

# AMBIENTE LINGUÍSTICO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Virgínia Maria Zilio<sup>1</sup>  
GracieleMarjanaKraemer<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo tensiona os resultados de uma pesquisa documental que analisa a formação docente no curso de Pedagogia Bilíngue ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O Projeto Pedagógico do curso é utilizado como material de análise, realizada a partir do conceito-ferramenta de discurso. A noção de *universalização sem direitos*, articulada ao campo dos Estudos Surdos em Educação, reflete a organização da educação de surdos nas políticas públicas vigentes. A partir da formação docente prevista no projeto, são observadas duas perspectivas analíticas: a imprecisão da questão da aquisição da primeira língua do aluno surdo e em relação à atuação do professor bilíngue em escolas inclusivas.

**Palavras-chave:** Pedagogia bilíngue. Educação de surdos. Ambientalinguístico. Aquisição linguística.

## Linguistic environment and inclusive education: challenges in deaf education

**Abstract:** This study problematizes the results of a documental research analyzing teacher education in the Bilingual Pedagogy course offered by the National Institute of Deaf Education (INES). The pedagogical project of the course has been analyzed with the use of discourse as a conceptual tool. The notion of universalization without rights, articulated with the field of Deaf Studies in Education, reflects the organization of deaf education as found in current public policies. Based on teacher education as seen in the project, two analytical perspectives have been noticed: the imprecision of the first language acquisition of deaf students, and the performance of the bilingual teacher in inclusive schools.

**Keywords:** Bilingual pedagogy. Deaf education. Linguistic environment. Linguistic acquisition.

## INTRODUÇÃO

Em uma temporalidade que se caracteriza por “mudanças profundas em todos os setores, marcada pelo surgimento de novos modelos de negócios, pela

---

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos (maria.zilio@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (graciele.kraemer@gmail.com)



descontinuidade dos operadores e pela reformulação da produção, do consumo, dos transportes e dos sistemas logísticos”. (SCHWAB, 2016, p. 12), pensar a engrenagem escolar e as políticas educacionais colocadas em funcionamento nas últimas décadas requer ter claro esse amplo movimento de reconfiguração das formas de vida na contemporaneidade. Portanto, partimos da compreensão de que o campo educacional está fortemente implicado no ideal de sociedade a ser constituída, pois, ao longo das últimas décadas, “a Educação, por muitas vezes, foi fundamental na propagação de certos discursos e na invenção de um tipo de sujeito”.(LOCKMANN; MACHADO, 2018, p. 129).

Os investimentos operados pelo Estado brasileiro nas três últimas décadas para a promoção de uma política educacional que abarque as especificidades dos sujeitos passam gradualmente a orientar e promover um processo de escolarização dos alunos surdos a partir de uma perspectiva educacional bilíngue. Pode-se pensar a década de 1990 como período em que o movimento político dos sujeitos surdos passa a constituir importantes ações, principalmente no que se refere ao seu processo educacional em nosso país. Nesse período, dentre outras ações, foi produzido o documento *A educação que nós surdos queremos*, elaborado por membros da comunidade surda no Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos (1999), realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No documento, é reivindicado o direito de opção pela educação que melhor atende aos surdos brasileiros, uma educação que tenha a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, implicando a efetivação do direito linguístico. Essa concepção educacional é compreendida como uma perspectiva de educação bilíngue para surdos, que, segundo Karnopp (2012), envolve conectar duas grandes áreas do conhecimento: Educação e Linguística. Cabe ressaltar que, em janeiro de 2019, foi fundada a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, órgão responsável pela educação de surdos a partir da perspectiva bilíngue. Em virtude de ser um movimento recente, não cabe a inclusão das práticas previstas para este órgão em nossa análise, compreendendo-se que nenhum documento foi publicado e que nenhuma ação foi instituída até o momento da escrita deste texto.

Diversas pesquisas, principalmente provenientes do campo de Estudos Surdos em Educação (SÁ, 1998; CAMPELLO; REZENDE, 2014; RANGEL;

STUMPF, 2015), defendem a escola bilíngue para surdos como espaço propício para o desenvolvimento e construção do conhecimento. Segundo estudos sobre educação de surdos, uma proposta educacional bilíngue possibilita o cumprimento da função social de formação de cidadãos conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, alegando que esse ambiente e processo levam à verdadeira inclusão. (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

No fim da década de 1990, pelo fortalecimento do movimento político dos sujeitos surdos supracitado, entrava na arena dos debates a produtividade das questões linguísticas, geradas principalmente por uma ruptura entre a perspectiva dos Estudos Surdos em Educação e o campo de conhecimentos da Educação Especial. Da perspectiva da Educação Especial, tende-se a entender a surdez como uma deficiência, enquanto que, do ponto de vista dos Estudos Surdos em Educação, a surdez é compreendida como uma diferença cultural. Essa diferença cultural passa a constituir-se a partir de implicações linguísticas, ou seja, uma língua de modalidade gestual-visual como forma de apreender e entender o mundo. Portanto, é um modo de compreender e sobrepor os aspectos culturais à deficiência, destacando-se com isso a compreensão de que toda criança surda deveria ser bilíngue. (KYLE, 1999).

Em vista da efetivação de uma política educacional bilíngue, destaca-se que a Libras e a língua portuguesa se inscrevem em modalidades distintas, sendo elas, respectivamente, gestual-visual e oral-auditiva. Junto a isso, tem-se como fundamental a reconsideração do *status* linguístico, deslocando a centralidade da língua portuguesa e passando a tensionar a condição de coadjuvante da Libras no processo educacional. Ainda vale apontar que o contexto de aquisição linguística é singular, pois, em muitos casos, essa aquisição não se efetiva no ambiente familiar e, quando se efetiva, em grande parte dos casos, ocorre de modo tardio.

Portanto, frente a isso, a escola bilíngue difere da escola comum por ter a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa na modalidade escrita como possibilidade de registro do desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. A escola bilíngue passa a ser compreendida como espaço para efetivar possibilidades de aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa em que o “reconhecimento político da surdez como diferença cultural [se efetiva] pelo direito linguístico de aprender em língua de sinais”. (MÜLLER et al., 2013, p. 5).

A educação bilíngue passa, então, a ser potencializada como lócus efetivo de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos surdos. Em vista disso, nosso objetivo é apresentar uma problematização sobre como vem sendo produzida a formação docente no curso de Pedagogia Bilíngue ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Para tanto, analisamos o Projeto Pedagógico desse curso, a fim de perceber como ele atende à demanda prevista nas políticas públicas vigentes. O primeiro movimento que fazemos é verificar tais políticas, observando o uso da expressão *educação bilíngue* nos seguintes documentos: Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; e Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Fazemos isso com o intuito de analisar como o direito à educação é garantido aos alunos surdos na legislação nacional, a partir de uma pesquisa documental.

Os documentos anteriormente mencionados auxiliam-nos a contextualizar a regulamentação da educação bilíngue no cenário nacional e, juntamente com outros, constituem uma política pública de educação em âmbito nacional, objetivando promover o direito ao acesso à educação. O quadro composto por esses documentos integra um importante processo de universalização do acesso à escola e, assim, também um processo de universalização de direitos, que está atrelado à ampliação do reconhecimento legal da obrigatoriedade escolar. (GENTILI, 2009).

Tendo em vista uma organização didática, a partir da apresentação, dividimos o texto em três seções. Na primeira delas, tivemos por enfoque os aspectos metodológicos e caracterizamos as condições postas pelas políticas públicas educacionais para surdos. Na seção seguinte, dedicamo-nos à análise e à problematização da formação docente prevista no curso de Pedagogia Bilíngue, a fim de perceber de que maneira a formação docente atende às demandas dispostas nas políticas públicas observadas. Na terceira seção, considerando as problematizações da formação de professores para surdos, destacamos fragilidades em dois aspectos: no enfoque para a aquisição linguística do aluno surdo e no papel assumido pelo professor bilíngue em escolas inclusivas.

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE



Partimos da compreensão de que os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 42) e, assim sendo, operamos a análise tendo discurso como ferramenta metodológica. Ao buscarmos observar o que se produz sobre a educação de surdos em documentos legais que a organizam e fundamentam, empreendemos uma leitura de determinadas políticas públicas educacionais, o que nos permite entender como está prevista a educação de surdos no sistema educacional brasileiro. Fazemos isso para, então, analisar as formas como se efetivam tais políticas em um curso de formação de professores de surdos. É nessa disposição que pretendemos tensionar, além do significado ou da designação de *educação bilíngue*, o modo como vem sendo promovida a formação docente no curso de Pedagogia Bilíngue.

Em nosso país, a Língua Brasileira de Sinais passa a ser compreendida como meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que estabelece a garantia de “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”. (BRASIL, 2002, Art. 2º). Além disso, o documento responsabiliza os sistemas educacionais federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal pela garantia do ensino da Libras “como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior”. (BRASIL, 2002, Art. 4º).

Vale lembrar que, a partir de uma recente reorganização das orientações e normatizações do sistema educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, passa a ser considerada como documento que fundamenta a educação básica de nosso país. A BNCC, prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2018, p. 07). Enquanto documento normativo, a BNCC objetiva que todos “tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação”. (BRASIL, 2018, p. 7). Nas *Competências gerais*, quarto tópico, é prevista a seguinte competência:

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9).

Além dessa referência, encontramos a Libras no tópico 4.1, *A Área de Linguagens*. Nesse tópico, a Libras não compõe a grade dos componentes curriculares, mas é referida como uma dentre outras possíveis linguagens, conforme descrito no documento:

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. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. (BRASIL, 2018, p. 61).

Nas *Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental*, a Libras é referida da mesma forma, dentro da competência que visa a utilizar diferentes linguagens. Por último, no componente curricular *Língua Portuguesa*, é reconhecida a sua oficialização:

No Brasil, com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tomando 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. (BRASIL, 2018, p. 68).

Considerando a reorganização das orientações e normatizações do sistema educacional brasileiro por meio da BNCC, salientam-se as fragilidades linguísticas observadas no documento, visto que não condizem com a compreensão da Libras como “meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”. (BRASIL, 2002, Art. 2º). Diante disso, entendemos que o documento negligencia o respeito à singularidade linguística dos sujeitos surdos e contribui para a efetivação de um processo de *universalização sem direitos*. Gentili (2009) aponta determinadas tendências orientadas a atacar ou reverter avanços da universalização das oportunidades de



acesso à escola, o que a torna uma *universalização sem direitos*, ou seja, a garantia de condições de acesso à escola efetiva-se “em um contexto de deterioração das condições necessárias para que a permanência nesta permita tornar efetivas as dimensões atribuídas e reconhecidas ao direito à educação desde 1948”.(GENTILI, 2009, p. 1064).

Portanto, o processo educacional voltado às singularidades dos sujeitos surdos deve ater-se às necessidades intrínsecas ao seu desenvolvimento linguístico. Desconsiderando-se essa questão, corre-se o risco de abordar a especificidade linguística apenas pela via de recursos e serviços de acessibilidade, suprimindo as lutas e os movimentos sociais que demarcam questões políticas, históricas e culturais. No léxico da BNCC, em nossa análise, o que prevalece é o reforço de um aspecto utilitarista da língua de sinais para as demandas educacionais dos sujeitos surdos, desconsiderando-se a necessidade de um ambiente linguístico favorável.

Nessa leitura, e em meio às condições de nosso presente, o direito linguístico passa a ser moldado, entre outros aspectos, pela normativa econômica, em que “o próprio direito se tornou um bem de comércio”. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 564). A normativa econômica estrutura um processo amplo e gradual de generalização dos direitos sociais, refutando, na efetivação das condições de acesso, o respaldo às medidas singulares que implicam a educação de surdos, dentre elas, um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento cognitivo.

A educação, enquanto direito social, necessita estar revestida por ações que efetivem, além da garantia de condições de acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos. Portanto, as políticas educacionais, inscritas em determinados regimes discursivos, devem abarcar a todos, dando condições de participação nos variados mecanismos sociais, culturais, políticos e econômicos. Assim, a educação de surdos tem sido produzida a partir de discursos que colocam a inclusão escolar de todos os sujeitos como uma verdade de nosso tempo. Cabe recordar aqui que, para Foucault, os discursos não apenas fazem uso dos signos para designar as coisas, mas, por meio da articulação entre discurso-poder-verdade, efetivam “certo número de expressões que não farão outra coisa que repercutir essas verdades naqueles que são governados”. (FOUCAULT, 2010, p. 45). No governo da vida, para que o desenvolvimento dos sujeitos surdos esteja alinhado às regras de nosso presente, incluir a todos na escola comum torna-se a condição necessária de superação da lógica da exclusão.



Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – documento designado para a orientação das ações educacionais capazes de superar a lógica da exclusão escolar –, a educação bilíngue é considerada apenas ao referir o Decreto nº 5.626, citado anteriormente. Lodi (2013), em estudo efetivado a partir da Política Nacional de Educação Especial de 2008, observa que,

Enquanto a Política de Educação Especial defende a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, as comunidades surdas e pesquisadores da área, considerando a diferença linguística desse grupo social e o disposto no Decreto nº 5.626/05, advogam que a educação de surdos constitui-se como um campo específico do conhecimento, distanciando-se da educação especial. (LODI, 2013, p. 49).

Nessa análise, evidencia-se uma problematização das ações legais instituídas em prol da educação de surdos. Se, por um lado, a Política de 2008 prevê a inclusão de surdos na escola regular, assegurando o direito linguístico por meio de atendimento educacional especializado ofertado no contraturno, por outro, a “comunidade surda brasileira advoga o direito de haver escolas e espaços bilíngues, onde a primeira língua dos sujeitos surdos seja a Língua de Sinais”. (LUNARDI-LAZZARIN; MORAIS, 2016, p. 43).

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), a educação bilíngue está prevista no quarto capítulo, que trata do direito à educação. Pelo disposto no artigo 28, fica estabelecido que o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar “a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. (BRASIL, 2015, Art. 28). A implementação da oferta da educação bilíngue para surdos passa a ser considerada em escolas com classes bilíngues e também em escolas inclusivas, ou seja, escolas comuns. Por esse viés, é prevista a necessidade de o poder público implementar a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. (BRASIL, 2015, Art. 28).

Uma primeira questão que surge está na disponibilidade de uma educação que respeite a língua de sinais como primeira língua, preocupando-se em garantir o acesso em escolas bilíngues e comuns. Entretanto, conforme pode ser observado, a legislação que abarca os aspectos educacionais e linguísticos não prevê as condições necessárias para o processo de aquisição da Libras por

surdos em escolas comuns. Assegura o acesso à escola, porém, ofertando um contexto precário no que diz respeito às condições necessárias para a permanência do sujeito a partir do direito à educação. (GENTILI, 2009).

Cabe, neste ponto, uma discussão que aborde a aquisição da língua de sinais. A própria escola bilíngue, específica para surdos, apresenta a mesma proposta curricular que a escola comum, contando com a especificidade de um componente curricular extra: Língua Brasileira de Sinais. A forma como a Libras é desenvolvida e ensinada na escola bilíngue constitui possibilidades analíticas para uma nova pesquisa. Contudo, pelo que pode ser observado, nos espaços escolares bilíngues, a Libras figura apenas como um componente curricular, abordada e trabalhada de forma similar aos demais componentes, não havendo um projeto específico que efetive práticas formalizadas de aquisição linguística. Outros pesquisadores (LODI; LUCIANO, 2014; LACERDA, 2018) vêm tensionando essa questão, e parece-nos crucial fazê-la reverberar ao pensarmos a formação docente voltada para a educação de surdos.

## O CURSO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE

O curso de Pedagogia - Licenciatura (EaD) do INES<sup>3</sup> foi criado com o objetivo de formar professores e gestores educacionais, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/língua portuguesa) e intercultural. Prevê a formação de profissionais para atuarem na área da docência (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e contribuir com a expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade voltado para a comunidade surda no Brasil (INES, 2015), em conformidade com o estabelecido pelo Decreto nº 5.626 de 2005. O curso teve início em 2006 na modalidade presencial, passou para um formato semipresencial em 2015 e, em 2018, começou a ser ofertado na modalidade à distância. No Projeto Político Pedagógico do curso, é destacada a produtividade da modalidade de ensino à distância, principalmente por ser ofertada em 13 polos de distintos estados brasileiros.

---

3 O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Centro de referência nacional na área da surdez, assume junto ao Ministério de Educação (MEC), a implementação do Curso de Pedagogia - Licenciatura, na modalidade à distância, conforme previsto pelo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

O Projeto Pedagógico do curso assume uma abordagem intercultural (CANDAUI, 2008) no que diz respeito à relação entre diferentes culturas e à ótica que orienta o fazer pedagógico. Por tal abordagem, entende-se a “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais” (INES, 2015, p. 14) “e a importância de não se desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade” (INES, 2015, p. 13). Além disso, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional do INES (PDI), o ensino é promovido a partir de uma perspectiva bilíngue em todos os níveis, em consonância com o Decreto nº 5.626/05. (INES, 2015). Com o propósito de um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento de todos os sujeitos implicados no curso, passa a ser corroborada a compreensão de que a educação bilíngue é “o caminho mais apropriado para o desenvolvimento do sujeito surdo”. (LUNARDI-LAZZARIN; MORAIS, 2016, p. 40).

É importante compreender a língua como um contrato cuja prática se exerce coletivamente. Assim, o ambiente linguístico da educação bilíngue para surdos não pode resumir-se à presença de alguns poucos falantes de uma ou outra língua em um mesmo espaço. (WITCHES; ZILIO, 2018). Outro aspecto a considerar é que o uso de duas línguas ao mesmo tempo gera a descaracterização de ambas. A língua portuguesa e a Libras são línguas com estruturas completamente diferentes e, por isso, utilizar as duas simultaneamente prejudica a comunicação plena das duas. Geralmente, professores ouvintes falantes da língua portuguesa realizam os sinais a partir do texto que está sendo pronunciado, o que pode resultar no que chamamos de português sinalizado. A Libras, por possuir uma estrutura diferente da língua portuguesa, acaba sendo utilizada como um apoio, como uma adaptação, e a aula acaba não acontecendo em Libras, que termina por ter sua estrutura desrespeitada. Assim, se impede que o aluno surdo desenvolva naturalmente sua língua e o ensino oferecido fica incompleto, tanto da Libras quanto da língua portuguesa. (QUADROS, 1997).

Nesse sentido, nosso tensionamento abarca o perfil docente previsto na formação do curso de Pedagogia Bilíngue. Não se trata de determinar um modelo docente ideal para a educação de surdos, mas de analisar e problematizar em que língua e como está prevista a prática pedagógica do professor formado. A realidade educacional brasileira se estabelece majoritariamente a partir de situações de inclusão no que diz respeito aos alunos surdos matriculados no ensino formal. (LACERDA, 2018). A partir do estudo do Projeto Político Pedagógico do curso, analisamos como está prevista a realização da prática pedagógica.

No Projeto Pedagógico do curso, na seção *Carga Horária do Estágio*, está especificado que o Estágio Curricular Supervisionado deverá ser desenvolvido em uma “Instituição Especializada para atendimento de pessoas surdas, seja esta uma escola específica de atendimento aos/às surdos/as ou inclusiva”. (INES, 2015, p. 131). A partir dessa disposição, entende-se que o discente que realizará estágio terá sua formação voltada a contextos educacionais distintos. Um deles é o da escola bilíngue para surdos, que implica um profissional docente fluente em Libras. Além da fluência linguística, para a atuação adequada, o docente necessita estar capacitado para o ensino dos demais componentes curriculares previstos na grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a língua portuguesa como língua de registro.

Quando se ingressa no curso, não é estabelecida como pré-requisito a fluência linguística em Libras. Considerando-se a formação prevista, dentre as atividades da grade curricular do curso, estão as disciplinas de *Libras I, II, III, IV e V*. Efetivamente, essas disciplinas não garantem a fluência linguística do professor, mas constituem importante subsídio de formação linguística ao egresso do curso. A partir dessa oferta, o curso prevê disciplinas optativas, dentre elas, *Libras - Conversação*.

Outro contexto educacional é a escola inclusiva, em que um ou mais alunos surdos dividem a sala de aula com alunos ouvintes. No contexto da escola inclusiva, a presença de tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS) torna-se fundamental, pois o professor é responsável pelo ensino aos alunos ouvintes e aos alunos surdos. Cabe considerar que o aluno surdo pode ser fluente na língua de sinais, como pode ainda não ter adquirido essa língua. Nessa condição, abrem-se diferentes possibilidades de questionamento quanto à possibilidade de o professor ampliar com qualidade o desenvolvimento cognitivo, considerando os diferentes perfis de alunos e as necessidades singulares de cada sujeito. Por outro lado, no espaço da escola inclusiva, vale tensionar o modo pelo qual a aquisição linguística do aluno surdo passa a ser desenvolvida. Como serão atendidas as necessidades linguísticas dos alunos surdos que não são fluentes em Libras? Esta pergunta torna-se necessária pelas demandas docentes que abarcam o grupo de alunos e ao considerar-se a responsabilidade de atuação do profissional tradutor e intérprete na tradução e interpretação linguística.

Nesse contexto, pode-se inferir que o aluno surdo, com pouca ou nenhuma fluência linguística, em seu processo formativo, tem acesso ao conteúdo de maneira parcial, pois, mesmo que o professor seja bilíngue, pelas demandas acionadas no coletivo, aquele sujeito carece de investimentos

específicos. Com isso, apesar de ser garantido o acesso à educação, com recursos e serviços de apoio, os sujeitos surdos experienciam processos de exclusão dentro do espaço escolar por “formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada”. (GENTILI, 2013, p. 1062). Conforme suas pesquisas, Lopes (2008, p. 69) aponta que “tanto incluídos quanto excluídos precisam estar entre os educados e, após a obrigatoriedade da escola, precisam estar entre os escolarizados”. A necessidade de que todos estejam inscritos nos índices de matrícula aciona uma engrenagem baseada em índices estatísticos que indicam números de matrículas e percentagens de permanência, suprimindo importantes demandas individuais, dentre elas, a compreensão e apreensão linguística. Essa condição inscreve-se

[...] em um contexto de seguridade, [em que] a inclusão pode ser pensada como uma biopolítica porque se inventam espaços (sociais, educacionais, assistenciais...) em que todos cuidam de todos em nome da prevenção dos problemas, em nome do menor risco. (LUNARDI-LAZZARIN; MORAIS, 2016, p. 41).

Nas disciplinas de *Estudos Surdos*, *História da Educação de Surdos* e *Educação Especial*, são abordadas questões históricas, conceituais, teóricas, políticas e culturais, bem como representações da educação do surdo. Além disso, a disciplina *Educação Especial* trata de marcos conceituais e normativos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e do bilinguismo, abordando também adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar, temática que abre possibilidades para a discussão de situações como a descrita anteriormente.

Na seção *Corpo discente*, subseção *Perfil Profissional do Egresso*, descreve-se o perfil profissional pretendido pelo curso em diferentes dimensões: como formação docente, como formação de gestão educacional e como formação de pesquisadores. Agrega-se, ainda, um tópico específico para falar da dimensão bilíngue.

Na área específica da surdez, o Curso objetiva formar profissionais aptos a atuar em processos pedagógicos que envolvam a pessoa surda, tais como: atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e ao estudo de temas relativos à pedagogia bilíngue; contribuir para a melhoria do aprendizado dos/as surdos/as, tanto em espaços formais, quanto em espaços não formais, dos mais variados níveis; desenvolver metodologias de ensino e materiais didáticos fundados na visualidade; avaliar a formulação e a implementação de práticas

pedagógicas voltadas para surdos/as em articulação com as políticas públicas na área da surdez; contribuir para o avanço científico da área; oportunizar reflexões sobre bilinguismo, letramento e surdez. (INES, 2015, p. 144-145).

Observa-se o desenvolvimento de metodologias de ensino e de materiais didáticos especificamente voltados à visualidade, não só no referido capítulo, como também em um componente curricular: *Material Didático I: Análise e Produção (Humanidades, Linguagem e Artes)*, em que são dadas orientações teórico-metodológicas para a produção de material didático. Além disso, o componente considera o lugar da língua materna no material didático de ensino de língua adicional (INES, 2015), dando relevância à questão do lugar ocupado pela língua portuguesa na educação de surdos. Cabe comentar a escassez de materiais didáticos produzidos especificamente para a educação de surdos. Em 2018, durante a 64ª Feira do Livro de Porto Alegre, ocorreu o lançamento de *Em mãos, português como segunda língua para surdos*, primeiro livro didático de língua portuguesa para surdos. Até então, o desenvolvimento de recursos didáticos era realizado pelos próprios professores, diante de necessidades de sua prática docente. Não intencionamos, com isso, reduzir a prática pedagógica ao uso do livro didático, mas apontar que esse material tem um importante papel no auxílio, orientação e direcionamento do currículo escolar e do processo de ensino e aprendizagem. (BRANDÃO, 2014).

Ao considerarmos outras disciplinas da grade curricular do curso, ressaltamos as seguintes atividades formativas: *Educação Bilíngue; Letramento em Contextos Bilíngues; Alfabetização e Letramentos*. Nestas disciplinas, as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos são aprofundadas e entrelaçadas aos estudos do campo da Pedagogia. As disciplinas de *Língua Portuguesa Escrita I, II, III e IV* constituem outro espaço relevante de formação para os acadêmicos, assim como a disciplina de *Educação de Jovens e Adultos*, que trabalha com as possibilidades de formação do aluno surdo que tem seu processo de escolarização de modo tardio. Portanto, analisada a grade curricular do curso de Pedagogia Bilíngue, ainda que de forma breve, verificamos importante acento na especificidade linguística dos sujeitos surdos. Contudo, a imprecisão quanto à aquisição da primeira língua do aluno surdo e à atuação do professor bilíngue em escolas inclusivas parece-nos requerer maior problematização e investimentos políticos mais incisivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo desenvolvido, não buscamos investir em uma posição contrária à formação docente no curso de Pedagogia Bilíngue, mas problematizar e avaliar os desdobramentos das políticas educacionais que objetivam a inclusão escolar dos alunos surdos. A centralidade analítica esteve na compreensão de estratégias e políticas que fomentam o direito à educação, considerando-se que a inclusão escolar está inscrita em uma política da vida a serviço da lógica econômica neoliberal. Esta, além de outras questões, objetiva constituir possibilidades de participação nas diferentes esferas sociais e econômicas em cada sujeito.

Partilhamos das preocupações destacadas na análise de Lacerda (2018) sobre os efeitos das políticas públicas pós Decreto nº 5.626 de 2005, durante o X Fórum Estadual de Educação de Surdos, ocorrido no dia 10 de novembro de 2018 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em seus estudos, a autora analisa, dentre outros efeitos, a atuação dos profissionais formados no curso Letras Libras e verifica que a maior parte dos docentes surdos formados nesse curso está atuando no Ensino Superior, no ensino de Libras para ouvintes. Tal análise corrobora um aspecto que tem sido observado na composição do quadro profissional das escolas de surdos: a migração de professores surdos das escolas de ensino básico, comuns e bilíngues para o Ensino Superior. Essa condição resulta na falta de profissionais habilitados para atuarem nas escolas de ensino básico e, por consequência, em uma compreensão da língua de sinais como recurso metodológico para o ensino dos demais conteúdos da grade curricular.

Ao analisarmos o Plano Pedagógico do curso de Pedagogia Bilíngue, observamos que o curso contempla aspectos fundamentais para o letramento em língua portuguesa e questões relacionadas à língua de sinais. Os investimentos operados na formação de docentes surdos e ouvintes para atuação com alunos surdos evidenciam um processo implicado na escolarização dos sujeitos surdos, o que pode ser pensado como fruto de demandas democráticas sociais e como resultado de reivindicações da comunidade surda. No entanto, a efetivação do direito à educação ainda carece de ações específicas, como, por exemplo, a constituição de ambientes linguisticamente favoráveis, e da prevalência de profissionais proficientes em língua de sinais para o desenvolvimento das condições de participação e aprendizagem dos sujeitos surdos.

Frente a isso, a partir dos documentos analisados, destacamos duas fragilidades no processo educacional previsto para os alunos surdos. A primeira refere-se à aquisição linguística do sujeito surdo, que possivelmente é abordada pelas atividades formativas *Educação Bilíngue, Letramento em Contextos Bilíngues e Alfabetização e Letramentos*. Mesmo que, pela descrição de tais componentes, possamos deduzir que se aborde e discuta o contexto linguístico do aluno surdo, é evidente a ausência de projetos específicos sobre o tema. A aquisição da primeira língua é predominantemente desenvolvida no ambiente familiar e, por conseguinte, não é uma função da escola comum. Porém, neste contexto específico, o aluno provavelmente não adquirirá a primeira língua no ambiente familiar, e a escola não possui um programa específico e formalizado para a aquisição linguística, o que pode ser interpretado como uma lacuna no processo de desenvolvimento linguístico do aluno surdo.

Cabe pensar, nesse sentido, que os componentes curriculares citados objetivam colocar em pauta questões fundamentais, como as que vimos tratando, as quais, apesar de serem básicas para a educação de surdos, nem sempre tiveram essa centralidade. As evidências desta análise apontam para um passo em direção ao desenvolvimento de uma consciência sobre as condições que a educação de surdos requer, o que entendemos como uma consciência bilíngue. (ZILIO, 2017). Sem abandonar o contexto do curso de Pedagogia Bilíngue, tal consciência não se limitaria a docentes fluentes em língua de sinais, o que já figura como um desafio. Está além disso – significa a compreensão e percepção de que a aprendizagem e a estruturação do pensamento do aluno surdo se constituem diferentemente das do aluno ouvinte por condições distintas, como a diferença linguística, a aquisição tardia e frágil da primeira língua e um ambiente linguístico limitado. Nesse sentido, e pensando na consciência bilíngue como uma maneira possível de entender e desenvolver a educação bilíngue, a questão da aquisição de língua do aluno surdo segue como uma fragilidade a ser pensada, visto que não há programas ou espaços voltados a esse processo nas escolas brasileiras.

A segunda fragilidade refere-se à atuação do professor bilíngue em escolas inclusivas. Dadas as variáveis possíveis de um ambiente escolar inclusivo, um professor bilíngue poderia comunicar-se com seus alunos surdos e ouvintes em suas respectivas línguas, mas, se a aula é dada em língua portuguesa, questiona-se a garantia de acesso do aluno surdo à educação em sua primeira língua. Ainda que seja assegurada a presença de tradutor intérprete de língua de sinais para o aluno surdo, o contato com um ou poucos sujeitos falantes de língua de sinais não garante um ambiente favorável para o desenvolvimento linguístico pleno desse aluno, nem para a concretização de uma educação bilíngue.

Assim, entendemos que as fragilidades encontradas constituem pontos fundamentais da educação bilíngue para surdos e evidenciamos a necessidade de definições e discussões que aprofundem e problematizem tais questões.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Jefferson Dagmar Pessoa. O papel e a importância do livro didático no processo de ensino aprendizagem. In: *Congresso Nacional de Educação*, 2014, Campina Grande. Congresso Nacional de Educação, 2014.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em 15 de outubro de 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de abril 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

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*, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm)>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

CARTA. *Carta de Porto Alegre: a educação que nós surdos queremos*. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSOAOMINISTROMERCADANTE.pdf>>. Acesso em 14 de outubro de 2018.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngüe para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7.ed. 1926-1984. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Do Governo dos Vivos*: curso no Collège de France: 1978- 1979. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

INES. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Modalidade: Educação a Distância. 2015.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15-26.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Educação de surdos no brasil hoje*: efeitos das políticas públicas pós decreto 5626/2005. Apresentação no X Fórum Estadual de Educação de Surdos. UFRGS, Porto Alegre, 2018.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MORAIS, Mônica Zavacki de. Políticas De Educação Bilíngüe Para Surdos: Jogos De Disputa No Contexto Da Educação Inclusiva Brasileira. *Revista Digital De Políticas Linguísticas*, v. 08, p. 38-55, 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: *Uma escola, duas línguas*: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. (Orgs.) LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina B. F.. 4 ed. Porto Alegre: Mediação. 2014. p. 33-50.



MÜLLER, Janete I. ; STÜMER, Ingrid E. ; KARNOPP, L. B. ; THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue para Surdos: interlocução entre Políticas Linguísticas e Educacionais. *Nonada: letras em revista*, v. 2, p. 1-15, 2013.

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

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorizat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015, p. 113-124.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre a diferença*. 1ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, p. 167-192.

WITCHES, Pedro Henrique; ZILIO, Virgínia Maria. Ambiente linguístico em educação de surdos. *ReVEL*, edição especial n. 15, 2018.

ZILIO, Virgínia Maria. *O ensino de Língua Portuguesa para surdos em trabalhos acadêmicos produzidos entre os anos 2000 e 2016 no Brasil*. 2017. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Português/Espanhol) - Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

*Recebido em 27/02/2019*

*Aprovado em 13/05/2019*