola as conexões “entre contextos linguísticos da linguagem e contextos sociais”, visando “estabelecer conexões políticas, sociais e culturais mais amplas”, o

¹⁴ Nesta dissertação, o *status* de uma língua é entendido como proposto por Kloss (1969), para o qual “o planejamento do status incide sobre a situação de uma língua em relação à outra(s), o lugar que lhe é atribuído na hierarquia oficial etc.” (KLOSS, 1969 apud BAGNO, 2017, p. 351)

que envolve “relações entre *conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, sexualidade, classe* e os textos que são objetos de análise. (grifo do original)

Pennycook (1999) reflete sobre como a LAC traça um olhar crítico e politizado em torno de questões sociais e políticas no ensino-aprendizado de línguas, haja vista que “na concepção da LAC usar uma língua significa se posicionar ideológica e politicamente” (FREITAS; PESSOA, 2012, p. 232). Essa teoria crítica se consolidou a partir da publicação do livro de Pennycook em 2001, *Critical applied linguistics: a critical introduction*, que trata de cinco faces da política, demonstrando como ter uma abordagem crítica ou politizada no olhar enquanto pesquisador; são elas: a *política do conhecimento*; a *política da língua*; a *política do texto*; a *política da pedagogia* e a *política da diferença*.

Na *política do conhecimento*, o autor esclarece que a Linguística Aplicada trabalha com quatro facetas para definir a articulação entre língua, conhecimento e política, mas que, na LAC, pode-se adotar apenas uma delas, a *prática problematizadora*, pois ela “concebe a língua como sendo inerentemente política e o poder como estando sempre relacionado a questões de *classe, raça, gênero, etnia, sexualidade* etc.” (FREITAS; PESSOA, 2012, p. 231). Voltando o olhar para esse posicionamento político brasileiro, percebo que essa *prática problematizadora* está relacionada a como “política” e “poder” permeiam as “comunidades minoritizadas” (CAVALCANTI, 2011), haja vista que, considerando o objeto desta pesquisa, os surdos brasileiros representam apenas 5% da população. Os surdos são vistos e tratados como uma minoria linguística – não por um olhar quantitativo, mas pela “inferiorização” por meio da qual a sociedade os vê. As políticas linguísticas também ditam “uma variedade alta, respeitada: o português padrão como a língua do currículo e das avaliações; e uma variedade baixa, sem prestígio, relegada à função de interlocuções cotidianas ou à função de tradução simultânea nas aulas: a língua de sinais” (SILVA; FAVORITO, 2018, p. 151).

Talvez em razão disso a língua dos surdos demora a ser “reconhecida” como tal, e ainda vive uma luta por um espaço político e, conseqüentemente, de conhecimento e poder. Skliar (1998, p. 30) define bem essa *prática problematizadora* quando articulamos língua, conhecimento e política na educação de surdos: “as representações dominantes, hegemônicas e ‘ouvintistas’ sobre as identidades surdas, a língua de sinais,

a surdez e os surdos”, sempre na busca por reverter essa perspectiva de “normalidade”, de “padrão”.

Já quando se fala em *política da língua*, conforme Pennycook (2001), a LAC busca uma mudança no conceito de língua, visto por algumas teorias como algo acrítico e estático, como se o conceito de língua e a língua em sua prática não fossem passíveis de discussões ou novos rumos. Contudo, Freitas e Pessoa (2012, p. 232), a partir dos estudos de Pennycook (2001), pontuam que na LAC a língua é marcada pela “sua capacidade de produzir ações em âmbito social”, sendo vista como “agente das relações sociais”. Por fim, os autores trazem uma reflexão acerca do reconhecimento da LAC como teoria crítica, ou seja, é preciso estabelecer um conceito de língua “que opere diretamente na legitimação da LAC como campo de pesquisa” (FREITAS; PESSOA, 2012, p. 232). Diante disso, “pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo” (SKLIAR, 1998, p. 27), legitimando a língua como agente das relações sociais.

Dando continuidade ao que a LAC estabelece como formas de politizar, temos também a *política do texto* (PENNYCOOK, 2001). Quando se fala em texto, trabalhamos com três teorias de referência: *letramento crítico* – as práticas de letramento devem politizar e estabelecer críticas e concepções que atinjam a mudança social; *análise do discurso crítica* – Freitas e Pessoa (2012, p. 233) entendem que o objetivo do texto para a ADC “é desnaturalizar ideologias que foram naturalizadas”; *consciência sobre a língua* – nada mais é que um viés “pedagógico” advindo da ADC; essa teoria olha para o aspecto do empoderamento dos alunos para identificar e refletir sobre textos ideologicamente dominantes. Dessa forma, deve-se desenvolver nos alunos a criticidade na prática social como “ferramenta” de uso na e para a língua. “É preciso encorajar os(as) alunos(as) a perceber que os textos estão carregados de significados excludentes e que a sua interação com eles pode abrir espaço para a construção de novos significados no mundo social” (FREITAS; PESSOA, 2012, p. 233).

Nessa política podemos pontuar o contexto de “omissão” linguística que os surdos vivenciam quando não há sinalizantes/comunicação em seu contexto social cotidiano e/ou escolar, seja entre pares, no âmbito familiar ou no âmbito educacional. Entende-se, com isso, que o aluno surdo passará tardiamente por esses três processos (letramento crítico; análise do discurso crítica; pedagógico, que é a consciência sobre a língua) da política do texto, pois, “Diante das privações linguísticas, o surdo encontra-se

em desvantagem quanto à organização de suas ideias, reduzindo qualitativamente suas experiências, desde as mais elementares até aquelas capazes de levá-lo à formação de conceitos” (GALUCH; ALAVREZ DA SILVA; BOLSANELLO, 2011, p. 89).

Quanto à *política da pedagogia*, Pennycook (2001) aborda o tema através de cinco aspectos: o *contexto da sala de aula*, as *questões de estrutura, agência e resistência*, a *reprodução social e cultural na educação*, a *pedagogia crítica* e as *questões de ética no Pós-Modernismo*. No primeiro aspecto, o *contexto da sala de aula*, o autor trata das influências externas que interferem na prática pedagógica, e defende que questões políticas e relações de poder estão presentes nesse processo. Já no segundo aspecto, ao discutir as *questões de estrutura, agência e resistência*, Pennycook (2001) trata de um dos principais objetivos da LAC: “identificar as estruturas sociais e ideológicas que limitam as nossas possibilidades de reflexão” (FREITAS; PESSOA, 2012, p. 233). O terceiro aspecto, a *reprodução social e cultural na educação*, questiona a reprodução e a transformação social: a escola está posicionada como um espaço que reproduz as relações, e não como um espaço em que professores podem transformar as relações de desigualdades sociais (PENNYCOOK, 2001). Também temos a *pedagogia crítica*; segundo Pennycook (2001, p. 130), esse domínio tem “uma abordagem que explora a marginalização e a exclusão no ambiente escolar para que os(as) alunos(as) tenham a oportunidade de desenvolver uma voz própria”. No último aspecto, temos as *questões de ética no Pós-Modernismo*. O autor pontua que esse domínio é “uma forma de pensar e agir que sempre resulta de relações sociais, culturais e políticas mais amplas” (PENNYCOOK, 2001, p. 137).

Para concluir o pensamento sobre os cinco tipos de “politizar” defendidos pela LAC conforme Pennycook (2001), temos a *política da diferença*. O autor defende a ligação entre a identidade e o aprendizado de determinada língua: existem fatores sociais internos, da sala de aula, e externos, no mundo, que fornecem a ótica de cada aprendiz sobre o aprendizado da língua.

Uma vez que as diferenças estão circunscritas em nossos corpos, a LAC procura trazer o corpo para o centro das teorizações sobre língua(gem) e educação, considerando, por conseguinte, todos os aspectos corporificados da vida, entre os quais a raça, o gênero, a sexualidade, a deficiência etc. (FREITAS; PESSOA, 2012, p. 234)

Mediante a política da diferença é que o surdo se encontra envolto em algumas questões, como a dos estereótipos que jazem sobre ele. A necessidade de se impor dia a dia, reafirmando ser capaz, por meio da sua forma visual de ser e enxergar o mundo, de

agregar e de contribuir ideologicamente com a sociedade, é uma ação costumeira. “O surdo foi acumulando estereótipos que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural” (PERLIN, 1998, p. 55). É preciso articular questões identitárias com o aprendizado da língua; no caso dos surdos, os agentes desse processo de ensino-aprendizagem devem estar abertos à compreensão do que a LAC orienta como *política da diferença*, ligada ao que Perlin (1998) defende como *política da identidade*: a aceitação da identidade surda e a língua de sinais, que “é um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas” (SKLIAR, 1998, p. 27).

Posto isso, compreendemos que, a partir das teorizações defendidas pela LAC, Pennycook (2001), em seu livro *Critical applied linguistics: A critical introduction*, estabelece questionamentos acerca das rupturas necessárias à Linguística Aplicada, com olhar crítico para a educação dos surdos, abrindo caminhos para a importância do posicionamento político e o poder que a língua de sinais carrega. Assim, entendo que “A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125).

Diante disso é que busco por rupturas e continuidades através do (re)pensar de tais perspectivas *políticas* que de alguma forma estão presentes e/ou ausentes na educação dos surdos, sob um olhar crítico e politizado voltado para a mudança social e a ética da diferença, não esquecendo, é claro, dos processos discursivos que emergem da língua e a partir dela, como o conhecimento e o poder.

1.1 Compreendendo os caminhos da política linguística

Para melhor compreensão das políticas linguísticas, introduzo concepções e desdobramentos acerca desse termo no âmbito dos estudos da LAC, passando por uma interface com a Sociolinguística. Savedra e Lagares (2012) relatam que Haugen (1959) foi o primeiro a tratar do termo *language planning* em um estudo interventivo sobre a língua da Noruega. Nisso foi que os pesquisadores Bright, Labov, Gumperz e Hymes se basearam para estabelecer o campo da Sociolinguística defendida nos anos de 1970. Os primeiros estudos dessa área e do conceito de políticas linguísticas deram-se em meados do século XX, quando em 1969 um grupo de cinco pesquisadores (antropólogos, sociólogos, linguistas e outros, conhecidos como o “bando dos cinco”), J. Rubin, J. Das Gupta, B. Jernudd, J. Fishman e C. Ferguson, discutiam sobre situações de

plurilinguismo e sua gestão (CALVET, 2007). É importante ressaltar que, naquele dado contexto e época,

política linguística é entendida como uma forma de resolver “problemas linguísticos” em novas sociedades multilíngues, decidindo sobre as funções que cada língua cumpriria no país e “equipando” os idiomas locais que não contavam com instrumentos próprios da língua de colonização (ortografia, gramática e dicionário). (LAGARES, 2018, p. 21)

Para o autor, existe um binómio indissociável que trata da política linguística e de sua aplicação: *política linguística e planejamento linguístico*.

Se observarmos, por exemplo, que a escolha de um alfabeto para uma língua se origina da política linguística, isso não significa que Cirilo e Metódio. [...]. Da mesma maneira, em certos países, como a Turquia ou a Indonésia, a língua do Estado foi forjada pela intervenção sobre uma língua já existente, para modernizá-la, adaptá-la às necessidades do país. (CALVET, 2007, p. 11-12)

Calvet (2007) traz à tona sua preocupação em relação ao entendimento dos demais pesquisadores da época no que se refere ao termo como sendo um “binómio”; há um posicionamento de separação refletido no termo no sentido de que, para os americanos, a importância está no planejamento; para os europeus, na política. Calvet (2007, p. 17) reforça que “é preciso distinguir com cuidado: as decisões do poder (a política) e a passagem à ação (o planejamento)”.

Nessa perspectiva, passando pela dimensão do conceito de “política linguística”, Bagno (2017, p. 349) conclui que ela “pode ser definida como o conjunto de medidas que os poderes públicos tomam ou podem tomar para intervir nas interações linguísticas da sociedade”. O autor também versa sobre dois vieses, estabelecendo como foco dessa área “a regulação da *atividade linguística*” e sua relação com “a atribuição de funções a uma ou mais *variedades* presentes” (BAGNO, 2017, p. 349-350).

Sob outro olhar, Rajagopalan (2013) defende que a política linguística vai além de “militância linguística” em benefício de “línguas na beira de extinção, línguas ou suas variedades que são objetos de discriminação ou descaso etc.” (p. 19). Para o autor, o conceito de política linguística não se encaixa em uma ciência exata, mas uma arte.

A política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou, ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

No Brasil, nessa mesma época, o plurilinguismo existente aqui tinha pouco acordo e pesquisa no que tangia ao seu entendimento e reconhecimento: “No Brasil, onde a ideologia de “língua única” desde tempos coloniais tem camuflado a realidade plurilíngue do país, parecia haver pouco lugar para as questões empíricas e teóricas levantadas pelos estudiosos das políticas linguísticas” (CALVET, 2007, p. 7, prefácio).

Nesse sentido, entendemos que, no contexto atual brasileiro, o foco está nas “discussões acerca da língua nacional, o ensino da língua materna, línguas minoritárias, línguas estrangeiras e seu lugar em nossos currículos etc.” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21). Há um caminho de possibilidades para que os surdos lutem em busca desse espaço de politizar; todo e qualquer cidadão é passível de participar dessa intervenção na língua como prática social e de argumentar sobre ela (RAJAGOPALAN, 2013).

A política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão — todos eles, sem exceção — tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22)

Trago também para esse palco discursivo o que Maher (2013), com base em estudos nesse domínio, pontua sobre a situação linguística do Brasil como país multilíngue. Na realidade, muitos desconhecem essa tão grande variedade de línguas existentes neste país, dentre elas a língua de sinais – Libras. Isso resulta nessa tentativa de “unificação linguística planejada” (BERENBLUM, 2003 apud MAHER, 2013, p. 119) que visa acabar com a pluralidade linguística do nosso Brasil.

Na sequência, a autora refuta a visão descrita por Calvet (2007), quando explica o termo “Política Linguística” como sendo a “teoria do binômio” (*política linguística e planejamento linguístico*); para ela, não existe “binômio”, pois “o termo ‘Política Linguística’ será utilizado para referir-se tanto ao estabelecimento de objetivos (sócio) linguísticos quanto aos modos de concretização dos mesmos” (MAHER, 2013, p. 120).

Outro fator importante ao qual Maher (2013) se atenta é a crença de que as políticas linguísticas, em sua maioria, são criadas e colocadas em prática com o intuito de minimizar “problemas linguísticos”, mas, na realidade, querem silenciar determinada língua minoritária, afetando assim o poder político e identitário de uma comunidade.

Políticas linguísticas muito raramente têm como objetivo principal a manipulação, pura e simples, de uma dada situação (sócio) linguística: o que se almeja, quase sempre, é a manipulação das identidades dos

falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou de denegri-las. (MAHER, 2013, p. 120)

Vemos um reflexo desse posicionamento nos marcos históricos da sociolinguística das línguas de sinais (Libras) aqui no Brasil. Mesmo com esse reconhecimento como forma de comunicação, o direito linguístico de uma “educação bilíngue para surdos¹⁵” encontra-se em processo inicial de planejamento, viabilização e efetivação nas instâncias educacionais que devem ou deveriam executar tais medidas, ainda que a Libras tenha sido, há mais de uma década, reconhecida como a língua das comunidades surdas neste país, após muita luta no âmbito da criação e validação de políticas linguísticas voltadas para o direito linguístico do surdo. Skliar (1998), em seu livro sobre *A surdez*, traz à tona o seguinte dado seguido de um questionamento crítico quando se fala de política linguística voltada para minorias linguísticas:

Sabe-se que a língua de sinais americana (ASL) é a terceira língua de maior uso dentro dos Estados Unidos. Mas, terá essa língua o mesmo status social, acadêmico, linguístico que o espanhol, o chinês, o francês? Será que aquilo que é linguisticamente muito utilizado em um determinado país também é politicamente mais reconhecido/considerado? (SKLIAR, 1998, p. 23)

Diante de questões como essas, busco compreender o “apagamento” da comunidade surda na participação, colaboração e planejamento da construção política de documentos que sejam importantes para a educação brasileira e para a formação de cidadãos surdos em nosso país. Trago à reflexão o que Bohn (2000, p. 129) diz: “as próprias pesquisas e os documentos do MEC atestam que as políticas educacionais mais bem-sucedidas são aquelas que passaram por uma ampla discussão com a participação da comunidade interessada”. Nesse rumo, Rajagopalan (2013, p. 37) corrobora com a ideia de que “as políticas linguísticas mais sadias e robustas sempre têm como partícipes e como alvo os cidadãos”, reforçando a necessidade de abertura, de espaço para que os cidadãos surdos se posicionem. Posto isso, surgem pontos para pensar: Como a comunidade surda foi ouvida? Quais interesses ou interessados foram atendidos? “As políticas linguísticas ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o português e as demais línguas do Brasil, apesar de algumas iniciativas para reconhecer a diversidade linguística do país” (QUADROS, 2019, p. 163).

¹⁵ Neste capítulo, defende-se como educação bilíngue para surdos um modelo que tenha a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua de instrução e valorização, e o português como segunda língua, na modalidade escrita.

O pensamento que se instala nesse sentido, por meio do que é considerado nas leis existentes e nos documentos oficiais, é o de que “a esse alunado não é dada opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e a se tornar bilíngue” (MAHER, 2007, p. 68), uma vez que o status de inferiorização da língua de sinais e do surdo ainda se faz presente.

Isso só reforça o que Maher (2013, p. 121, grifo meu) retrata como “políticas de silenciamento voltadas para a promoção de uma *suposta* unificação linguística do Brasil”, pois a realidade das escolas inclusivas e (ditas) bilíngues é de que “a língua de sinais aparece ocupando, se muito, um lugar periférico: a aquisição do português na sua modalidade escrita continua a ser o objetivo primeiro” (MAHER, 2013, p. 126). Destaco que não somente a língua ocupa um lugar periférico, mas também o próprio surdo como indivíduo social. Sá (1998, p. 175-176) considera também que “os surdos foram ‘silenciados’ por tanto tempo, sofreram até mesmo violência institucional¹⁶ contra sua língua e cultura”; nesse sentido, Bagno (2017) complementa que a implementação de uma política linguística pode favorecer dada língua em detrimento de outra.

Não é exagero afirmar que a política geral empreendida por qualquer poder de qualquer Estado ou sociedade inclui sempre uma determinada política linguística. Seja por ação ou por omissão, por vontade consciente ou por inércia inconsciente, todos os poderes políticos executam políticas linguísticas que favorecem determinada língua (ou uma variedade específica dessa língua) no seio da comunidade em que tais poderes atuam. (BAGNO, 2017, p. 350)

Contudo, não é nesse sentido que o bilinguismo para os surdos deve se instaurar, sendo desfavorecido – não é isso pelo qual a comunidade surda luta e que defende.

Os projetos de educação bilíngue para surdos têm que projetar uma luz sobre estes fatos, e não contentar-se simplesmente em definir formalmente – como de hábito se faz – a utilização de duas línguas dentro da educação de surdos. A aceitação da língua de sinais não supõe uma reconversão significativa do problema. (SKLIAR, 1998, p. 25)

Entendo que, quando refletimos criticamente acerca das proposições existentes nas políticas linguísticas que o Estado brasileiro regulamentou no Decreto nº 5.626/2005, vemos que o modelo educacional de oferta e acesso à educação de surdos tem se desdobrado em “políticas de omissão”; em outras palavras, são políticas que

¹⁶ Nos últimos cem anos, a escola que os surdos tiveram baseou-se na imposição da língua oral e na “violência institucional” contra uma língua natural (com a proibição do uso dos sinais, de adultos surdos na escola ou do contato com outros surdos) (SÁ, 1998, p. 188).

foram concedidas à comunidade surda, mas que não são suficientes, como, por exemplo, a inserção do surdo na escola regular “inclusiva” por meio da presença do intérprete em sala, unicamente como forma de acessibilidade linguística. Lacerda e Lodi (2014, p. 16) já pontuaram, nesse sentido, que,

embora a inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula abra a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar por intermédio de uma pessoa competente em língua de sinais, apenas a presença dessa língua não é garantia de que ele aprenda facilmente os conteúdos.

Assim também ocorre com outros pontos desse cenário, como, por exemplo, a formação de professores em cursos superiores sem discriminação e equilíbrio de carga horária ou conteúdos elementares; a criação de escolas bilíngues sem maiores parâmetros de efetividade para esse modelo educacional e com carência de profissionais para atuar (como afirmam Lacerda e Lodi [2014, p. 14]: “[...]as poucas experiências de implantação de propostas educacionais bilíngues ocorrem isoladamente, muitas vezes de forma experimental”); o atendimento especializado no contraturno sem uma demanda de profissionais capacitados e materiais didáticos adaptados para tal atendimento na língua do surdo etc.

É necessário entender que “a língua é um dos pilares de sustentação da estrutura sociocultural, ideológica, identitária de qualquer sociedade humana” (BAGNO, 2017, p. 350). Mediante isso é que se entende que a Libras e seus utentes devem ser valorizados e respeitados, e não silenciados. É por meio da língua de sinais que o surdo terá poder nas relações de interação entre linguagem e sociedade. “A linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125).

Com a finalidade de garantir a acessibilidade linguística da comunidade surda é que lutas são travadas por movimentos sociais, comunidades de prática e pesquisadores da área, com extrema importância em todo o contexto histórico e político da Libras. A própria Lei da Libras¹⁷ é resultado das ações de tais movimentos sociais, entre eles a

¹⁷ De acordo com Gesser (2009, p. 36), a denominação da sigla *Libras*, como padrão, foi aprovada em assembleia por membros da Feneis – Federação Nacional de Educação e de Integração do Surdo em outubro de 1993, e é reconhecida pela Federação Mundial dos Surdos (WFD), bem como pelo Ministério da Educação (MEC). Outra denominação amplamente encontrada na literatura é LSB: Língua de Sinais Brasileira.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (doravante Feneis)¹⁸, e das pesquisas com as línguas de sinais (QUADROS, 2017). Em 1987, a Feneis iniciou sua trajetória de principal comunidade de prática na luta das pessoas com surdez. “A Feneis tem como objetivo a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social para a Comunidade Surda, assim como seus direitos, garantindo assim maior inclusão da Comunidade Surda na sociedade” (FENEIS, 2019, on-line).

Posto isso, reflito sobre como os objetivos políticos da língua estão sendo invertidos em prol de um *status* da língua majoritária que rege a educação brasileira, a língua portuguesa, haja vista que a educação de surdos ainda se mostra sendo pensada hegemonicamente para e por ouvintes.

Como bem acentua Loureiro (2007), é necessário

[...] trazer para o debate nacional a necessidade de uma política linguística que, ao assumir a educação bilíngue para surdos como meta, respeite a comunidade surda como minoria linguística e cultural, reconheça seus direitos linguísticos e combata as práticas ouvintistas e as políticas hegemônicas que ainda persistem na educação de surdos e que parecem querer ocultar a diferença a partir de uma suposta luta pela igualdade. (LOUREIRO, 2007 apud MAHER, 2013, p. 127)

Assim, fica nítido o caminho que procurarei seguir para defender a língua de sinais e o seu lugar com *status* de ensino de língua para surdos, não deixando de lado, é claro, a certeza de que o português tem seu papel como língua de comunicação oficial no país, mas não como língua de ensino, como língua de instrução para os surdos, o que vai ao encontro, obviamente, do entendimento que Loureiro (2007) ressalta acima. A educação bilíngue para surdos tem que ser assumida como meta, de forma respeitosa, tomando seu posto devido, qual seja, a língua de sinais –Libras como a língua de instrução, de ensino para o surdo em todo o processo educativo.

Toda escolha está sujeita a vir a ser considerada malfeita, impulsiva ou feita no calor dos acontecimentos, sobretudo quando vista retroativamente num momento futuro. A política linguística não foge à regra. Ela pode ser tanto bem acertada como danosa, muitas vezes sem que aqueles responsáveis pelas decisões saibam disso no momento da tomada das decisões. Até mesmo gestos bem-intencionados podem gerar resultados deletérios. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 37)

¹⁸ A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis é uma entidade sem fins lucrativos, sediada na capital do Rio de Janeiro. A Feneis é filiada à Federação Mundial dos Surdos – WFD e tem como principal objetivo defender os direitos dos Surdos e garantir a difusão da Libras na sociedade. A Feneis também tem cinco filiais/grupos regionais em diferentes estados (Distrito Federal, Paraná, Rio Grande do Sul, Ceará e São Paulo).

Portanto, reconheço que “a educação, no hegemônico paradigma ouvinte, produziu ‘verdades’ prejudiciais aos estudantes surdos” (PELIN, 1998, p. 52), e a isso se deve a necessidade de (re)formular nossas políticas educacionais voltadas para uma educação bilíngue eficiente.

À luz dessa afirmação é que concluo esta seção sobre políticas linguísticas na e para a educação bilíngue de alunos surdos. Deixo aqui um incentivo para que um processo de reflexão crítica emergja no pensamento de cada indivíduo, participante ou não dessa comunidade, para considerar temas e demandas, além de posicionamentos e omissões postos nos documentos oficiais, estes entendidos como uma política linguística mal-idealizada e desempenhada, haja vista que, no cenário da educação brasileira atual, o que se passa são discursos muitas vezes distantes da realidade e do contexto social do aluno surdo.

2 Contribuições da Análise de Discurso Crítica

A Análise do Discurso surge a partir de estudos ligados às áreas da Sociologia, Filosofia e Linguística. “Assim, tomando pressupostos de abordagens das ciências sociais, a ADC desenvolveu modelos para o estudo situado do funcionamento da linguagem na sociedade” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 12). Dentre os precursores dessa área, destacamos Norman Fairclough (1989; 1992; 1995), o qual assume essa postura crítica de “cientista social, com um importante serviço a prestar a comunidade” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 123). Em 1992, Fairclough publicou sua importante obra *Discourse and social change*, reformulando e aprofundando estudos e métodos da ADC, enriquecendo os cursos de pós-graduação em Linguística em todo o Brasil, com mais um campo a ser abordado. De acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 27), “a ADC dedica-se à análise de textos, eventos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, principalmente no âmbito das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para estudo do discurso”.

Sob o ponto de vista de Batista Jr. et al. (2018, p. 8-9), “A ADC vai se ocupar de investigar a linguagem em uso, situando-a em um contexto específico, bem como dos resultados dessas ações e dos discursos que sustentam e moldam as práticas”. Para esses autores, o que difere a ADC de outras teorias que se assemelham é a articulação inseparável da linguística com o social. Wodak e Meyer (2009) esclarecem que a ADC abrange diversos caminhos teóricos para que estudos e análise de dados se estabeleçam.

Quadro 2 – Estudos de Análise de Discurso Crítica

Abordagens	Autores
1) Histórico-Discursiva (HD)	Reisigl e Wodak (2009)
2) Linguística de <i>Corpus</i> (LiC)	Mautner (2009)
3) Atores Sociais (AS)	Van Leeuwen (2009)
4) Análise de Dispositivo (AD)	Jäger e Maier (2009)
5) Sociocognitiva (SC)	Van Dijk (2009)
6) Dialética-Relacional (DR)	Fairclough (2009)

Fonte: Wodak e Meyer (2009, p. 20).

O presente trabalho se limita à perspectiva dialético-relacional (FAIRCLOUGH, 2003; 2001) dos estudos em ADC, que trata de uma teoria da análise do “discurso” como prática social¹⁹, trazendo à tona que “o discurso é socialmente constitutivo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) e “contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

*Discurso*²⁰, neste trabalho, é entendido como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), pois influenciará o modo como o discurso, em nível de instituições sociais, como a educação e seus agentes, representa, significa e identifica o direito linguístico da pessoa surda. Em ADC, “discurso é linguagem como forma de prática social, e não puramente individual ou situacional” (BATISTA JR. et al., 2018, p. 57).

Para Fairclough (2001, p. 91-92), o discurso contribui em três aspectos, e esses aspectos representam funções da linguagem: “identitária”, “relacional” e “ideacional”. *Identitária*: construção das identidades sociais e posições do sujeito estabelecidas no discurso; *relacional*: construir as relações sociais entre as pessoas do discurso e a forma como são representadas e negociadas; *ideacional*: a construção de sistemas de conhecimento e crença por meio dos textos.

Em 2003, Fairclough revisa as funções da linguagem e os significados, correlacionando-as à perspectiva da Linguística Sistêmica Funcional (doravante LSF)

¹⁹ Cabe ressaltar que neste trabalho entende-se que a prática social “tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica –, e o discurso pode estar implicado em todas elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

²⁰ Fairclough (2003, p. 26, tradução nossa) diferencia dois sentidos do termo *discurso*: como substantivo abstrato, significando linguagem e outros tipos de semiose, e como elementos da vida social, ou seja como substantivo contável, significando modos particulares de representação de parte do mundo.

de Halliday (1978), uma vez que “as abordagens ‘funcionais’ da linguagem enfatizam a ‘multifuncionalidade’ dos textos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23, tradução nossa), dando um novo viés para a teoria anterior. Nas palavras do autor, temos três sentidos/significados quanto ao texto ou a partes dele: “a relação do texto com o evento; com o que há de mais amplo no mundo físico e social e com as pessoas envolvidas no evento” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24, tradução nossa).

Assim, ao analisarmos, percebemos, em relação aos três significados, que um interioriza o outro numa relação dialética, sem que se anulem ou se excluam. Dessa forma,

estamos realizando duas tarefas interconexas: (a) olhando-as em termos dos três aspectos do significado: ação, representação e identificação e como são realizados nos diferentes traços de textos (vocabulário, gramática etc.); (b) estabelecendo a ligação entre o evento social concreto e a prática social mais abstrata ao perguntar que gêneros, discursos e estilos estão ali delineados, e como os diferentes gêneros, discursos e estilos se articulam no texto? (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28, tradução nossa)

Para Fairclough (2003), toda análise é parcial, inconclusa e situada, sendo aberta para novas análises e novos olhares que surgem de acordo com nossos objetivos nesse ou naquele texto. Para isso, a separação em categorias é necessária. Logo, há no modo de agir e interagir discursivamente o significado *acional*: é por meio dos gêneros que acessamos a linguagem. Já no significado *representacional* temos como construímos as perspectivas de mundo; com isso, apresentamos óticas particulares como sendo dados universais, às vezes naturalizando relações de exploração, dominação e injustiça. O significado *identificacional* está ligado aos estilos, ao modo de discursivamente nos identificarmos. Fairclough (2003) também diz que essa materialidade discursiva nesse modo é parcialmente discursiva, precisando de um repertório de leituras interdisciplinares e transdisciplinares a outros campos do conhecimento.

Cabe ressaltar a importância do conceito de “texto” segundo a ADC, sendo tratado como “materialidades discursivas dos eventos, decorrentes das práticas sociais, o que inclui a fala, a escrita, a imagem” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 23). O entendimento de discurso em Fairclough (1989; 2001) se aplica à linguagem como prática social. Nesse sentido, Batista Jr. et al. (2018, p. 9) dizem que “Há, portanto, um olhar para o texto e outro para a realidade social, de forma que a investigação da ação por meio de textos orais e escritos em contextos específicos construa a coerência de significado”.

2.1 As três dimensões do discurso

Nesta subseção, buscamos esclarecer de forma sucinta, segundo a perspectiva da ADC, os conceitos de discurso, poder e ideologia.

No que tange ao conceito de “poder” nessa perspectiva, Fairclough trata sob dois aspectos a prática discursiva: político e ideológico.

o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94)

A ideologia é entendida como

significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

Na visão de Thompson (2002), o termo “ideologia” carrega um histórico negativo devido à conotação de ser uma representação particular de mundo, a única e correta a ser seguida ou aceita. O caminho da ADC para que os discursos sejam desprendidos de dominação imposta pelas ideologias é a visão crítica posta sob o senso comum que é reproduzido na prática social, desviando-a de ser aceita como verdade absoluta. Nesse sentido, o pensamento da teoria marxista também coaduna com o viés da ADC, e a partir dele é que Thompson (2002a) sugere cinco modos gerais de representação da ideologia²¹: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação.

Retomando a discussão acerca do conceito basilar em ADC, Ramalho e Resende (2001, p. 22) tratam da visão funcionalista que apresenta o *discurso* como “modo de interagir e se relacionar, de representar e de identificar(-se) em práticas sociais”; por meio da imersão, a realidade (domínio empírico) é que desvenda os fatos (domínio do realizado). Esse processo nos leva a identificar os níveis constitutivos da prática social (domínio potencial) através do discurso.

É nesse sentido que as supracitadas autoras estabelecem a existência das (redes de) ordens do discurso, que consideram o social como importante, e não apenas o semiótico; o social configura-se “como um sistema, isto é, um potencial semiótico

²¹ Cf. Thompson (2002).

estruturado que possibilita e regula nossas ações discursivas, tal como as práticas sociais possibilitam e regulam nossas ações” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 44-45). Tal discurso é acompanhado por três elementos: gêneros, discursos e estilos.

[o]rdens de discurso são a organização e o controle social da variação linguística, e os seus elementos (discursos, gêneros, estilos) são, correspondentemente, categorias não puramente linguísticas, mas que fazem o corte através da divisão entre linguagem e ‘não linguagem’, entre o discursivo e o não discursivo. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24-25, tradução nossa)

Batista Jr. et al. (2018, p. 93) têm outra visão das ordens do discurso (OD); entendendo as OD como a formação de “padrões de recursos multimodais (linguísticos e não linguísticos), expectativas sociossemióticas que guiam o que deve ser escolhido e em qual combinação, tanto em termos de identidades quanto de ações e de representações”. Assim, as funções da linguagem são vistas como “modos sociossemióticos” de (inter)agir discursivamente (gêneros), de representar o mundo (discursos) e de ser (estilos), o que para Fairclough (2003) será tratado como “análise interdiscursiva”.

Note que “discurso” está sendo usado aqui em dois sentidos: abstratamente, como um substantivo abstrato, com o significado de linguagem ou outros tipos de semiose como elemento da vida social; mais concretamente, como substantivo contável, com o significado de maneiras particulares de representar parte do mundo. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24, tradução nossa)

Na figura a seguir temos a concepção tridimensional de “discurso” (FAIRCLOUGH, 2001):

Figura 1 – Concepção tridimensional de “discurso”



Fonte: Fairclough (2001, p. 101).

Na concepção tridimensional, o discurso como texto apresenta-se nos aspectos formais (foco nas formas linguísticas) e nos processos produtivos e interpretativos (foco no sentido). Dentro da análise textual, serão investigados aspectos como vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103).

Já na prática discursiva, três perspectivas são estudadas: a força dos enunciados, a coerência e a intertextualidade. Dentro desses aspectos textuais temos a produção, a distribuição e o consumo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106). Assim, na prática discursiva se estabelecem a relação da micro e macroanálises mediando as relações dimensionais da prática social e do texto. Por fim, o discurso como prática social remete ao estudo da ideologia e ao poder como concepção discursiva nessa tríade, demonstrando o poder do discurso como luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116).

CAPÍTULO 4 – REFERENCIAL METODOLÓGICO

No presente capítulo, traço um roteiro dos métodos utilizados para o levantamento de dados desta pesquisa. Optei pela investigação de caráter qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico por meio do processo de triangulação dos dados (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009; CRESWELL, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2010), valendo-me também do aporte metodológico da ADC na perspectiva dialética-relacional defendida por Fairclough (2003). Adotei os seguintes instrumentos para a análise dos dados coletados: estudo de documentos oficiais (leis, decretos e PPP), além de dados gerados por observação de aulas e entrevistas.

Na seção 1, abordo a natureza da pesquisa qualitativa-interpretativista de cunho etnográfico. Na 1.1, explicito como utilizei o processo de triangulação para articulação e análise dos dados. Em 2 apresento o passo a passo da pesquisa de campo, tratando dos seguintes aspectos: observação participante (2.1), tipo de entrevista (2.2), contexto e participantes da pesquisa (2.3). Por fim, na seção 4 especifico os caminhos construídos para categorização dos dados utilizando a ADC como método.

1 Natureza da pesquisa

Dentro do campo das ciências humanas e sociais, é possível encontrar dois tipos de abordagens para uma pesquisa científica: a quantitativa e a qualitativa.

A abordagem quantitativa coaduna a perspectiva de que “a redução a um conjunto parcimonioso de variáveis, rigidamente controladas pelo planejamento ou pela análise estatística, proporciona medidas ou observações para a testagem de uma teoria” (CRESWELL, 2010, p. 177). Esse tipo de pesquisa busca também “documentar e analisar a frequência e a distribuição dos fenômenos sociais na população” (FLICK, 2009, p. 22).

Já a pesquisa qualitativa decorre da visão positivista veiculada no século XIX por Augusto Comte; como elucida Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), foi introduzida nas pesquisas das “ciências exatas e foi importada pelas ciências sociais” pouco tempo depois. Creswell (2010, p. 206) diz que na abordagem qualitativa existem aspectos essenciais, pois ela “emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados”.

Como aporte metodológico desta pesquisa, optei por abordagem e procedimentos de cunho qualitativo-interpretativo, haja vista que, para Creswell (2010, p. 211), “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”, Na visão de Flick (2009, p. 62), “na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito do seu tema”. Segundo Creswell (2010, p. 209), dentre as características que podem ser levantadas para que uma pesquisa seja considerada qualitativa está o fato de que “a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem”. Essa definição marca a proximidade entre o pesquisador e o objeto, ideia distanciada nas pesquisas quantitativas.

Bortoni-Ricardo (2008) chama a atenção para possíveis filtros que surgem no decorrer da pesquisa qualitativa no paradigma interpretativista, visto não ser um processo apenas intuitivo, e sim associado à nossa “bagagem cultural”, uma vez que “o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Desse modo, enquanto pesquisadora em busca de caracterizar o bilinguismo para surdos no DF, com base no pressuposto da reflexividade e como parte do mundo social atuante profissionalmente nessa área há mais de nove anos, minha “ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

Ainda nesse viés, Flick (2013, p. 23) aprofunda algumas características que marcam a pesquisa qualitativa, lidando com três tipos de abordagens:

- (a) A captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes.
- (b) Os significados latentes de uma situação estão em foco.
- (c) As práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos.

1.1 Processo de triangulação metodológica

Conforme proposto por Bortoni-Ricardo (2008), elegi formas de registros de diferentes naturezas, desenvolvendo a pesquisa com base no princípio da triangulação dos dados²².

A triangulação dos dados é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. [...] Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61)

Nesta pesquisa, a investigação de documentos é item fundamental para compor a triangulação. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2010) caracterizam os “documentos” como *primários* (estudo documental) e *secundários* (estudo bibliográfico). Vejo a necessidade de esclarecer o olhar que tenho sobre “documentos escritos”, portanto, registro que essa categoria pode abranger algumas variedades de documentos legais, como “normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Dessa forma, nesta pesquisa (para fins de análise), os documentos oficiais utilizados referem-se à legislação e aos documentos norteadores do modelo educacional vigente para educação bilíngue para surdos, bem como ao Projeto Político-Pedagógico (doravante PPP) de uma escola bilíngue, documento institucional que representa o contexto escolar.

Ainda segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 45), os documentos “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. Assim, entendo que a minha leitura crítica dos diversos documentos analisados ou a leitura de um mesmo documento podem compreender aspectos sob ângulos diferentes, que vão variar de acordo com a necessidade de uso ou com a visão empregada. Nesta pesquisa, os “documentos” não são vistos como “meros registros ou determinações oficiais ou institucionais”, e sim como textos, em seu significado acional, que representam as práticas sociais e discursivas que moldam o problema social investigado, qual seja, a ineficiência das leis que regem um modelo educacional bilíngue para surdos.

²² A triangulação metodológica inclui dois ou mais métodos diferentes para gerar os dados (FLICK, 2009), visando explicar ou compreender com mais complexidade os processos sociais, estudando-os em mais de uma perspectiva (COHEN, 1983).

Dentro desse modelo de pesquisa, optei pelos seguintes caminhos para o levantamento de registros:

Quadro 3 – Caminho de pesquisa

Caminhos percorridos		
1º momento (fev.– jun. 2018)	Identificação de obstáculos para que o problema seja superado	- estudo bibliográfico - estudo das PL existentes
2º momento (jul.– dez. 2018)	<i>análise da conjuntura</i>	- coleta e análise das PL (documentos oficiais: Lei da Libras; Decreto 5.626/05; PNE e BNCC)
3º momento (set. 2018– maio 2019)	<i>análise da prática particular</i>	- investigação e análise do PPP da EBT e demais PL que fundamentam o mesmo (<i>Currículo em Movimento</i>) - observação das aulas (professora surda e ouvinte)
4º momento (junho- 2019)	<i>análise de discurso</i>	- realização e análise das entrevistas
Processo Contínuo (fev. 2018– jan. 2020)	- Investigação da função do problema na prática - Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos - Reflexão sobre a análise	- junção da triangulação

Fonte: Elaborado pela autora.

A princípio, foi necessário um estudo bibliográfico, pois “as fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 169). Posto isso, propus, considerando a perspectiva crítica das políticas linguísticas para o bilinguismo para surdos, um levantamento referente a documentos legais e institucionais. Tais documentos guiam a proposição de parâmetros e diretrizes para a efetivação de um modelo viável e eficaz na educação bilíngue para surdos. Esses documentos são: Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005; Lei nº 13.005/2014, que estabelece o PNE (2014-2014); Lei nº 5.016/2013 (DF) e BNCC (2018), encontrados e acessados por meio de sites²³ do Governo Federal e do Distrito Federal.

No terceiro momento, a análise segue com a exposição de um documento institucional que situa a organização da escola-campo, o Projeto Político-Pedagógico do ano de 2018. Sendo assim, solicitei à coordenação pedagógica o acesso a uma cópia do Projeto Político-Pedagógico 2018; com o estudo do PPP, era possível levantar importantes dados, uma vez que esse documento institucional norteia os rumos seguidos

²³ Cf. os endereços eletrônicos na seção “Referências”.

e defendidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Seedf, representada ali pela escola em questão. Para a análise deste documento, o bilinguismo para o surdo foi investigado sob os seguintes aspectos: organização escolar, modelo bilíngue adotado e currículo bilíngue. Por fim, o fechamento desse processo ocorreu através da realização das entrevistas no final do primeiro semestre de 2019, com a participação dos atores sociais que representam o contexto investigado, visando analisar os estilos (discursos) identificados nas práticas discursivas.

Todos os princípios adotados partiram da relevância motivacional para com a educação bilíngue para surdos, tendo em vista o contexto histórico sociocultural dessa comunidade, que demanda investigações e estudos propositivos para que seus obstáculos sejam superados.

2 A pesquisa de campo

Para atender ao propósito investigativo deste estudo, optei pela pesquisa de campo, que tem o objetivo de “Conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 169).

Para iniciar a pesquisa campo, estabelecemos contato com a SEDF da regional de Taguatinga por meio de uma carta de apresentação da pesquisa e de seus objetivos, a fim de que a permissão de permanência na escola escolhida para a execução do projeto fosse liberada. Após a autorização de permanência por dois semestres (2018/2 e 2019/1), começamos as visitas à escola. As visitas foram solicitadas e liberadas pelo período de um ano, considerando a finalidade de identificar pontos importantes entre o dito, o pretendido e o feito, na tentativa de elucidar nossos questionamentos de pesquisa.

Os dados foram gerados e coletados no período em que estive na escola-campo, as visitas à Escola Bilíngue Libras e Português por Escrito de Taguatinga aconteciam todas as sextas-feiras no período de 2018; em 2019, normalmente aconteciam uma vez por semana, às segundas ou sextas. A alternância devia-se ao horário referente às aulas que eu poderia observar (dos docentes participantes, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa).

Em outro momento, foram elaboradas perguntas relacionadas ao tema “políticas linguísticas na educação de surdos”, visando compor a entrevista a ser aplicada aos participantes (entre maio e junho de 2019) que fazem parte do processo educativo dos alunos surdos: a vice-diretora, uma docente surda e uma ouvinte. A escolha dessas participantes se deu no sentido de contar com a representação discursiva de um gestor da unidade, no caso da vice-diretora, e para ouvir o posicionamento de uma professora surda que tem a Libras como língua materna (assim como estabelece o Decreto 5.626/2005) e também o de uma ouvinte bilíngue. Após esse tempo de observação participante na instituição e após efetivar a coleta dos dados, pude realizar, no mês de junho, as entrevistas com as participantes selecionadas, já quase no final do semestre letivo de 2019.

2.1 Observação participante

Na sequência, pude elencar outras técnicas que foram empregadas na coleta de dados, como a observação do contexto educacional, tida também como um método de pesquisa sociológica (FLICK, 2009). A observação foi escolhida como técnica tendo em vista que “é um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 174); além disso, suas contribuições para os processos observacionais da pesquisa são elementares.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 174)

A técnica da observação, segundo Gil (2012), é de grande importância na construção e no todo do processo da pesquisa, considerada também como um método investigativo. Já para Flick (2009, p. 203), “a etnografia assumiu aquilo que, antes, era a observação participante”. Denzin (1989 apud Flick, 2009, p. 207) pontua que “a observação participante será definida como uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas e a introspecção”.

Portanto, entendo que, para esta pesquisa, a observação participante complementa a análise das práticas, uma vez que a entrevista torna acessível apenas o relato dessas práticas (FLICK, 2009).

2.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um instrumento fundamental na pesquisa social. Conforme Marconi e Lakatos (2010), esse é um procedimento utilizado no decorrer do processo investigativo como guia para respostas a serem encontradas, “diagnóstico ou tratamento de um problema social”.

Esta pesquisa de cunho etnográfico desenvolveu uma entrevista exploratória, na qual

não há uma divisão rígida entre a fase inicial de observação para coleta de dados e a fase de análise. A pesquisa tem sempre caráter interpretativo e se inicia com algumas perguntas exploratórias, postuladas com base na leitura da literatura especializada, na

experiência de vida e no senso comum do pesquisador. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72)

Marconi e Lakatos (2010) também especificam que as entrevistas podem abranger três tipos: (i) padronizada ou estruturada; (ii) despadronizada ou não estruturada; ou (iii) painel. Para o foco de interesse deste estudo, utilizei a entrevista não estruturada: “É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 180).

Segundo Ander-Egg (1978 apud MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 180), dentro dessa modalidade de entrevista especifica-se a *entrevista focalizada*, na qual “há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser”. Como tópicos norteadores para as perguntas dirigidas às entrevistadas, considerei a caracterização do bilinguismo:

➤ O que você entende de educação bilíngue para surdos?

➤ No que tange à EBT: Quais as fragilidades e/ou potencialidades do modelo implementado?

No decorrer das falas, fiz algumas inferências sobre os documentos oficiais que regem a educação bilíngue, assim como o PPP, que norteia os projetos da instituição. Ressalto que as entrevistas foram realizadas no próprio ambiente escolar. Com as professoras, combinei um momento no intervalo de cada uma; com a gestora, marcamos um momento reservado em sua sala. Priorizei a realização das entrevistas no horário/turno em que as participantes estavam, para que não precisassem se locomover em horário contrário ao do trabalho.

2.3 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa

Em 1969, no dia 3 de agosto, foi inaugurada a escola regular de ensino chamada “Classe 21”, substituída em 2013 pela Escola Bilíngue Libras e Português por escrito de Taguatinga (EBT), como é conhecida atualmente. Esse processo foi resultado do cumprimento da Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, aprovada pela Câmara Legislativa do DF, que estabeleceu diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, começando ainda no

segundo semestre de 2013. Em 2 de julho de 2013 a escola passou por mudanças em sua organização política e pedagógica, com o intuito de atender a alunos surdos, tornando-se uma escola (dita) bilíngue. Para que a escola funcionasse de acordo com a lei, nos dois meses que antecederam sua inauguração como instituição que propôs um modelo bilíngue foi organizado um GT (grupo de trabalho) para a elaboração de seu primeiro Projeto Político-Pedagógico, no dia 20 de junho. Esse grupo de trabalho foi composto por todos os envolvidos na comunidade escolar: direção, parte pedagógica com professores e também coletando sugestões da comunidade da escola, composta por pais de alunos surdos.

Definiu-se, com base no documento oficial analisado, que o papel da escola está em atender e promover a inclusão educacional e social dos surdos matriculados, ofertando um modelo de educação diferenciada, específica, cultural e bilíngue, visando responder a um direito linguístico do surdo que tem a língua de sinais como L1 e o português por escrito como L2, tanto na modalidade de línguas de instrução como de interação dentro do ambiente escolar. A instituição defende que só a partir da promoção do ensino bilíngue para o surdo é que haverá sua verdadeira inclusão não só na escola, mas em todos os âmbitos de sua vida social, cultural e educacional, abarcando as lutas, direitos e autonomia do sujeito surdo e empoderando-o para o que ele é capaz de conquistar por meio da escolarização. Por isso, justifica-se a escolha da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga como unidade escolar investigada neste estudo, visto ser a única instituição do Distrito Federal, até o momento da publicação desta dissertação, que diz ofertar a Libras como língua de instrução e o português por escrito como segunda língua, em todo o processo educativo.

Para trilhar esse caminho metodológico, propus entrevistar “representantes” de algumas cadeiras da instituição: uma pessoa da gestão e dois professores (um surdo e um ouvinte)²⁴, tendo-os como representantes dos discursos da escola investigada. A primeira informante entrevistada foi a vice-diretora da atual gestão, de nome fictício “Paula”. A segunda foi a professora surda, de nome fictício “Bia”, com formação em Letras: Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina; ela leciona em uma das turmas de alfabetização, com experiência profissional de muitos anos com alunos surdos. A última colaboradora foi a professora ouvinte de nome fictício “Maria”, com

²⁴ A escolha de um representante surdo e de um ouvinte se deu pelo entendimento do posicionamento divergente entre o olhar de quem é surdo (ou seja, o que o próprio surdo espera do modelo) e o de quem faz parte da comunidade surda (ou seja, o ouvinte bilíngue), ambos no aspecto do que se defende por ou para a educação bilíngue para surdos.

formação em Letras, especialista em Letras Português – Língua e Literatura. Ela é uma das que atuam na disciplina de português como segunda língua para os alunos surdos do Ensino Médio na EBT. Sua experiência profissional iniciou-se há aproximadamente 23 anos, lecionando língua portuguesa. Seu primeiro contato com a Libras foi através de um curso complementar em uma faculdade em Brasília. A partir disso, iniciou seu trabalho voltado para a educação de surdos, que já acontece há 17 anos.

Esta pesquisa só foi possível em virtude das contribuições cedidas por alguns profissionais atuantes durante o período deste estudo na EBT. Com muita atenção, eles dispuseram de seu tempo para enriquecer esta busca por saberes voltados ao que se entende por uma educação bilíngue para surdos.

3 Análise do Discurso Crítica como método

A ADC estabeleceu-se nesta dissertação, conforme pontuado no capítulo 2, como uma teoria-metodológica necessária, pois “oferece ferramentas analíticas para o/a pesquisador/a mapear conexões entre aspectos semióticos e não semióticos do social” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 105). São objetivos principais (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 105): a. “investigar mecanismos causais discursivos e seus efeitos potencialmente ideológicos” e b. “refletir sobre possíveis maneiras de superar as relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas por (sentidos de) textos”. Por isso, Fairclough (1999) esclarece que, para que as “análises social e discursivamente orientadas” se desenvolvam, elas devem estar orientadas com base em cinco etapas, representadas no quadro abaixo:

Quadro 4 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC

Percepção de um problema social com aspectos semióticos
Identificação de obstáculos para que o problema seja superado <i>análise da conjuntura</i> <i>análise da prática particular</i> <i>análise de discurso</i>
Investigação da função do problema na prática
Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos
Reflexão sobre a análise

Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60).

Optei por organizar minha análise seguindo esses cinco princípios propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999); em razão disso, estabeleci três caminhos para que houvesse relação na conjuntura da prática social visando soluções para o problema

social encontrado, isto é, a (in)suficiência das políticas linguísticas que permeiam a educação bilíngue para surdos. “Para ter acesso a efeitos ideológicos de textos, é preciso relacionar a ‘microanálise’ de textos à ‘macroanálise’ de [...] como relações de poder operam por meio de redes de práticas de estruturas” (Chouliaraki; Fairclough, 2003, p. 15, tradução nossa).

Esta análise está representada em três partes (que entendo como microanálise) de um todo na “caracterização da educação bilíngue para surdos” (macroanálise): (i) análise da conjuntura dos documentos oficiais existentes sobre o modelo educacional bilíngue para surdos no Brasil; (ii) análise da prática particular com base no documento institucional (EBT, 2018) da escola que é objeto deste estudo; (iii) análise de discurso dos participantes (gestão e professores) sobre o entendimento desse modelo educacional. Para tanto, retomo aqui os significados acional, representacional e identificacional tratados anteriormente. O significado acional está aqui representado pelos seguintes documentos legais: a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, o PNE (2014-2014), a Lei nº 5.016/2013 (DF) e, por fim, a BNCC (2018). Tais documentos são acionais, pois, como documentos oficiais, determinam o modo como as políticas educacionais serão estabelecidas e implementadas na sociedade. O significado representacional é encontrado na análise do Projeto Político-Pedagógico (2018), tomando por base o que o documento entende de educação bilíngue para surdos e a proposta de bilinguismo nele pautada. Por fim, as marcas linguísticas e discursivas que representam o significado identificacional se fazem presentes nas entrevistas analisadas no próximo capítulo. Utilizei um gravador de voz (para a professora ouvinte e a vice-diretora) e gravação de vídeo/imagem (para a professora surda) com o meu próprio notebook, sempre mediante permissão das entrevistadas.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, insiro os dados que foram analisados no segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de 2019, assim como minha discussão e análise crítica, com o intuito de alcançar respostas para minhas perguntas de pesquisa. Esta análise crítica representa não somente a “voz” dos participantes que se dispuseram a contribuir com seu papel social em busca de uma transformação social, mas também a ausência dela, bem como a minha voz como pesquisadora. Além da pesquisa de campo, utilizei o estudo de alguns documentos, notas de campo, entrevista semiestruturada, informações obtidas em conversas informais, observações de aulas com o consentimento dos envolvidos, e também optei pelo método de análise proposto pela Análise do Discurso Crítica como pano de fundo, por meio da categorização analítica dos aspectos discursivos e linguísticos, para representação de olhares discursivos que emergem dos dados.

1 Análise das políticas linguísticas com foco no bilinguismo: documentos oficiais

Dentre os documentos que propus analisar criticamente, em ordem cronológica, estão: o Decreto de nº 5.626/2005, que regulamenta e estabelece a educação bilíngue para surdos, após o reconhecimento da Libras como língua por meio da Lei de nº 10.436/2002; a Lei de nº 5.016/2013, que apresenta diretrizes e parâmetros para a criação de políticas educacionais voltadas para a educação bilíngue para surdos no Distrito Federal; a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024), apresentando metas e estratégias para o modelo educacional bilíngue para surdos; e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento de caráter normativo que define os caminhos para aprendizagens essenciais para estudantes da educação básica.

Posto isso, inicio abordando uma definição de modelo bilíngue que se encaixa na educação dos surdos, com base no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei da Libras de nº 10.436/2002, em seu art. 22, sobre escolas bilíngues ou classes de educação bilíngue: “(1) § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam **línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo**” (grifo meu).

Conforme o documento oficial citado acima, a escola bilíngue é aquela que tem a Libras como língua de instrução em todo o processo educativo. Contudo, isso não garante que todas as escolas que incluam o quesito “língua” estejam seguindo esse parâmetro de forma efetiva. A escola-campo desta pesquisa, por exemplo, tem se aproximado desse ideal, mas ainda há muito a percorrer, pois não são todos os profissionais e processos educativos que seguem essa diretriz, por motivos que vão além do que o decreto estabelece e exige como ideal ou possível para que uma escola se encaixe nesse perfil. Sendo assim, como já pontuado por Sá (1998, cf. item 3, capítulo 2), muitas escolas estão se dizendo “bilíngues”, definindo um modelo educacional bilíngue sem o entendimento de que a Libras deve estar presente desde o começo da educação básica.

Isso mostra que o entendimento de educação bilíngue dado no trecho do Decreto em questão é raso e precisa de mais medidas e/ou caminhos para que se entenda que o bilinguismo vai além do quesito “línguas”, ou seja, ter um certificado de 180h em um curso de Libras ou uma especialização em AEE também não significa que um profissional estará capacitado ou apto para contribuir com e no processo formativo e educacional bilíngue para o aluno surdo. Assim, no que se refere a esse trecho, retomando a ideia de apagamentos, reafirmo a necessidade de metodologias e profissionais preparados para abordar a Libras como língua de instrução, o que deveria acontecer não só em alguns momentos ou disciplinas do contexto escolar²⁵. Sabemos que o aluno surdo precisará de todos os espaços e ocupará todos os espaços, e será (ou deveria ser) atendido por todos os profissionais da instituição – não somente nas aulas, mas principalmente nas aulas, haja vista que o bilinguismo vai acontecer também por meio de momentos de interação envolvendo “os funcionários da escola, professores de outras séries, colegas da mesma ou de idades diferentes” (MOURA, 2019, p. 168).

Volto-me também, quanto à educação bilíngue para surdos, à Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024), trazendo caminhos para que o bilinguismo aconteça. O PNE foi construído a partir de metas e estratégias, e foi publicado no ano de 2015. Tem como finalidade

(2) [...] consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, **dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades**, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o

²⁵ Discutirei mais sobre essa realidade na prática escolar por meio da análise das entrevistas no capítulo 5.

trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 9, grifo meu)

O PNE, visto aqui como uma política linguística para a educação de surdos e que aborda planejamento e estratégias para um efetivo modelo bilíngue em escolas bilíngues e/ou inclusivas, fundamenta-se no princípio da integralidade, a fim de que a dissolução das barreiras para acesso e permanência reduza as desigualdades. Para tanto, chamo a atenção para os trechos a seguir, que marcam como esse caminho vai acontecer. Pontuo as marcas do dialogismo e da intertextualidade que encontramos na estrutura textual em que o PNE se fundamenta, atentando para o fato de que esse documento seguiu o único documento oficial que trata do parâmetro de um “modelo” ou de “moldes” para uma educação bilíngue (o Decreto nº 5.626/2005).

Em sua primeira meta, item 1.11 (cf. citado no capítulo 1), assegura-se a educação no modelo educacional bilíngue para crianças surdas por meio das seguintes estratégias:

(3) 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **assegurando a educação bilíngue para crianças surdas** e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (grifo meu);

(4) 4.7) **garantir a oferta de educação bilíngue**, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, **em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas**, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (grifo meu);

(5) 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, **professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues** (grifo meu);

(6) 5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a **alfabetização bilíngue de pessoas surdas**, sem estabelecimento de terminalidade temporal (grifo meu);

(7) 7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da **qualidade da educação bilíngue para surdos**. (BRASIL, 2005, grifo meu)

Tal documento, em 1.11 (trecho 3), mostra-se atento à necessidade de pôr em prática o bilinguismo, abordando a educação bilíngue em seis pontos: desde a

importância da oferta e garantia desse modelo, conforme visto na estratégia 4.7 (trecho 4), até o que se diz no item 4.13 (trecho 5), demonstrando quais profissionais estariam habilitados e a importância dessa formação. A estratégia 5.7 (trecho 6) pontua orientações para ter apoio à alfabetização bilíngue de pessoas surdas. Grannier (2007) propõe, como forma de atendimento linguístico precoce, a criação de “creches bilíngues” para as crianças surdas, viabilizando um modelo de programa bilíngue de alfabetização no qual “as atividades desenvolvidas na escola deverão enfatizar a prática da língua e o trabalho com a língua” (GRANNIER, 2007, p. 204).

Por fim, a estratégia 7.8 (trecho 7) propõe que todo o modelo educacional bilíngue passe por indicadores avaliativos de qualidade, prevendo formas de mensurar a suficiência dessa educação, reafirmando o que já fora pontuado por Sá (1998, cf. seção 1, capítulo 2), quando a autora diz que “os surdos têm direito a uma educação plena e significativa”.

Em contraponto às medidas aqui apresentadas nos documentos até então citados, temos a BNCC, abordada neste estudo para promover a reflexão sob o olhar do quadro político e linguístico em que estamos atualmente, partindo do movimento educacional vigente na educação de surdos brasileiros, o bilinguismo. É no cenário dessa busca por políticas linguísticas educacionais que potencializam ou fragilizam esse movimento que analiso a versão final da BNCC, publicada em março de 2018, e que acaba por não apresentar como se dará esse “planejamento” linguístico bilíngue de forma específica, ou sequer detalhada para o aluno surdo.

Começo retratando alguns trechos da carta de apresentação do documento (BRASIL, 2018, p. 5) que rege a educação atual brasileira. Nela, o então ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, afirma:

(8) [...] Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é **um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.** (grifo meu)

(9) [...] **Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros**, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, **apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.** (grifo meu)

(10) [...] A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, **além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações** e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (grifo meu)

A reflexão que trago sobre tais trechos se volta para o olhar de “omissão” pelo qual o aluno surdo é representado – em outras palavras, “não representado”. Nesse sentido, reforço o que já discutimos (cf. capítulo 3, seção 1.1) sobre *políticas de silenciamento* (MAHER, 2013) e acerca da existência de uma *política linguística*, mesmo quando há omissões em sua criação (BAGNO, 2017). Compreendo que políticas existem e foram criadas apenas para que se tenha uma política instaurada em dado contexto ou grupo. Desse modo, pontuo alguns traços dessa forma de *política de omissão* voltada para a necessidade linguística dos surdos, em documentos que regem a educação brasileira, como a BNCC (2018).

No trecho (8), a Base se pronuncia como um “documento completo”, deixando implícito o sentido de que é um documento que não tem falhas, que é suficiente para a educação básica do aluno surdo (também), que é capaz de preparar o surdo, também, para o futuro. Pergunto-me, então: Como questionar tal documento, se ele é completo?

Nesse “documento completo”, não consegui encontrar um modelo educacional bilíngue para a educação básica do aluno surdo, uma base efetiva para o bilinguismo para surdos ou sequer uma prospecção para que esse aluno “concretize seus projetos de vida” (conforme abordado no trecho (9)). Nesse mesmo trecho (9), reflito sobre “aprendizagens essenciais”: infiro que a Libras não faz parte de uma forma de aprendizagem essencial para garantir o ensino-aprendizado do surdo. Mais uma vez, a Libras foi silenciada, o que demonstra sua minoritarização em prol da língua majoritária (QUADROS, 1997; LOUREIRO, 2007; FAVORITO, 2007; CAVALCANTI, 2011).

Quando o texto afirma que a BNCC vai garantir “o conjunto de aprendizagens essenciais para estudantes brasileiros”, observa-se a ausência da Libras no currículo, o não currículo pensado para o surdo, uma não metodologia para ele, ou seja, esses itens são tidos como não essenciais. Parafraseando, posso dizer que, para a BNCC, *um conjunto de aprendizagens essenciais para estudantes surdos brasileiros* não é necessário. Questiono-me: O que será da educação básica dos surdos brasileiros se não é estabelecido nas bases educacionais um modelo bilíngue efetivo para essa comunidade?

O trecho (10) destacado mostra mais uma faceta do *silenciamento*; nele, o surdo é omitido no que se refere a “escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e continuidade dos estudos”; isso também projeta uma realidade de abandono escolar de muitos surdos, pois o modelo educacional que a BNCC propõe reflete que ela foi pensada somente por e para ouvintes. Infelizmente, enquanto o modelo educacional permanecer nesses moldes, os alunos surdos continuarão excluídos e prejudicados.

No campo que trata das *Linguagens* na BNCC, deparo-me com apenas quatro citações – num contexto superficial – acerca da Libras como linguagem, e nenhuma voltada para o surdo: 1ª vez – a Libras foi mencionada no eixo “Competências Gerais na Educação Básica”.

(11) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como **Libras**, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9, grifo meu)

O termo “Libras” é novamente posto: 2ª vez – aparece no item 4.1 de “A área de linguagens” (BRASIL, 2018, p. 61): “(12) As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como **Libras**, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (grifo meu); 3ª vez – encontrei a referência à “Libras” em “Competências linguísticas para o ensino fundamental” (BRASIL, 2018, p. 63):

(13) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como **Libras**, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (grifo meu).

Por fim, a última e 4ª vez: item 4.1.1, “Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018, p. 68),

(14) No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. (grifo meu)

O que se reflete através dos trechos do documento acima é o não *status* dado à Libras como língua, bem como o apagamento da comunidade surda usuária dessa língua, uma vez que “a dificuldade de muitos em aceitar os surdos como pertencentes a uma comunidade linguística diferenciada faz com que essa proposta de educação avance lentamente” (LACERDA; LODI, 2014, p. 14).

Constato que a proposta linguística da educação bilíngue para surdos não está presente na BNCC e reforça mais uma vez o “silenciamento” dos surdos, a começar do não cumprimento do que é proposto pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei da Libras. Em seu capítulo IV, art. 15, o Decreto determina:

(15) Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

(BRASIL, 2005, grifo meu)

O que se reflete no contexto educacional atual são Políticas Linguísticas que valorizam a língua portuguesa mais que língua de sinais. Como exemplo disso há um documento validado recentemente que rege a educação brasileira, a BNCC, numa tentativa de “unificação linguística”; nele há “omissões” acerca do surdo, sua língua, cultura e currículo, haja vista que “não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional” (LACERDA; LODI, 2014, p. 15).

Refletindo criticamente sobre os documentos oficiais acima analisados, constato que o Decreto nº 5.626/2005, apesar de pregar o ensino bilíngue e constituir-se de parâmetros a serem implementados como práticas inclusivas e de integração do aluno surdo, não o atende de forma efetiva, suprimindo em todos os aspectos a inserção desse alunado em todo o processo educacional. Apuro que o sentido raso que se estabelece quanto à formação de profissionais que atuam nessa modalidade de ensino é o ponto mais fraco que precisa ser reformulado. A existência de escolas bilíngues depende de profissionais preparados em todas as disciplinas e etapas do ensino, o que hoje ainda não acontece na prática – e que na teoria também se apresenta com apagamentos. Percebo também que as PLs existentes, mesmo que recentes, não estão sendo pensadas para a especificidade linguística dos surdos, devido à inferiorização ainda dada à Libras. Como exemplo disso, pontuei acima a BNCC, documento importante e tido como “completo” para direcionar o currículo a ser implementado na escolarização dos alunos de todo o Brasil, mas que silencia o surdo, sua língua (ainda entendida na BNCC como “linguagem”) e seus artefatos culturais.

Ademais, acredito que tais fragilidades evidenciadas nos documentos oficiais analisados nesta seção vão acarretar perdas em todo o processo educativo dos surdos, pois afetam diretamente o modelo bilíngue a ser implantado e implementado nas escolas. À vista disso é que continuo minhas análises, direcionando-as agora para mais um tipo de documento político e pedagógico, que é (ou deveria ser) direcionado ao processo educativo dos alunos surdos, o PPP.

2 Análise da carteira de identidade da EBT: o PPP

Antes de iniciar minha análise desse documento institucional, esclareço que as informações aqui analisadas decorrem do próprio PPP escrito pela equipe pedagógica da unidade em questão, e que o acesso a ele se deu via gestão da escola, a EBT. Entende-se que, por ser um documento oficial construído pela própria instituição e pela comunidade escolar, ele é tido como um norte para toda prática e organização pedagógica da escola, servindo como um espelho das ações executadas no decorrer do ano letivo.

No que tange à perspectiva de estudos sobre a construção e a constituição do PPP, baseio-me em pesquisadores da área, como Carvalho (2004), Vasconcelos (2004), Veiga (2009), entre outros que afirmam que o referido documento tem eixos norteadores para a prática pedagógica e a organização curricular. A escolha da análise do PPP para esta reflexão crítica definiu-se pela importância dada a esse documento institucional que tem como objetivo nortear as práticas políticas e pedagógicas da escola, bem como todo o processo educativo, desde a elaboração (entende-se como a teoria) até a realização (entende-se como a prática) desse projeto. É, portanto, considerado um documento completo. Carvalho (2004, p. 156-157, grifo meu) entende que o projeto político-pedagógico “pode ser considerado como a ‘**carteira de identidade**’ da escola, [...] que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais”.

Nessa perspectiva, cabe olhar para as três dimensões identitárias que analiso neste estudo do PPP da EBT: organização escolar, modelo bilíngue adotado e currículo. Quanto à organização escolar, busco trazer o perfil de atendimento dessa unidade; quanto ao modelo bilíngue adotado, apresento e analiso criticamente o entendimento de educação bilíngue exposto no projeto; por fim, quanto ao desenvolvimento do currículo, entendendo como está estabelecida a proposta de um currículo bilíngue.

2.1 Sob a ótica da organização escolar

Dou início à leitura crítica do Projeto Político-Pedagógico (2018) da EBT, tendo como finalidade identificar como está sendo representado o problema social do contexto aqui estudado e a efetividade do PPP na *práxis*, de acordo com seu embasamento legal. Como referido anteriormente, a EBT foi criada pela Portaria de nº 171, de 2 de julho de

2013 da Seedf, em cumprimento à Lei nº 5.016²⁶ de 11 de janeiro de 2013, especificamente para atender à proposta de educação bilíngue para alunos surdos.

Quanto ao público-alvo da escola, o PPP (2018) estabelece que ela ofertará o atendimento como prevê a Lei nº 5.016/2013: “(16) [...] prevê o atendimento **a alunos surdos e outros** desde a Educação Linguística Precoce ao Ensino Médio (p. 10, grifo meu). [...] **estudantes surdos, deficientes auditivos e filhos de pais surdos** que têm a Libras como primeira língua” (p. 42, grifo meu).

Nota-se, desse modo, o cumprimento do que estabelece o Decreto nº 5.626/2005 em seu capítulo VI, art. 22, incisos I e II, ao dispor que as escolas ou classes bilíngues sejam “abertas a alunos surdos, prioritariamente, e a ouvintes” (BRASIL, 2005).

2.2 Sob a ótica do modelo bilíngue adotado

Acredita-se que o PPP da EBT estabelece parâmetros e diretrizes para o cumprimento de caminhos efetivos que atendam ao direito linguístico, cultural, social e político que o surdo tem referente à Libras como primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda língua em todo o processo educativo, com profissionais bilíngues capacitados, em escolas ou classes bilíngues, dentre outros.

Tem-se como questão introdutória e necessária para esta análise refletir e verificar a definição de “educação bilíngue” proposta pelo documento institucional em foco. O PPP (2018, p. 7) concebe que o projeto pedagógico de uma escola que propõe o bilinguismo

(17) [...] atende e promove a inclusão educacional e social dos surdos, **garante uma educação diferenciada, específica, cultural e bilíngue**, para estudantes que têm a língua de sinais como sua primeira língua e o português escrito como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica. (grifo meu)

A instituição defende que só a partir da promoção do ensino bilíngue para o surdo é que haverá sua verdadeira inclusão não só na escola, mas em todos os âmbitos de sua vida (social, cultural, político, educacional), dando cota às suas lutas e fazendo valer seus direitos e autonomia diante de tudo que o surdo é capaz de conquistar por meio da escolarização (EBT, 2018).

²⁶ Cf. Anexo A.

É importante retomar as reflexões de Skliar (1999) quando pensamos numa definição de modelo bilíngue, considerando a criação de políticas educacionais bilíngues de prática e de significações conectadas e (re)pensadas a partir dos diferentes contextos históricos e culturais dos indivíduos surdos.

Primeiro: a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas. Em virtude desta primeira questão é que se faz impostergável uma política de educação bilíngue, de prática e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais. A segunda reflexão se orienta para uma análise sobre as maneiras através da qual a surdez – como diferença – é construída e determinada nos projetos políticos e pedagógicos atuais. Caracterizar um projeto pedagógico de “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessariamente estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa. (SKLIAR, 1999, p. 12)

Quando propus analisar o Projeto Pedagógico da EBT mediante os aspectos definidos por Skliar (1999) para um modelo educacional bilíngue para surdos, busquei questionar em minha crítica se esse documento não seria pautado em um “ideário pedagógico”, ou seja, em ideias que não se concretizam, que não saem do papel.

Pensando nisso, no item 2 do documento (EBT, 2018) temos um dado organizacional relevante que responde parte das críticas acima. Podemos conferir a “Historicidade da escola”, tópico encontrado no projeto da EBT que traz um histórico de matrículas em números quantitativos dos anos anteriores²⁷. Entre 2016 e 2018, a escola teve 294 alunos matriculados; em 2017, 233; já em 2018 foram 227 alunos atendidos. Os dados evidenciam a queda da procura de alunos surdos e ouvintes pela matrícula na referida instituição. Relatos dos profissionais dessa unidade escolar e, principalmente, dados retirados do PPP (2018) apresentam alguns motivos ou fatores que levam a essa baixa no atendimento ou à não procura por esse modelo de escola: a localização da unidade escolar, que não é de fácil acesso (via transporte público), a demanda de surdos na região e a falta de profissionais capacitados e efetivos para compor a equipe. Parto do entendimento de que não basta ter um modelo educacional para surdos quando este não é divulgado para a população que busca por esse sistema; a simples existência de uma unidade escolar não sana a grande demanda de alunos que estão à procura de um ensino voltado às especificidades deles.

²⁷ Apesar de a escola ter iniciado com essa proposta educacional bilíngue em 2013, no PPP do ano de 2018 selecionado para esta análise tem-se a indicação de quantitativos de alunos matriculados somente entre 2016 e 2018.

Sobre a baixa procura de surdos quando considerado o quantitativo que o Distrito Federal demanda (cf. cap. 2, item 4), percebe-se que a oferta educacional de um modelo bilíngue para surdos está em processo de implementação e melhorias, mesmo diante da estratégia proposta pelo PNE (cf. item 1 deste capítulo), o que demonstra a necessidade de informação e ampla divulgação para a população surda nas proximidades.

Acredito também que a partir da publicação de um decreto²⁸ que aprofunde a Lei nº 5.016/2013, será possível preencher demandas mais específicas que visem políticas públicas para suprir as especificidades do surdo; também é necessária a ampliação de unidades escolares desse modelo, pois há um grande número de surdos em todo o DF precisando dessa oferta educacional bilíngue; deve igualmente haver uma larga comunicação sobre e entre as instituições que já estejam funcionando, para efeito de informação, trocas de experiências e avaliação do seu processo.

2.3 Sob a ótica da proposta de um currículo bilíngue

Quando pensamos em educação bilíngue para surdos, esperamos que haja planejamento para a criação de um currículo que os atenda. Esse currículo deve(ria) ser pensado e proposto por e para surdos: um surdo que já passou por um processo educacional poderia contribuir para erros e acertos nesse caminhar. Contudo, a perspectiva de um currículo voltado para a Libras como primeira língua e português como segunda na modalidade escrita não é a realidade de muitas escolas inclusivas e/ou ditas bilíngues que atendem a alunos surdos. Isso é o que mostram as pesquisas na área. “Esse aprendiz tem sido desafiado a aprender conteúdos programáticos em uma língua, no caso o português, que ele na maioria dos casos não domina” (FREIRE, 2016, p. 26). Assim, mostra-se as fragilidades existentes na prática pedagógica, uma vez que o que encontramos é um currículo pensado para ouvintes.

Freire (2016, p. 25) também pontua que no contexto educacional brasileiro existem passos a serem dados, mas que há a necessidade de voltarmos o olhar para o fato linguístico no caso dos alunos surdos, pois “é óbvio que todas as questões levantadas, pesquisadas, apontadas, denunciadas em relação à educação no Brasil se

²⁸ Na entrevista com a professora Bia é pontuada a necessidade da criação de um decreto que complemente de forma detalhada a lei que rege o DF (trecho 29), inclusive ela afirma já ter o tal documento pronto apenas aguardando pela publicação oficial.

aplicam também à realidade da educação do aprendiz surdo, mas com um agravante: o fator língua”.

Desse modo, voltamos nossa atenção ao que o Projeto Político-Pedagógico da EBT propõe implantar, o que é considerado nesta dissertação, e até o presente momento, como referência²⁹ de organização escolar do currículo para surdos:

(18) O ensino oferecido pela Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga deve primar pela modalidade regular, específica e especializada da educação bilíngue, **com o mesmo currículo da rede pública de ensino, permitidas adequações, complementação e suplementação de Componentes Curriculares ou atividades pedagógicas, conforme necessário.** (EBT, 2018, p. 79)

No trecho (18), encontramos uma exposição sob a ótica do *Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental*, anos iniciais e finais, documento usado como referência para o PPP em análise. observei que a Libras (DF, 2018, p. 13) é citada apenas uma vez, e como uma forma de linguagem. Nada mais se encontra no referido documento. Percebe-se mais uma vez um apagamento decorrente de “políticas TopDown” (RAJAGOPALAN, 2013) na elaboração de políticas linguísticas (PENNYCOOK, 2001), ou seja, aspectos “políticos” empregados na construção de um documento; esses aspectos direcionam o currículo e “sustentam o centro, concentrados de poder e privilégio”. Isso quer dizer que a forma como esse documento foi construído é um modo de politização. Quando alcançamos outras partes do texto, verificamos, por exemplo, que o “corpo editorial” do tópico “Linguagem” do *Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018)* é constituído, também sendo representado, por (i) Redatores de Língua Portuguesa e (ii) Redatores de Línguas Estrangeiras, o que mostra mais uma vez a ausência de atores sociais que representem a “carteira de identidade” dos surdos (CARVALHO, 2004).

Na versão Educação Especial do Currículo em Movimento, encontra-se, no item 1 (Marcos na Educação Especial, DF, 2018, p. 16), o termo “Libras” citado somente duas vezes em “programas e projetos implementados para proporcionar condições para a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino”. sendo um desses programas e projetos a “(19) Acessibilidade aos programas de distribuição de livros didáticos e paradidáticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento – FNDE, em formatos acessíveis como: Braille, **Libras**, Dicionário

²⁹ Tratamos como referência pelo fato de ser a única instituição regulamentada como “bilíngue para surdos”.

trilíngue: português/inglês/**Libras** e de laptops para estudantes cegos” (DF, 2018, p. 16).

Mais adiante, ainda no mesmo item, é mencionada a criação da Lei de nº 5.016/2013 do DF, voltada para a educação bilíngue; não há outro texto que se aprofunde mais a respeito do tema nesse documento. “(20) A Lei nº 5.016/2013 estabelece diretrizes e parâmetros para desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à **educação bilíngue para surdos**, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal [...]” (DF, 2018, p. 17).

A partir desse apontamento algumas questões estão sendo levantadas no que tange ao viés da organização curricular adotada pelas políticas educacionais existentes, sejam advindas do Ministério da Educação diretamente, ou indiretamente, por instituições governamentais de poder ideologicamente instituídas. A partir desses fatos, questionamentos surgem voltados às línguas adotadas no contexto escolar investigado. Espera-se que a partir da resposta a essas questões possamos compreender o processo de *curricularização linguística* de uma escola bilíngue para surdos, conforme seu Projeto Político-Pedagógico.

Tais inquietações têm um motivo: descobrir como se dá esse modelo curricular em uma escola bilíngue. Nesse sentido, espera-se perceber qual seria o modelo de currículo efetivo para atender a alunos surdos com necessidades linguísticas, culturais e sociais diferentes, modelo esse que não seja o já praticado no ensino regular para ouvintes; é necessário que o currículo do ensino regular se diferencie do da escola inclusiva.

Diante disso, buscamos apresentar aqui o currículo linguístico, pensado pelo grupo de trabalho pedagógico da EBT. Nosso foco se dirigirá à Organização Curricular (EBT, 2018, p. 79, item 12) feita pela escola (profissionais e comunidade escolar).

A fim de que a ação educativa aconteça de forma efetiva para os alunos surdos e ouvintes matriculados (prioritariamente com histórico familiar de surdos), a escola bilíngue de Taguatinga propõe, em seu PPP, práticas pedagógicas em conformidade com as políticas linguísticas existentes, como a Libras como língua de instrução no processo de ensino e aprendizagem. Para que esse processo aconteça de forma natural, a disciplina de Libras é ofertada desde as turmas de educação precoce até a conclusão do Ensino Médio. A escola entende o currículo como um

(21) **Instrumento responsável pela construção de identidades e de visão de mundo dos sujeitos sociais; não se reduz a um documento**

estático, mas é algo em movimento, é construção coletiva que deve considerar os contextos sociais, culturais, a realidade dos estudantes, dos profissionais da educação e a construção de saberes significativos para a transformação da realidade social. (EBT, 2018, p. 52, grifo meu)

Para entendermos a estruturação desse currículo, é importante compreender os processos trazidos pelo PPP (2018, p. 51), como a “reformulação espaço-temporal com vistas ao êxito no processo ensino-aprendizagem, considerando o ritmo de aprendizagem, a defasagem escolar, o conhecimento em Libras, conhecimento em Língua Portuguesa escrita [...]”. Devido ao fato de a EBT ofertar o ensino bilíngue em turno integral, o currículo é desenvolvido e distribuído em dois turnos. No turno matutino são trabalhados o componente curricular da Base Nacional Comum e uma Matriz Curricular Diversificada. Já no contraturno a escola organiza projetos que contemplam atividades adicionais, como acompanhamento pedagógico de língua portuguesa e matemática, aulas de Libras, oficinas, jogos, atendimentos, entre outros.

Com vistas à organização curricular das línguas estabelecidas na EBT, como visto no PPP (2018), temos nas séries iniciais do ensino fundamental, por exemplo, o seguinte manejo: no primeiro ano, o currículo foi adaptado, invertendo o processo de alfabetização que uma escola inclusiva teria. Para esses alunos, a prioridade da proposta da escola bilíngue de Libras nesse primeiro momento será a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais. Essa inversão é considerada primordial para a imersão linguística dos alunos surdos e ouvintes, a fim de que precocemente tenham acesso e desenvolvam a comunicação efetiva em sua primeira língua (L1), uma vez que a primeira língua que a escola defende é a língua de sinais como L1, viabilizando posteriormente o aprendizado dos conteúdos em outras disciplinas.

(22) No 1º ano dos anos iniciais, o aluno deverá ter saído do nível básico de uso da língua e ser capaz de narrar fatos e transmitir recados. Será observada a troca da mímica e de sinais domésticos pela língua de sinais própria da comunidade surda brasileira – Libras. A partir do 2º ano, espera-se que o aluno já não se expresse apenas por sinais soltos, mas faça uso da língua em função social plena com transmissão de mensagem completa. Neste nível o aluno estará pronto para dar início à alfabetização em português escrito. (EBT, 2018, p. 76)

Nesse modelo bilíngue, a Libras servirá de base para o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita, conforme a Lei nº 10.436/2002. Para isso, outra forma de organização curricular para o português como L2 foi estabelecida na proposta pedagógica da EBT. Conforme o PPP, para o ensino médio foi estabelecido que, “além

de considerar a metodologia de ensino do português como segunda língua, faz-se necessário repensar a forma de agrupamento desses alunos” (EBT, 2018, p. 106). Contudo, esclareço que, apesar de ser essa a proposta do documento, entendo que o que acontece na “teoria” não é o que se desenvolve na prática: na realidade atual a escola não tem profissionais suficientes para que o nivelamento/agrupamento aconteça de forma efetiva.

(23) se faz necessário agrupar esses alunos, nas aulas de português, não por série, e sim por níveis, de forma a evitar um trabalho fragmentado e injusto: ora exigindo mais daqueles que se destacam na escrita e deixando os que não têm ainda algumas habilidades desmotivados, ou o contrário: aulas de português básico, privilegiando os que estão começando a se desenvolver na escrita, desmotivando aqueles que já avançaram nela. A divisão em níveis de proficiência baseia-se de acordo com o que sugere Krashen (1982): o ensino precisa ser adequado à idade e à maturidade linguística do aprendiz. (EBT, 2018, p. 106)

Observamos que o documento propõe (trecho 23) que esse agrupamento seja estabelecido em três níveis de habilidade e uso da língua portuguesa por escrito. Freire (2016) trata disso em sua pesquisa sobre aquisição do português como segunda língua, esclarecendo a existência de diferentes níveis linguísticos entre os surdos. Na própria língua de sinais “há aprendizes que são fluentes na língua de sinais, há aprendizes que ainda têm dificuldades e outros que não conseguem se comunicar em sua primeira língua” (FREIRE, 2016, p. 29). Compreendemos que isso infere no processo e na importância do nivelamento, pois há também casos em que a EBT recebe alunos que começaram seus estudos na instituição há pouco tempo, ou no meio do semestre, ou ainda há casos em que os alunos estejam em processo de aquisição da Libras.

Nessa perspectiva, compreende-se que a flexibilização curricular proposta pela EBT é essencial para atender aos objetivos de ensino-aprendizagem de um modelo bilíngue, respeitando as habilidades específicas de cada aluno. Como pontua Turetta e Góes (2014, p. 82-83), “cabe à escola identificar as peculiaridades de cada indivíduo, considerar suas diferenças orgânicas e/ou constituídas socialmente e fornecer recursos, métodos de ensino e avaliação diferenciados para cada um de seus alunos”.

Ainda nesse viés, notamos que a escola, em seu documento institucional, propõe adequações linguísticas voltadas especificamente para inserção, desenvolvimento e efetivação da língua oficial que um aluno surdo tem por direito – a Libras. Para expressar esse reconhecimento, tais reformulações foram pensadas com base em fatores discursivos, como a intertextualidade das leis que fundamentaram a organização do

PPP, o posicionamento dos professores especialistas surdos e ouvintes atuantes na área da educação de surdos e a comunidade escolar como participante desse processo. A proposta encontrada no PPP rege que se estabeleça obrigatoriamente o Componente Curricular Libras em todas as séries e ocorra a suplementação do Componente Curricular de Língua Portuguesa como primeira língua, alterando e (re)pensando o Currículo de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (EBT, 2018, p. 79).

Além disso, espera-se que uma escola que oferta um modelo bilíngue para surdos seja acessível não só no quesito “língua”, mas também em práticas sociais e estratégias pedagógicas (SÁ, 1998; cf. item 3 do capítulo 2) que permeiam o processo educacional dos alunos, haja vista que a organização curricular da Libras como primeira língua abranja artefatos culturais³⁰ que emergem da comunidade surda. Assim, consideramos a proposta pedagógica da EBT como uma referência e uma efetivação do que entendemos como um modelo bilíngue.

Conforme vemos no Projeto Político-Pedagógico para o ano de 2018 (EBT, 2018, p. 82, grifo meu), a seguinte oferta é estabelecida

- (24) a) **para as classes bilíngues no Ensino Médio:** o Bloco 2 da semestralidade oferece 4 h/aula de Libras (substitutivo à carga horária de Prática Diversificada – PD e Espanhol);
 b) **para as classes bilíngues nos anos finais do Ensino Fundamental:** o componente de Libras é oferecido em 3h/aulas, substitutivo à carga horária de Ensino Religioso e de Parte Diversificada – PD;
 c) **para as classes bilíngues da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** o componente de Libras é oferecido diariamente, compondo um total de 5h/aulas por semana;
 d) **para as classes bilíngues da EJA:** 1º segmento: 5h/aulas, 2º e 3º segmentos: 1h/aula (substitutivo à carga horária de Ensino Religioso).

No trecho (24), observo que se faz cumprir o que a Lei nº 5.016 estabelece sobre oferta e divisão de etapas da educação básica, bem como a inserção da Libras no componente curricular da escola desde os anos iniciais até os finais.

Considera-se, então, que as reflexões sobre conceito, organização e desenvolvimento do currículo na escola bilíngue EBT faz-nos ponderar aspectos de transformação social voltada a uma comunidade considerada minoria linguística e às suas especificidades, dando caminhos, mesmo que nem sempre assertivos no contexto observado, com investidas para que o surdo tenha sua língua, cultura e identidade

³⁰ Para mais sobre artefatos culturais voltados para indivíduos surdos, cf. Strobel (2009).

aceitas. Isso é o que também podemos enxergar nos caminhos propostos pela escola, pois, para ela, a busca pela valorização da identidade (trecho 25) surda é necessária.

(25) O currículo escolar é mais do que conteúdo aprendido; **refere-se às relações sociais vividas no interior da escola, ao conjunto de valores que cercam nossas vidas e deve promover a construção da identidade e valorização da cultura surda.** O currículo é o coração da escola; por meio dele é possível ajudar a formar seres humanos éticos, solidários, comprometidos com o respeito aos direitos humanos, a diversidade e com a transformação da realidade social. (EBT, 2018, p. 79-80, grifo meu)

Finalizo esse processo investigativo com a conclusão de que dois currículos coexistem no interior da EBT: um deles acontece nas práticas pedagógicas, e o outro se apresenta na teoria dos documentos oficiais e no PPP em si. Por meio de observações de aulas, conversas informais e entrevistas, constatei que existe todo um esforço e uma organização por parte dos professores em suas disciplinas (Libras e língua portuguesa como L2 na modalidade escrita) para que as adaptações curriculares sejam feitas, complementadas ou suplementadas (mesmo sem uma PL para seguir), conforme cita o próprio PPP (2018, p. 79); noto também que prevalece mais a suplementação do *Currículo em Movimento*, documento que não se aproxima da especificidade linguística do surdo.

Nesse sentido, após refletirmos criticamente nesta seção, concluo que a escolha de apresentar o perfil e a organização curricular do Projeto Político-Pedagógico de uma escola bilíngue, mesmo sendo a única no Distrito Federal, foi de extrema importância, haja vista a função do PPP. Dentro dele, está a construção de um (dito) currículo bilíngue, que deveria ser um instrumento norteador de caminhos e de aspectos a executar e defender a instituição que busca atender o ensino bilíngue para surdos, propiciando, ou tentando propiciar, não só sua inclusão educacional, social e cultural, mas também sua “voz”, seu poder de posicionamento e (trans)formação como cidadãos conscientes, críticos e políticos. A partir disso, entendo que o não cumprimento dessa função pode acarretar “silenciamentos” e “ausências” da identidade surda, além de sua desvalorização cultural e social. Evoco a necessidade de se repensar esse documento pois ele está sendo pautado em PLs falhas que ou deixam a desejar, ou desorientam essa prática educacional que deveria ser bilíngue. Assim como a proposição de mudança, coloco que a participação de surdos e da comunidade surda na construção dessas PLs contribuiriam para um desfecho diferente nesse caminhar.

Trato no próximo tópico sobre a percepção que os profissionais imersos neste contexto, ou seja, atores sociais³¹ envolvidos nessa escolarização têm sobre educação bilíngue dentro e fora da instituição em tese, baseadas em suas vivências e formações.

3 Discursos dos atores sociais no contexto da EBT: entrevistas

Para organização desta análise, optei pela entrevista semiestruturada, gravada (em áudio/vídeo) com a autorização prévia das informantes. Argui sobre seus posicionamentos acerca de alguns tópicos a respeito da caracterização do bilinguismo:

(i) O que você entende por educação bilíngue para surdos?

Dentro da EBT: (ii) Quais as fragilidades e/ou potencialidades do modelo implementado?

No decorrer das falas, fiz algumas inferências sobre os documentos oficiais que regem a educação bilíngue e o projeto implementado na EBT. Com base nesses tópicos, acredito que, por meio do discurso representado, significado e identificado ali, será possível reconhecer marcas textuais e posicionamentos que emergem dos dados.

3.1 Posicionamento sobre educação bilíngue

Quando perguntado às participantes (Maria e Paula, ouvintes, e Bia, surda) sobre seu entendimento do que é o modelo bilíngue para surdos, foram dadas as seguintes respostas:

(26) Bia: *Dentro da escola não é só pra surdo, não. Educação bilíngue é usar, é aprender outras disciplinas, conteúdos variados de maneira igual; é usar no ensino o português como L2.*

(27) Maria: *Oportunidade igual, surdos e ouvintes em matéria de educação. O que que seria essa igualdade? Seriam as mesmas oportunidades. Se o ouvinte tem um ritmo que é obedecido, uma metodologia própria que lhe é devida, o surdo também tem esse direito. Um professor que seja fluente na língua dele, que seja especialista naquela disciplina, né? Num ambiente que seja próprio pra ele, em termos de ritmo, em termos de material visual.*

³¹ “Atores sociais”, neste trabalho, são entendidos conforme Van Leeuwen (1997), que os relaciona “ao contexto sociocultural, baseando-se na gramática funcional de Halliday (1978, 1994) e em especificidades linguísticas da retórica, para averiguar como indivíduos ou grupos sociais são incluídos ou excluídos do discurso de modo bastante substanciais” (CALDEIRA, 2012, p. 1).

(28) Paula: [...] *o bilinguismo está nessas duas vertentes, Libras, a língua sinalizada visual deles, e o português escrito. A única coisa que eles precisam de diferente é que a aula seja ministrada na língua deles direto por alguém que conheça o conteúdo [...].*

A partir das falas, percebi que a professora Bia (surda) faz proposições assertivas indo direto ao ponto no trecho (26). Ela não utiliza modalizadores, pois tem convicção no seu discurso, demonstrando o que realmente é o bilinguismo e o que de fato o surdo precisa, talvez por seu olhar de empatia. Já na resposta da professora Maria (ouvinte), no trecho (27) embora apresente modalizadores como “que seria essa”, “seriam as mesmas”, dando ideia de alternativas e refletindo um não comprometimento de sua parte, ainda assim, ela consegue ampliar o campo desse conceito, trazendo a consciência do que o surdo precisa com a repetição dos termos “que seja fluente”, “que seja especialista”, o que corrobora com a convicção que vi na fala da Bia. Vejo também que o discurso de ambas é marcado pela preocupação de que os surdos tenham uma “igualdade” no ensino, no aprendizado, nas metodologias, nos conteúdos e na questão do ritmo. demonstrando preocupação e reconhecimento do real sentido desse modelo educacional para o surdo. Contudo, não foi possível enxergar tal profundidade no posicionamento da gestora Paula, no trecho (28) no que se refere a seu envolvimento com as reais necessidades dos surdos quanto ao conceito de educação bilíngue, pois ela reduz as necessidades desse ensino ao quesito “línguas”, com seu discurso marcado pelo trecho “a *única* coisa que eles precisam de diferente é que a aula seja ministrada na língua deles” (grifo meu). Conforme já pontuado por Skliar (2016), (cf. item 3 do capítulo 2) a educação bilíngue vai além do domínio de duas línguas.

3.2 Institucionalização como marca de legitimação para ação e não ação

Quando questionei as entrevistadas sobre potenciais e fragilidades do modelo educacional bilíngue implementado na EBT, elas declararam:

(29) Bia: *Já aprovaram a Lei da escola bilíngue, okay, mas **faltam** detalhes... principalmente a questão do decreto; **falta** organizar os detalhes de forma clara e apresentar para o governo e para a secretaria. **Falta** divulgação, **falta** lá na Seedf divulgar que tem escola bilíngue para surdos aqui em Taguatinga, **falta** informação. **Falta** inscrição e matrícula de surdos.*

Conforme o relato da professora Bia no trecho (29), a EBT é uma escola com fragilidades, e tais fragilidades são marcadas por alguns fatores comuns às instituições governamentais, coordenações ou regionais que comandam essa proposta educativa.

Dentre eles, destaco a recorrência do termo “falta” sinalizado pela professora surda várias vezes em seu discurso, dando sinal de que existem falhas institucionais e que ela se preocupa com isso. O primeiro fator de “falta” é marcado pelas brechas por parte das PLs, pela própria Lei da Escola Bilíngue em que a EBT se fundamenta, visto que é uma política recente e que demanda tempo e espaço para aperfeiçoamento; há também falta de comprometimento por parte dos órgãos governamentais para a aprovação de um decreto efetivo que embase e detalhe tal lei no DF.

Outro fator ainda relacionado a essa PL recente, visto nos próximos trechos (30) e (31), refere-se à secretaria não enviar professores preparados para a escola, o que pode estar ancorado na forma rasa e rápida de aprovação e implementação, na EBT, da Lei da Escola Bilíngue no DF.

(30) Maria: *Estamos subordinados à Secretaria de Educação; a Secretaria de Educação tem regras próprias, e nós estamos inseridos nessa secretaria; [...] as regras da Secretaria da Educação, as regras do Ministério da Educação, o acesso à educação que o aluno tem que ter.* (grifo meu)

(31) Paula: *A proposta da escola bilíngue é de uma escola de educação regular, né? Nós seguimos o currículo da Secretaria de Educação, mesmo sendo uma escola de todas as etapas. Todo currículo é seguido pelo da Secretaria de Educação, desde a alfabetização até o EJA.* (grifo meu)

A fala da professora Maria (trecho 31) indica dois apontamentos. O primeiro pode ser entendido como forma de eximir-se de qualquer falha (culpa) como docente da EBT nesse processo educacional, podendo ser interpretada pela legitimação para não ação, ou seja, uma postura de “não interfiro no modelo implementado na EBT, seja ele ideal ou não”. Contudo, nesse mesmo trecho sugere-se a subordinação do modelo seguido pela EBT às instituições educacionais: a escola é regida por instâncias de um poder maior – governamental. Dado isso, as ações da escola são “limitadas”. A professora Maria reforça esse entendimento de um modelo subordinado quando utiliza com repetição os termos “regras”, “regras da secretaria” e “regras do ministério”, demonstrando também que é um modelo de impedimento para agir sobre “possíveis formatos”, devido às instâncias de subordinação.

Confirmando essa ideia de subordinação institucionalizada sob a ótica do currículo-base adotado pela EBT, vejo na fala da gestora Paula (trecho 32) a referência a “nós seguimos” e “é seguido” pela Secretaria de Educação. Conforme o exposto, posso inferir que as entrevistadas convergem seus discursos quando constatam que essa

“culpa” é institucional. Elas estão convictas de que as fragilidades estão assentadas nas instituições educacionais, desde as coordenações regionais até o Ministério da Educação.

O discurso dos atores sociais é um discurso de um grupo dominado, que mesmo assim tenta forçar as barreiras e expandir seu posicionamento na comunidade surda. Essa crença de dominação é reforçada quando a fala mostra que as “instituições maiores” é que “dizem” o que deve ou não ser feito, o que se pode ou não fazer.

Na sequência da análise, pude notar que as fragilidades “institucionalizadas” são esquecidas quando em contraponto com a outra realidade da escola inclusiva, e que nessa analogia os ganhos são evidenciados. Apresento essa comparação no item a seguir.

3.3 A visão dos atores sociais concernente à EBT: inclusão *versus* bilinguismo

Nos moldes educacionais atuais, a inclusão prevalece nas escolas brasileiras, cumprindo o discurso de acessibilidade na integração social dos alunos surdos por meio da disponibilização do intérprete de Libras, dando importância apenas para que a comunicação aconteça, o que na prática não é garantia de inclusão efetiva. Do outro lado, o bilinguismo, é possível notar um posicionamento que reconhece “ganhos” e a “legalidade do projeto”. Temos então um cenário em que um modelo educacional é comparado com o outro: educação inclusiva *versus* educação bilíngue.

Quando perguntado sobre as potencialidades do modelo adotado na EBT, as entrevistadas responderam:

(32a) Maria: *O projeto é um projeto legal, é um projeto em que a gente acredita. [...] nós somos vistos como qualquer escola. Nós não somos vistos como uma escola diferenciada. Eu vejo que eles têm ganhos assim... consideráveis; eu vejo que eles têm buscado ler, eles têm buscado conhecimento, eles têm se interessado pela língua portuguesa escrita, eles próprios têm iniciativas assim... que no passado a gente não via, que é em busca de palavras novas, fazerem os seus próprios dicionários. Eu creio que esse ambiente aqui proporcionou isso pra eles; eles estão num ambiente semibílingue, vamos dizer, né... então, são ganhos, né? (32b) **Aqui tudo é voltado para as necessidades deles. Enquanto na inclusão eles eram minoria, aqui não, eles são as majorias; nossas reuniões, nossas decisões todas são voltadas pra eles. Eles são protagonistas da escola.***

No trecho (32a), vejo que, mesmo a escola recebendo profissionais despreparados e não alcançando o ideal projetado no seu PPP, dentre outros problemas

existentes, ainda assim os ganhos são notáveis, o que pode ser percebido nos termos recorrentes “eles têm buscado”, “eles têm se interessado”, “eles próprios têm iniciativas”. No final da fala de Maria, trecho (32b), é enfatizado um modelo educacional “voltado para as necessidades” dos surdos; ela faz um comparativo com o modelo educacional inclusivo, em que apenas o intérprete é disponibilizado – e quando há intérprete. O surdo é tido como prioridade na instituição, o que é demonstrado pela fala “eles são protagonistas da escola”. É possível também ver essa comparação entre inclusão e bilinguismo quando a gestora Paula afirma:

(33) Paula: *A escola bilíngue dá pra ele essa liberdade, é o espaço dele onde ele está com os pares; não tem distinção de que vai ser tratado como diferente; Quando o aluno estava na inclusão, ele ficava muito mais visto como um coitadinho, como alguém que sempre precisava ser facilitado as coisas pra ele, e não era reconhecido o potencial cognitivo dele. Na inclusão nem sempre tinha o intérprete, nem sempre tinha sala de recursos. O fato de o aluno estar na inclusão inibe muito no sentido de perguntar, de tirar dúvidas; é um grupo separado dentro da sala.*

Contrapontos são evidenciados no trecho (33); a visão da inferioridade vivenciada pelos surdos nas escolas inclusivas demonstra mais uma vez a “minoritarização” tratada no capítulo 2, item 1 (QUADROS, 1997; LOUREIRO, 2007; FAVORITO, 2007; CAVALCANTI, 2011). Isso pode ser notado nos trechos da fala de Paula a respeito de que o surdo era visto como um “coitadinho”, abordando também o não reconhecimento da capacidade de aprender que o surdo tem, de ter sido “alguém que sempre precisava ser facilitado as coisas pra ele, e não era reconhecido o potencial cognitivo dele”. Na fala “nem sempre tinha o intérprete, nem sempre tinha sala de recursos”, vê-se a ausência de profissionais e recursos que viabilizem a chamada “inclusão”. Por fim, há privação de língua, acarretando a ausência de um espaço adequado para se manifestar, ou momentos dos quais o surdo possa participar sem vergonha; há apenas uma conversa individual e única na escola, com o intérprete, devido à incapacidade dos demais de compreendê-lo. Tudo isso se mostra na fala “O fato de o aluno estar na inclusão inibe muito no sentido de perguntar, de tirar dúvidas; é um grupo separado dentro da sala”. Fica evidente nos discursos aqui apresentados que falhas surgirão nos processos de ambas as filosofias educacionais, inclusão e bilinguismo.

Contudo, considero, com base nas falas e na realidade presenciada tanto no momento da pesquisa quanto em minha experiência profissional nesse campo, que a inclusão tem mais consequências do que benefícios para esse alunado, acarretando

problemas como isolamento social, falta de intérpretes, inclusive a não supressão de um currículo que poderia ter sido adaptado ou pensado para atender ao surdo.

Na tentativa de caracterizar a educação bilíngue para surdos é que, no tópico a seguir, falo do personagem principal desse cenário, o professor, trazendo algumas fragilidades e potencialidades dos que ali atuam.

3.4 O profissional que atua na EBT

Os trechos a seguir foram selecionados com o intuito de analisar criticamente as bases da formação de todo profissional que atua ou poderá atuar como “profissional bilíngue” para/com esse modelo educacional. Para introduzir minhas considerações sobre os discursos das entrevistadas, trago o que o Decreto 5.626/2005, capítulo II, estabelece para que futuros docentes sejam e estejam preparados para atender a alunos surdos.

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

O trecho acima refere-se a uma lei, uma PL, e apresenta omissões. Não deixa claro como será esse processo formativo, ou em que circunstâncias deve ser trabalhado; não tem critério mínimo de carga horária ou sequer eixos a seguir por área de formação. Reforça-se o que Bagno (2017) traz como medidas de “ação ou omissão” (cf. item 1.1 do capítulo 3) quando da criação de uma política linguística apenas para que ela exista, e não para ser eficiente a seus utentes, corroborando com o que Maher (2013) defende sobre *políticas de silenciamento*. Isso desfavorece a educação de surdos e deixa-os em desvantagem, mesmo tendo uma PL.

As lacunas em aberto no Decreto refletem-se negativamente na implementação de um modelo educacional que oferte o acesso à educação e a sua permanência nela aos alunos surdos, pois o mercado de professores regentes e de disciplinas específicas (que deveriam estar preparados para exercer essa acessibilidade) encontra-se despreparado.

Isso se deve ao fato de que todos os cursos de magistério (Licenciaturas e Pedagogia) seguem o que o Decreto estabelece, e dentro dele estão *ações* e *omissões*: dentre as ações está a oferta da disciplina de Libras na grade de ensino; entre as omissões está a ausência de um período ou de uma carga horária para essa disciplina formativa. Em razão disso, a interpretação praticada pelas instituições que ofertam essa disciplina se resume, por exemplo, a apenas a dedicação de um semestre de Libras por curso/área (ANDRADE, 2013).

Defendo que um único semestre não será suficiente para que esse professor em formação tenha uma comunicação elementar com um futuro aluno surdo, ou sequer esteja preparado para as especificidades linguísticas desse aluno. Portanto, isso demonstra, a meu ver, que a Libras não tem *status* tanto quanto a língua portuguesa. Para que um estrangeiro aprenda a língua portuguesa, por exemplo, levaria com certeza mais que um semestre de aulas (tempo proposto, como dito, para que um professor aprenda a Libras). Assim, nota-se a superioridade de uma língua em detrimento da outra (PENNYCOOK, 2001, cf. item 1, capítulo 3). Vejo que, no entendimento de quem construiu essa PL, como no de qualquer instituição que a leia, caberá a interpretação individual e a crença de que apenas um semestre de Libras seja suficiente para a formação e capacitação desse profissional (ANDRADE, 2013). E quem perde com as falhas dessa PL? Diretamente, os surdos; indiretamente, os professores que estão se apresentando inseguros à sala de aula que tem aluno surdo. Que dirá no modelo bilíngue.

Observo o reflexo de todas as questões acima no discurso das informantes da EBT, quando indago sobre fragilidades no modelo implementado. São gritantes e recorrentes as lacunas desse modelo, evocando atenção especial para repensarmos a formação de professores bilíngues. A professora surda Bia afirma:

(35) Bia: *Muitos contratos ouvintes **não estão preparados** para lidar com alunos surdos.*

Na fala da professora Maria transparece a realidade escolar enfrentada pela EBT na tentativa de cumprir um modelo bilíngue, apesar dos obstáculos.

(36) Maria: [...] *nós **teríamos que ter professores bilíngues, professores fluentes em Libras, professores em cada disciplina fluentes em Libras**, só que, o que acontece: nós não temos esses profissionais, por exemplo, e ainda assim **a regional envia esses profissionais ali do banco**, qualquer um – qualquer um que eu digo assim, que esteja disposto, **mesmo que não saiba Libras e que não tenha visto um surdo**. Por um lado, o aluno não pode ficar sem aula.*

*Aí você vê as regras, as regras da Secretaria de Educação, as regras do Ministério da Educação, né? O acesso à educação que o aluno tem que ter. Por exemplo, se não tem professor de português fluente em Libras, não tem! Daí ele vai ficar sem aula? Vai. Se fosse pelo projeto ele ficaria, porque tem que ser fluente em Libras, mas não tem [professor]. Se fosse pelo projeto ele ficaria. Agora, ele pode ficar sem aula? Ele não pode ficar sem aula. **Então eles enviam quem tem. Nem todo mundo é fluente.** Não existe esse profissional, esse banco de profissionais no efetivo e no contrato que seja formado naquela disciplina, naquela cadeira e que seja fluente em Libras e em todas as disciplinas.*

(37) Paula: *As fragilidades maiores que eu vejo, pelo menos nessa minha posição de gestão hoje é: **corpo docente**; Professor especializado tanto na cadeira da disciplina, que é aqui nos anos finais, ensino médio e EJA, e Libras também;[...] em Brasília temos um grupo muito seletivo ainda de profissionais, principalmente efetivos.*

Mais uma vez volto-me ao trecho que trata da subordinação (cf. item 3.2 do capítulo 5) ao poder hegemônico das instituições de educação, mostrando que a escola fica limitada para “fazer acontecer” nesse processo.

Nos trechos (36) e (37) vejo marcas de não agenciamento nas perspectivas das entrevistadas, o que se reflete em políticas de silenciamento (RAJAGOPALAN; MAHER, 2013), ou seja, aquilo que é proposto tanto nas leis quanto no PPP da instituição para efetivação desse modelo educacional (um banco de profissionais capacitados para exercer e ocupar as cadeiras da escola) não se efetiva. E é isso que a professora Maria apresenta e questiona.

Ao mesmo tempo, nesse mesmo trecho pode-se entender esse cenário como uma legitimação de não ação implícita pela organização da instituição escolar em questão, problema social que não se refere a apenas essa instituição, mas que é uma realidade do Brasil (QUADROS, 1997; SÁ, 1998; SKLIAR, 1998; 2016). Compreendo que, muitas vezes, a forma como são exigidas, conduzidas e executadas as PLs é cheia de falhas; isso se reflete na prática escolar de toda e qualquer escola que tente implementar um modelo bilíngue seguindo essas normas.

Apesar das muitas fragilidades, destaco, sobre o trecho (38), que, mesmo a escola recebendo profissionais despreparados e não sendo o ideal projetado no PPP da instituição, há ganhos notáveis, o que é perceptível nos termos recorrentes “eles têm buscado”, “eles têm se interessado”, “eles próprios têm iniciativas”. Isso é confirmado pela fala a seguir, evidenciando o esforço que os atores sociais (alunos surdos e professores) ali envolvidos fazem para contornar os obstáculos no decorrer do processo.

(38) Maria: *Eu vejo que eles têm ganhos assim consideráveis; eu vejo que eles têm buscado ler, **eles têm buscado** conhecimento, **eles têm se***

interessado pela língua portuguesa escrita, eles próprios têm iniciativas assim, que no passado a gente não via, que é em busca de palavras novas, fazerem os seus próprios dicionários. Eu creio que esse ambiente aqui proporcionou isso pra eles [...].

Dessa forma, com base nos apontamentos vistos nesta seção, espera-se que as PLs voltadas à educação bilíngue para surdos tenham seus olhares voltados para a transformação da prática por meio da articulação da mudança social através da linguagem, assim como acontece com grandes teorias, como a LAC e a ADC. É necessário um novo posicionamento crítico por parte dos poderes institucionais e governamentais que regem nossa educação, de modo que se sensibilizem com as necessidades linguísticas, sociais, culturais e políticas (PENNYCOOK, 1998) dos surdos de todo o Brasil.

Pensando nisso é que no próximo tópico registro a importância de discutirmos esse tema fundamentados em um olhar de empatia, de alteridade. E ninguém melhor do que o próprio surdo para promover essa conversa.

3.5 Representação identitária na EBT

No discurso da professora Bia encontram-se marcas linguísticas que legitimam seu posicionamento e reconhecimento identitário enquanto surda, o que é representado e empoderado no trecho a seguir por meio da repetição dos termos linguísticos “surdo”, “surdo quer” e “surdo não quer”.

(39) Bia: *O surdo quer português como L2, matemática e projetos, exemplos: pré-vestibular, cursinho para concurso. O surdo não quer “monitor”, não quer outro profissional, o surdo quer o profissional que saiba português como L2, porque ele quer aprender mais.*

Segundo Fairclough (2003), a visão e o posicionamento identitário de legitimação que o próprio surdo levanta por si mesmo e ao mundo implica o poder de fala enquanto participante ativo e nativo dessa comunidade linguística, social, cultural e política. É “uma questão de incorporação”, ou seja, “aquilo com que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166, tradução nossa). Confirmando essa minha crença, temos que “representações de práticas sociais são particulares, ou seja, construídas por pessoas particulares e a partir de determinados pontos de vistas” (VAN LEEUWEM, 1997 apud RAMALHO; RESENDE, 2011). A construção linguística de Bia referencia o direito do surdo à educação bilíngue, ampliando as mais variadas e reais necessidades que implicam esse processo. Acredito

que essas marcas podem ser diferenciadas a depender do ator social em questão. Quando esse ator não é naturalizado nessa comunidade, tem-se marcas discursivas em segundo plano para se referir ao surdo. Observa-se esse fato na entrevista com a gestora Paula:

(40) Paula: *A única coisa que eles precisam de diferente é que a aula seja ministrada na língua deles [...]. Então o bilinguismo está nessas duas vertentes: Libras, a língua sinalizada visual deles, e o português escrito. [...] esse é um ponto forte da escola, entendeu? de dar pra ele essa oportunidade de estar recebendo uma aula na língua dele.*

Quando a gestora fala do “outro”, sugere um relacionamento mais formal, marcando o surdo dentro de uma dimensão institucional, discurso constatado pela presença e uso constante de pronomes pessoais como “ele(s)” e “dele(s)” para se referir ao surdo. Isso dá a entender uma possível divisão societária: gestão e aluno; ouvinte e surdo, o que também transparece um distanciamento, que pode significar a falta de comprometimento por parte da gestão. Para a gestora, é o “outro”, e, quando fala do outro, ela não tem condições de se ver nele. Em contraponto, a professora surda, no trecho (40), coloca-se no lugar do aluno surdo, como a “voz” do surdo, o que é um posicionamento de alteridade (BAKHTIN, 1992), visto que ela é surda e tem conhecimento das necessidades mais profundas que esse indivíduo vive em educação, cultura, sociedade e política.

Os documentos/leis evidenciaram, no sentido acional, que carecem de um aprofundamento em seus parâmetros e diretrizes. Para além disso, está o modo como é aplicado aquilo que já existe. É preciso repensar em que medidas e circunstâncias tais documentos foram e estão sendo criados, refletindo sobre os benefícios do pensamento reducionista que diz “basta ter uma lei”, a Lei da Libras. Perceber se a Lei da Libras surtiu ganhos efetivos é um modo de politizar e de buscar posicionamentos de lutas sociais contra a hegemonia ouvintista que prevalece nas decisões que deveriam partir dos próprios surdos, e para eles.

Marcas de silenciamentos e omissões representam os documentos oficiais, inclusive o PPP da EBT. O Projeto Político-Pedagógico da escola é constituído de posicionamentos semelhantes aos das leis, demonstrando em alguns aspectos um distanciamento de marcas identitárias da cultura surda, transparecendo não passar de um documento reproduzido pelo costume e pela repetição de fazê-lo ano após ano.

Percebi, conforme todo o exposto neste capítulo de apresentação de resultados, que, nas entrevistas analisadas, o significado identificacional do ator social representado

no texto é um só: o surdo. Apesar disso, notei que a construção identitária variava ao mudar de entrevistado. Quando o ator social entrevistado era ouvinte, as marcas identitárias apareciam de forma indireta, distante, com pressuposições do que era melhor “para ele” (o surdo) e de como deveria acontecer esse processo, dentre outros posicionamentos ideológicos de crenças sobre a cultura do outro. Quando a “voz” vinha do próprio surdo, era perceptível a identidade surda ali estabelecida e o reconhecimento da real necessidade de quem já passou por um modelo educacional falho e anseia por mudanças efetivas, articulando significados identificacionais, representacionais e acionais (RAMALHO; RESENDE, 2011). Tal cenário corrobora o que Fairclough (2003) diz sobre esse contexto nos processos representacionais na construção identitária e do identificacional quando da elaboração de semelhanças e diferenças: além de surda, a entrevistada também era professora, e já foi aluna no passado; já vivenciou a educação de surdos e, hoje, luta para que mudanças aconteçam, a fim de que demais surdos não sejam apagados como ela fora um dia.

4 Síntese dos resultados

Após analisar criticamente os caminhos que definem o ensino bilíngue para surdos proposto nas políticas linguísticas existentes, de apresentar o que o PPP compreende como educação bilíngue com base nas políticas linguísticas que atendam ao aluno surdo e identificar como as práticas linguísticas/pedagógicas estão sendo desenvolvidas na dinâmica interna da escola bilíngue a partir da representação dos atores sociais, chego aos seguintes resultados, que buscam responder às minhas perguntas de pesquisa.

Como as políticas linguísticas que norteiam a educação bilíngue para surdos definem esse ensino bilíngue?

Os documentos/leis, como gêneros textuais, evidenciaram no significado acional que medidas paliativas e omissões são marcadas no discurso. Demonstram que carecem de aprofundamento em seus parâmetros e diretrizes; uma reformulação é necessária. Para além disso, a existência desses documentos não garante sua aplicabilidade. É preciso repensar em que medidas e circunstâncias tais documentos foram e estão sendo criados e abrir caminhos para que melhorias se concretizem, pois a Lei da Libras não é completa por si só. Contudo, se a Lei surtiu ganhos efetivos, isso nada mais é que um

dever cumprido, afinal, esse é o intuito da criação de leis e planos educacionais. Todavia, deve-se questionar e cobrar uma abertura para o envolvimento da comunidade surda nesse movimento legislativo, bem como a inserção de detalhes que valorizem e contribuam para implantação e implementação de práticas educacionais para surdos e por surdos. Esse é um modo de politizar, de buscar posicionamentos de lutas sociais contra a hegemonia ouvintista que prevalece nas decisões da educação brasileira.

Como se dá o modelo de ensino bilíngue proposto no PPP pela EBT?

Marcas de silenciamentos e omissões representam os documentos oficiais que regem o bilinguismo atual para a educação de surdos (cf. item 1, capítulo 5). Como todo e qualquer projeto político-pedagógico de uma escola, ele segue leis, parâmetros e diretrizes, ou seja, tem como base documentos oficiais oriundos de instâncias superiores educacionais. Logo, espera-se “falhas” na sua constituição, como observado no PPP da EBT. Após uma leitura crítica, constatei que o projeto político-pedagógico da escola é constituído de posicionamentos semelhantes aos da estrutura das leis, demonstrando o reflexo das lacunas presentes na teoria a partir de aspectos que distanciam esse projeto das marcas identitárias da cultura surda. Esperava-se que houvesse caminhos alternativos para que os processos de adaptações e suplementações ocorressem com mais sucesso tanto na organização curricular das línguas quanto na projeção de atividades no contraturno, que não acontece por falta de profissionais capacitados. Esse cenário transparece que o PPP da EBT não passa de um documento reproduzido pelo costume e pela repetição de fazê-lo ano após ano, e sua representação como uma PL para os surdos que ali estudam deixa a desejar.

Qual a percepção de educação bilíngue dos atores sociais envolvidos nesse contexto escolar bilíngue?

Conforme o exposto neste capítulo 5, no que se refere às entrevistas analisadas, percebi que o significado identificacional do ator social representado no texto variava, a depender da participante entrevistada. Quando o ator social entrevistado era ouvinte, as marcas identitárias eram representadas de forma indireta por pronomes pessoais indefinidos, refletindo certo distanciamento da real necessidade do outro, o que era marcado também por pressuposições a respeito do que era melhor para “ele” (o surdo),

de como o processo deveria acontecer, dentre outros posicionamentos ideológicos de crenças sobre a cultura do outro.

Quando a “voz” vinha do próprio surdo, ou seja, quando a entrevistada era a professora surda, eram perceptíveis em seu discurso marcas constituídas da identidade surda ali estabelecida e a real necessidade de quem já passou por um modelo educacional falho e anseia por mudanças efetivas. Foi possível notar a articulação dos significados identificacionais, representacionais e acionais (RAMALHO; RESENDE, 2011), corroborando o que Fairclough (2003) diz sobre esse contexto nos processos representacionais na construção identitária e do identificacional quando da elaboração de semelhanças e diferenças: além de surda, a entrevistada também era professora, e já foi aluna no passado; já vivenciou a educação de surdos e, hoje, luta para que mudanças aconteçam, a fim de que demais surdos não sejam apagados como ela fora um dia.

Portanto, compreendi que, na visão dos atores sociais da EBT, a escola se divide em duas representações, uma pelo viés ouvinte e outra pelo viés surdo. Pela representatividade ouvinte, a instituição demonstra ter bons caminhos pedagógicos, contando com profissionais que tentam se capacitar para atender aos alunos surdos, representando um grande avanço quando comparada à outra modalidade de ensino regular, a escola inclusiva. Por outro lado, na representatividade surda, vejo uma escola que é marcada pelo reconhecimento do avanço educacional conquistado pela e para a comunidade surda ao ter sua primeira escola bilíngue de Taguatinga, contudo, essa escola estagnou-se na busca de alternativas pedagógicas, culturais e linguísticas para preencher as lacunas que regem esse modelo bilíngue. Ela pode ser mais, oferecer mais, atender mais; todavia, é barrada pelas omissões e silenciamentos na constituição das leis e decretos que tem como base legal.

Em ambos os posicionamentos noto que a escola é prisioneira das brechas dos documentos oficiais, das PLs e da sua “não aplicabilidade” prática. Reforço que essas lacunas nas PLs refletem consequências. Por exemplo, as limitações de subordinação às instâncias superiores educacionais se tornam obstáculos para que a escola aperfeiçoe ou tome decisões por si só; a falta de profissionais capacitados surdos e ouvintes efetivos é gritante, tendo sido reforçada na fala de todas as entrevistadas a inexistência de um banco de profissionais fluentes em Libras em cada disciplina.

A partir das políticas linguísticas existentes, como se caracteriza a educação bilíngue para surdos na escola bilíngue de Taguatinga no Distrito Federal?

O bilinguismo para surdos se caracteriza, com base no *corpus* da pesquisa, como um modelo bilíngue raso que ainda não atende a todas as necessidades educativas dos alunos surdos, devido às lacunas existentes nas PLs que o regem. A escola pesquisada enquanto instituição de ensino, na tentativa de ofertar esse modelo bilíngue, se fundamenta enquanto um projeto piloto que ainda passa por mudanças necessárias para que se encontre em seu real objetivo na prática de ofertar um bilinguismo. Os obstáculos pelos quais essa instituição passa é decorrente do falho processo educacional que temos de PL vindouros de instâncias superiores que limitam ou omitem ações que a escola poderia trilhar. Isso tolhe meios de avançar na implementação de escolas que queiram implantar um projeto bilíngue suficiente e efetivo – seja na EBT ou em qualquer outra unidade escolar que siga tais políticas.

Por fim, no contexto geral da educação bilíngue para surdos no Brasil, o que temos até o momento é a utopia de que a existência de uma lei e/ou de um projeto de lei para a criação de uma única escola bilíngue em um estado/região prevaleça como a solução de todos os problemas pedagógicos para os surdos. No “fim das contas”, não encontrei caminhos para afirmar que temos uma PL bilíngue efetiva para surdos atualmente em nossas políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo historicamente, há mais de uma década – a contar do período de oficialização e reconhecimento da Lei da Libras, em 2002, e do Decreto, em 2005 – os surdos tiveram seus direitos linguísticos assentidos. No âmbito educacional, documentos oficiais como as PLs estabelecem que a Libras deve ser ofertada como língua de instrução em um modelo educacional específico: o ensino bilíngue. Contudo, como todo documento em fase de implementação (o que se deu em 2015), seus impactos positivos são parciais, em razão de tais leis e documentos não apresentarem e/ou aprofundarem mais detalhes inerentes ao passo a passo desse processo educacional tanto quanto necessário. Em consequência, nos deparamos com instituições de ensino, profissionais e sua formação, e surdos perdidos nesse atual e caracterizado modelo bilíngue “silenciado” e “raso” proposto pelas atuais PLs. Constatamos que esta pesquisa demonstra que esses fatos afetam diretamente toda a prática pedagógica para estruturação e constituição de uma escola efetivamente bilíngue para surdos, desde a construção política pedagógica até a sua efetiva prática.

Com a criação da Escola Bilíngue Libras e Português por Escrito de Taguatinga (EBT) em 2013, as atenções e prioridades no contexto educacional têm demonstrado preocupação maior em ter uma escola que atenda às especificidades linguísticas, sociais, culturais e políticas dos alunos surdos. É fato que as instituições governamentais já estão voltando seus olhares para eles e propondo caminhos para melhor atendê-los. Isso só evidencia que o presente contexto, no qual o foco educacional abre portas para questões que permeiam a educação de surdos, é tido como um avanço. Contudo, espera-se que melhorias aconteçam para esses alunos e sua comunidade, uma vez que as atuais tentativas baseadas nas PL se encontram falhas.

Apesar de no Brasil já existirem algumas escolas com projetos político-pedagógicos voltados à educação bilíngue para surdos, ou pelo menos com essa tentativa, compreendo que são poucas as escolas quando levada em conta a quantidade de surdos espalhados pelo país. O exemplo do *locus* escolhido para esta pesquisa é uma consequência dessa realidade: uma única escola para atender a toda uma população surda que reside no Distrito Federal é algo insólito.

Contudo, apesar de existirem limitações, a tentativa é sempre o melhor caminho. Por meio dos resultados apresentados no capítulo 5, entendo que a proposição de novos caminhos e/ou a reformulação de alguns já implementadas na EBT são necessários. Por

exemplo, como no período matutino já acontece o ensino regular das disciplinas, no contraturno a ideia de ofertar projetos contribuiria com o potencial que a escola pode oferecer. A entrevistada surda sugeriu alguns deles: projetos de matemática básica, poesia, teatro, dança. Também seria viável oportunizar momentos para que os alunos surdos participem mais ativamente da criação de projetos, a fim de se identificar mais com essas questões. Sugeriu-se também a proposição de estudos dirigidos sobre temas como identidade e cultura surda, além de português escrito como L2.

Nesse aspecto, convido-o a sondar alguns fatores implicados no alcance do sucesso desse modelo educacional, proposto pela professora surda, conforme citado acima. Destaco os principais que emergiram do *corpus* desta pesquisa: 1) repensar as políticas linguísticas existentes, aprofundando e/ou reformulando especificidades no aspecto de difusão e valorização da língua, especialmente na formação de profissionais para atuar com surdos. Uma alternativa seria estabelecer uma carga horária para que todas as instituições formativas seguissem um padrão de ensino e de capacitação estendido para além de um semestre nas licenciaturas, por exemplo; 2) ampliar a oferta de unidades escolares com propostas de modelos educacionais bilíngues para surdos que ofereçam a Libras desde a mais precoce idade; 3) aperfeiçoar as propostas curriculares de ensino, o que se daria pela criação de um *Currículo em Movimento* focado em surdos; 4) propor uma organização pedagógica dentro da competência das *línguas* que inclua um levantamento prévio e um nivelamento da habilidade linguística no processo educacional, visando o efetivo ensino de conteúdos para alunos surdos, haja vista a existência de níveis divergentes de fluência em Libras e/ou principalmente em Língua Portuguesa como segunda língua quando os alunos iniciam o processo escolar, seja em escola regular inclusiva, seja em bilíngue.

Portanto, é fato que, para que mudanças aconteçam, há dependência de alguns fatores, dentre eles o viés político que ecoa da necessidade de (re)pensar as PLs que norteiam os parâmetros e diretrizes da atual educação bilíngue para surdos no Brasil, em específico no Distrito Federal, uma vez que, essas políticas estabelecidas pelo Estado se apresentam como medidas temporárias que precisam ser (re)formuladas, (re)pensadas; no caso das escolas bilíngues existentes, precisam ser realmente colocadas em prática, e uma prática que seja significativa, com o mínimo de brechas possíveis. Assim, é fato que existe uma política (o decreto), ou várias que se dizem PL, mas que não estão desempenhando seu papel eficientemente para o cidadão surdo, quanto menos de forma suficiente.

Em suma, a PL tem um papel muito importante hoje na educação bilíngue para surdos, para os alunos, para os profissionais envolvidos e para os pais, ou seja, para todos dessa comunidade escolar. Contudo ainda, estamos omissos em nossas ações de luta em busca de espaços e aberturas para discutirmos, para politizar, propor mudanças linguísticas que acarretem em transformações sociais. Lutar pelo espaço do surdo e sua experiência de ser surdo na reformulação de PL que visão sua própria educação. Todos nesse processo necessitam ser ouvidos para que essa política seja (re)construída de forma a preencher as lacunas encontradas.

Posto isto, evoco as instituições governamentais educacionais maiores para que se afastem do pensamento hegemônico ouvintista e se abram para novas formas de politizar, contando com a participação da comunidade surda e seu lugar de fala, de vivências e percepções inerentes a sua identidade; pesquisadores e especialistas da área; pois a educação bilíngue para surdos está sendo caracterizada como “rasa”, um modelo “semi-bilíngue” que se configura nas PL, com falhas, logo: não atende ao surdo de forma concreta em todas as suas especificidades linguísticas, sociais, culturais e políticas de ser.

Proponho então que por meio de algum momento formativo possamos trazer para debate tais (re)formulações, não só para atender a EBT e todos os envolvidos lá, mas que enquanto União, Estados, Distritos, Municípios e suas regionais, e demais instituições educacionais, possamos unir esforços para que toda uma mobilização de pesquisadores da área se voltem para essa questão que se apresenta tão célere na educação de surdos. Reforço é claro a necessidade de continuar e aprofundar estudos nesse âmbito, em busca de proposições e caminhos que potencializem o direito linguístico, cultural, social e político dentro das escolas bilíngues, ofertando um modelo educacional viável e efetivo para surdos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. Estudo da disciplina de libras em duas licenciaturas no litoral do Paraná. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 6, n. 1, p. 39-51, jan/jun. 2013.
- BAALBAKI, A.; RODRIGUES, I. C. Meio legal de comunicação *versus* língua oficial: um debate sobre leis. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 27/28, p. 137-150. 2011. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao27e28/cronica.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.
- BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Universidade Católica de Pelotas, Furb, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/download/15515/9697>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 set. 2019.
- BRASIL. Distrito Federal. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 23 maio 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências (2014-2024). **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 17 out. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n. 017/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.
- BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 20 mar. 2018.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CALDEIRA, E. Representação dos atores sociais: discurso de reforço e enfraquecimento na constituição discursiva de identidades étnicas. **III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE**, Campinas: São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/CALDEIRA_ELAINÉ.pdf. Acesso em 01 mar. 2020.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, n. esp., p. 385-417, 1999. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 14 jan. 2020.

CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). **A formação no contexto escolar**: uma perspectiva crítico-colaborativa. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: University Press, 1999.

COSTA, J. P. B. **A educação do surdo ontem e hoje**: posição sujeito e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal. **Conteúdo Jurídico**. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/vade-mecum-brasileiro,lei-no-5016-de-11-de-janeiro-de-2013-estabelece-diretrizes-e-parametros-para-o-desenvolvimento-de-politicas-p,41874.html>. Acesso em: 1º mar. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: ensino fundamental, anos iniciais-anos finais. 2. ed. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 15 set. 2019

DOMINGOS, M. C. S. A inclusão do aluno surdo da Educação Infantil no Ensino Regular. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 14, set.2014. ISSN 1982-6842. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/5%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20MARIA%20CRISTINA%20DOMINGOS.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

EBT. Escola Bilíngue de Libras e Português por escrito de Taguatinga. **Projeto Político-Pedagógico**. 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. Londres/Nova York, 2003.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Disponível em: <http://feneis.org.br>. Acesso em: 27 jan. 2019.

FERNANDES, E. (org.), **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, A. M. F. **Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos**. In: SKLIAR, Carlos (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. vl. 2, 6ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. 208 p.

FREIRE, A.M.F.; FAVORITO, W. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: CAVALCANTI, M.C. e BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FREITAS, M. T. U.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópio**, v. 10, n. 2, p. 225-238, mai/ago. 2012.

GEDIEP. Gerência de Disseminação de Informações Estatísticas Educacionais. **Solicito alguns dados sobre o Censo Escolar 2018 e 2019**. Mensagem recebida por: <milenelibras2012@gmail.com> em 9 set. 2019.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: KEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 199-218.

HORNBERGER, N. H. Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant and international perspectives. **Language in Society**, n. 27, p. 439-458, 1998. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=gse_pubs. Acesso em: 14 jan. 2020.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KLOSS, H. **Research possibilities on group bilingualism**. Quebec: Centre International de Recherches sur le Bilinguisme, 1969.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. Educere 2009. **Anais...** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115_1541.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve *histórico e perspectivas*. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (org.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

LAGARES, X. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018. 256 p.

LIMA, M. S. **Surdez, bilinguismo e inclusão**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: IEL/Unicamp, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/dito_pretendido.pdf. Acesso em: 8 nov. 2018.

LOPES, L. M. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOUREIRO, V. R. Aquisição de língua de sinais por surdos adultos: condição para escolaridade. **Anais do Congresso INES: 150 Anos no Cenário da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2007. p.162-165.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editora. 2013. p. 117-134.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf
Acesso em: 20 jul. 2019.

MOURA, M. C. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. Capítulo VII. In: SÁ, N. R. L. **Surdos: qual escola?** 2. ed. Manaus: Valer, 2019. 302 p.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

PEREIRA, M. C. da C.; VIEIRA, M. I. da S. **Bilinguismo e Educação de Surdos**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. **Língua de Herança – Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M. **Libras: linguística para o ensino superior**. São Paulo: Parábola, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editora. 2013. p. 19-42.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**. Campinas: Pontes, 2011.

SÁ, N. R. L. Discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002. 388 p.

SANTOS, K. R. O. R. P. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (orgs.), **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenção no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, n. 32, v. 1, p. 11-27, sem. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029/19016>. Acesso em: 26 jan. 2020.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. Reflexões sobre o estatuto das línguas nos contextos bi-multilíngues de educação para surdos no Brasil. **Revista Línguas e Letras**, v. 19, n. 44, 2018. Disponível em: <http://e-vestibular.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/1034/showToc>. Acesso em: 27 out. 2019.

SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. v. 2. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. 208 p.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. 2. reimpr. Curitiba: Juruá, 2012.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TURETTA, B. R. & GÓES, M. C. R. **Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores**. In: LODI, A. C. B. & LACERDA, C. B. F. (org.) Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. Escola Bilíngue Libras e Português por escrito de Taguatinga - P.P.P. **Projeto Político Pedagógico**, 2018. 315 p.

VAN LEEWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

WODAK, R.; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: history, agenda, theory and methodology. In: WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of Critical Discourse Analysis**. 2. ed. Londres: Sage, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Mestranda Milene Galvão Bueno
 Universidade de Brasília – UnB
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
 Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
 Você/Sr./Sra. está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: POTENCIAIS E FRAGILIDADES DE UMA ESCOLA (DITA) BILÍNGUE NO DISTRITO FEDERAL**”. Meu nome é Milene Galvão Bueno, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a caracterização da educação bilíngue para surdos em uma escola dita bilíngue em Brasília. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que, em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (milenelibras2012@gmail.com).

Informações importantes sobre a pesquisa

Prezado(a) Senhor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre “**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: POTENCIAIS E FRAGILIDADES DE UMA ESCOLA (DITA) BILÍNGUE NO DISTRITO FEDERAL**”, de autoria de Milene Galvão Bueno, para a obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós Graduação – PPGL, da Universidade de Brasília – DF.

A pesquisa se justifica pela necessidade de uma investigação sobre como se caracteriza o modelo de educação bilíngue para alunos surdos em uma escola (dita) bilíngue, pois as pesquisas sobre este tema são fundamentais para uma (re)formulação de proposições para uma educação bilíngue que potencialize esse ensino para o aluno surdo de forma efetiva.

O(a) senhor(a) foi selecionado(a) por ser responsável legal (idade acima de 18 anos). Esclareço que a sua participação não é obrigatória. O(a) senhor(a) também não terá qualquer ônus em decorrência da sua participação. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento, ficando à vontade para recusar qualquer fase do estudo, assim como poderá se recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição UnB. Como a sua participação será voluntária, informo que não caberá qualquer espécie de remuneração ou de vantagens pessoais.

Os objetivos da minha pesquisa são: Analisar criticamente os conceitos sobre o ensino bilíngue para surdos propostos nas políticas linguísticas existentes; Apresentar a construção do PPP com base nas políticas linguísticas que atendam o aluno surdo, sendo

Libras como L1 e português na modalidade escrita como L2; Identificar no *corpus* da pesquisa quais práticas linguísticas estão sendo desenvolvidas na dinâmica interna da escola bilíngue;

A pesquisa qualitativa-interpretativista de cunho etnográfica é fundamental para gerar dados, e para registrá-los, será necessário fazer observações de aulas, notas de campo e realização de entrevistas com profissionais envolvidos nesse processo, além disso, me proponho a partir de um estudo documental, fazer uma leitura crítica do Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como das políticas linguísticas que permeiam nesse âmbito. Todos estes instrumentos têm por objetivo refletir e verificar sobre a forma como são ditos e caracterizados os conceitos de educação bilíngue para surdos no contexto em questão.

Dessa forma, convido-lhe a responder a essa entrevista e que todo seu conteúdo será gravado (áudio ou imagem/vídeo) sem exposição de sua identidade pessoal, sendo usado apenas para fins de pesquisa meus, algumas perguntas elaboradas para coletar informações quanto à: o que você entende de educação bilíngue e os potenciais e fragilidades da Escola Bilíngue de Libras e Português por Escrito de Taguatinga, no Distrito Federal. Seus dados pessoais serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Todos os áudios/filmagens das entrevistas ficarão sob minha guarda.

Com a sua participação será possível melhorar a qualidade da educação de surdos no modelo educacional bilíngue. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de apresentação em Congressos Nacionais/Internacionais. Enviarei o convite para assistir a minha apresentação por endereço eletrônico (via internet).

Ao concordar em participar desta pesquisa, você receberá uma cópia do termo de consentimento onde consta o meu endereço eletrônico (mileneibras2012@gmail.com), bem como o do meu professor, orientador da pesquisa, Kléber Aparecido da Silva (kleberunicamp@yahoo.com).

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Milene Galvão Bueno

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: POTENCIAIS E FRAGILIDADES DE UMA ESCOLA (DITA) BILÍNGUE NO DISTRITO FEDERAL**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Milene Galvão Bueno sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília-DF, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

ANEXO A – LEI DA ESCOLA BILÍNGUE DE TAGUATINGA

11 jan 2013, 19:00

POR: CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL

LEI Nº 5.016, DE 11 DE JANEIRO DE 2013 (Autoria do Projeto: Deputado Wellington Luiz)

Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências.

O VICE-GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, NO EXERCÍCIO DO CARGO DE GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL,

Faço saber que a Câmara Legislativa do Distrito Federal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei estabelece as diretrizes e os parâmetros que devem ser observados, no âmbito do Distrito Federal, para a implantação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação bilíngue para surdos.

Parágrafo único. Para a educação bilíngue para surdos são utilizadas a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica.

Art. 2º O desenvolvimento das políticas públicas educacionais de que trata o art. 1º deve ser realizado por meio de escola pública bilíngue de Libras e língua portuguesa escrita, em que devem ser ministradas todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica, e é assegurado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I – garantir a criação da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito no Distrito Federal;
- II – oferecer comunicação em Libras e ensino de Libras, como primeira língua, e comunicação em português escrito e ensino de português escrito, como segunda língua;
- III – oferecer o ensino que atenda, prioritariamente, aos alunos surdos, deficientes auditivos e filhos de pais surdos;
- IV – estabelecer, como línguas de comunicação e instrução para o ensino das disciplinas curriculares e demais atividades pedagógicas garantidas nesta Lei, a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua;

V – preservar os mesmos componentes curriculares da Base Nacional Comum no currículo da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito, permitidas a adequação, a complementação e a suplementação, conforme necessário, garantindo-se o componente curricular Libras em todos os níveis da educação básica;

VI – incluir, no quadro de profissionais administrativos e pedagógicos, professores ou instrutores de Libras, prioritariamente surdos; professores bilíngues de Libras e português que atuem em cada área específica do conhecimento; tradutores e intérpretes de Libras e português; guias-intérpretes, quando for o caso; e profissionais bilíngues em Libras e português que atuem com a tecnologia de informação e de comunicação;

VII – definir o quantitativo e o perfil dos profissionais que atenderão às especificidades do ensino, em geral, e do ensino de Libras e do português escrito;

VIII – prever, em seu Projeto Político Pedagógico, atividades de formação continuada em Libras, estudos surdos e culturais, envolvendo a equipe docente, a equipe gestora, a equipe de apoio da unidade educacional e toda a comunidade escolar;

IX – oferecer projetos que atendam às especificidades e às necessidades educacionais dos alunos, dos seus familiares, do corpo docente da instituição e dos demais profissionais do quadro administrativo da escola, para melhorar a adequação dos conteúdos curriculares e a formação integral dos alunos;

X – preparar o aluno para o exercício da cidadania, de forma consciente e linguisticamente competente.

Art. 3º As diretrizes para a implantação das políticas públicas educacionais a serem implementadas devem priorizar os seguintes parâmetros, entre outros que se fizerem necessários:

I – implantação de projeto-piloto;

II – elaboração dos princípios pedagógicos e das normas de funcionamento;

III – elaboração do Projeto Político Pedagógico;

IV – definição do quantitativo e do perfil dos profissionais surdos e dos profissionais bilíngues que atuarão em cada área específica da instituição;

V – definição de critérios necessários para a seleção dos profissionais bilíngues, com comprovada fluência em Libras;

VI – estímulo à organização e à ampliação de programas específicos para elaboração de material didático e paradidático em Libras e de Libras, e também em língua portuguesa escrita e de língua portuguesa escrita, com recursos de multimídia, bem como, estímulo à utilização de mídias e novas tecnologias como meios de inclusão educacional dos surdos nas atividades escolares;

VII – realização da comunicação e das atividades pedagógicas da escola em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua;

VIII – disponibilização aos alunos, em turno contrário ao do ensino, de atividades facultativas que levem à oralização da língua portuguesa, em parceria com a área da saúde;

IX – produção de material didático e paradidático pelo próprio corpo docente, com o apoio de especialistas engajados nas universidades do Distrito Federal, com estudos que contemplem a educação de surdos, a Língua Brasileira de Sinais, os estudos surdos identitários e culturais, o ensino do português escrito como segunda língua, entre outros;

X – aplicação de metodologia de ensino de Libras como primeira língua e de língua portuguesa escrita como segunda língua, da pedagogia visual e de recursos visuais, com vistas à melhoria do acesso à informação;

XI – articulação com as demais políticas públicas que visam às especificidades e às necessidades sociais dos alunos surdos;

XII – garantia de condições que assegurem a continuidade de estudos dos surdos nas demais etapas e modalidades de ensino, incluindo cursos pré-vestibulares, nas atividades acadêmicas oferecidas no contraturno;

XIII – garantia para a educação bilíngue para surdos, observadas a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica.

§ 1º A garantia dos parâmetros necessários à implantação das políticas públicas educacionais estabelecidas nessa Lei deve incluir a oferta educacional das seguintes modalidades de ensino:

I – educação precoce e infantil, da forma seguinte:

a) estimulação precoce às crianças surdas, a partir da detecção da surdez;

b) educação bilíngue às crianças surdas, do nascimento aos cinco anos, em creches, propiciando a sua imersão na Língua Brasileira de Sinais, a fim de promover a aquisição da linguagem, em período propício, e o conhecimento de mundo, sob a tutela de profissionais surdos, de forma a garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural, bem como a formação da identidade das crianças surdas, a partir da promoção do desenvolvimento bilíngue dessas crianças;

II – ensino fundamental: educação bilíngue às crianças surdas matriculadas no ensino fundamental;

III – ensino médio: educação bilíngue aos alunos surdos matriculados no ensino médio;

IV – Educação de Jovens e Adultos – EJA: atendimento no primeiro, no segundo e no terceiro segmentos, diurno e noturno, da Educação de Jovens e Adultos surdos, conforme a idade, a necessidade e o interesse dos alunos e dos seus familiares;

V – educação profissional, da forma seguinte:

a) acesso da pessoa surda à educação profissional, com as mesmas garantias e recursos utilizados na educação regular;

b) informação aos alunos surdos sobre educação profissional, propostas salariais, acesso a cursos profissionalizantes e concursos.

§ 2º Para a implantação e a implementação do projeto-piloto de que trata o caput, I, deve ser assegurada a participação de entidades representativas dos surdos e de pesquisadores de instituições públicas que atuem em favor da inclusão social e educacional dos surdos, de forma a garantir:

I – a participação de entidades e instituições que tenham conhecimento e experiência reconhecida para o desenvolvimento de suas ações conjuntas;

II – o respaldo de pesquisas desenvolvidas, no Brasil e fora dele, por pesquisadores das áreas de Educação, Letras e Linguística, especializados na educação de surdos, na estrutura de Libras e no ensino de Libras e da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Art. 4º Deve ser estimulada a participação dos estudantes surdos em eventos culturais e esportivos, com o intuito de promover o protagonismo surdo e a divulgação das atividades por eles desenvolvidas, com vistas à inclusão social, ao intercâmbio dos alunos surdos com outros participantes de eventos culturais e esportivos, à ampliação de

oportunidades, à aquisição de hábitos e à identificação de talentos representativos nas áreas culturais e esportivas.

Art. 5º O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de noventa dias.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 11 de janeiro de 2013

125º da República e 53º de Brasília

TADEU FILIPPELLI

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial do Distrito Federal, de 15/1/2013.