

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LINGUÍSTICA  
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

**AMAURI MORET DA SILVA**

**PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LIBRAS E DO  
PORTUGUÊS PARA SURDOS EM UMA SALA DE ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DIALÓGICA**

**CÁCERES-MT  
2023**

**AMAURI MORET DA SILVA**

**PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LIBRAS E DO  
PORTUGUÊS PARA SURDOS EM UMA SALA DE ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DIALÓGICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa.

**CÁCERES-MT  
2023**

## CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S586p Silva, Amauri Moret da.

Práticas didático-pedagógicas no ensino da Libras e do Português para surdos em uma Sala de Atendimento Educacional Especializado: análise dialógica / Amauri Moret da Silva – Cáceres, 2023.

229 f.; 30 cm., il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) – Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.

Orientadora: Dra. Elizângela Patrícia Moreira da Costa.

Oorientador: Dr. Alexandre Melo de Sousa.

1. Ensino. 2. Alunos Surdos. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Libras. 5. Língua Portuguesa. I. Costa, E. P. M. da, Dra. II. Souza, A. M., Dr. III. Título. IV. Título: análise dialógica.

CDU 376-056.263

**AMAURI MORET DA SILVA**

**PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LIBRAS E DO  
PORTUGUÊS PARA SURDOS EM UMA SALA DE ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DIALÓGICA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa  
Orientadora – PPGL/UNEMAT

---

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa  
Coorientador – PPGL/UNEMAT

---

Profa. Dra. Nilce Maria da Silva  
Avaliadora Externa ao programa – PPGL/UNEMAT

---

Profa. Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento  
Avaliadora Externa à instituição – UNB

---

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi  
Avaliadora Externa à instituição – USP

---

Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino  
Avaliador Interno – PPGL/UNEMAT

**APROVADA EM:** 31 / 05 / 2023

*A mim, porque sou singular, único e irrepetível.*

*A minha mãe, sem ela, eu não teria condições de percorrer este caminho.*

*A Universidade Federal de Rondônia, pela oportunidade concedida.*

*Aos professores e ao Departamento Acadêmico de Libras, da Universidade Federal de Rondônia, pelo apoio.*

*A todas as pessoas que acreditaram em meu potencial, sempre estando comigo nas horas boas e ruins.*

*“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces”  
(Aristóteles).*

## AGRADECIMENTOS

Esse espaço é dedicado ao agradecimento, por isso, aqui, agradeço a todos. É importante reconhecermos as bênçãos que recebemos em nossas vidas, agradecendo por elas. A gratidão nos ajuda a manter uma perspectiva positiva, a valorizar as pequenas coisas e, seguramente, a sermos mais felizes. Devemos sempre agradecer pelo que temos, pelo que somos e por tudo que ainda poderemos ser. A gratidão é caminho para o reconhecimento, de mim mesmo e do outro. Quando agradecemos pelo que temos, somos capazes de valorizar mais as coisas simples, encontrando felicidade mesmo nas situações mais difíceis. Dessa forma, expresso a minha gratidão aos seguintes:

A Deus, por Ele ter me concedido a vida, permitindo-me viver novas experiências, caminhos e desafios. Eu tenho a certeza que, sem Ele, nada do que está acontecendo em minha vida seria possível. Acredito que Deus guiou os meus passos nesse caminho, tornando possível mais essa conquista do curso de Doutorado.

À minha família, sempre presente. É verdade que a família pode ter muitas formas e tamanhos diferentes. Justamente por isso, a família é um dos nossos principais pilares de apoio, ajudando-nos a nos tornar quem somos hoje. O amor, o suporte e o encorajamento que recebemos de nossos familiares são inestimáveis, sempre nos ajudando a superar os desafios que encontramos ao longo da vida. Agradeço à minha família, tanto a biológica, quanto a família por mim escolhida, reconhecendo o papel importante que todos desempenham em minha vida. Sempre para vocês, o meu muito obrigado.

À Professora Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa, minha orientadora, que me conduziu neste caminho, direcionando-me à pesquisa. Uma boa orientação é fundamental para o sucesso de um projeto de pesquisa, e, ter alguém que o apoie e o guie ao longo do percurso, faz toda a diferença. Para mim é bom saber que tive o privilégio de contar com a sua orientação. É certo, também, que o nosso caminho se cruzou no instante em que a Libras nos aproximou, pois a minha proposta de pesquisa foi desafiadora, mas com os seus direcionamentos teóricos e práticos, conseguimos bons resultados.

Ao Professor Dr. Alexandre Melo de Sousa, meu coorientador, que, no momento exato, adentrou em nossos achados de pesquisa. Afirmando que a sua contribuição foi muito valiosa, ajudando-nos sobremaneira a alcançarmos pontos mais sublimes na investigação. É inspirador ver como a Libras nos conduziu e, juntos, fomos capazes de superar os desafios, conquistando novos horizontes. Sem dúvidas, a diversidade linguística é uma das maiores riquezas do nosso mundo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), cujos debates e discussões fundamentaram minha prática, fazendo parte do meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. A troca de ideias, debates e discussões foram fundamentais para o meu crescimento, e, ter professores que contribuem para esse processo, é essencial. Vocês foram extremamente importantes nessa jornada, tendo cada um desenvolvido um papel significativo no todo deste texto.

À banca examinadora, composta pelos professores Prof. Dr. Wellington Pedrosa Quintino, Profa. Dra. Nilce Maria da Silva, Profa. Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento e Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi, eu gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos, precisamente por dedicarem tempo e conhecimento na avaliação do meu trabalho. As presenças de vocês, bem como as suas contribuições, foram fundamentais para a qualidade do produto final e, certamente, para a minha formação como profissional. Sou muito grato pelas orientações, sugestões e críticas construtivas. Agradeço, também, pela oportunidade de aprender com cada um/a de vocês, esperando que essa colaboração continue a trazer bons frutos.

Neste caminho acadêmico, muitas pessoas foram importantes, cada uma em seu momento. Agradeço a todos aqueles que sempre me apoiaram, encorajando-me a perseguir os meus sonhos. Agradeço, também, aos que compartilharam comigo as minhas angústias, alegrias e progressos, tornando essa jornada ainda mais especial e significativa. Além disso, agradeço aos que também compartilharam comigo os seus conhecimentos e experiências, desafiando-me a ir além, aprimorando as minhas habilidades e competências.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o meu desenvolvimento, seja por meio de palavras de incentivo, conselhos valiosos, ou simplesmente por estarem presentes em minha vida. Espero poder retribuir todo o carinho e apoio que recebi ao longo desse caminho.

“É impossível ser feliz sem aprender a se comunicar. Por isso, existem línguas que são capazes de romper o mundo do silêncio, valorizando o falar com as mãos numa perspectiva Bilíngue” (Messias Ramos Costa).

“Se você conversa com um homem em uma língua que ele entende, alcança sua mente. Se você conversa com ele em sua língua, alcança seu coração” (Nelson Mandela).

“[...] Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade [...]” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).



# PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LIBRAS E DO PORTUGUÊS PARA SURDOS EM UMA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DIALÓGICA

## RESUMO

Esta tese se insere na linha de pesquisa *Estudos de Processos e Práticas Sociais da Linguagem*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tendo como objetivo geral investigar quais relações dialógicas são estabelecidas entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores, em uma sala (virtual) de atendimento educacional especializado, de uma escola de educação especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO e os documentos legais (Decreto n. 5.626/2005, Lei n. 13.005/2014, Lei n. 13.146/2015 e Lei n. 14.191/2021), que dispõem sobre a educação de surdos. Nesta perspectiva, buscou-se compreender quais concepções de língua, linguagem e ensino sustentam essas práticas, e, não obstante, como elas podem contribuir com a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa, no contexto analisado – uma sala de aula de atendimento especial, em contexto remoto de ensino. O estudo se fundamenta na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo, em especial, nos conceitos de *relações dialógicas*, *enunciado concreto* e *compreensão ativa e responsiva*, em diálogo com estudos surdos sobre a língua de sinais, a cultura surda e a educação de surdos. Defende-se a tese de que as escolhas didático-pedagógicas feitas pelos professores, bem como suas concepções sobre língua e linguagem, são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, nas aulas de Libras e Língua Portuguesa. Nesse sentido, a hipótese que sustenta este trabalho reside nas escolhas didático-pedagógicas desses professores, assim como na concepção de língua e linguagem assumida por esses profissionais de Libras e Língua Portuguesa, evidenciando como essas questões estão refletidas e refratadas no processo de ensino e, nesse bojo, na aprendizagem dos alunos surdos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de abordagem dialógica, norteada pelas seguintes questões: 1) Quais práticas didático-pedagógicas são utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa, para o ensino de Libras e Língua Portuguesa, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial em Rolim de Moura/RO? 2) Quais concepções de língua, linguagem e ensino de línguas sustentam as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa para alunos surdos, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO? 3) Quais os tipos de relações dialógicas são estabelecidos entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por esses professores e os documentos legais, e como podem contribuir com a aprendizagem dos alunos surdos? No tocante ao percurso metodológico, os dados foram gerados a partir da observação de 18 (dezoito) aulas, ocorridas via plataforma *Google Meet*, gravadas com o uso do aplicativo *Screen Recorder Stúdio*. Dessas aulas, selecionamos, com base nas regularidades observadas e nos objetivos da pesquisa, 04 (quatro) eventos para as análises dialógicas dos enunciados, sendo 02 (duas) aulas de Libras e 02 (duas) aulas de Língua Portuguesa. Os resultados demonstram que as escolhas didático-pedagógicas dos professores têm um impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem das línguas, mas de forma descontextualizada e pouco efetiva para a vida prática dos alunos surdos. O professor de Libras tenta conciliar o ensino dessa disciplina com o de Língua Portuguesa, mas acaba por não atingir nenhum dos dois objetivos. A professora de Língua Portuguesa, por sua vez, prioriza o ensino estrutural, sem levar em consideração as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

**Palavras-chave:** Ensino. Alunos Surdos. Atendimento Educacional Especializado. Libras. Língua Portuguesa.

# PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES FOR THE DEAF STUDENT: THE WORD OF *THE SELF* THAT TEACHES AND OF THE *OTHER* THAT LEARNS

## ABSTRACT

This thesis is part of the Research line *Studies of Processes and Social Practices of Language*, of the Graduate Program in Linguistics, of the State University of Mato Grosso (UNEMAT), with the general objective of investigating which dialogical relations are established between the didactic-pedagogical practices used by two teachers, in a (virtual) room of Specialized Educational Service, of a Special Education school, located in the Municipality of Rolim de Moura, in the State of Rondônia (Brazil), and the legal documents (Decree n. 5.626/2005, Law n. 13.005/2014, Law n. 13.146/2015 and Law n. 14.191/2021), which provide for the Education of the Deaf. In this perspective, we sought to understand which conceptions of language and teaching sustain these practices, and how they can contribute to the learning of Libras and the Portuguese Language, in a Special Care classroom, in a remote teaching context. The study is based on Bakhtin's dialogic theory of language and the Circle, particularly on the concepts of dialogic relationships, concrete utterance and active and responsive understanding, in dialogue with deaf studies on sign language, deaf culture and education of deaf. The thesis is defended that the didactic-pedagogical choices made by teachers, as well as their conceptions about language and language, are fundamental for the teaching and learning process of deaf students, in Libras and Portuguese classes. In this sense, the hypothesis that supports this work resides in the didactic-pedagogical choices of these teachers, as well as in the conception of language and language assumed by these Libras and Portuguese Language professionals, showing how these questions are reflected and refracted in the teaching process, in the learning of deaf students. It is, therefore, a qualitative research, with a dialogic approach, guided by the following questions: 1) What didactic-pedagogical practices are used by two teachers of Libras and Portuguese Language to teach these two specificities, in a virtual room of specialized educational assistance to deaf students, from a special school in Rolim de Moura? What the conceptions of language, language and language teaching support the didactic-pedagogical practices used by two teachers of Libras and Portuguese for deaf students, in a virtual room of specialized educational assistance to deaf students, from a special school, located in the municipality of Rolim de Moura? 3) What types of dialogical relationships are established between the didactic-pedagogical practices used by these teachers, in relation to legal documents, and how these variants can contribute to the learning of deaf students? Regarding the methodological path, the data were generated from the observation of 18 classes, which took place via the Google Meet platform, recorded using the Screen Recorder Studio application. From these classes, we selected, based on the observed regularities and the research objectives, four excerpts for the dialogical analysis of the utterances, two Libras classes and two Portuguese classes. The results show that the teachers' didactic-pedagogical choices have a significant impact on the language teaching and learning process, but in a decontextualized and ineffective way for the practical life of deaf students. The Libras teacher tries to reconcile the teaching of this subject with that of the Portuguese language, but ends up not achieving either objective. The Portuguese language teacher prioritizes structural teaching, without taking into account the linguistic specificities of deaf students.

**Keywords:** Teaching. Deaf Students. Specialized Educational Service. Libras. Portuguese Language.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ASL</b>	Língua de Sinais Americana
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EE</b>	Educação Especial
<b>EI</b>	Educação Inclusiva
<b>FENEIS</b>	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>L1</b>	Primeira Língua
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LL</b>	Letras Libras
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>LS</b>	Língua de Sinais
<b>LSF</b>	Língua de Sinais Francesa
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PPGL</b>	Programa de Pós-Graduação em Linguística
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>Prolibras</b>	Proficiência em Libras
<b>PSLS</b>	Português como Segunda Língua para Surdos
<b>RO</b>	Rondônia
<b>TA</b>	Termo de Assentimento
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDL</b>	Teoria Dialógica da Linguagem
<b>TILSP</b>	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - Português
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNEMAT</b>	Universidade Estadual do Mato Grosso
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>UNIR</b>	Universidade Federal de Rondônia

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Pictograma.....	28
<b>Figura 2</b> - Artes plásticas da cultura surda.....	29
<b>Figura 3</b> - Aventura da escrita: história do desenho que virou letra (ZATZ, 2001) .....	33
<b>Figura 4</b> - As eleições Municipais.....	135
<b>Figura 5</b> - Apresentação dos candidatos eleitos em 2020.....	157
<b>Figura 6</b> - Sinais de alimentos em Libras.....	162
<b>Figura 7</b> - Empregando os sinais dos alimentos na comunicação em Libras.....	176

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
-------------------------	----

### CAPÍTULO I

<b>A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS LÍNGUAS DE SINAIS E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> .....	24
---	----

1.1 História, língua, cultura e educação de pessoas surdas.....	25
1.2 Hegemonia linguística e educação de surdos.....	40
1.3 Cultura surda e educação de surdos.....	46
1.4 Contexto histórico e social que deu origem à legislação sobre as línguas de sinais.....	51
1.5 Diferentes visões sobre o surdo e a educação de surdos.....	60
1.6 O ensino de língua portuguesa no Brasil e a educação bilíngue para surdos.....	64

### CAPÍTULO II

<b>A TEORIA DIALÓGICA DE BAKHTIN E O CÍRCULO</b> .....	75
--	----

2.1 A teoria dialógica da linguagem.....	75
2.2 O enunciado como unidade concreta e real e da comunicação discursiva.....	85
2.3 Relações dialógicas: as vozes sociais e os enunciados harmônicos e dissonantes.....	90
2.4 Alteridade, signo ideológico e compreensão ativa: uma arquitetônica de sentidos possíveis.....	95

### CAPÍTULO III

<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	100
--------------------------------------	-----

3.1 A perspectiva bakhtiniana nas Ciências Humanas.....	100
3.2 Caracterização do contexto da pesquisa: o lócus e os sujeitos.....	104
3.2.1 Conhecendo os professores de Língua Portuguesa e Libras.....	119
3.2.2 Conhecendo os alunos surdos.....	111
3.3 Metodologia, instrumentos e produção de dados.....	113
3.4 Procedimentos de seleção e análise do <i>corpus</i> .....	114

### CAPÍTULO IV

<b>ENSINO DE LIBRAS E PORTUGUÊS EM UMA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS: ANÁLISE DIALÓGICA</b> .....	119
--	-----

4.1 O espaço tempo da pesquisa enquanto olhar sobre o "outro".....	120
--	-----

4.2 Ensino de Libras e português para surdos em ambiente virtual de aprendizagem: análise dialógica.....	133
4.2.1 Práticas didático-pedagógicas nas aulas de português, ministradas pela professora Helena.....	134
4.2.2 Práticas didático-pedagógicas nas aulas de Libras, ministradas pelo professor Miguel.....	162
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>222</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é um trabalho desenvolvido na área da Linguística, na linha de concentração *Estudos dos Processos e Práticas Sociais da Linguagem*, tendo como objetivo geral investigar quais relações dialógicas são estabelecidas entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores, em uma sala (virtual) de atendimento educacional especializado, de uma escola de educação especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO e os documentos legais (Decreto n. 5.626/2005, Lei n. 13.005/2014, Lei n. 13.146/2015 e Lei n. 14.191/2021), que dispõem sobre a educação de surdos. Nesta perspectiva, buscamos compreender quais concepções de língua, linguagem e ensino sustentam essas práticas, e, não obstante, como elas podem contribuir com a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa, no contexto analisado – uma sala de aula de atendimento especial, em contexto remoto de ensino.

Nosso interesse pela temática está ligado, primeiramente, à nossa área de formação e atuação na docência do ensino superior. Por esse motivo, faz-se necessário apresentar o contexto do pesquisador em sua relação com a comunidade surda e, não obstante, a educação para surdos. O primeiro contato com a língua de sinais e com o surdo aconteceu na disciplina de Língua Brasileira de Sinais<sup>1</sup> (Libras), ainda na graduação em Letras - Português, no ano de 2010.

No ano de 2013, motivado a concorrer a uma vaga de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Língua Portuguesa (TILSP), no serviço público federal, busquei por mais conhecimentos da Libras. Foi então que senti a necessidade de me inserir na comunidade surda do município em que morava: Pimenta Bueno, interior de Rondônia.

Com a minha aprovação na primeira etapa do certame, fiquei apreensivo, pois, para ser aprovado em uma banca de tradução e interpretação, a minha fluência na língua era insuficiente, porém, o concurso deixou de exigir a segunda etapa, visto que a demanda por este profissional era muito grande.

Entre os anos de 2014 e 2016, atuei no ensino superior como TILSP. Durante esse período, em contato diário com os surdos, adquiri fluência em Libras, podendo sentir a Cultura Surda, bem como as diferentes identidades desses sujeitos. Ainda no ano de 2015, fui aprovado no Exame de Proficiência em Libras (Prolibras), na vertente “uso e ensino de Libras”,

---

<sup>1</sup> Para este estudo, adotamos a terminologia Língua Brasileira de Sinais (Libras) de acordo com a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua oficial das comunidades surdas.

organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que foi realizado em Porto Velho, Rondônia.

No ano de 2016, realizei o concurso para docente do curso de Letras-Libras (LL), na Fundação Universidade Federal de Rondônia e fui aprovado. Desde então, atuo como professor no curso de licenciatura em LL, ministrando as disciplinas de morfologia, sintaxe, semântica, educação bilíngue, estágio supervisionado, além de lecionar a disciplina de Libras em outras licenciaturas da instituição. O nosso curso já teve a oportunidade de receber 16 (dezesseis) alunos surdos, divididos em 04 (quatro) turmas.

Considerando a minha trajetória profissional, esta investigação torna-se, então, singular, pois fomos provocados a buscar compreensão do universo do outro. Em nosso estudo, esse *outro* dialoga conosco em outra língua (a Libras), em outra cultura. Para nós, os surdos estão na posição de “estrangeiros”, aprendendo a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2). Nosso envolvimento com o objeto de pesquisa tem o seu início na Educação Inclusiva (EI), em uma disciplina de estágio supervisionado, do curso de LL, na cidade de Porto Velho/RO.

Durante o desenvolvimento da disciplina, estávamos movidos pelo interesse na formação de professores de Libras, com toda a atenção voltada à LS, pois ministrávamos aula para a primeira turma de professores de Libras do estado de Rondônia. Nesse processo de supervisão dos discentes do curso, deparamo-nos com os alunos surdos, no Ensino Fundamental e Médio, em uma escola pública de Porto Velho/RO.

Ao trabalhar a disciplina de Libras com os alunos surdos, notamos que eles sinalizavam (LS) fluentemente, mas não reconheciam os signos escritos na aula de LP. Os estudantes compreendiam os sinais em Libras, apresentavam-nos exemplos, períodos completos, no entanto, quando se tratava da escrita da LP, não conseguiam estabelecer relação de sentido, mais necessariamente, não conseguiam proceder à leitura e a compreensão da L2. As respostas para as atividades eram baixas, tanto para os alunos do Ensino Fundamental, quanto para os alunos que já estavam no Ensino Médio.

Essa situação, nesta escola propriamente dita, mostrou-nos a fragilidade no ensino e na aprendizagem dos estudantes surdos na EI, principalmente, no que se refere à compreensão do português escrito. A escola na qual nos encontrávamos não possuía, até aquele momento, ano de 2018, condições físicas (estrutura pedagógica) e/ou profissionais com formações específicas para atuarem com esses discentes surdos. O único recurso com o qual os demais docentes da escola podiam contar era o apoio dos intérpretes de Libras. Então, fomos



provocados a conhecer as práticas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem da LP como L2 para surdos, na EI.

Em virtude da nossa experiência como professores de Libras, assim como a nossa fluência, enquanto sinalizantes dessa língua, sabemos que o processo de ensino de L2 para surdos apresenta lacunas, como por exemplo, a falta da formação docente para essa especificidade, e, por essa razão, essa questão deve ser investigada, a fim de contribuir com a formação de professores que lecionam para surdos.

É fundamental dizermos que, no início da proposta desta investigação, nosso olhar se centrava na EI, visto que o *lócus* se tratava de uma escola de ensino regular, referência na educação de surdos no município de Porto Velho/RO. Devido à quantidade de alunos surdos matriculados, havia, nesta escola, salas de aula somente para surdos, sendo todo o processo educacional mediado por intérpretes de Libras. Com a evasão dos alunos surdos nos anos letivos 2019 e 2020, houve uma redistribuição dos estudantes restantes nas classes regulares. Esta foi uma das barreiras que encontramos no desenvolvimento da pesquisa. Outro ponto a ser destacado é o fato desta escola não ofertar, “neste ano letivo de 2020”, o ensino remoto, bem como não aceitar participar da nossa pesquisa, negando-nos, assim, a possibilidade de acesso ao aluno surdo.

Nesse ano de 2020, a pandemia foi-se agravando, o que conduziu a população ao isolamento social, além da necessidade de mudanças na continuidade do ensino. As aulas passaram a ser ministradas à distância, e, por esse motivo, o projeto de pesquisa teve que se adaptar a essas mudanças, culminando na reconfiguração da geração de dados da pesquisa, planejada inicialmente para ocorrer de modo presencial, mas efetivada após o isolamento social, ou seja, à distância.

Assim, diante da pandemia da Covid-19, fomos levados para outro modelo de ensino de surdos, a Educação Especial (EE)<sup>2</sup>. Nesse modelo, deparamo-nos com o ensino de Libras e LP, assim como o processo de ensino sendo conduzido por dois professores: um surdo e o outro ouvinte. Nesse contexto pandêmico, o ambiente de sala de aula foi transferido para o ensino remoto, com o uso da plataforma *Google Meet*. Salientamos que, embora tenhamos alterado o nosso foco, nosso olhar continuou centrado na EI, porém, com especial atenção à EE.

Desse modo, nossas reflexões acerca do ensino da Libras e da LP, para alunos surdos, vislumbram problematizar as práticas didático-pedagógicas dos professores que atuam nessa

---

<sup>2</sup> O Centro Educacional é uma escola especial, no entanto, transformou suas salas em atendimento educacional especializado. Dessa forma, os AEEs, conseguem atender a todos os alunos com necessidades educativas, oriundos da educação inclusiva do município.

área, pois as escolhas didáticas e/ou as concepções teóricas são fundamentais, direcionando a visão sobre o outro (o surdo), o ensino e a educação de surdos. A aprendizagem da LP é extremamente necessária para que os surdos possam usufruir de bens e serviços públicos, em uma sociedade dominada pela língua oral/escrita. Ademais, a discussão aqui levantada, sobre o ensino de LP para surdos, problematiza uma situação educacional vivida pelos surdos há bastante tempo, mas ainda pouco explorada nas discussões acadêmicas.

Nessa perspectiva, pontuamos que a nossa pesquisa foi desenvolvida no Centro Educacional de Rolim de Moura/RO, fundado em 6 de fevereiro de 1987. O Centro atende a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) da própria cidade e, também, de municípios vizinhos, oferecendo à turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos, um ensino bilíngue<sup>3</sup>, em Libras e LP. No ano de 2021, a turma foi constituída por cinco alunos, de faixas etárias próximas, e dois professores (um professor surdo e uma professora ouvinte). O professor surdo leciona a disciplina de Libras, enquanto a professora ouvinte leciona LP. Nesse compasso, trabalham juntos nas disciplinas, de maneira alternada: durante a semana, primeiro o ensino de Libras, para, no encontro seguinte, haver o ensino de LP.

Considerando que nossa pesquisa foi realizada no campo da EE, é importante diferenciá-la da denominada EI, haja vista que, embora ambas sejam modalidades de ensino distintas, sempre estiveram presentes na educação de pessoas surdas, instituídas como único modelo educacional possível.

Nas escolas e na sociedade, a EI instaurou um debate fundamental sobre a formação de professores e demais profissionais, na tentativa de contemplar o que rege a *Declaração de Salamanca*, a saber: direito à igualdade de todos no acesso à educação, assim como a defesa de que o aprendizado acontece de forma singular na vida de cada indivíduo. De acordo com a Declaração, os alunos surdos e surdo-cegos têm o direito à educação em língua de sinais, devido às suas necessidades específicas de comunicação. A Declaração sugere que a educação desses alunos pode ser mais apropriada em escolas especiais, classes especiais ou unidades em escolas regulares “devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (BRASIL, 1994, p. 07). A promoção da inclusão educacional plena e efetiva de estudantes surdos e surdo-cegos é fundamental para

---

<sup>3</sup>Para Quadros (1997, p. 27), “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”.

garantir o exercício de seus direitos humanos, bem como o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Infelizmente, este ponto da Declaração é ignorado nas políticas brasileiras, mesmo quando fazem referência a ela para defender a educação inclusiva.

Segundo a referida Declaração, independentemente de sua limitação, toda pessoa aprende. O texto prioriza o convívio do aluno em um ambiente escolar comum, pois esse é um importante passo para o aprendizado do respeito à diversidade e para a corresponsabilização de todos no processo da inclusão.

De modo geral, a percepção do arranjo que constitui a EI trouxe muitos desconfortos para os surdos. Isso porque, na prática, suas propostas assumiram um teor generalizante sobre os alunos com NEE, haja vista que as escolas regulares não tiveram tempo de se preparar para recebê-los, pois a inclusão desses alunos nas escolas requer um planejamento cuidadoso, além da alocação de recursos suficientes para atender às suas necessidades educacionais específicas. A falta de professores com treinamento especializado em ensinar alunos com NEE, ou equipamentos específicos para ajudá-los a se comunicar, deixou-os desassistidos e impedidos de acessar uma educação de qualidade.

Segundo Gesser (2018), na atualidade, algumas das rejeições que os surdos apresentam para a EI dizem respeito ao olhar estigmatizante de colegas e professores sobre eles, e, esse olhar estava direcionado para a EE, uma vez que muitas escolas nesse modelo educacional (EE) adotaram uma postura segregadora, mantendo os surdos em salas ou escolas especiais, afastando-os dos demais alunos e do convívio social. Essa segregação pode ter contribuído para a perpetuação de estereótipos e preconceitos em relação aos surdos, reforçando a ideia de que eles são diferentes e incapazes de se integrar plenamente na sociedade. Neste sentido, após a implantação da Lei de Integração Social n. 7.853, de 24 de outubro de 1989<sup>4</sup>, as escolas, ao invés de acolherem os surdos, assumiram essa prática segregadora.

A EI, por meio da distribuição dos alunos em várias escolas, também separou os surdos dos seus pares. Tal distanciamento trouxe a confirmação de que a pretensa inclusão deu aos surdos a consciência contundente da exclusão social, o que não vivenciavam na EE. Por esses motivos, muitos surdos se mobilizam em defesa da educação de surdos em escolas bilíngues, por meio de uma proposta curricular que considere a cultura surda. Em uma visão pedagógica surda, a inclusão precisa ser pensada entre a diversidade existente dentro das identidades surdas.

---

<sup>4</sup>Esta Lei dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

O fato de serem surdos e se utilizarem de uma mesma modalidade linguística, não significa que sejam um grupo homogêneo em suas constituições socioafetivas.

Antes da Lei de Integração Social n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, os surdos eram obrigados a estudar em escolas especiais, direcionadas para a educação de alunos com deficiências. Nesse período, os surdos e os profissionais da EE acumularam muita experiência teórico-prática, formando uma comunidade surda, a qual promoveu a disseminação de duas identidades: uma interna (as relações sociais vividas na escola e na comunidade surda) e outra externa (as avaliações feitas pela sociedade).

Para nós, toda essa bagagem na EE proporcionou não apenas a construção de uma identidade positiva entre os alunos, professores e familiares (identidade interior), mas a negativa, identificada pelos olhares estereotipados da sociedade sobre os surdos, a surdez e a LS (identidade exterior).

A identidade interna da EE para os surdos é positiva, porque, a partir de 1980, para o estímulo precoce da aquisição da língua sinalizada pela criança surda, uma pequena parcela de professores e técnicos já recebiam capacitações para o uso da LS. A partir desse ano, a educação de surdos foi realizada em uma perspectiva bimodal, na qual os sinais são submetidos à Língua Portuguesa. Dessa forma, os surdos tinham acesso a professores sinalizantes durante algumas aulas, algo que, raramente, acontece nas escolas regulares, pois a mediação dos conteúdos é feita por um TILSP.

O que percebemos é que a EE proporcionou certo desenvolvimento da LS, tornando-se um nicho de convivência para que as crianças surdas criem suas narrativas e memórias culturais e identitárias. No ambiente educacional, havia troca linguística entre os pares; desse modo, os estigmas sobre a surdez e as LS eram vividos fora do espaço escolar. A nosso ver, a EI surge de uma necessidade de ampliação do espaço de valorização desses indivíduos pela educação, porém, com poucos resultados efetivos, uma vez que as políticas educacionais acabam por negligenciar, em sua maioria, o professor bilíngue ou o TILSP. Sendo assim, o discente permanece à mercê de professores oralistas<sup>5</sup>.

Assim, para tratar nosso objeto de estudo, partimos do pressuposto de que as escolhas feitas pelos professores, em relação aos métodos e estratégias didático-pedagógicas, bem como suas concepções sobre língua e linguagem, têm um impacto direto na forma como os alunos surdos aprendem a Libras e a LP. Essa prática docente reflete e refrata na maneira como os

---

<sup>5</sup> O termo “oralista” faz referência a um período, na educação de surdos, em que os professores buscavam treinar a fala, assim o ensino estava centrado em estimular os surdos a pronunciarem as palavras oralmente. Havia um exaustivo processo de leitura labial, compreensão dos diferentes sons e o apagamento da língua de sinais.

alunos surdos compreendem e se apropriam dessas línguas. Nesse caminho, buscamos compreender quais os aspectos envolvidos no processo de ensino, na aula de Libras e LP, em situação de mediação linguística e tecnológica. A mediação linguística está relacionada aos processos interativos de tradução e interpretação da Libras para o português e vice-versa. A mediação tecnológica diz respeito aos recursos didáticos e instrumentos de pesquisa utilizados pelos envolvidos (desde o dicionário aos aplicativos e conteúdos disponibilizados pela *internet*).

Considerando o contexto de ensino escolar, percebemos que há um desencontro entre o *eu* e o *outro*, aqui entendido na perspectiva da relação professor-aluno, uma vez que o aluno se desloca do seu espaço de conforto, a sua língua de interação e instrução - Libras - para um território de conflitos, dentro e fora da escola. Este conflito, a priori, pode culminar em limitações, ou mesmo na impossibilidade de aprendizado de uma língua.

Posto isto, visualizamos uma educação de surdos que possa contemplar a proposta curricular do Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS) (BERNARDINO *et al.*, 2021). Nesta perspectiva, caso o currículo proposto pela escola não se alinhe às especificidades curriculares pautadas no PSLS, o ensino de surdos tende a sofrer grandes perdas. Em nossa pesquisa, buscamos, no PSLS, referências para as análises das aulas ministradas para alunos surdos. Neste processo investigativo, direcionamos nosso olhar para essas práticas dos professores de Libras e de Língua Portuguesa para o ensino da Libras e do português para alunos surdos. Buscamos investigar quais relações dialógicas são estabelecidas entre essas práticas, em relação aos documentos legais (Decreto n. 5.626/2005, Lei n. 13.005/2014, Lei n. 13.146/2015 e Lei n. 14.191/2021), que dispõem sobre a educação de surdos. Nesse ensejo, nossa finalidade está na compreensão sobre quais concepções de língua, linguagem e ensino sustentam essas práticas, e, também, como elas podem contribuir com a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa, no contexto analisado (uma sala de aula de atendimento especial e em contexto remoto de ensino).

Para tanto, buscamos responder às seguintes questões da investigação:

1. Quais práticas didático-pedagógicas são utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa, para o ensino de Libras e Língua Portuguesa, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial em Rolim de Moura/RO?
2. Quais concepções de língua, linguagem e ensino de línguas sustentam as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa para

alunos surdos, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO?

3. Quais os tipos de relações dialógicas são estabelecidos entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por esses professores e os documentos legais, e como podem contribuir com a aprendizagem dos alunos surdos?

Com base nesses questionamentos, a investigação buscou alcançar estes objetivos:

1. Observar as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa, para o ensino de Libras e Língua Portuguesa, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial em Rolim de Moura/RO.
2. Identificar quais concepções de língua, linguagem e ensino de línguas sustentam as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa para alunos surdos, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO.
3. Analisar quais os tipos de relações dialógicas são estabelecidos entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por esses professores e os documentos legais, e como podem contribuir com a aprendizagem dos alunos surdos.

A tese está organizada em quatro capítulos, sendo o capítulo I sobre a história das primeiras formas de comunicação humana e o desenvolvimento das línguas de sinais. Nesse contexto, foram discutidas as representações sociais criadas pelos ouvintes sobre os surdos e, nessa conjuntura, como essas visões moldaram a trajetória da educação de surdos. Ainda, abordamos a criação da primeira escola, em Paris, para surdos, que serviu como um espaço para que os surdos se compreendessem como sujeitos de uma cultura visual e, notadamente, falantes de uma língua gestual-visual e espacial, além da gênese de documentos e declarações que possibilitaram o desencadeamento de debates em torno da educação de surdos. Ademais, discorreremos sobre as diferentes visões sobre os surdos e a educação de surdos, por meio de autores surdos e ouvintes, bem como o ensino de LP como L2 para surdos, visto que os alunos surdos participam de várias práticas sociais em que as duas línguas, Libras e português, são usadas por eles.

No capítulo II, apresentamos as duas principais correntes que orientaram o pensamento filosófico-linguístico no Séc. XIX, a saber: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. O

subjetivismo idealista defendia que a linguagem é uma construção subjetiva do indivíduo, enquanto o objetivismo abstrato considerava a linguagem como um sistema formal e abstrato. Com base na concepção de linguagem como interação social, de Bakhtin e o Círculo, refletimos sobre a importância da linguagem como uma ferramenta fundamental para a comunicação e a construção de significados compartilhados entre os indivíduos em uma sociedade.

Nessa perspectiva, o *enunciado concreto* é visto como a unidade real e concreta da comunicação discursiva, em oposição à concepção abstrata de sentença proposta pelo objetivismo abstrato. O enunciado é entendido como uma expressão de um ponto de vista particular, moldado pelas relações sociais e históricas em que é produzido. O discurso, então, é compreendido como um processo dialógico, no qual diferentes vozes interagem e se influenciam mutuamente. Essas vozes podem ser conflitantes ou harmoniosas, e as forças *centrífugas* e *centrípetas* em jogo podem levar à construção ou desconstrução de significados compartilhados. Nesse processo de interação social, a *alteridade* desempenha um papel fundamental, portanto, para Bakhtin e o Círculo, a *compreensão ativa* é uma ferramenta essencial para o diálogo e a construção de significados compartilhados, que envolve a abertura para a alteridade e a disposição para considerar e incorporar diferentes perspectivas, em um processo constante de construção de conhecimento e compreensão da realidade.

No capítulo III, tratamos dos caminhos que nos conduziram para a produção, coleta e análise do *corpus*; apresentamos os objetivos do estudo, as questões de pesquisa, o tipo de pesquisa realizada e, por último, os procedimentos metodológicos adotados. Além disso, descrevemos os instrumentos utilizados para a produção de dados, os sujeitos participantes e os mecanismos de análise que foram baseados nas aulas gravadas. A utilização de um ambiente virtual para encontrar os nossos *outros*, na pesquisa, proporcionou-nos uma oportunidade única de reflexão.

No capítulo IV, apresentamos a análise dialógica do *corpus*, constituído pelos dados gerados, a partir da observação das aulas, dos registros em caderno de campo, dos vídeos produzidos; e, das entrevistas realizadas com os dois professores. Assim, na entrevista, aplicamos um questionário contendo 10 (dez) perguntas abertas aos professores de Libras e LP, mais especificamente, questionamentos sobre a prática pedagógica com alunos surdos, antes e depois da pandemia. Descrevemos, neste momento, como se organizam as aulas que serão analisadas: aulas de Libras, conduzidas pelo Professor Miguel, e, aulas de LP, ministradas pela Professora Helena. Para as nossas análises, observamos as regularidades do *corpus*, com base nos objetivos da pesquisa, trazendo para a discussão os recortes (eventos) em que visualizamos nossos conceitos teóricos de análise, a saber; *relações dialógicas*, *enunciado concreto*,

*compreensão ativa e responsiva e referência visual responsiva.* Portanto, confrontamos os dados da pesquisa, refletindo acerca das práticas didático-pedagógicas dos professores, além de compreender as concepções de língua e linguagem que orientam os docentes no ensino das línguas para alunos surdos.

Nas considerações finais, procuramos responder às nossas questões de pesquisa, pontuando como se desenvolveram as práticas didático-pedagógicas do professor de Libras e do professor de Língua Portuguesa, para o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos.



## CAPÍTULO I

### A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS LÍNGUAS DE SINAIS E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo, com base nos estudos culturais, temos por finalidade apresentar reflexões acerca da constituição histórica das línguas de sinais e da educação de surdos. Desde a antiguidade clássica, os surdos foram aprisionados por discursos estigmatizantes. Logo, é fundamental que compreendamos os processos históricos, sociais, econômicos e culturais aos quais os sujeitos surdos estão vinculados para, assim, entendermos a história da língua de sinais, as mobilizações feitas pelos surdos, bem como a criação de leis e decretos para a inclusão de surdos na esfera educacional.

O capítulo está dividido em seis seções, a saber: na primeira, discorreremos sobre a história das primeiras formas de comunicação humana, destacando os registros existentes sobre o uso e o desenvolvimento das línguas de sinais que foram feitos por ouvintes, estando, nesse bojo, ausentes os registros sobre a comunicação gestual/visual ou vestígios que apontassem para a presença de surdos na pré-história; na segunda, apresentamos as visões acerca das representações sociais criadas (por ouvintes) sobre os surdos, pontuando como essas visões moldaram a trajetória da educação de surdos e, também, como isso interfere, ainda hoje, no processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas.

Na terceira seção, explicitamos como a criação da primeira escola, em Paris, para surdos, serviu de nicho para que os surdos se compreendessem como sujeitos de uma cultura visual, falantes de uma língua gestual-visual e espacial. Segundo Lodi (2005), esta ação educacional caracteriza-se como oposição ao *status* vigente da ideologia predominante oral (som). Então, nesta seção, teremos como fundamento as contribuições de Lodi (2005), (2012), (2013), (2014) e (2021), apontando como a formação de professores surdos, assim como a expansão da língua de sinais francesa em outros países, refletem e refratam um estímulo para os movimentos das comunidades surdas, em prol da educação de surdos condizente com a cultura e a língua visual.

Na quarta seção, apresentamos a gênese de documentos, além de declarações que possibilitaram o desencadeamento de debates em torno da educação de surdos. Salientamos que os relatos acerca da origem desses escritos sobre a educação de surdos no Brasil estão fundamentados em uma perspectiva bakhtiniana, considerando os direcionamentos feitos por Lodi (2013) que, ao analisar a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação

Inclusiva, percebe a motivação dada pelos documentos, declarações e acordos internacionais, nos fins da década de 1990. Na quinta seção, trataremos das diferentes visões sobre os surdos e a educação de surdos, por meio de autores surdos e ouvintes, em nosso panorama educacional, trazendo, nas contribuições de Lodi (2012), elementos para pensarmos, sob os pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo (2011, 2018), como os surdos estão constituídos enquanto sujeitos nas relações com o outro que é ouvinte e, nessa linha, com o outro que é surdo.

Por último, na sexta seção, discutiremos o ensino de LP como L2 para surdos. Trata-se de uma discussão necessária, pois os alunos surdos participam de várias práticas sociais em que as duas línguas, Libras e português, são usadas por eles. Logo é preciso que haja o desenvolvimento de atividades na escola, de modo que exista “[...] a participação e envolvimento dos surdos nos discursos da cultura letrada em as ambas línguas [...]” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 133).

As discussões tratadas, nessa última seção, nos ajudarão a compreender as práticas didático-pedagógicas usadas pelos dois professores para o ensino de Libras e de Língua Portuguesa, em uma sala virtual de atendimento especial a alunos surdos.

Na primeira seção, a seguir, iniciamos nossas discussões, mergulhando em aspectos históricos relacionados à comunicação gestual enquanto manifestações da interação humana na história, na cultura e na língua.

### **1.1 História, língua, cultura e educação de pessoas surdas**

Janson (2015) e Harari (2020) atestam que as teorias sobre a origem do homem, da língua e da cultura são relativamente recentes, embora se reconheça que, muito antes de haver história, o homem, a língua e a cultura já existiam. No século XIX, pesquisadores de vários campos do conhecimento, como a paleontologia, a arqueologia, a etnologia e a história, levantaram questionamentos, hipóteses e debates sobre a origem do gênero humano na terra. Dessa forma, estamos lidando com temas complexos, que demandam relação entre disciplinas diferentes, que se contrapõem sobre a origem da cultura e da língua; por outro lado, tais disciplinas concordam com o fato de que o primeiro gênero humano existiu há 2,5 milhões de anos.

Tanto os estudos científicos quanto a narrativa mítica cristã ocidental destacam que aquilo que distingue o homem dos animais é a sua capacidade de, pela língua, constituir o mundo e a si mesmo. Janson (2015) observa que:

Tem-se sugerido frequentemente que os seres humanos se tornaram humanos exatamente quando a linguagem<sup>6</sup> emergiu, e isso de fato vai bem na linha da narrativa bíblica. Para nós, é natural pensar que o que define os seres humanos é o fato de possuírem linguagem. Infelizmente, isso não nos diz quando eles apareceram, pois não sabemos quando se pronunciou a primeira frase [...] podemos ter certeza absoluta de que as línguas humanas têm existência há pelo menos cinco mil anos, já que essa é a idade aproximada dos primeiros seres humanos (JANSON, 2015, p. 15).

A especulação sobre a origem das línguas tem envolvido pesquisadores de várias áreas de conhecimento, com exceção, é claro, da linguística, que considera esse um tema superado, tendo em vista que a língua é inerente à existência humana. Por outro lado, há estudiosos que, a partir dos utensílios e das ferramentas, observam o aprimoramento da língua, posto que há vestígios de registros em alguns objetos mais antigos. Nesses registros, também percebemos o desenvolvimento da percepção artística nos detalhes que demonstravam maior resistência, durabilidade e aparência estética; isso demonstra que havia transferência de conhecimentos na fabricação desses artefatos.

Everett (2017) sugere que a língua começou a ser usada com os *Homo erectus*, há mais de um milhão de anos, tendo existido por 60 mil gerações. O *Homo erectus* foi pioneiro da língua, da cultura, da migração humana e da aventura. Por volta de 750 mil anos antes de o *Homo erectus* se metamorfosear em *Homo sapiens*, suas comunidades navegaram, inventando símbolos e línguas. O autor enfatiza que a língua, e não a comunicação de fatos, é o que caracteriza a especificidade da espécie humana, dado que os animais também se comunicam, com finalidades de simples transferências de informações.

Nas relações com o mundo e com seus pares, através da linguagem, o homem nomeia, descreve, atribui valorações éticas, religiosas e estéticas para o vivido, de modo a recriar o mundo para si e para o outro, dadas as possibilidades cognitivas de recriação de narrativas e, não obstante, outras formas de expressar pensamentos e sentimentos através do uso criativo da linguagem.

Em uma reflexão multidisciplinar, o historiador Yuval Noah Harari (2020) apresenta uma interessante explicação sobre os rastros de manifestações da linguagem, segundo a qual o desenvolvimento da língua está relacionado ao surgimento de novas formas de pensar e se comunicar, entre 70 mil a 30 mil anos, por meio da chamada Revolução Cognitiva.

---

<sup>6</sup> Consideremos que o termo linguagem utilizado na citação é uma escolha do tradutor, posto que, em inglês o termo “language” é utilizado para designar língua e linguagem. Por outro lado, partimos do pressuposto que há um consenso entre os linguistas, que é a língua que caracteriza a espécie humana e não a linguagem, tomamos a citação considerando o termo em destaque como designação para “língua”. Diante disso, na referida citação escolhemos estabelecer termo designativo para língua em seu sentido e efeitos de sentido.

Nesse período, a linguagem foi ganhando mais complexidade, no sentido de ir além de informar sobre os perigos e a localização da caça e de outros alimentos. Segundo Harari (2020), a linguagem passou a ser uma ferramenta de manutenção de liderança no grupo, por meio de estratégias, alianças e cooperação. Nas palavras do autor,

[...] nossa linguagem<sup>7</sup> é incrivelmente versátil. Podemos conectar uma série limitada de sons e sinais para produzir um número infinito de frases, cada uma delas com um significado diferente. Podemos, assim, consumir, armazenar e comunicar uma quantidade extraordinária de informação sobre o mundo à nossa volta [...] Nossa linguagem evoluiu como uma forma de fofoca. De acordo com essa teoria, o *Homo sapiens* é antes de mais nada um animal social. A cooperação social é essencial para a sobrevivência e a reprodução. Não é suficiente que homens e mulheres conheçam o paradeiro de leões e bisões. É muito mais importante para eles saberem quem em seu bando odeia quem, quem está dormindo com quem, quem é honesto e quem é trapaceiro (HARARI, 2020, p. 28).

A língua humana obteve desenvolvimento apresentando a característica única de criar coisas que não existem, de tornar presentes acontecimentos passados, mantendo-os vivos através dos recursos da língua. Harari (2020) afirma que somente o *Homo sapiens* consegue falar sobre elementos que nunca viu, tocou ou cheirou. Apenas o *Homo sapiens* manifesta o desejo de registrar experiências, por meio das mais variadas formas de manifestação da língua, quais sejam: narrativas míticas, canções e pinturas rupestres. Estas últimas foram as primeiras formas de comunicação visual, consideradas vestígios de uma cultura visual, predominantemente praticada e apreciada pelos surdos.

Seguindo esse raciocínio, as primeiras formas de escrita nos permitem deduzir que, em sua diversidade, a existência humana deixou marcas/enunciados que produziram efeitos de sentido, por meio de expressões de linguagens dos sujeitos históricos. Estes apresentam nas línguas de sinais uma identidade cultural e sensorial comum, que atesta que sempre apreendem o mundo por meio da visão e da produção de sentidos, aliados às expressões corporais e faciais.

Os surdos, consoante Ladd (2013), construíram a sua percepção sobre o mundo de forma imagética e, em muitos casos, expressam essas imagens pelo próprio corpo, comunicando-se visualmente. Tomemos, como exemplo, uma leitura da pesquisadora surda Moura (2018), sobre a Caverna de Mãos, encontrada na Argentina, há nove mil anos, tombada como patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas (ONU), para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Essa caverna continha pinturas rupestres, com desenhos de uma variedade de mãos, com tamanhos, cores e posições diferentes (Fig.1).

---

<sup>7</sup> Onde tem o termo linguagem consideramos que faz referência ao termo língua e que o tradutor não considerou que do ponto de vista da linguística a citação só pode estar relacionada aos aspectos físicos e fisiológicos da língua.

**Figura 1 – Pictograma**

Fonte: Escola Educação. Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/a-caverna-das-maos/>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

Moura (2018), afirma que, ao observar a imagem acima ilustrada, sente identificação cultural pela expressão visual, pela diversidade de mãos, as quais são tomadas como registro da presença humana na América e, de igual forma, da existência de uma pré-história no continente Americano. Nessa perspectiva, a autora se apropria desse enunciado para ressaltar, também, a humanidade dos surdos embutida nos enunciados através das artes plásticas por eles produzidas, e, igualmente disseminadas nos mais diversos meios sociais.

De acordo com Harari (2020), o *Homo Sapiens* chegou à América há pelo menos 16 mil anos, depois da revolução cognitiva, fato esse que desencadeou a fabricação de ferramentas mais aprimoradas há 12 mil anos. A imagem de mãos na parede da caverna também nos leva a inferir que, de alguma forma, assim como os ouvintes, também os surdos podem ter deixado registros de sua passagem na pré-história.

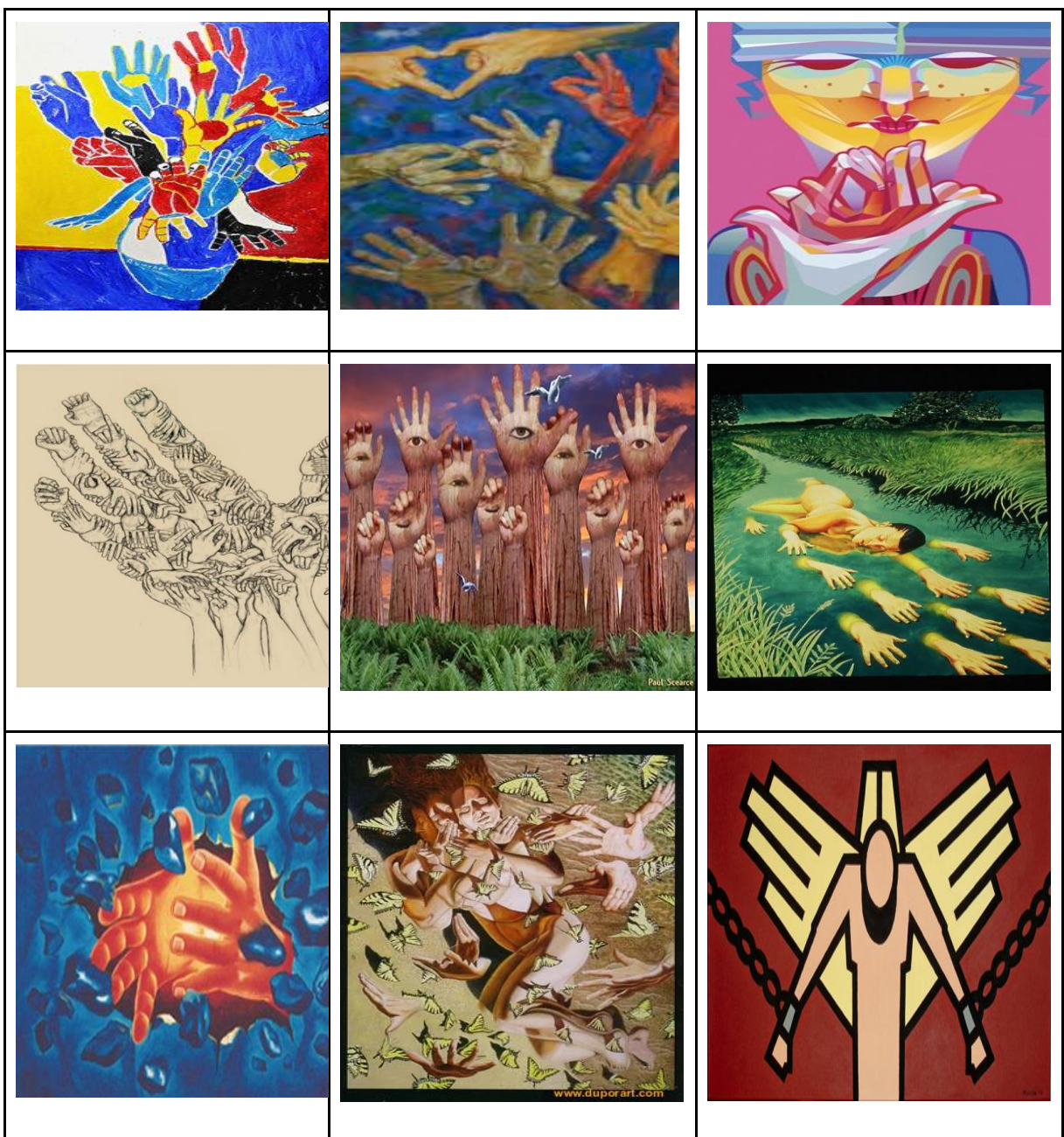
Podemos supor que, quando é exposta aos surdos, a imagem disposta na Figura 1 incita ilações semelhantes às induções feitas por Moura (2018), para quem essas expressões de linguagem, enunciadas no registro das mãos, têm um sentido singular para os surdos. A referida pesquisadora apresenta a seguinte reflexão:

As pinturas rupestres, portanto, têm um claro sentido para as comunidades surdas, porque são comunicações visuais capazes de despertar nos demais surdos potencialidades narrativas sobre o passado e presente de suas próprias vidas. O registro das mãos nas paredes das cavernas, portanto, parece representar uma certa comunicação gestual, cuja importância para os surdos torna-se, talvez, maior do que para os próprios ouvintes. Nessa perspectiva, pode-se supor que os surdos lutaram desde a pré-história pela afirmação de sua língua e cultura espaço-gesto-visual. No caso, as pinturas de mãos nas paredes das cavernas seriam vestígios da presença surda no mundo, assim como a voz divina do Gênesis, o é, miticamente para os ouvintes (MOURA, 2018, p. 72).



No excerto anterior, observamos as reflexões de Moura (2018) sobre a gênese da cultura surda. Para a autora, os surdos existem desde que os primeiros humanos apareceram sobre a terra, sendo as pinturas rupestres narrativas visuais mais legíveis do que os textos que manuseamos no dia a dia. Corroborando essa premissa, podemos também nos aproximar das manifestações artísticas de outros surdos e, em analogia, compreender o porquê de, na percepção de pessoas surdas, a imagem das mãos nas cavernas produzir efeitos de sentido de familiaridade. Observemos a Figura 2:

**Figura 2 - Artes plásticas da cultura surda**



Na Figura 2, temos uma amostra de obras de artes plásticas de surdos, em uma galeria virtual sobre a cultura surda. Percebemos que, na maioria das telas, as mãos são elementos predominantes na construção de sentidos pretendida pelos artistas. Se compararmos as imagens das Figuras 1 e 2, podemos dizer que a suposição de Moura (2018), sobre a identidade visual entre os surdos e o pictograma Caverna de mãos (Fig. 1), é pertinente para a compreensão da importância das mãos para a expressão das pessoas surdas e, certamente, para o entendimento das imagens como narrativas visuais, que, nesse entremeio, dialogam diretamente com as características culturais dos surdos.

À vista disso, demarcar uma provável data para a emergência da linguagem humana seria uma tarefa impossível. Embora esteja implicado em nossas discussões, esse tema não constitui objeto desta investigação, como também não pretendemos comprovar a presença de surdos na pré-história.

Nesta construção histórica, é importante salientar que as formas de uso da linguagem são antigas, permitindo-nos observar os registros das modalidades gestual, visual e espacial, sendo a visual destacada pelos registros de pinturas rupestres em paredes de cavernas há 45,5 mil anos, na Indonésia; 32 mil anos, na Europa; 9,5 mil anos, na América. Portanto, elementos culturais que, atualmente, os surdos reivindicam e elencam como seus principais artefatos culturais, já existiam, tais como a comunicação gestual (expressões faciais, corporais e gesticulação) e imagética, a exemplo das pinturas.

Segundo Moura (2018), a ciência não comprova a existência ou a inexistência de surdos na pré-história. Entretanto, pelas marcações culturais em comum, bem como pelos vestígios pré-históricos, a pessoa surda pode produzir uma narrativa afirmando essa possibilidade. Considerando que a História é uma narrativa construída por meio dos vestígios - e por sujeitos históricos que revelam parcialidades em suas escolhas temáticas, podemos intuir que há valorações culturais e argumentativas dos historiadores, visto que eles selecionam e utilizam os dados para compor as suas pesquisas.

Por outro lado, também podemos abrir possibilidades para que a cultura surda, como cultura emergente, não seja aprisionada em um discurso único e hegemônico que negligenciou a língua, a cultura e os direitos dos surdos. Segundo Lodi (2021), na história da educação de surdos, esses sujeitos foram caracterizados a partir da deficiência na sociedade ouvinte. Outro ponto a ser destacado é que, mesmo dentro das comunidades surdas, eles se identificam como usuários de uma língua que não é a língua portuguesa, mas ficam silenciados, pois o discurso

hegemônico em circulação age através de forças centrípetas<sup>8</sup>, tanto na educação, quanto na saúde e na sociedade, fazendo com que os estereótipos sobre a surdez, entre eles, que estão distantes, sejam aproximados.

Como consequência dessa aproximação, ao tratar da surdez e deficiência como se fossem sinônimos, o discurso hegemônico produz sentidos e efeitos de sentidos, obscurecendo os conflitos e as diferenças ideológicas presentes em contextos históricos e culturais vividos por surdos. Lodi (2021) afirma que essa prática tende a minimizar as necessidades educacionais dos surdos, assim como suas reivindicações educacionais e sociais.

As práticas das forças centrípetas estabeleceram uma política que concebia os surdos como destituídos de língua e cultura, negando-lhes acesso a um ensino bilíngue, que oportunizasse o desenvolvimento de práticas de linguagem em Libras e português. Para as pesquisadoras Perlin e Strobel (2014), os surdos sempre sofreram com a influência do discurso ouvinte sobre a sua língua e cultura visual, sendo “[...] constituídos a partir de uma relação ideológica e linguístico-cultural assimétrica, que sempre buscou valorizar a força da língua portuguesa” (LODI, BORTOLOTTI, CAVALMORETTI, 2014, p. 136). Todavia, essa visão, ao longo da história da educação de surdos, vem sendo desconstruída, pois há o reconhecimento da Libras como primeira língua, sendo esse elemento algo imprescindível para a discussão de um ensino que assegure uma prática bilíngue.

Segundo Lodi (2021), olhar para os surdos, a partir da relação entre eles e a língua de sinais, fortalece uma compreensão da diferença, centrada na língua e não na limitação auditiva, visto que isso os define enquanto falantes de uma língua visual-gestual, permitindo, assim, por essa lógica, considerar que o ensino de línguas corresponda com as práticas sociais de linguagem, direcionadas a uma interação discursiva prioritariamente bilíngue.

Partindo dessa concepção, os professores necessitam visualizar a importância em introduzir elementos visuais na alfabetização e no letramento de surdos, assegurando que a Libras seja a língua de interlocução usual entre as crianças surdas. Lodi (2014) assevera que o letramento dos surdos não consiste em ler e escrever, mas em demonstrar, nas interações, competência na participação em diferentes esferas da atividade humana. Por esse caminho, é preciso que os elementos culturais e ideológicos da cultura surda sejam amplamente reconhecidos, ou seja, colocados a serviço do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa

---

<sup>8</sup> Nomenclatura empregada por Bakhtin e o Círculo para definir o movimento de forças contrárias presentes na língua. As forças centrípetas atuam no sentido de normatizar, unificar e padronizar a língua, apagando a heterogeneidade que, segundo ele, é a natureza da língua. O conceito das forças centrípetas será aprofundado no capítulo II.



como Segunda Língua (L2). Esse processo de aprendizagem precisa acontecer em um ambiente educacional em que a Libras, a cultura visual e a Língua Portuguesa assumam lugares equipotentes no ensino, dado que a Libras é constituída como uma língua de instrução e de interação, entre professores, alunos e sociedade, ao passo que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, possa ocupar também o seu papel, no desenvolvimento da educação de surdos.

Assim, na direção da cultura visual, para explicitar a importância da alfabetização e do letramento, é necessário que também se pondere sobre a importância da escrita visual, em concordância com a predisposição cognitiva dos sujeitos surdos. Nessa paisagem, Moura (2018) apresenta a sua percepção particular sobre a história da escrita, a partir da obra de Lia Zatz (2001). Essa concepção de Moura (2018) é próxima à discussão feita por Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014), que concebem o letramento de surdos a partir da inter-relação existente entre a esfera da atividade humana e as práticas sociais de linguagem realizadas pelos surdos.

Segundo essas pesquisadoras, os surdos participam dessas práticas sociais fazendo uso de duas línguas, Libras e português, em diferentes esferas sociais. Assim, podemos explicar isso à luz da teoria bakhtiniana. Ao considerarmos essas práticas, devemos, em consonância com Bakhtin (2011b), pensar que, a cada situação comunicativa, os surdos fazem determinadas escolhas linguísticas, temáticas e composicionais. Logo farão uso de um sistema linguístico que favoreça o processo enunciativo, uma vez que há outros parceiros da comunicação discursiva. Desse modo, nessas práticas, os surdos nos mostram que a aquisição das duas línguas, assim como o uso delas, não acontece pelo conhecimento de dicionários, gramáticas, classificadores, mas nas diversas situações de interação social, realizadas pelos surdos com outros sujeitos. Isto posto, reiteramos o posicionamento de Bakhtin, sobre a assimilação da língua no processo interativo, ao dizer que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2011b, p. 283).

Por essa razão, mencionada acima, que Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014) defendem o letramento surdo, considerando a imersão desses sujeitos na cultura letrada de ambas as línguas. Assim,

Para este processo, entende-se, como condição primeira, que aos surdos deve ser garantida a imersão na cadeia interdiscursiva constitutiva das interações verbais em Libras, processo que depende do estabelecimento de relações com outros surdos usuários de Libras. Práticas discursivas que carregam sentidos e visões de mundo e de sujeitos, logo de caráter dialógico e ideológico, que diferem, em diferentes graus, daquelas constitutivas da sociedade ouvinte. Discursos que propiciam o

desenvolvimento de práticas de linguagem de diferentes esferas de atividade humana [...] (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETTI, 2014, p. 133).

Nesse viés sociológico, Moura (2018), apoiada na história da escrita, mostra os elementos culturais dos surdos, atribuindo um apelo reflexivo aos materiais não visuais empregados na educação de surdos. Esse percurso pode ser identificado em sua dissertação, em capítulo homônimo: *O desenho que virou letra* (MOURA, 2018, p. 70), reproduzido, respectivamente, na Figura 3:

**Figura 3** - Aventura da escrita: história do desenho que virou letra (ZATZ, 2001)



Fonte: Só Escola. Disponível em: <<https://www.soescola.com/2017/05/dica-de-leitura-aventura-da-escrita.html>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

A partir do título do livro, a pesquisadora apresenta a possibilidade de que, nos primórdios da humanidade, tenha existido o estabelecimento de diálogos interculturais entre surdos e ouvintes. Pelas narrativas visuais, tomando como um marco inicial os desenhos nas cavernas, a autora supõe que a interculturalidade existiu como elemento concreto nos registros pré-históricos. De acordo com Moura (2018, p. 70),

Como não suspeitar que os surdos não tiveram grande participação cultural na pré-história? Os registros das pinturas rupestres apresentam a mesma compreensão espaço

visual que os surdos representam com a língua de sinais. As línguas de sinais se desenvolveram a partir das comunicações por gestos, os gestos são a expressão dos pensamentos e sentimentos dos surdos tornando-se formas de comunicação cada vez mais complexas através da expressão do corpo e do rosto dos comunicadores. Tanto os gestos como a expressão corporal agregaram parâmetros equivalentes aos existentes nas línguas orais como movimentos físicos e articulatórios no desenvolvimento de estruturas sintáticas, semânticas, pragmáticas, fonéticas e morfológicas. Esses movimentos representados no espaço neutro (a frente do sinalizador) podem representar uma narrativa visual, com os mesmos personagens da pintura acima representada. Nós surdos, antes de narrar uma história, projetamos essas imagens no espaço neutro e para cada personagem ou acontecimento nós estabelecemos um ponto de localização. É nesse sentido que vemos vozes, corpos e tempos.

As reflexões de Moura (2018) mostram que a História tradicional é, entre outras, uma narrativa, cuja diferença está no fato de que esta é uma percepção da realidade e, notadamente, ganhou o estatuto de verdade, em que os enunciados<sup>9</sup> sobre as pinturas rupestres não categorizam os humanos, entre surdos e ouvintes, de forma que a linguagem se faz presente em todas as atividades humanas, independentemente de representarem culturas surdas, ouvintes ou indígenas. O que se pode inferir nesta contribuição de Moura é que as culturas surdas, por serem visuais, são responsivas diante de enunciados escritos, expostos e relacionados com enunciados visuais, pois os surdos se utilizam do espaço e dos gestos para produzir sentidos.

Sendo assim, os efeitos de sentidos também podem ser identificados pela interpretação que Moura (2018) realiza, na percepção dos vestígios históricos, centralizado nos valores culturais dos surdos, em divergência da escrita tida como mais utilizada forma de registro praticada por falantes de línguas orais. Os registros históricos representam um campo da atividade humana que se realiza exclusivamente por meio de enunciados escritos. Portanto, um campo dificilmente acessível para os surdos que, durante muitos séculos, estiveram à margem das atividades educacionais e sociais.

Essas marcas históricas e sociais produzem condições específicas de um olhar que reflete a prática social de ocultar os pontos de vista dos povos, cuja tradição é oral, que produzem seus registros por enunciados narrados dentro da própria cultura, como é o caso de alguns povos indígenas, quilombolas e surdos. Dessa forma, o objetivo não é criar a dicotomia surdo/ouvinte, - que já existe e pouco tem contribuído para a promoção de um diálogo que avance na desconstrução dos estereótipos e estigmas sobre surdos e em interação com ouvintes - mas promover uma integração entre eles, sem fechar os olhos para as idiosincrasias presentes em ambas as culturas.

---

<sup>9</sup> Inicialmente, utilizamos o termo “enunciado” em uma perspectiva ampla, como expressão de um pensamento, e/ou uma declaração. Esse termo será abordado com mais ênfase no capítulo dois, na perspectiva teórica bakhtiniana.

Consequentemente, nesta pesquisa, importa-nos atizar incertezas acerca da história já estabelecida sobre os surdos como figuras incapazes e deficientes. Nosso intuito é estabelecer um percurso em que os valores culturais criados pelos surdos, como por exemplo, as línguas de sinais, sejam abordados de forma positiva, sem estereótipos. Desse modo, podemos pensar a História como espaço de reflexão sobre língua e linguagem, considerando as perspectivas de pesquisadores surdos.

A História, enquanto ciência, esteve situada em uma das esferas da cultura humana restrita aos ouvintes e, durante muitos séculos, foi inacessível aos surdos, em decorrência dos processos de exclusão social sofridos por sua diferença cultural/linguística. A cultura amplia a forma como os humanos fundamentam seu raciocínio e selecionam o conhecimento. A ciência surge, a partir de valores culturais, sendo moldada por eles. Os diferentes papéis sociais, as relações de poder e as estruturas de conhecimento que foram sancionados pela sociedade, ou seja, o que é conhecimento, o que deve ser conhecido e, igualmente, como deve ser apresentado, enquanto herança cultural e histórica de um segmento social e cultural, são marcas específicas das questões abordadas nessa problematização introdutória de nossa pesquisa. Ademais, a ciência é a expressão de visões de grupos dominantes dos campos da política, da economia e da cultura, que atuam na manutenção das relações capitalistas de produção.

Por essas razões, os surdos são tomados sob a ótica de pessoas ouvintes, cujas produções de sentido tendem a assegurar a ideia de continuidade hegemônica, apresentando-os como “incapazes”, “deficientes” e “ineducáveis”. Dito isso, não pretendemos aqui apresentar um estatuto de verdade sobre os surdos, mas abrir um espaço de diálogo em que possamos localizar essas contradições na história da educação de surdos.

Moura e Marques (2011) se reportam à resistência quanto ao reconhecimento das pessoas surdas e das línguas de sinais no cenário histórico e social da História ocidental, partindo do ponto de vista que as ciências humanas sofreram grande influência das teorias cartesianas na elaboração de leis universais das fases de evolução do intelecto humano. Assim, esclarecem os autores:

Acreditando que há um forte vínculo entre a evolução mental e social do ser humano com a evolução de sua linguagem, o filósofo napolitano relacionou o desenvolvimento do homem, ou seja, as três idades vivenciadas por ele, com três formas diferentes de linguagem [...] idade dos deuses, a idade dos heróis e a idade dos homens, caracterizando como a fase primitiva da história humana, a linguagem quase que inteiramente gestual e muito pouco articulada, a comunicação sendo realizada por meio de atos e sinais, que mantinham relações naturais com os pensamentos. Os homens dessa era eram seres ignorantes desprovidos de razão que, urrando e resmungando, expressavam suas violentas paixões. Não era próprio desses primitivos possuir qualquer habilidade de reflexão. No entanto, eram dotados de intensa fantasia (MOURA; MARQUES, 2011, p. 6).

Segundo Moura e Marques (2011), os estudos adeptos dessa premissa concebiam que a linguagem evoluía de acordo com a necessidade e o desenvolvimento dos povos, o que relaciona as fases da História a um tipo diferente de linguagem. A “idade dos deuses”, expressão usada para se referir à comunicação dos surdos, é definida como a fase em que a comunicação era, praticamente, realizada por gestos e grunhidos, período em que os humanos eram entendidos como ignorantes e desprovidos de razão.

Dessa forma, o conhecimento de uma determinada cultura pode imprimir visões que endossaram os estereótipos sobre os surdos. Percebemos, diante disso, que a história dos surdos ou o silenciamento de sua cultura e língua, tem conexões ideológicas com campos de conhecimentos diversos, como por exemplo, a História, a Filosofia e a Religião. Tais conexões dialogam com valorações negativas, registradas por enunciados de filósofos da antiguidade, a exemplo de Aristóteles, que afirmava que os surdos, pela ausência de fala para expressar os pensamentos, não podiam desempenhar o que então era compreendido por humanidade. Moura e Marques (2011) afirmam que essas construções estigmatizantes foram suposições inspiradas nas teorias evolucionistas, apresentando escalas do desenvolvimento humano em gradações, colocando os surdos e outros povos, como os indígenas, na categoria de primitivos.

Embora os estudos feitos por Moura e Marques (2011) sejam enriquecedores para os estudos da língua de sinais, devemos salientar que não é possível precisar quando e onde surgiram as primeiras línguas de sinais, nem mesmo qual foi a primeira língua utilizada pelos humanos. Ademais, tomamos a linguagem como uma prática essencialmente humana, na constituição das relações sociais ao longo da História. Dessa forma, os surdos e os ouvintes estão inseridos em diferentes práticas sociais de linguagem. Por essa razão, a Linguística compreende que as línguas praticadas pelos povos têm o mesmo valor social e linguístico.

Nesse contexto linguístico, a história das civilizações está marcada, também, pelas relações sociais de grupos distintos, em cada período histórico. A constituição da linguagem e as esferas em que ela se desenvolve, são frutos de relações interindividuais, mais especificamente, como ação social entre interlocutores. Também na vida solitária - ou mesmo em situação de segregação e exclusão social, como é o caso dos surdos - podemos dizer que há um discurso interior, formado por gestos, expressões faciais e corporais, para refletir e presentificar as diferentes vozes que constituem a experiência da pessoa surda, em face da opressão causada pelas culturas ouvintes.

Sendo assim, na história dos surdos e das línguas de sinais, não há um discurso único nem isolado do contexto, em que seja omissa a participação de outras vozes, outros discursos e conflitos de interesses de classes sociais. Uma voz, um gesto único, é também constituída de

poder, de interesses culturais e políticos, o que nos conduz à necessidade de perceber a presença de um eu e de um outro<sup>10</sup> que produz sentidos e formas de o humano se compreender, partilhar e se constituir. Esse processo, que denominamos como experiência na comunicação humana das comunidades surdas e ouvintes, seria impossível sem a linguagem.

No livro intitulado *Gesture: Visible Action as Utterance*, Kendon (2010) afirma que, na história humana, a “mudança” do gesto para a fala não é comprovada; no entanto, estudos científicos apontam para as variedades de ação comunicativa, que foram multimodais, desde os primórdios da linguagem humana. Com base nesse autor, vislumbramos a possibilidade de as línguas de sinais e as línguas orais coabitarem no espaço/tempo do desenvolvimento da civilização, também pressupondo que os elementos de exclusão e segregação das línguas de sinais tenham sido produzidos mediante os conflitos sociais, culturais e ideológicos entre os povos.

Há aproximadamente 40 anos, os estudos sobre os gestos foram se intensificando, de modo a se constituir em disciplina acadêmica e, igualmente, *locus* de pesquisa para muitos cientistas da comunicação e das Ciências Humanas e Sociais. Um dos principais representantes desses trabalhos é Kendon (2010), que tem se dedicado a estudos sobre a amplitude de temas de pesquisas sobre os gestos. Essas pesquisas podem suscitar percepções positivas sobre as línguas de sinais e, em mesma amplitude, sobre a comunicação gestual de pessoas surdas com seus familiares ouvintes, ao passo que a interação entre esses sujeitos é vista como algo inerente à capacidade humana de produzir linguagem.

Compreendemos que a formação de professores pode tomar uma nova abordagem para a sensibilização sobre a importância das línguas de sinais nas escolas. Por exemplo, muitos professores acreditam que a língua de sinais tenha surgido em virtude das legislações atuais, ou seja, a criação da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002; contudo, as línguas sinalizadas sempre fizeram parte da comunicação humana (o gesto<sup>11</sup> e a fala como elementos multimodais da interação), incluindo-se o importante papel que os gestos desempenham no desenvolvimento cognitivo e de socialização, além de acordos intersubjetivos entre os sujeitos do diálogo. Na concepção de Kendon (2010, p. 07),

Voluntariamente ou não, os seres humanos, quando em co-presença, informam continuamente uns aos outros sobre suas intenções, interesses, sentimentos e ideias por meio de ação corporal visível. Por exemplo, é através da orientação do corpo e,

---

<sup>10</sup> Nesta seção, o conceito de *eu/outro* é compreendido a partir das diferenças identitárias entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes, com as suas respectivas singularidades culturais e linguísticas. Esse conceito será retomado no capítulo dois, sob a orientação das teorias de Bakhtin e o Círculo.

<sup>11</sup> O gesto é compreendido, nesta seção, como um recurso da linguagem muito utilizado pelos ouvintes, o gesto não representa a LS.

principalmente, através da orientação dos olhos, que é fornecida informações sobre a direção e natureza da atenção de uma pessoa. Como as pessoas organizam seus corpos e os orientam e os colocam em relação uns com os outros ou às características no ambiente fornecem informações importantes sobre como eles estão envolvidos uns com os outros e sobre a natureza de suas intenções e atitudes [...] O gesto é a ação corporal visível que tem um papel nessas unidades de ação.

Isto posto, concebemos que os elementos estruturais das línguas de sinais estavam presentes na comunicação, desde os primórdios da civilização, devido à presença dessas línguas de modalidade gestual, visual e espacial. Podemos inferir que, até em nossa contemporaneidade, o gesto é a forma de comunicação mais utilizada pelos ouvintes, por isso a assertiva de que, para o estabelecimento e desenvolvimento da cultura, também teria sido empregada mais intensamente pelos primeiros agrupamentos humanos, durante a cooperação nas caçadas e, em mesmo grau, na instituição de rituais.

Segundo Perlin (2003), as perspectivas dos estudos culturais têm valorizado os elementos presentes no modo de vida dos surdos, nascidos ou não em famílias de pais não ouvintes, enquanto elementos constituídos nas práticas cotidianas desses sujeitos, sugerindo a presença de novos olhares sobre a multiplicidade de vivências e identidades que permeiam a cultura surda. Essa perspectiva aproxima-se da discussão empreendida, sobre alteridade e cultura, por Pajeú e Miotello. Para os pesquisadores, embasados na teoria bakhtiniana, “o entendimento das relações humanas só pode ser concreto a partir da lógica da realidade que se faz presente no cotidiano dos sujeitos, da realidade do povo [...]” (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 776). Logo,

[...] a cultura é o lugar da diferença, da identidade que se constrói pela alteridade e, nessa direção, a igualdade procustiana é deletéria. Pela diferença o sujeito reconhece o outro, percebe aquilo que ele vivencia; apreende, sobretudo, o horizonte social que evidencia as lacunas que só são visíveis do seu lugar, as fissuras que só podem ser preenchidas pela alteridade. É a cultura na interação com a vida, com todos os seus fenômenos associados, que vai permitir tal preenchimento pela linguagem (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 779).

Nessa linha teórica, Perlin esclarece:

Abraço a ideia de cultura surda como os sistemas partilhados de significações constituídos por sujeitos que utilizam experiência visual. Cada movimentação, cada nova significação, como as ondas sobre o lago, movimenta a cultura surda. Na verdade, os novos ventos agitam em ondas, eles identificam qualquer oposição entre o “nós surdos” e o “vocês ouvintes”. A marcação da diferença identifica e ventila novamente a alteridade e providencia a identidade e a diferença (PERLIN, 2003, p. 27).

Destarte, pontuamos que as significações produzidas por surdos sempre partem da linguagem visual e corporal, seja pela arte ou por meio da língua de sinais, as quais estão em diálogo com os sentidos construídos por eles em interação com outros sujeitos. Constata-se,

portanto, que a língua e a cultura povoam o mesmo espaço. Nessa prerrogativa, os surdos também possuem uma cultura visual, marcada pela alteridade.

Em razão do reconhecimento dessa cultura visual, a maioria dos pesquisadores surdos, como Perlin (2003), Strobel (2009, 2015) e Campello (2008), seguem ampliando os achados de suas investigações, apresentando a amplitude de temas que envolvem o desenvolvimento dos surdos, tais como: pedagogia surda, pedagogia visual, artes plásticas surdas, literatura surda, escrita de sinais, tradução em Libras, além dos estudos linguísticos. Seguindo uma perspectiva bakhtiniana, concebemos esses elementos enquanto campos da atividade humana, desenvolvidos por uma cultura marcada pela diferença linguística, cultural e ideológica.

Sobre a marca da diferença linguística como uma contribuição para o ensino da Primeira Língua (L1), Lodi (2014) constata que a utilização do registro de enunciados/discursos produzidos e elaborados em língua de sinais para o ensino de Libras, através dos gêneros do discurso, tendem a se constituir como instrumento de estabilização dos enunciados, dentro das interações entre os surdos. Essa consolidação dos enunciados compõem um acervo linguístico abarcando a diversidade de gêneros do discurso, que são importantes para que os alunos surdos se apropriem da língua através dos textos/discursos, imersos na vida social, na e pela linguagem.

Munidos dessas considerações, afirmamos que a espécie humana é caracterizada pela capacidade de se relacionar com o mundo por meio da linguagem, produzindo e reproduzindo novas formas de linguagem. Logo,

[...], para se compreender a cultura que se encarna por meio dos atos humanos, a cultura como fenômeno armado da imanência da vida e não como produto objetificado, torna-se necessário compreender a produção discursiva do homem, torna-se necessário olhar para seus atos responsáveis que também se dão pela palavra, pelos seus encontros e reverberações, que por seu turno é o fenômeno ideológico por excelência. (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 786).

Podemos também usar, como exemplo, as narrativas míticas da Bíblia, segundo as quais o primeiro homem teve por tarefa nomear os animais. Nesse contexto, Deus é o falante primordial, que deu ao homem uma posição superior a todos os outros animais, e, como consequência, a linguagem é assumida como uma habilidade, que lhe serve de instrumento de nomeação, categorização e significação, a ponto de também ser instrumento de dominação em determinados espaços e tempos.

Então, a comunicação gestual, pelo ato de “apontar para algo”, ancora-se na prática de nomear o mundo a partir da interação verbal entre o homem com outros homens (surdos e ouvintes) e com o mundo, o que nos condiciona ao contato visual com várias esferas sociais. Esse processo de nomeação, de significação, evidencia que cultura, linguagem e vida estão



integradas no todo do enunciado (verbal, visual ou verbo-visual), ou seja, ao considerarmos a cultura visual, devemos partir da premissa de que a cultura “[...] se configura como um conjunto de eventos únicos e concretos que pertencem ao domínio cotidiano, isto é, pertencente à história e está, espontaneamente, acoplada aos seus eventos sociais” (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 782).

Na seção seguinte, abordamos como a cultura e o ensino, voltados para o ouvinte, sustentaram, ao longo do tempo, a educação de surdos.

## **1.2 Hegemonia linguística e educação de surdos**

Nesta seção, mapeamos tópicos - no tempo e no espaço - em que os enunciados sobre os surdos foram registrados por pensadores e professores ouvintes, assim como também apresentamos o posicionamento de três pesquisadores surdos sobre esses enunciados e, também, suas perspectivas em relação à educação de surdos, a saber: Perlin (2003; 2014; 2015), Strobel (2009; 2015) e Ladd (2013).

Situados historicamente no tempo, os discursos produzidos por professores ouvintes entre os séculos XVIII, XIX e XX, sobre os surdos, podem ser responsáveis pela formulação, por anos, da imagem discursiva da pessoa surda como um sujeito “difícil de educar” ou menos “inteligente” do que os alunos ouvintes. Segundo Sá (2010, p. 63), “[...] destaca-se a situação dos surdos, um grupo que tem sido classificado socialmente, antes de qualquer outra definição possível, como “deficiente”, “menor”, “inferior” – um grupo “desviado da norma”. Lembremos, sustentados em Sá (2010), de que os surdos foram excluídos, segregados, considerados incompletos e incapazes de aprender e/ou participar, como sujeitos de direitos, nos mais diversos ambientes sociais até meados do século XIX. Assim, é provável que os professores, desde a implementação da Lei de Libras n. 10436 em 2002 (lei que será aprofundada no item 1.4), foram influenciados por discursos já presentes nas práticas de ensino, ao invés de buscarem por outras metodologias ou práticas didático-pedagógicas direcionadas às especificidades do aluno surdo.

A história das línguas de sinais e da educação de surdos apresenta conflitos linguísticos e culturais que são, também, considerados aspectos das representações sociais sobre os surdos e, principalmente, acerca dos estigmas que perseguiram, na história ocidental, as pessoas deficientes, presentificando uma exclusão social. Na antiguidade, podemos cotejar discursos e posicionamentos que poderiam ter assegurado o reconhecimento das línguas de sinais, como também perceber as posições adversas a essas línguas.

Como afirma Júnior (2011), o fato é que, desde a antiguidade grega, a origem e a natureza da linguagem foram temas especulativos dos filósofos. Platão, em um de seus famosos diálogos, realizados entre Crátilo, Hermógenes e Sócrates, já especulava sobre os gestos na constituição da linguagem dos surdos. Em seus diálogos acerca da justeza dos nomes, Platão (2015) detém a sua atenção para a comunicação realizada entre os surdos, chegando a afirmar que:

Se não tivéssemos voz nem língua, mas quiséssemos evidenciar as coisas aos outros, não nos proporíamos, assim como os mudos de agora, a sinalizar com as mãos, a cabeça e o resto do corpo? [...] Acho que se quiséssemos evidenciar algo leve, no alto, elevaríamos a mão na direção do céu. Com isso imitaríamos a natureza da coisa. Já no caso de algo pesado, embaixo, a direção seria da terra. Se quiséssemos fazer evidente um cavalo correndo, ou qualquer outro animal, torna-se específico que igualaríamos ao máximo os nossos corpos aos deles como se fizéssemos uma figuração (PLATÃO, 2015, p. 44).

Nessa obra, mesmo sem perceber, o filósofo já formulava ideias sobre o que, atualmente, corresponde a elementos que compõem as línguas de sinais, quais sejam: a direção do olhar, o movimento e a direção das mãos, e, as expressões faciais e corporais. Em boa medida, essas características se aproximam da concepção de linguagem como expressão do pensamento, necessariamente focalizarem o processo de criação realizado pelo sujeito, que segue princípios psicológicos, lógicos.

Dessa forma, podemos perceber que as línguas de sinais passaram muito mais por um processo de tentativa de *aniquilamento*, do que propriamente de *desconhecimento* sobre a sua importância para a comunicação dos surdos. Outro exemplo do processo de minoritarização da língua de sinais e dos surdos também é visível na antiguidade, quando a cultura grega cultivou a crença de que o pensamento e o intelecto estavam diretamente relacionados à capacidade de falar, como observa Strobel (2009, p. 17):

O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar.

Nesse excerto, Strobel (2009) apresenta a constatação histórica de que, no ocidente, sempre houve a possibilidade de estabelecer diálogo entre surdos e ouvintes, afirmando que esse diálogo existiu de alguma forma, porém, os estigmas e preconceitos culturais prevaleceram sobre os surdos. Na organização da sociedade, o agenciamento da exclusão dos surdos estava a serviço da cultura ouvinte, claramente em acordo com a sua cultura. Esse agenciamento ocorreu pela propagação de preconceitos nas vastas esferas sociais, - familiar, cultural e religiosa - todas

elas, muitas vezes, centradas na cultura ouvinte, de modo que a educação era entendida como algo impossível para os surdos, posto que as práticas de ensino estavam enraizadas na fala e na audição. Partindo dessas ponderações, afirmamos que o sujeito surdo foi tomado enquanto portador de uma doença ressignificada, em alguns contextos, pelos termos ‘mudo’, ‘surdo-mudo’, ‘anormal’ e ‘deficiente’.

As tentativas de silenciamento das línguas de sinais são enunciados proferidos por sujeitos situados em esferas sociais do mundo ouvinte. Entendemos, nessa lógica, que o processo de ocidentalização da Europa e das Américas perpassou pela proibição das línguas maternas de muitos povos. No entanto, os surdos, mesmo coexistindo com povos de outras diversidades linguísticas, não foram reconhecidos como o outro, falante de outra língua, ou como ‘bárbaro’, termo esse que os latinos utilizavam para inferiorizar outros povos que não falavam o Latim. Os latinos se referiam aos surdos como inumanos, insensatos e ineducáveis.

Dentre as diversidades de línguas, culturas e povos, é perceptível que os povos, cuja modalidade linguística era oral e auditiva, assemelhavam-se quanto à forma de constituir relações sociais com os surdos, percebendo a exclusão como um lugar historicamente constituído em práticas dialógicas com os surdos ou, ainda, como um ato de silenciar, negar ao surdo o direito de participar das esferas sociais e culturais. No ocidente, as culturas ouvintes demoraram para reconhecer as línguas de sinais e, com isso, também perceber a humanidade presente nos indivíduos surdos.

Nesse percurso do não reconhecimento das línguas de sinais, embora a sua existência possa ser notada desde os primórdios da humanidade, afirmamos que, historicamente, foram minoritizadas pelo fato de serem línguas de modalidade não aceita pela maioria. Consequentemente, os usuários de línguas de sinais foram objeto de estereótipos e representações sociais negativas. Essas línguas passaram por um longo processo de minoritarização, posto que as relações de poder estabeleceram e designaram o lugar da exclusão para os surdos na sociedade. Assim sendo, a segregação linguística resultou em elementos históricos e culturais que, por meio das relações sociais, propagaram-se no mundo ocidental, considerando que, em relação aos enunciados que produzem e reproduzem sentidos sobre os surdos, cada cultura está historicamente situada nesses contextos.

Nessa esteira, apresentamos três períodos históricos que nos permitem compreender os enunciados sobre os surdos, os métodos de ensino para surdos e, concomitantemente, a interação entre surdos e ouvintes, principalmente na educação. Ademais, podemos identificar (re)enunciações do já dito sobre os surdos e, de igual forma, sobre os fundamentos da educação de surdos.

O primeiro período histórico está situado na Antiguidade grega e romana, em que a intelectualidade estava relacionada ao *logos*, ou seja, a fala era representação do pensamento, portanto, a comunicação era expressa em palavras. Essa visão desqualificou a comunicação gestual e a capacidade de autonomia das pessoas surdas, dada a sua impossibilidade de falar, desenvolvendo, a partir desse ponto, enunciados sobre os surdos, encadeados em diversos períodos da história, produzindo gradações de exclusão social. Durante muito tempo, a segregação impediu que os surdos contraíssem matrimônio ou pudessem usufruir do direito à herança, pela justificativa de que eram ineducáveis e destituídos de humanidade.

O segundo período se localiza na Idade Média (STROBEL, 2009), momento esse em que a igreja católica considerava que os surdos não possuíam alma, já estavam condenados ao inferno. Tais atitudes eram baseadas em versículos da Bíblia Sagrada, que afirmavam que a fé era instaurada pela audição durante as missas. Podemos perceber que um dos principais motivos da exclusão dos surdos aconteceu pela falta de fala e audição, não propriamente pela ausência de uma língua, uma cultura ou uma identidade.

Ainda, para Hanke (1996), a igreja manipulava as percepções sobre os surdos a seu favor, para negar-lhes espaço social, e alimentava, inclusive, suspeitas de que os surdos seriam filhos concebidos por meio de relações de suas mães com o demônio. O fato de não corresponder às expectativas da cultura majoritária os aprisionava em estereótipos que – a cada contexto social, cultural e histórico – eram reelaborados conforme as visões culturais do período.

O terceiro momento corresponde à Idade Moderna, entre 1453-1760, período em que, motivada pelos favores financeiros, a igreja católica aceitava educar os surdos pertencentes às famílias da nobreza. Os primeiros contatos positivos entre a igreja e os surdos ocorreram pelo interesse dos padres beneditinos que cumpriam voto de silêncio, e, nessa experiência, perceberam a vantagem do aprendizado da língua de sinais em suas práticas religiosas. Desde então, esses religiosos criaram métodos de ensino e aprendizagem para surdos. Para Strobel (2009), antes que os padres ensinassem sua cultura aos surdos, precisaram aprender a língua de sinais. Assim, a autora esclarece que:

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis; Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização. Mais tarde ele criou uma escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento, porque a tradição na época era de guardar

segredos sobre os métodos de educação de surdos. Nesta época, só os surdos que conseguiam falar tinham direito à herança (STROBEL, 2009, p. 20).

Ponce de Leon foi o precursor na educação dos primeiros surdos, acumulando experiências que, posteriormente, foram retomadas por Juan Pablo Bonet, por volta de 1620. Nesse período, a prática educacional continuou baseada em relações econômicas. Desse modo, o ensino de surdos foi mantido dentro de um pequeno círculo de pessoas esclarecidas, como padres, médicos e filósofos que, continuamente, prestavam esses serviços em troca de dinheiro e favores da nobreza. É sabido, também, que, entre os nobres e as famílias reais, era muito comum o casamento consanguíneo, trazendo como consequência mutações genéticas, incluindo a surdez. Nesse contexto, a modernidade apresenta outros elementos dialógicos que apontam, repetidamente, para a construção de novos olhares sobre os surdos, comprovando a sua inteligibilidade. Strobel (2009) relata que:

Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que “a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo”. Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos (STROBEL, 2009, p. 20).

Como podemos ver, a igreja, a própria elite burguesa na Espanha e a medicina na Itália, considerando o avanço na educação de seus filhos surdos, já poderiam ter assegurado a descontinuidade das visões estigmatizantes sobre os surdos, ainda que, nesses pressupostos, a história dos surdos seja confundida com a história da educação de surdos, haja vista que, pela mesma razão, é negada a eles a construção de uma identidade cultural. Tal identidade é constituída por uma língua peculiar, assim como por habilidades de aprendizagem com foco na percepção visual.

Strobel (2009) assevera que apenas os surdos que aprendiam a falar eram aceitos, tendo assegurados os direitos à herança e ao casamento, mas as trocas de *benesses* entre a igreja e a nobreza perduraram, de modo que, na Europa, outros educadores, médicos e filósofos, consolidaram uma esfera de registros e diálogos acerca do método de ensino para surdos. A autora demonstra, no trecho a seguir, alguns exemplos:

Na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) iniciou a educação com outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, através de sinais, treinamento da fala e o uso de alfabeto dactilologia, teve tanto sucesso que foi nomeado pelo rei Henrique IV como “Marquês de Frenzo”. O Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que expunha o seu método oral, “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” no ano de 1620 em Madrid, Espanha. Bonet defendia também o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos. John Bulwer (1614-1684) publicou “Chirologia e Natural Language of the Hand”, onde preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial, ideia defendida pelo George Dalgarno anos mais tarde. John Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal

e seus elementos constituídos icônicos. 1648 John Bulwer publicou “Philocopus”, onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral. Johan Conrad Ammon (1669-1724), médico suíço desenvolveu e publicou método pedagógico da fala e da leitura labial: “Surdus Laquens”. 1741 Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780), foi provavelmente o primeiro professor de surdos na França, oralizou a sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos. A Academia Francesa de Ciências reconheceu o grande progresso alcançado por Pereire: “Não tem nenhuma dificuldade em admitir que a arte de leitura labial com suas reconhecidas limitações, (...) será de grande utilidade para os outros surdos mudos da mesma classe, (...) assim como o alfabeto manual que o Pereira utiliza” (STROBEL, 2009, p. 22).

Conforme o supracitado, a História demonstra que há muito já existiam elementos alternativos para o ensino e a aprendizagem dos surdos mais eficazes do que a oralização e a leitura labial. O que percebemos é uma arena de embates ideológicos, de discursos e vozes que se entrecruzam, em que o interesse da língua majoritária suplanta os avanços na educação dos surdos. Nessa época, os métodos mais utilizados eram o treinamento da fala, a leitura labial, o uso de alfabeto manual e a língua de sinais. Portanto, podemos depreender que a finalidade da educação de surdos esteve mais preocupada em atender aos interesses e às convenções da cultura ouvinte, do que propriamente permitir que os surdos pudessem ter autonomia para escolher qual método educacional melhor lhes atendia.

Outro elemento criticado por Strobel (2009), também cristalizado na História oficial, é a notoriedade conquistada pelos padres que educavam os surdos. A autora destaca que, no decorrer da história moderna, os padres, para desenvolver os seus métodos de ensino, apropriaram-se das habilidades dos surdos, porém, silenciaram e invalidaram as culturas desses sujeitos, registrando, na história da educação de surdos, apenas o nome de professores ouvintes, tal como pode ser observado no trecho seguinte:

[...] os nomes famosos citados nas histórias dos surdos, ou seja, quem foram os “defensores da comunidade dos surdos”; raramente são citados aqueles que eram surdos, como Berthier, Clerc, Huet, prevalecendo, na maioria ouvintes, como por exemplo, L’Epée, Gallaudet, Sicard, Bonet e outros. Constata-se a raridade de referimento aos sujeitos surdos líderes na história dos surdos e seus atos históricos; os registros da história oficial citam atos heroicos de sujeitos ouvintes negando movimento ao povo surdo. Em muitas ocorrências importantes dos sujeitos surdos foram representados sempre acompanhando, pacatamente o ouvinte. Onde estão os atos históricos dos sujeitos surdos, compartilhando e liderando as lutas ao lado do povo surdo? São deixados às margens? (STROBEL, 2009, p. 114).

A partir desses pressupostos, Strobel (2009) desconstrói a visão de que os surdos são “incapazes”, destacando que a marca identitária desse povo é a experiência visual, que serviu, inclusive, como instrumento para que os padres ouvintes estabelecessem a comunicação com essa parcela da população, construindo os seus métodos de ensino e, junto a isso, fundando escolas para surdos. De acordo com a autora, esse apagamento parte da motivação em

estabelecer menos valia cultural aos surdos, quase um descrédito epistemológico, posto que o que está em jogo são valores étnicos na apropriação dos conhecimentos e, também, na perpetuação de saberes pautados na cultura e na identidade constituídas pelo povo surdo.

Na próxima seção, abordamos a cultura e a educação dos surdos.

### 1.3 Cultura surda e educação de surdos

No fim da modernidade, demarca-se o último tópico da educação de surdos, com a contribuição do abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), que revolucionou as práticas de ensino e aprendizagem de surdos, criando o Instituto de Surdos e Mudos de Paris. Segundo Fernandes (2017), em sua forma de ensinar, L'Épée implantou uma *práxis* humana, criativa e dialógica, a fim de reunir, pela primeira vez na história, os surdos mendicantes recolhidos das ruas, para convivência com surdos de famílias abastadas no Instituto, que também funcionava como internato. Podemos inferir, com base em Fernandes (2017), que o sucesso e a fama desse abade se deram menos pelos métodos de ensino e, com efeito, pela oportunidade de diálogo que os surdos precisavam, de modo que a língua de sinais atingisse a complexidade através do desenvolvimento dos constituintes gramaticais.

Lodi (2005) argumenta que, no contexto de uma reunião de surdos, para o ensino, houve, por parte de L'Épée, a imposição de métodos que tendiam para a unificação da língua francesa, fato esse que poderia ser adaptado para ensinar aos surdos o italiano, inglês e alemão. L'Épée propôs a instrumentalização dos sinais metódicos para o ensino da língua francesa, que originou o alfabeto manual/datilológico da Libras. A introdução desse método, de acordo com Lodi (2005), é característica de um movimento de unificação linguística, – forças centrípetas – de modo a suplantam a diversidade linguística que tinha uma ascensão nas práticas sociais de linguagem.

Por outro lado, existiam também os elementos favoráveis ao fortalecimento das línguas de sinais, como por exemplo, a descoberta do sentimento de pertença cultural e identitária dos falantes de línguas sinalizadas, oriundo das interações visuais. Sobre isso, Fernandes (2017) faz a seguinte afirmação:

Ele simplesmente inaugurou outro espaço dialógico que não corresponde ao binarismo ouvinte e surdo, colonizador e colonizado, mas criou possibilidades de encontro entre surdo-surdo. E somos testemunhas de que a *práxis* se alimenta da necessidade do povo surdo de transmitir sua forma de pertencer a um lugar ou de afirmar que algo, em algum lugar da história lhe pertence. A *práxis* possibilita a presença tanto do intérprete como do próprio surdo na qualidade de enunciatador. A enunciação nos possibilita liberdade, sem abrir mão da condição humana de dialogar

com o outro. A práxis corresponde a todos os aspectos da condição humana, principalmente à manutenção da vida. É por meio da práxis que os homens concebem a vida política (FERNANDES, 2017, p. 91).

De acordo com Fernandes (2017), a atuação de L'Épée estava situada em um contexto histórico de mudanças radicais, em que a igreja já demonstrava deterioração do seu poder, bem como a influência política na Europa, principalmente na França, que já respirava ares de revolução. Representar uma cidade francesa no fim do século XVIII implica compreender, nos emaranhados territórios heterogêneos de poderes rivais, a busca por uma unidade territorial. A necessidade de unificação também perpassava as questões linguísticas, e, nesse âmbito, o Instituto de Surdos Mudos de Paris atuou na homogeneização das línguas de sinais praticadas na França, conforme relata Fernandes (2017, p. 101):

L'Épée reconheceu na fragmentação do cenário político da França do século XVIII condições frutíferas para atuar em meio às contradições criadas pelas lutas políticas, em muito redutoras do poder de intervenção da Igreja. Dessa forma a práxis tradutória de L'Épée se instalou para conferir aos surdos no contexto político preciso o projeto de colocar em prática os interesses do Estado no sentido de gerar a homogeneidade linguística por meio das línguas de sinais no território francês, satisfazendo assim a emergente necessidade dos surdos de fortalecer a identidade de seu povo na França. Isso rendeu a L'Épée notoriedade internacional e conferiu à língua de sinais francesa naquele período o mesmo status que o latim vinha desempenhando entre os ouvintes.

Entre os surdos, a criação do espaço dialógico fortaleceu os métodos de ensino baseados no alfabeto manual, em sinais metódicos, permitindo que a língua de sinais francesa fosse fortalecida dentro da cultura surda de Paris. O Instituto de Surdos e Mudos de Paris disseminou o método de educação de surdos, valorizando a identidade cultural dessas pessoas (experiência visual, expressão corporal e facial) referente ao ensino do Latim e da língua francesa na modalidade escrita, bem como de todos os componentes curriculares do referido período.

A interação verbal entre os surdos, nesse Instituto, além de revelar, consolidar e fortalecer a peculiaridade cultural por eles partilhada, também trouxe, por intermédio de surdos e alguns professores, a presença da oposição ao processo de unificação da língua de sinais. Lodi (2005) afirma que existe uma natureza dialógica da linguagem, em que as forças centrípetas da língua dominante atuam, lado a lado, com as forças centrífugas da língua, causando desunificação e descentralização.

Muitos professores surdos formados nesse Instituto saíram da França para disseminar o método de educação aprendido, criando escolas especializadas em vários países. De acordo com Rocha (2008) e Cruz *et al.* (2019), em 1855, Ernest Huet, um desses professores, a convite de D. Pedro II, veio ao Brasil para ajudar na elaboração de uma proposta de criação de um



estabelecimento de/para surdos, que ficou conhecido como o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse professor “[...] apresentou duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio [...]” (ROCHA, 2008), cuja fundação é o marco histórico do início da história da educação de surdos no Brasil, seguido pela criação do Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, em 1920. Ambas as escolas funcionavam em regime de internato, atendendo meninos e meninas de diferentes cidades.

Segundo Strobel (2009), o INES proporcionou o surgimento da Libras, advinda da mistura da Língua de Sinais Francesa (LSF) com os sistemas de sinalização já praticados por surdos de várias regiões do Brasil, visto que, no INES, conviviam surdos de diversos estados. Nesse espaço, os surdos aprendiam a LSF e a Libras e, quando voltavam para suas residências, depois da conclusão da sua formação, disseminavam, para outros surdos e ouvintes que faziam parte do ciclo familiar e comunitário, a língua de sinais que aprenderam. Desse modo, a Libras se desenvolveu, principalmente, no sudeste do Brasil.

O Instituto para Surdos e Mudos de Paris formou professores surdos com autonomia, almejando o fortalecimento dessa vertente de educação no mundo. Nos Estados Unidos, foi criada uma escola similar, com o apoio do professor surdo Laurent Clerc, também ex-aluno de L’Epée. Nesse contexto, podemos dizer que a educação de surdos tem como suporte a sua própria cultura, tornando-se um importante instrumento de justiça social, sobretudo no combate aos estigmas e preconceitos praticados pela cultura ouvinte através da história. Perlin (2003) considera que:

Esta história dos surdos, feita pelos surdos que presentemente temos em mãos, resgatada do historicismo, é fruto de uma nostalgia cuja agência final foi o empenho efetuado aos lugares por onde andaram os surdos no passado e os caminhos da transformação histórica já percorridos. O povo surdo tem assistido à cisão subversiva e aos indícios de uma tensão criativa que reapropria de novo as dimensões simbólicas da história surda pelos registros da cultura surda vivida no passado, deixadas à margem da história oficial. Esta história de povo surdo começou em 1834 no momento em que os professores surdos Ferdinand Berthier e Lenoir decidiram mobilizar os surdos [...] Se o desígnio inicial era exaltar de início o homem ouvinte que favoreceu a entrada da língua de sinais na educação dos surdos, tal efeito não teve repercussão. Notadamente os registros das Atas dos Surdos de Paris não se voltou logo contra os discursos dominantes, mas para sua diferença cultural. Assim crescia um pequeno grupo representativo, como parte do todo: professores, pintores, gravadores, empregados, sumidos da elite, todos movidos por uma necessidade de encontrar-se. Não era então a referência da discriminação, mas a descoberta da alteridade surda essencial na articulação das identidades diferenciais que podiam discriminar o ser e o estar sendo surdo (PERLIN, 2003, p. 84-90).

A cultura surda é marcada como diferença, um jeito surdo de ser, perceber, sentir, vivenciar, comunicar, transformar o mundo, tornando-o habitável. Assim sendo, é preciso que,

nas esferas educacionais, coexistam diálogos entre surdos e ouvintes, tendo em vista a elaboração de currículos que permitam aos surdos imprimir o seu jeito de ser e compreender o mundo. É importante, inclusive, que a história desses sujeitos seja tema de conhecimento, a fim de que, juntos, surdos e ouvintes possam construir alternativas para que a inclusão social aconteça, movida por uma compreensão ativa dos indivíduos envolvidos nesse processo dialógico (PERLIN, 2012).

A cultura surda compreende as percepções visuais dos não ouvintes, além da utilização das línguas de sinais. Nesse jogo social, é possível que existam muitas culturas surdas que se diferenciam em relação aos elementos culturais de sua própria história, como por exemplo, culturas surdas, indígenas, negras etc. (STROBEL, 2015). Também é necessário salientar a manifestação de outras línguas de sinais emergentes em localidades afastadas dos centros urbanos. As culturas surdas, assim observadas, são movidas pelos artefatos visuais dos surdos. Para Strobel (2015),

O primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca reflexões de suas subjetividades: de onde viemos? o que somos? para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade? [...] quando fazemos referência à identidade cultural referimo-nos ao sentimento de pertencimento a uma cultura, isto é, a interação do sujeito surdo com a sua comunidade (STROBEL, 2015, p. 44).

Na época, L'Épée e muitos ouvintes não perceberam claramente que a criação das escolas gratuitas, para todos os surdos da França, possibilitou, entre os surdos, o reconhecimento de suas experiências comuns e da riqueza cultural por eles compartilhada. Essa interação foi um elemento fundamental para o fortalecimento da LSF, assim como para a estabilização de outras línguas de sinais, tais como a Libras e a ASL, no século XIX. O encontro surdo-surdo atende a uma necessidade ética e estética dos sujeitos, no sentido de preencher, com valorações singulares de estranhamento, as relações sociais de estranhamento, identificação, compaixão ou repulsa. O olhar do outro, que é surdo, permite que esse mesmo sujeito compreenda a sua diferença e identidade diante do outro/ouvinte, e, do outro/surdo. Dessa experiência, é possível perceber como o olhar do sujeito, sobre si e suas relações sociais, é marcado pela identidade e diferença entre surdos e ouvintes.

O diálogo entre surdos e surdos e ouvintes proporciona o reconhecimento de experiências subjetivas e trajetórias de vida, parecidas ou não. É uma experiência dialógica, que conduz o sujeito à atividade estética intracultural e intercultural, caracterizada como o ato de perceber o mundo, e respondendo ao que lhe é enunciado, como por exemplo, a falta de acessibilidade, a convivência em uma sociedade adaptada para ouvintes e, seguramente, os

conflitos com a família ouvinte. Os surdos, portanto, estabelecem os próprios critérios de relação com o outro que é surdo, fazendo com que as diferenças sejam percebidas dentro de outras relações de alteridade, de modo a gerar a afirmação de uma cultura surda. Nesses termos, podemos perceber que as culturas e as identidades são construtos sociais, formados nas relações dialógicas, em que as alteridades se relacionam em outro plano de percepção. Na concepção de Perlin (2003, p. 77-78),

Dentro do povo surdo, os sujeitos surdos não se diferenciam um do outro de acordo com grau de surdez, mas o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda [...] Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo [...] também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez (PERLIN, 2003, p. 77-78).

Dentro das comunidades surdas, a relação surdo e surdo permite que se reproduza um excedente de olhar sobre os ouvintes e sobre si mesmos, em espaços e tempos diferenciados. Vislumbramos o antes da história dos surdos, imersos na cultura ouvinte, sem condições de compreender e elaborar uma atitude responsiva sobre as práticas de segregação e exclusão praticadas contra eles próprios. A interação entre os surdos abre prerrogativas para a percepção das práticas sociais da linguagem e dos gestos, que resultaram em exclusão/diferença e interação/diferença, lançando luz sobre os campos de tensão na história dessa população com os ouvintes, de modo que as visões negativas sobre os surdos são percebidas como um enunciado histórico e culturalmente constituído por ouvintes.

Bakhtin (2011a) afirma que o olhar do pesquisador permite a compreensão do objeto de pesquisa sob vários ângulos, porque é um olhar que penetra nas relações sociais, no tempo e no espaço, não compreendendo essa tônica como um dado da natureza. Sob esse prisma, concebemos que, na interação social, as culturas surdas desenvolvem uma resistência específica ao mundo ouvinte, questionando e combatendo formas de influências prejudiciais à língua de sinais e, analogamente, aos artefatos que os surdos constituíram em comunidade.

Essa resistência já fora estudada por Bakhtin (1988), quando o autor nos fala sobre a atuação das forças sociais, centrípetas e centrífugas, em nossa vida cotidiana. Os pesquisadores Pajeú e Miotello nos mostram que, ao estudarmos a cultura, devemos reconhecê-la como

espaço de reconhecimento do outro, no qual os sujeitos consolidam atos responsáveis com significados para outros sujeitos em situações determinadas, compostas por sujeitos outros capazes de ação e reação, por instituições e coisas, e, sobretudo, compostos por respostas que ecoam na cadeia da comunicação verbal e que renovam

os embates sociais que, por sua vez, interferem e escrevem a história como uma ação ininterrupta de modificação e subversão da condição humana, como a cultura. (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 780).

Nessa direção de respostas e de renovação dos embates sociais, o Instituto de Surdos e Mudos de Paris possibilitou aos surdos alcançar uma existência ética e estética, constituindo, em suas vivências, a percepção da própria imagem interior e exterior do eu/outro nas práticas sociais de linguagem. É interessante essa constatação, porque, logo após a morte de L'Epée, o INES se tornou um centro de pesquisas sobre a surdez.

Nesse momento histórico (1712-1789), os signos negativos sobre os surdos são reelaborados, partindo de uma prática de normalização, qual seja: o interesse deixou de ser educar a pessoa surda, mas de se dedicar à erradicação da surdez, em busca de um padrão de normalidade, por meio de experiências médicas de tratamento e cura da surdez. Nesse contexto, o estigma volta a ser foco de atenção da sociedade médica e educacional.

De acordo com Lane (1992), durante a idade contemporânea, houve um retrocesso na educação de surdos, principalmente devido à *Conferência Internacional de Educadores Surdos*, ocorrido em 1880, em Milão. Nesse evento, as autoridades e educadores ali presentes determinaram, como o mais puro para surdos, o método oral. Lane (1992) comenta que esses educadores argumentavam que:

[...] o discurso oral é o único poder capaz de reacender a luz que Deus introduziu no homem quando, ao lhe conceder uma alma, num corpo físico, deu-lhe também os meios para compreender, para conceber e para exprimir. Por um lado, os sinais mímicos não são suficientes para exprimir o conteúdo do pensamento, por outro, enaltecem e glorificam fantasias e todas as faculdades de sentido de imaginação. A fantástica linguagem gestual exalta os sentidos e fomenta as paixões, ao passo que o discurso eleva a mente de forma muito mais natural, com calma, prudência e verdade (LANE, 1992, p. 110).

Sendo assim, a comunicação por língua gestual ficou proibida, e, os professores (surdos e ouvintes) que insistiam no método de ensino bilíngue para os surdos, foram demitidos de seus cargos. Além disso, o Congresso de Milão convocou apenas um professor surdo para votar e opinar sobre a educação nesse contexto. Esses fatos demonstram que a imposição do método oral foi muito mais uma ação política do que uma convicção científica. O resultado disso foi a proibição, por parte dos surdos, de sinalizarem, nas escolas, durante 100 anos.

Na próxima seção, discorreremos sobre as origens da legislação acerca das línguas de sinais.

#### **1.4 Contexto histórico e social que deu origem à legislação sobre as línguas de sinais**

Naqueles 100 anos, a educação de surdos esteve centrada no método oral puro, conforme estabelecido no Congresso de Milão. É comprovado um retrocesso na educação, com o declínio das práticas de formação de professores surdos e a retomada do signo surdo/surdez, na produção de discursos sobre doença e cura. A Europa passava por um processo político de assimilação dos impactos causados pelas revoluções burguesas e pela unificação nacional, o que revelou forte repressão às minorias linguísticas em geral. A esse respeito, Hobsbawm (1998) comenta:

Nos anos 1880, a Europa, além de ser o centro original do desenvolvimento capitalista que dominava e transformava o mundo; os automóveis, o cinema e o rádio foram inicialmente desenvolvidos com seriedade na Europa. A cultura e a vida intelectual ainda estavam majoritariamente nas mãos de uma minoria próspera e culta, admiravelmente adaptadas para funcionar nesse meio e para ele [...] O ideal da sociedade liberal burguesa foi sintetizado nesta frase irônica de Anatole France: “a lei, em sua majestática igualdade, dá a todos os homens o mesmo direito de jantar no Ritz e de dormir debaixo da ponte”. A igualdade política também não excluía a desigualdade política, pois além da riqueza pesava o poder de facto. Os ricos e poderosos não só eram mais influentes politicamente, como podiam exercer uma coerção extralegal considerável, como bem sabia qualquer habitante de áreas como o interior da Itália e das Américas (HOBSBAWM, 1998, p. 6-13).

No campo de conhecimento de procedimentos médicos e pesquisas científicas, as práticas de linguagem sobre os surdos foram retomadas, tendo em vista a produção de aparelhos e instrumentos de ampliação do som. Dessa forma, ao signo surdo/surdez foram atribuídos outros sentidos. De acordo com Sá (2010),

O aparecimento da surdez muitas vezes é visto como um mal, um contágio resultante de más condições sanitárias da classe desfavorecida ou da falta de cuidados familiares ou médicos, ou mesmo como uma fatalidade, como ‘castigo, punição ou situação a que se estaria exposto pela purgação de culpas, da própria pessoa ou dos que a cercam’ (SÁ, 2010, p. 66-67).

É importante ressaltar que o sentido atribuído ao termo surdo/surdez é retomado sob a ótica de uma visão de classe, em que o sujeito é apagado, para melhor percepção da doença, delimitando seu espaço de existência a condições de vida precárias, insalubres e de desamparo. Fundamentados em Lodi (2005), podemos compreender a presença do discurso dominante sobre a surdez, com objetivo de silenciar e desarticular a trajetória de conquistas dos surdos, inferiorizando e descaracterizando as diferenças culturais em detrimento do ideal, representado pela cultura ouvinte.

Fernandes (2017) relata que muitos surdos eram abandonados em orfanatos ou escolas residenciais e que, depois do Congresso de Milão, as escolas internas de surdos, na Europa, tornaram-se internatos, com a finalidade de reabilitar o corpo e a mente, ensinando uma profissão aos surdos. Assim, a cultura dominante impôs o aniquilamento da língua de sinais,

fixando o surdo no lugar de dominado, efetuando, com isso, uma divisão internacional do trabalho como espaço de sobrevivência, tendo em vista que, conforme nos diz Fernandes (2017),

[...] as profissões tidas como impraticáveis por pessoas que almejavam riqueza e reconhecimento social estavam sendo destinadas aos aprendizes das escolas internas, pessoas pobres, órfãos e surdos. O oralismo alinhou seus objetivos de fazer com que os surdos falassem aos propósitos de formação de uma sociedade que atenda aos anseios do capitalismo na formação de trabalhadores subalternos. Não podemos deixar de perceber que, assim como na Europa, no Brasil, foram delegadas aos surdos as profissões subalternas. É revelador perceber que o estigma envolvendo os trabalhos agrícolas, em um país que tinha por tradição associar a agricultura ao trabalho escravo, repentinamente em um ato humanitário de integrar o surdo à sociedade reservar tais postos como as principais formas de sobrevivência para os surdos (FERNANDES, 2017, p. 111).

Segundo Fernandes (2017), a educação profissional direcionada aos surdos foi uma medida governamental e disciplinar que restringiu o espaço social e político. No século XIX, a educação de surdos, no Brasil, tinha como um dos objetivos ensinar o trabalho com agricultura e sapataria. Nesse período, a agricultura ainda carregava o estigma de ser um trabalho para escravos e imigrantes, sendo a sapataria um ofício desprestigiado na Europa, que, de acordo com Hobsbawm (1998, p. 191), “[...] baseava-se essencialmente no couro, cuja preparação (esfolar, limpar, curtir etc.) é barulhenta e suja, e, portanto, muitas vezes restrito a pessoas de baixa condição social ou párias [...]”.

As afirmações Hobsbawm (1998) revelam que a educação de surdos esteve relacionada à formação de uma mão de obra rudimentar, tendo em vista os olhares distorcidos sobre aqueles que não eram considerados normais. A educação das pessoas surdas, nesse período, centrava-se no método oral, alinhada a uma visão neoliberal, causando prejuízos aos surdos. Para Sá (2010, p. 81), “a abordagem educacional oralista” esteve mais a serviço do extermínio das línguas de sinais do que comprometida com a educação das pessoas surdas.

Sustentados nesse percurso histórico e social, direcionamos as nossas reflexões para as bases jurídicas e normativas da educação dos surdos, focalizando a origem da legislação. Baseando-nos nessa prerrogativa, iniciamos as nossas discussões ressaltando que, no Brasil, até a década de 1950, as discussões sobre a EE eram brandas, passando, a partir desse mesmo ano, a serem promovidas com mais afinco, obtendo, então, maior evidência. A partir da década de 90, a promulgação da Lei n. 8069/90, do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), fortaleceu a cobrança aos governantes, sobre a proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes. A exemplo, podemos citar o art. 54 do ECA, que atribui ao Estado o dever de

assegurar à criança e ao adolescente o ensino obrigatório e gratuito, assegurando o atendimento educacional especializado aos deficientes, na rede regular de ensino.

Nessa perspectiva, a origem da legislação sobre a educação de surdos pode ser localizada a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento marcante na história mundial, pois, pela primeira vez, para todos os povos e todas as nações, foram estabelecidas normas comuns para a proteção de seus direitos.

Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais, a DUDH foi proclamada pela assembleia geral da ONU, em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217, da Assembleia Geral. Dadas as proporções das atrocidades cometidas contra pessoas indefesas, fato que sensibilizou o mundo, a Assembleia levantou uma revisão ética sobre o envolvimento das nações na garantia dos direitos humanos a todos, evitando práticas de eugenia, e, que o genocídio sistemático voltasse a ser apreciado em qualquer circunstância. Coggiola (2015) afirma que

[..] no final do processo de extermínio, três milhões de judeus foram assassinados em campos de extermínio, 700 mil em caminhonetes (por inalação de gás carbônico), 1,3 milhão foi fuzilado pelas SS, pela polícia, por milícias auxiliares ou até por colaboradores locais das tropas alemãs. Um milhão morreu de fome, doenças ou brutalidades em guetos e campos de concentração nos territórios ocupados. Chega-se assim a um total de aproximados 5,5 milhões de judeus europeus massacrados, número que a abertura dos arquivos soviéticos fez crescer até seis milhões, cifra citada (com conhecimento de causa) pelo criminoso nazista Adolf Eichmann em seu julgamento em Jerusalém em 1961. Sem desconsiderar os genocídios paralelos (de homossexuais, ciganos, 132 retardados mentais, deficientes físicos, 133 prisioneiros de etnia eslava e até Testemunhas de Jeová) nunca se matou tanto, tão cruelmente, tão concentradamente e em tão pouco tempo (COGGIOLA, 2015, p. 98-99).

Evidenciamos que os deficientes sempre foram estigmatizados na história do ocidente, ao passo que, antes desse evento, não existia uma lei específica que os amparasse. Contudo, dada a proporção de civis exterminados, os líderes e representantes de vários países se reuniram em um evento reconhecido como a Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 1948. Inconformados com acontecimentos atrozizados vividos durante a 2ª Guerra, os participantes se empenharam na construção de um documento que pudesse refrear outras ações de extermínio de vidas humanas. A partir de então, o Brasil, um dos países mais atrasados no investimento de educação de pessoas com deficiência, começou, timidamente, a implementação de medidas paliativas. A esse respeito, Miranda (2008) comenta que a:

[..] fase da negligência ou omissão, que pode ser observada em outros países até o século XVII, no Brasil pode ser estendida até o início da década de 50. Segundo Mendes (1995), durante esse tempo, observamos que a produção teórica referente à deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais. No panorama mundial, a década de 50 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços

educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil, acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. A primeira campanha foi feita em 1957, voltada para os deficientes auditivos – “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”. Esta campanha tinha por objetivo promover medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos, em todo o Brasil. Em seguida é criada a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, em 1958 (MIRANDA, 2008, p. 07).

Miranda (2008) pontua um período no qual podemos perceber a real importância da DUDH. Esse documento representa um tratado em defesa da vida e da dignidade humana, pois serviu de pauta para que o governo e a sociedade civil promovessem mudanças nos serviços educacionais direcionados para as pessoas deficientes, uma vez que estas se encontravam abandonadas pelas instituições de ensino.

A DUDH foi traduzida para mais de 500 idiomas, inspirando as constituições de muitas democracias, tal como a do próprio Brasil, que a assinou e ratificou na data de sua proclamação, no ano de 1948. No artigo 26 da DUDH constam três tópicos pertinentes, enfatizando que:

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948, p. 5)

Nesse excerto, a educação é vista como um compromisso social dos governantes brasileiros e da sociedade, de forma que as orientações normativas sejam cumpridas. Nesse campo, a DUDH alavancou outras medidas de legitimação dos direitos humanos, por meio de propostas de equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, como é o caso da *Declaração de Salamanca*, em 1994, documento elaborado na Conferência Mundial, reunindo organizações intergovernamentais. Nesse processo, os governos firmaram o compromisso de prover condições para as pessoas que, em virtude da deficiência, não tinham acesso à educação.

Esses documentos internacionais são elementos importantes para pensarmos sobre a origem da legislação que versa sobre a educação de surdos, em que pese a *Declaração de Salamanca* (1994) como marco introdutório da caminhada para a inclusão educacional. A EI é um processo educacional por meio do qual todos os alunos incluídos devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. Sobre a educação inclusiva de surdos, destaca-se que:



As políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (BRASIL, 1994, p. 5).

Logo, podemos inferir, sustentados por Brasil (1994), que, na declaração de Salamanca, os princípios, políticas e práticas voltados à educação especial, mais especificamente, no que tange à educação de surdos, foi exigindo especificidades em consonância a direitos de categorias da população mais vulnerável, como crianças e adolescentes. A *Declaração de Salamanca* (1994) ganhou força de implantação no ano de 2000. Dentre as prescrições mais relevantes desse documento, está a relação entre as escolas e os indivíduos. Em conformidade com o documento, as escolas devem se adequar, atendendo a todas as crianças, de acordo com suas especificidades de atendimento educacional, independentemente das suas condições físicas, sociais ou linguísticas. Além disso, deve-se promover a inclusão das crianças com deficiência e/ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e, por último, crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais, trazendo questões sociais e antropológicas para o cenário do atendimento especializado.

Portanto, gradativamente, as legislações que fazem menção aos surdos avançam, demonstrando que as comunidades surdas compreenderam as condições históricas, sociais e políticas favoráveis para expor suas insatisfações quanto a medidas que ainda não deram conta de contemplar as suas questões linguísticas e culturais, esse, certamente, é o caso das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001) que, em seus artigos 5º, 7º, 8º e 12º, estabelecem o seguinte:

Art.5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. [...]

Art.7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. [...]

Art.8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis. [...]

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei n. 10.098/2000 e da Lei n. 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e

mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001).

Percebemos que a referida lei ainda não faz menção ao reconhecimento da língua de sinais enquanto língua propriamente dita, nem esclarece como e em quais condições ocorrerá o atendimento aos surdos, posto que ainda não especifica as atribuições do apoio que seria prestado pelos profissionais identificados no texto como professores-intérpretes, o que pode sugerir tratar-se do atendimento que seria destinado aos surdos, porém, sem mencioná-los textualmente, já que, no próprio texto da lei, subentende-se que esses sujeitos são incluídos em uma Lei para a Educação Especial na Educação Básica. Assim, a lei não esclarece o atendimento aos surdos, que estão inseridos na modalidade de EI, sendo que sua necessidade é de acessibilidade linguística.

No Brasil, por exemplo, a educação indígena, bem como de outras minorias linguísticas, recebe atendimento, sendo temas para constantes pautas de reivindicações. Na EI ou ensino regular para surdos, percebemos que não há o mesmo entendimento, haja vista que a necessidade do surdo é linguística, o que exige, por consequência, acompanhamento, mediante o apoio de professores bilíngues e intérpretes de Libras, mediados pela língua de interação.

Houve uma construção histórica de acontecimentos periféricos antes da percepção de que os surdos almejavam legislações específicas para tratar da educação. Segundo Brito (2013), o embrião dos movimentos surdos está nos anos 50, com a criação das primeiras associações de surdos no Rio de Janeiro e, depois, em São Paulo. Essas entidades, como a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis), criada em 1977, com o intuito de fortalecer as reivindicações apresentadas pela comunidade surda, têm lutado em prol das necessidades e interesses dessa comunidade, no Brasil. Nesse engajamento, observamos que os movimentos sociais se consolidaram paulatinamente, sem uma ruptura significativa com os estigmas da deficiência. Brito (2013) informa o modo como isso é percebido:

[...] na documentação produzida pelo movimento social surdo, incluindo as mais diversas publicações da FENEIS, os materiais e depoimentos referentes ao Comitê Pró-Oficialização da Libras e às ações do grupo Surdos Venceremos. Pode-se assim considerar que a configuração discursiva preponderante no movimento social surdo brasileiro dessa época ainda se assentava em larga medida em concepções, significados e quadros interpretativos construídos, partilhados e divulgados entre os membros do movimento social das pessoas com deficiência, do qual esse movimento emergira no contexto sociopolítico e cultural dos anos 1980 (BRITO, 2013, p. 162).

Nesse ambiente de tensão vivido pela comunidade surda – no anseio de ocupar um espaço social em que sua língua fosse reconhecida e respeitada -, vemos o agenciamento de ouvintes que atuavam junto a eles no ensino e, também, em atividades comunitárias. Na

interação social, essas pessoas ouvintes promoviam a socialização de informações de movimentos surdos no exterior, como inspiração para o posicionamento dos movimentos no Brasil. Entre esses movimentos, Sacks (2009) descreve a greve de 1988, na Universidade Gallaudet, que foi um destaque nas lutas reivindicadoras dessa pauta. Acadêmicos e ex-acadêmicos se reuniram (aproximadamente 500 pessoas) para exigir a nomeação de um reitor surdo, já que dois surdos estavam entre os candidatos mais votados. O movimento ficou conhecido como *Estudantil Deaf President Now* (Reitor surdo já!).

Segundo Sacks (2009), em mais de 100 anos de existência, a Universidade Gallaudet – criada para educação de surdos – nunca havia tido um reitor não ouvinte. Esse evento se tornou um fato histórico que serviu de estímulo para que, no Brasil, muitos movimentos pudessem se posicionar diante das pautas relacionadas aos interesses dos surdos. Lembramos que, nesse momento, em nosso país, os surdos já pressionavam o poder público, encontrando-se em processo de constituição de uma identidade surda, voltada para as lutas sociais nas esferas legislativas do país.

É nesse contexto que nasceu a Lei n. 10.436, de 2002, reconhecida como a Lei da Língua Brasileira de Sinais. Essa Lei define a Libras como meio legal de comunicação entre os surdos, assegurando a oferta do ensino em língua de sinais, garantindo, para tanto, aos estudantes surdos, o direito de ensino e aprendizagem. Outro ponto em destaque é a prerrogativa que determina ao poder público a obrigatoriedade em difundir a Libras nas instituições, promovendo o atendimento aos surdos com o uso da língua de sinais, no entanto, sem que a Libras venha a substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, tema que aprofundaremos na seção 1.6, quando tratamos sobre a educação bilíngue.

O Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei n. 10.436/2002, visando diretrizes para a formação de profissionais que oportunizem aos surdos não apenas o acesso à escola, mas o acesso ao patrimônio cultural, presente nos conteúdos escolares. O Decreto dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de graduação em licenciaturas, além de cursos voltados para a área da fonoaudiologia.

Uma das disposições importantes foi a formação e a certificação de professor de Libras. Isso possibilitou que muitos professores surdos, para o ensino da Libras, pudessem fazer parte do quadro efetivo das Universidades e dos Institutos Federais. O Decreto manteve a continuação da formação do instrutor de Libras, assegurando a importância do tradutor/intérprete de Libras na educação de surdos, elucidando que, para estudantes nessa condição, o ensino da LP deve acontecer como L2; prevê, ainda, que as escolas desenvolvam uma organização da educação bilíngue no ensino regular.

No Brasil, a articulação política dos surdos ficou mais visível com a regulamentação do “Dia Nacional dos Surdos”, instituído pela Lei n. 11.796/2008. Nesse contexto, as passeatas de associações de surdos, em vários estados, ganharam mais força no mês de setembro daquele ano, justamente por representar o orgulho desses cidadãos por sua língua e cultura.

Dois anos depois, surgiu outra lei importante, qual seja: a Lei n. 12.319/2010, que regulamenta o exercício da profissão do tradutor e intérprete de Libras. Em pouco tempo, os surdos alavancaram muitas conquistas históricas de direito linguístico, incluindo-se, mais recentemente, a Lei n. 14.191/2021, que altera a Lei n. 9.394/1996, a LDB, dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue, um modelo de ensino baseado na valorização histórica e cultural do povo surdo. A Lei n. 14.191/2021 deu abertura para a criação de elementos importantes na curricularização do ensino bilíngue para surdos, ao propor a recuperação das memórias históricas, bem como a reafirmação das identidades partilhadas entre as comunidades não ouvintes, nas lutas pela valorização da língua e cultura.

Considerando o exposto, é inegável que os movimentos surdos obtiveram muitas conquistas na legislação de modo que já não podemos centralizar as discussões em torno do ensino de LP para surdos, mas, de uma proposta que contemple as realidades vividas pela maioria dos surdos, nascidos em famílias de ouvintes, assim caracterizado como aprendizado tardio.

Acreditamos que o AEE, quando nos apresenta o seu objetivo de trabalho, está potencialmente em consonância com as leis supracitadas. A escola onde a pesquisa foi realizada visa a garantir aos alunos surdos o acesso a Libras. No Projeto Político Pedagógico (PPP), a unidade escolar estabelece que “o objetivo do AEE para surdos visa garantir ao aluno a aprendizagem da brasileira de sinais, da língua portuguesa como segunda língua, a aquisição da identidade surda e o pertencimento do surdo a um grupo, social cultural e linguístico” (PPP, 2022, p. 12).

Nas referidas leis, fala-se que o poder público deve apoiar e difundir a Libras, assim como garantir atendimento aos surdos. Sendo assim, podemos dizer que há um discurso orientativo para a comunidade escolar e para a comunidade surda acerca do compromisso da instituição em promover a cultura surda, tendo como pressuposto uma proposta bilíngue, a qual, para nós, apresenta-se de forma implícita, uma vez que não houve uma afirmação direta sobre o ensino bilíngue. A escola garante que, considerando as práticas sociais de linguagem em que os surdos estão inseridos, haverá ensino voltado para a Libras e português.

Esse dado para a nossa investigação é valioso, pois pretendemos observar como as prática-pedagógicas de dois professores que atuam no AEE estabelecem relações dialógicas

com os documentos legais, que, por sua vez, dispõem sobre a educação de surdos, de forma a contribuir (ou não) para a consolidação de uma educação, de fato, bilíngue.

Na próxima seção, apresentaremos reflexões de pesquisadores em relação aos surdos e à educação de surdos.

### **1.5 Diferentes visões sobre o surdo e a educação de surdos**

Nesta seção, apresentamos diferentes visões sobre os surdos e a educação de surdos, sob a perspectiva de autores como Strobel (2009; 2015) e Perlin (2003; 2014; 2015) em diálogo com Bauman (2005). Essa apresentação é relevante, haja vista que a nossa pesquisa foi constituída por autores ouvintes e, também, em diálogo com o pensamento de autores surdos, nomeando a sua cultura, suas formas de ser e estar no mundo com os ouvintes.

Trata-se de um panorama geral de olhares surdos<sup>12</sup>, que se complementam, fundamentados nas perspectivas dos Estudos Surdos. Os olhares surdos são manifestações valorativas de pesquisadores surdos sobre a sua própria trajetória e, de modo análogo, sobre os conhecimentos produzidos sobre os surdos no decorrer da história, objetificando-os e marginalizando-os na realidade da atividade criativa e educadora. Os olhares surdos estão presentes, também, nos Estudos Surdos, que são coletâneas de pesquisas de surdos e ouvintes sobre temáticas envolvendo os não ouvintes e as línguas de sinais, fundamentados nos Estudos Culturais. Nesse contexto, trazemos os elementos históricos e culturais que contribuíram para elaboração das nossas reflexões.

As pesquisadoras surdas Strobel (2009; 2015) e Perlin (2003; 2014; 2015) foram precursoras dos movimentos surdos no Brasil, em prol da educação nesse segmento, respeitando-se os seus direitos linguísticos. As referidas pesquisadoras foram as primeiras surdas a quebrarem as barreiras que esses sujeitos encontravam na formação em nível superior, além de serem as pioneiras, no Brasil, na conclusão de Mestrado e Doutorado. Com base nas próprias experiências, essas duas mulheres levantaram pautas de lutas sociais em favor dos surdos nos ambientes educacionais.

Os Estudos Surdos não são simplesmente pesquisas sobre essas questões, mas estudos que dialogam com as teorias dos Estudos Culturais, questionando as narrativas estabelecidas

---

<sup>12</sup> O olhar surdo é constituído através de pesquisas sobre as comunidades surdas, sobre as línguas de sinais e diálogos com pesquisadores surdos e diante desses registros se posiciona na valorização dos elementos culturais e linguísticos que emergem de dentro das comunidades surdas como elemento de mediação do indivíduo surdos e o mundo.

sobre os surdos na História, nas relações sociais e educacionais, possibilitando, assim, a produção de sentidos outros que confrontam as narrativas monológicas já consagradas, que só reforçam os estigmas sobre essa parcela da população.

Strobel (2009; 2015) e Perlin (2003; 2012) partem da perspectiva dos Estudos Culturais e Pós-coloniais para endossar reflexões sobre os surdos e a educação de surdos. A grande conexão entre as duas pesquisadoras consiste na (re)construção de alteridades que conduzam os sujeitos que não possuem audição à compreensão de que a exclusão social e todas as fragilidades nos métodos e políticas de ensino para surdos, bem como no fracasso escolar de muitos surdos, são frutos de construções históricas, culturais e sociais.

Strobel (2015) pauta suas reflexões na afirmativa de que os surdos, por meio de sua experiência visual, constituem um grupo étnico, cultural e linguístico que, independentemente da nacionalidade, participa de vivências em comum. Para a autora, os surdos:

- percebem e compreendem o mundo de forma visual;
- aplicam sua experiência visual na construção de memórias, na criação de narrativas e métodos de ensino e aprendizagem;
- expressam sentimentos e pensamentos por meio de expressões corporais e faciais;
- desenvolvem capacidades cognitivas por meio de imagens;
- valorizam os elementos culturais como histórias, piadas e memórias pela tradição oral, ou seja, na contação e no reconto do acervo cultural, nas artes plásticas, teatro etc.;
- resistem a influências e opressões culturais e linguísticas por parte da cultura ouvinte.

Por meio dessas experiências visuais, os surdos de todas as nacionalidades desenvolvem as suas próprias práticas sociais de interação para, então, na e pela linguagem, habilitar e aperfeiçoar outras sensorialidades, moldando o mundo de acordo com suas potencialidades, construindo a sua cultura, identidade e, inclusive, a sua própria pedagogia. Corroborando esse pensamento, Perlin (2003), afirma que a História oficial não conseguiu apagar nem silenciar essa cultura emergente, pois, segundo a autora,

[...] o surdo que está na conjuntura do povo surdo consciente de não ser excluído, de estar na norma, na fixidez e pensando não estar de acordo como a norma ouvinte é o que se define como surdo. Utilizar este momento do estranho de si leva a perceber diferentes possibilidades interpretativas de ser e estar sendo o outro, ou seja: ora

relacionar a ambivalência traumática de uma história pessoal, uma história de se viver em uma cultura étnica com uma história tradicional de minoria marginalizada e se realizar o ato migratório da tradução cultural pura e simples; ora referir-se a este eu ideal do eu constituído no tempo, na normalidade contemporânea, a sua alteridade surda (PERLIN, 2003, p. 68).

Percebemos que as narrativas dos surdos sobre sua própria história fluem para um lugar em que eles possam se reconhecer como outro: a) diante do ouvinte, considerando o estranhamento que a experiência dos discursos históricos produz nessa relação; b) diante do outro, que é surdo, posto que há o reconhecimento mútuo de elementos inerentes à cultura surda. Isso permite, por um lado, que essas identidades múltiplas se tornem ameaças à visão hegemônica sobre os surdos; por outro lado, que essas identidades sejam asseguradas, dentro desse povo em específico, como elemento cultural forjado nas vivências do ser e estar sendo surdo. Para Perlin (2015), nas relações surdos/ouvintes e surdos/surdos surgiram formas diferenciadas de viver a alteridade. A autora analisa que:

Experiência de ser surdo ou experiência visual significa mais que a utilização da visão, como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de ser povo surdo, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (PERLIN, 2003, 94).

Diante do ser e estar sendo surdo, conforme excerto anterior, esse sujeito se vê em conflito com outras alteridades. Podemos, então, compreender a presença de múltiplas identidades em construção, invenção e reinvenção, pois, de acordo com Bauman (2005, p. 12) vivemos em uma sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, assim como qualquer tentativa de solidificá-las, pois vivemos em um mundo líquido em que os valores, crenças e relações são constantemente transformadas. Por essa razão, discordamos da forma como Perlin (2003) define, abaixo, algumas experiências de pessoas surdas como determinante da identidade dessas pessoas.

Nessa perspectiva, Perlin (2003) descreve quatro tipos de identidades culturais formadas dentro de uma experiência dialógica de alteridade, sendo elas: identidades surdas híbridas; identidades surdas de transição; identidades surdas incompletas; e, identidades surdas flutuantes. Cada uma dessas identidades traz características específicas:

a) Identidades surdas híbridas - pessoas ensurdecidas, ou seja, que nasceram ouvintes, adquiriram a língua oral e, em virtude de vários fatores, ficaram surdas. Por isso, essas pessoas pensam, leem e se expressam na estrutura da LP, tendo a sua sinalização influenciada pela primeira língua. Segundo a autora, “isso não é tão fácil de ser entendido, surge a implicação entre ser surdo, depender dos sinais e pensar em português, [...] assim você sente que perdeu

aquela parte de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades” (PERLIN, 2015, p. 64).

Nas identidades híbridas, é perceptível o uso das duas línguas nas práticas de linguagem da pessoa surda (oral-auditiva e gesto-visual), bem como, inconscientemente, ocorre a intensificação de suas capacidades visuais, como a leitura labial, a percepção mais apurada de expressões faciais, corporais e imagéticas.

b) Identidades surdas de transição - são identidades constituídas em ambientes avessos ao aprendizado e uso das línguas de sinais. São experiências de surdos oriundos de famílias ouvintes que, por não aceitarem a surdez do filho, ou alimentarem a esperança de que ele aprenderia a falar, proíbem o contato com outros surdos e, como consequência, com a possibilidade de aprendizado da língua de sinais. Nesse contexto, a pessoa surda vive imersa na cultura ouvinte até se tornar adolescente ou adulto, quando, enfim, tem autonomia para escolher entrar para a comunidade surda, adquirindo elementos da sua própria identidade. Perlin (2015) esclarece que:

Transição é o aspecto do momento de passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual. [...] no momento em que esses surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela “desouvintização” da representação da identidade (PERLIN, 2015, p. 64).

O período de transição é marcado por conflitos internos e externos, tendo em vista que a pessoa surda vai se desnudando das imagens que os ouvintes projetaram sobre ela, ao mesmo tempo em que a própria comunidade surda desenvolve uma relação de alteridade, entendida como uma característica chamada de processo de descolonização. Então, a pessoa surda busca construir outro modo de vida, deixando de ser influenciada por valores e comportamentos advindos da cultura ouvinte, passando a enaltecer os artefatos culturais dos surdos, como por exemplo, narrativas em línguas de sinais, pantomima, poesias e piadas surdas, literatura surda e, na mesma linha de ação, artes visuais, com a finalidade de expressar sentimentos éticos e estéticos.

c) Identidade surda incompleta - nesse tipo de identidade, a voz interior do surdo é marcada pela cultura ouvinte como padrão cultural a ser almejado e construído nas relações sociais. A identidade surda incompleta é dominada pela presença de um discurso hegemônico, que apresenta elementos de superioridade em relação à identidade surda, fazendo com que esse sujeito tenha, como ideal, a língua oral e a cultura ouvinte. Nesse caminho, o indivíduo com a identidade surda incompleta acredita que vai ser ridicularizado quando assumir a sua identidade, optando por participar ativamente da comunidade surda.



Para Perlin (2015), uma identidade surda incompleta é assombrada, inferiorizada e reprimida pelo estereótipo que a cultura ouvinte imprime na experiência dessa pessoa, impossibilitando que o seu aprendizado em língua de sinais e o desenvolvimento educacional contribuam para o fortalecimento das lutas do povo surdo.

d) Identidades surdas flutuantes - as identidades surdas flutuantes são caracterizadas pelos seguintes norteamentos: (i) o não pertencimento dos surdos à comunidade ouvinte, por falta de acessibilidade comunicacional; (ii) quando não são inseridos nas comunidades surdas, por desconhecimento da existência de comunidades, não aprendendo, portanto, a língua de sinais. É uma identidade construída com fragmentos da experiência visual, desconectada da cultura surda, em que o sujeito se comunica com a família e, também, não tem um contato eficaz com outros pares.

Concordamos que muitos surdos vivenciam experiências semelhantes às apresentadas por Perlin (2003) em várias etapas de suas vidas, no entanto, discordamos que essas experiências estabeleçam identidades fixas no indivíduo que as vivencia. De acordo com o sociólogo Bauman (2005, p. 13), o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e reinventar a própria história de vida continuamente, considerando que não existe uma identidade sólida ou estática do indivíduo, posto que esta é ressignificada pelo próprio sujeito, na dimensão do tempo presente.

Diante do exposto, esclarecemos que apresentamos os conceitos de Perlin (2015) no intuito que o leitor possa conhecer algumas das experiências vividas por algumas pessoas surdas que, se por um lado, não definem o indivíduo, por outro, servem como parâmetro para percebermos a diversidade de experiências e de sujeitos surdos, lutando por uma educação que se aproxime de sua condição, abastecendo-se do que estes sujeitos apresentam como experiências humanas, culturais e linguísticas para a construção de uma educação bilíngue para surdos. Defendemos a perspectiva de que o diálogo não é predisposição ao consenso, mas o reconhecimento das contribuições dos teóricos surdos para nossas pesquisas e, mesmo que nos encontremos em momentos teóricos de tensão sobre as identidades surdas, haverá sempre uma riqueza maior que nos convida ao diálogo com esses pesquisadores.

Na seção a seguir, discutiremos o ensino de LP como L2 para surdos, demonstrando a influência do contexto histórico no aprendizado de outra língua.

## **1.6 O ensino de língua portuguesa no Brasil e a educação bilíngue para surdos**

De acordo com Guimarães (2005), os registros escritos sobre a diversidade linguística, no Brasil, remontam ao período da sua colonização pelos portugueses, em 1500, de modo que esses homens transportaram para outro espaço e tempo a língua falada no seu país de origem. Esta língua, até certo momento do contato entre nativos e europeus, era apenas mais uma, entre tantas línguas faladas na colônia, posto que os nativos eram divididos entre etnias que compunham uma diversidade linguística. Nesse contexto, os portugueses, ao mesmo tempo que interagiam na língua mais usada pelos nativos, também traziam consigo a tecnologia da escrita, que caracterizou um instrumento de dominação sobre a memória linguística dos nativos.

A língua geral era a língua falada pela maioria da população. Era a língua do contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes. A língua geral era assim uma língua franca. O português era a língua ensinada em escolas católicas e empregado em documentos oficiais, sendo então a língua oficial do Estado (no caso o Estado Português) (GUIMARÃES, p. 1, 2005).

É importante frisar que, nesse período, o Estado português ainda estava em disputa territorial com o Estado holandês, e, somente quando os holandeses saíram do Brasil, a LP foi, de fato, utilizada como instrumento de colonização pelo Estado português. Guimarães (2005), afirma ainda que Pombal estabeleceu o edito dos índios, que proibia o uso da língua geral na colônia. Esse fato ocasionou o declínio da língua geral, aliado à promoção do aumento de portugueses na colônia, de modo que houve um crescimento dos falantes de português no Brasil, somados à chegada dos povos africanos escravizados.

Com essas medidas, a LP torna-se a língua oficial e, também, a língua mais utilizada no interior da colônia portuguesa. Em 1808, chega ao Brasil a família real portuguesa, provocando outras séries de mudanças nas práticas sociais de linguagem na colônia, como por exemplo, a criação da imprensa e da Biblioteca Nacional. Tal criação aquece a vida cultural em torno da escrita e da circulação de ideias sobre a defesa de uma língua nacional, por meio da produção de gramáticas e dicionários para o ensino do português, concebendo, assim, a percepção da existência de uma língua portuguesa escrita no Brasil, carregada de elementos que configuram história e a cultura dos falares brasileiros.

Isto posto, podemos mensurar que, conhecer a língua portuguesa na materialidade escrita, está muito além de acessar informações históricas, linguísticas ou culturais, mas uma ferramenta necessária para construirmos nossa identidade pessoal, enquanto sujeitos históricos e culturais. A língua portuguesa escrita é uma forma de registro e de comunicação dos falantes, e, diante disso, não podemos negar que os surdos brasileiros têm o direito de aprendê-la na modalidade escrita, de forma a conseguir acessar esses dados.

Neste momento, reitero o parágrafo único da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que versa sobre a obrigatoriedade da LP para surdos na modalidade escrita, em uma perspectiva de um enunciado que dialoga com aquele que enuncia sobre o direito de todos à educação, ao acesso da herança cultural e história do seu país. Diante disso, pensando no desenvolvimento de políticas e ações em prol do fortalecimento da educação de surdos no Brasil, podemos depreender a importância desta lei, conforme já apresentado na seção 1.5. Destarte, pretendemos, neste momento, direcionar algumas reflexões sobre o *porquê, como e por quem* o ensino de LP para surdos acontece.

A LP na modalidade escrita é importante para que os surdos, além de se apropriarem dos registros escritos de autores surdos e ouvintes, bem como de textos estrangeiros traduzidos para o português, possam eles mesmos produzir suas narrativas, por meio dos diversos gêneros do discurso. Os próprios surdos, ao se comunicarem também por meio da escrita, estarão promovendo a reflexão contrastiva entre as duas línguas e culturas envolvidas, alimentando, assim, os avanços e a abertura de diálogo para formação não apenas de professores surdos, mas de profissionais, em diversas áreas do conhecimento.

Segundo Sousa (2004), o ensino da língua portuguesa, na maioria das vezes, é centralizado no ensino da gramática, desarticulado das práticas de linguagem, o que para o aluno se torna apenas um conteúdo a ser decorado para prova, não estando relacionado com as suas produções orais e escritas. Com tal característica, podemos também levantar essa discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, tendo em vista que esses alunos necessitam que o professor desenvolva um ensino contextualizado, uma prática didático-pedagógica significativa para a vida deles. É preciso que, nas aulas em Libras e de Libras e português, os conteúdos curriculares sejam apresentados a partir de enunciações concretas, pois, conforme a teoria assumida por nós para conduzir esta investigação, não falamos com palavras, orações e frases isoladas, mas produzimos enunciados concretos ligados a uma situação comunicativa, em que há um eu e um outro nessa cadeia dialógica. Nosso ponto de vista está assentado na seguinte afirmação de Bakhtin (2011b, p. 291-292):

Quando escolhemos palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. [...] só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós.

O ensino de LP para surdos nesta pesquisa assume uma posição responsiva e reflexiva, pois não podemos nos isentar da vivência com professores surdos e ouvintes sinalizantes,

tradutores e intérpretes, alunos surdos e membros da comunidade surda, bem como de nossas práticas e de outras com as quais tivemos contato, em que não havia um ensino voltado para as práticas de linguagem. Inferimos que, na história da educação de surdos, o ensino de línguas orais sempre foi predominante no mundo todo e, no Brasil, não foi diferente, de modo que a responsabilidade do insucesso de métodos e estratégias de ensino de L2 para surdos acabava por recair sobre os próprios alunos, reforçando, assim, os estigmas já apresentados desde o início deste capítulo.

Todo esse contexto histórico provocou, desde o século XIX até nossos dias, o sentimento de frustração e falta de acolhimento das línguas de sinais e da cultura surda, o que gera descontentamento e, inobstante, uma posição de enfrentamento nos alunos surdos, emergindo questionamentos sobre o papel da língua portuguesa na vida deles. Nessa ótica, a LP assume um destaque negativo, representando algo inacessível e difícil, provocando, então, em muitos surdos, a desistência no aprendizado da língua.

Esses fatos têm nos mostrado que o ensino bilíngue seja o caminho para desconstruir essa visão negativa dos alunos para o português. Em consonância com Bernardino *et al.* (2021), acreditamos em uma proposta curricular que assuma o português como L2 para os surdos e, ao mesmo tempo, inclua a Libras como componente curricular, uma vez que a comunidade surda fala sobre o sentimento libertador do aprendizado da Libras.

Todavia, como vimos desde o início do capítulo 1, pudemos observar que, para o fortalecimento de uma proposta curricular para os surdos, há algumas barreiras impostas pela sociedade, a saber: o preconceito com as línguas de sinais, e, a falta de professores que dominem a LS, seja pela fragilidade na formação do profissional, e/ou pela falta de capacitação específica para atuarem com alunos surdos. Também não podemos esquecer os conflitos presentes no contato entre os falantes de línguas e modalidades linguísticas diferentes, como é o caso da Libras e da LP.

Diante do exposto, percebemos que é preciso priorizar um ambiente bilíngue, de modo que os surdos possam fazer uma profunda aquisição da LS, para então desenvolver habilidades de leitura e escrita na língua portuguesa, bem como em outras disciplinas curriculares. Percebemos que a LS ocupa um lugar prioritário, pois é a partir dela que os outros conteúdos poderão ser construídos com e pelos alunos surdos. Consequentemente, compreendemos que

A educação bilíngue para surdos pressupõe o ensino de duas línguas, mas não de forma concomitante. A Libras é considerada a língua dos surdos brasileiros e deve ser ensinada com prioridade na escola, bem como ser a língua de instrução de todos os demais conteúdos e disciplinas. A Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, na modalidade escrita. Portanto, quando uma criança surda ingressa na escola

e ainda não adquiriu a Libras, ou seja, a sua língua, esse deve ser o primeiro conhecimento a ser adquirido de forma natural. Por isso, a Libras deve ser ofertada de forma abundante em um ambiente linguístico favorável para a sua aquisição. No ensino bilíngue os professores devem ser fluentes nas duas línguas, o que inclui conhecer toda a estrutura da Libras, não apenas da Língua Portuguesa. Os demais atores da escola, desde portaria até serviço de merenda e limpeza também devem ter condições de se comunicar com os estudantes em Libras, a fim de que todo o ambiente seja oportuno para o aprendizado e fortalecimento da língua. O ponto principal na escola deve ser a Libras e a cultura surda, ensinada de forma abundante em todos os momentos da escola e, também, como componente curricular (MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020, p. 08).

Os apontamentos feitos no excerto anterior nos mostram a necessidade da implantação do ensino bilíngue para os surdos, bem como haver uma política de formação de professores que lhes possibilite, durante e após a conclusão de um curso de licenciatura, conhecimentos para modificar as suas práticas pedagógicas.

Para Nascimento *et al.* (2021), a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, como Segunda Língua para Surdos (PSLS), é fruto de pesquisas e diálogos com professores de universidades localizadas em diferentes regiões do país, estabelecendo como público-alvo, quais sejam: os alunos surdos, surdos cegos, surdos com altas habilidades e surdos com deficiências associadas. A proposta curricular está posicionada frente a uma educação bilíngue de surdos, mais especificamente, como um modelo educacional bilíngue que objetiva a escolarização dos estudantes surdos a partir da aquisição da Libras como primeira língua e, de igual modo, da aprendizagem do português escrito como segunda língua.

Nesse modelo, a Libras desempenha o papel que ela, de fato, precisa desempenhar na vida de surdos enquanto língua de *mediação, interação, instrução e ensino*, sem necessariamente dispensar a importância que a língua portuguesa representa para os alunos surdos, ou seja, a leitura e a escrita.

Desse modo, constatamos que o PSLS permite uma flexibilização criteriosa para o melhor acolhimento e atendimento do aluno surdo, respeitando as diversidades de indivíduos surdos na sala de aula e a peculiaridade educacional a ser demandada para falantes de uma língua gesto-visual. Assim, o PSLS nos coloca diante da construção de um modelo peculiar de educação bilíngue, no sentido que é moldado de acordo com a necessidade dos sujeitos, considerando a sua visualidade e, também, respeitando a necessidade de adaptação da aula e dos materiais didáticos para surdos cegos e surdos com outras deficiências associadas.

Compreendemos que o caderno introdutório para o ensino de PSLS, elaborado por Nascimento *et al.* (2021), não é uma camisa de força com uma finalidade prescritiva sobre como ensinar PSLS. Por outro lado, ela fornece bases para que os professores possam compreender,

envolvendo a Libras e a Língua Portuguesa, o que não pode ser ignorado na construção dos seus planos de aula para o ensino bilíngue, em que

A proposta curricular leva a uma proposta BILÍNGUE, porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito; VISUAL, porque respeita a visualidade dos surdos; FUNCIONAL, porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita; CONTEXTUALIZADA, porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados; AUTÊNTICA, porque envolve a escolha de textos de diferentes gêneros textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português; INTERCULTURAL, porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro; DIALÓGICA, porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito; MULTISSEMIÓTICA, porque inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais; e, por fim, CONTRASTIVA, porque apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português (CRUZ *et al.*, 2021, p. 23)

Sobre a proposta bilíngue, há que se observar os papéis atribuídos a cada língua envolvida no processo de ensino. Por exemplo, a Libras representa a língua de *ensino*, de *instrução*, de *mediação* e *interação*, enquanto a Língua Portuguesa uma segunda língua, sendo considerada língua de instrução apenas quando direcionada aos materiais didáticos escritos em LP. Desse modo, é notório que a proposta, em bases gerais, já traz um elemento valorativo para a afirmação da educação bilíngue para surdos, que corresponde as culturas surdas envolvidas no processo de ensino, em que o conteúdo e os métodos de ensino se adequem às especificidades do aluno surdo, de maneira que o objetivo seja que esse aluno desenvolva habilidades contemplando a leitura, a escrita e a tradução de textos em português, diferente das 4 habilidades (ler, escrever falar e ouvir) necessárias para o aprendizado de línguas. Essa mudança já é uma adequação do ensino de uma segunda língua na modalidade oral para surdos, como é o caso da Língua Portuguesa para surdos brasileiros.

De acordo com Cruz *et al.* (2021), o ensino de LP deve estar alinhado ao desenvolvimento epilinguístico do aluno surdo, em lugar dos conhecimentos metalinguísticos e da supervalorização do saber ler e escrever, tendo como parâmetro a cultura letrada e o ensino da gramática. A nosso ver, a ênfase no ensino de português, como processos mecânicos, em que o ensino da leitura e escrita é feito de forma desvinculada de situações concretas de materialização da língua, corroboram o distanciamento da aquisição do português escrito.

No caderno introdutório do PSLs, as concepções didático-pedagógicas nele presentes direcionam para uma prática de ensino que toma a LS como a língua de *ensino* para os alunos, para que ela seja a mediadora da aprendizagem da LP. Assim, o surdo será capaz de desenvolver habilidades com o português, ou seja, as práticas de transferência de significados entre as

línguas, percebendo que há diferenças quando faz uso dessas línguas em uma situação interativa.

Precisamos repensar o ensino de PSLS, desconstruindo a pressão social e cultural que os surdos sofrem por ser o português a língua majoritária, e a LS, que deveria ser priorizada como primeira língua, em segundo plano. Práticas sustentadas por abordagens como essa promovem a exclusão social do estudante surdo, pois estão sustentadas na premissa e alegação de que saber a língua da maioria da sociedade pode diminuir o isolamento social e linguístico dos surdos. Para Gesser (2009, p. 60),

[...] parece ficar velado um discurso em prol do monolinguismo, onde a diferença e a heterogeneidade linguística são malvistas. Além disso, no tocante à educação dos surdos, a maioria dos profissionais tendem a acreditar que a língua oral seja o *meio* linguístico, relegando os sinais a um plano secundário (grifo do autor).

Considerando as reflexões acima, somos levados a deduzir que ainda há profissionais que se valem, em suas práticas educativas, da cobrança da LP para surdos, sem refletir sobre do que se trata o ensino de uma L2. É necessário pensar que essa é uma modalidade diferente, pois o público a ser atingido possui uma cultura e uma identidade visual não alinhadas, especificamente, a dos ouvintes (GESSER; STROBEL, 2009).

A visualidade das culturas surdas envolve não apenas a dimensão da visão, mas o processo de sinalização, posto que, pela visão, apreendem o mundo, ressignificando-o imageticamente através da sua gestualidade linguística em diálogo com o outro. No caso do surdo cego, há que se observar que a visualidade é substituída pela comunicação tátil, atendendo às necessidades específicas do aluno para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita.

Com base nessa reflexão, devemos compreender que a Libras, embora seja uma língua visual, está presente em diversas esferas da atividade humana, pois os surdos têm participado de outros espaços sociais, para além do ambiente escolar. Sendo assim, a Libras pode ser tomada como o seguinte tripé: língua de *ensino*, utilizada pelos professores no ensino da LP; língua de *instrução*, presente nos materiais didáticos em forma de registros escritos e por apresentação de vídeos (CRUZ *et al.*, 2021); e, língua de *interação* entre alunos surdos, colegas de classe e sociedade.

Segundo Lodi (2012), para assegurar a educação bilíngue para surdos, é necessário que consideremos os seguintes princípios: a garantia de oportunidades para que esses alunos desenvolvam linguagem, apropriando-se da Libras como L1, em contextos de interação com interlocutores sinalizantes; e, que essas pessoas assumam lugares sociais nas escolas, servindo

como referência positiva para os alunos surdos. Lodi (2012) enfatiza ainda que professores surdos precisam ocupar posições pertinentes nos espaços educacionais, afirmando que os adultos surdos tendem a ser os interlocutores privilegiados na oportunização e imersão dos alunos na língua de sinais, tendo em vista que:

por possuírem domínio das diferentes linguagens constitutivas da Libras, podendo, desse modo, interferir, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação fundadas nas relações com a linguagem. Além desses interlocutores, deve-se ser assegurada a convivência entre colegas surdos no interior da sala de aula e da escola para que os alunos surdos dialoguem livremente em Libras (LODI, 2012, 2).

A presença desses interlocutores no convívio com crianças surdas fortalece os vínculos sociais e a interatividade pela Libras, evitando o isolamento do sujeito surdo e a sua marginalização frente ao contexto educacional.

A língua de sinais como meio de *interação* entre alunos surdos com seus colegas, professores e demais profissionais, revela que Libras é, também, uma língua de *instrução e interação* fundamental para que os processos de socialização e de aprendizagem sejam garantidos. Lodi (2012) enfatiza que a Libras, na centralidade das atividades escolares, equipara-se ao material semiótico no reconhecimento da diferença sobre o que é ser surdo, permitindo que este adentre em todas as esferas da atividade humana.

Para Quadros (1997, p. 84), “a aquisição da Libras precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda”. Portanto, é imprescindível que o surdo aprenda uma LS, antes mesmo de iniciar a aprendizagem da LP, pois as LS são manifestações linguísticas oriundas das comunidades surdas. Nestas línguas, estão agregados os elementos culturais específicos dos surdos, tais como a história do povo surdo, as representações artísticas visuais, que caracterizam as formas de expressão, e, a comunicação dos surdos.

Nos pressupostos teóricos de Cruz *et al.* (2021), a Libras é constituída como língua de *ensino, instrução, interação e mediação*. Desse modo, precisamos nos atentar que nela se encerram múltiplas formas de atuar e mediar, na educação, bem como nos demais segmentos sociais. Seguindo esse posicionamento, podemos depreender, então, que existe, pelos educadores e sociedade, um conceito limitado sobre a LS e a cultura surda em geral, e, isso, a nosso ver, pode ser um impedimento para a construção da educação bilíngue para surdos. É necessário, portanto, que a LS faça parte do chão da escola, sendo visualizada pelas crianças nos vários contextos que envolvem a vida escolar.



Segundo Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) é preciso refletir sobre em qual contexto se constitui a L1 da criança surda, pois, ao ser inserida no fluxo da língua, o surdo será abraçado por uma língua visual e/ou oral auditiva. As pesquisadoras defendem que é necessário que os alunos surdos “[...] participem de diferentes espaços onde a Libras se constitua como língua de interlocução e que neste haja a participação de adultos surdos, responsáveis por inseri-los nas correntes viva e ininterrupta de comunicação verbal em Libras [...]” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 134). Essa vivência linguística terá como ponto de partida os enunciados elaborados por eles durante as interações feitas, não apenas com os participantes surdos, mas com os ouvintes que fazem uso da Libras. Tais trocas linguísticas e discursivas constituirão os alunos surdos, sendo mobilizadas por eles em suas diferentes práticas de linguagem.

Ao pensarmos nessas práticas, devemos pressupor que “[...] o uso da Libras, nas diferentes esferas da atividade humana, materializa-se também por meio das enunciações/gêneros discursivos nesta língua” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 135). Por isso, defendemos que o ensino seja pautado por situações concretas, de forma que possamos garantir aos surdos um ensino que promova “a apropriação da língua, em suas diferentes formas de enunciar, logo em diferentes gêneros”, e, ainda, que permita que as práticas de leitura e produção de textos em Libras reflitam e refratem “[...] o horizonte sociocultural dos surdos, possibilitando um posicionamento diante das diferentes visões de mundo que se materializam nos distintos discursos em circulação social” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 137-138).

Essa perspectiva assumida pelas pesquisadoras também é defendida por nós. Como dissemos anteriormente, o ensino de Libras como L1 e o Português como L2, assentado em orações e frases isoladas, não vai garantir aos alunos surdos a aquisição de ambas as línguas. Por isso, temos defendido que a perspectiva interacionista é o caminho para construir o ensino bilíngue.

Seguindo essa linha de pensamento temos Pimenta (2015), afirmando que a construção de sentidos destinados ao ensino de LP como L2 nos leva a compreender que a mediação entre a Libras e a LP é essencial para o aprendizado. Ressaltamos, ainda, que os aspectos fonéticos da LP não podem ser recuperados, sonoramente, pela Libras. Contudo, há uma série de outros mecanismos - como as expressões faciais e corporais, os classificadores<sup>13</sup> - que são primordiais na produção e nos efeitos de sentidos presentes na interação em Libras. De acordo com Silva

---

<sup>13</sup> Elementos de construção gramatical da Libras, os classificadores são utilizados para representar as ações das pessoas, dos objetos ou das coisas.

(2017), esses mecanismos conseguem reproduzir uma expressão visual do som, pois o movimento sonoro é perceptível no balançar das mãos, da face e do corpo como um todo.

Assim, a LP pode ser ampliada por esses elementos gramaticais da Libras, favorecendo o aprendizado da leitura e da escrita em L2, pois recuperam as categorias sonoras da linguagem, elementos importantes no ensino do português. Nosso ponto de vista é corroborado por Pimenta (2015), visto que:

[...] para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da LEITURA. Assim, percebe-se que é uma tarefa difícil para o aluno surdo, que constrói significados a partir de experiências cognitivas visuais em seus aspectos linguísticos, sendo a escrita da L2 constituída de acordo com esses conhecimentos vivenciados por tais experiências visuais (PIMENTA, 2015, p. 94).

Ao pensar sobre a importância da espacialidade da Libras, do papel das mãos, que exerce uma função comunicativa complexa, é necessário considerarmos, também, as contribuições das expressões faciais como elementos que compõem um contexto comunicativo. Por isso, é preciso compreender que, nessa perspectiva, o “som<sup>14</sup>” tem uma responsabilidade gramatical de construção de sentidos. Desse modo, a concepção de oralidade não é restrita a fonemas e/ou a sons convencionais. A Libras opera não somente na esfera de representação das letras e dos fonemas, mas, principalmente, na produção dos significados e sentidos dos enunciados no contexto de ensino de uma L2, o que remete à dimensão dialógica da linguagem. Na visão de Pimenta (2015, p. 96),

A aprendizagem de uma língua está relacionada com o desenvolvimento social do sujeito, pois este recebe influência e influencia o ambiente em que está inserido. Este ambiente também precisa ser rico em estímulos, a fim de que o sujeito surdo possa fazer inferências e generalizações a partir do que vê. Portanto, o conhecimento de uma língua possibilita apreender o mundo de maneira tal que novas descobertas surgem a partir do que já é conhecido.

Concebemos que, mesmo presencial, em um ambiente mediado por meio virtual, uma aula é um grande desafio, pois nos instiga a pensar sobre a diversidade no ensino, assim como as práticas de linguagem para alunos surdos, em uma perspectiva na qual o tempo e os acontecimentos exteriores, ao contexto sala de aula, são também marcas significativas e influenciadoras do resultado da aprendizagem.

Conforme Pimenta (2015, p. 96), “[...] a construção de significados em Libras de narrativas lidas, (re)contadas e (re)escritas se faz com base em negociações e construções conjuntas entre professor/aluno, surdo/intérprete, quando da interação comunicativa, [...]”

---

<sup>14</sup> Nesta pesquisa, o som é compreendido como a dimensão que compõe o acabamento do enunciado concreto produzido pelo aluno surdo, pois, além do ruído, há também o movimento corporal, as expressões e a vibração.

Entendemos, com base no exposto, que esse movimento interativo deve ser o ponto de partida, tencionado contribuir com a formação dos alunos surdos.

Ademais, o ensino precisa vislumbrar o desenvolvimento de competências que vão além das capacidades linguísticas, envolvendo, também, atividades de conhecimento dos aspectos culturais e de estratégias discursivas para a execução do ensino. Dessa maneira, é fundamental o apoio em recursos linguísticos que partam da gestualidade. Para Quadros (1997, p. 116), “todo processo depende da interação efetiva do professor com o aluno e, em razão disso, o professor deve ser bilíngue”. Vale dizer que os recursos dispostos pelo docente enriquecem o conteúdo da aula, visto que “[...] se o professor não se comunicar com o seu aluno utilizando a língua de sinais, o processo estará completamente comprometido (QUADROS, 1997, p. 116).

Nesta tese, defendemos, então, que as concepções de língua e ensino de língua estejam assentadas nas práticas sociais, presentes nas interações verbais dos sujeitos, no contexto das relações sociais, haja vista que os documentos orientativos para o ensino bilíngue estão em diálogo com essa concepção. Consideramos que pressupostos alinhados às escolhas didático-didático pedagógicas, em sala de aula, contribuirão para o desenvolvimento linguístico em Libras e, sobretudo, na leitura e compreensão do texto em LP (enquanto registro escrito), contribuindo, desse modo, com o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas dos alunos surdos.

No próximo capítulo, apresentaremos a teoria bakhtiniana, posicionamento teórico que assumimos para os direcionamentos desta tese.

## CAPÍTULO II

### A TEORIA DIALÓGICA DE BAKHTIN E O CÍRCULO

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo, que fundamentam esta pesquisa. Para este diálogo, selecionamos conceitos que nos permitem compreender o nosso objeto de investigação em uma corrente discursiva de sentidos harmoniosos e dissonantes. O capítulo, desse modo, está subdividido em quatro seções. Na primeira, apresentamos as duas principais correntes que orientaram o pensamento filosófico-linguístico no século XIX, a saber: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Na segunda, com base na concepção de linguagem como interação social, de Bakhtin e o Círculo, refletimos sobre o conceito de enunciado *concreto* como unidade concreta e real da comunicação discursiva. Na terceira, discorremos sobre as *relações dialógicas* e os embates de vozes, as forças centrífugas e centrípetas, no discurso. E, por fim, na quarta seção, tratamos dos conceitos de *alteridade*, *signo ideológico* e *compreensão ativa*.

#### 2.1 A teoria dialógica da linguagem

Os estudos da linguagem devem ser compreendidos a partir das correntes filosóficas que os constituem, pois representam as linhas teóricas de investigação instituídas, por exemplo, na área da Linguística e Linguística Aplicada. Essas correntes foram importantes para a delimitação dos objetos de pesquisa para cada área da ciência da linguagem, bem como, para o surgimento de teorias linguísticas, a exemplo da Teoria Dialógica da Linguagem (TDL), de Bakhtin e o Círculo. Essa teoria surgiu a partir dos contrapontos feitos por Volóchinov (2018), em relação a duas correntes filosóficas anteriores a ela, quais sejam: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

Volóchinov (2018) realizou uma análise detalhada dessas duas correntes, a fim de mostrar como cada uma delas concebia o seu objeto de pesquisa e, também, como era feito o percurso investigativo. Inicialmente, o pensador russo expõe os caminhos da investigação realizada pela Filosofia da Linguagem e pela Linguística Geral, que isolavam o sujeito do contexto social e das relações nele vivenciadas. A partir dessa constatação, o autor demonstra que qualquer fenômeno linguístico deve ser estudado a partir das relações feitas entre o sistema da língua e o seu uso pelo sujeito, tal como entre este e os demais participantes do processo comunicativo. Na concepção do autor,

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social. É preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É fundamental ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado (VOLÓCHINOV, 2018, p. 144).

Baseado nessa análise, Volóchinov (2018) assevera que o processo metodológico a ser assumido por um estudioso da linguagem é complexo e amplo e, por isso, é preciso que, durante a condução da pesquisa, a qual está constituída por um “[...] sistema multiforme de fenômenos e relações, de processos e de objetos [...]” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 146), seja delimitado, como ponto de partida, o processo linguístico para a investigação do fenômeno a ser investigado.

O processo de circunspeção linguística, nesse segmento, é o caminho a ser perseguido pelos estudiosos da linguagem, pois, de um lado, compreenderão as bases linguísticas do enunciado, isto é, os seus aspectos fonológicos, fonéticos, morfológicos, sintáticos e/ou lexicais; e, de outro, perceberão as bases contextuais, nas quais há um ser expressivo e falante (BAKHITN, 2011a), que está ligado a um meio social e, não obstante, a uma situação social de comunicação mais imediata ou mais distante.

Feita essa contextualização, Volóchinov (2018) nos apresenta a primeira tendência do pensamento filosófico-linguístico – o subjetivismo idealista –, à qual deve ser compreendida considerando os atos discursivos e criativos produzidos individualmente pelo sujeito. Nessa tendência, os estudos linguísticos estão preocupados em compreender o processo da criação linguística realizado pelo sujeito a partir dos princípios psicológicos, lógicos e linguísticos. Esses princípios sustentam, via de regra, os fenômenos da linguagem, os quais são produzidos pelo sujeito em uma situação comunicativa. Assim, no processo da criação linguística realizado pelo sujeito, o estudioso da linguagem focaliza os atos discursivos e criativos, observando, dessa forma, como esse sujeito faz uso dos recursos da língua, de modo a expressar suas ideias e pensamentos. Dessa questão decorrem os valores psíquicos, estéticos e linguísticos atribuídos a essa corrente, de forma a esclarecer os seus caminhos investigativos. Por essa razão – baseado, principalmente nas formulações de Humboldt, um dos representantes da primeira corrente -, Volóchinov (2018) nos apresenta quatro pressupostos importantes para o entendimento das ideias linguísticas do subjetivismo idealista. Vejamos:

- 1) *A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais;*
- 2) *As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;*
- 3) *A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;*

4) *A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável* (dotado de vocabulário, gramática, fonética), *representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lavra petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 148-149, grifo do autor).

Os quatro pressupostos supracitados demonstram que os valores psíquico, estético e linguístico estão interligados em conformidade com o processo realizado, individualmente, pelo sujeito. Assim, a língua é compreendida a partir do ato discursivo do falante, que tem à sua disposição uma estrutura linguística fixa e estável para escolher e usar, conforme a sua vontade interna (leis individuais e psicológicas). No uso, cada falante potencializa essa estrutura, pois, o faz de forma consciente, seguindo os princípios linguísticos sedimentados, haja vista que a língua já está pronta para ser usada. Logo, a língua é entendida como a concretização no ato individual de cada falante.

Nessa tendência, observamos que o valor está no ato individual do sujeito falante e não nas relações estabelecidas entre ele e o contexto de produção de seu dizer. Nesse mesmo panorama, também não há menção a outro falante que participe desse contexto, seja do imediato ou do mais distante. Por essa razão, nessa perspectiva, a visão de enunciação é tomada como monológica, pois o foco está na sua criação individual. Segundo Volochinov (2013), as leis da criatividade linguística vão direcionar o trabalho do linguista, ou seja,

Todo o resto do trabalho do linguista não tem mais do que valor preparatório, de contestação, de descrição e de classificação e não serve para outra coisa que seja preparar uma interpretação do fenômeno linguístico em termos de ato criativo individual ou servir para fins práticos do ensino de uma língua. (VOLOCHINOV, 2013, p. 104).

Os fins direcionados para o ensino de língua, observados em Volochinov, são investigados pelos pesquisadores da Linguística Aplicada, os quais têm evidenciado que toda e qualquer opção metodológica dos professores, quanto ao ensino dos conteúdos curriculares da língua portuguesa, está sustentada em uma concepção de linguagem (GERALDI, 2011; FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011; TRAVAGLIA, 2000; PERFEITO, 2007).

Geraldi (2011), a partir dos estudos de Volóchinov (2018) sobre as correntes linguísticas, nomeou a primeira corrente como “língua como expressão do pensamento”. Para essa concepção:

as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1996, p. 21)

Essa visão está ancorada nos estudos da tradição gramatical grega, que preconizava “[...] que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio da linguagem articulada e organizada.” (PERFEITO, 2007, p. 825).

Por reconhecer essa tradição grega, Geraldini (2011, p.34) afirma que “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais”. Com base nessa visão, acredita-se que o indivíduo que não sabe articular e usar a linguagem, também não consegue organizar os seus pensamentos. Essa visão marcou o ensino de língua, pois havia a preocupação em ensinar as regras da gramática normativa, uma vez que os professores acreditavam que o domínio delas faria com que os alunos conseguissem escrever e falar bem. A defesa por esse ensino acaba por obter sustentação na “[...] hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender os homens pensarem conforme regras universais (de classificação, de divisão e de segmentação do universo).” (PERFEITO, 2007, p. 825).

Para Perfeito (2007), a concepção de linguagem como expressão do pensamento esteve presente no ensino de língua materna até o final da década 1960, sendo orientada por princípios gerais e racionais, que devem ser seguidos pelo homem para a organização do pensamento. Logo, passa-se “[...] a exigir clareza e precisão dos falantes, pois as regras *a serem seguidas* são as normas do *bem falar e do bem escrever*. (PERFEITO, 2007, p. 826, grifo da autora). Assim, compreende-se que o interior da mente é responsável pela elaboração dos enunciados, desconsiderando as relações interativas dos sujeitos, assim como o contexto social onde estão inseridos.

A visão tratada acima sustentou, também, o ensino de leitura, cujas atividades estavam centradas em avaliar a capacidade de os alunos usarem a língua oral, conforme as normas gramaticais (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Segundo Soares (2002, p. 167), nos anos de 1950 e 1960, a gramática era estudada avaliando “[...] o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passaram a incluir exercícios - de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática.” Isso evidencia que a prática de leitura estava direcionada ao reconhecimento e valorização da gramática. Para Soares (2002), a gramática sempre dominou as aulas de língua portuguesa, sendo constantemente tomada como ponto de partida para o ensino de outros conteúdos curriculares.

Sob a perspectiva de Travaglia (2001, p. 21), na concepção da linguagem como expressão do pensamento, existem as regras, e, elas “[...] se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’[...]”. Por isso, “[...] a leitura é concebida, tradicionalmente, como

extração dos sentidos do texto, direcionando sua aprendizagem à oratória.” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 484).

Podemos dizer, então, apoiados em Geraldi (1997), que o ensino da leitura, nessa concepção, não permite que os alunos se tornem leitores críticos, isto é, não há oportunidade para dialogar com o texto, com o autor do texto, com os sentidos que emergem durante a leitura, haja vista que o texto é reduzido a um produto para “[...] estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu.” (GERALDI, 1997, p. 170).

A segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico – o objetivismo abstrato – focaliza o sistema linguístico, com ênfase nos aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais da língua. Para essa corrente, o ato individual do falante fica em segundo plano, pois o objetivo é analisar o sistema fixo, imóvel, pertencente a uma mesma comunidade linguística, usado por ele. Volóchinov (2018, p. 155) explica que os fenômenos linguísticos “[...] são justamente esses elementos *idênticos* – fonéticos, gramaticais, lexicais – e, portanto, *normativos* para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade” (grifo do autor).

Tendo o panorama proposto por Volóchinov acima, a língua pode ser compreendida como um sistema imutável de formas linguísticas, estabelecidas pelos signos verbais, no interior de um sistema fechado. Volóchinov (2018), nesse pensamento, explica as rupturas feitas, de modo que houvesse a delimitação do objeto de investigação da Linguística, trazendo, assim, as questões discutidas por Saussure, pai da Linguística, quando o genebrino ainda sedimentava esse campo de investigação.

Assim, Volóchinov (2018) aborda as dicotomias apontadas pelos estudiosos da linguagem, mais precisamente, por Saussure, a saber: fala *versus* língua; diacronia *versus* sincronia; e, norma linguística *versus* pluralidade linguística. Tais dicotomias foram importantes para a segunda corrente, possibilitando a definição de seu objeto de estudo, a língua, com foco na sua estrutura interna, em uma visão sistêmica, a partir de quatro níveis de análise, sendo elas: fonologia, morfologia, sintaxe e a semântica.

Com vistas a situar os estudiosos da linguagem em relação à sistematicidade para os estudos da língua, Volóchinov (2018) apresenta os quatro fundamentos do objetivismo abstrato, os quais dão ênfase ao objeto de estudo da Linguística:

- 1) *A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.*



2) *As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado.* Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.

3) *As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros).* Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística. *Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas [...] Entre o sistema da língua e sua história não existe nem motivos em comum. Eles são alheios entre si* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 162, grifo do autor).

Nesses fundamentos, os estudiosos se mantêm distantes da situação de produção, do sujeito e dos valores ideológicos dos signos verbais. Não há preocupação com os aspectos sociais, culturais e históricos. A visão monológica determina os estudos linguísticos, e a visão de língua defendida pelos estruturalistas está apoiada no funcionamento interno da língua. No fundamento 1, Volóchinov (2018) destaca que a língua é vista como “formas linguísticas normativas e idênticas”, cabendo ao sujeito usá-la, pois, já está pronta e acabada. Em relação a isso, o autor, ao discordar dos princípios desta vertente, é categórico ao afirmar que o falante se importa com as condições de produção, uma vez que a forma linguística ganha sentido na situação concreta. À medida que o falante faz uso de uma determinada forma linguística, ele a modifica conforme a situação; então, o signo verbal é “sempre mutável e flexível” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 177).

Sob as bases da segunda corrente, sustenta-se a concepção de “linguagem como instrumento de comunicação”, que orientou as práticas de ensino de língua durante a década de 1970. Isso porque, ela “[...] está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”. Nessa perspectiva:

[...] o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete a outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (TRAVAGLIA, 2001, p. 22).

Percebemos, nesta concepção, que os interlocutores e o contexto de produção não são levados em consideração. O que importa, nesse esquema, é a decodificação da mensagem pelo receptor. Logo, objetiva-se uma comunicação eficiente e, para isso, emissor e receptor precisam dominar o mesmo código, a fim de que as informações elaboradas e depois enviadas consigam atingir os objetivos definidos pelo emissor. Trata-se de uma visão apoiada na teoria da comunicação, postulada por Jakobson, que “[...] buscava compreender a finalidade com que a língua é utilizada, ou seja, a sua função na comunicação estabelecida entre o remente

(falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador).” (WINCH; NASCIMENTO, 2012, p. 221). Além de dialogar com essa teoria, esta concepção de linguagem liga-se aos estudos do estruturalismo, principalmente às ideias preconizadas por Saussure, e à perspectiva da gramática gerativa transformacional, de Chomsky (TRAVAGLIA, 2001; FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Segundo Paveau e Sarfati (2006), Chomsky, ao propor teorias sobre as estruturas linguísticas, deu origem a uma teoria transformacional e gerativa<sup>15</sup>, denominadas de “teoria padrão” e “teoria padrão ampliada”. Baseado nessas teorias, elegeu a sintaxe para analisar a língua, pois “a teoria linguística deve descrever os procedimentos mentais que ‘geram’ as estruturas da linguagem, como as palavras, as frases e os discursos” (KENEDY, 2013, p. 17).

Em acordo com Travaglia (2001), os estudos feitos por essas teorias linguísticas “[...] afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico da língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua[...]”, que também está presente no ensino da leitura, compreendida como um processo de decodificação, isto é, para chegar ao sentido do texto, o aluno deve fazer um trabalho metalinguístico. Para Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011, p. 487), nessa perspectiva “[...] acredita-se que, caminhando letra por letra, palavra por palavra, o leitor chega, sem problemas, ao conteúdo do texto lido.”

Entendemos, então, que as atividades de leitura são simuladas, pois “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.” (GERALDI, 2011, p. 71).

Em contraposição às duas primeiras tendências do pensamento filosófico-linguístico, Volóchinov (2018) assevera que, a cada uso, o falante dá ao seu enunciado contornos diferentes, em função de seu projeto de dizer e, não obstante, de suas condições de produção (interlocutores, finalidade etc.), uma vez que compreendemos a dialogia como princípio constitutivo da linguagem. Este, portanto, é o fio que o autor coloca para apresentar a terceira corrente – a interação verbal/discursiva. Para o linguista, “o *enunciado é de natureza social*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 200, grifo do autor). Observamos que essa definição de enunciado se contrapõe às duas primeiras correntes, pois o pensador russo compreende que todo ato comunicativo possui um propósito. De igual modo, ele também entende que o contexto sócio-histórico determina os atos de linguagem realizados pelo sujeito. Ainda, conforme Pereira e Brait (2020), podemos afirmar que o querer dizer do sujeito está constituído por diferentes cargas ideológicas, devido à situação de interação da qual faz parte. Isso é defendido pelos

---

<sup>15</sup> Segundo Kenedy (2013), antigamente, o gerativismo era denominado de gramática gerativo-transformacional. Hoje essa corrente teórica pode ser chamada de linguística gerativa, gramática gerativa, teoria gerativa.

pesquisadores, quando refletem sobre a orientação dialógica-sociológica da palavra-enunciado, com base na terceira corrente, denominada por eles de orientação sociológica:

[...] toda palavra traz em si marcas sociodiscursivas de esferas, de situações de interação que, em confluência, constituem seus sentidos, seus efeitos de sentido, integrando-a organicamente à situação de interação e à esfera da atividade humana da qual faz parte. (PEREIRA, BRAIT, 2020, p. 129).

Nesse processo, a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante (para reforçar o seu poder) etc. Esses conflitos evidenciam que pensar a linguagem é, diretamente, dialogar com fatores internos e externos, uma vez que eles constituem o querer dizer dos sujeitos. Além disso,

[...] podemos compreender que toda esfera da atividade humana gera, regulariza e legitima situações de interação específicas. Essas situações de interação, por sua vez, são organizadas por sujeitos engajados em relações intersubjetivas e que interagem por meio de palavras atravessadas por ideologias do cotidiano e ideologias sistematizadas. Essas palavras são marcadas pelas ressonâncias semântico-ideológicas das esferas e os sentidos das palavras respondem axiologicamente a essas ressonâncias. (PEREIRA, BRAIT, 2020, p. 130).

Ilustrativamente, podemos considerar o contexto de nossa pesquisa como um espaço dialógico conflitante, pois, os enunciados produzidos pelos participantes da esfera escolar (professores, gestores e alunos ouvintes) sobre os surdos, trazem à tona determinados sentidos, valores de enunciados anteriores, escritos e/ou proferidos por um sujeito branco, cristão e ouvinte, que representa as vozes das camadas dominantes da sociedade, em defesa de uma língua nacional para a instrução dos surdos, em detrimento da valorização das línguas sinalizadas pelas comunidades surdas.

Desse modo, nesta investigação, quando buscamos compreender as escolhas das práticas didático-pedagógicas usadas pelos professores de Libras e Língua Portuguesa, relacionadas à promoção da aprendizagem dos alunos surdos, teremos que considerar o embate vivido pelos docentes durante o planejamento e desenvolvimento das suas atividades de ensino.

Esse embate dialógico, para nós, é importante, pois é desse lugar que vamos elaborar nossos sentidos acerca das práticas dos professores, pois acreditamos que as escolhas didático-pedagógicas evidenciarão as concepções de língua e linguagem dos nossos sujeitos de pesquisa. Assim, será possível revelarmos como ocorreu a articulação metodológica, bem como as concepções de língua e linguagem, e, nesse caminho, como essas questões contribuíram ou não para a aprendizagem dos alunos surdos.

Ao reconhecermos essa arena de luta na esfera escolar, esta pesquisa, apoiada na terceira corrente, a linguagem como interação, analisará as escolhas das práticas didático-pedagógicas feitas pelos professores de Libras e LP, com a finalidade de compreender em qual concepção de linguagem e ensino esses profissionais estão obtendo sustentação e, por consequência, determinando a aprendizagem dos alunos surdos.

Essa situação interativa é o caminho escolhido, nesta pesquisa, por compreendermos, com base em Volóchinov (2018), que as relações de sentido só são produzidas no processo de enunciação entre um *eu*<sup>16</sup> e um *outro* (*como parceiros do discurso*), em contexto situado de interação discursiva, uma vez que, para o autor, a verdadeira substância da língua é a interação discursiva realizada pelo indivíduo, por meio de enunciações diversas. Tal visão estrutura a concepção de linguagem como interação (VOLÓCHINOV, 2018), como base na qual o homem é constituído *na e pela* interação verbal, e, toda a sua concepção de sujeito, mundo e sociedade é refletida em suas interações com os *outros*, assim como refratada em suas enunciações, em diferentes contextos sociais e condições de produção específicas. Nessa terceira concepção de linguagem, “[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23).

Por esse ângulo, a concepção de linguagem de Bakhtin e o Círculo está assentada na visão de mundo, tese também defendida por Brait (2005). Para a pesquisadora e ensaísta,

O conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não como uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico-discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas (BRAIT, 2005, p. 88).

Ao assumirmos a concepção de linguagem como interação social, percebemos que compreender nosso objeto de investigação é, paralelamente, dialogar não apenas com aquilo que nos é apresentado na materialidade linguística, mas com o discurso, com a visão de mundo dos sujeitos e de *outros* que os constituem, bem como com o espaço e o tempo. Em outras palavras, é assumir que há fatores internos e externos que configuram as relações interativas desses sujeitos, determinando os efeitos de sentido dos enunciados nessas relações.

Nossa perspectiva está em consonância com a visão teórica postulada por Volóchinov (2018), cujos estudos da língua ocorrem em perspectiva dialógica, pois a língua faz parte de um processo contínuo, ininterrupto, compreendida como um fenômeno social, histórico e

---

<sup>16</sup> Os conceitos da relação entre o *eu* e o *outro* em Bakhtin e o Círculo serão abordados mais adiante, na seção 2.5.

ideológico. Nessa arquitetura, a linguagem deve ser entendida a partir das práticas sociais realizadas pelo sujeito, as quais estão marcadas pelas relações interativas e dialógicas. Nesse sentido, o autor afirma que:

*A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.*

Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219, grifo do autor).

A base conceitual supratranscrita é justamente a que sustenta a concepção de linguagem da Teoria Dialógica de Bakhtin e o Círculo, ecoando nas obras dos pensadores russos com o objetivo de nos mostrar que, estudar a língua nas suas dimensões diversas, implica assumirmos uma perspectiva dialógica.

Nessa terceira concepção de linguagem, o ensino da leitura, por exemplo, [...] é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações [...]” (GERALDI, 2011, p. 72). Esse diálogo com o texto mostra que a leitura não é decodificar os signos verbais, não verbais ou localizar apenas informação. O leitor

[...] age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo. A construção do conhecimento é realizada, então, por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura. (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 495).

Compreendemos, então, que a prática de leitura na escola precisa considerar o contexto de produção do texto elaborado pelo autor, cabendo ao professor oportunizar ao aluno as práticas de leitura diversas, de modo que o discente entenda o processo de criação e significação do texto. Isso porque:

A visão interacionista do ensino-aprendizagem da leitura expõe que o significado do enunciado é construído mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se um momento de diálogo, não mais um produto pronto, acabado [...]. (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 495).

Nestas reflexões sobre o ensino e aprendizagem, percebemos que as concepções de linguagem e ensino assumidas pelo professor determinarão o modo como as atividades serão apresentadas em sala e, para nós, considerando nossos sujeitos de pesquisa, será um desafio construir sentidos para as relações de ensino e aprendizagem vividas pelos alunos surdos na escola, pois, como dito no capítulo 1, o ensino acontece com duas línguas, ou seja, temos um ensino bilíngue (Libras e LP). Em nosso entendimento, cada uma das línguas tem regras de

funcionamento distintas e, durante as aulas, elas se interligam, se cruzam, de modo que discentes e docentes façam uso desses dois sistemas linguísticos, conforme o seu projeto de dizer. Com esse olhar dialógico, objetivamos investigar as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores em uma sala (virtual) de atendimento educacional especializado, em uma escola pública de educação especial, em Rolim de Moura/RO. Buscamos, ainda, analisar como essas práticas didático-pedagógicas dos professores (para o ensino da Libras e do português para alunos surdos) estabelecem relações dialógicas com os documentos legais, que dispõem sobre a educação de surdos, de forma a contribuir (ou não) para a consolidação de uma educação, de fato, bilíngue.

Na próxima seção, abordamos o conceito de *enunciado concreto*, responsável pelos encontros dialógicos, elemento singular na teoria bakhtiniana.

## **2.2 O enunciado como unidade concreta e real da comunicação discursiva**

De acordo com a TDL de Bakhtin e o Círculo, para haver compreensão sobre um objeto discursivo (enunciados verbais, verbo-visuais ou visuais), o estudioso da língua deve considerar que há um sujeito envolvido na produção desse objeto do discurso, o qual está situado socio-historicamente, possuindo uma finalidade específica. Esse conjunto discursivo reafirma o posicionamento de Bakhtin (2011b), quando o autor afirma que não dialogamos com orações e palavras, mas com enunciados concretos.

A teoria do enunciado concreto é originária desse lugar dialógico, em que os sujeitos elaboram os seus enunciados no encontro com o outro, o chamado “fenômeno da interação de consciências plenivalentes” (BAKHTIN, 2018, p. 7). Este conceito significa que cada sujeito tem vontade própria e, no ato discursivo, coloca-se inteiramente, respondendo ao dizer do outro de forma contínua, ora concordando, ora refutando. Dessa forma, os turnos de fala vão definindo a unidade da comunicação discursiva.

Bakhtin (2011c, p. 44) afirma que “o uso da linguagem é, para mim, essencialmente dialógico. É numa dialética indissociável do processo capitalista ou do sistema soviético ou da sociedade burguesa ou do mundo islâmico que a fala comunicativa se origina”. Desse modo, percebemos que o enunciado é dialógico, podendo ser considerado uma ferramenta de comunicação, concordância, resistência, conflito, alteridade e oposição.

O dialogismo conduz a cadeia de significação, estabelecendo, na língua e, conseqüentemente, na *palavra*, uma ponte entre o *eu* e o *outro*. Essa mesma ponte define os

limites de sentido e construção do enunciado, uma vez que esses sujeitos vão dando acabamento ao seu dizer, até a conclusão do seu projeto discursivo, o qual está envolto pela bivocalidade<sup>17</sup> (BAKHTIN, 2018; VOLÓCHINOV, 2018).

Nessa direção, no texto *Gêneros do discurso*, publicado em 1952-1953, Bakhtin (2011b) assevera que a realização da língua está posta na comunicação discursiva que, por sua vez, estabelece relações com o *outro*, isto é, há um sujeito discursivo que faz parte da elaboração dos enunciados; logo, o enunciado concreto é “a unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011b, p. 269).

Segundo Bakhtin (2011b), as esferas da atividade humana são espaços situados historicamente, elaborando tipos relativamente estáveis de enunciados. Analogamente, em nossa pesquisa, os professores de Libras e de LP para surdos são os sujeitos que elaboram os enunciados que refletem e refratam as condições específicas, bem como as finalidades da esfera escolar. Seu agir docente revela, também, elementos das suas próprias vidas, visões de mundos, concepções teóricas e metodológicas. Tal inferência está sustentada na concepção de que todo enunciado é um acontecimento na vida, e, a vida é permeada não apenas pelo uso da língua, mas, principalmente, pelas relações sociais historicamente situadas (BAKHTIN, 2018).

Nas obras de Bakhtin e o Círculo, percebemos a defesa pela visão dialógica como meio para a compreensão do agir do sujeito (o *eu*), quando este elabora o seu projeto de dizer. Na concepção de Bakhtin (2018, p. 72),

[...] a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la como uma posição racional ou com um outro ponto de vista. Somente sob minha orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro [...]

A orientação dialógica constitui o conceito de *enunciado concreto* postulado pelos pensadores russos. Nas análises feitas por eles, os enunciados produzidos pelo sujeito do discurso sempre terão uma dupla orientação: uma para as condições de produção, além das finalidades específicas dessa esfera, onde se encontra(m) o(s) outro(s); e, a outra, para a vida cotidiana, representada pela escolha do gênero discursivo, que refratará o querer dizer do sujeito falante de forma singular, em função daquilo que pode ser dito nesse gênero (isto é, há um direcionamento interno e temático no gênero) (BAKHTIN, 2011b, 2018).

---

<sup>17</sup> De acordo com Bakhtin (2018), esse conceito diz respeito à presença de duas vozes em um enunciado. Elas refletem e refratam a vida cotidiana, pois somos constituídos pela voz do outro e quando “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2018, p. 223).

Para compreendermos essa perspectiva teórica, apresentamos, como exemplo, a sala de aula de nossa pesquisa. A nosso ver, a sala de aula representa o espaço em que o *eu* e o *outro* se constituem mutuamente, através de afecções de cunho valorativo, político e cultural. Bakhtin (2011b, 2018) afirma que a língua penetra na vida, através de enunciados concretos que a realizam, e, de modo reverso, a vida penetra na língua, em movimentos convergentes. Assim, por esse viés dialógico, o enunciado produzido em um determinado contexto verbal reflete a individualidade dos sujeitos.

Por essa razão, afirmamos que a sala de aula é um espaço interativo, onde professor e alunos surdos produzem enunciados marcados pela singularidade, em virtude das condições e das finalidades instauradas nesse espaço social, onde acontece a aula de Libras e LP. Em função dessas condições, cada enunciado produzido por esses sujeitos têm um acabamento único, pois é constituído por um conteúdo temático (originado durante as aulas de Libras e LP), um estilo (marcado pela orientação discursiva dos alunos surdos, dos professores e do pesquisador) e uma forma composicional (determinada pela temática elaborada durante as aulas de Libras e LP).

Nesse processo, devemos considerar que os enunciados são produzidos com o uso de duas línguas diferentes, a saber: a Libras (gestual-espaço-visual) e a LP (oral e escrita). Esses dois sistemas linguísticos imprimem, nos enunciados, determinados sentidos durante as interações entre alunos surdos e professores.

Nossas reflexões estão ancoradas também nas ideias de Medviédev (2012), que nos apresenta suas considerações sobre o acabamento do enunciado para a obra artística e, logo, para o gênero, nos seguintes termos:

Em primeiro lugar, a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195).

A partir dessa dupla orientação, devemos dizer que a natureza do enunciado está assentada em três elementos peculiares, quais sejam: *alternância dos sujeitos* do discurso, *conclusibilidade* e *expressividade*.

No contexto da enunciação, a *alternância dos sujeitos* pode ser compreendida como a troca de turnos entre os (um *eu* e um *outro*), que acontece quando quem enuncia deixa pistas do relativo acabamento do seu enunciado, dando ao seu interlocutor (o *outro*) a oportunidade de proferir ativamente sua resposta ao enunciado anterior. No caso deste estudo, observamos que o *eu* (os professores) e o *outro* (os alunos surdos), durante a interação face a face, em uma sala de aula (virtual) de atendimento educacional especializado, fazem uso de enunciados



verbo-visuais da Libras e verbais da LP. Assim, as contrapalavras de cada um apresentam sempre um acabamento (mesmo que relativo) discursivo, para que seja possível a elaboração de outros enunciados durante a interação verbal. Esse acabamento, definido pela *alternância dos sujeitos* do discurso, marca a atitude responsiva entre os falantes, delimitando o início e o término do enunciado. Segundo Bakhtin (2011b, p. 275),

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

Esse conceito nos ajuda a compreender as atitudes responsivas dos alunos surdos durante as aulas de Libras e LP, pois cada aluno responderá, ativamente e de diversas formas, aos comandos dos professores, cabendo a nós entendermos como as contrapalavras são elaboradas, partindo sempre do pressuposto de que há dois sistemas linguísticos em uso: a Libras e a LP. Pontuamos, também, que os discentes surdos tomarão a atitude responsiva de forma sinalizada, pela escrita e/ou pelo silêncio.

O segundo elemento é a *conclusibilidade* do enunciado, referente ao tratamento exaustivo do objeto. Este, mesmo sendo inesgotável, recebe um acabamento relativo ao tornar-se *tema*, em função de suas finalidades e do material em questão (do gênero em que se materializa). Esse elemento marca os limites dados pelo sujeito (um *eu*) nos enunciados por ele produzidos, isto é, mostra para o *outro* (parceiro na enunciação) o seu posicionamento em relação ao que está sendo tratado na interação, para a qual aguardará ativamente a resposta do outro falante (BAKHTIN, 2011b). Podemos perceber, então, que esse segundo elemento está em ligação com o primeiro, pois evidencia que a produção de um enunciado está relacionada não apenas à atitude responsiva, mas a um projeto de dizer dos falantes.

O terceiro elemento peculiar ao enunciado concreto é a expressividade. Esta representa a relação valorativa do falante com o seu objeto discursivo, e, também, com outros falantes, participantes ativos da situação comunicativa. Na perspectiva bakhtiniana,

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais (BAKHTIN, 2011b, p. 289).

Para Bakhtin (2011b), as escolhas linguísticas dos falantes vão revelar o tom valorativo dado por eles durante o processo de assimilação, reelaboração e reacentuação da palavra do *outro* em uma situação comunicativa. Nesse processo, o ato individual marcará o estilo de cada sujeito participante da interação verbal. Em nossa pesquisa, podemos dizer que cada um dos sujeitos (professores e alunos surdos) dão contornos específicos para os enunciados produzidos nas aulas de Libras e LP, ou seja, os enunciados visuais e verbais.

Esses enunciados podem ser compreendidos a partir do projeto de dizer dos sujeitos participantes de uma interação verbal. Em diálogo com Bakhtin (2011b), para entendermos esse projeto de dizer, é preciso igualmente considerarmos três elementos que estão presentes no todo do enunciado: *a exauribilidade do objeto e do sentido; o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; e, as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.*

Assim, o primeiro elemento, *a exauribilidade do objeto e do sentido*, deve ser entendido como os limites de sentidos dados pelo objeto discursivo, em razão de sua relação com o contexto social ao qual se vincula (BAKHTIN, 2011b), ou seja, há uma delimitação temática posta pelo enunciado em função da esfera da atividade humana.

O segundo elemento, *projeto de discurso ou vontade de discurso do falante*, diz respeito às finalidades discursivas do falante. Este elaborará o enunciado dando-lhe o acabamento necessário. Para isso, ele levará em consideração o objeto de dizer (o tema), as relações de sentidos realizadas com os enunciados anteriores, e, por último, a escolha do gênero discursivo no qual será elaborado o enunciado. Por isso, o pensador russo diz que essa intenção discursiva “[...] determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado” (BAKHTIN, 2011b, p. 281).

O último elemento, *as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento*, está relacionado à situação comunicativa imediata em que o falante se encontra. Dessa forma, a sua vontade discursiva dá-se na escolha de um determinado gênero discursivo, a qual, em acordo com Bakhtin (2011b), é

[...] determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido (BAKHTIN, 2011b, p. 282).

Ao considerar esses três elementos que constituem o todo do enunciado, entendemos que as ações didático-pedagógicas realizadas nas aulas de Libras e LP, de forma análoga, vão nos apresentar as escolhas realizadas pelos professores para promover o desenvolvimento da

capacidade de compreensão das línguas pelos alunos surdos. As trocas realizadas entre eles estarão constituídas por várias intenções discursivas, em função das estratégias empregadas pelos docentes e discentes, durante o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, mostrarmos-nos é preciso compreender o modo como os professores desenvolvem, concomitantemente, o ensino de Libras e LP, considerando que a aprendizagem está direcionada para a LP. Contudo, sabemos que, para que a L2 faça sentido para os alunos surdos, os docentes precisam apresentar, primeiramente, a Libras no contexto de sala de aula.

Baseando-nos na complexidade que envolve o ensino e as escolhas didático-pedagógicas nas aulas de Libras e LP para os alunos surdos, buscamos entender, partir de seus projetos de dizer durante as aulas, a produção de sentidos feita por esses sujeitos. A teoria do enunciado concreto nos ajudará a compreender as escolhas feitas pelos professores de Libras e de Língua Portuguesa para explicar os conteúdos definidos por eles em cada aula e, simultaneamente, como os alunos surdos responderam aos enunciados desses professores. Ademais, como pudemos observar, o enunciado é dialógico, estando a sua natureza ligada a elementos linguísticos, a enunciados do presente, do passado e do futuro, como também a outro falante (BAKHTIN, 2011b). Para nós, essa base conceitual é o caminho que devemos seguir para a investigar as escolhas das práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos dois professores de nossa pesquisa.

Na seção seguinte, com vistas a compreender a natureza dialógica do *enunciado concreto*, discutimos o conceito de *relações dialógicas*, bem como os embates de vozes, das forças centrífugas e centrípetas no discurso.

### **2.3 Relações dialógicas: as vozes sociais e os enunciados harmônicos e dissonantes**

A produção de sentidos dos enunciados proferidos pelos sujeitos do discurso é compreendida a partir das relações interativas vivenciadas entre o *eu* e o *outro*. Na TDL, esse encontro é compreendido a partir de conceitos distintos, que se interligam pelo movimento dialógico. Nessa linha de raciocínio, tecemos a nossa compreensão para as *relações dialógicas*, as vozes (polifonia) e as forças sociais (as forças centrífugas, compreendidas como descentralização; e as centrípetas, como centralização) no discurso. Para nosso intento, buscamos os fios dialógicos que as unem e as separam no construto teórico de Bakhtin e o Círculo.

Nas obras dos referidos pensadores, o ponto de partida para a apresentação de um conceito teórico é conceber que o *eu* e o *outro* constituem a base conceitual para a explicação da realidade concreta, ou seja, a vida. Nisso, reside o princípio das *relações dialógicas*, que são tecidas, construídas e ecoadas por todos os participantes de uma dada situação interativa. Nossa reflexão está sustentada na seguinte afirmação de Bakhtin (2018):

[...], as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2018, p. 209, grifo do autor).

As *relações dialógicas* devem ser entendidas como os sentidos elaborados pelo *eu* e *outro* durante o processo de interação, seja ele oral, verbal, ou como, no caso desta pesquisa, gestual etc. Os sentidos vão ecoar determinados valores sociais, pontos de vista sobre a realidade social desses sujeitos (o *eu* e o *outro*). Logo, os encontros entre o *eu* e *outro* não serão sempre harmônicos, pois poderá haver discordância entre eles. Nossa posição é aquela defendida por Bakhtin (2018, p. 49, grifo do autor): “[...] *tudo na vida é diálogo, ou seja, contraposição dialógica*”.

Essa visão dialógica, ora harmônica, ora tensa, foi apontada por Bakhtin ao longo de suas obras, e, nesse sentido, podemos visualizar o apontamento feito por nós, quando o pensador russo destaca que o discurso do *eu* “[...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011b, p. 294-295).

A singularidade do *eu*, como dissemos, é marcada pela tensão, devido às posições axiológicas de cada um dos participantes em uma situação comunicativa. Nesse processo, o *eu* dialoga com a palavra do *outro*, reorganizando discursivamente os enunciados de *outrem*, a fim de dar o tom singular para os seus enunciados.

Bakhtin (2018) diz que qualquer ideia apenas tem sentido quando está constituída pela voz do outro; para ter vida, o enunciado precisa desse diálogo para “[...] formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerar novas ideias” (BAKHTIN, 2018, p. 98). Nessa ressignificação, haverá ideias de concordância e/ou discordância, “verdades em luta” (BAKHTIN, 2018, p. 86). Desse modo, as *relações dialógicas* estão marcadas por uma luta discursiva, em que diferentes visões de mundo se cruzam, ecoando múltiplas vozes, isto é, o microdiálogo.

O microdiálogo, para nós, representa as visões de mundo assumidas não apenas pelo *eu*, mas também pelo *outro*; e inclui outras vozes que constituem o dizer do *eu* e do *outro*. Então, há as lutas, as dissonâncias de vozes (BAKHTIN, 2018). A relação conflituosa de vozes configura a polifonia, pois, de um lado, temos “[...] o ato volitivo individual” e de outro, “[...] outras consciências autênticas com seus mundos” (BAKHTIN, 2018, p. 23). Para Bakhtin (2018), a polifonia deve ser compreendida a partir dessa relação, considerando-se que:

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior ao da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento (BAKHTIN, 2018, p. 23).

Baseados nesta definição, entendemos que o conceito de vozes é o elemento discursivo que orienta a produção de sentidos dos sujeitos participantes de uma interação discursiva. Nessa multiplicidade de vozes, cada um desses sujeitos (o *eu* e o *outro*) concede um acabamento único, singular, irrepitível para os enunciados por eles produzidos, os quais estão ligados a uma corrente discursiva do passado, presente ou futuro. Nessa paisagem, esses sujeitos, o *eu* e *outro*, constituem-se por um conjunto diverso de palavras de *outrem*.

Bakhtin (2011b) enuncia essa singularidade afirmando que:

[...] todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. [...] Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2011b, p. 300).

Em nossa pesquisa, as “ressonâncias dialógicas” são a base para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos durante as aulas de Libras e LP. Entendemos que há um embate entre as duas línguas presentes durante essas aulas: o *eu* (professor), que ensina e constrói seus enunciados concretos em LP (Verbal e verbo-visual), e, o *outro* (alunos surdos), que, em tese, aprende, mas também ensina, assumindo uma atitude responsiva do aprendiz em Libras (enunciado visual e/ou verbo-visual).

Pela razão exposta acima, pressupomos que as *relações dialógicas* sejam tensas nesse contexto de aprendizagem, em que as línguas estão em constante contato, por vezes, em conflito, mas que podem culminar em um encontro de consciências, em que tanto um, quanto outro, estão na iminência de abrirem mão dos seus pré-conceitos (aquilo que é estabelecido), renunciar-se aos seus pontos de vista, abrindo-se à compreensão mútua, ponto de contato em

que, tanto um (o que “ensina”), quanto outro (o que “aprende”) pode, nessa troca, ensinar e aprender. Esse é um dado que poderá emergir na análise do *corpus*, presente no Capítulo IV.

Para Bakhtin, “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (2011g, p. 378). E, ainda pontua:

*A compreensão criadora não renuncia a si mesma, ao seu lugar no seu tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. (BAKHTIN, 2011e, p. 365-366).*

Neste lugar de tensão, podemos dizer, ainda, que há duas forças sociais atuando, quais sejam: a força centrífuga (que tende à descentralização daquilo que é dito) e a força centrípeta (que tende à centralização) (BAKHTIN, 1988). Ambas as forças estão presentes nos enunciados dos alunos surdos e dos professores, reforçando o embate de vozes presentes no cenário educacional, em que cada pessoa luta pelo seu espaço, pelo reconhecimento de sua língua, de sua identidade.

Nessa direção, afirmamos que a história tradicional da educação de surdos representa a atuação das forças centrípetas, localizando o saber em um espaço inacessível aos sujeitos surdos. Assim, as visões de mundo construídas por setores institucionalizados, tais como igrejas, escolas e hospitais, contribuíram com a permanência da visão centralizadora e unívoca acerca da identidade linguística dos surdos. Ademais, a visão de profissionais envolvidos na consolidação de um núcleo sólido de defesa e valorização da língua oral, perpetuava o distanciamento linguístico entre ouvintes e surdos, posicionando-se contra a variedade linguística presente nas interações dos sujeitos surdos. Essas forças, determinadas institucionalmente, perpetuam a ideologia dominante, silenciando e tentando invalidar as diferenças sociais e linguísticas presentes na comunicação discursiva.

Por outro lado, também, temos as forças centrífugas, manifestadas na diversidade crescente de pessoas surdas, mobilizadas através de suas comunidades, na difusão das línguas de sinais, bem como na formação de profissionais que atendam às necessidades educacionais dos surdos, como por exemplo, professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras. Nesse jogo de forças sociais, temos o plurilinguismo, que se faz presente na sala de aula de nossa pesquisa, representado pela diversidade de linguagens sociais constitutivas da língua de sinais e da Língua Portuguesa.

Em seus estudos da Estilística, Bakhtin (1988) já anunciava aos demais pesquisadores a presença do fenômeno plurilíngue e plurivocal no gênero romance. Analogamente, podemos

dizer que, na sala de aula, os enunciados proferidos pelos nossos sujeitos da pesquisa também são constituídos pelo plurilinguismo e, certamente, por diferentes vozes.

Reconhecendo a diversidade linguística em suas bases, é importante lançarmos um olhar específico sobre as condições e finalidades que se apresentam nos projetos sobre o dizer do educador, ao ensinar Libras e LP para surdos no contexto de ensino bilíngue, pois cada língua tem um sistema constituído por uma norma linguística e, conseqüentemente, por variações. Nossas reflexões estão sustentadas nesta afirmação de Bakhtin, pois, segundo o autor, “[...] não basta o conhecimento do aspecto linguístico e estilístico das linguagens: é indispensável compreender o significado sócio-histórico de cada linguagem e conhecer precisamente a disposição de todas as vozes ideológicas de uma época” (BAKHTIN, 1988, p. 206-207).

Ademais, Bakhtin afirma que, no todo do enunciado, a língua única e as variantes linguísticas estão presentes, representando as forças sociais. Para ele, “[...] cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (as forças centrífugas e estratificadoras)” (BAKHTIN, 1988, p. 82).

Nas aulas de Libras e LP, o agir das forças de centralização (centrípeta) e descentralização (centrífuga) atuam, concomitantemente, opondo-se uma à outra, corroborando os apontamentos de Bakhtin (1988, p. 82):

[...] a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.

Se a força centrífuga representa o movimento de integração, de inclusão e o plurilinguismo, a força centrípeta, por sua vez, representa a língua única, que não reconhece a diversidade linguística, muito menos a Libras, assim como também simboliza a ausência de políticas linguísticas e educacionais que valorizem a identidade surda.

Esse embate social de forças (vozes, especificamente), configura o ensino de Libras e LP na turma de alunos surdos, sujeitos de nossa pesquisa. Assim, essas forças de descentralização e centralização são “nascidas e formadas pelas forças histórico-reais do porvir verbal e ideológico de certos grupos sociais” (BAKHTIN, 1988, p. 80-81), isto é, constituem o todo do enunciado, atuando em diferentes esferas da atividade humana, colocando em evidência as tensões, mais notadamente, as instabilidades vivenciadas pelos sujeitos participantes dessas esferas.

Por esse motivo, afirmamos que as vozes dissonantes (os alunos surdos), que lutam pelos seus direitos, pela valorização de sua identidade surda, que têm um professor/bilíngue/surdo que os ajuda na compreensão dos conteúdos apresentados, bem como lhes possibilita fazer uso da Libras, são as forças centrífugas, uma vez que estão rompendo com a centralização, com as orientações monológicas e preconceituosas cristalizadas nesse processo cultural e educacional. Já nas relações discriminatórias, os formatos de aula (que, em boa medida, ainda estão voltados para os alunos ouvintes, não para os surdos) são as vozes unívocas, que simbolizam as forças centrípetas. Essas forças são vozes equipotentes e dissonantes que, em um processo dialógico e dialético, expressam as lutas, promovendo, por intermédio das manipulações e das contradições do signo ideológico, as mudanças sociais nesse contexto.

Perseguindo nossa compreensão para o aporte teórico da TDL, apresentamos, na próxima seção, os conceitos de *alteridade*, *signo ideológico* e *compreensão ativa*. Vejamos.

#### **2.4 Alteridade, signo ideológico e compreensão ativa: uma arquitetônica de sentidos possíveis**

Para Bakhtin e o Círculo, a linguagem assume a função de pedra de toque fundamental na constituição das ideias do sujeito, da sua identidade e das suas relações com o outro. Ao eleger o *outro*, a teoria bakhtiniana elabora vínculos conceituais para nos ajudar a entender a singularidade do *eu* durante a interação discursiva, em um dado contexto sócio-histórico e ideológico. Por isso, as contrapalavras elaboradas pelo *eu* devem ser analisadas como um *signo ideológico*, mais especificamente, como uma resposta a outros enunciados.

Durante a construção da teoria do *signo ideológico*, Volóchinov (2018) nos conduz a uma análise enriquecedora sobre as significações enunciadas pelos sujeitos em uma interação social; cada sujeito (consciência individual) é constituído por um conjunto diverso de signos. Nas palavras do pensador:

A consciência se forma e se realiza no material sgnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre de signos, cresce a partir deles, reflete em si sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sgnica de uma coletividade. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 97-98).

O conceito de signo está alicerçado nas relações interativas entre o *eu* e o *outro*, em um contexto específico, refletindo e refratando a realidade da qual o sujeito faz parte. Assim, o signo pertence a uma realidade, a uma situação concreta. Essa inter-relação com o contexto evidencia que “a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já



conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95).

Nessa base conceitual, a palavra é tomada como um signo ideológico, como uma espécie de ponte entre o *eu* e o *outro*. Ela sustenta e promove os discursos, dando vida e forma aos enunciados dos sujeitos das interações discursivas. De acordo com Volóchinov (2018, p. 88-89),

*A palavra é o fenômeno ideológico par excellence. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o médium mais apurado e sensível da comunicação verbal (grifo do autor).*

Para o autor, a palavra é o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Nesse sentido, é “um ato bilateral e determinado tanto por aquele de quem se origina quanto por aquele para quem se dirige” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205). Essa posição também é defendida por Bakhtin (2018), pois o autor compreende que a palavra reflete e refrata a vida social, a realidade dos sujeitos, por isso está carregada de valores sógnicos, construídos e constituídos na vida cotidiana. Segundo Bakhtin (2018, p. 222),

*A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra [...].*

De acordo com Volóchinov (2018), a natureza social é o fio condutor para perceber a palavra como signo ideológico. Contudo, a *onipresença social* é a característica mais importante, pois desvela o contexto sócio-histórico e ideológico dos sujeitos que dela participam. Além disso, revela também as mudanças sociais, as relações produtivas, sociopolíticas e econômicas, ou seja, “na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106).

Por essa razão, os autores defendem que a significação de uma palavra se efetiva devido à sua relação com o contexto, pois “a significação é um efeito de interação entre o falante e ouvinte no material de um dado conjunto sonoro” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232-233). Essa concepção do processo da significação é fundamental para a nossa pesquisa, pois, em seu espaço de ensino, a partir de duas línguas, a Libras e a LP, os alunos surdos dão sentidos aos enunciados elaborados pelos professores. Nesse momento, há uma espécie de conflito: ao ensinar a LP, o *eu* busca uma equivalência de significados em uma determinada palavra, mas o sentido passa a ser construído na contextualização em Libras.

Para nós, é uma tarefa complexa perceber os sentidos dados por todos às palavras que vão ecoar nessa interação. Analogamente, procedemos como Bakhtin (2018) ao analisar como uma palavra, como *signo ideológico*, é reverberada pelo *eu* e pelo *outro* em uma situação discursiva, contexto em que palavra e contrapalavra podem se fundir, uma estando sobreposta à outra, apresentando, nessa equivalência de sentidos, a réplica em uma só voz. Desse modo, o autor afirma,

[...] na autoconsciência do herói [o enunciado] penetrou a consciência que o outro tem dele, na autoenunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele; a consciência do outro e a palavra do outro suscitam fenômenos específicos, que determinam a evolução temática da consciência de si mesmo, as cisões, evasivas, protestos do herói, por um lado, e o discurso dos heróis com intermitências acentuais, fraturas sintáticas, repetições, ressalvas e prolixidade, por outro (BAKHTIN, 2018, p. 240).

Nessa construção teórica e metodológica bakhtiniana, notamos que a alteridade constitui não apenas a palavra, mas a contrapalavra. Por isso, podemos pensar que a alteridade é o ponto de partida para a construção de sentidos e, seguramente, para a articulação do aporte teórico da TDL de Bakhtin e o Círculo, da qual o *eu* e o *outro* são fontes vivas de geração de significados. São sentidos e efeitos únicos, singulares, constituídos por relações tensas, harmônicas, dissonantes, dialógicas. Representam, nessa arquitetura, a unidade discursiva em uma dada situação sócio-histórica e ideológica. Isso implica dizer que as relações dialógicas expressam conflitos dos sujeitos sócio-históricos que enunciam, porém, os sentidos dos enunciados são preenchidos segundo as valorações e compreensões do outro do diálogo, a partir do seu lugar no mundo da palavra, que é carregado de sentidos históricos e culturais.

Apoiados na relação do *eu* e do *outro*, temos o conceito de *compreensão ativa* concebido por Volóchinov (2018) e Bakhtin (2011b). Este conceito nos é apresentado a partir da visão dialógica para a linguagem e, também, para as relações interativas vividas pelos sujeitos, em um dado contexto social, conforme o trecho a seguir:

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232).

Na perspectiva dialógica, quando o ouvinte interage com o enunciado do outro falante, este responde ativamente ao que lhe fora dito, isto é, a estrutura linguística do enunciado configura apenas o índice, de maneira que ele possa dar a sua contrapalavra. Nesse segmento, o ouvinte e/ou falante dialogará não apenas com os enunciados ditos no momento da interação verbal, mas com outros já ditos, além daqueles que ainda serão produzidos, dado que os índices

presentes nos enunciados possibilitam essa construção dialógica de sentidos. Em virtude disso, Bakhtin e o Círculo defendem que “toda compreensão é dialógica” (VOLOCHINOV, 2018, p. 232).

Nessa direção, Bakhtin (2011b) nos diz que toda compreensão é prenhe de resposta, a qual pode acontecer imediata ou posteriormente, denominada por *efeito retardado*<sup>18</sup>. Assim, na sala de aula, os alunos surdos estão respondendo, em língua de sinais, ativa e responsivamente aos enunciados, mesmo que não prontamente.

Para a compreensão desses enunciados, há uma orientação avaliativa que percorre a produção de sentidos realizada pelos alunos surdos. Se pensarmos no processo de formação desses sujeitos, a Libras é, de fato e de direito, a sua primeira língua, estando ela carregada de determinados valores enunciados, não apenas por quem é da comunidade surda, mas pelos ouvintes, que passam a estudar e a usar essa língua para se comunicar com os surdos. Nesse processo, cada signo está constituído pelos sentidos linguísticos, considerando a sua estrutura interna e contexto valorativo.

Em relação a essa orientação avaliativa, Volochinov (2018, p. 237) afirma que: “a formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social [...]”. Desse modo, podemos pressupor a existência da tensão nas relações vividas entre professores e alunos surdos, devido ao horizonte valorativo que constitui cada enunciado, ou seja, cada signo linguístico enunciado por estes sujeitos.

Nesse contexto, a tensão revela que a compreensão dos alunos surdos para as atividades de ensino apresentadas pelos professores é ativa responsiva, seja quando eles respondem conforme o planejamento do professor, seja quando a resposta dada for negativa, isto é, quando, por não terem entendido as atividades, não respondem conforme o esperado.

Os alunos surdos manifestam a sua vontade discursiva de maneiras diversas, seja por enunciados escritos, usando a LP, seja por enunciados produzidos em Libras, em que a comunicação gestual contribui com a disseminação de sentidos. Nas palavras do filósofo da linguagem,

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. [...] (BAKHTIN, 2011b, p. 272).

---

<sup>18</sup> A atitude responsiva de efeito retardado acontece quando o interlocutor depois de ouvir/ver, ou ler não responde imediatamente, pelo contrário ele demora um tempo curto ou longo, pois está pensando e elaborando uma resposta.

Entendemos, então, que há compreensão ativa responsiva dos participantes em uma situação de interlocução, os quais respondem ativamente a outro sujeito (imediate ou posteriormente), ora em concordância, ora em discordância. Em nosso trabalho investigativo, o conceito de *compreensão ativa* é fundamental, tendo em vista que analisamos se, ao ler os enunciados, os alunos surdos de fato o compreendem, tanto na L1 como na L2, de forma a responderem ativamente aos discursos lidos e compreendidos durante as aulas de Libras e LP.

No próximo capítulo, apresentaremos os nossos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

### CAPÍTULO III

#### METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste estudo, encontrar os *outros* da pesquisa em um ambiente virtual foi uma oportunidade única, que nos provocou reflexões sobre o processo de ensino, assim como as práticas didático-pedagógicas empregadas para o ensino a alunos surdos. Assim, neste capítulo, apresentamos os caminhos, os objetivos delineados e as questões de pesquisa. Descrevemos, ainda, o tipo de pesquisa realizada, os procedimentos metodológicos, os instrumentos utilizados para a produção de dados, os sujeitos participantes, e, por último, os procedimentos de análise, uma vez que nossa pesquisa está pautada nas aulas gravadas.

Iniciamos, portanto, com a apresentação da base metodológica, assentada na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo.

#### **3.1 A perspectiva bakhtiniana nas Ciências Humanas**

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, inscrevendo-se na perspectiva dialógica, em conformidade com os estudos teóricos enunciativo-discursivos de Bakhtin e o Círculo (2011; 2018). É importante explicitar que uma pesquisa de base dialógica se abastece de outros conhecimentos fronteiriços, como os Estudos Culturais que, como defendem Meyer e Paraíso (2014), implicam uma pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender, a partir dos mais vastos artefatos culturais.

Assim, ao concebermos o ensino da Libras e da LP como L2 em um ambiente, a princípio bicultural (culturas surda e ouvinte), podemos supor a ocorrência de flexibilidade metodológica no fazer pedagógico dos autores envolvidos no processo de ensino. Segundo Bakhtin (2011a), o encontro dialógico entre duas culturas não lhes acarreta a fusão, a confusão, pois cada uma delas conserva a sua própria unidade, sua totalidade aberta, enriquecendo-se mutuamente. Dessa maneira, o próprio método é, por si só, uma ferramenta dialógica que valoriza a relação entre o sujeito cognoscente e o cognoscível, ambos enquanto sujeitos da pesquisa, vozes equipotentes na construção do conhecimento.

Nesta pesquisa, colocamo-nos, então, como sujeitos dialógicos, pois estamos buscando respostas e sentidos para o nosso objeto de investigação. Por isso, entendemos que nossas respostas, sob as lentes da teoria que assumimos, são as nossas interpretações para as situações vivenciadas pelos nossos sujeitos de pesquisa (alunos surdos), durante as aulas de Libras e LP,

em um espaço de ensino virtual, de aulas ofertadas na sala de atendimento educacional especializado, de uma escola pública de educação especial, em Rolim de Moura/RO.

Nas ciências humanas, consideramos que as relações interativas entre os sujeitos, em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico, são o ponto de partida para a análise e compreensão do querer dizer dos sujeitos de uma pesquisa. Ainda, é preciso que o pesquisador, ao longo do estudo, saia de si, de modo a analisar com profundidade o objeto, distanciando-se dele, a fim de observá-lo no todo, com uma visão sistematizada e ampla (BAKHTIN, 2011c).

À vista disso, com base na análise dialógica do discurso, concebemos que o todo do projeto de dizer está situado nas bases mencionadas anteriormente. Logo, é fundamental que tenhamos clareza dos lugares ocupados pelo pesquisador (como aquele que definiu o projeto e os passos da pesquisa) e pelos sujeitos pesquisados, os quais estão imersos em seus horizontes culturais e linguísticos, que redefinem e afetam os horizontes do pesquisador. Além disso, devemos considerar o espaço onde esses sujeitos se encontram e se ressignificam em suas relações interativas.

Desse modo, para compreender nosso objeto e sujeitos de pesquisa, é necessário partirmos de seu contexto sócio-histórico, a fim de entendermos as *relações dialógicas* estabelecidas com outros sujeitos e contextos. Os sujeitos, mesmo situados na história, também são constituídos de outras memórias, outros sujeitos e histórias, de forma que nos debruçamos no levantamento de obras sobre os surdos e a educação de surdos em diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de dimensionar, no tempo e no espaço, as mudanças significativas envolvendo o nosso objeto de estudo.

Pesquisar outras obras envolvendo a temática nos ajuda a contemplar o conhecimento já acumulado sobre o assunto, além de ser, também, uma fase da pesquisa em que as possibilidades de compreensão dos sujeitos são consolidadas, evitando-se chegar a campo com visões distorcidas ou unilaterais sobre as suas experiências educacionais. Destri e Marchezan (2021) afirmam que, diferentemente da abordagem da revisão sistemática tradicional, a revisão sistemática integrativa dialoga com várias áreas do conhecimento. Essa revisão sistemática integrativa permite ao pesquisador que seja construída uma visão ampla sobre o objeto de estudo, tendo como pressuposto que a realidade vivida é mediada pela história-língua-cultura dos sujeitos enunciantes. Sendo assim, optamos por nos abastecer da revisão sistemática integrativa, dialogando com obras de cientistas da educação, da história, da sociologia, da linguística etc.

A nossa pesquisa se apresenta como um estudo de caso, uma vez que temos um objeto específico a ser investigado. Neste tipo de pesquisa, os instrumentos para a produção e coleta de dados são fundamentais para que o pesquisador realize a sua investigação.

De acordo com Fonseca (2002, p. 33), “um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social”; visa, portanto, conhecer em profundidade o *como* e o *porquê* de uma determinada situação ser tida como única em muitos aspectos, procurando, nessa envergadura, descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível, completa e coerente do objeto de estudo, isso, claro, do ponto de vista do investigador.

O estudo de caso também se caracteriza como uma pesquisa exploratória, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007). Existem muitos tipos de estudos de caso que buscam compreender um sujeito, uma instituição, uma categoria profissional, ou grupo étnico ou religioso. Autores como Bogdan e Biklen (1992 apud RAUEN, 2006), apresentam os seguintes tipos de casos: histórico-organizacionais, que abordam as narrativas que compõem a trajetória histórica de uma empresa; observacional e descritivo, muito praticado nas áreas de saúde, podendo também ser caracterizado como um estudo de caso observacionais experimentais; histórias de vida, que consiste na aplicação de instrumentos, como entrevistas semiestruturadas, a pessoas importantes, destaques na sociedade, ou um grupo de pessoas que formam uma comunidade de destino através de experiências comuns sobre um período ou fato histórico.

A nossa pesquisa é de cunho qualitativo e, também, configura-se como um estudo de caso de caráter observacional, pois para Mendonça (2014, p. 59) “nos estudos observacionais, a estratégia para a coleta de dados mais importante é a observação participante em que o investigador mergulha na realidade dos processos investigados como elemento participante dessas práticas”. Já a pesquisa qualitativa busca responder seus questionamentos partindo pela busca da vida social, das práticas culturais, estando no processo de diálogo com as ciências humanas e sociais, conforme as afirmações de Bogdan e Biklen (1994).

Com base nesses pressupostos e na teoria bakhtiniana, nossa pesquisa objetiva investigar quais relações dialógicas são estabelecidas entre as práticas didático-pedagógicas

utilizadas por dois professores, em uma sala (virtual) de atendimento educacional especializado, de uma escola de educação especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO e os documentos legais (Decreto n. 5.626/2005, Lei n. 13.005/2014, Lei n. 13.146/2015 e Lei n. 14.191/2021), que dispõem sobre a educação de surdos. Nesta perspectiva, buscou-se compreender quais concepções de língua, linguagem e ensino sustentam essas práticas, e, não obstante, como elas podem contribuir com a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa, no contexto analisado (uma sala de aula de atendimento especial, em contexto remoto de ensino).

Feita esta breve contextualização de nossa pesquisa, buscamos respostas às seguintes questões:

1. Quais práticas didático-pedagógicas são utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa, para o ensino de Libras e Língua Portuguesa, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial em Rolim de Moura/RO?
2. Quais concepções de língua, linguagem e ensino de línguas sustentam as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa para alunos surdos, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO?
3. Quais os tipos de relações dialógicas são estabelecidos entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por esses professores e os documentos legais, e como podem contribuir com a aprendizagem dos alunos surdos?

Com base nesses questionamentos, a investigação buscou alcançar estes objetivos:

1. Observar as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa, para o ensino de Libras e Língua Portuguesa, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial em Rolim de Moura/RO.
2. Identificar quais concepções de língua, linguagem e ensino de línguas sustentam as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa para alunos surdos, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO.



3. Analisar quais os tipos de relações dialógicas são estabelecidos entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por esses professores e os documentos legais, e como podem contribuir com a aprendizagem dos alunos surdos.

Adotamos três procedimentos de pesquisa, quais sejam: 1) observação de 18 (dezoito) aulas de Libras e LP para os alunos surdos em sala de aula, cujo ensino é em Libras, em ambiente remoto; 2) entrevista com dois professores, sendo um de Libras e o outro de LP; 3) análise das entrevistas e das aulas observadas.

Esse caminho investigativo nos ajudou a entender o todo das aulas por nós assistidas, contribuindo com as nossas interpretações sobre o ensino e as escolhas didático-pedagógicas no ensino a alunos surdos.

### **3.2 Caracterização do contexto da pesquisa: o lócus e os sujeitos**

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola que oferece atendimento educacional especializado a diferentes alunos que possuem necessidades educativas especiais. Fomos levados até a ela por dois motivos, a saber: 1) a suspensão das aulas presenciais na EI (com o advento da pandemia da Covid-19); e, 2) a aceitação da nossa pesquisa por parte do centro educacional, que permitiu a nossa participação nas aulas remotas pelo *Google Meet*. Diante desse quadro, reestruturamos o projeto de pesquisa, a fim de submetê-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Após a sua aprovação, demos prosseguimento à geração de dados, realizada em dois diferentes momentos: no primeiro, de 09 de novembro de 2020 a 30 de junho de 2021, gravamos, em vídeo 18 (dezoito) aulas de 60 (sessenta) minutos cada, sendo 08 (oito) de Libras e 10 (dez) de LP, registrando, os pontos mais relevantes no caderno de campo; no segundo, de 05 a 20 de agosto de 2021, entrevistamos os dois professores das disciplinas, tratando sobre as suas práticas pedagógicas antes e durante a pandemia da Covid-19.

Para atingir os objetivos da investigação, tivemos que nos aproximar da realidade escolar via plataforma do *Google Meet*, tencionando captar todos os momentos vividos pelos alunos durante as aulas de Libras e LP. Como dissemos anteriormente, buscávamos compreender o processo vivenciado pelos sujeitos da pesquisa nesse novo formato de ensino.

Feita a apresentação deste contexto, iniciamos a exposição do *lócus*. Trata-se de uma escola pública da rede municipal, localizada no município de Rolim de Moura, em Rondônia, especializada no atendimento educacional às pessoas com necessidades educativas especiais –

da referida cidade e, também, de municípios vizinhos. Essa escola é reconhecida, no município, como um centro de referência, desde sua fundação, ocorrida em 6 de fevereiro de 1987.

O centro educacional atua apenas com o atendimento a alunos com necessidades especiais, portanto, segue em partes os conteúdos ministrados nas escolas regulares. Os AEEs passaram a existir no centro a partir da assinatura do Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Após o decreto, para poder atender todos os alunos especiais advindos das escolas regulares, todos os docentes realizaram uma formação continuada. Antes do decreto citado acima, o centro educacional não realizava o papel do AEE, bem como não fazia distinção no atendimento às necessidades educacionais. Todavia, no ano seguinte à implantação deste decreto, foram criadas as turmas específicas. É nesse ponto que nasce uma turma de alunos surdos, posto que a EI não conseguia atendê-los devido ao fato de não possuírem um AEE na escola em que frequentavam.

A sala do AEE, na escola especial, onde se encontram os alunos surdos, conta com os seguintes recursos: quadro branco, projetor de *slides*, computador de mesa com acesso à internet, ar condicionado, cadeiras e um armário. A sala funciona em dois turnos, matutino e vespertino, respectivamente. No processo de ensino e aprendizagem, os discentes são assistidos pelos dois professores, que buscam contemplar os conteúdos de Libras e de LP, pois o Projeto Político Pedagógico (PPP) afirma que a “Libras: garante estratégias de aprendizagens, conteúdos, procedimentos e conceitos que favoreça aos alunos surdos a compreensão dos conteúdos curriculares e aquisição do conhecimento na sua vida acadêmica” (PPP, 2022, p. 12).

Segundo o PPP (2022, p. 12), o “AEE garante que seja reconhecida e atendida às particularidades de cada aluno com deficiência sendo oferecido aos surdos a Libras”, entretanto, o uso da Libras não assegura que a diversidade de necessidades de cada sujeito surdo seja contemplada dentro da proposta do AEE para surdos. Diante disso, em relação ao ensino de LP, inferimos que a sala de aula, por nós observada, está mais direcionada ao ensino da Libras.

Conforme observado no PPP (2022) da escola pesquisada, os docentes ministram as suas aulas observando os conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois o centro educacional funciona como “Atendimento Educacional Especializado complementar a rede comum de ensino” (PPP, 2022, p. 17). Sendo assim, no centro, as atividades específicas desenvolvidas na sala de atendimento especial são complementares às atividades desenvolvidas no ensino comum. Trata-se, portanto, de atividades complementares ou suplementares, pois o AEE objetiva, por exemplo, promover o acesso dos alunos surdos ao conhecimento dos conteúdos curriculares previstos para o ensino regular em duas línguas,

Libras e LP. Devemos compreender que, no ensino regular, não há esse tipo de atividade para surdos.

Diante disso, pontuamos que a escolha dos conteúdos a serem priorizados é feita no início de cada semestre letivo, tomando como base o avanço dos alunos nos conteúdos trabalhados pelo AEE, sempre em consonância com os conteúdos vistos no ensino regular. Como o AEE objetiva complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, é preciso que os professores desse centro, em acordo com a necessidade de seus alunos, façam uso de outros recursos, de modo que possam contribuir com a formação desses sujeitos. Como esse centro faz atendimento para diferentes alunos da educação especial, os recursos que os docentes de Libras têm disponíveis são: *Libras em contexto* (FELIPE; MONTEIRO, 2007) e o *Deit-Libras* (Dicionário Trilíngue da língua brasileira de sinais) (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2015).

A obra *Libras em contexto* é um material didático publicado com o apoio do Ministério da Educação para o ensino de Libras, tendo sido elaborado pela própria comunidade surda. O *Libras em contexto* apresenta uma metodologia para o ensino da língua de sinais, ampliando, assim, o conhecimento dos sujeitos da aprendizagem.

Trata-se de um material que procura viabilizar o ensino de Libras, em nível básico, com duplo objetivo: formar instrutores de Libras e capacitar professores para o uso desta língua em sala de aula a partir do reconhecimento dos direitos lingüísticos dos alunos surdos (FELIPE; MONTEIRO, 2007).

No *Libras em contexto*, os gêneros discursivos são apresentados na modalidade escrita (LP), em sinais (imagens) e em vídeos, de modo que as atividades práticas sugerem que o professor estimule a sua turma, tanto na escrita quanto no processo de sinalização, esse último com base nos diálogos verbo-visuais.

O Deit-Libras (Dicionário Trilíngue da língua brasileira de sinais) foi criado para registrar os sinais da Libras. Trata-se de uma possibilidade de integralização de um quantitativo importante dos sinais presentes na língua (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2015). O dicionário envolve a Libras, o português, o inglês e a escrita de sinais. A apresentação do léxico é feita por imagem desenhada dos sinais ou através de fotos, seguidas de uma conceitualização, em língua portuguesa e inglesa. Outro elemento diferenciado é a escrita de sinais para cada desenho e/ou imagem apresentada, isso feito por meio do *Signwriting*.

Tanto a *Libras em contexto* quanto o Deit-Libras foram publicados em tempos e contextos diferentes, entretanto, emergem em momentos de profundas mudanças na educação de surdos. Os dois foram inseridos após a regulamentação da Lei de Libras n. 10.436/2022,

sendo o Deit-Libras uma publicação que expressa um avanço nos estudos linguísticos da Libras. Segundo Farias e Farias (2019), os resultados das pesquisas possibilitaram o registro da língua, da cultura surda e, também, proporcionaram o desenvolvimento de outras práticas, como é o caso da lexicografia da Libras.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, a professora se orienta pelos conteúdos do livro didático, de modo que, para contemplar todos os alunos, seja necessário intercalar os assuntos, pois os discentes estão em anos escolares diferentes.

Nesse atendimento especializado, a docente busca, a partir de seu planejamento, nivelar o conhecimento dos estudantes, sem comprometer o aprendizado daqueles que estão mais avançados em relação ao aprendizado da LS como L1, LP como L2, além dos conteúdos curriculares.

Em nossa observação, identificamos que as aulas na sala de atendimento especializado seguem o mesmo modelo do ensino regular: os docentes expõem os conteúdos em um período da aula e, no outro, aplicam atividades, a fim de verificação de aprendizagem. Entretanto, é importante considerar as características específicas da sala (heterogênea), em alunos com diferentes necessidades de aprendizagem e idades. Por esse motivo, o ritmo adotado na forma de ensino acontece um pouco mais devagar, visto que os docentes precisam repetir os assuntos abordados até a internalização dos conceitos.

Para realização das atividades de ensino, esse centro, conforme o seu Projeto Político Pedagógico (2022), dispõe de 20 (vinte) salas de aulas, 01 (uma) sala para coordenação, 01 (uma) para direção, 01 (uma) sala para secretaria, 01 (uma) cozinha e 01 (um) refeitório, 01 (um) almoxarifado, 02 (dois) banheiros para funcionários e 08 (oito) para alunos; 01(uma) cozinha pedagógica, 01 (um) banheiro pedagógico, 01 (uma) sala para artesanato e marchetaria, 01(um) laboratório de informática devidamente equipado com 10 (dez) computadores e programas específicos<sup>19</sup>, 01 (uma) quadra esportiva e 01 (uma) piscina adaptada e aquecida, 02 (duas) salas de Fisioterapia, 01 (uma) Sala de Estimulação Sensorial, e, por fim, 01 (uma) sala de Pediasuit<sup>20</sup>. O mobiliário é adequado e adaptado às necessidades de cada sala, contando com 12 (doze) professores, além de 01(um) Fisioterapeuta que atende na fisioterapia convencional,

---

<sup>19</sup> Os programas disponibilizados aos alunos são diversos como leitura em áudio para os cegos, jogos interativos para múltiplas finalidades, escrita de sinais e sinalário para surdos, percepção sensorial para pessoas com paralisia, entre outros.

<sup>20</sup> O programa combina fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia (em sua devida área de atuação), podendo, de acordo com a necessidade de cada paciente, aliar nas horas da terapia de manutenção, demais tratamentos de reabilitação, que serão indicados conforme cada especificidade.

02 (dois) Fisioterapeutas que atendem no Pediasuit e, finalmente, 01 (um) profissional de Educação Física para a natação.

Para que os alunos recebam o atendimento educacional especializado, basta que eles estejam matriculados regularmente na rede pública de ensino, tanto municipal quanto estadual, ou ir diretamente ao centro, solicitando atendimento, caso não esteja frequentando o ensino regular.

O centro atende cerca de 232 alunos com necessidades especiais, possuindo turmas específicas para cada deficiência, ou seja, os discentes são separados de acordo com as necessidades educativas especiais de que precisam. Por exemplo, os alunos cegos têm aulas de Braille e de outras atividades; os alunos surdos têm aulas de Libras e LP escrita. Durante as aulas, os alunos informam aos professores suas necessidades em determinados conteúdos, fazendo com que os docentes, frequentemente, ajudem-nos na realização de algumas tarefas escolares.

Em relação aos nossos sujeitos da pesquisa, eles estão matriculados na sala especial para surdos. Nesta sala, há um total de 16 (dezesesseis) alunos, mas frequentes são apenas 07 (sete) e, ao tempo da pesquisa, a turma contava com 05 (cinco) alunos surdos. Todos os estudantes surdos que participaram da pesquisa frequentam o ensino regular na EI, em níveis diferentes de ensino e, no contraturno, recebem o atendimento especializado no centro.

Em virtude dessa singularidade do centro e, também, pelo fato de os alunos de diferentes faixas etárias de idade estudarem juntos, na mesma sala, não há etapas de ensino definidas. Assim, o objetivo é trabalhar a disciplina de Libras como L1 e a LP como L2, buscando, dessa forma, no tocante à aprendizagem da LP, contornar as barreiras enfrentadas pelos surdos nas aulas regulares. O ensino, no centro, está direcionando também para ajudá-los a adquirirem conhecimentos para a sua vida cotidiana e, em mesma medida, ao ingresso no mercado de trabalho (PPP, 2022). No caso dos alunos surdos, o foco das aulas está centrado na Libras e na LP. Considerando a particularidade do centro, optamos por investigar alunos matriculados no AEE, na sala especial para surdos, com ensino bilíngue, em Libras e LP. Sendo assim, o AEE objetiva ajudar os alunos surdos no que diz respeito à compreensão de conteúdos curriculares do ensino regular, à aquisição de conhecimentos relativos aos sinais da Libras e à promoção da autonomia dos surdos para a sua vida cotidiana, além dos muros escolares

Definida a turma, apresentamos a ela nosso projeto de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de autorização Imagem, Som e Voz, bem como o Termo de Assentimento (TA). Após a nossa apresentação, os dois professores que atuavam na turma de atendimento especial para surdos aceitaram participar da pesquisa,

respondendo a uma entrevista (Apêndice A) e permitindo a nossa participação durante suas aulas, para fazermos a observação.

Apresentamos nossa proposta de pesquisa aos alunos, convidando-os a participar. Neste momento, estavam presentes apenas 05 (cinco), dos 07 (sete) frequentes às aulas. Mostramos os termos, além de traduzi-los para Libras, explicando-lhes pontos importantes da pesquisa. Feita a explicação e sanadas as dúvidas, os quatro alunos maiores assinaram os termos, e, para a aluna menor de idade, o pai da estudante teve acesso ao teor dos termos, bem como aceitou a participação da filha na pesquisa. Os 02 (dois) estudantes ausentes não compareceram durante o período da pesquisa, por isso não foram convidados a participar.

Assim, nossa pesquisa foi realizada com uma turma de cinco alunos surdos, com idades entre 16 e 25 anos, sendo dois deles do sexo masculino e três do feminino, de uma escola de atendimento educacional especializado. Na turma de alunos surdos, atuam, simultaneamente, dois professores: um professor surdo, com a disciplina de Libras, e, uma professora ouvinte, com a disciplina de LP. Ambos os docentes foram entrevistados por nós. Os dados obtidos por meio entrevista (Apêndice B) nos auxiliaram a compreender suas escolhas teórico-metodológicas nos momentos das aulas. Assim, pontuamos a importância de apresentarmos este material, constituído por meio do processo dialógico, que delineou os passos da investigação, bem como estabeleceu novas conexões entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Na sequência, apresentamos os professores pesquisados.

### **3.2.1 Conhecendo os professores de Língua Portuguesa e Libras**

Os sujeitos professores da pesquisa são identificados com nomes fictícios: Helena (professora de LP) e Miguel (professor de Libras). Helena, professora de Língua Portuguesa, tem como formação o curso de Pedagogia, com especialização em Libras, além de Mestrado em Ciências Sociais. A docente é fluente em Libras, tem vasta experiência na educação de surdos, lecionando para alunos surdos há quase 20 (vinte) anos. Seu interesse pela língua de sinais é motivado pela grande demanda de atendimento aos alunos surdos, no centro educacional em que trabalha. Além disso, Helena ministra a disciplina de Libras em cursos de graduação, na rede particular. A nosso ver, essa vasta experiência é um fator positivo, pois a professora pode promover a inclusão dos alunos durante as aulas, justamente por conhecer as dificuldades enfrentadas pelos surdos.

Miguel, professor de Libras, é formado em Pedagogia e Letras-Libras, tendo Especialização em Libras. O professor também é fluente em Libras, atuando como professor de Libras a cerca de 10 (dez) anos. Miguel tem uma identidade surda, apesar de ter nascido ouvindo perfeitamente a voz humana e, por causa de um acidente, ensurdeceu. Ele já havia aprendido a LP oral, mas não a escrita; então, ele consegue falar, porém, com algumas falhas de pronúncia em determinadas palavras. Importante observar que o professor Miguel (funcionário efetivo), apesar de atuar na sala de atendimento educacional especializado a alunos surdos, possuindo formação para tal atividade, verificamos, conforme o PPP (2022) da escola pesquisada, que o professor é cedido pela prefeitura do município de Rolim de Moura/RO, sendo o seu contrato de trabalho com o município na função de Auxiliar de Serviços Gerais. Salientamos que, a convite do centro educacional, Miguel aceitou assumir a função de professor de Libras, posto que há uma grande necessidade da rede pública, tanto municipal, assim como a estadual, de professores fluentes em Libras.

Em relação ao trabalho realizado pelos professores Helena e Miguel, no centro educacional, observamos que a sala onde atuam objetiva oferecer, aos alunos surdos, primeiro o ensino de Libras, para, somente depois, desenvolver a aprendizagem de LP. Para isso, eles organizam as suas atividades de ensino separadamente, respeitando a especificidade de cada língua, no entanto, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Ambos trabalham juntos em sala, durante cada aula, fazendo uma alternância nas aulas durante a semana: primeiro, o professor Miguel ministra sua aula de Libras; e, no encontro subsequente, a professora Helena leciona LP. Desse modo, enquanto o professor regente ensina a sua disciplina, o outro permanece na aula, como apoio, apenas intervindo quando solicitado pelo outro professor ou, então, pelos alunos. Os professores não invertem as suas posições durante as aulas, isto é, a professora Helena não leciona Libras, mesmo na ausência de Miguel, e, o mesmo acontece com a aula de LP, na ausência de Helena. Ao término de cada aula, os professores informam qual será a disciplina trabalhada no próximo encontro.

Como já afirmamos anteriormente, esse atendimento se insere no modelo de educação bilíngue, uma vez que todo o processo de aprendizagem é mediado pela Libras, considerando a língua visual dos alunos surdos, para somente depois produzir sentido na LP. O professor Miguel, além de ministrar Libras, dava suporte, atuando como mediador, pois os alunos surdos ainda estavam em fase de aquisição da língua de sinais, não compreendendo todos os enunciados feitos em Libras pela professora ouvinte. Nesse sentido, o professor surdo, por meio de gestos, imagens e vídeos, reformulava os enunciados incompreendidos. Dessa forma, o ensino de ambas as línguas ocorria simultaneamente.

Considerando esse contexto de ensino bilíngue, não existe a função do intérprete, tendo em vista que tanto Helena como Miguel são fluentes em Libras, além de todas as aulas serem ministradas diretamente na língua de sinais. Logo, não há a necessidade da presença de um tradutor, pois todos compartilham da mesma língua.

### 3.2.2 Conhecendo os alunos surdos

Os sujeitos alunos são identificados com nomes fictícios: José, Davi, Laura, Maria e Alice. Eles são filhos de pais ouvintes, estando inseridos em um contexto familiar cuja comunicação é limitada, pois os familiares, em sua maioria, não conhecem a Libras. Apenas a família de Laura buscou aprender a Libras, mas, mesmo com esse aprendizado, devido aos poucos sinais que conhecem, interagem com restrições.

O fato mencionado acima revela que os alunos surdos têm vivências diversas, devido às especificidades de cada um. Assim, temos três alunos que nasceram surdos e nunca ouviram a voz humana, a saber: José, Laura e Alice. Eles, segundo Gesser (2009), são considerados surdos pré-lingual<sup>21</sup>, pois não possuem memória auditiva ou relações com imagens sonoras que possam invocar durante o uso do aparelho auditivo e/ou um diálogo oral. Davi e Maria nasceram ouvintes, mas ficaram surdos, por isso são caracterizados como surdos pós-linguais<sup>22</sup>, uma vez que puderam experimentar “[...] a audição durante um período da sua vida e mantém relações, possivelmente de ordem neurológica com a língua oral” (GESSER, 2009, p. 74).

José tem 25 anos, tendo dupla necessidade educacional especial, pois, além da surdez, apresenta uma leve deficiência mental. Durante a pesquisa, morava na zona urbana, com a sua mãe e os avós maternos, e, cursa o 7º ano do Ensino Fundamental. Na sala de aula, não interagia e, dificilmente, respondia os questionamentos dos professores. José, por essas questões, apresenta uma baixa compreensão da Libras, o que acaba por limitar a sua interação com os colegas e, não obstante, a aprendizagem da LP.

Davi tem 22 anos, mora com seus avós maternos na zona rural, a cerca de 10 (dez) quilômetros da cidade. Cursa o 3º terceiro ano do Ensino Médio. Na sala de aula, quase não participava, estando sempre interessado em conversar com os colegas, relatando a sua vida

---

<sup>21</sup> Surdez pré-lingual é aquela que ocorre antes que a criança faça aquisição da língua oral, de modo que não há resíduo de memória auditiva.

<sup>22</sup> A surdez pós-lingual é a surdez em que a pessoa (criança ou adulto) adquiriu após ter feito aquisição de primeira língua



cotidiana na roça. Em sua sinalização, notamos variações dos sinais, ou seja, aqueles usados no seio familiar.

Laura tem 18 anos, mora na zona urbana, com seus pais e uma irmã ouvinte mais nova que ela. Cursa o 9º ano do Ensino Fundamental. Laura é muito comunicativa, estando sempre participando ativamente da aula.

Maria é surda, mora em um distrito a cerca de 20 (vinte) quilômetros da escola, convivendo com os avós maternos. Ela tem 20 anos e cursa o 3º ano do Ensino Médio. Muito participativa, a aluna estava sempre perguntando e contribuindo com o desenvolvimento da aula.

Alice tem 16 anos, mora com seus pais na zona urbana. Cursa o 6º ano do Ensino Fundamental. Pouco participativa, sempre ficava quieta durante as aulas, somente interagindo quando era solicitada pelos professores.

No quadro a seguir, resumimos as informações dos sujeitos alunos:

**Quadro 01 - Perfil dos alunos surdos**

NOME	IDADE	ANO ESCOLAR	NASCEU SURDO	COMO APRENDEU LIBRAS
José	25	7º ano	Sim	Na escola
Davi	22	3º ano do Ensino Médio	Não	Na escola
Maria	20	3º ano do Ensino Médio	Não	Na comunidade Surda
Laura	18	9º ano	Sim	Na comunidade Surda
Alice	16	6º ano	Sim	Na escola

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações cedidas pelos docentes.

Como é possível perceber, a turma é heterogênea, com anos escolares e idades próximas. Os alunos participantes de nossa pesquisa estão cursando entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Todos participam das aulas, sempre com foco no recebimento de dois atendimentos: um para o ensino de Libras, e, outro para o ensino de LP, além dos atendimentos específicos advindos da escola inclusiva em que estudam.

Na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos que possibilitaram a produção e coleta de dados da pesquisa.

### 3.3 Metodologia, instrumentos e produção de dados

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, utilizamos alguns instrumentos de produção de dados que foram essenciais para a análise do *corpus*. Como primeiro instrumento de produção e coleta de dados, utilizamos a plataforma *Google Meet*, disponibilizada pelo *Google*, direcionada a todos os endereços de *gmail* e *e-mails* corporativos. Pela referida plataforma, observamos 18 (dezoito) aulas de 60 (sessenta) minutos cada, selecionando 04 (quatro) para as nossas análises. Para a seleção das aulas, adotamos os seguintes critérios: a) correspondência entre as práticas didático-pedagógicas dos professores, no que concerne às concepções de língua e linguagem; b) a recorrência de procedimentos metodológicos durante o ensino de Libras e português; c) a intervenção dos alunos surdos durante a exposição dos conteúdos pelos professores de Libras e português.

Esse instrumento foi fundamental, justamente por oportunizar o registro de todas as aulas, além de conceder a possibilidade de assistir novamente o momento, buscando dados importantes para a análise, tais como: os conteúdos selecionados, recursos utilizados para a exposição dos conteúdos, práticas pedagógicas e relações entre concepções de linguagem e de ensino, os modos de interação entre professores, alunos e objetos de ensino etc.

O segundo instrumento empregado foi o aplicativo *Screen Recorder Studio*, utilizado para gravar as aulas em vídeo. Esse aplicativo é gratuito, estando disponível em todas as plataformas *Store*. Recorremos a essa ferramenta, pois a plataforma *Google Meet* permite apenas a gravação de áudio, ou seja, capta somente as pessoas que produzem som, durante os seus momentos de falas. O uso do *Screen Recorder Studio* foi extremamente importante, pelo fato de que todos os participantes são sinalizantes e, portanto, não produzem sons da fala convencional. Em virtude da configuração da sala de aula, compreendemos que seja uma turma bilíngue<sup>23</sup> (Libras e LP), sendo assim, precisávamos captar os participantes em interação na plataforma virtual, e, agindo nesse segmento, o *Screen Recorder Studio* grava a tela do dispositivo em que é executado.

O terceiro instrumento foi o caderno de campo virtual, gerado no *Google Docs* (Apêndice A). Esse item foi desenvolvido para realizar os registros das aulas de forma escrita, de maneira que pudéssemos recuperar aspectos importantes sobre determinado evento observado em sala. Assim, após a aula, fazíamos um relatório de tudo o que havia acontecido no ambiente virtual, com o objetivo de registrar os conteúdos ministrados, aspectos sobre as

---

<sup>23</sup> A sala de aula bilíngue para surdos se caracteriza por oferecer educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua.

interações ou dados da aula que pudessem ser retomados para a análise do *corpus*. O caderno de campo contém o relato de 18 (dezoito) aulas de 60 (sessenta) minutos cada, contando com 22 (vinte e duas) páginas escritas. Das 18 (dezoito) aulas, selecionamos apenas 04 (quatro), precisamente as que julgamos mais relevantes para a análise.

O quarto instrumento é uma entrevista com 10 (dez) perguntas abertas, que versam sobre a formação acadêmica, a atuação em sala de aula com alunos surdos, as possíveis barreiras encontradas no ensino remoto, entre outros assuntos. Essa entrevista foi realizada depois das observações das aulas. Assim, entrevistamos os professores da turma, Helena e Miguel, a fim de compreendermos o perfil docente, bem como a prática pedagógica deles em relação ao ensino para surdos. A análise alcança relevância, uma vez que compreendemos perspectivas distintas sobre um mesmo tema durante o ensino remoto, ou seja, a perspectiva de um professor surdo e, na mesma direção, de uma professora ouvinte. Ainda, suas respostas também são usadas para contrapor os dados obtidos na análise das aulas ministradas por ambos os professores. As perguntas foram feitas, separadamente, a cada docente, ao que cada um respondeu em sua língua de interação social.

Apoiados nesses instrumentos de pesquisa, fomos a campo produzir e selecionar os dados a serem analisados. Trata-se de um caminho metodológico assentado na teoria dialógica de Bakhtin, que compreende o ato do sujeito como algo marcado pela alteridade, pois a cada contrapalavra enunciada pelos sujeitos participantes desta pesquisa e, por mim, enquanto pesquisador, na posição *exotópica*, existe algo que revela que nos constituímos e nos transformamos em nossa relação com o outro.

### **3.4 Procedimentos de seleção e análise do *corpus***

Baseados nos cruzamentos dos dados gerados a partir dos instrumentos *Google Meet*, o aplicativo *Screen Recorder Studio* e o caderno de campo virtual, selecionamos para a análise, com base nas regularidades observadas, 04 (quatro) das 18 aulas observadas, sendo 02 (duas) de Libras e 02 (duas) de LP. Desse total, apresentamos situações de ensino e práticas didático-pedagógicas em que os conteúdos ministrados pelos professores nos permitiram compreender as escolhas didático-pedagógicas dos professores para o ensino.

Nesse caminho, a partir do aplicativo *Screen Recorder Studio*, para cada aula, retiramos situações de interação (eventos) que representam o processo de interatividade entre os professores e alunos, ocorrido no *Google Meet*. Isso possibilita ao leitor desta pesquisa

visualizar a sala de aula no ensino remoto, os recursos utilizados pelos professores, bem como os ambientes em que cada participante enuncia a sua presença.

Pontuamos que nossas análises estão centradas no cruzamento dos dados gerados pelos seguintes instrumentos: entrevista, observação das aulas e anotações no caderno de campo, portanto, para a escolha dos eventos, usamos, como critério, situações em que pudemos visualizar o processo dialógico estabelecido entre os professores e os alunos surdos, as estratégias de ensino do professor surdo e da professora ouvinte, e, por fim, os *slides* preparados por cada um deles durante as aulas. Esse conjunto de dados possibilita que entendamos as atitudes responsivas dos alunos quanto ao material didático apresentado, para as metodologias usadas pelos professores, além das interferências dos professores durante as aulas.

O caderno de campo virtual foi usado durante a apresentação da situação de aprendizagem de cada aula. Assim, narramos o que aconteceu no dia da aula, a partir das anotações que realizamos durante a nossa observação. Os dados desse instrumento, quando necessário, serão retomados nas análises das aulas.

Mobilizamos os dados produzidos pelas entrevistas em duas etapas, presentes no capítulo de análise (IV). Primeiramente, refletimos sobre as respostas dadas pelos professores às cinco primeiras perguntas, a fim de conhecê-los, compreendermos sua formação acadêmica e posicionamentos sobre o ensino de língua para alunos surdos. Na sequência, as demais perguntas (as outras cinco) – que tratam das dificuldades e dos desafios vivenciados pelos docentes em relação ao ensino de Libras e LP, durante o isolamento social, do posicionamento dos docentes sobre o ensino remoto e as consequências desse ensino, bem como sobre o uso de uma plataforma virtual para o ensino Libras e LP – foram mobilizadas durante a análise das aulas constituintes do *corpus*. Para tanto, as respostas dos professores foram sempre retomadas, durante o processo analítico, a fim de melhor compreendermos o evento analisado, contrastando aquilo que os professores “dizem” fazer com o que, de fato, acontece nas aulas. Esse movimento analítico nos auxilia a compreender possíveis dissonâncias entre discurso e prática, mais especificamente, sobre o evento em si, em todo o seu contexto formador.

Os conceitos enunciativo-discursivos que sustentam a nossa análise são: *relações dialógicas*, o *enunciado concreto* e a *compreensão ativa e responsiva*. Eles nos permitiram compreender possíveis efeitos de sentido nas situações didáticas vivenciadas pelos surdos durante as aulas, em uma sala de ensino em Libras. Ademais, durante a observação dos dados iniciais, percebemos a necessidade de criar outro caminho de análise, a *referência visual*

*responsiva*<sup>24</sup>, tentando envolver a visualidade dos surdos junto à teoria dialógica, ao passo que ela se constitui como elemento da língua e da linguagem na cultura surda. Dessa forma, ela se faz presente na vida dos surdos, precisamente enquanto prática social humana dos sujeitos surdos, na realização de suas atividades sociais e, também, das mais variadas formas de interação verbal.

Essa análise consiste em observar os seguintes elementos visuais: vídeos, imagens e a interação gestual entre professores e alunos em sala de aula, tendo como parâmetro de análise, de acordo com Bernardino *et al.* (2021), a proposta curricular e o ensino de PSLS, compreendendo, então, como são articuladas as referências visuais responsivas e, nesse mesmo horizonte, a relação entre as línguas (Libras e LP) envolvidas no processo de ensino.

Constatamos, nesse sentido, que o PPP do centro educacional está em conexão com um dos pré-requisitos do PSLS, que é a Libras como língua de interação e de instrução, pois, no atendimento aos alunos surdos, este centro afirma que a “Libras garante estratégias de aprendizagens, conteúdos, procedimentos e conceitos que favoreça aos alunos surdos a compreensão dos conteúdos curriculares e aquisição do conhecimento na sua vida acadêmica” (PPP, 2022, p. 12).

No capítulo I, seção 1.4, apresentamos os artefatos culturais dos surdos, discorrendo sobre a visualidade como elemento fundamental das culturas surdas. Nesse quadro, pensamos que a educação de surdos precisa incluir esses constituintes no currículo e, igualmente, na forma de aplicação desse mesmo currículo, bem como planejar capacitações, de forma que os professores aprendam a explorar essas potencialidades no ensino de PSLS.

Strobel (2015, p. 28) defende que os surdos desenvolvem as suas capacidades cognitivas por meio de imagens, isto é, pela visualidade, de modo que a sua língua é visual, ou seja, a sua expressão acerca da leitura de mundo também é visual, sobretudo quando pensamos na construção de memórias e narrativas, de forma que os métodos de ensino, assim como os conteúdos, precisam dialogar com essa cultura visual.

---

<sup>24</sup>A referência visual responsiva consiste em compreender as imagens, vídeos e pantomimas e gestos enquanto elementos presentes na ideologia do cotidiano dos surdos. A ideologia do cotidiano segundo (VOLOSHINOV, 1979, p.18) é o lugar de onde emerge o signo ideológico, pois diz respeito ao discurso interior e exterior acerca da vida cotidiana, das relações sociais e de produção. Sendo o lugar onde se acumulam mudanças porque é pouco sistematizado pois está relacionado com sentimentos, pensamentos e vivências de uma classe, de um grupo ou categoria, está na dimensão das interações nos vários contextos da vida social. De modo que já sabemos que a maioria dos surdos nascem em famílias ouvintes e a maior parte de suas experiências em família passa pelas tentativas de interações através de gestos, imagens e outros elementos da referência visual responsiva porque são utilizados na busca da resposta do outro, de pertencer ao mundo do outro, de modo que em se tratando de uma cultura que é visual merece um olhar mais atento.

No contexto da sala de aula para LP para surdos, outros elementos que nos orientam a atentar para a visualidade são as orientações contidas na proposta curricular (BERNARDINO *et al.*, 2021, p. 22), que preconiza que:

O ensino de PSLS visa à literacia VISUAL dos estudantes surdos, em qualquer nível, etapa e modalidade de ensino, assim como a literacia TÁTIL, VISO TÁTIL e HÁPTICA dos estudantes surdocegos, com muito pouco resíduo ou sem resíduo visual. Defender o ensino visual implica explorar a visualidade dos estudantes surdos em um processo educacional, ressaltados os devidos ajustes aos estudantes surdocegos. A visualidade presente nesta proposta implica registrar que a língua de ensino é visual, o conteúdo é visual, o texto é visual, a leitura é visual, a metodologia empregada para o ensino de PSLS deverá ser VISUAL, com base em um currículo VISUAL passível de ser ministrado em LÍNGUA DE SINAIS para os estudantes essencialmente visuais. Assim, também, as estratégias são visuais, as atividades são visuais, a avaliação é visual, o que significa dizer que a aprendizagem dos estudantes surdos, em síntese, dá-se por um processo de ensino visual.

O ensino de PSLS traz consigo um currículo visual que se apresenta enquanto atitude responsiva diante dos insucessos com metodologias e estratégias de ensino, que não dialogam com a cultura surda. Por esse motivo, atentamos para verificação de conteúdos visuais nas ministrações das aulas e, majoritariamente, como eles foram trabalhados pelos professores, com o fim de incitar outras discussões e pesquisas centradas nesses elementos, ou seja, apresentando estratégias e metodologias de ensino que correspondam ao currículo visual de ensino de PSLS.

Desse modo, o arcabouço teórico sobre as *relações dialógicas* objetiva descortinar as relações de sentido produzidas durante o ensino, assim como as práticas didático-pedagógicas abordadas no ensino de PSLS, em que os fios dialógicos construídos nas relações interativas entre professores e alunos foram perceptíveis e fundamentais em nosso processo de pesquisa, do mesmo modo como foram substanciais os recursos didáticos utilizados pelos professores, na apresentação dos conteúdos, para os alunos surdos. Assim, buscamos identificar os tipos de relações dialógicas estabelecidas entre os professores e os alunos surdos, bem como os enunciados durante as aulas, pois como assevera Bakhtin (2018), as relações dialógicas podem ser tensas ou harmônicas, logo, é preciso entendermos as ressonâncias dialógicas presentes nos eventos das aulas por nós escolhidas, investigando o processo de ensino e, principalmente, as situações interativas, nas aulas de Libras e LP para alunos surdos, em uma turma de AEE.

Para o desenvolvimento do ensino das línguas (Libras e LP) aos alunos surdos, a concepção de *enunciado concreto* nos ajuda a compreender as escolhas teórico-metodológicas realizadas pelos professores. Por isso, os enunciados proferidos pelos professores, na entrevista e nas aulas, podem nos apontar para as concepções de língua, de ensino e as práticas de linguagem que sustentam as suas próprias práticas pedagógicas. Ainda, os enunciados

produzidos pelos alunos surdos vão revelar de que modo as escolhas metodológicas dos professores contribuíram para a compreensão ativa e responsiva dos alunos.

A *compreensão ativa e responsiva*, a partir das escolhas metodológicas dos professores, pode nos revelar como os alunos surdos compreendem os enunciados apresentados pelos docentes e, com essa estrutura, de que forma respondem a eles. Desse modo, as ressonâncias dialógicas nos permitirão observar como ocorreu, durante as aulas, o desenvolvimento das capacidades de compreensão das línguas, a partir das contrapalavras enunciadas pelos sujeitos de nossa pesquisa.

Por fim, desenvolvemos o conceito de *referência visual responsiva que se torna importante*, uma vez que, para produzir sentidos, o aluno surdo se apoia em elementos visuais, tanto na L1 como na L2. Tal fato pode ser observado mediante a análise dos dados, que nos permitiu identificar as atitudes responsivas dos estudantes, posto que apresentavam, como resposta ao enunciado concreto dos docentes, uma imagem.

Sendo assim, afirmamos, em consonância com Amorim (2004), que os elementos de análise não são dados ao pesquisador, muito menos somente coletados; são, no entanto, construídos na dimensão responsiva que fundamenta a análise dialógica do discurso, considerando as dimensões da vida, da história e da palavra, no ensino de Libras e LP como L2 para surdos. Conforme a história da educação de surdos pensada neste estudo, exploramos o espaço vivido em uma escola de atendimento especializado em sala de aula bilíngue (Libras e LP).

No próximo capítulo, trataremos, sob a égide da teoria bakhtiniana, da análise dos dados, a fim de respondermos às nossas questões de pesquisa.

**CAPÍTULO IV**  
**ENSINO DE LIBRAS E PORTUGUÊS EM UMA SALA DE ATENDIMENTO**  
**EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS: ANÁLISE**  
**DIALÓGICA**

Neste capítulo, apresentamos a análise do *corpus* da pesquisa, constituído pelos dados gerados pela entrevista, observação das aulas, no modo *on-line*, e pelas anotações do caderno de campo, a fim de respondermos às questões de investigação, a saber: “Quais práticas didático-pedagógicas são utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa, para o ensino de Libras e Língua Portuguesa, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial em Rolim de Moura/RO? Quais concepções de língua, linguagem e ensino de línguas sustentam as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa para alunos surdos, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO? Quais os tipos de relações dialógicas são estabelecidas entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por esses professores e os documentos legais, e como podem contribuir com a aprendizagem dos alunos surdos?”. Nessa perspectiva, apresentaremos a análise das aulas observadas, com especial atenção às práticas didático-pedagógicas escolhidas pelos professores para o ensino e a aprendizagem da Libras e da LP (escrita) para alunos surdos, em ambiente virtual. Nossa análise envolve anotações em caderno de campo, entrevista aplicada aos professores partícipes da pesquisa, juntamente com os eventos<sup>25</sup> das gravações das aulas de Libras e de LP, *corpus* construído, a partir da perspectiva *exotópica*, que, por sua vez, revela o olhar do pesquisador sobre o todo, o espaço e o tempo da constituição dos dados da pesquisa.

Sobre a seleção do *corpus*, é importante esclarecer que, primeiramente, tratamos da entrevista aplicada aos professores, a qual contém 10 (dez) perguntas abertas, que versam sobre a formação acadêmica e a prática pedagógica em sala de aula com alunos surdos, antes e depois do ensino virtual, via *Google Meet*. Em seguida, analisamos os dados relacionados às estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores, bem como as suas implicações para ensino das línguas ao aluno surdo, a partir das gravações das aulas (eventos) e das situações de

---

<sup>25</sup>As aulas foram ministradas em Libras. Desse modo, todos os eventos passaram por uma tradução da Libras sinalizada para a Língua Portuguesa escrita.



interação em sala de aula, no contexto de ensino de Libras e de LP para surdos, confrontando-os, quando necessário, com as anotações do caderno de campo.

Nesta tese, de um total de 18 (dezoito) aulas assistidas, analisamos 04 (quatro) aulas, sendo 02 (duas) de Língua Portuguesa e 02 (duas) de Libras, tomando por base as regularidades observadas e os objetivos da investigação. É importante elucidar que, em todas as aulas, as estratégias e as escolhas das práticas didático-pedagógicas utilizadas para o ensino de Libras e de LP eram similares, distinguindo-se apenas a temática de cada uma delas, dentre as quais, podemos citar: alimentação, política, escola, animais, vestuário, utensílios domésticos e, por último, noções de espaço na Libras.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos a análise da entrevista, momento em que realizamos uma entrevista contendo 10 (dez) perguntas abertas aos professores de Libras e LP, mais especificamente, questionamentos acerca da prática pedagógica com alunos surdos, antes e depois da pandemia. Na segunda seção, dividida em duas subseções, descrevemos, *a priori*, como se organizam as aulas que serão analisadas e, nesse segmento, pontuamos os conceitos delimitados para análise, a saber; *relações dialógicas, enunciado concreto, compreensão ativa e responsiva e referência visual responsiva*. Na primeira subseção, analisamos as aulas de LP da Professora Helena; e, na segunda as aulas de Libras do Professor Miguel, trazendo recortes (eventos) em que visualizamos os conceitos mobilizados para análise. Nessa conjuntura, confrontamos os dados da pesquisa, refletindo sobre as práticas didático-pedagógicas dos professores, além de compreender as concepções de língua e linguagem que orientam os docentes no ensino das línguas para alunos surdos.

Na próxima seção, apresentamos o espaço tempo da pesquisa, bem como a análise parcial dos dados gerados pela entrevista com os dois professores mencionados anteriormente.

#### **4.1 O espaço tempo da pesquisa enquanto olhar sobre o “outro”**

Na estrutura analítica deste estudo, partimos da concepção de que o pesquisador se distingue dos professores e alunos, pois esse profissional tem um olhar *exotópico* sobre o todo da obra projetada. Posto isso, nesta tese, o pesquisador tem um ponto de visão excedente sobre o outro, em relação ao que ele diz e faz, tendo em vista o fato de a pesquisa estar sedimentada em entrevistas, gravações de aulas com tradução (eventos) da Libras sinalizada para LP escrita, caderno de campo e referenciais teóricos. Todos esses elementos permitem ao pesquisador posicionar-se dentro e fora do espaço concebido pelos professores e alunos deste estudo.

Amorim (2004, p. 191) diz que “a *exotopia* também deve ser compreendida em relação às diferenças de posição no tempo”, ou seja, o pesquisador - quando elabora os passos e os procedimentos da pesquisa - encontra-se situado no agora, e os instrumentos que elaborou o ajudarão a compreender o que vivenciará durante a investigação, pois o tempo dos sujeitos é um devir que se cruzará com o tempo do pesquisador. Nesse caso, o investigador tem uma visão ampliada de seus sujeitos de pesquisa, pois já se colocou no lugar deles. No entanto, agora, no presente, retorna a esse lugar para analisar, cuidadosamente, os enunciados ditos e escritos pelos professores e alunos, sujeitos da pesquisa.

Nesse movimento dialógico e *exotópico*, professores e alunos percorreram o espaço da investigação, interagindo com o pesquisador na produção do *corpus* da pesquisa, na condição de sujeitos do diálogo, posto que a eles e sobre eles são direcionados não apenas um ou dois capítulos, mas toda a visão arquitetônica do trabalho, versando sobre elementos que fazem parte de suas vivências práticas e teóricas no ensino de Libras e LP para surdos. Nesse processo dialógico, enquanto pesquisador, mantivemos um olhar *exotópico*, o que nos assegura a diferença entre o tempo e o espaço da realização deste estudo.

Para compreendermos melhor o nosso objeto de investigação, bem como a concepção dos professores sobre o ensino de Libras e de LP, em contexto remoto, realizamos, como já afirmamos, uma entrevista, de forma individual, via *Google Meet*, com cada um dos docentes. Os dados gerados a partir dessas entrevistas foram organizados em forma de quadro (Apêndice C). Nesta seção, trouxemos as respostas das entrevistas que nos auxiliaram a alcançar os objetivos específicos da investigação. Esse dimensionamento na estruturação das respostas dos docentes permite que os leitores compreendam a posição de cada sujeito em relação ao ensino de Libras e de LP para os alunos surdos.

Ressaltamos que a professora Helena optou por responder ao questionário em sua língua de instrução, a LP, na modalidade oral, embora houvesse a opção de responder em Libras. Já o professor Miguel, por ser surdo, mesmo tendo condições de falar em LP (verbalmente, produzindo sons), optou por respondê-lo em Libras. Por essa razão, as respostas do segundo professor passaram por um processo de tradução (da Libras sinalizada para LP escrita), realizado pelo pesquisador em questão.

Destarte, tendo como base o conjunto das 10 (dez) perguntas feitas aos docentes, passamos, nesse momento, aos dados gerados a partir das Questões 1 a 5 do questionário, por meio das quais buscamos conhecer a formação dos professores. Isso porque entendemos que as práticas didático-pedagógicas da atividade docente estão interligadas com essa formação, podendo nos auxiliar na compreensão das práticas e/ou atividades propostas por eles, nas aulas

gravadas. Assim, podemos contrastar o que os professores dizem fazer, com aquilo que, de fato, fizeram durante as interações nas aulas. Importante ressaltarmos que as questões de 6 a 10 serão retomadas posteriormente na análise, pois elas nos auxiliarão a compreender as concepções de língua e linguagem utilizadas pelos professores para o ensino da Libras e da LP.

Ao ser perguntada sobre a sua área de formação acadêmica, a Professora Helena responde:

Então, minha formação é **pedagogia**, educação infantil e séries iniciais. Atuo na área da educação no AEE. Então eu atuo na minha área de formação (HELENA, ago. 2021, grifo nosso)<sup>26</sup>.

Observamos que a professora Helena é formada em Pedagogia, possuindo, portanto, formação para trabalhar com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, possui cursos específicos na área de Libras, assim como uma pós-graduação (*lato sensu*) em tradução e interpretação da Libras, como podemos observar na continuação de sua fala:

Quando eu iniciei. Quando eu comecei a trabalhar com surdos, eu tinha cursos básicos de Libras, que aconteciam lá dentro do Centro Educacional mesmo. Então o primeiro curso que eu fiz. É, foi em 2003 né? Aí eu fiz em 2003, aí fiz outro em 2005, e aí depois outros. O Miguel ministrava cursinhos pra nós, assim mais pela comunicação né, não era pra área de instrução, nem de interpretação não, nem nada. Era mais pra comunicação mesmo. E então quando foi em 2013 que eu fui trabalhar só com surdos, curso específico na área eu não tinha. Aí, em 2014 que eu fiz a **pós em Libras**, em 2015 que eu fiz a de **tradução e interpretação**. Mas antes eu tinha cursos básicos né! Cursos que aconteciam lá na escola mesmo. Mais pra comunicação (HELENA, ago. 2021, grifo nosso).

A nosso ver, a atividade como professora de LP, na sala de AEE para alunos surdos, ocorre em função de seu conhecimento em Libras, já que, como afirma a professora, sua área de formação acadêmica é Pedagogia, não Letras, o que em tese a habilitaria para ministrar aulas de português anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste aspecto em específico, parece residir parte de suas dificuldades na docência, no contexto em que atua, sala do AEE. Tal dificuldade é passível de percepção, tendo em vista o relato da professora, sobretudo quando indagada acerca da necessidade de maior qualificação para o trabalho desenvolvido no centro educacional onde leciona:

Com certeza. **Queria que tivesse principalmente na questão do português pra surdo**. É um mundo de dificuldade. Eh! eu acho que apesar de que o objetivo da sala do AEE é o ensino de Libras, mas eu não consigo em relação à aprendizagem, **aprendizagem no sentido da língua escrita eu não consigo ver que elas fiquem desvinculadas**, porque **português ele vai se deparar com ele em todos os lugares que ele for. Principalmente na escola**, que é o grande problema né! da aprendizagem do surdo é a questão da língua

<sup>26</sup> HELENA. Entrevista I. [ago. 2021]. Entrevistador: Amauri Moret da Silva. Rolim de Moura/RO, 2021. 1 arquivo mkv (20 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta tese.

portuguesa. Então eu sinto muita falta sim, muita necessidade de ter curso de capacitação (HELENA, ago. 2021, grifos nossos).

Percebe-se, pelo trecho supracitado, que a dificuldade apontada pela professora está ligada ao ensino de português para surdos, pois a profissional não consegue dissociar o ensino da modalidade escrita da língua. Segundo a sua visão, a problemática da questão está essencialmente nesse binômio, pois seus alunos surdos irão se deparar com o registro escrito da LP em todos os momentos de suas vidas, principalmente, na escola.

Tendo em vista o cenário educacional de surdos, em pleno século XXI, os professores que trabalham com surdos, em muitos casos, não escolheram esta atividade em sua formação. Em vista disso, pela falta de um professor com formação específica, percebe-se que as instituições de ensino procuram realizar um realinhamento na vida do profissional educador colocando, desse modo, no caminho da incerteza a aprendizagem dos alunos surdos (GESSER, 2012). Segundo Quadros (1997), a formação do professor, para atuar na educação de surdos, deve ser bilíngue, sendo este profissional surdo e/ou ouvinte.

De acordo com Quadros (1997), o processo formativo acontece a partir de uma perspectiva social, cultural e linguística. Portanto, ao exercer uma função fora de sua área de formação, como é descrita por Helena (formação em pedagogia, mas atuando na docência do ensino de português), o profissional também não recebe o suporte necessário para construir caminhos que o levem a obter êxito e ampliação das práticas didático-pedagógicas, muito menos segurança em sua atividade, aumentando, dessa forma, o sentimento de insegurança frente aos desafios exigidos ao professor de LP.

Com base nos apontamentos de Bernardino *et al.* (2021), podemos dizer que é importante evidenciar que não se está negando a oportunidade para os que já atuam permanecerem na função, porém é necessário que estes busquem ampliar o seu universo de conhecimentos. Para os autores, a educação tem avançado gradativamente, pois vivemos um novo tempo, que exige, para a educação de surdos, um profissional bilíngue, proficiente em Libras e em português escrito, ou seja, esse novo tempo:

[...] exige um professor diferenciado, que, além das características inerentes à sua atuação, seja um profissional holístico e ‘tecnológico’. A atualidade demanda um professor conhecedor de mais de uma área do conhecimento. Mesmo que sua formação e atuação sejam em uma disciplina específica, o conhecimento não pode se restringir aos conteúdos disciplinares. No âmbito do ensino de PLS, não é diferente, esse professor diferenciado, além do conhecimento holístico em diferentes áreas do conhecimento, deve, acima de tudo, ser um profissional intercultural (BERNARDINO *et al.*, 2021, p. 35).

Diante desse pensamento, compreendemos que o docente tem clara a prerrogativa de que os alunos surdos não possuem uma única experiência educacional, familiar e cultural. O fato de serem surdos não significa que são constituídos de uma única cultura, muito pelo contrário, pois, em acordo com Bauman (2005), as culturas não são sólidas ou fixas, mas fluxos de várias outras culturas, valores e crenças em constante reelaboração pelos sujeitos, uma vez que refletir sobre cultura é, igualmente, colocar em evidência a relação dos sujeitos com outros componentes sociais.

Pajeú e Miotello (2018), ao falarem sobre a concepção de cultura, pela perspectiva bakhtiniana, destacam que os estudos da cultura devem ser pensados a partir da alteridade, isto é, a relação eu-outro que vai organizar e dar sentidos ao mundo da cultura e ao mundo da vida. Ambos os mundos imprimem ao sujeito um agir marcado pela singularidade, ou seja, no mundo da vida cotidiana é o “lugar da efetivação da atividade ética, dos atos que são impérvios em sua singularidade”, e, no mundo da cultura, é o “[...] mundo da significação, dos atos valorados, da representação ajustada por ele como um fato objetivo, como unidade de atos representados em enunciados, por meio da linguagem.” (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 777).

Desse modo, o mundo da cultura e o mundo da vida se misturam, havendo, nessa especificidade bifurcada, a necessidade de se obter uma postura ética e estética. Assim, para que possamos compreender a cultura, é preciso partir dessa fusão criada por esses dois universos, em que o sujeito, ao agir no mundo, consegue realizar essa ação de forma responsável, pois, ser ético, “nessa acepção, refere-se à ação, ao agir no mundo, à precisão de ocupação do lugar único no mundo; se trata de um conjunto de comprometimentos e deveres dos sujeitos em relação com seus outros”. (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 777).

Ainda, nesse mundo, o sujeito busca representá-lo, dando um acabamento único, pois a postura estética é resultado de um “[...] processo que busca representar o mundo sob um ponto de vista *exotópico* do sujeito, de um posicionamento de fronteira de onde o homem enxerga o mundo com adequado distanciamento [...]” (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 777). Tal concepção de cultura nos ajuda a dar sentidos para a fala da docente Helena que, primeiramente, pensa no outro (*seus alunos*), observando a necessidade de se ter uma formação específica para ministrar aulas de português para surdos. Seu agir constitui-se pela sua visão ética, do reconhecimento de seu papel social no espaço onde atua como docente, sobretudo quando afirma sentir falta de um curso específico: “Então eu sinto muita falta sim, muita necessidade de ter curso de capacitação” (HELENA, ago. 2021). Logo, ao dizer que “porque o português ele vai se deparar com ele em todos os lugares que ele for. Principalmente na escola, que é o grande problema né! Da aprendizagem do surdo é a questão da língua portuguesa” (HELENA,

ago. 2021, grifo nosso), sua visão estética acaba por revelar o valor que a profissional atribui ao ensino de português para os alunos surdos. Entendemos, portanto, que a docente Helena reconhece que o ensino de português é necessário, pois faz parte do objetivo, do atendimento oferecido pela escola, e, não obstante, os alunos surdos precisam ter acesso a essa língua, de modo que consigam realizar as atividades da escola, bem como outras, fora do ambiente escolar, como exemplo, ler um *outdoor* nas ruas, interagir com outros sujeitos por meio do português (escrito), dentre outras questões específicas.

Desse modo, apontamos que o ensino de LP na modalidade escrita é uma prerrogativa da Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 em seu artigo 4º, parágrafo único que afirma: “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Esse posicionamento é assumido também posteriormente na Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, meta 4., estratégia 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; [...] (BRASIL, 2014).

Assim, o ensino das línguas bem como a educação de surdos dar-se-á na modalidade bilíngue em que a Libras será ensinada como primeira língua e o português como segunda língua, visando, portanto, que a segunda língua (o português) oportunize ao surdo acesso aos bens e serviços públicos oferecidos por meio da língua majoritária. Nesse contexto, é importante compreender a diversidade cultural e linguística entre a Libras e o português, bem como as relações de alteridade dos sujeitos, para que assim possamos construir uma educação mais efetiva, que valorize a cultura surda e a Libras como primeira língua dos surdos, ao mesmo tempo em que proporciona acesso ao português como segunda língua para a participação plena na sociedade.

Podemos afirmar que compreender a cultura pela alteridade e dialogar com a vida cotidiana é importante para o ensino das línguas e a educação de surdos na modalidade bilíngue, pois os atos dos sujeitos estão marcados pela unidade da responsabilidade, assim como pelo distanciamento ocorrido em imprimir novos sentidos ao mundo da vida, é dialogar com a vida cotidiana. Nesse bojo, “a cultura é a lente pela qual os sujeitos valoram os seus atos e os atos alheios nas esferas ética e estética [...]” (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 779).

Desse modo, a docente Helena tem consciência de que ensinar língua portuguesa envolve não apenas o cumprimento de uma unidade curricular, mas a inserção dos alunos em diferentes práticas sociais. Para Costa Silva (2019, p. 43):

Acreditamos que o perfil do professor de PLS, além de ser formado por competências comuns a docentes de PL2 e de PLE, exige competências específicas de um professor de surdos. Com base em estudos acadêmicos, listamos nove competências, que resultam da formação do professor de PLS e de sua prática, as quais são: (i) conhecimento das abordagens de ensino e aprendizagem de L2; (ii) conhecimento da estrutura linguística da LP e da LSB; (iii) capacidade de produção e adequação de materiais didáticos; (iv) diagnóstico da situação de ensino; (v) proficiência na LSB; (vi) ensino intercultural; (vii) competência atitudinal.

Conforme Bernardino *et al.* (2021), o professor de PLS não é mais um professor aleatório, que tem empatia e afinidade com a Libras, mas um docente pluri, que precisa realizar diferentes interações, dialogando, nesse ensejo, com outras áreas, de modo a fazer suas atividades didático-pedagógicas. Assim, como vimos no excerto da professora, ela almeja realizar um trabalho significativo, dadas as especificidades da sala de aula *em que* leciona (uma sala de AEE), bem como as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes *para quem* leciona (alunos surdos). Isso porque, como ela própria enuncia, existe a necessidade de conhecimentos específicos sobre o ensino do português para surdos, ou seja, a LP como L2, haja vista que a falta desse conhecimento da LP, ou a limitação na aquisição dessa língua, pode, provavelmente, repercutir em todo o processo de aprendizagem dos estudantes.

Gesser (2012) observa que “o desenvolvimento e o contato com uma segunda língua podem originar uma *linguagem egocêntrica*, que, por sua vez, faz surgir no aprendiz um sentimento de fragilidade, atitude de defesa e aumento de inibições” (GESSER, 2012, p. 16, grifo do autor). O medo da professora Helena pode estar assentado, também, no que observa a autora, pois os seus alunos têm grandes limitações, em especial, segundo a própria profissional declara, no registro escrito da LP, devido ao atraso no desenvolvimento da L1, como é o caso, por exemplo, de Maria, José, Davi e Alice. Em relação à língua escrita, essas limitações podem ser explicadas pela ausência de competências e habilidades ainda não exploradas, pois, segundo Quadros (1997, p. 99), “a escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem o domínio da linguagem”. Conseqüentemente, a resposta da professora Helena tem relevância e pertinência, especialmente quando coloca a necessidade de possuir uma formação específica para o trato com as limitações de seus alunos.

Sobre a temática da formação acadêmica, o Professor Miguel enunciou:

Assim, eu tenho como formação **graduação em pedagogia**, primeiramente eu fiz uma graduação em pedagogia, e, em seguida, eu fiz uma **especialização em Libras**. Em um

segundo momento, eu fiz uma **graduação em Letras Libras**, tanto na licenciatura quanto no bacharelado. Porém, estou em processo de finalização desta segunda graduação, que se encerra no ano de 2021 (MIGUEL, ago. 2021, grifos nossos)<sup>27</sup>.

Podemos observar que o professor Miguel é graduado em Pedagogia, Especialista em Libras e, no período da entrevista, ainda não havia concluído a graduação em Letras Libras (LL), estando no último ano do curso. Isso significa que, nesse momento da pesquisa, ele era um professor da área LL, em formação, ou seja, ainda inexperiente.

Quando comparado às angústias apresentadas pela professora Helena, o fato de o professor Miguel estar em processo de conclusão do curso Letras Libras pode trazer-lhe maior segurança quanto aos conhecimentos teórico-práticos no ensino de Libras e português para surdos, principalmente quando enuncia o desejo de obter maior conhecimento sobre o ensino de português para surdos.

Esse dado pode anunciar que, ao menos em tese, quando levamos em consideração a sua segunda graduação em LL, o professor Miguel conseguirá trazer para a sala de aula, tanto maior experiência nas escolhas metodológicas alinhadas às necessidades de aprendizagem dos alunos surdos, quanto maior domínio teórico e metodológico. No entanto, sabemos que apenas a formação acadêmica não é capaz de abordar a complexidade de uma sala de aula, isto é, da especificidade dos estudantes (alunos surdos), além da heterogeneidade de conhecimentos e visões de mundo de cada um. Nesse sentido, entendemos que o tempo de docência, aliado à formação, podem ampliar, qualificar e potencializar a prática pedagógica.

O professor Miguel, embora tenha formação específica, também argumenta sobre as dificuldades que encontra em seu percurso profissional; no caso dele, os obstáculos incidem sobre os sistemas linguísticos da Libras e da LP (no ensino de determinados signos verbais para os alunos) e, precisamente por essa questão, acaba por buscar cursos de capacitação, como vemos no excerto, a seguir:

[...] Então eu acredito que eu preciso de mais formações, de mais conhecimentos para poder trabalhar com esses surdos [...]. Tem algumas especificidades da língua portuguesa, como algumas composições de palavras que eu não compreendo, não consigo extrair o significado, nesse momento, eu preciso de alguém que possa contextualizar para eu conseguir estabelecer sentidos [...] (MIGUEL, ago. 2021).

O professor Miguel, mesmo sendo surdo, em formação na área de LL, além de fluente em Libras, também sente falta de compreensão das estruturas da LP, de modo que percebemos que os dois professores estão, de fato, questionando-se quanto a sua competência enquanto

---

<sup>27</sup> MIGUEL. Entrevista II. [ago. 2021]. Entrevistador: Amauri Moret da Silva. Rolim de Moura/RO, 2021. 1 arquivo mkv (29 min.). A entrevista, na íntegra, encontra-se transcrita no Apêndice desta tese.



professores de Libras e LP para surdos. Segundo Costa Silva (2019), existem indagações que precisam ser feitas pelos professores sobre os seus papéis enquanto docentes, tais como:

Qual a importância de ser professor de PLS para surdos? A minha forma de ensino terá impacto positivo na vida desses alunos? Até que ponto vão as minhas competências como profissional? Posso proficiência na LSB? O mero ensino da estrutura da LP é suficiente para formar os meus alunos surdos como sujeitos que participam efetivamente na sociedade? (COSTA SILVA, 2019, p.45).

Nessa perspectiva, pontuamos que é necessário mais do que a fluência nas duas línguas e culturas em questão. Se, por um lado, os surdos nascem em um mundo intercultural, e, enquanto professor surdo, Miguel, intuitivamente, ambiciona pela interculturalidade em suas práticas de ensino, esse mesmo profissional parece não saber como fazê-lo; por outro, diante dos reframentos, é preciso deslocar-se, ir ao encontro do *outro* (*professor ouvinte*) que lhe explique e contextualize os conjuntos diferentes de uma mesma palavra em LP, direcionando-o aos sentidos dos textos. Destarte, nesse cenário, compreendemos que o espaço bilíngue é, notadamente, um espaço intercultural por excelência.

Segundo Fernandes e Correia (2015, p. 25), “[...] os espaços linguísticos determinados pelo bilinguismo inferem, no meio psicossociocultural do surdo, o respeito a sua integridade como indivíduo, caracterizando uma melhor forma de introduzi-lo no meio social, mais especificamente, no universo escolar”. Com base nesses autores, consideramos que o ensino bilíngue deve fazer parte da formação dos professores, a fim de contribuir com as suas práticas pedagógicas.

Perguntamos aos professores “Qual a sua perspectiva do ensino da Libras, um ensino como língua materna (primeira língua), segunda língua ou língua estrangeira?”. Nosso objetivo era compreender se os professores concebiam o ensino da Libras como língua materna e/ou primeira língua (L1), segunda língua (L2) ou estrangeira (LE), pois, a nosso ver, a concepção de ensino de língua assumida pelo professor influencia nas suas práticas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. À essa pergunta, os dois participantes responderam:

**Então até o momento que eu li essa pergunta eu falei pra você, né! Eu não tinha pensado nisso ainda** [...] depois dessa leitura dessa pergunta nós trabalhamos na perspectiva do **ensino como língua materna** (HELENA, ago. 2021, grifo nosso).

[...] Na minha percepção enquanto surdo **percebo a Libras como primeira língua** é claro que para mim é muito natural pelo fato de ser surdo (MIGUEL, ago. 2021).

Com base nos eventos anteriores, é possível observar um movimento de distanciamento por parte da professora Helena acerca dos sentidos da pergunta, pois, até o momento de nossa interrogação, ela parece não ter pensado sobre o tema, no entanto, afirma

trabalhar “na perspectiva do ensino como língua materna”. Já o professor Miguel, por sua vez, prontamente responde: “percebo a Libras como primeira língua”, (movimento de aproximação), complementando: “é claro que para mim é muito natural pelo fato de ser surdo”, associando, desse modo, a sua clareza sobre o tema, não por ter graduação em LL, mas por se identificar nesse lugar, tendo ele mesmo essa experiência de vida em sociedade. Nesse sentido, a visão do professor, sobre Libras como L1, associa-se à sua identidade surda.

Sob outra perspectiva, ambos os professores afirmam trabalhar a Libras na ótica do ensino de língua materna ou primeira língua. Esse dado será retomado na análise das aulas, a fim de compreendermos se as práticas didático-pedagógicas escolhidas por esses professores, de fato, refletem sobre as suas concepções de ensino de Libras.

Percebemos que as noções sobre o que a Libras representa, no ensino, para os professores, não adentram o campo dos fundamentos teóricos para o ensino de línguas. A professora Helena, por exemplo, esboça uma reação alheia aos princípios teóricos e práticos para o ensino da Libras, enquanto o professor Miguel entrelaça o ensino à sua vivência de mundo, ou seja, assim como ele aprendeu a língua, ele procura ensiná-la. Diante desses fatos, assentamos que não é necessário ser surdo para ensinar Libras, mas é fundamental maiores investimentos para a qualificação dos professores, tanto na formação inicial quanto contínua, para que esses profissionais estejam preparados para equilibrar, em suas práticas, o domínio teórico-metodológico aliado às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes, de modo que eles venham a produzir reflexões sobre as práticas de ensino. Isso porque, à medida em que os professores questionam sobre ensinar e aprender uma L1, L2 e LE (e como a suas escolhas didático-pedagógicas interferem nesse processo), eles vão, paulatinamente, assumindo uma outra postura para o ensino dessas línguas, pois irão levar em consideração as condições sócio-históricas de aquisição.

Para Costa Silva (2019, p. 44), quando os professores fizerem questionamentos reflexivos sobre aprender e ensinar uma L1, L2 e LE, eles devem considerar os seguintes questionamentos:

[...] o que entendo por língua? De que forma a linguagem se desenvolve no ser humano? O que a língua permite ao homem? Além disso, acrescentamos questionamentos específicos para um professor de alunos surdos: o meu aluno possui língua? A LSB é uma língua? Se sim, por quais fatores? Qual a importância dessa LS e o que ela pode proporcionar ao meu aluno?

Ora, no que se refere à prática didático-pedagógica, é fundamental que os professores façam estas perguntas: O que é uma L1? Essa língua é adquirida ou aprendida pelo aluno? De que maneira se dá esse processo? Que fatores podem influenciar o desenrolar da

aquisição/aprendizagem da L2? Que diferença há entre considerar a LP como L2 e não como LE? (COSTA SILVA, 2019, p. 44).

Esses questionamentos revelam que é preciso que os docentes tenham uma concepção bem alicerçada sobre língua, linguagem e ensino, de modo que possam elaborar propostas didáticas que atendam às necessidades de seus alunos, bem como façam uso de estratégias de ensino pertinentes, impulsionando, com essas abordagens, a aprendizagem dos alunos surdos. Ainda, devem considerar que o ensino da língua não se restringe ao domínio da estrutura gramatical.

De acordo com Bakhtin (2011b), não aprendemos a língua de forma isolada, pela categorização das formas da língua, mas pelas enunciações concretas. Assim,

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas (BAKHTIN, 2011b, p. 282-283).

Para o autor russo, a língua integra a vida humana por meio de enunciados concretos, que se realizam na forma da comunicação real, viva e interacional. São essas algumas das características que representam a Teoria Dialógica da Linguagem, diferindo-a de outras teorias modernas. Essa teoria bakhtiniana em domínio específico nos auxilia a refletir sobre a dificuldade do professor Miguel com a LP, em específico, com “algumas composições de palavras [da LP]”, para as quais ele enuncia necessitar “de alguém que possa contextualizar para eu conseguir estabelecer sentidos [...]” (MIGUEL, ago. 2021). Ou seja, não é pelo fato de ele não saber a sua própria língua, a Libras, mas pela necessidade de compreensão do enunciado em português, como um todo acabado e impregnado de sentido, para que, então, consiga auxiliar seus alunos no aprendizado da língua. Notamos, ainda, que o professor busca os possíveis sentidos da palavra naquilo que é dito, no contexto dado pelo “outro”, seu parceiro na enunciação.

Para Bakhtin (2011b), a língua é quase tudo na vida das pessoas, não podendo ser objeto apenas de uma ciência, a Linguística, nem ao menos ser interpretada apenas por métodos, ou seja, pela análise de elementos no interior do sistema da língua. Por esse motivo, voltaremos a esse dado, na próxima seção, ao refletirmos sobre as práticas didático-pedagógicas dos professores. Por ora, pensamos que as percepções dos professores para o ensino de alunos

surdos passam não somente por uma política de educação bilíngue, que envolve mudanças de cultura, visão de mundo, princípios e ações, mas por suas concepções de língua e de ensino de língua.

Nas palavras de Slomski (2012, p.79),

Uma política de educação bilíngue para Surdos significa uma mudança de cultura, de visão de mundo, de princípios, de pensamento e de ações. Então não estamos falando de mudança no plano operacional, dos meios, dos métodos e dos procedimentos somente, mas no plano filosófico, dos fins desta educação, por que e para que educar? Que educação de Surdos temos? Que educação de Surdos queremos? A metáfora que cabe aqui é a de que esta mudança é uma “porta” que se abre por dentro de cada um e a “chave” não está do lado de fora. A chave para esta abertura está no pensamento, nas representações sobre a Surdez e a pessoa Surda, no imaginário de cada um.

No que tange à visão dos sujeitos professores sobre a surdez, bem como a percepção do aluno surdo no espaço de ensino, perguntamos “Quais as suas visões sobre o aluno surdo, como o percebe dentro do espaço de ensino? Por se tratar de uma sala de atendimento especial, buscávamos entender como os professores compreendiam os alunos nesse espaço educacional, mais notadamente, se as suas visões incluíam preconceitos de alguma ordem, abrangendo os alunos surdos como deficientes ou incapazes. Suas respostas foram:

Surdo né! Porque ele pertence a um grupo cultural, linguístico diferente, né! Então ele tem uma diferença linguística, então eu o percebo como surdo, dentro dessa ideia socioantropológica né! de estudo do ser humano do sujeito na sociedade, ele é surdo (HELENA, ago. 2021).

Eu sou surdo, claro que eu vou perceber meu aluno, meu semelhante como surdo, visto que eu tenho uma identidade surda. [...] Porém temos algumas especificidades como a dupla necessidade especial, por exemplo, surdez e síndrome de Down, surdez e deficiência intelectual, aí eu tenho outra diferença, o meu olhar vai ser outro para com esse aluno [...] (MIGUEL, ago. 2021).

Os professores apoiaram as suas visões nos conceitos de surdez, valorados pela questão cultural, considerando a identidade surda e o fato de os alunos pertencerem a uma comunidade surda, destoantes dos pré-conceitos concebidos pela sociedade. No pensamento de Skliar (2015), as fronteiras da exclusão se encontram quando se pretende estipular para o outro um padrão de normalidade, sem considerar que as relações de alteridade cultural dos sujeitos estão em constante movimento imposto pelas marcas da modernidade, em que não há um único mundo disponível, mas, vários mundos que se impõem e se superpõem.

Para Perlin (2003), as visões construídas sobre os surdos são marcas culturais predominantemente ouvintes, equiparadas na menos valia, no *déficit* de algo que não encontram equivalência no mundo surdo. Na avaliação ouvintista, os surdos precisam da referência da

cultura ouvinte, isto é, as representações sociais cristalizadas, bem como o preconceito sobre os surdos, não concebem a capacidade que os surtos têm de produzir cultura através da língua de sinais e/ou mesmo de manifestações de ideias e ações de engajamento político, justamente por acreditarem que a fala é um elemento essencial para esses agenciamentos.

O ensino pautado na visão apontada por Perlin (2003) tende a não valorizar a língua de sinais no contexto de sala de aula. Com base nas respostas dadas pelos professores, não observamos marcas dessa visão em seus dizeres. No que tange às suas práticas em sala de aula, voltaremos a esse aspecto, em momento posterior, ao tratarmos das análises das aulas dos sujeitos da pesquisa, respectivamente nas subseções 4.2.1 e 4.2.2.

Segundo Strobel (2015), os artefatos culturais dos surdos, tais como a língua de sinais, a escrita de sinais, a literatura surda, o teatro, a pantomima e as artes plásticas, precisam ser valorizadas na escola como instrumento educacional, de socialização e expressão cultural e étnica do povo surdo, não cabendo mais pensar esse segmento social sob uma espécie de ótica da deficiência.

Por trabalhar em um centro educacional e receber alunos com deficiência, o professor Miguel considera que, além da surdez, o aluno pode ter outras necessidades, como por exemplo, a Síndrome de Down, deficiência intelectual caracterizada pelo desenvolvimento intelectual inferior à média. Ressaltamos, nesse sentido, o caso do aluno José, visto que, além da surdez, ele também possui uma deficiência mental, considerada de grau leve. Neste caso, quando a surdez está vinculada a outro comprometimento, a presença de um professor surdo ajuda na identificação de possíveis estratégias de comunicação e de ensino para esse aluno, que, por sua vez, demonstra, entre as identidades surdas, outra constituição, mais especificamente, uma estruturação que considere sua diferença em relação aos demais surdos (PERLIN, 2003; STROBEL, 2015).

Os dados aqui apresentados evidenciam que, apenas uma formação específica, não contribui efetivamente para a realização das aulas para os alunos surdos e, também, demonstram a necessidade de haver um trabalho sistematizado, nos cursos de formação inicial e continuada, sobre o bilinguismo, educação intercultural, e, por último, ensino e aprendizagem de L1, L2 e LE.

Na próxima seção, trataremos dos dados relativos às estratégias de ensino, que fundamentam a aquisição da Libras e da LP de ambos os professores.

## 4.2 Ensino de Libras e português para surdos em ambiente virtual de aprendizagem: análise dialógica

Nesta seção, tratamos da análise dos dados gerados, com base nas observações e gravações realizadas em 04 (quatro) aulas, sendo 02 (duas) de Libras e 02 (duas) de LP. Metodologicamente, primeiramente descrevemos as aulas, a fim de visualizarmos a sala de aula no ensino remoto, professores, alunos e todas as nuances de suas interações; intercalamos, para tanto, a descrição com os eventos das aulas gravadas e transcritas da Libras sinalizada para LP escrita. Desse modo, quando necessário para fundamentar nossa análise, confrontamos esses dados com aqueles anteriormente obtidos nas entrevistas.

Engajamo-nos em transcrever (eventos) e analisar as aulas de Libras e de LP, com vistas na proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para surdos, estando, nesse ensejo, em acordo com Nascimento *et al.* (2021). Nessa perspectiva, nosso olhar *exotópico* buscou apreender algumas práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores Helena e Miguel. Almejamos, nessa proposta, compreender as práticas de ensino desses professores e como elas contribuem ou não para a aprendizagem dos alunos surdos. Pretendemos, ainda, entrever as formas como cada um procede o ensino de Libras e LP em relação aos meios e aos tipos de interação verbal. Para a análise do *corpus*, mobilizamos os conceitos de *enunciado concreto*, *relações dialógicas*, *compreensão ativa e responsiva* e *referência visual responsiva* em aulas de Libras e LP para surdos, ministradas em Libras.

*Relações dialógicas*. O que buscamos?

Compreender os tipos de relações vivenciadas pelo *eu* (que ensina) e pelo *outro* (que aprende), para, assim, caracterizarmos as escolhas didático-pedagógicas dos docentes de Libras e LP, bem como suas implicações no âmbito do ensino e aprendizagem das línguas.

*Enunciado Concreto*. O que buscamos?

Perceber cientificamente, por meio dos enunciados concretos dos participantes, a perspectiva dos enunciadoreis diante das suas atitudes responsivas, para, logo em seguida, verificar elementos funcionais relacionados ao ensino e à aprendizagem.

*Compreensão ativa e responsiva*. O que buscamos?

Verificar, a partir das escolhas didático-pedagógicas dos professores de Libras e LP, como os alunos surdos conseguem dar sentidos aos processos interativos mobilizados durante o desenvolvimento das atividades para o ensino de Libras e LP. Desse modo, as ressonâncias dialógicas podem nos dar pistas sobre como ocorreu a compreensão ativa e responsiva em relação aos enunciados, em Libras, produzidos pelos professores.

### *Referência visual responsiva. O que buscamos?*

Observar os seguintes elementos visuais: vídeos, imagens e comunicação gestual entre professores e alunos na interação em sala de aula, tendo como parâmetro de análise a proposta curricular PSLS, para então compreender como são articuladas duas questões-chaves nesse processo, a saber: as referências visuais responsivas e, também, a relação entre as línguas (Libras e LP) envolvidas durante o ensino das línguas.

Na subseção seguinte, analisaremos as aulas de LP da professora Helena, mobilizando os conceitos elencados acima.

#### **4.2.1 Práticas didático-pedagógicas nas aulas de português, ministradas pela professora Helena**

Pontuamos, inicialmente, que os dois professores são fluentes e ministram suas aulas em Libras, de modo que os conteúdos foram expostos aos alunos por meio da língua de mediação, a Libras, que também representa, nesse contexto, segundo Bernardino *et al.* (2021), a língua de ensino, instrução e de interação. Ressaltamos que ficou sob responsabilidade do pesquisador fazer as transcrições dos enunciados e traduções da Libras sinalizada para LP escrita, com exceção dos gestos, posto que não podemos inferir acerca da equivalência dos enunciados em LP, ou seja, os sentidos produzidos pelos gestos durante a sinalização dos participantes da pesquisa. Os gestos foram explorados principalmente pelos surdos, tanto professor como alunos, comprovando que, entre as marcas da identidade surda, estão a visualidade e a gestualidade desses sujeitos.

Informamos, também, que não foi possível ter acesso ao planejamento dos professores, nem ao plano de ensino, de modo que não podemos afirmar se houve ou não um planejamento para as aulas lecionadas. Todos os encontros da disciplina aconteceram em ambiente virtual, via Plataforma *Google Meet*, e, durante esse período, não foi apresentado nenhum plano de ensino. No entanto, durante as aulas, percebemos, em alguns momentos, indícios de um planejamento prévio, tendo em vista que, quando a professora Helena solicitava a participação do professor Miguel, no esclarecimento sobre algum sinal em específico, ele projetava um *slide*, contendo uma imagem ou vídeo sobre o assunto proposto.

Iniciamos esta subseção apresentando e descrevendo o ambiente virtual de ensino de nossos sujeitos da pesquisa, com base no caderno de campo. Observemos a seguir:



**Figura 4** - As eleições Municipais  
Fonte: Caderno de campo virtual (09/11/2020).

No dia 09 de novembro de 2020, a professora Helena ministrou a primeira aula de LP, cuja proposta de ensino foi centrada nas “eleições municipais”. Nessa mesma aula, o professor Miguel também participou, auxiliando a professora Helena na interação com os alunos surdos, principalmente, quando não havia compreensão dos sinais realizados pela docente.

Os assuntos trabalhados na aula estavam, portanto, relacionados às eleições, ao processo eleitoral do município, ou seja, os candidatos a prefeitos, vice-prefeitos, vereadores e suplentes. A aula teve início às 8h29min, um pouco mais tarde em relação ao horário combinado com os alunos (das 08h às 09h, no período matutino). Segundo a professora, esse atraso era comum, ocorrendo cotidianamente.

Helena é fluente em Libras, conduzindo a sua aula sinalizando os conteúdos. Durante a realização de alguns sinais, percebemos que a professora também pronunciava palavras, uma ocorrência comum para ouvintes, falantes de Libras como L2<sup>28</sup>. Participaram da aula, via celular, os alunos Maria e José. José segurava o seu aparelho, enquanto estava deitado em uma rede, na varanda de sua casa. Maria manuseou o celular, colocou na mesa da cozinha (atrás dela havia uma geladeira e um armário de louças), enquanto segurava uma garrafa de café.

A aula começou com o compartilhamento dos *slides*. Helena elaborou, como temática, o momento das eleições municipais para prefeito, vice-prefeito, vereadores e suplentes. Iniciou sua abordagem explanando sobre os conceitos dos cargos em questão, explicando, passo a passo, como deveriam votar, haja vista que todos já possuíam mais de 16 anos, já podendo exercer esse direito político.

Esse início da aula mostra que a prática da professora está em consonância parcial com a proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua, para estudantes surdos da educação básica (BERNARDINO *et al.*, 2021). Nesse documento, afirma-se que, no

---

<sup>28</sup> Segundo Gesser (2012), os aprendizes de Libras como L2 que já possuem uma língua oral, costumam, ao sinalizar, inevitavelmente, falar a palavra em voz alta, ou apenas mexer a boca, isso promove a eles uma segurança na sinalização.



ensino do português escrito, a Libras é tomada como língua de mediação e de interação, e, a língua portuguesa, como língua de instrução. Assim, durante o ensino do português, é preciso que seja assumida uma perspectiva contextualizada, partindo da realidade dos alunos, assim como na utilização de textos que estejam relacionados com as experiências vivenciadas por eles, para o ensino do PSLS.

Em nossa visão, essa prática pode favorecer o aprendizado dos alunos surdos, bem como o caminho metodológico escolhido pela professora, que, exercendo essa prática com base no PSLS, conseguirá criar um percurso que contribuirá na divulgação de metodologias a serem usadas por outros docentes. Nessa direção, a docente Helena aproveitou também para apresentar as terminologias políticas em Libras, pois muitos sinais não eram do conhecimento dos alunos. Assim, os sinais utilizados foram: secretário, presidente, vice-presidente, ministro, prefeito, vice-prefeito, vereadores, política, organização política e direção política.

Por essa razão, a docente apresentou imagens dos candidatos a prefeito do município de residência dos alunos. No topo do *slide*, havia o enunciado em LP: “Eleições municipais 2020”. No transcorrer de sua sinalização, notamos apenas esse recurso gráfico da LP. Em outro momento, em vídeo, Helena apresentou os sinais relacionados à política, a exemplo de: presidente, vice-presidente, entre outros; cada um deles acompanhado da respectiva palavra em LP. Em contrapartida, Maria parecia não reconhecer a palavra “presidente”, grafada em LP, enquanto José, por sua vez, somente observava a aula, sem participar ativamente, limitando-se a responder aos questionamentos dos docentes apenas quando instigado.

Pontuamos que a elaboração da aula foi motivada pelo momento político em que aconteciam as eleições municipais, coincidindo com o período do isolamento social. O tema dialogou intensamente com as redes sociais, criando, assim, uma rede de conexão com a vida dos participantes, pois, naquele contexto, as atividades humanas eram mediadas por tecnologia e, desse modo, as pessoas reservavam muito tempo ao contato com as mídias digitais. Essa questão pode ser observada no evento 1, a seguir, em que trazemos um recorte do diálogo realizado pelos sujeitos, durante a interação na sala de aula, em Libras sinalizada e transcrito em LP escrita:

### **EVENTO 1 - AULA 1**

Helena e Miguel entram na sala virtual do *Google Meet* para a aula de Língua Portuguesa. Ambos esperam cerca de 15 minutos até os alunos aparecerem.

A Prof. **Helena** inicia sua aula remota sinalizando: “– Bom dia turma, hoje o tema da aula é eleição (E-L-E-I-C-Õ-E-S<sup>29</sup>)”. Primeiramente ela pergunta aos discentes: “– O que é eleições, vocês sabem?” A turma permanece em silêncio (Maria e José), neste momento não há interação verbal com a docente. Assim, **Helena** continua sua aula explicando: “– As eleições ocorrem de quatro em quatro anos, temos as eleições para presidente, senador, deputado federal, deputado estadual, governador, prefeito e vereador. As eleições para prefeito e vereadores ocorrem dois anos após as eleições para presidente. Hoje, iremos conhecer as eleições para o nosso município, vereador e prefeito”. Após a fala da professora, **Maria** esboça uma reação balançando a cabeça afirmativamente dando a impressão aparentemente que compreendeu o assunto abordado. Então, **Helena** pergunta diretamente a eles (Maria e José) em Libras: “– Vocês têm título de eleitor?” A fim de contribuir com o questionamento, **Helena** busca o documento eleitoral que está sobre a mesa e o aproxima da câmera do notebook, ela o segura, enquanto espera uma devolutiva dos alunos. Ao visualizar o documento, **Maria** faz uma expressão facial de espanto, aponta o dedo para a sentença (República Federativa do Brasil) em português e sinaliza: “– Que frase grande! Tenho um desse ali guardado”, ela se levanta e vai procurar. Ao mesmo tempo em que o aluno **José** se levanta, vai até outro cômodo da casa e volta segurando o documento de identidade, mostra-o na câmera do celular com que assiste a aula. Diante da resposta do discente, **Helena** argumenta: “– Não é esse José!” Novamente ela busca sobre a mesa outro documento, assim levanta na tela do notebook o documento de identidade, segurando-o com uma das mãos e com a outra mão sinalizando: “– Está vendo? Este aqui é a identidade, este outro (levanta e mostra o título) é o título de eleitor. São documentos diferentes”. Encerrando esse momento de conceituação do assunto eleições, **Helena** expõe um vídeo em Libras para complementar a aula afirmando que: “– Vamos ver um vídeo sobre as terminologias políticas (mostra o vídeo). Estão vendo o sinal para presidente? Vocês sabem qual é o atual presidente do Brasil?” A professora apresenta a primeira terminologia política “presidente” tecendo perguntas e **Maria** responde da seguinte maneira: “– Sinal de presidente (expressão facial de dúvida, balança a cabeça negativamente)”, a aluna não compreende o conceito do sinal de “presidente”, apesar de sinalizar, ela não compreende o que significa o sinal. Enquanto isso, o aluno **José** permanece em silêncio olhando para frente, ele está deitado em uma rede. Como a aluna não compreendeu o significado do sinal de “presidente”, **Helena** sinaliza novamente: “Presidente”, a não compreensão do significado leva a professora a solicitar a ajuda do Prof. **Miguel**, ela diz: “– Você pode explicar o conceito de presidente para que **Maria** possa compreender melhor”, sendo assim, **Miguel** primeiramente escreve a palavra com o alfabeto manual em Libras: “– P-R-E-S-I-D-E-N-T-E”, e depois conceitua: “– Lembra da Dilma Rousseff, Michel Temer, Lula, todos eles foram presidentes do Brasil”. O Prof. **Miguel** faz uma descrição das características físicas de cada presidente mostrando o sinal e a imagem de cada um, a exemplo de descrição tem-se o presidente Lula que sua característica marcante é a ausência do dedo mindinho na mão esquerda. O docente ainda complementa suas informações: “– O presidente tem a responsabilidade de administrar um país”. Mediante a conceituação e os exemplos dado pelo professor, **Maria** sinaliza que compreendeu apresentando uma expressão facial afirmativa: “– Ah, sim (expressão afirmativa), agora entendi”. Nesse mesmo momento o **José** segue em silêncio e não interage verbalmente com os docentes.

Nesse evento, percebemos a importância da atuação dos dois profissionais no contexto de ensino e aprendizagem em condições específicas, pois não podemos nos esquecer que se trata de ensino para alunos surdos, em uma sala de AEE. Esse procedimento pedagógico é consonante com o que estabelece a Lei n. 13.146 de artigo 28º, inciso IV, “[...] oferta de

<sup>29</sup> As transcrições da datilografia ou alfabeto manual serão indicadas em caixa alta, com letras separadas por hífen.

educação bilíngüe, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngües e em escolas inclusivas; [...]” (BRASIL, 2015). E, mesmo atendendo o que preconiza a lei, a professora Helena encontra barreiras em mediar a aprendizagem, devido ao fato de seus alunos estarem em processo de aquisição da Libras para compreensão das aulas, o que é normal em uma turma de surdos, em que um dos objetivos é ensinar a língua de sinais como língua de interação. Além disso, a professora Helena é ouvinte e, mesmo sendo fluente em Libras, apresenta limitações em reformular informações gestualmente, de modo que essas gesticulações reproduzam sentidos por meio do corpo, como um posicionamento docente na descrição do conteúdo do que se quer explicar.

Posto isto, a dificuldade da professora não é a Libras propriamente dita, mas a ausência de conhecimentos linguísticos como facilitadores na elaboração de representações das pessoas e objetos por meio de gestos, aproximando, assim, um termo específico na construção visual, de modo a explicar melhor a representação gráfica de “presidente” em Libras. Precisamente por isso, a docente recorre ao colega Miguel, para que ele explique à Maria a referida palavra. Para nós, quando a professora busca a ajuda do professor Miguel, a profissional coloca em evidência que o colega, além de ser surdo e fluente em Libras, é professor da turma. Por ser surdo, Miguel pode, em tese, reconhecer com mais propriedade as dificuldades dos alunos, conseguindo, nesse sentido, ajudá-los neste momento da compreensão dos conteúdos.

O fato acima descrito, ocorrido em sala de aula virtual, mostra que o processo de ensino, ali presente, assemelha-se ao bilinguismo para surdos, uma vez que ambos desenvolvem uma prática didático-pedagógica em Libras, ou seja, a língua de mediação como instrumento para apresentar o conteúdo e, salutarmente, interagir com os alunos surdos. O bilinguismo tendo a Libras como língua de mediação é amparado no artigo 22º do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002 podendo acontecer em classes bilíngües ou em escolas bilíngües para surdos e ouvintes. Por conseguinte, constatamos a observância das leis que asseguram o bilinguismo como uma modalidade de ensino.

Para Brasil (2005),

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Constatamos nesta aula que o obstáculo da resistência às práticas pedagógicas para alunos surdos já foi superada por estes professores, inclusive, estando visível a existência de uma preferência pelo ensino em Libras como garantia de maior participação dos alunos. Outro ponto positivo é a presença do diálogo entre o professor surdo e uma professora ouvinte, em que ambos expressam a valorização da Libras no contexto de sala de aula, de modo que, somado a isso, o aluno surdo tenha, também, a figura do professor surdo como espelho na aquisição da L1.

Percebe-se que a maior limitação está pautada em cada aluno, pois eles se encontram em níveis diferentes de aquisição da Libras, o que torna todo o ensino e a aprendizagem mais complexos. Observa-se, também, que essas dificuldades estão assentadas na ausência de recursos linguísticos dos alunos em relação à Libras e à LP. Logo, é preciso que os professores façam uso de estratégias que possam aproximar o conteúdo à vida desses alunos.

Esse dado nos remete ao que a professora disse, quando a entrevistamos, sobre suas dificuldades com o ensino de LP para surdos, bem como sobre a falta de um curso específico na área. Na resposta da questão 6, isso fica mais evidente:

6. Na sua concepção a dificuldade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos está mais voltada para o aluno ou para o professor? Se for o aluno, aponte qual as dificuldades? Se for o professor aponte as dificuldades?

Pra mim é o professor. Eu sinto, né! Que a dificuldade do ensino da língua portuguesa está comigo e não com o aluno [...] (HELENA, ago. 2021).

A valoração dada por Helena à sua dificuldade como professora no ensino de português para surdos, contraposta ao evento da aula ministrada pela docente, mostra-nos que os possíveis sentidos dos enunciados proferidos por um (professor) e outro (aluno) só podem ser construídos em um processo de interação entre os parceiros da enunciação, marcado, dessa maneira, pelas posições axiológicas de cada sujeito participante da interação discursiva, neste caso, a aula em tela. A partir de nosso olhar *exotópico*, na posição de observador desse momento de interação, confrontando esse evento com o que aquilo a docente verbalizou no excerto anterior, compreendemos que o agir da profissional, nesse caso, está ligado à sua visão de mundo sobre ensino de LP para surdos, pois, de um lado, a professora compreende a necessidade do ensino da LP para os surdos; no entanto, de outro, não tem formação específica para o ensino de português. Em suas palavras: “– Então, minha formação é pedagogia, educação infantil e séries iniciais. Atuo na área da educação no AEE. Então eu atuo na minha área de

formação”. Observamos, nesse ponto, um embate ideológico, pois a docente sabe que é preciso ensinar L2 para os alunos surdos, contudo, não possui um conhecimento sistematizado para sanar as dúvidas de seus alunos. Nesse embate, quase paradoxal, é possível dizer que a valoração para a formação específica é tomada como condição *sine qua non* para a resolução de problemas de aprendizagem dos alunos surdos.

A professora Helena, tal qual mostramos no evento 1 - aula 1, quando os alunos não conseguem compreender a sua sinalização, solicita o apoio do professor Miguel. Isso pode ocorrer, talvez, pelo fato de a professora acreditar que, em função de não ter uma formação específica em ensino de LP para alunos surdos (e enxergando isso como uma limitação linguística), acredite ser mais prudente que Miguel intervenha, complementando a sua sinalização sobre o assunto. Caso os alunos não consigam atingir um entendimento claro dos conteúdos, a estratégia utilizada por ambos os docentes está na reformulação traduzida do conteúdo explanado, seguindo suas visões e conhecimentos de mundo. Essa prática reformulativa pode estar vinculada à falta de competência linguística, semântica e pragmática dos alunos. De certa forma, não conseguir desenvolver essas competências, nos discentes, faz com que os professores sintam insegurança (como no caso de Helena), pois a falta de aprendizagem dos alunos também reflete e refrata nas metodologias e estratégias de ensino adotadas em classe, posto que não satisfazem os objetivos esperados.

Ao ser solicitado pela professora Helena, Miguel a auxilia, e, por meio de recursos visuais, como por exemplo, a descrição dos objetos ou pessoas, além de apresentação de imagens pelo projetor da sala, no *google*, o professor reelabora as explicações da colega. Como observado na enunciação da aluna Maria: “– Ah, sim (expressão afirmativa), agora entendi”, Miguel consegue mediar o ensino, uma vez que Maria, a aluna que estabelece contato visual com o docente na aula, interagindo com ele no evento supracitado, diz ter entendido. A discente demonstra, portanto, pelo movimento gestual, ter compreendido o conceito. Já José, como vimos, até o momento permanece em silêncio. No entanto, não podemos determinar se houve ou não compreensão de sua parte em relação ao conteúdo, pois o discente se mantém sem participação ativa na aula. Todavia, há a possibilidade de José estar elaborando uma réplica.

Sobre os enunciados de Maria, percebemos uma relação dialógica de compreensão e de consonância, pois a aluna, a partir do entendimento que obteve, elabora outros enunciados, respondendo prontamente à docente: “– Que frase grande! Tenho um desse ali guardado”. Sobre isso, Bakhtin (2018, p. 201) afirma que “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação [...]”. Já referente a José, há uma relação dialógica de distanciamento, ao passo que o discente não

confronta, não refuta e não concorda com os ensinamentos propostos. Pensamos, pois, no silêncio de José como uma situação preta de significados. Para nós, esse silêncio indica que, após a fala da professora Helena, o aluno ficou pensativo, buscando estabelecer conexões entre as falas dos professores com as de seus colegas. José pode estar tentando nos dizer que não está se sentindo bem, considerando o fato de as aulas ocorrerem justamente em momento pandêmico, em que muitas pessoas adoecem, não apenas fisicamente, mas emocionalmente, devido ao isolamento social. Talvez, esse silêncio possa representar, também, uma atitude reflexiva sobre as eleições, assim como a figura do presidente da república. Como são hipóteses, não é possível afirmar que houve ou não compreensão. Entendemos, portanto, que o sujeito precisa estabelecer outras relações, de modo que possamos identificar uma resposta.

A intervenção do professor Miguel, lembrando as figuras dos presidentes anteriores (Dilma Rousseff, Michel Temer, Lula), por meio da descrição das características físicas dos personagens, contribuiu para que os alunos, ao menos Maria, de forma declarada, compreendessem o significado da/o palavra/substantivo “presidente”. Talvez, o sucesso da intervenção desse professor esteja ligado, como vimos nos eventos de sua entrevista, à sua experiência na docência de aluno surdo, à sua formação acadêmica e, provavelmente, ao próprio fato de ele se reconhecer na mesma condição de seu aluno, compreendendo o discente pela sua própria experiência, mais especificamente, a importância da sinalização e analogias visuais. Sobre isso, Ladd (2013, p. 104) afirma que “se não tivesse gestuado com os surdos, não teria tido educação nenhuma”.

O autor se refere à comunicação entre surdos como “gestuar”<sup>30</sup>, ou seja, sinalizar, em que o uso da LS e da expressão corporal são potencializados para explicitar informações, contar histórias e, assim provocar o humor diante das situações adversas enfrentadas pelos surdos. Nesse campo de entendimento, criamos o termo *analogias visuais* para contemplar os conteúdos midiáticos na qualidade de produtos culturais, estando aliados à comunicação via língua de sinais e gestos – na produção de sentidos em sala de aula.

Diante do exposto, afirmamos que, embora Miguel tenha usado o recurso adequado para atingir o objetivo da aula, reconhecemos sua moderação para o uso e aplicação da LP como língua de instrução, pois as estruturas sintáticas e semânticas ainda lhe são complexas. Nessa medida, há um receio nas escolhas dos recursos lexicais mais específicos da LP (e

---

<sup>30</sup> O termo *gestuar* ou *gestuado* é referente ao fato de que, em Portugal, a língua dos surdos é denominada por Língua Gestual Portuguesa, de modo que podemos traduzir essa expressão como *sinalizar* ou *sinalizado*.

metalinguísticas da LS), de modo que consiga manipular aspectos da LS para esclarecer elementos da LP.

Miguel alcançou o propósito, que era explicar o conceito de “presidente” à Maria, e, nesse percurso, apoiou-se nas imagens dos últimos presidentes, bem como na associação das características desses sujeitos, para que, em primeiro momento, Maria identificasse quem era cada presidente (representação social), para somente depois entrelaçar os conceitos atribuídos ao cargo político (representação pública).

### EVENTO 1.1 - AULA 1

A Prof. **Helena** inicia sua aula remota sinalizando: “– Bom dia turma, hoje o tema da aula é eleições (E-L-E-I-Ç-Õ-E-S)”. Primeiramente ela pergunta aos discentes: “– O que é eleições, vocês sabem?” A turma permanece em silêncio (Maria e José), neste momento não há interação verbal com a docente. Assim, **Helena** continua sua aula explicando: “– As eleições ocorrem de quatro em quatro anos, temos as eleições para presidente, senador, deputado federal, deputado estadual, governador, prefeito e vereador. As eleições para prefeito e vereadores ocorrem dois anos após as eleições para presidente. Hoje, iremos conhecer as eleições para o nosso município, vereador e prefeito”.

Retomemos, portanto, a regência da professora Helena, precisamente quando é feita a seguinte sinalização: “– Hoje o tema da aula é eleição. O que é eleições, vocês sabem?”. Nessa situação, ao sinalizar em Libras e tornar essa comunicação compreensível aos alunos, a professora demonstra que a temática apresentada faz parte do contexto sócio-histórico brasileiro. Assim, a pergunta retórica “vocês sabem?” permite que os alunos demonstrem os seus conhecimentos sobre o mote “eleições”, apresentando, então, situações vividas anteriormente, para que possam responder ativamente à questão feita pela professora. Ademais, podemos dizer que a professora espera que os alunos associem o tema “eleições” não somente ao ato de votar, mas a outras situações, como por exemplo: ter um título de eleitor; à veiculação das propagandas eleitorais; e, aos comícios e nomes dos candidatos. Na medida em que a docente espera que os seus alunos respondam ativamente aos seus ensinamentos, concedendo acabamento às questões, esses fios dialógicos mencionados anteriormente podem fazer parte do planejamento da professora. Esse fato reafirma a visão de Bakhtin (2011d, p. 331), para quem “a compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica”.

Para nós, o tema da aula está excessivamente disseminado nas mídias sociais, em vários meios comunicativos e/ou digitais, demonstrando que a organização da aula é mediada pelo contexto sócio-histórico em que os alunos estão inseridos. Por essa razão, a professora questiona os discentes sobre o tema da aula, utilizando-se, conforme vemos, de perguntas para retomar o assunto: “– O que é eleições, vocês sabem?”. Helena, de certa forma, lança mão de

um recurso didático-pedagógico, prendendo por mais tempo a atenção dos alunos, levando-os a uma compreensão mais assertiva do tema, no intuito de construírem uma resposta eficaz para a problemática levantada em classe.

Com base nos apontamentos de Bakhtin (2011b), podemos dizer que esse recurso didático-pedagógico poderia ter sido melhor aproveitado caso a professora tivesse feito uma abordagem sócio-histórica para o tema da aula. Para isso, ela poderia ter apresentado as condições de produção e circulação que envolvem a janela do intérprete de Libras em uma eleição, promovendo, nessa conjectura, a inserção dos alunos surdos nesse contexto de aprendizagem. Isso é fundamental, considerando que esses alunos vivem em contextos diferentes, cujos níveis de aprendizagem também pedem uma abordagem que permita a construção de sentidos (atribuídos por eles) para o tema das eleições. A professora, nesse sentido, poderia ter apresentado um texto que, a partir dele, fossem realizadas perguntas introdutórias para o estabelecimento de conexões entre o texto e o tema da aula. Tal problematização permitiria que os alunos conseguissem dar sentido ao assunto discutido, que, a nosso ver, parecia demasiado abstrato para eles, pois não lhes foi apresentado um contexto de produção.

### EVENTO 1.2 - AULA 1

[...] Então, **Helena** pergunta diretamente a eles (Maria e José) em Libras: “– Vocês têm título de eleitor?” A fim de contribuir com o questionamento, **Helena** busca o documento eleitoral que está sobre a mesa e o aproxima da câmera do notebook, ela o segura, enquanto espera uma devolutiva dos alunos. [...] “– Estão vendo o sinal para presidente? Vocês sabem qual é o atual presidente do Brasil?” A professora apresenta a primeira terminologia política “presidente” tecendo perguntas e **Maria** responde da seguinte maneira: “– Sinal de presidente (expressão facial de dúvida, balança a cabeça negativamente)”, a aluna não compreende o conceito do sinal de “presidente”, apesar de sinalizar, ela não compreende o que significa o sinal. Enquanto isso, o aluno **José** permanece em silêncio olhando para frente, ele está deitado em uma rede.

Essa abstração é resolvida em parte, quando se fala do título de eleitor, o qual possibilitou a concretude do assunto. Essa estratégia de ensino nos leva a dizer que a atitude responsiva dos alunos se fez presente, pois responderam aos comandos feitos pela professora: “– Vocês têm título de eleitor? Vocês sabem qual é o atual presidente do Brasil?”. As respostas aos seus questionamentos ocorreram, principalmente, por meio das expressões faciais: Maria “sinal de presidente” (expressão facial de dúvida, balança a cabeça negativamente); José “(silêncio, olhando para frente)”, o que parece sinalizar dúvida ou momento de reflexão sobre o assunto.



Podemos, a partir dessa aula, perceber que a concepção de linguagem assumida pela professora é a língua como instrumento de comunicação. Para Fuza, Ohuschi e Megassi (2011, p. 485-486), “[...] nessa concepção, a linguagem é concebida como uma ferramenta, empregada para transmitir uma mensagem, uma informação [...]”. Em nosso entendimento, a professora Helena apresentou, apenas, um informe, neste caso, as eleições no Brasil.

Na atitude dos alunos, percebemos que Maria e José fazem uso de estratégias diferentes para tentarem responder à pergunta sobre o título de eleitor. Sobre a manifestação de compreensão, podemos perceber o posicionamento do sujeito diante de enunciado alheio, ou seja, essa tomada de posição do interlocutor é entendida como uma compreensão autêntica, visto que toda demonstração de compreensão responsiva comporta, em si, uma resposta, uma orientação tomada em relação ao que foi dito, mais especificamente, o fato de uma resposta trazer em seu bojo um nível de compreensão. Para Bakhtin (2011b), a compreensão se apresenta de duas maneiras, quais sejam: *atitude responsiva ativa imediata*, quando o interlocutor responde imediatamente a um enunciado, e, *atitude responsiva de efeito retardado*, quando demanda um tempo para a elaboração da resposta. Dessa maneira, não se pode afirmar que não houve compreensão alguma, mas que o sujeito obteve certo grau de entendimento, isto é, ele compreende o enunciado, mas por algum motivo precisa de tempo para a elaboração de uma resposta.

É, na perspectiva acima, que elencamos a atitude responsiva de efeito imediato, pois essa ação ocorreu quando a professora terminou o seu enunciado sobre os candidatos, especialmente quando Maria balançou a cabeça, afirmando que sabia do que se tratava. Em seguida, por meio da imagem, a professora mostrou um título de eleitor. Maria, então, aproximou os olhos da tela e, expressando uma não compreensão das palavras, enunciou: “Que frase grande! Tenho um desse ali guardado”, ao que José, por sua vez, não tendo conseguido decodificar a L2 presente no documento apresentado pela professora, mostra a identidade, apoiando-se no recurso visual.

### EVENTO 1.3 - AULA 1

[...] Ao visualizar o documento, **Maria** faz uma expressão facial de espanto, aponta o dedo para a sentença (República Federativa do Brasil) em português e sinaliza: “– Que frase grande! Tenho um desse ali guardado”, ela se levanta e vai procurar.

Constatamos, assim, que quando a professora apresentou o documento de identidade diante da câmera, a aluna fez a datilologia, o que demonstra que a leitura em L2 de “República Federativa do Brasil” não produziu efeitos na L1. Afirmamos que, apesar de estabelecer uma relação de sentido por meio da imagem do título, que corresponde ao formato e à cor do

documento, Maria não foi capaz, nesse momento, de inferir o significado, ler em português escrito, comparar as línguas para transpor o significado, a fim de interpretar o contexto em que estavam dispostas as palavras. Concluímos, por conseguinte, que a referência visual é a base para assimilação dos conteúdos, mas não é suficiente para leitura em L2.

Enquanto pesquisadores, percebemos que alguns direcionamentos sobre o ensino de LP para surdos, nessa aula, concebem a possibilidade de o aluno não possuir mecanismos internos e/ou estruturas básicas conceituais que o direcionem à compreensão dos enunciados escritos em L2. Observamos esse fato, quando a professora aproximou o documento da tela do computador, e, tanto Maria quanto José, apoiaram-se nos traços visuais do documento apresentado, fazendo uma leitura dos elementos não verbais presentes na informação, tais como a cor e a forma do documento.

#### EVENTO 1.4 - AULA 1

[...] Ao mesmo tempo em que o aluno **José** se levanta, vai até outro cômodo da casa e volta segurando o documento de identidade, mostra-o na câmera do celular com que assiste a aula. Diante da resposta do discente, **Helena** argumenta: “– Não é esse José!” Novamente ela busca sobre a mesa outro documento, assim levanta na tela do notebook o documento de identidade, segurando-o com uma das mãos e com a outra mão sinalizando: “– Está vendo? Este aqui é a identidade, este outro (levanta e mostra o título) é o título de eleitor. São documentos diferentes”.

Com a atenção centrada em José, pontuamos que, inicialmente, não houve nenhuma expressão intencional, pois ele estava deitado em uma rede, com os olhos fixos para baixo. Não sabemos se estava dormindo ou se, simplesmente, não tinha interesse pelo assunto abordado. Em outro momento, assim que a professora apresentou o título de eleitor, José assumiu no discurso a posição de respondente, qual seja: levantou-se da rede para buscar o seu documento de identidade (que, aparentemente, tem a mesma cor e formato do título de eleitor) e o mostrou à professora, devolvendo-lhe, assim, o turno de fala. Mesmo tendo manifestado uma resposta diferente da esperada, entendemos que houve uma *atitude responsiva imediata*, haja vista que José buscou elementos visuais do objeto para tentar elaborar uma réplica, por meio de outro enunciado.

Na presente pesquisa, adotamos a concepção de “referências visuais responsivas”, de modo a analisarmos essa postura de José. Entendemos o quanto é importante o potencial dos materiais visuais na aquisição de uma outra língua pelos surdos. Essas referências visuais responsivas expressam, também, o acabamento do enunciado, posto que motivam os alunos a emitirem um ato responsivo sobre a imagem apresentada. Segundo Bakhtin (2011b), toda relação de princípio é de natureza produtora e criativa. De forma análoga, podemos dizer que

os alunos buscam, na vida, elementos para responder ao enunciado proposto por meio da imagem. Assim, quando Helena apresenta o título de eleitor na câmera de vídeo, José - “(se levanta pega o documento de identidade e mostra na câmera)” - expõe outro objeto, acreditando haver equivalência entre o título de eleitor e o documento de identidade. Nesse ato responsivo e visual, os alunos conseguem expressar aquilo que não sabem. Isso se torna bem mais complexo em relação a uma afirmação positiva, demonstrando o conhecimento pleno do documento apresentado pela docente. Por isso, dizemos que há uma compreensão ativa imediata.

O ato responsivo do aluno muda o roteiro da aula. Nesse movimento responsivo, Helena foi provocada, assumindo a posição de respondente, identificando a necessidade de buscar recursos para mediar a sua réplica diante da dúvida do aluno José, quando este lhe apresentou o documento de identidade, achando tratar-se do título de eleitor; ao que ela responde: “- Não é esse José (pega o documento de identidade e mostra), está vendo, este aqui é a identidade, este outro (levanta e mostra o título) é o título de eleitor, são documentos diferentes.”

Ainda na esteira de Bakhtin (2011b), que afirma que a compreensão é o cotejo de um texto com outros textos, é preciso observar que a réplica também corresponde à unidade da comunicação discursiva, considerando a alternância dos sujeitos do discurso, o que serve de moldura para que o *enunciado concreto* seja constituído em todas as suas peculiaridades, por meio da conclusibilidade, fenômeno esse ocorrido quando o interlocutor toma o turno da fala para responder, não sendo suficiente apenas a compreensão do enunciado. É preciso, pois, que o enunciado suscite uma atitude responsiva, seja ela imediata ou, então, de efeito retardado.

### EVENTO 1.5 - AULA 1

[...] Encerrando esse momento de conceituação do assunto eleições, **Helena** expõe um vídeo em Libras para complementar a aula afirmando que: “- Vamos ver um vídeo sobre as terminologias políticas (mostra o vídeo). Estão vendo o sinal para presidente? Vocês sabem qual é o atual presidente do Brasil?” A professora apresenta a primeira terminologia política “presidente” tecendo perguntas e **Maria** responde da seguinte maneira: “- Sinal de presidente (expressão facial de dúvida, balança a cabeça negativamente)”, a aluna não compreende o conceito do sinal de “presidente”, apesar de sinalizar, ela não compreende o que significa o sinal. Enquanto isso, o aluno **José** permanece em silêncio olhando para frente, ele está deitado em uma rede. Como a aluna não compreendeu o significado do sinal de “presidente”, **Helena** sinaliza novamente: “Presidente”, a não compreensão do significado leva a professora a solicitar a ajuda do Prof. **Miguel**, ela diz: “- Você pode explicar o conceito de presidente para que **Maria** possa compreender melhor”.

Essa clareza em relação à unidade da comunicação discursiva nos leva a compreender que a pergunta feita por Helena, “...Qual é o atual presidente do Brasil?”, estabelece entre ela e

seus interlocutores (alunos surdos) uma *relação dialógica* conflituosa, considerando que estes não a compreenderam de imediato. Primeiramente, devemos observar que, no enunciado: “– Qual é o **atual** presidente do Brasil?” (grifo nosso), proferido por Helena, o termo “atual” pressupõe a existência de presidentes anteriores em nosso país. Nesse contexto, o adjetivo “atual” corrobora a construção desse sentido.

No processo de compreensão dessa pergunta, Maria, inicialmente, não soube responder ou não compreendeu o enunciado e, com expressão de dúvida, solicitou ajuda ao professor surdo. Miguel, então, fez o sinal da palavra “presidente” e, com a ajuda de recursos visuais (imagens e a descrição das características físicas das pessoas), ele apresentou uma sequência dos últimos presidentes do Brasil, explicando o que é ser um presidente. A partir desse momento, a aluna afirmou: “Agora entendi”.

Apontamos que a relação entre os dois professores é harmoniosa, no entanto precisamos relatar o que o signo ideológico nos apresenta subliminarmente, por meio de vazios e silêncios, gestos e expressões. Na realização do ensino, no tocante ao poder exercido por cada um, a atitude de Maria, ao solicitar ajuda para Miguel, revelou níveis de relações assimétricas entre os dois professores. Concluímos, tendo essa percepção analítica como base, que Miguel não toma o turno de fala, porque não houve um planejamento incluindo a sua participação na aula. Percebemos, neste momento, que se não houvesse dúvidas, e/ou se Helena conseguisse responder aos questionamentos em Libras, Miguel entraria e sairia da aula sem fazer ação alguma.

Esse é um elemento que demonstra haver submissão nas relações de ensino dos docentes, em que uma instância superior prevalece, concedendo objetivamente e formalmente a uma das pessoas o poder e o momento de sinalizar. Maria, ao solicitar Miguel, manifestou uma compreensão ativa sobre o papel do professor surdo em sala de aula. Acreditamos que esse elemento merece uma reflexão, por isso estamos levantando essa discussão, pois é um dado relevante e que, curiosamente, não esperávamos encontrar.

Segundo Bakhtin (2018), a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua espelham os conflitos de classe. Dessa forma, não podemos afirmar categoricamente que os surdos não lutem pelo espaço do *poder*, de *dizer* e de *estar*, contudo, a prática docente evidencia um comportamento de tutela do professor surdo sob a atuação da professora ouvinte.

Em nossa visão, quando o professor Miguel recebe o papel de ser o responsável para sinalizar os conteúdos para Maria, ele próprio nos induz a pensar na figura do professor surdo, que parece estar baseada em uma experiência relegada a um passado de dominação de ouvintes

sobre os surdos. Nessa ótica, percebemos que existe uma *compreensão responsiva passiva* de subordinação, ao passo que alunos surdos estão em processo de ensino e aprendizagem da LP. Nesse jogo esquemático-social, Miguel, enquanto docente, torna-se um sinalizador, mostrando os sinais em Libras, solicitados por Helena.

### EVENTO 1.6 - AULA 1

[...] sendo assim, **Miguel** primeiramente escreve a palavra com o alfabeto em Libras: “– P-R-E-S-I-D-E-N-T-E”, e depois conceitua: “– Lembra da Dilma Rousseff, Michel Temer, Lula, todos eles foram presidentes do Brasil”. O Prof. Miguel faz uma descrição das características físicas de cada presidente mostrando o sinal e a imagem de cada um, a exemplo de descrição tem-se o presidente Lula que sua característica marcante é a ausência do dedo mindinho na mão esquerda. O docente ainda complementa suas informações: “– O presidente tem a responsabilidade de administrar um país”. Mediante a conceituação e os exemplos dado pelo professor, **Maria** sinaliza que compreendeu apresentando uma expressão facial afirmativa: “– Ah, sim (expressão afirmativa), agora entendi”. Nesse mesmo momento o **José** segue em silêncio e não interage verbalmente com os docentes.

No que tange às questões de atitude responsiva de Maria e Miguel, percebemos que o que se chama de compreensão responsiva também pode significar avaliação de um enunciado (concordância ou discordância). No caso de Maria, há uma discordância, enquanto Miguel manifesta concordância em sua postura passiva, nas aulas ministradas pela professora Helena. Percebemos a discordância de Maria em relação ao lugar que o professor ocupa na sala de aula. A nosso ver, Maria compreende que o docente precisa se manifestar independente da permissão ou solicitação da professora Helena, observa-se que Maria se dirige a Miguel, nos questionamentos, na situação surdo-surdo, não concordando com o seu silêncio. Na outra direção, Miguel manifesta concordância em sua postura passiva, nas aulas ministradas por Helena, não sabemos as razões de sua passividade, mas podemos supor que esse comportamento pode estar relacionado com as práticas históricas de exclusão social dos surdos. Acreditamos que experiências históricas de Miguel interferem em sua autonomia em sala de aula.

Ao considerar o processo de compreensão ativa responsiva de Maria, podemos inferir que ele foi tenso, tendo em vista que a aluna só sinalizou a possibilidade de compreender o significado da palavra “presidente” após a intervenção do professor surdo, Miguel, que sinalizou o termo, apresentando imagens dos últimos presidentes brasileiros. O enunciado da professora, somado ao sinal e às imagens apresentadas por Miguel, bem como o seu conhecimento de mundo sobre o tema, auxiliaram a aluna a estabelecer relações de sentido entre o tema apresentado e os seus possíveis significados.

Esse momento pode ser compreendido como aquele em que Bakhtin (2011b) afirma que a resposta está em germinação, e, que ela sempre virá, mesmo que tardiamente. De algum modo, Maria compreendeu o que lhe foi enunciado, entretanto, precisou da ajuda do professor surdo. Deprendemos que, nesse momento, ocorreu uma compreensão de efeito retardado. Entretanto, é importante considerarmos que a compreensão tardia não decorre de o fato de Maria não saber o que significa a pergunta, mas porque não conseguiu estabelecer relações de sentido com a temática da aula, uma vez que está distante dela.

Por outro lado, sinalizamos também que é importante os docentes associarem os conteúdos a narrativas visuais sobre o assunto, de modo que o aluno consiga ativar elementos com o interesse de consolidar a sua compreensão acerca do tema. Assim, é preciso associar as narrativas visuais com as imagens apresentadas nos *slides*, da mesma forma como a abordagem conceitual dos dois professores pode, inclusive, promover um nivelamento de entendimento entre os alunos.

O evento da aluna Maria (quando expressa a sua não compreensão para o sinal de presidente) nos auxilia a compreender as barreiras levantadas em outras salas de aula, principalmente na educação inclusiva, em que os conteúdos são apresentados por professores ouvintes, na maioria não fluentes em Libras. Tal fato aumenta a possibilidade de um ensino em LP diferente do esperado para alunos surdos, suprimindo, assim, os avanços na aquisição linguística por parte dos surdos. Para os professores, em sala de aula mista, (surdos e ouvintes) o uso das modalidades da linguagem (visual<sup>31</sup> e/ou oral) são válidas, principalmente quando pensamos na tentativa de explicar um termo ou um enunciado; no entanto, o conhecimento da sua língua como língua de ensino, a LP, produz efeitos contrários, mais notadamente, em um sentido de subvalorização dos aspectos culturais presentes na Libras.

Para os alunos surdos, em especial aqueles que nasceram surdos, essas modalidades (a visual e a oral) não foram construídas, portanto, é possível notarmos, nessa seara, ao menos dois enfrentamentos, a saber: i) o de nunca ter ouvido o som da palavra para que pudessem correlacioná-la à imagem apresentada, ou seja, durante o processo de alfabetização, não houve a memória auditiva, logo não é possível resgatar recursos sonoros; ii) o de não conhecer a LP como L2, língua de instrução, para que assim possam tentar traduzir esse significado, comparando-o com a Libras.

---

<sup>31</sup>Inferimos que para os professores das salas mistas (surdos e ouvintes), na EI a linguagem visual, perpassa pelo gestual, movimentos corporais, articulação do aparelho fonador, imagens e mostrar aos alunos objetos concretos.

Retomando, devemos considerar dois aspectos no evento apresentado (sobre a sinalização para o termo “presidente” feita por Helena), que corroboram o que dissemos anteriormente. O primeiro, reside no fato de a professora Helena, mesmo sendo sinalizante da Libras como L2, apresentar elementos/sinais para a aluna surda Maria, a fim de enfrentar as dificuldades durante as construções visuais, visto que esta está em fase de aquisição da Libras. O segundo fato, por sua vez, refere-se a um recurso linguístico utilizado pelo professor Miguel durante a interação surdo-surdo – professor e aluno. Referimo-nos, nesse enquadramento, aos *classificadores*, nos quais o professor obtém apoio para complementar o conceito da palavra. Os classificadores podem ser construções do referente com uso do próprio corpo, todo ou em partes, para descrever as características daquilo que busca representar. Miguel lança mão deste instrumento da língua para dar sentido e explicar o significado da palavra “presidente”, o que auxilia a aluna a compreender o que está sendo explicado (o enunciado), ou seja, Maria conseguiu assimilar, em LP, a partir do significado elaborado durante a aula, a palavra “presidente”.

O evento acima reforça a necessidade de maiores investimentos na formação docente para a educação de surdos, neste caso, tanto com foco na língua de sinais, quanto na língua portuguesa. Em nossa visão, investir na formação desse professor o auxiliaria no maior domínio teórico-metodológico, o que pode reverberar positivamente nas aprendizagens de seus alunos. Isso porque, segundo a proposta curricular do PSLS (BERNARDINO *et al.*, 2021, p.12), a Libras precisa ser entendida como língua *de ensino, instrução, mediação e interação*. Postulado esse norteamento, os docentes precisam fazer um diagnóstico para a verificação de aprendizagem, para assim escolher os conteúdos que vão desenvolver e ampliar a competência linguística dos alunos surdos.

Partindo desse pensamento, assinalamos, de acordo com Bernardino *et al.* (2021), que os conteúdos contemplem a educação linguística dos surdos, considerando que os professores precisam adquirir as competências e habilidades para o ensino de português escrito. Os docentes necessitam ter por fundamento as práticas bilíngues de leitura e escrita, estando elas sempre adaptadas em acordo com a diversidade dos estudantes, ou seja, conectando-os às suas especificidades e experiências, dado que alguns estudantes chegam à sala de aula com ingresso tardio. Neste trabalho, a atuação do professor é muito mais ampla, uma vez que são eles a atualizar a escola sobre as dificuldades e necessidades no ensino de PSLS, de forma que a escola mobilize a equipe pedagógica nessa direção, tendo em vista que:

A escola tem papel vital na “educação linguística infantil” de crianças surdas especialmente porque a maioria delas nasce em famílias ouvintes que desconhecem a

língua de sinais. Com pouca ou nenhuma interação linguística em seus lares, as crianças surdas correm o risco de serem privadas do processo de aquisição da linguagem, o que pode prejudicar seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. O Input linguístico em Língua de Sinais Brasileira (Libras ou LSB) deve iniciar mais cedo possível, a fim de que as crianças interajam com o meio e as pessoas a volta, de forma natural e amadureçam linguisticamente, preparando-se para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é importante que a equipe pedagógica oriente as famílias de crianças surdas a aprender a língua de sinais, com vistas à interação e ao aprendizado ao longo da vida, também fora da escola, e garantia ao pleno desenvolvimento do potencial humano, do senso de dignidade, da autoestima, do fortalecimento do respeito pelos direitos linguísticos e humanos (BERNARDINO *et al.*, 2021, p. 14).

Dito isso, recai sobre o professor a responsabilidade constante de rever as estratégias metodológicas antes, durante e após a aula, pois a família do surdo pode ter ou não a sensibilidade de oferecer a ele o acesso à língua de sinais. Por esse motivo, o professor deve estar atento a essa problemática. O docente tem consciência que, em sua atuação profissional, haverá o trabalho com uma diversidade de surdos, sendo essencial que estes, por meio da língua de mediação linguística, tenham acesso integral aos conteúdos, o que lhes permitirá a aquisição da Libras e, também, da leitura e escrita em LP.

A proposta curricular do PSLS (BERNARDINO *et al.*, 2021) está colocada como um modelo, uma organização didática, metodológica e curricular adequada, de modo que os docentes consigam se orientar. Neste sentido, a partir do PSLS, as escolas podem construir o seu próprio currículo, atingindo os objetivos de educação equânime, principalmente, fazendo com que os seus alunos estejam acolhidos e motivados a aprender os conteúdos.

Compreendemos, portanto, que as reformulações dos enunciados em Libras, bem como as mudanças de estratégias para o ensino, são imprescindíveis à aprendizagem, sendo passíveis de realização tanto por Miguel, quanto por Helena. A reestruturação dos enunciados pode ser visualizada na seguinte dimensão em que tratada por Bakhtin (2011b, p. 279): “o enunciado é um elo na corrente complexamente organizada acerca dos enunciados de outros”.

### EVENTO 1.7 - AULA 1

A Prof. **Helena** inicia sua aula remota sinalizando: “– Bom dia turma, hoje o tema da aula é eleições (E-L-E-I-Ç-Õ-E-S)”. Primeiramente ela pergunta aos discentes: “– O que é eleições, vocês sabem?” A turma permanece em silêncio (Maria e José), neste momento não há interação verbal com a docente. Assim, **Helena** continua sua aula explicando: “– As eleições ocorrem de quatro em quatro anos, temos as eleições para presidente, senador, deputado federal, deputado estadual, governador, prefeito e vereador. As eleições para prefeito e vereadores ocorrem dois anos após as eleições para presidente. Hoje, iremos conhecer as eleições para o nosso município, vereador e prefeito”. [...] **Miguel** primeiramente escreve a palavra com o alfabeto em Libras: “– P-R-E-S-I-D-E-N-T-E”, e depois conceitua: “– Lembra da Dilma Rousseff, Michel Temer, Lula, todos eles foram presidentes do Brasil”. O Prof. Miguel faz uma descrição das características físicas de cada presidente mostrando o sinal e a imagem de cada um, a exemplo de descrição tem-se o



presidente Lula que sua característica marcante é a ausência do dedo mindinho na mão esquerda. O docente ainda complementa suas informações: “– O presidente tem a responsabilidade de administrar um país”.

Ao fazer as suas escolhas metodológicas, conforme o evento acima, percebemos, então, que a professora Helena sinalizou o assunto da aula, empenhando os seus esforços em uma educação em Libras. Essa preocupação no uso da língua, provavelmente, afetou outros meios de aplicação do ensino como elementos/textos verbo-visuais; imagens de apoio para ampliar a compreensão dos alunos. Helena identifica essa falha pedagógica, apoiando-se em Miguel, que toma o turno de sinalização, construindo seus enunciados em Libras. Nesse sentido, o professor aborda o que é ser “presidente (sentidos): “– P-R-E-S-I-D-E-N-T-E, lembra da Dilma Rousseff, Michel Temer, Lula, todos eles foram presidentes do Brasil. O presidente tem a responsabilidade de administrar um país”.

Vimos que Miguel retomou a informação proposta por Helena, encadeando novos enunciados verbo-visuais. Essa prática pode possibilitar aos discentes complementar a assimilação dos conteúdos. Miguel avaliou que apenas os sinais discursivos sobre os ex-presidentes não seriam suficientes para atingir o seu objetivo. Logo, a mudança de estratégia permitiu que os alunos conseguissem acompanhar o desenvolvimento do conteúdo curricular.

Nessa interação, ainda podemos dizer que houve a *compreensão ativa* de efeito retardado, provocada por Helena, e, também, a *compreensão ativa* imediata, desenvolvida por Miguel. Maria reconheceu o sinal de “presidente”, estabelecendo relações de sentidos com a palavra em L2, porém, não compreendeu a forma como o enunciado foi elaborado, justamente pelo fato de a docente não ter apresentado um contexto extralinguístico que ampliasse a noção desse sinal. Em outra direção, Miguel, com o propósito de colaborar com a compreensão de Maria, constrói outros enunciados, atingindo o seu objetivo. No entanto, ressaltamos que tanto Helena, como Miguel, podem acabar limitando o ensino das línguas aos alunos, uma vez que a mediação é realizada por palavras/sinais soltos, de maneira descontextualizada, sem o estabelecimento de uma relação de sentido com a vida deles.

Leiamos o evento 1.8 para observar, especificamente, a prática do Professor Miguel na aula de português:

### **EVENTO 1.8 - AULA 1**

[...] **Helena** expõe um vídeo em Libras para complementar a aula afirmando que: “– Vamos ver um vídeo sobre as terminologias políticas (mostra o vídeo). Estão vendo o sinal para presidente? Vocês sabem qual é o atual presidente do Brasil?” A professora apresenta a primeira terminologia política “presidente” tecendo perguntas e **Maria** responde da seguinte maneira: “– Sinal de presidente (expressão facial de dúvida, balança a cabeça negativamente)”, a aluna não compreende o conceito do sinal de “presidente”, apesar de

sinalizar, ela não compreende o que significa o sinal. Enquanto isso, o aluno **José** permanece em silêncio olhando para frente, ele está deitado em uma rede. Como a aluna não compreendeu

o significado do sinal de “presidente”, **Helena** sinaliza novamente: “Presidente”, a não compreensão do significado leva a professora a solicitar a ajuda do Prof. **Miguel**, ela diz: “– Você pode explicar o conceito de presidente para que **Maria** possa compreender melhor”, sendo assim, **Miguel** primeiramente escreve a palavra com o alfabeto em Libras: “– P-R-E-S-I-D-E-N-T-E”, e depois conceitua: “– Lembra da Dilma Rousseff, Michel Temer, Lula, todos eles foram presidentes do Brasil”. O Prof. Miguel faz uma descrição das características físicas de cada presidente mostrando o sinal e a imagem de cada um, a exemplo de descrição tem-se o presidente Lula que sua característica marcante é a ausência do dedo mindinho na mão esquerda. O docente ainda complementa suas informações: “– O presidente tem a responsabilidade de administrar um país”. Mediante a conceituação e os exemplos dado pelo professor, **Maria** sinaliza que compreendeu apresentando uma expressão facial afirmativa: “– Ah, sim (expressão afirmativa), agora entendi”. Nesse mesmo momento o **José** segue em silêncio e não interage verbalmente com os docentes.

No diálogo, observamos que a presença de Miguel torna o ambiente da sala de aula um pouco mais confortável, sensação essa que pode estar associada ao fato de os alunos se identificarem no contato surdo-surdo. A nosso ver, as perspectivas da Libras, quanto a presença do professor surdo, contribuem para que os estudantes, em período de aquisição da Libras, construam as suas inferências, devido aos aspectos culturais na estruturação dos enunciados sinalizados pelo adulto surdo. Não pretendemos destacar, neste estudo, que a aprendizagem da língua de sinais deve ser feita exclusivamente por professores surdos, bem como não pretendemos apontar uma ineficácia do ensino por professores ouvintes. Nosso intuito é ressaltar os traços identitários, linguísticos e culturais que favorecem a aquisição da língua de sinais, por meio da sinalização do professor surdo. Notadamente, essa é uma vantagem que os professores surdos têm em relação aos ouvintes. De outra forma, no tocante ao ensino de LP escrita, também os ouvintes possuem vantagens intrínsecas em relação aos professores surdos. O fato é que tanto professores surdos quanto ouvintes precisam desenvolver as competências e habilidades linguísticas nas duas línguas no exercício do ensino.

Sendo um professor surdo, Miguel compreende que seus alunos adolescentes ainda estão em fase de aprendizado da Libras; assim, ele amplia as estratégias de interação, sinalizando, gesticulando, apresentando vídeos, imagens, criando, para tanto, um ambiente em que os alunos se sintam estimulados a fazer as próprias inferências. Todavia, esse recurso metodológico não fora explorado pelos alunos de forma profunda. Após sanar a dúvida da aluna Maria, o professor obteve, como resposta, apenas que ela havia compreendido, enquanto José, como habitualmente, manteve-se em silêncio.

Essa postura dos alunos revela que é preciso que, durante o ensino, os professores façam uso de mais elementos linguísticos, apresentando outras situações, no intuito de que os

estudantes interajam um pouco mais durante as aulas. Considerando que a Libras é uma língua de e interação, percebemos que os vídeos e as imagens das aulas se apresentavam de forma aleatória, descontextualizados da relação de sentido com a vida social dos alunos.

Se compararmos a aula em análise com a orientações do currículo de PSLs, encontraremos uma grande diferença. No PSLs, a língua portuguesa é a língua de instrução em leitura e escrita para alunos surdos. Outro ponto é a prerrogativa de uma prática de linguagem bilíngue, por meio das estratégias, metodologias de ensino e construção de materiais didáticos. Demarcamos que, nesse quesito, existe uma significativa ausência de práticas pedagógicas que envolvam o ensino a partir de textos, bem como recursos visuais a eles associados, para que complemente as informações e fortaleça o trabalho do professor no ensino de LP. Podemos até indicar uma proximidade com a proposta bilíngue, quando na apresentação de imagens, pelos docentes, houve o ensino do sinal, em Libras, relacionando-o com o nome do objeto em LP, bem como a interação com os alunos na sinalização e na datilologia.

Nessas escolhas, entrevemos uma concepção de ensino de língua voltada para a instrumentalização dos alunos surdos. A língua é vista como um código que deve ser conhecido pelos alunos, tencionando-os ao seu uso nos momentos em que é preciso, ou seja, focando no ensino de estruturas linguísticas por meio de atividades dirigidas ao domínio do social, para que haja a “[...] internalização inconsciente de hábitos linguísticos” (PERFEITO, 2007, p. 827).

Bagno, Gagné e Strubbs (2002, p. 67) afirmam que “a criança que entra no maternal ou na escola com 4, 5 ou 6 anos já desenvolveu uma competência linguística impressionante [...]”. Essa experiência está longe de ser direcionada aos surdos, que, em maioria, nascem em famílias de ouvintes e, muitas vezes, chegam à idade adulta sem dominar plenamente a língua de sinais. Os autores prosseguem, afirmando haver um número de fatores que proporcionam o sucesso na aquisição da língua, dentre os quais estão: a presença da linguagem no meio ambiente; estímulo e reforço por parte dos adultos; atividades linguísticas numerosas da parte da criança; e, atividades linguísticas motivadas por necessidades e funções autênticas da criança.

Para Strubbs (2002), o desenvolvimento da linguagem é muito mais do que a compreensão e a memorização de regras morfológicas e morfossintáticas explícitas. É preciso existir um saber sobre a criança, ou seja, elementos de que ela ainda não tenha se dado conta. Muitas vezes, o professor ouvinte também não consegue relacionar o insucesso de seus alunos surdos como um sintoma da desvalorização dos aspectos culturais e sociais do povo surdo, fato esse que permeia não apenas a educação de surdos, mas a língua de sinais na educação.

Nesse caminho, compreendemos que, segundo Bagno, Gagné (2002), o professor surdo possui instrumentos de ensino mais específicos que os ouvintes, sendo capaz de mobilizar metodologias mais próximas da cultura surda, reunindo, assim, um arcabouço no ensino em língua de sinais. Por meio da Libras, o professor surdo restabelece o estatuto linguístico da cultura surda, tendo em vista saber mais sobre os seus alunos, suas trajetórias de vida na família, na escola e no ensino remoto.

Em nossa visão, entre os surdos, a descrição das características físicas dos personagens tem a mesma posição das palavras, porque assumem a dimensão semiótico-ideológica, através de recursos oferecidos pelo referencial visual responsivo. A dimensão semiótico-ideológica, segundo Bakhtin (2018), representa os sentidos construídos pelo homem para as diferentes relações sociais por ele vivido. Na vida cotidiana, por exemplo, as conversas corriqueiras, as brincadeiras, as saudações, são constituídas por determinados valores. Para conhecermos essas realidades sociais, o homem as apresenta pelo signo ideológico. Assim, para Bakhtin (2018), a palavra é o signo ideológico que reflete e refrata a realidade social, pois, por meio dela, conseguimos compreender uma dada realidade e, concomitantemente, modificá-la.

O signo, então, é um material semiótico, além de um produto ideológico da realidade, sendo a sua compreensão um produto da consciência, que, por sua vez, está aliado à imensa força social que o constitui, ou seja, há uma voz interior e exterior em movimento constante. A voz exterior representa todas as relações de sentido construídas para o signo ideológico, uma vez que a sua existência ocorre por meio da interação entre os indivíduos, os quais elaboram uma função ideológica para representar o seu mundo social. A voz interior são as valorações feitas pelo sujeito individual, a partir de sua vivência com os outros sujeitos. Ao considerarmos isso, podemos dizer que, para compreendermos o agir do sujeito em uma situação cotidiana, é preciso relacionar os valores e sentidos estabelecidos pelos sujeitos com aqueles já difundidos socialmente, em diferentes espaços sociais, e, principalmente, na vida cotidiana. Essa vivência acaba por nos constituir, o que nos leva à percepção de que somos constituídos pela ideologia do cotidiano.

A ideologia do cotidiano representa o lugar em que se acumulam mudanças, pois é pouco sistematizado, relacionando-se aos sentimentos, pensamentos e vivências de uma classe, de um grupo ou categoria em específicos. É do nosso conhecimento (cap.1) que a maioria dos surdos nascem em famílias ouvintes, e, seguramente, a maior parte de suas experiências, em ambiente familiar, passam por tentativas de interações através de gestos, imagens e outros elementos da referência visual responsiva. As iniciativas de interação são utilizadas na busca

pela resposta do outro, ao pertencimento ao mundo do outro, isto é, de conhecer e se reconhecer, na constituição como ser social, em alguma fase da vida.

### **EVENTO 1.9 - AULA 1**

[..] Como a aluna não compreendeu o significado do sinal de “presidente”, **Helena** sinaliza novamente: “– Presidente”, a não compreensão do significado leva a professora a solicitar a ajuda do Prof. **Miguel**, ela diz: “– Você pode explicar o conceito de presidente para que **Maria** possa compreender melhor”, sendo assim, **Miguel** primeiramente escreve a palavra com o alfabeto em Libras: “– P-R-E-S-I-D-E-N-T-E”, e depois conceitua: “– Lembra da Dilma Rousseff, Michel Temer, Lula, todos eles foram presidentes do Brasil”.

Por ser ouvinte, supomos que Helena aprendeu Libras sem conviver ou visualizar como acontecem as interações entre os surdos, ou então quando fazem uso da língua de sinais e/ou outros mecanismos linguísticos particulares da cultura surda. Neste uso, sabemos que os sentidos são elaborados tomando como ponto de partida os valores por eles criados durante as interações da vida cotidiana, sem a interferência de um valor dado, por exemplo, por um ouvinte falante de Libras. Assim, os professores de Libras trabalham em espaços interativos, que são cercados de surdos fluentes na língua, ouvintes, crianças surdas que não sabem Libras, adultos surdos que não sabem Libras, entre outros que, conseqüentemente, sofrem por algum motivo com o atraso na aquisição da língua. Dessa forma, podemos afirmar que a prática da professora Helena deve levar em consideração todas essas nuances, bem como os valores construídos pelos alunos, para que ela possa, aos poucos, introduzir os conteúdos na vida cotidiana deles.

Quanto às escolhas didático-pedagógicas da professora para a abordagem dos conteúdos selecionados, no processo de ensino da LP, percebemos a ausência e o manuseio de textos escritos. Visualizamos que a prática se restringe a palavras descontextualizadas, emprego frequente de datilologias e, não obstante, aplicação de conceitos que são considerados primários em um ensino LP. As imagens expostas são significativas, no entanto, pontuamos que elas não se ligam à realidade da vida dos sujeitos. Embora o assunto seja atual, é preciso que os contextos narrativos produzam significados aos alunos, pois “ensino de PSLs envolve habilidades de ler (ver), escrever, traduzir, sinalizar. Lê-se a Libras, lê-se o português escrito, escreve-se em Libras, escreve-se em português escrito e, por fim, contrasta-se uma língua com a outra e se traduz” (BERNARDINO *et al.*, 2021, p. 28).

Outra aula por nós assistida foi a do dia 16 de novembro de 2020.



**Figura 5** - Apresentação dos candidatos eleitos em 2020

Fonte: Caderno de campo virtual (16/11/2020).

No dia 16 de novembro de 2020, segunda aula, a professora Helena deu continuidade à temática “eleições municipais”, apresentando os candidatos que foram eleitos para prefeito, vice-prefeito, vereadores e suplentes. No início, Helena teve problemas técnicos com as ferramentas tecnológicas, quais sejam: não conseguiu projetar os *slides* para que todos pudessem acompanhar, o que a fez solicitar que os discentes esperassem a conclusão da organização do recurso midiático. Logo após, Helena fez uma retomada do conteúdo da aula anterior, além de continuar explanando sobre as eleições municipais.

Helena compartilhou o *slide* da aula na plataforma virtual (imagens de todos os candidatos eleitos para prefeito e vereadores), pedindo que Miguel sinalizasse, em Libras, os sinais de cada um dos eleitos. Helena reforçou que os candidatos apresentados estarão à frente do município por um período de quatro anos. A professora explica a importância do voto e da responsabilidade de cada representante na câmara de vereadores e/ou na prefeitura. Durante a explanação dos conteúdos, para sinalizar a palavra “eleito/eleger”, Helena usou a palavra “escolher”, que, para ela, é uma tradução mais próxima de sentido; e, para sinalizar a palavra “suplente”, a professora recorreu à palavra “substituir/trocar”. Considerando que o professor tem mais vivência do que os alunos, o sinal escolhido por Helena se aproxima do significado da palavra escolhida, uma vez que ela tece explicações para ajudar no estabelecimento dos possíveis sentidos. Essas escolhas lexicais evidenciam que Helena possui uma competência linguística, tanto na Libras, como na LP, embora, quando os sujeitos da aprendizagem não reconhecem os sinais em Libras, a profissional demonstre limitação em determinados procedimentos de construção dos significados.

Os enunciados proferidos em sala de aula podem ser compreendidos partindo da relação primeira dos sujeitos da interação verbal, considerando-se os contextos extralinguísticos sobre determinado tema. Nesse caso, “eleições municipais” é um tema amplamente explorado através das redes sociais, propagandas eleitorais, imagens, vídeos, *gifs* etc. Em outro momento,

os enunciados podem ser percebidos como conteúdo a ser ensinado sem uma conexão direta com a vida dos alunos: eleições, cargos públicos eletivos e eleitores, que dizem respeito à esfera pública das relações e responsabilidades entre os cidadãos e o Estado.

No evento 2, a seguir, podemos visualizar os enunciados.

## EVENTO 2 - AULA 2

A Prof. **Helena** inicia sua aula no ambiente virtual retomando o assunto da aula anterior sobre as eleições sinalizando: “– Então turma, como nós estudamos na semana anterior, conhecemos um pouco sobre as eleições, bem como os sinais em Libras das terminologias políticas. Agora, nós iremos conversar sobre os candidatos eleitos em nosso município para os próximos quatro anos de mandato”. A professora teve problema com as ferramentas tecnológicas e diz: “– Aguardem um momento que irei organizar os *slides* e também vou utilizar o celular para sinalizar, pois a *webcam* do computador não está funcionando muito bem”. Após uns 15 (min) organizando as ferramentas tecnológicas para o ensino, **Helena** retoma a aula, a docente comenta: “– Pronto, ontem todos nós fomos às urnas e confirmamos o nosso voto, certo? Todos votaram?” O aluno **Davi** argumenta que: “– Eu não fui votar” e **Helena** pergunta: “– Mas por quê? **Davi**, “– Eu e meus avós moramos no sítio, como a escola de votação é longe, meus avós decidiram não ir, aqui em casa, ninguém votou”. Enquanto isso, a aluna **Maria** interage dizendo que: “– Eu fui votar, sim, já são três vezes que fui votar”. Neste momento, o discente **José** mantém o seu olhar fixo para câmera e permanece em silêncio, sem sinalizar. Prosseguindo com o andamento da aula, **Helena** projeta nos *slides*, compartilhando a tela com a turma (Maria, José e Davi) as imagens e os nomes dos candidatos eleitos para prefeito, vice-prefeito, vereadores e suplentes. A docente sinaliza apontando para os *slides*: “– Vejam, este aqui é o novo prefeito da cidade”. Ela mostra a imagem e o nome do candidato digitalizando o nome e afirma que: “– Ele se E-L-E-G-E-U”, ela mostra a sentença em português no *slide*: “prefeito eleito do município de Rolim de Moura”. **Helena** escreve novamente com o alfabeto manual em Libras: “– E-L-E-G-E-U, é o mesmo significado de escolher. Vocês o conhecem?”, os alunos (Maria e Davi) sinalizam “disputar, escolher e votar” comparando com o conceito de “elegeu”. A docente aponta para a foto do candidato no *slide* e faz o sinal em Libras, sinal com o qual ele é reconhecido na comunidade surda. A professora se vira para a janelinha do professor e pergunta: “– Prof. **Miguel** este é o sinal do prefeito? Acabei esquecendo”. Assim, **Miguel** responde positivamente: “– Sim, está certo”, o professor repete o sinal do prefeito por algumas vezes e não dá abertura para que os alunos respondam. Após a fala do professor, **Helena** faz outra solicitação: “– Miguel, você pode mostrar os sinais de todos os candidatos eleitos, os vereadores, os suplentes, o prefeito e o vice-prefeito?”. Então **Miguel** responde que sim e inicia a sinalização um a um dos candidatos eleitos. Logo após, a Prof. **Helena** retoma a fala e complementa: “– O prefeito tem a função de administrar o município, gerindo a educação, saúde, as partes administrativas entre outras coisas. O vice-prefeito só é requisitado quando o prefeito se ausentar do cargo, seja por motivos pessoais ou quando necessita sair da cidade. Os vereadores fiscalizam as atividades do prefeito, assim como elaboram leis e projetos para melhorar a qualidade de vida da população”. Neste instante, a aluna **Maria** olha fixamente para a câmera e faz uma expressão facial de espanto, ela balança a cabeça várias vezes afirmativamente e diz: “– Entendi”. Ao mesmo tempo, **Helena** continua explicando o conteúdo, ela faz o sinal de escolher, mostra no *slide* a foto do candidato eleito a vereador e pontua: “– Vejam este candidato foi eleito a vereador, se eu não me engano ele tem mais ou menos uns trinta e um anos, é bem novinho, penso até ser o mais novo de todos. Maria você o conhece?”. A aluna **Maria** imediatamente balança a cabeça várias vezes negativamente e fala: “– Não o conheço professora”. Então a Prof. **Helena** persiste e complementa: “– Lembra que ele foi lá na escola, nós falamos com ele, já faz um tempinho”, novamente **Maria** balança a cabeça negativamente e diz: “– Não o

conheço mesmo, não lembro”. Portanto, **Helena** retoma a fala e argumenta: “– Ele é tão novinho, e já vai entrar para a vida política”, a aluna **Maria** concordando com a professora responde: “– Sim, bem jovem mesmo”. Após esse evento, **Helena** prossegue a aula, ela enfatiza que para cada vereador existem alguns suplentes, ela digitaliza: “– S-U- P- L- E- N- T- E- S”, afirmando que: “– Se por algum motivo o vereador precisar deixar o cargo ou for destituído, então o suplente assume”. E, nesse momento, o Prof. **Miguel** digitaliza: “– S-U-P-L-E-N-T-E-S (expressão facial de dúvida) O que é? Eu não conheço essa palavra”. Diante do não reconhecimento escrito em português da palavra “suplentes” pelo Prof. **Miguel**, **Helena** reforça: “– S-U-P-L-E-N-T-E-S”, e conceitua: “– Significa substituir ou trocar, exemplo: se o vereador precisar sair ou desistir, ele será trocado por outro, ou seja, o suplente assume o cargo”. Enquanto a aula caminhava, a aluna **Maria** com olhos fixos no celular e com o dedo tocando por várias vezes na tela, mostra o celular na câmera, ela anuncia que: “– Encontrei a relação de todos os candidatos que ganharam esse ano, olhem”, a discente compartilha com todos as fotos de todos que foram eleitos para vereador e prefeito.

No decorrer da aula, observamos que os efeitos de sentidos produzidos pelo sinal “eleições/eleitos/elegeu”, em Libras, atestam que os alunos sabem o seu significado, em um aspecto restrito às campanhas eleitorais midiáticas e, também, aos enunciados relacionados aos familiares que votam. Assim, nessa aula, observamos que os alunos participaram ativamente, dando sentidos para as falas dos professores Helena e Miguel.

Nessa situação de ensino, as relações dialógicas se fazem presentes. A nosso ver, quando Helena pergunta aos discentes “– Todos votaram?”, e, obtém como respostas: “– Eu não fui votar” (Davi), “– Eu fui votar, sim, já são três vezes que fui votar” (Maria) podemos dizer que as relações dialógicas são de concordância, justamente pelo fato de os alunos terem compreendido o questionamento da professora, colocando-se nessa interação social como sujeitos críticos e participativos de sua realidade social. Desse modo, os fios dialógicos produzidos pela pergunta revelaram como foi a participação dos alunos e da família no processo eleitoral. Eles sabiam da necessidade do cumprimento do voto.

Para Bakhtin (2011d), a mais leve alusão à compreensão confere ao enunciado uma característica dialógica. Ao emitir indícios do ato de compreensão, o sujeito se torna parte integrante do enunciado, ou seja, da produção de sentido do discurso. Nas palavras do autor,

O discurso concebido em termos de objeto (e o discurso-objeto requer a compreensão – caso contrário não seria discurso [...] nenhum fenômeno da natureza tem “significado” só os signos (inclusive as palavras) têm significado. Por isso, qualquer estudo dos signos, seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa necessariamente pela compreensão (BAKHTIN, 2011d, p. 318-319).

Em outro momento da aula, é possível dizer que houve relações dialógicas de discordância, pois a aluna Maria, apesar de a professora Helena dizer que o candidato a vereador é uma figura pública conhecida, e, que ele já havia ido à escola, não aceita o argumento de que esse candidato seja conhecido por ela. No evento abaixo, visualizamos isso:



## EVENTO 2.1 - AULA 2

[...] **Helena** continua explicando o conteúdo, ela faz o sinal de escolher, mostra no *slide* a foto do candidato eleito a vereador e pontua: “– Vejam este candidato foi eleito a vereador, se eu não me engano ele tem mais ou menos uns trinta e um anos, é bem novinho, penso até ser o mais novo de todos. Maria você o conhece?”. A aluna **Maria** imediatamente balança a cabeça várias vezes negativamente e fala: “– Não o conheço professora”. Então a Prof. **Helena** persiste e complementa: “– Lembra que ele foi lá na escola, nós falamos com ele, já faz um tempinho”, novamente **Maria** balança a cabeça negativamente e diz: “– Não o conheço mesmo, não lembro”.

Essas relações dialógicas nos mostram que “o diálogo penetrou no âmago de cada palavra, provocando nela luta e dissonância de vozes. É o microdiálogo” (BAKHTIN, 2018, p. 85). Esse jogo de vozes é o caminho para compreendermos as relações dialógicas ocorridas nas aulas no AEE.

A aluna Maria, em outro momento da aula, estabelece com os professores outra relação dialógica, que entendemos ser de concordância. Ela, após rejeitar o argumento da professora Helena (sobre o fato de ela conhecer o candidato a vereador já eleito), passa a buscar todos os candidatos eleitos, vereadores e prefeitos de seu município.

## EVENTO 2.2 - AULA 2

[...] Enquanto a aula caminhava, a aluna **Maria** com olhos fixos no celular e com o dedo tocando por várias vezes na tela, mostra o celular na câmera, ela anuncia que: “– Encontrei a relação de todos os candidatos que ganharam esse ano, olhem”, a discente compartilha com todos as fotos de todos que foram eleitos para vereador e prefeito.

Desse modo, Maria entra em diálogo com a temática que está sendo explorada pela professora Helena, que fora apresentada no início da aula: “– agora, nós iremos conversar sobre os candidatos eleitos em nosso município para os próximos quatro anos de mandato”. Esses fios dialógicos evidenciam que “a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica.” (BAKHTIN, 2018, p. 232). Nossas palavras estão repletas de vozes de outros, não se restringindo apenas a uma só voz, e, como diz Bakhtin (2018, p. 232), “sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra”.

Devemos considerar que os tipos de relações dialógicas observadas por nós evidenciam que os conteúdos das aulas da professora Helena estão dirigidos para situações do cotidiano, não havendo a delimitação de um objeto de ensino do conteúdo curricular “português”. Esse não tratamento a nenhum componente curricular de português pode ser compreendido como a inexistência de um currículo específico para contemplar o ensino, ou seja, a falta de um conhecimento específico impede que a professora apresente os conteúdos da

área de LP. Por isso, parte-se de temáticas de conhecimento geral, no intuito de conseguir o estabelecimento de um mote para o ensino de LP.

No tocante aos sinais em Libras presentes nas respostas dos alunos, representados aqui em LP, tais como: “disputar, escolher e votar”, há uma atitude responsiva, evidenciando que, na escrita da LP, os alunos limitam-se à visualização da palavra “eleições/eleitos/elegeu”, ao invés de tentarem estabelecer relações de significados entre elas.

### EVENTO 2.3 - AULA 2

[...] **Helena** projeta nos *slides*, compartilhando a tela com a turma (Maria, José e Davi) as imagens e os nomes dos candidatos eleitos para prefeito, vice-prefeito, vereadores e suplentes. A docente sinaliza apontando para os *slides*: “– Vejam, este aqui é o novo prefeito da cidade”. Ela mostra a imagem e o nome do candidato digitalizando o nome e afirma que: “– Ele se E-L-E-G-E-U”, ela mostra a sentença em português no *slide*: “prefeito eleito do município de Rolim de Moura”. **Helena** escreve novamente com o alfabeto manual em Libras: “– E-L-E-G-E-U, é o mesmo significado de escolher. Vocês o conhecem?”, os alunos (Maria e Davi) sinalizam “disputar, escolher e votar” comparando com o conceito de “elegeu”.

O pensador russo que subsidia teoricamente o presente estudo, ajuda-nos a compreender as interações vividas na aula 2, precisamente ao mostrar o movimento dialógico e *exotópico* vivido pelo sujeito em relação ao objeto discursivo:

O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário; só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo (BAKHTIN, 2011f, p. 4).

Com base nos dizeres do autor, podemos inferir que a relação estabelecida entre professor e aluno precisa considerar, também, a conexão que estes constroem com o mundo, para, então, ampliar o ato de compreender quais são suas valorações diante dos enunciados propostos pela professora. Por esse caminho, as referências visuais responsivas são enunciados, conforme podemos observar na fala de (Maria) “– Encontrei a relação de todos os candidatos que ganharam esse ano, olhem” que, por meio de objetos ou imagens, conectam, em algum grau, os elementos da vida social, cultural e política entre os parceiros do diálogo, proporcionando novos elos na cadeia de significados, ou seja, uma ponte com as leituras de mundo dos indivíduos.

Em relação às escolhas didático-pedagógicas da professora Helena, nesta aula, podemos afirmar que elas se baseiam na língua como um sistema imutável de formas. A docente

conduz os alunos para a repetição de palavras e a internalização do léxico por meio da Libras, apoiando-se no alfabeto datilológico. O ensino compreende que é preciso memorizar um vasto vocabulário da LP para que os alunos consigam aprender a ler e escrever em L2. A LP aparece descontextualizada das situações concretas de interação, bem como não relaciona os sujeitos com as vivências da vida cotidiana.

Na subseção seguinte, analisamos as aulas de Libras, do professor Miguel, a fim de refletirmos sobre as escolhas didático-pedagógicas na sala de aula remota com aluno surdo. Vejamos.

#### **4.2.2 Práticas didático-pedagógicas nas aulas de Libras, ministradas pelo professor Miguel**



**Figura 6** - Sinais de alimentos em Libras  
Fonte: Caderno de campo virtual (17/03/2021).

No dia 17 de março de 2021, ocorreu a quinta aula. O professor Miguel, também é fluente em Libras, iniciou a sua aula na plataforma virtual sinalizando, perguntando diretamente aos alunos o que eles haviam comido no café da manhã; e, conforme as respostas, introduzia os conteúdos.

Miguel abordou os conceitos de alimentos adentrando no campo das frutas. Para isso, dividiu o grupo dos alimentos e das frutas (essas divisões foram feitas pelo professor), e compartilhou os *slides*, pelo *Google Meet*, seguindo um parâmetro de explicação: primeiro, mostrou a imagem; logo após, sinalizou; e, por último, mostrou a grafia da palavra em estudo, em LP. Ele aplicou os sinais, mostrando-os em um contexto comunicativo como, por exemplo: “– Ontem eu fui à feira e comprei algumas frutas, melancia e melão, eu também comprei uma cebola, um alimento”. Na sequência, ele solicitou que os alunos pegassem o caderno, e copiassem as palavras. Tal estratégia, segundo o professor, tinha a finalidade de auxiliar os alunos a visualizarem as palavras letra a letra e a internalizarem-nas mais facilmente.

Durante a aula, Laura demonstrou não conhecer as palavras “imagem, bergamota, beterraba e pêsego”. Observamos que apenas o contato visual com a palavra não contribuiu para que essa aluna estabelecesse uma ligação direta da palavra com o seu referente. Nesta situação, o professor, percebendo a dificuldade, sinalizou cada uma das palavras, apresentando-as em contexto de uso. Ao estabelecer conexões entre o sinal, a imagem e a palavra em estudo, o docente contribuiu sobremaneira para que os discentes avançassem na compreensão da palavra.

Um aspecto a ser destacado dessa aula é o fato de os alunos surdos reconhecerem o professor como par linguístico, uma vez que compartilham com ele assuntos particulares. Isso pode demonstrar as urgências de atenção e de escuta afetiva, o que talvez não aconteça entre os familiares ouvintes. Assim, a presença do professor surdo, em sala de aula, parece suprir a falta do vínculo afetivo com a família; e, além disso, cria com eles um ambiente mais intimista; isso porque sentimos nos alunos, a necessidade de conversar com o professor, de chamar a sua atenção, interagindo em língua de sinais.

Para Bakhtin (2011c), existe a necessidade “do outro” para que o indivíduo consiga constituir uma consciência de quem ele é fora de si mesmo. Neste caso, os surdos, cuja maioria nasceram em famílias de ouvintes, sentem essa falta. Nas palavras do autor:

Esse amor de mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem de fora ao longo de toda a sua vida, dá consistência ao seu corpo interior. É verdade que não lhe proporciona uma imagem intuitivamente evidente do seu valor externo, mas lhe faculta um valor potencial desse corpo, valor que só pode ser realizado por outra pessoa (BAKHTIN, 2011c, p. 47).

Feitas essas considerações do caderno de campo, passemos, agora, para o evento da aula a seguir.

### EVENTO 3 - AULA 3

Miguel e Helena entram na sala virtual do *Google Meet* para a aula de Libras; estão presentes os alunos Maria, José, Laura e Davi.

Neste dia, o Prof. **Miguel** inicia sua aula dizendo à turma: “– Bom dia a todos”. Os alunos estão tomando café da manhã, então ele aproveita e pergunta: “– Estão tomando café da manhã? Estou vendo vocês com o copo na mesa, tem bolacha ali, pão. Laura, o que você está tomando e comendo?”. Assim, **Laura** responde: “– Estou tomando leite misturado com café e comendo pão”. Então, **Miguel** chama a atenção de outra aluna, ele acena com a mão para que ela olhe para ele, e faz o sinal: “– E você Maria?”. Neste momento, **Maria** sinaliza: “– Estou tomando somente café, estou esperando a minha mãe, que foi à padaria para comprar o pão”. Novamente, o docente direciona a pergunta: “– E você, Davi, o que está tomando de café da manhã?”. Olhando fixamente para o professor, o discente **Davi** esboça uma expressão facial de indiferença, como se refletisse, “não é óbvio”, então ele

responde: “– Eu não estou tomando nada e nem comendo nada” (na mesa na qual está assistindo a aula, observa-se um copo de café e um pacote de bolacha, ele ainda leva uma bolacha à boca). O Prof. **Miguel** continua perguntando: “– José, o que você está tomando?” O aluno, instintivamente, pega a xícara de café e a aponta para a câmera do celular, e assim ele contempla a pergunta do professor. Diante de todas as respostas, o Prof. **Miguel** prossegue a sua aula sinalizando: “– Hoje, em nossa aula de Libras, aprenderemos os sinais dos alimentos e das frutas, A-L-I-M-E-N-T-O-S e F-R-U-T-A-S”. O docente apresenta no *slide* imagens de vários alimentos e várias frutas seguidos das palavras “alimentos e frutas” (Miguel não inclui as frutas como alimentos). Ele continua explicando: “– Vou apresentar os sinais misturados, não vou apresentar um de cada vez, vão ser grupos de três sinais”. A aluna **Laura** logo questiona a proposta da aula: “– Mas por que, professor, misturar tudo? Eu não estou entendendo nada, seria melhor fazer separado”. O professor não dá pausa para esclarecer o questionamento e continua: “– Primeiro vou apresentar as imagens, depois os sinais, e depois a forma escrita em português. Vocês terão que separar os grupos dos alimentos e das frutas. Vamos começar. Sinal de: melancia, melão e cebola”. Ele mostra as imagens dos alimentos no *slide* e prossegue: “– M-E-L-A-N-C-I-A, M-E-L-Ã-O e C-E-B-O-L-A”. **Miguel** ainda contextualiza os sinais com a seguinte sinalização: “– Ontem, eu fui à feira e comprei algumas frutas, melancia e melão, eu também comprei uma cebola, um alimento. O docente pontua: “– Para a nossa aula de hoje, trataremos cebola apenas como alimento”. A fim de que os discentes escrevam as palavras em português, o professor solicita aos alunos uma atividade: “– Eu quero que vocês peguem o caderno para copiarem as palavras, todo mundo com o caderno na mão. Agora, vão separar para mim os grupos, são apenas dois, o dos alimentos e o das frutas”. Após a explicação da atividade, o professor pergunta à aluna: “– Laura, a qual grupo pertencem os sinais de melancia, melão e cebola?” **Laura** olha para o professor e, com uma expressão facial de dúvida, demonstra não compreender a pergunta. O docente reforça: “– A-L-I-M-E-N-T-O-S, entendeu?” Nesse momento, a aluna responde: “– É igual a A-L-I-M-E-N-T-A-Ç-Ã-O? O Prof. **Miguel** continua a sua aula: “– Melancia e melão são do grupo das frutas e a cebola?” De imediato **Maria** responde: “– A cebola é do grupo dos alimentos, assim como carne, arroz e feijão” e complementa: “– A cebola é muito boa para misturar na carne, fica delicioso”. Ao ver a sinalização da colega (Maria), **Laura** balança a cabeça afirmativamente e sinaliza: “– Entendi, agora, a cebola pertence ao grupo dos alimentos”. Então o professor confirma: “– Isso mesmo, está vendo a imagem dos alimentos? I-M-A-G-E-M, aqui temos os dois grupos representados” (apontando para o *slide* com as imagens). De um lado, o professor ~~ele~~ conceitua ~~o~~ os alimentos; e do outro as frutas. Nesse momento, **Laura** percebe a palavra “imagem” em português e questiona: “– O que é I-M-A-G-E-M? Eu não conheço essa palavra”. **Miguel** explica: “– Imagem é uma foto que representa determinado objeto, temos, como exemplo, a foto de uma casa, essa foto é uma imagem. Temos a foto da cebola, ela é uma imagem”. O professor abre o navegador *Google Chrome*, com a tela compartilhada, e pesquisa pela palavra imagem, apontando para as imagens que aparecem, e diz: “– Veja, todas essas fotos são imagens, elas representam cada um dos seus respectivos objetos”. Após o esclarecimento e a contextualização, **Laura** comenta: “– Entendi, agora”, ela balança a cabeça afirmativamente. O Professor retoma a atividade: “– Sinais de bergamota, beterraba e arroz, B-E-R-G-A-M-O-T-A, B-E-T-E-R-R-A-B-A e A-R-R-O-Z”; ele mostra as imagens dos alimentos no *slide* e **Laura** novamente pergunta: “– Bergamota é o mesmo que laranja?” **Miguel** conceitua: “– São frutas bem parecidas, elas diferem no formato e no sabor, porém são do mesmo grupo das frutas cítricas” e **Laura** sinaliza: “– Entendi, agora. Certo!” A aula continua e **Miguel** apresenta os sinais para: “– Azeite, pera e pêssigo (imagem no *slide* dos sinais) A-Z-E-I-T-E, P-Ê-R-A e P-Ê-S-S-E-G-O”. O professor direciona a pergunta: “– Davi você pode separar os grupos e nos mostrar?” O aluno olha fixamente para o professor, faz uma expressão facial de surpresa, e sinaliza: “– Eu não sei”. O professor, então, muda o questionamento: “– Então, mostre os sinais de cada uma das imagens, os mesmos que eu acabei de fazer. O aluno **Davi** reforça: “– Eu não vi você sinalizando, eu não sei os sinais”.

Nesse evento podemos verificar uma atitude responsiva do professor quanto à escolha do tema, do horário e da seleção dos materiais. O tema proposto dialoga com o externo, respondendo às condições da vida do ser humano, que tem, no dia a dia, uma rotina, uma espécie de ritual para começar o dia: “– Bom dia a todos. Estão tomando café da manhã? Estou vendo vocês com o copo na mesa, tem bolacha ali, pão. Laura, o que você está tomando e comendo?”. As perguntas feitas por Miguel revelam que a aula será sobre termos específicos da “Libras”, assunto esse voltado aos sinais que representam o campo semântico para alimentos.

Essa prática do professor Miguel é semelhante às aulas anteriores da professora Helena, em que os conteúdos versavam sobre situações do cotidiano e, de igual modo, como eles podem ser sinalizados em Libras. Para nós, isso é indício de que, no AEE, o foco principal não é ensinar LP, mas Libras, de modo que os alunos saibam fazer sinais para poderem mobilizá-los em outros momentos de suas vidas.

Nosso ponto de vista acerca desse momento está assentado nas afirmações do PPP da escola, cujas diretrizes explicam:

2.1. Libras: garante estratégias de aprendizagens, conteúdos, procedimentos e conceitos que favoreça aos alunos surdos a compreensão dos conteúdos curriculares e aquisição do conhecimento na sua vida acadêmica. (PPP, p. 12).

Desse modo, há relações dialógicas de concordância entre o PPP e as estratégias usadas pelo professor Miguel. Neste caso, entendemos que ele fez seleção de um assunto que poderá ser conteúdo curricular de Ciências, no Ensino Fundamental, ou Biologia, no Ensino Médio, contudo, não será de LP. Isso evidencia que, embora Miguel seja um professor que tenha formação específica (uma vez que já concluiu o curso de Letras - Libras), falta ainda um planejamento direcionado aos conteúdos de LP como L2 e para Libras. Se considerarmos que o AEE visa à promoção dos alunos surdos para que eles consigam compreender “os conteúdos curriculares e aquisição do conhecimento na sua vida acadêmica”, é preciso que seja definido, pela equipe docente e pedagógica do AEE, uma proposta de ensino para Libras e português, a fim de que os alunos surdos tenham condições de usarem a Libras fluentemente e, também, apropriarem-se dos conhecimentos linguísticos do português escrito.

Ao travarmos esta discussão inicial, estamos sinalizando que é preciso uma recondução na proposta de trabalho para o ensino de Libras (a língua), ansiando que ela não seja objeto base, mais notadamente, um recurso para explorar assuntos de outras áreas do conhecimento, fazendo com que os alunos surdos se percam no ensino da L1. É necessário considerar que a Libras é uma língua e, portanto, constituída por um conjunto de saberes

específicos que sofrem variações, como toda e qualquer língua, tendo uma estrutura morfossintática, não sendo composta apenas por vocabulário, palavras, imagens etc.

Acreditamos que se houvesse seleção de conteúdos da área de Libras e LP (língua no contexto de interação), o professor Miguel colaboraria com a formação dos alunos surdos, ajudando a professora Helena, quando esta ensinasse português. Entretanto, observamos que o professor Miguel, para ajudar os alunos na aquisição de Libras, restringiu o ensino de Libras ao desenvolvimento de vocabulário, utilizando-se de várias estratégias para que os alunos respondessem o que tomaram e/ou comeram no café da manhã, estimulando-os através das imagens, palavras e sinais, para que eles abordassem o tema da aula sem perceber que assim o faziam. Nessa prerrogativa, as respostas dos alunos já introduziam o assunto: “– Estou tomando leite misturado com café e comendo pão” (Laura), “– Estou tomando somente café, estou esperando a minha mãe que foi à padaria para comprar o pão” (Maria), “– Eu não estou tomando nada e nem comendo nada” (Davi), e, José, segurou uma xícara de café, mostrando-a para o professor.

Após se assegurar que os alunos tinham compreendido o assunto da aula (vocabulário), o professor Miguel deu prosseguimento à aula. No evento abaixo, podemos visualizar essa ocorrência:

### EVENTO 3.1 - AULA 3

[...] Prof. **Miguel** prossegue a sua aula sinalizando: “– Hoje, em nossa aula de Libras, aprenderemos os sinais dos alimentos e das frutas, A-L-I-M-E-N-T-O-S e F-R-U-T-A-S”. [...] Após a explicação da atividade, o professor pergunta à aluna: “– Laura, a qual grupo pertencem os sinais de melancia, melão e cebola?” Desse modo, **Laura** olha para o professor e com uma expressão facial de dúvida, demonstra não compreender a pergunta. O docente reforça: “– A-L-I-M-E-N-T-O-S, entendeu?” Nesse momento a aluna responde: “– É igual a A-L-I-M-E-N-T-A-Ç-Ã-O?” O Prof. **Miguel** continua a sua aula: “– Melancia e melão são do grupo das frutas e a cebola?”.

No desenvolvimento da aula de Libras, em um ensino em Libras, podemos perceber, no recorte acima transcrito, que o professor Miguel faz o sinal de “alimentos”, reforçando a sua sinalização com o alfabeto manual “A-L-I-M-E-N-T-O-S”. O intuito do professor é levar os alunos à internalização do léxico, bem como à compreensão do sinal na Libras e na escrita da LP. No entanto, há um questionamento da aluna Laura sobre a escrita em LP, além de uma possibilidade de significação em ambas as línguas. Laura, então, pergunta: “– É igual a A-L-I-M-E-N-T-A-Ç-Ã-O?”. O professor Miguel, grosso modo, não considera a interpelação da aluna, seguindo normalmente com a explicação de sua aula, “– Melancia e melão são do grupo das frutas e a cebola?”. No evento abaixo, esse ponto é visível:

### EVENTO 3.2 - AULA 3

[...] o Prof. **Miguel** prossegue a sua aula sinalizando: “– Hoje, em nossa aula de Libras, aprenderemos os sinais dos alimentos e das frutas, A-L-I-M-E-N-T-O-S e F-R-U-T-A-S”. O docente apresenta no *slide* imagens de vários alimentos e várias frutas seguida das palavras “alimentos e frutas”, Miguel não inclui as frutas como alimentos. [...] Ele continua explicando: “– Vou apresentar os sinais misturados, não vou apresentar um de cada vez, vão ser grupos de três sinais”. A aluna **Laura** logo questiona a proposta da aula: “– Mas por que, professor, misturar tudo? Eu não estou entendendo nada, seria melhor fazer separado”. O professor não dá pausa para esclarecer o questionamento e continua: “– Primeiro vou apresentar as imagens, depois os sinais e depois a forma escrita em português”. [...] Desse modo, **Laura** olha para o professor e com uma expressão facial de dúvida, demonstra não compreender a pergunta. O docente reforça: “– A-L-I-M-E-N-T-O-S, entendeu?” Nesse momento a aluna responde: “– É igual a A-L-I-M-E-N-T-A-Ç-Ã-O?” O Prof. **Miguel** continua a sua aula: “– Melancia e melão são do grupo das frutas e a cebola?”.

Ao desconsiderar o questionamento da aluna Laura, podemos observar que uma oportunidade pode ter sido perdida pelo professor. Isso porque a pergunta da aluna pode demonstrar que ela poderia estar tentando entender, estabelecer conexões com o já conhecido em sua experiência visual. Porém, o professor não aproveita o momento para contextualizar, abordando uma perspectiva histórica cultural do sinal, para que assim pudesse explicar as diferenças entre os léxicos “alimentos” e “alimentação” e assim contribuir para a compreensão ativa da estudante. Afirmamos que as relações dialógicas nessa interação são de confronto, pois a aluna Laura ainda está processando o significado de “alimentação”, enquanto o professor continua a acrescentar informações sobre frutas.

Nosso ponto de vista está alinhado nas discussões empreendidas por Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014). Para essas pesquisadoras, é necessário que a proposta educacional tenha uma relação histórica e cultural com as comunidades surdas, levando-se em consideração a dimensão discursiva e contextual para o ensino de Libras e LP. Isto é,

[...] a linguagem escrita da língua portuguesa precisa ser vivenciada em sua forma viva, ser posta em diálogo com a L1 dos aprendizes em sua dinâmica dialógica e interdiscursiva, a fim de que os processos socioculturais, históricos e ideológicos que lhes são constitutivos possam ser (re)significados [...] (LODI, BORTOLOTTI, CAVALMORETTI, 2014, p. 133).

Ainda, Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014, p. 134) afirmam que;

Esta relação entre enunciados/discursos/textos e, portanto, entre universos socioculturais distintos constitutivos da primeira (L1) e da segunda língua (L2), que caracteriza os diferentes contextos educacionais bilíngues, recobre-se de uma particularidade ao se pensar em estudantes surdos: neste processo entram em jogo forças linguísticas e ideológicas bastante heterogêneas, que caracterizam a relação sociocultural entre Libras e português.



Segundo as autoras, essas diferenças socioculturais só serão acolhidas, compreendidas e superadas, quando os docentes conseguirem ter plena consciência de que eles atuam não apenas em sala de aula, mas em outras esferas da sociedade. Os surdos já nascem inseridos em um mundo ouvinte, em que a língua portuguesa é a língua dominante, e a Libras lhes é apresentada, geralmente, nos contextos educacionais, por volta dos seis ou sete anos de idade. Isso faz com que a interação entre surdos e ouvintes aconteça de forma tardia, e, por sua vez, também não assegura a interação de surdos e ouvintes, pois ambos os grupos permanecem falantes de línguas distintas.

Consideramos, dessa forma, que o ensino de línguas não pode desconsiderar a natureza social da linguagem, assim como o caráter dialógico e interacional da língua. A interação entre os sujeitos que, por intermédio do uso da língua, elaboram formas mais ou menos estáveis de enunciados, acabam por fazer relação com o afirmado por Bakhtin (2011b), mais especificamente, quando essas estruturas revelam a esfera social à qual pertencem. Desse modo, é preciso que o professor reveja a apresentação de seu conteúdo, sempre almejando fazer com que os alunos compreendam o léxico a partir de um contexto de uso, não focalizando apenas no ensino de sinais de forma descontextualizada.

No evento, a seguir, observamos como Maria compreendeu a pergunta do professor Miguel, promovendo o entendimento de Laura sobre a dúvida de “alimentos/alimentação”, não sanada anteriormente pelo professor:

### EVENTO 3.3 - AULA 3

[...] O Prof. **Miguel** continua a sua aula: “– Melancia e melão são do grupo das frutas e a cebola?” De imediato **Maria** responde: “– A cebola é do grupo dos alimentos, assim como carne, arroz e feijão” e complementa: “– A cebola é muito boa para misturar na carne, fica delicioso. Ao ver a sinalização da colega (Maria), **Laura** balança a cabeça afirmativamente e sinaliza: “– Entendi agora, a cebola pertence ao grupo dos alimentos”.

A colega Maria relaciona a cebola a outros alimentos específicos das refeições, almoço e janta, como carne, arroz e feijão, ao que Laura, imediatamente, responde: “– Entendi agora! A cebola pertence ao grupo de alimentos”, porém, o sinal agora se revela como signo ideológico “comida”, apreendido por Laura. Neste momento, percebemos que a interação enunciativa entre Maria e Laura revela relações dialógicas de concordância, haja vista que Maria, atuando neste evento como o par avançado de Laura, estabelece relações de sentido para que a colega tente compreender “– A cebola é do grupo dos alimentos, assim como carne, arroz e feijão”. Esse movimento de Maria, em relação ao seu outro (Laura), contribui para que esta compreenda a pergunta do professor, avançando na atividade solicitada por ele.

Seguindo esse pensamento, podemos afirmar que o contexto histórico e cultural apresenta a dimensão da palavra enquanto signo ideológico na relação entre os interlocutores. Por esse caminho, complementa Lodi (2004, p. 59):

[...] a palavra, se tomada isolada do contexto em que foi enunciada e, portanto, sem sua função de signo ideológico, passa a ser tratada como sinal, necessitando ser identificada como portadora de um sentido único e imutável. O mesmo pode ser dito das orações, que tomadas e tratadas fora do contexto enunciativo, são compreendidas apenas a partir das estruturas que as constituem. Vista dessa forma, a oração sofre um limite determinado pela própria gramática e, portanto, sem relação com a situação particular em que foi enunciada, representa apenas um pensamento acabado no contexto de um único e mesmo locutor.

Tanto a palavra isolada, quanto a imagem isolada do contexto, necessita ser identificada como portadora de sentido. Quanto a essa assertiva, tornar-se importante observar que, mesmo com as explicações e imagens mostradas pelo professor, a aluna Laura não compreendeu, mas a intervenção da colega, trazendo elementos da alimentação trivial “– A cebola é muito boa para misturar na carne, fica delicioso”, permitiu-lhe estabelecer relações do conteúdo com a sua experiência de vida cotidiana, e, dessa maneira, compreender o que o professor sinalizava em Libras. Assim,

No caso dos surdos, apenas a língua de sinais pode possibilitar tal mudança. Somente por seu intermédio, os surdos podem ter acesso à linguagem escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita é usada em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por meio dela, os surdos podem dialogar com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos, podem "falar" sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo em que são "falados" por eles. Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias (de mundo e como leitores). (LODI, 2014, p. 421).

A interação surdo-surdo permitiu que Laura compreendesse o conteúdo, pois as suas reações, primeiramente, ocorreram em função da provocação feita pelo questionamento do professor; e, em seguida, pela intervenção do seu par linguístico, Maria, ao tentar relacionar o conteúdo com situações concretas da vida cotidiana. Esses fatos evidenciam que a formação específica do professor, somados à intervenção de Maria, contribuíram para a aprendizagem dos alunos surdos presentes, demonstrando que o ensino de língua deve ser pautado em práticas contextualizadas, conduzindo o ensino da língua em contextos situados de usos da linguagem, pois, assim, a aprendizagem é favorecida.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) defendem que as práticas sociais são o caminho para o ensino de Libras e do português como L2, pois segundo as pesquisadoras, “a língua escrita da língua portuguesa precisa ser vivenciada em sua forma viva, ser posta em diálogo

com a L1 dos aprendizes em sua dinâmica dialógica e interdiscursiva” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETTI, 2014, p. 134).

É preciso dizer, baseados em Bakhtin (2018), que a língua penetra na vida e a vida penetra na língua, de forma que a aquisição da L2 perpassa pelo mesmo caminho do ensino da L1, necessariamente precisando dialogar com o que o sujeito já conhece da vida. A apresentação de imagens, sinais e palavras se distanciaram do experienciado pela aluna, de modo que não permitiu que ela tivesse uma compreensão do enunciado em sua completude.

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação [...] na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas... (BAKHTIN, 2018, p. 95).

Como dissemos, no capítulo III, Laura nasceu surda, portanto não possui referência quanto a voz humana. Sendo assim, é coerente conjecturarmos que, por essas características, bem como pelo fato de ainda estar em processo de aquisição da Libras, a aluna tenha apresentado dificuldades na compreensão da solicitação do professor. Mesmo não associando a relação entre imagem, sinal e palavra, a discente poderia compreender o que lhe fora solicitado, caso lhe fosse apresentada construções a partir de narrativas visuais, piadas em Libras, situações contextuais de uso da língua, dentre outros recursos em que o contexto fosse explorado mais socialmente. Porém, a ausência de uma abordagem sócio-histórica pode ter ampliado as suas dificuldades, limitando a sua capacidade de compreensão. Sob outra perspectiva, o professor apresentou o conteúdo (imagens, sinais e palavras) sem contextualizá-los. Por essa razão, Laura busca construir as suas relações de sentidos por meio das intervenções de Maria, associando-as às suas próprias experiências de vida, nas quais tenha visto ou usado uma cebola.

Nesse contexto da aula do professor Miguel, é possível identificar características de um ensino em Libras, tais como: o processo de sinalização, apresentação de imagens, e, exemplos na língua, porém, há uma significativa ausência de explicação contextual, tanto da Libras, como da LP, para “alimentos” e para “comida”, já que Maria buscou por relacionar a “cebola” com o ato de se alimentar. Tem-se, primeiramente, uma resposta sobre o que são as “frutas” e, logo em seguida, o docente pergunta sobre a “cebola”, que é um legume, também pertencente ao grupo dos alimentos. Ao agir dessa maneira, o professor deixa transparecer que não compreende qual é a dimensão do desconhecimento da aluna em relação à própria língua, tão pouco sobre

os elementos culturais que as línguas em contato revelam, como é o caso das vivências cotidianas, em família.

### EVENTO 3.4 - AULA 3

[...] o Prof. **Miguel** prossegue a sua aula sinalizando: “– Hoje, em nossa aula de Libras, aprenderemos os sinais dos alimentos e das frutas, A-L-I-M-E-N-T-O-S e F-R-U-T-A-S”. O docente apresenta no *slide* imagens de vários alimentos e várias frutas seguida das palavras “alimentos e frutas”. [...] Ele mostra as imagens dos alimentos no *slide* e prossegue: “– M-E-L-A-N-C-I-A, M-E-L-Ã-O e C-E-B-O-L-A”. [...] O docente reforça: “– A-L-I-M-E-N-T-O-S, entendeu?” [...] O Prof. **Miguel** continua a sua aula: “– Melancia e melão são do grupo das frutas e a cebola?” [...] O Prof. **Miguel** continua sua aula com a atividade: “– Sinais de bergamota, beterraba e arroz, B-E-R-G-A-M-O-T-A, B-E-T-E-R-R-A-B-A e A-R-R-O-Z” ele mostra as imagens dos alimentos no *slide*. [...] A aula continua e **Miguel** apresenta os sinais para: “– Azeite, pera e pêssigo (imagem no *slide* dos sinais) A-Z-E-I-T-E, P-E-R-A e P-Ê-S-S-E-G-O”.

Diante do evento acima, pontuamos que Miguel apresenta uma concepção voltada para o ensino de duas línguas, Libras e LP, presentes no mesmo campo de visão dos surdos. O professor, ao ensinar a Libras, não apresenta conteúdos de LP, por isso, observamos que não há atividades dirigidas à leitura, produção escrita, análise linguística, que são tomados como conteúdos relevantes para o ensino de língua portuguesa. Para nós, embora o professor surdo, em função de sua formação, tenha conhecimento das duas línguas, a sua escolha metodológica está sustentada numa visão de língua estruturalista, pois não há propostas de trabalhos que tenham o texto como ponto de partida.

Essa prática docente reafirma que a força centrípeta do domínio da estrutura da língua está atuando nas escolhas metodológicas do professor. Miguel está preocupado em garantir aos alunos o domínio do sinal da Libras, de reconhecer um código escrito em LP. Então, as práticas do professor sustentam-se na ideia de que é preciso dominar o código para conseguir transmitir uma mensagem. Para nós, isso representa “[...] abordagem superficial e descontextualizada de ensino da língua” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 487). Isso evidencia que a concepção de língua e aprendizagem está ancorada no valor dessa força no ensino das línguas (Libras e LP), que desconsidera o contexto da vida dos falantes como o território de onde emergem os sentidos construídos na vida cotidiana. Ao negar a existência da concepção de língua como interação, podemos dizer que há um embate entre as forças sociais, pois, de um lado, temos a força centrípeta do domínio da estrutura da língua e de outro, temos a força centrífuga que busca romper com essa visão estruturalista para promover um ensino de língua voltado as especificidades de uso da linguagem, tomando como ponto de partida o emprego situado dos recursos linguísticos para explicar os conceitos gramaticais. Todavia, conforme os dados analisados, a prática dos professores evidencia que sua escolha metodológica, talvez,

esteja baseada nas situações vividas por eles, quando eram alunos, o que acabou por fazê-los tomarem isso como um modelo para o ensino. Assim, a força centrípeta do domínio da estrutura da língua encontrou espaço para sobrepor a força centrífuga do uso contextualizado da língua, ou seja, temos uma metodologia de ensino monolíngue e não uma atividade de ensino reflexivo.

De acordo com Geraldi (2011), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), Perfeito, Cecílio e Costa-Hubes (2007), há muito tempo o ensino das estruturas linguísticas faz parte da prática docente. Isto é, “a categorização da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua” (BAKHTIN, 2011b, p. 81). Entendemos, assim, que a concepção de ensino do professor Miguel representa essa força social, que centraliza o saber dos alunos para um mesmo fenômeno linguístico que, neste caso, é o domínio dos sinais direcionados à alimentação, desde refeição até frutas.

Em nossa concepção, o ensino de LP deve, primeiramente, considerar a Libras, observando sempre a visualidade dos alunos surdos. A Libras necessita tomar espaço na sala de aula, rompendo, assim, a barreira dos métodos tradicionais que priorizam a LP. Para Lodi (2005, p. 421);

Torna-se premente, então, que haja uma modificação nas posturas educacionais, no sentido de se considerar a linguagem em sua dimensão discursiva (na concepção bakhtiniana do termo) e, portanto, a língua de sinais começar a ser utilizada efetivamente nos processos de significação de mundo e de constituição socioideológica dos sujeitos surdos, inclusive na escola. Além disso, a língua portuguesa deve ser concebida como segunda língua e assim ser ensinada.

Por um lado, podemos dizer que, nessa interação, as relações estabelecidas foram conflituosas, em razão dos procedimentos metodológicos adotados pelo professor. Ao apresentar todos os sinais de uma única vez, os alunos não compreenderam imediatamente, e, um deles, não fez a atividade (Davi), porque, de fato, não compreendeu as explicações. Por outro lado, ressaltamos que no desenvolvimento da aula, Miguel foi buscando estratégias até sanar as dúvidas de Laura (conforme evento, a seguir), a fim de que ela conseguisse dar sentido ao que estava sendo ensinado.

### EVENTO 3.5 - AULA 3

[...] O Prof. **Miguel** continua sua aula com a atividade: “– Sinais de bergamota, beterraba e arroz, B-E-R-G-A-M-O-T-A, B-E-T-E-R-R-A-B-A e A-R-R-O-Z” ele mostra as imagens dos alimentos no *slide* e **Laura** novamente pergunta: “– Bergamota é o mesmo que laranja?” Assim, **Miguel** conceitua: “– São frutas bem parecidas, elas diferem no formato e no sabor, porém são do mesmo grupo das frutas cítricas” e **Laura** sinaliza: “– Entendi, agora. Certo!”.

Sobre as estratégias selecionadas pelo professor Miguel, para explicar o conteúdo e atingir o objetivo de ensinar a língua, acreditamos que elas estejam embasadas em práticas tradicionais de ensino, vistas não só em salas de aula especiais para o ensino de Libras, mas em salas regulares de ensino de língua portuguesa, cujas práticas estão sedimentadas na decodificação, memorização e repetição, ou até mesmo cópia de palavras descoladas do contexto de uso, ou seja, no texto. Tal procedimento utilizado pelo professor concentra a aprendizagem na memorização de sinais e palavras descontextualizadas, portanto, sem nenhuma relação com os possíveis usos da linguagem em contextos situados de interação.

Essa prática do professor Miguel está relacionada à concepção de língua como instrumento de comunicação. O que se espera é o domínio do código para realização do ato comunicativo com ênfase na forma linguística (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Observamos, então, que o professor parece acreditar que saber os sinais é suficiente para a vida cotidiana dos alunos surdos. Não há, nesse sentido, preocupação com uso da língua em contexto específico. Temos, então, a sensação de que Libras não tem regras de funcionamento, trata-se apenas de um recurso que os alunos surdos têm para se comunicarem.

A concepção acima é reafirmada quando o professor Miguel deu esta instrução para os seus alunos: “– Eu quero que vocês peguem o caderno para copiarem as palavras, todo mundo com o caderno na mão. Agora, vão separar para mim os grupos, são apenas dois, o dos alimentos e os das frutas”. Esse comando para a realização da atividade é bastante comum em manuais didáticos de ensino de LP, em exercícios que solicitam do aluno a cópia de termos ou orações para a memorização de conteúdos e de modelos de estrutura linguística.

Outro dado que devemos reiterar é que, na visão do professor, as crianças surdas já estão expostas à LP em várias esferas de atividades, no manuseio de brinquedos, nos jogos, nos alimentos e nos espaços físicos, como por exemplo: na rua, nas lojas e nas escolas. Por isso, o acompanhamento da LP, juntamente com o sinal em Libras, possui a sua fundamentação. Neste sentido, é imprescindível que eles aprendam a LP o quanto antes possível.

Retomando os procedimentos metodológicos adotados por Miguel (e a intervenção de Maria), podemos concluir que essa interação permite que os demais alunos percebam o reflexo da explicação do professor, à medida em que a compreensão é alcançada em cada um. Outro elemento interessante é a relação de alteridade entre Laura e o professor, que se alternam, sendo possível visualizarmos um confronto, seguidos de concordância e consonância. No evento abaixo, após Laura ter sua dúvida sanada com a participação de Maria, a primeira tem outros questionamentos:

### EVENTO 3.6 - AULA 3

[...] Então o professor confirma: “– Isso mesmo, está vendo a imagem dos alimentos? I-M-A-G-E-M, aqui temos os dois grupos representados”, **Miguel** aponta para o *slide* com as imagens, de um lado ele conceitua como alimentos e do outro como frutas. **Laura** percebe a palavra “imagem” em português e questiona: “– O que é I-M-A-G-E-M? Eu não conheço essa palavra”. Assim, o Prof. **Miguel** explica: “– Imagem é uma foto que representa determinado objeto, temos, como exemplo, a foto de uma casa, essa foto é uma imagem. Temos a foto da cebola, ela é uma imagem”. O professor abre o navegador *Google Chrome* com a tela compartilhada e pesquisa pela palavra imagem, apontando para as imagens que aparecem, e diz: “– Veja, todas essas fotos são imagens, elas representam cada um dos seus respectivos objetos”. Após o esclarecimento e a contextualização, **Laura** comenta: “– Entendi, agora”, ela balança a cabeça afirmativamente. O Prof. **Miguel** continua sua aula com a atividade: “– Sinais de bergamota, beterraba e arroz, B-E-R-G-A-M-O-T-A, B-E-T-E-R-R-A-B-A e A-R-R-O-Z” ele mostra as imagens dos alimentos no *slide* e **Laura** novamente pergunta: “– Bergamota é o mesmo que laranja?” Assim, **Miguel** conceitua: “– São frutas bem parecidas, elas diferem no formato e no sabor, porém são do mesmo grupo das frutas cítricas” e **Laura** sinaliza: “– Entendi, agora. Certo!”.

As relações dialógicas de concordância dão-se no momento em que o professor Miguel busca estratégias para sanar a dúvida de Laura, pois ela não compreendeu o signo verbal “imagem”. Após explicar e mostrar a materialidade do signo em imagens, Laura compreendeu: “– Entendi, agora”, ela balança a cabeça afirmativamente”. Então, nesse momento, observamos que as relações dialógicas foram de consonância com o sentido ora apresentado pelo professor Miguel.

Em outro momento, quando Miguel apresentou sinais para bergamota, beterraba e arroz, Laura fica em dúvida quanto ao sentido para “Bergamota”. Após sinalizar e mostrar a imagem para itens que compõem a alimentação de uma pessoa, Laura indagou o professor: “– Bergamota é o mesmo que laranja?”. Entendemos que, aqui, houve relações dialógicas de consonância, pois busca elementos semelhantes, como exemplo, a cor e o tamanho entre as duas frutas, para construir sentidos para que o professor Miguel está apresentando. Após Miguel dizer: “– São frutas bem parecidas, elas diferem no formato e no sabor, porém, são do mesmo grupo das frutas cítricas”, Laura diz que compreendeu: “– Entendi, agora. Certo!”.

A resposta de Laura marca as relações dialógicas de consonância, pois ela toma para si o sentido apresentado por Miguel, reelaborando aquilo que ela tinha pensando sobre a bergamota. Essas relações de confronto e consonância mostram que o confronto existiu, porque a aula tem como prática a inserção de conteúdos de forma descontextualizada, o que provoca dúvidas nos alunos. As relações de consonância decorrem quando o professor apresenta um contexto de uso, e, nessa lógica, os alunos passam a entender e a inserir, na sua vida cotidiana, aquilo que estão aprendendo em classe.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014) defendem uma prática de ensino direcionada ao uso social das línguas (Libras e português), da seleção de enunciados concretos que fazem parte de um contexto histórico, cultural, ideológico e dialógico. Como vimos, embora o professor tenha tentado alicerçar sua prática a um contexto imediato (correlacionando uma atividade cotidiana, como o café da manhã, para ensinar o conteúdo), ele não a concretiza, conforme o que dizem as autoras, isso porque a apresentação dos sinais a partir das palavras e imagens parece não fazer muito sentido aos alunos. A nosso ver, a prática do professor centraliza atenção na aprendizagem dos sinais em Libras, desconsiderando-os de seus contextos de uso. A estratégia adotada pelo professor apoia-se na escrita da LP - enquanto recurso visual e gráfico - para ensinar a Libras, com foco na apreensão de sinais para algumas palavras relacionadas ao assunto da aula.

Essa relação entre as línguas tem efeito positivo, pois, ao internalizar o sinal, a palavra e o respectivo significado, os alunos são capazes, também, de construir processos sintáticos, estabelecendo relações internas com a estrutura gramatical da L2. Entretanto, não podemos negligenciar o fato de que o ensino, tal como está posto, não é suficiente para contemplar a aquisição da Libras ou da LP, pois, como vimos, não há uma atividade específica dirigida ao uso da língua, como a leitura e a produção escrita.

O professor Miguel criou estratégias para ensinar sinais e palavras presentes nas línguas em questão. Cada uma delas tem um sistema linguístico diferente, constituído também por um conjunto de variedades. Nessa interação, o professor usou sinais específicos para as imagens dos conteúdos listados por ele. Logo, temos um sistema linguístico definindo os sentidos dos signos escolhidos pelo docente.

Em nosso entendimento, as forças sociais (centrípetas e centrífugas) estão presentes nessa aula. As forças centrípetas são aquelas que visam ao domínio da estrutura da língua, cuja proposta de ensino está sustentada na repetição de modelos de ensino monolíngue e as forças centrífugas são representadas pela busca do professor Miguel por uma prática sociossituada. Assim, ele procura tornar o conteúdo de ensino concreto, próximo da vida cotidiana dos alunos bem como torná-lo compreensível a eles. Esse choque entre as forças acaba por determinar uma proposta metodológica que ora privilegia o ensino monolíngue, com foco na estrutura linguística, ora há uma tentativa de ensino reflexivo em que busca relacionar estrutura linguística com as situações de uso.

Essa padronização no tratamento da L2 é semelhante ao que acontece no ensino de línguas para ouvintes. Os alunos ficam esperando comandos para responderem, somente, àquilo que lhe é perguntado, conforme os modelos pré-estabelecidos. A concepção de linguagem



presente nessa estratégia de ensino é a linguagem como instrumento de comunicação. A língua é vista como meio para uso comunicativo. Dominar um código vai assegurar que haja interação, e os participantes do diálogo conseguirão entender a mensagem produzida por cada um. Essa abordagem mostra que o português, como L2, não é um conteúdo curricular que direciona o planejamento das aulas no atendimento educacional especializado.

Posto isto, afirmamos que Miguel procurou desenvolver estratégias, na mediação do ensino de LP, mas não teve sucesso no que tange ao ensino de línguas, pois conforme já afirmamos, a metodologia adotada limitou-se ao ensino de palavras e sinais descontextualizados. É preciso dizer que não temos ensino de Libras e de LP, pois não há colocação de conteúdos e direcionamentos para L1 e L2. Notamos que a metodologia do professor está direcionada para apresentação de sinais, de modo que os alunos surdos tenham esse repertório linguístico, com o intuito de ser usado por eles em outro momento, ampliando o conhecimento deles para outros sinais.

Analisamos, a seguir, a aula do dia 24 de março de 2021, sexta aula, ministrada por Miguel, cujo conteúdo reporta-se aos sinais dos alimentos em contexto de comunicação. Na figura 7, descrevemos a aula virtual:



**Figura 7** - Empregando os sinais dos alimentos na comunicação em Libras  
Fonte: Caderno de campo virtual (24/03/2021).

Nessa aula, Miguel retomou o conteúdo sobre alimentos da aula anterior (ministrada no dia 17 de março de 2021); e iniciou dando o mesmo comando (cópia no caderno) para novas palavras “pão, pastel, sanduíche, carne, sal e queijo”, que projetou nos *slides*, apresentando os sinais de cada uma delas. Com os mesmos procedimentos, solicitou que os alunos separassem os sinais apresentados em dois quadros: em um, deveriam colocar os alimentos; e, em outro, as frutas. O objetivo do professor era que os alunos percebessem que nenhum dos sinais

apresentados correspondiam a frutas, já que as palavras projetadas, “pão, pastel, sanduíche, carne, sal e queijo”, faziam referência a itens alimentares e, não, frutíferos.

Maria e Laura, no primeiro momento, identificam que o sinal de “queijo” é uma fruta, ao que Laura diz: “– O queijo é do grupo das frutas”. Maria complementa: “– Queijo é uma fruta, eu acho”. Aqui, registro que esse dado será retomado na análise do evento da aula. Somente depois que Miguel deu pistas do conceito do queijo, as alunas perceberam que se tratava de um alimento. Laura não reconheceu a escrita em LP da palavra “sal”, não compreendendo o sinal de “manteiga”. Assim, foi preciso que o professor resgatasse o significado, para que a aluna conseguisse produzir sentidos na L1. Ao final da aula, o professor projetou, no *slide*, dois quadros: um, com alimentos, e, o outro, com frutas. Como atividade, cada aluno deveria preencher os quadros, fazendo a representação em LP, elencando os alimentos e frutas que gosta de comer.

No *slide* estavam as seguintes sentenças: “Eu gostar Libras” e “Eu gosto de Libras”. O professor comparou a sinalização em Libras com a forma escrita da LP, no intuito de demonstrar a diferença entre as duas línguas. Isso mostra que ele tem clareza sobre esses sistemas linguísticos e, certamente, como são usados por seus falantes, que se encontram em um determinado contexto de uso dessas línguas.

Todas as ferramentas educacionais empregadas por Miguel, antes e depois de anunciar o assunto da aula, são formas para assegurar que o signo esteja em concordância com a sua função no contexto da aula, alinhado ao tema, ao conteúdo e à construção composicional do gênero aula. Logo, podemos dizer que a estratégia usada por Miguel foi bem-sucedida, posto que, a cada imagem apresentada, antes mesmo que o professor terminasse a escrita da palavra manualmente (datilologia), Maria já apresentava o sinal correspondente, aplicando-o em um contexto. Em razão disso, entendemos que “a importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99).

O ato bilateral da palavra ativou nos alunos uma atitude responsiva de envolvimento, precisamente no instante em que Miguel trabalhava o tema “alimentos”. O professor construiu a aula por meio de imagens, sinais, palavras, conceitos e sua arquitetônica dialógica, demonstrando uma proposta de ensino mais pedagógica, direcionada ao campo da semântica. Com base nesses dados, podemos dizer que as práticas didático-pedagógicas instituídas pelo professor Miguel não foram trabalhadas de forma aprofundada, pois o que prevaleceu foi o ensino de sinais para apresentação de palavras ligadas ao campo semântico da alimentação.

#### EVENTO 4 - AULA 4

Para esta aula o Prof. **Miguel** faz uma retomada do assunto estudado, a fim de reforçar a compreensão dos alunos, ele sinaliza: “– Na aula anterior, estudamos sobre os alimentos e as frutas, hoje daremos continuidade aos conteúdos. Antes de iniciar, eu quero que vocês peguem o caderno para copiar as palavras nos *slides*. Como já fizemos na aula passada, eu quero que vão copiando, e já separando os grupos dos alimentos e das frutas”. Assim, o docente segue a mesma metodologia empregada na atividade da aula anterior. **Miguel** agora explora outros sinais: “– Pão, pastel, sanduíche, carne, sal e queijo”, ele apresenta nos *slides* as imagens de cada sinal que fez em Libras, assim como aula anterior, ele reforça o uso do sinal com o alfabeto manual: “– P-Ã-O, P-A-S-T-E-L, S-A-N-D-U-Í-C-H-E, C-A-R-N-E, S-A-L e Q-U-E-I-J-O”. Neste momento, o docente constrói um exemplo em Libras: “– Hoje de manhã eu comi pão com manteiga”. Após visualizar as palavras “pão, pastel, sanduíche, carne, sal e queijo”, a aluna **Laura** pergunta: “– Professor, eu posso copiar no celular mesmo?” e o docente responde direcionando para todos os alunos (Maria, José, Davi, Laura e Alice): “– Não, eu quero que vocês copiem no caderno para verem como é a grafia da palavra” e complementa: “– Vejam, carne, queijo e sal pertencem ao grupo dos alimentos, e os outros sinais?” A aluna **Laura** digitaliza a palavra e diz: “– S-A-L, eu não conheço essa palavra, qual o significado?” e ainda indaga o professor: “– Por que ele é um alimento?”. Neste momento, **Miguel** considerando a dúvida da aluna realiza o sinal de “sal” e conceitua: “– Ele é usado para temperar a salada, o arroz, a carne, é aquele pó branco, quando você coloca na boca e é bem salgado”. Para **Laura** o significado foi compreendido, pois ela balança a cabeça várias vezes afirmativamente acompanhado do sinal de “entender”. Percebendo a compreensão da aluna o Prof. **Miguel** aproveita o momento e pergunta: “– Laura, a qual grupo pertencem os sinais de carne, queijo e sal?” e salienta: “– Eu já disse a resposta antes”. Apressadamente **Laura** sinaliza: “– Carne e sal são do grupo dos alimentos, já o queijo é do grupo das frutas, parece que é fruta sim”. Ao ver que **Laura** ainda está refletindo sobre a qual grupo pertence os sinais, o professor direciona a pergunta à **Maria**: “– E você Maria, o que você acha?” A discente argumenta: “– A carne é do grupo dos alimentos, eu como carne todo dia na hora do almoço. O queijo é uma fruta, eu acho, o sal é um alimento”. Com o intuito de obter a resposta correta o professor dá pistas para que os alunos descubram a resposta: “– Prestem atenção, o queijo eu posso colocar no pão, tem na pizza, na lasanha. Eu posso fritar o queijo”, imediatamente **Maria** responde: “– É um alimento”. Neste mesmo momento, após a sinalização de **Maria**, o aluno **Davi** pega o celular e aponta a câmera para o caderno, mostrando que sua atividade está correta, ele diz: “– Eu já fiz tudo”.

No evento acima, o professor Miguel retoma o conteúdo sobre a sinalização para o grupo de alimentos vistos na aula anterior. Logo, o ensino de língua portuguesa não é o foco de sua aula. Essa prática reafirma nossa visão sobre a não existência de uma proposta de trabalho para a língua portuguesa. Esse dado revela que, embora o professor tenha formação específica, não conseguiu, também, apresentar o português como L2. Desse modo, os alunos surdos têm reforço de conteúdo apenas sobre sinais de assuntos que são da vida cotidiana, não do mundo acadêmico.

As aulas do professor Miguel apresentam direcionamentos visuais e bilíngues, em que podemos observar que atende, em partes, os requisitos da proposta curricular idealizada por Bernardino *et al.* (2021). No entanto, nessa aula, para ensinar os sinais destes referentes, o professor elencou categorias e subcategorias relativas a alimentos. Entendemos que a

metodologia do professor está direcionada para uso de unidades temáticas. É oportuno dizer que, embora haja uma unidade de sentido para os conteúdos listados pelo professor Miguel, a aula não visa a objetos de ensino da L2.

No caso em que os sinais de “– Pão, pastel, sanduíche, carne, sal e queijo (Apresenta nos *slides* as imagens dos referentes), P-Ã-O, P-A-S-T-E-L, S-A-N-D-U-Í-C-H-E, C-A-R-N-E, S-A-L e Q-U-E-I-J-O”, podemos dizer que, ao mostrar visualmente o conteúdo para os alunos, em *slides*, essa experiência visual colaborou, também, para que os discentes surdos respondessem aos enunciados do professor Miguel. Trata-se, portanto, de uma estratégia orientada na proposta curricular de PSLS, pois, nesse documento, afirma-se que “[...] os aprendizes surdos devem ler visualmente e compreender textos a partir de práticas sociais propostas pelo professor; e escrever textos respeitando a estrutura léxico-gramatical e sintática da língua portuguesa” (BERNARDINO *et al.*, p. 32). Contudo, entre a didática adotada pelo professor e o que orienta o PSLS, é possível observarmos relações dialógicas que se contradizem, uma vez que Miguel não consegue alcançar uma abordagem sócio-histórica para correlacionar os sinais dos alimentos com o cotidiano dos alunos; o que vimos foi uma tentativa de se aproximar tal abordagem, já que busca desenvolver a leitura do visual, porém a partir de modelos descontextualizados. Nesse caso, a Libras não é tomada como língua, possuidora de estrutura léxico-gramatical, mas como língua de mediação, tornando-se um recurso para compreender conteúdos de outras áreas.

As práticas didático-pedagógicas do professor Miguel, como já dissemos em outro momento (cap. III), atendem ao conceito de bilinguismo, no entanto, de acordo com Bernardino *et al.* (2021), o ensino bilíngue deve compreender a distância cultural que uma pessoa surda enfrenta para um aprendizado de uma outra língua, sobretudo, a LP na modalidade escrita. O bilinguismo para surdos está baseado no perfil e nas especificidades dos estudantes. Nessa postura científico-profissional, o PSLS demonstra que;

A proposta curricular leva a uma proposta BILÍNGUE, porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito; VISUAL, porque respeita a visualidade dos surdos; FUNCIONAL, porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita; CONTEXTUALIZADA, porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados; AUTÊNTICA, porque envolve a escolha de textos de diferentes gênero textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português; INTERCULTURAL, porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro; DIALÓGICA, porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito; MULTISSEMIÓTICA, porque inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais; e, por fim, CONTRASTIVA, porque apresenta as

semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português (BERNARDINO *et al.*, 2021, p. 23).

Nesse cenário, visualizamos que cada aspecto ressaltado no PSLS, sobre a concepção do termo “bilíngue”, pode ser um elemento que assume uma plasticidade ao se adaptar à diversidade intrínseca das comunidades surdas no Brasil. Partindo desse ponto, enfatizamos que, conforme preconiza o PSLS (BERNARDINO *et al.*, 2021), a LP não é rejeitada, mas valorada na dimensão vivenciada pelos sujeitos surdos brasileiros, que, mesmo convivendo com ela, sem compreendê-la, enfrentam desafios para o aprendizado da L1 na idade apropriada, sobretudo quando pensamos que a maioria dos surdos nasceram em lares de famílias ouvintes, como é o caso dos sujeitos de nossa pesquisa (Miguel, Maria, José, Davi, Laura e Alice).

#### EVENTO 4.1 - AULA 4

[...] Antes de iniciar, eu quero que vocês peguem o caderno para copiar as palavras nos *slides*. Como já fizemos na aula passada, eu quero que vão copiando, e já separando os grupos dos alimentos e das frutas”. Assim, o docente segue a mesma metodologia empregada na atividade da aula anterior. **Miguel** agora explora outros sinais: “– Pão, pastel, sanduíche, carne, sal e queijo”. [...] Após visualizar as palavras “pão, pastel, sanduíche, carne, sal e queijo”, a aluna **Laura** pergunta: “– Professor, eu posso copiar no celular mesmo?” e o docente responde direcionando para todos os alunos (Maria, José, Davi, Laura e Alice): “– Não, eu quero que vocês copiem no caderno para verem como é a grafia da palavra” e complementa: “– Vejam, carne, queijo e sal pertencem ao grupo dos alimentos, e os outros sinais?”.

Como podemos observar no evento acima, a visão de língua faz com que o professor solicite aos alunos uma atividade mecânica, ou seja, Miguel propôs que os discentes agrupassem os referentes expostos no *slide* em dois grandes grupos: o das frutas e o dos alimentos: “– Como já fizemos na aula passada, eu quero que vão copiando e já separando os grupos dos alimentos e das frutas. Sinais de pão, pastel, sanduíche, carne, sal e queijo”. Feita a proposta, observamos as respostas dos alunos aos questionamentos do professor e, principalmente, a de Laura, que busca saber se pode copiar no celular, e obtém como resposta “– Não, eu quero que vocês copiem no caderno para verem como é a grafia da palavra”.

A tensão que se estabelece entre os enunciados da aluna Laura e do Professor Miguel pode estar associada à uma dúvida não só de Laura, mas também dos colegas; pode ainda sinalizar a falta de instruções mais claras por parte do professor para a realização da atividade. Por um lado, a resposta do professor “– Não, eu quero que vocês copiem no caderno para verem como é a grafia da palavra” dando continuidade à aula sem dar abertura à fala dos alunos: “– Vejam, carne, queijo e sal pertencem ao grupo dos alimentos, e os outros sinais?” pode soar como observa Bakhtin (2010) como palavra autoritária, ou seja, aquela que determina o que

deve ser feito; e, ao outro (aluno), basta cumpri-la. Nessa forma de abordagem, é possível notar traços da tradição bancária de ensino, em que o professor, como detentor de um saber, transfere o conhecimento ao aluno, este como sujeito passivo que recebe e assimila a palavra autoritária do outro, como se esse processo pudesse garantir o aprendizado, de fato.

Para Bakhtin (2010), a assimilação da palavra busca “definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge [...] como a *palavra autoritária* e como a *palavra interiormente persuasiva*” (p. 142). Porém, o autor também esclarece que apesar da diferença entre essas duas categorias da palavra do outro, elas também podem se unificar em uma única palavra, tornando-se simultaneamente autoritária e interiormente persuasiva. Nas palavras do pensador russo:

[...] mas tal unificação raramente é um dado. Geralmente, o processo de formação ideológica caracteriza-se justamente por uma brusca divergência entre as categorias: a palavra autoritária (religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores etc.) carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com frequência é desconhecida socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica) e até mesmo privada de legalidade. O conflito e as inter-relações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam frequentemente a história da consciência ideológica individual (BAKHTIN, 2010, p.143).

Sendo assim, a palavra autoritária já nos é apresentada unida à autoridade. Com base nesses apontamentos, podemos dizer que a forma de constituição do enunciado do professor “– Não, eu quero que vocês copiem no caderno para verem como é a grafia da palavra”, dando sequência à aula, sem dar abertura à fala dos alunos, apresenta-se como a palavra autoritária unida à autoridade do professor. Neste caso, uma forma diferente de abordagem por parte do professor seria o esperado, como aquela em que a palavra se apresentasse ao aluno como interiormente persuasiva, dando abertura às perguntas e à compreensão do que lhe é solicitado, e como consequência, oportunizando-lhe a construção de significados ao que lhe fora proposto.

Por outro lado, podemos também conjecturar que o movimento de Laura, de certo modo, concretiza uma relação, já consentida pelos colegas, ao fazer a pergunta: “– Professor, eu posso copiar no celular mesmo?”, para a qual todos gostariam de obter a resposta. Essa atitude responsiva corrobora o pensamento de Volóchinov (2018) acerca da compreensão do enunciado, bem como das palavras responsivas:

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232).

Desse lugar de palavras responsivas, estamos buscando compreender os recursos didáticos de ensino, além das escolhas metodológicas mobilizadas para o ensino da Libras e LP aos alunos surdos.

#### EVENTO 4.2 - AULA 4

[...] **Miguel** agora explora outros sinais: “– Pão, pastel, sanduíche, carne, sal e queijo”, ele apresenta nos *slides* as imagens de cada sinal que fez em Libras, assim como aula anterior, ele reforça o uso do sinal com o alfabeto manual: “– P-Ã-O, P-A-S-T-E-L, S-A-N-D-U-Í-C-H-E, C-A-R-N-E, S-A-L e Q-U-E-I-J-O”. [...] o Prof. **Miguel** aproveita o momento perguntando: “– Laura, a qual grupo pertencem os sinais de carne, queijo e sal?” e salienta: “– Eu já disse a resposta antes”. Apressadamente **Laura** sinaliza: “– Carne e sal são do grupo dos alimentos, já o queijo é do grupo das frutas, parece que é fruta sim”. Ao ver que **Laura** ainda está refletindo sobre a qual grupo pertence os sinais, o professor direciona a pergunta à **Maria**: “– E você Maria, o que você acha?” A discente argumenta: “– A carne é do grupo dos alimentos, eu como carne todo dia na hora do almoço. O queijo é uma fruta, eu acho, o sal é um alimento”. Com o intuito de obter a resposta correta o professor dá pistas para que os alunos descubram a respostas: “– Prestem atenção, o queijo eu posso colocar no pão, tem na pizza, na lasanha. Eu posso fritar o queijo”, imediatamente **Maria** responde: “– É um alimento”.

Com base no evento supracitado, afirmamos que o ensino de Libras está direcionado para o léxico, ou seja, baseando-se em palavras e sinais sem relação direta com os conteúdos curriculares do português, tais como a leitura, produção escrita, análise linguística. Estes conteúdos devem compor as atividades dirigidas às situações interativas. Ainda, pontuamos que as escolhas metodológicas do professor estão direcionadas para uma concepção de língua estrutural, voltada para o código linguístico, sem relação com o contexto de produção. Isso deve-se à concepção de ensino assumida pelo docente, a qual está ancorada na perspectiva tradicional, que tem como ponto de partida a realização de atividades mecânicas e repetitivas.

Esse conjunto de dados revela que as relações dialógicas ora são tensas, ora harmoniosas. Isso porque a metodologia adotada pelo professor, com a apresentação das imagens de cada sinal (em Libras) em *slides*, com o objetivo de aprendizagem dos sinais de cada alimento, parece respaldar-se em práticas tradicionais de ensino pela repetição da visualização dos sinais para a memorização; o que evidencia a atuação das forças centrípetas em choque com as centrífugas. Estas últimas sinalizadas no desejo de checar a aprendizagem, quando o docente, ao perceber o momento em que a aluna Laura parece refletir sobre possíveis respostas, dirige-se à Maria com o mesmo questionamento, e lança pistas para a construção da resposta esperada: “– Prestem atenção, o queijo eu posso colocar no pão, tem na pizza, na lasanha. Eu posso fritar o queijo”; ao que Maria imediatamente responde: “– É um alimento”.

Vislumbramos nesse evento tentativas por parte do professor de expandir as possibilidades de aprendizagem, no entanto, a concepção de língua que subjaz a sua prática

parece sustentar-se em visão estruturalista da língua, pois no processo de ensino, não vimos levar-se em consideração o contexto de uso da palavra em estudo, a partir de um texto, por exemplo. Não queremos dizer com isso, que o professor nunca tente contextualizar a palavra, queremos chamar a atenção que o contexto evocado pelo professor é dado por oração ou frases do tipo: o “[...] queijo eu posso colocar no pão, tem na pizza, na lasanha. Eu posso fritar o queijo [...]”. Trata-se de uma abordagem que enxerga a língua como um sistema imutável e estável. Isso acaba sendo reverberado na aprendizagem dos alunos surdos, que estão apenas aprendendo sinais de algumas palavras, de forma descontextualizada.

A força centrífuga é presentificada pelo pequeno movimento que o professor Miguel fez para aproximar o sentido dos sinais que ele estava apresentando durante a aula. A ação de direcionar a compreensão dos alunos para obter a resposta correta, representa a ruptura do ensino do código pelo código. Neste deslocamento, podemos perceber que o sistema estável não é suficiente para que os alunos aprendam os sinais sobre os alimentos.

Quanto às escolhas didático-pedagógicas do professor Miguel, presentes nesta aula (aula 4), percebemos que as estratégias pedagógicas realizadas pelo docente – apresentação dos *slides*, explicação dos sinais, solicitação de cópia de palavras, escrevendo-as manualmente no ar com a datilologia – ficaram restritas à apropriação dos sinais pelos alunos. A nosso ver, essa aula se limitou ao ensino de palavras, sinais e imagens desconectados de situações reais de um dado contexto. A comunicação entre professor e alunos, em Libras, permitiu a realização da atividade, porém, é possível observar que as dúvidas e inseguranças dos alunos, durante as interações, foram, em grande parte, desconsideradas pelo professor como potencial possibilidade da compreensão do conteúdo. Essas dúvidas poderiam ter sido exploradas com o uso de outros recursos e/ou textos, como por exemplo pequenos vídeos que tratassem do tema em estudo.

Passemos, agora, para outro evento dessa mesma aula. Motivados pela situação pandêmica em que o país estava passando, resolvemos trazer esse recorte para a análise. Nosso olhar também é afetado pela condição minoritária dos surdos, e, que em período de pandemia, foram ainda mais segregados e isolados, tendo em vista que o ensino remoto os distanciou do contato com professores bilíngues, surdos, intérpretes e colegas de classe.

#### **EVENTO 5. - AULA 4**

Após um tempo transcorrido da aula o Prof. **Miguel** comenta: “– Hoje faz um ano desde que começou a pandemia. Há exatamente um ano que as escolas estão fechadas. Ano passado, iniciamos as aulas, com um mês e meio veio a pandemia e foi preciso então migrar para o ensino on-line. A pandemia fechou não somente as escolas, mas em todo o Brasil, lojas, igrejas entre outros estabelecimentos” (expressão facial de tristeza). A turma



permaneceu em silêncio. Logo após, a aluna **Laura** sinaliza compartilhando da fala do docente: “– Professor, com essa pandemia devemos ficar em casa. É muito perigoso sair à rua, porque o vírus da Covid-19 ainda é desconhecido e além do vírus, ainda temos que lidar com a violência. Assim, ela aponta para janelinha da outra aluna fazendo o sinal da “Maria” e diz: “– Na semana passada, a Maria foi assaltada na porta de casa, levaram o celular dela”. O docente balança a cabeça afirmativamente e fala: “– Está faltando alunos, eu só vejo três alunos nas janelinhas”. **Laura** logo responde: “– Verdade, ainda não chegaram”.

No decurso do ensino, o professor enuncia, retomando a situação pandêmica que assolou o Brasil, sobre o fechamento de lojas, igrejas e, principalmente, das escolas, motivo esse que conduziu o ensino às plataformas *on-line*. Diante do assunto, Laura entrou no turno da fala, elaborando a sua resposta, afirmando que devemos ficar em casa, sinalizando “– ficar em casa”.

Nessa interação entre Miguel e Laura, percebemos a presença de outras vozes, nos enunciados produzidos por eles como as do governo, nas informações sanitárias, nas mídias sociais, como também as da sociedade manifestadas pela falta de segurança e saúde pública. Essas vozes, notadas pelo uso da expressão “ficar em casa”, mobilizaram sentidos diversos em Libras para Laura, como por exemplo a necessidade dos grupos surdos, os encontros de surdos e o contato com a informação em Libras. Laura ainda complementou a fala do professor dizendo: “– Hoje faz um ano desde que começou a pandemia”, e faz alusão ao vírus da Covid-19 e às mortes causadas por ele: “é muito perigoso sair à rua, porque o vírus da Covid-19 ainda é desconhecido”; e, também, à violência: “Maria foi assaltada na porta de casa, levaram o celular dela.”.

Já para o professor Miguel, o sentido ficou vinculado ao isolamento social: “– Há exatamente um ano que as escolas estão fechadas”, e, “– A pandemia fechou não somente as escolas, mas em todo o Brasil, lojas, igrejas entre outros estabelecimentos”. Ao considerarmos esses sentidos, colocamos em evidência que a palavra é ideológica, revelando o contexto sócio-histórico a qual está vinculada. Como disse Volochinov (2018), o processo de significação somente é feito quando o relacionamos com o contexto. Ademais, a presença dessas vozes marca as visões de mundo assumidas pelo professor Miguel e por Laura. Por isso, podemos dizer que o microdiálogo se faz presente, ecoando essas diferentes visões de mundo. Dessa forma, os sujeitos participantes da situação comunicativa (professor e os alunos surdos), reorganizam os enunciados de outrem, dando um tom singular aos enunciados proferidos por eles.

Ainda, podemos dizer que a pandemia fez com que o intérprete de Libras aparecesse com mais frequência nos programas televisivos, bem como nas salas de aula remotas. Isso

mostra que o ensino de Libras e LP é urgente e necessário não somente para aqueles que a usam como língua de interação, mas como língua de ensino, instrução e mediação.

Afirmamos, desse modo, que o professor enuncia um fato reconhecido intersubjetivamente entre os surdos e, principalmente, os que vivem entediados em casa, sem ter com quem conversar, brincar e partilhar acontecimentos da vida. Os alunos, em sala de aula virtual, por meio das expressões faciais e corporais, demonstram partilhar do mesmo sentimento expresso pelo professor “(expressão facial de tristeza)”, e, mesmo não sinalizando, tornam-se respondentes imediatos do diálogo.

No contexto de isolamento social, os surdos formaram um grupo sociocultural que apresentou vulnerabilidade linguística, posto que “– ficar em casa” envolve não encontrar os amigos e, automaticamente, não se informar com os intérpretes e professores bilíngues. “Ficar em casa” também corresponde a buscar interação social por meio de recursos tecnológicos, procurando reivindicar um direito linguístico.

Albres e Schlemper (2020, p. 160) comentam que:

A fim de lidar com o isolamento social, a educação, de forma geral, organizou-se em modelos de ensino remoto, promovendo uma corrida pela apropriação e implantação de um conjunto de recursos tecnológicos, como equipamentos, *softwares* e plataformas, entre outras ferramentas. Percebe-se que, nesse processo, com relação aos alunos surdos incluídos nas classes regulares de ensino — cujo acesso à língua de sinais se dava por meio do uso de serviços de interpretação simultânea Libras-Português —, muitos destes ficaram sem qualquer recurso educacional em virtude das faltas de preparação e de acesso tecnológico presentes no país. Ou seja, um grupo vulnerável linguística e cognitivamente (visto que grande parte destas crianças ainda se encontram em processo de aquisição de linguagem) durante o isolamento social, por ficarem com familiares que não sabem Libras, continuam à margem do acesso à educação. Tal fato, além de ocasionar um atraso na aquisição de linguagem, traz consigo uma alienação com relação ao que se passa no Brasil e no mundo. No caso de crianças surdas, cujo contato com a língua de sinais se dava, principalmente, no espaço escolar (95% das mesmas provêm de famílias ouvintes que não usam a língua de sinais em casa), estas têm sido duplamente prejudicadas.

Para Albres e Shelemper (2020), o ensino remoto agravou a situação educacional dos surdos, sobretudo dos mais jovens, cujo acesso à língua ocorria no contato frente a frente com professores bilíngues, intérpretes e surdos. A expressão “– ficar em casa”, dita por Laura, expressa insegurança, medo e incerteza pela doença do coronavírus.

De modo geral, os eventos selecionados para a análise espelham práticas didático-pedagógicas recorrentes em todas as aulas observadas por nós. Os professores Helena e Miguel se utilizam das mesmas estratégias de abordagem de conteúdo: apresentação de temática, imagens em *slides* e comandos de pergunta-resposta. Importante observarmos que em todos os eventos o ensino parte de uma temática, seleção de palavras, sinalização dos termos e orações e levantamento de questionamentos. As dúvidas, quando surgem, são respondidas de forma a

aplicar a palavra em estudo em um contexto imediato, por meio de orações. Como não tivemos acesso aos planejamentos das aulas e compreendendo que os objetivos de uma sala de atendimento especializado consistem no esclarecimento de dúvidas obtidas nas salas de aula regulares e o ensino da Libras e do português, acreditamos que esses professores possam se apoiar no ensino do léxico para que os alunos aprendam o significado em Libras e LP, como em um processo de alfabetização, a fim de avançarem na aprendizagem na sala de aula regular.

Um aspecto positivo é a presença de professores bilíngues na sala de atendimento, o que favorece esclarecer as dúvidas na língua que o aluno surdo domina (a Libras). A presença dos dois professores na aula parece funcionar bem, tendo em vista que um pode se apoiar no outro em favor da aprendizagem dos alunos. Entretanto, não podemos deixar de refletir sobre o que de fato significa o ensino bilíngue. A nosso ver, não se trata de apenas disponibilizar professores falantes da Libras e LP. Trata-se, sim conforme Bernardino et al. (2021, p. 23), que a proposta bilíngue proporcione um ensino “[...] bilíngue, visual, funcional, contextualizado, autêntico, intercultural, multissemiótico, dialógico, contrastivo [...]”.

Nesse aspecto, podemos observar relações dialógicas dissonantes entre a prática didático-pedagógica dos professores e o que estabelece a Lei n. 14.191 de 03 de agosto de 2021 que altera a Lei n. 9.394/1996 em que trata da educação bilíngue em seu artigo 64º-A, “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos”. Isso porque os professores bilíngues foram disponibilizados em uma sala de atendimento especializado, mas as práticas de ensino partem do estudo do léxico, na comparação entre palavra e sinal em Libras. Quando muito, alguns contextos de uso do léxico lhes foram apresentados na extensão da frase e não do texto.

Como observa Bakhtin (2011b), aprendemos a língua por meio de textos materializados em gêneros do discurso. A ampliação do vocabulário em outra língua (estratégia dos professores) é um passo importante, mas é preciso avançar da palavra ao texto, ou seja, como, de fato, a língua se realiza na vida.

Quanto as concepções de língua e de ensino que sustentam as práticas dos professores, a nosso ver, elas se ancoram numa visão de língua para qual a linguagem se apresenta como instrumento de comunicação. Como vimos, a professora Helena traz um assunto presente nas relações sociais dos educandos, utilizando palavras e sinais, por meio da Libras (língua de mediação), pretendendo, assim, motivar os alunos, levando-os à compreensão da LP. Dessa forma, a professora acaba condicionando os discentes ao aprendizado de sinais e, por vezes, de palavras isoladas, sem contextos de uso concreto da língua.

Nas aulas do professor Miguel, o movimento é muito parecido, uma vez que ele organiza sinais em Libras descontextualizados, limitando os seus alunos à memorização de vocabulário. Embora o ensino seja pela Libras (língua de mediação), a forma mecânica como o docente conduz a aprendizagem prende os estudantes em um processo de repetição automático. As aulas não são trabalhadas em contextos de uso da língua, havendo um prevalecimento de um ensino do léxico voltado para a apresentação de sinais e palavras ligadas ao mesmo campo semântico.

Nas aulas dos dois professores, compreendemos que as práticas didático-pedagógicas indicam um ensino transmissivo, em que a língua é tomada como eixo comunicativo, o que reverbera na aprendizagem dos alunos. Desse modo, os discentes memorizam sinais e palavras, sem saber como usá-los em um contexto interativo com o seu outro.

Sendo assim, não foi possível perceber componentes curriculares que direcionassem os alunos para o aprendizado da língua, tanto na Libras, como na LP. O que se percebe é a falta de um currículo que os oriente no ensino dos alunos surdos. A análise evidenciou uma prática pedagógica constituída por uma concepção de linguagem sustentada pelo domínio do código. Portanto, a concepção de língua dos docentes direcionou, também, o processo de ensino. Neste sentido, não houve o ensino de Libras como L1, bem como o ensino de língua portuguesa como L2 não aconteceu, conforme preconizam os documentos oficiais.

O contexto das aulas analisadas revela, também, como as práticas denunciam a hierarquia e as relações de alteridade, no desempenho do poder entre os professores. Não temos dados para afirmar se essas relações estão presentes entre outros profissionais surdos e ouvintes, mas nos dados produzidos e registrados nesta pesquisa percebemos que essa dinâmica é recorrente.

De um lado, nas aulas da Profa. Helena, o seu outro (professor Miguel) é solicitado para ajudá-la em vários momentos, demonstrando, nessa dinâmica, um posicionamento de tutela, uma vez que a docente direciona comandos para que ele execute. Por outro, o contrário não acontece nas aulas do professor Miguel (para as questões de LP). Constatamos que, mesmo em menor número de situações, existem aulas em que a professora Helena assume a atitude passiva. Percebe-se, assim, um apagamento da professora durante as aulas de Libras: ela quase não é solicitada e, quando é, as interferências são quase imperceptíveis.

Em nossa compreensão, o ensino em Libras, a educação bilíngue e a aprendizagem do português escrito, são frutos das conquistas sociais, dos movimentos e das culturas surdas. Nesse pensamento, afirmamos que professores surdos e ouvintes precisam desempenhar as

competências necessárias para o ensino, usufruindo de reconhecimento, liberdade e igualdade, na divisão do poder dentro das instituições.

Os eventos das aulas analisados nos mostraram que o conceito relações dialógicas foi importante para nós para que pudéssemos compreender as relações de sentido estabelecidas entre as práticas didático-pedagógicas dos professores e os documentos oficiais e sua contribuição com a aprendizagem dos alunos surdos. Baseados na análise, afirmamos que as relações dialógicas se mostraram ora dissonantes, ora harmoniosas, tanto entre os sujeitos da enunciação – professores e alunos, quanto na relação entre as práticas didático-pedagógicas escolhidas pelos professores e, e mesma direção, os documentos oficiais.

As relações dialógicas dissonantes, conforme a análise feita, foram percebidas durante as escolhas metodológicas dos professores e no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Essas relações estão marcadas pelo ensino monolíngue, que culminou na concepção de linguagem como instrumento de comunicação e língua como meio para uso comunicativo. Já as relações dialógicas harmoniosas foram percebidas por nós, quando os professores mobilizavam estratégias para a sanar as dúvidas dos alunos, quando eles não compreendiam os conteúdos que estavam sendo ensinados nas aulas de Libras e LP. Nessas estratégias, os professores buscavam um ensino de línguas mais reflexivo a fim de aproximar as estruturas linguísticas de um contexto de uso.

Por razão, concluímos que as relações dialógicas evidenciaram que as práticas didático-pedagógicas adotadas pelos professores não estão alinhadas com as diretrizes e recomendações presentes nos documentos oficiais, em virtude de a concepção de língua para o ensino de Libras e LP estar centrada na apresentação do sistema linguístico, com ênfase no léxico, no vocabulário, na memorização de palavras/sinais e, por último, na repetição do vocábulo em detrimento da compreensão da língua como interação social. Para Brasil (2005, 2014, 2015, 2021), na educação de surdos, o ensino deve ser bilíngue, garantindo que a Libras assuma o protagonismo na sala de aula, ou seja, a primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua privilegie o ensino reflexivo, pautado em uma abordagem contextualizada.

No tópico a seguir apresentamos as nossas considerações finais, refletindo sobre a prática pedagógica dos professores no ensino de Libras e de LP, buscando, nesse ensejo, responder assertivamente as nossas três questões de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou, sob as lentes da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo, quais relações dialógicas são estabelecidas entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores, em uma sala (virtual) de atendimento educacional especializado, de uma escola de educação especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO e os documentos legais (Decreto n. 5.626/2005, Lei n. 13.005/2014, Lei n. 13.146/2015 e Lei n. 14.191/2021), que dispõem sobre a educação de surdos. Buscou-se ainda compreender quais concepções de língua, linguagem e ensino as sustentam, evidenciando como elas podem contribuir com a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa, no contexto analisado (uma sala de aula de atendimento especial, em contexto remoto de ensino).

Para tanto, buscamos responder às seguintes questões da investigação:

1. Quais práticas didático-pedagógicas são utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa, para o ensino de Libras e Língua Portuguesa, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial em Rolim de Moura/RO?
2. Quais concepções de língua, linguagem e ensino de línguas sustentam as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa para alunos surdos, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO?
3. Quais os tipos de relações dialógicas são estabelecidos entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por esses professores e os documentos legais, e como podem contribuir com a aprendizagem dos alunos surdos?

Com base nesses questionamentos, a investigação buscou alcançar estes objetivos:

1. Observar as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa, para o ensino de Libras e Língua Portuguesa, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial em Rolim de Moura/RO.
2. Identificar quais concepções de língua, linguagem e ensino de línguas sustentam as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa para alunos surdos, em uma sala virtual de atendimento educacional

especializado a alunos surdos, de uma escola especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO.

3. Analisar quais os tipos de relações dialógicas são estabelecidos entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por esses professores e os documentos legais, e como podem contribuir com a aprendizagem dos alunos surdos.

Para atingirmos esses objetivos, nossa pesquisa está fundamentada na teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo, especificamente, em suas concepções sobre *relações dialógicas, enunciado concreto, compreensão ativa e responsiva*. A partir da análise dos dados, elaboramos o conceito de *referência visual responsiva*, que nos ajudou a compreender como os alunos surdos se apoiam em elementos visuais da segunda língua, de modo a produzirem sentido na primeira língua. A *referência visual responsiva* é uma estratégia utilizada no ensino de língua de sinais, com o intuito de ajudar os alunos surdos a compreenderem o significado dos sinais nessa língua, por meio de elementos visuais, tais como expressões faciais, movimentos corporais e posicionamento de mãos (QUADROS, 2004). Essa estratégia também ajuda os alunos a produzirem sentido na língua escrita, por intermédio da tradução visual dos elementos da língua de sinais. Quando os alunos surdos utilizam a referência visual responsiva, eles podem responder aos questionamentos com componentes de natureza somente visuais, sem a necessidade de utilizarem sinais. Isso ocorre porque eles compreendem a mensagem da língua majoritária por meio da tradução visual dos elementos da língua de sinais.

Ainda, dialogamos com os autores da língua de sinais, como: Albres (2015), Bernardino *et al.* (2021), Campelo (2008), Fernandes (2015), Gesser (2009, 2012), Ladd (2013), Lodi (2004, 2005, 2012, 2021), Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014), Nascimento *et al.* (2021), Perlin (2003, 2012, 2014, 2015), Quadros (1997, 2004, 2006, 2011, 2017), Sá (2010), Slomski (2012), Skliar (2015) e Strobel (2009, 2015). No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, nossas reflexões foram sustentadas em Geraldi (2011), Travaglia (2002), Fuza, Ohuschi e Megassi (2011), e, Perfeito (2007).

Nossa investigação, a partir da descrição das escolhas didático-pedagógicas adotadas pelos docentes, mostrou se essas escolhas estão contribuindo com o desenvolvimento das competências e habilidades interacionais dos alunos surdos, fazendo um paralelo com a proposta curricular do PSLS (BERNADINO *et al.*, 2021). Nessa proposta, dá-se ênfase as práticas educacionais bilíngues de leitura e escrita, que permitam o desenvolvimento das habilidades de ler/ver, escrever e traduzir, juntamente com as das competências comunicativas, linguística, textual, pragmática, sociolinguística e cultural. Tudo isso realizado a partir de uma

abordagem contextualizada, que toma os textos, pertencentes a diferentes gêneros textuais, como ponto de partida para o ensino.

É preciso dizer que esta pesquisa tinha como princípio investigar uma escola da rede estadual na modalidade inclusiva, para alunos surdos (ensino mediado por intérprete de Libras, sala mista). Nossa proposta consistia em observar um aluno surdo, nas aulas de Língua Portuguesa, na modalidade de ensino presencial. Com o advento da pandemia da Covid-19, bem como o isolamento social, fomos levados para outro sistema de ensino, a educação especial, em uma sala de atendimento educacional especializado, em quem atuam dois professores, a saber: um de Libras (surdo), e, outro, de Língua Portuguesa (ouvinte). Ressaltamos que, mediante o isolamento social, o ensino, nesta escola, acontecia de forma remota (virtual). Para as aulas, os docentes usavam como recurso midiático a plataforma *Google Meet*. Em virtude desse contexto de ensino, foi preciso reformular, tanto o projeto de pesquisa, quanto todo o processo investigativo.

O nosso planejamento foi organizado e direcionado para um estudo de caso, em que os dados foram construídos em uma sala de ensino de Libras e do português para surdos. Diante dos dados produzidos na escola, sobre a conexão entre o ensino das duas línguas, na educação de surdos, emergiram razões que nos levaram a perceber a importância de pensar o ensino de português como segunda língua para surdos, imerso ao contexto da educação bilíngue, oferecida em Libras. O cenário da educação, na pesquisa, atentou-se, também, por acolher um ensino de Libras, posto que esta se apresenta como língua de interação e instrução entre os sujeitos, ou seja, entre os professores e alunos.

Ao longo da investigação, dialogamos com os dados e com as teorias, compreendendo que a nossa pesquisa não se restringia ao estudo sobre os métodos e estratégias do ensino de Libras e Língua Portuguesa, mas que esse estudo deságua na educação bilíngue para surdos, em um centro de educação especial que oferece atendimento educacional especializado para surdos. O atendimento é realizado por dois professores, um surdo (Miguel), e, uma ouvinte, (Helena), ambos realizando juntos o atendimento em uma sala de aula, que consideramos ser uma sala bilíngue para surdos, posto que os professores realizam exclusivamente atendimentos aos alunos surdos, oferecendo uma educação em Libras de duas disciplinas (Libras e português).

Assim, debruçamo-nos sobre o ensino de Libras e do português, esse último como segunda língua, expandindo as nossas reflexões com base na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo, e, também, relacionamos as aulas de Libras e de Língua Portuguesa, com a Proposta Curricular para o ensino de LP como L2 para surdos (BERNARDINO *et al.*, 2021).



Durante os nossos diagnósticos sobre as aulas, também buscamos contrapor com o que orienta a proposta curricular, de modo que, ao fim da pesquisa, este material também sirva de recursos, em oficinas e cursos de aperfeiçoamento de professores, para o ensino de Libras e de Língua Portuguesa para surdos.

A inclusão da proposta curricular para o ensino de LP como L2 para surdos sustenta-se no valor que ela representa na educação de surdos, pois resulta dos movimentos em prol da educação desses sujeitos. Desde muito tempo, por meio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), entre outras instituições, essa comunidade tem se posicionado quanto ao respeito em participar de uma educação equânime, que promova oportunidades de aprendizado, desejando, assim, o direito de participar da educação que querem para eles.

Diante disso, inferimos que nossa análise possui uma referência que dialoga com os parâmetros que os surdos defendem, isto é, um ensino e aprendizagem que os alcance de maneira singular. Compreendemos que, na prática pedagógica, ainda predomina uma educação mecanicista, e, a realidade do ensino diante dos dados apresentados, pelos professores, não consolidam uma aquisição da Libras enquanto primeira língua, prejudicando sobremaneira o desenvolvimento da segunda língua. “A limitação na primeira língua, decorrente de uma baixa qualidade no ensino e acarreta sérios prejuízos na aprendizagem da segunda língua, isto é, o português escrito (QUADROS, 2006, p. 29).

Partindo para nossas questões de pesquisa, apresentamos o primeiro questionamento: “Quais práticas didático-pedagógicas são utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa, para o ensino de Libras e Língua Portuguesa, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial em Rolim de Moura/RO?”. Para respondermos a essa questão, foi necessário analisar detalhadamente cada aula, a fim de observarmos os procedimentos metodológicos mobilizados pelos docentes, durante as aulas de Libras e Língua Portuguesa. No que se refere ao ensino de LP, detectamos que a prática é tangencial, posto que visualizamos uma escolha didático-pedagógica tradicional, baseada na memorização de palavras/sinais, e, em mesma ordem, datilologias (alfabeto manual), sem a exploração de recursos que favoreçam o aprendizado contextualizado aos alunos surdos.

A atividade docente engloba um procedimento de conhecimento do léxico, ao passo que a educação não desenvolve a leitura de textos, bem como atividades que levem os estudantes a escreverem em português. No momento em que as aulas de português deveriam acontecer, os surdos receberam conteúdos que contribuíam com a leitura de mundo. Trata-se de uma escolha metodológica que deve ser dosada, pois é preciso que os docentes explorem os

objetos de ensino do português, como a leitura, a escrita e tradução de textos, entre outros conteúdos de ensino que possam contribuir para a aprendizagem do português escrito.

Os surdos, nesse atendimento, embora não tenham o domínio da Libras e do português, são beneficiários do acesso de algum conhecimento, porém, mesmo por meio de metodologias de ensino mecanicistas, eles ainda assimilaram informações que contribuíram para a sua leitura de mundo.

Essas metodologias de ensino mecanicistas são configuradas, em nosso entendimento, do seguinte modo: em relação ao português, compreendemos que o uso dos sinais para “eleições, presidente e elegeu” são sinalizados e acompanhados da datilologia (alfabeto manual). Nessa abordagem, os discentes reproduzem o sinal e a escrita, ou seja, copiam tal como é apresentado pela docente, fazendo com que não seja percebida a finalidade do uso desses vocábulos em um contexto de interação. Para nós, essa prática não conecta o sujeito às ações de sentido para a vida.

No tocante ao ensino de Libras, o professor Miguel, embora ministrasse as suas aulas em Libras, acabou por focar na apresentação de conceitos em Libras, sem que houvesse a ampliação dos sentidos. Os sinais e as palavras foram apresentados de forma descontextualizada, de modo que o argumento só aparecia nas explicações, como percebemos nos sinais de “cebola, bergamota e queijo”.

Quanto às imagens apresentadas nas aulas, observamos uma metodologia notável, embora as imagens apareçam como elemento muito importante, tanto no ensino de Libras, quanto no ensino de português, elas, intrinsecamente, não representam o conteúdo, mas, estratégias que levam à compreensão direta e imediata de conceitos e de referentes que fazem parte do conteúdo estudado. Para nós, as imagens podem e devem ser exploradas no uso da língua, na leitura, na escrita, na interlocução e nas interações em sala de aula. A funcionalidade das imagens é provocar uma interação, um diálogo, leitura de frases, textos, agilizando, assim, o processo de compreensão, de modo a preparar o educando para a leitura de textos de maior complexidade.

Apesar de as imagens estarem em concordância com a visualidade, nas aulas de português para surdos, é importante frisar que, sem a conexão com a língua escrita, elas perdem o seu valor. Essas representações gráficas descontextualizadas não oportunizam uma conexão de sentido, de modo que sejam estabelecidas relações entre a Libras e/ou o português escrito. Os nossos dados caminham demonstrando as limitações linguísticas dos docentes em relação ao ensino de Libras e do português. A nosso ver, essa prática pedagógica pode se justificar pela

ausência de alternativas vividas pelos professores, que não recebem suporte didático, treinamentos ou qualificações para o exercício da atividade docente.

Diante dos dados analisados, ponderamos, também, acerca da interação vivida pelos surdos em sala de aula virtual com uma educação em Libras. O contexto histórico e social, bem como a pandemia da Covid-19, levou muitos alunos (surdos e ouvintes) a terem grandes prejuízos, uma vez que, ao ficarem sem aulas, foram privados do contato físico em relação aos seus colegas e professores. Desta maneira, destacamos que os surdos vivenciaram, sobretudo aqueles que estão em etapa de aquisição da Libras, uma privação linguística, pois, na maioria dos casos, as famílias não dominam essa língua, logo, para eles o isolamento foi muito mais devastador. Nesse espaço de angústias e necessidades, podemos afirmar que um dos pontos positivos da pesquisa é ter registrado, que neste período, os alunos desta turma, da escola pesquisada, partilharam de interatividade em sala, mesmo que de maneira circunstancial, em Libras e português escrito. Eles receberam informações que abrangeram temáticas sobre a pandemia, as eleições, os candidatos, aos cargos e funções públicas, alimentos, entre outros assuntos extremamente necessários para que os discentes surdos obtivessem desenvolvimento, tendo acesso ao conhecimento sobre o mundo, seu país e sua cidade.

Para responder a segunda pergunta, que versa sobre: “Quais concepções de língua, linguagem e ensino de línguas sustentam as práticas didático-pedagógicas utilizadas por dois professores de Libras e Língua Portuguesa para alunos surdos, em uma sala virtual de atendimento educacional especializado a alunos surdos, de uma escola especial, localizada no município de Rolim de Moura/RO?”, atingimos a seguinte reflexão: há uma relação direta entre a concepção de língua assumida pelos professores com a atividade de ensino, tanto nas aulas de Libras, quanto nas de português. As escolhas didático-pedagógicas determinaram o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, ora para Libras, ora para Língua Portuguesa. Assim, afirmamos que a concepção de língua dos docentes pode ser compreendida como um instrumento de comunicação, dado que observamos uma preocupação com a compreensão das mensagens, não com o processo, isto é, não houve desenvolvimento de atividades que mostrassem de onde as palavras foram retiradas, porque foram produzidas, ou quem as escreveu. Faltou, então, o contexto de produção e circulação para apresentar o conteúdo.

Assim sendo, a prática pedagógica no ensino das línguas (Libras e português) esteve mais direcionada para a estrutura linguística. Por essa razão, é possível afirmar que não houve ensino de português, como também não houve o ensino de Libras. Não encontramos componentes curriculares pautados no ensino de conteúdos das línguas. Dessa maneira, o que

foi ensinado teve como base os assuntos sobre a vida cotidiana para que, a partir disso, fossem apresentados o português escrito e os sinais em Libras. O ensino de Libras esteve preocupado com a memorização de sinais descontextualizados para a aprendizagem do vocabulário da língua.

Considerando que a visão de língua dos professores está sustentada na prática estruturalista, no ensino descontextualizado de línguas, logo, a concepção de ensino e aprendizagem que sustenta a atividade docente é a segunda concepção de linguagem, ou seja, a língua como instrumento de comunicação. Desse modo, não é percebido um desenvolvimento no ensino das línguas, quando deveria acontecer, há aprendizagem de sinais e palavras (isoladas), distanciando-se tangencialmente da proposta curricular, mais especificamente, do português como segunda língua para surdos. O ensino, portanto, segue uma didática tradicional, priorizando a memorização de sinais, palavras e a datilologia dos termos, sem a devida exploração de contação de histórias, piadas e outros textos que ofereçam um aprendizado contextualizado da língua aos surdos.

Essa escolha didático-pedagógica privilegia o produto da aprendizagem, não o seu processo. Os professores transmitiam informações, conteúdos, aguardando apenas que os alunos reproduzissem o que havia sido apresentado. Assim, o método expositivo dominou a prática docente, isto é, os professores eram os agentes da aprendizagem, enquanto os alunos, os participantes passivos. Tudo isso nos permite dizer que essa concepção de ensino se preocupou “[...] mais com a variedade e a quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo” (MIZUKAMI, 2019, p. 12).

As considerações que construímos, no que concerne às análises, sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa, sobressalta-nos uma visão sobre os *outros* (professores e alunos surdos) depreendendo refreações no desenvolvimento das línguas, posto que, aos alunos surdos, as competências e habilidades a serem expandidas acabaram sendo suprimidas. Neste estudo, vislumbramos uma educação em Libras, porém, o perfil docente se distancia, por vezes, do educador bilíngue, tendo em vista que o profissional bilíngue, não é só fluente nas duas línguas, mas, possui um repertório de instrumentos pedagógicos, além de um conhecimento holístico sobre as disciplinas a serem ministradas (BERNARDINO *et al.*, 2021).

No tocante à terceira pergunta, que busca compreender “Quais os tipos de relações dialógicas são estabelecidos entre as práticas didático-pedagógicas utilizadas por esses professores e os documentos legais, e como podem contribuir com a aprendizagem dos alunos surdos?”, destacamos que as relações dialógicas contribuíram sobremaneira para que percebêssemos como ocorre o ensino da Libras e do português, haja vista que elas se mostraram

ora dissonantes, ora harmoniosas, tanto entre os sujeitos da enunciação – o *eu* e o *outro* –, professores e alunos, quanto na relação entre práticas didático-pedagógicas escolhidas pelos professores e, em mesma medida, os documentos oficiais.

As relações dialógicas dissonantes evidenciaram que a prática dos professores se afasta das orientações postas pelos documentos oficiais, em virtude de a concepção de língua para o ensino de Libras e português estar centrada na apresentação do sistema linguístico, com ênfase no léxico, no vocabulário, na memorização de sinais/palavras e, por último, na repetição do vocábulo em detrimento da compreensão da língua como instrumento de interação social. De acordo com as orientações dos documentos oficiais, o ensino da Libras deve estar voltado para “[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua [...]” (BRASIL, 2005, 2014, 2015, 2021), e a Língua Portuguesa como L2 deve privilegiar um ensino contextualizado. Para Bernardino *et al.* (2021), o ensino do português como segunda língua para surdos necessita desenvolver habilidades e competências necessárias, de forma que os alunos surdos consigam compreender e produzir textos em português, considerando as suas especificidades linguísticas e culturais. Nesse processo de aquisição da L2, é preciso que os professores de Libras e português para surdos estejam atentos às orientações dos documentos oficiais, adotando uma abordagem pedagógica que valorize a língua como interação social, promovendo, então, a aprendizagem de forma significativa e contextualizada. Isso implica em um ensino que leve em consideração as necessidades e características dos alunos surdos, considerando a língua de sinais como a sua primeira língua e, o português, como segunda, valorizando, nesse ensejo, como elementos centrais à aprendizagem e a interação.

Outro dado de nossa pesquisa mostrou que o português como L2 ainda precisa ser tomado como objeto de ensino, pois, durante as aulas, percebemos que não houve direcionamento para o ensino da leitura, da produção textual escrita, da análise linguística, mas para conteúdos que versavam sobre temáticas de conhecimento geral. A partir desses assuntos, ensinavam-se vocabulário e léxico de forma descontextualizada.

Essa mesma perspectiva foi apresentada para o ensino de Libras. Para nós, a Libras precisa ser acendida como um objeto de ensino, havendo uma delimitação de conteúdos concernentes a Libras enquanto língua de instrução, e, para que os alunos surdos possam desenvolver habilidades e competências específicas nessa língua. É importante que o ensino de Libras inclua o estudo da estrutura linguística da língua de sinais, a produção e compreensão de textos sinalizados em Libras, a análise linguística e a reflexão sobre aspectos culturais relacionados à comunidade surda. Além disso, é fundamental que o ensino de Libras e

português nesse contexto esteja integrado, sendo pensado de forma articulada. Os professores devem estar preparados para trabalhar com alunos que já são e/ou vão se tornar “bilíngues”, capazes de se comunicar tanto em Libras quanto em português, necessitando de um ensino que leve em consideração as particularidades dessas línguas e das culturas surda e ouvinte.

Como não identificamos objetos de ensino dirigidos à Libras e ao português, podemos dizer que existe, na prática dos professores Helena e Miguel, a atuação da força centrípeta, pois ambos assumiram uma concepção de língua e ensino direcionada para a manutenção de um ensino que acredita que a aprendizagem, pela repetição e memorização, é o caminho para a aquisição da Libras e do português como L2. Contudo, conforme os dados de nossa análise, essa visão de língua sistematizada, voltada para o código, não contribuiu para a aprendizagem dos alunos surdos, pois o que eles aprenderam foram sinais voltados para uma situação específica.

As relações dialógicas harmoniosas podem ser apontadas quando ocorreu uma prática, ainda que incipiente, dirigida para uma abordagem contextualizada. Essa abordagem, quando usada pelos professores, possibilitou aos alunos surdos a compreensão dos sinais que estavam sendo ensinados, bem como do português escrito. Essas relações harmoniosas estão em diálogo com os documentos oficiais, uma vez que o professor Miguel, por exemplo, apresentou uma situação de uso que envolvia o sinal que estava ensinando “melancia, melão e cebola” (evento 3 - aula 3). Nessa ação, ele conseguiu fazer com que os alunos relacionassem o sinal com a vida cotidiana.

Nos documentos oficiais, afirma-se que o ensino tem de “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura” (BRASIL, 2021, p. 01). Por isso, podemos dizer que as forças centrífugas atuaram nessa prática do professor, que buscou romper com o ensino monolíngue, distanciando-se da visão sistêmica para o ensino de línguas.

Em nossa investigação, nosso olhar esteve apoiado e direcionado por Bakhtin (2011d, p. 332), pois “a compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador das ciências humanas [...]). Por isso, concordamos com pensador russo ao considerar que “o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo, ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa)”.

A teoria dialógica nos permitiu relacionarmos o (*eu*) surdo/ouvinte, que ensina, e, o (*outro*) surdo, que aprende, com as seções do capítulo I, em que apresentamos a constituição que o mundo ouvinte produziu sobre os surdos, imagem essa que vai de encontro à resistência

dos surdos, na construção de um espaço cultural e linguístico, que lhe assegure o direito à língua, à cultura e à educação.

Nessa pesquisa, os papéis do *eu* que ensina e do *outro* que aprende não são fixos, considerando que existe um contexto de interação entre os dois professores, em que há uma relação de poder e hierarquia no controle dos turnos de fala, estando esse poder em favor da professora ouvinte. Essa relação assimétrica não é declarada verbalmente durante as aulas, porém, através das contribuições teóricas bakhtinianas, identificamos que a linguagem revela as tensões e lutas de classe, no interior do diálogo. Nesse caso, a tensão ocorre entre o poder exercido pela predominância da professora ouvinte, especificamente na delimitação do papel que o professor surdo pode desempenhar durante as aulas.

Pela regularidade em que o professor surdo permanece em silêncio esperando ser solicitado, percebemos que os papéis dos docentes em sala de aula são assimétricos. Miguel é um apoio, um auxílio no momento em que empreende uma assistência na sinalização de algum sinal, ou até mesmo para conceituar o significado de determinado vocábulo. Essa ação acaba demarcando um desequilíbrio nas relações do *eu* que ensina. Subentende-se que o professor surdo não teria mais nada a enunciar, além de esperar ser solicitado a apresentar sinais. Visualizamos, então, uma sobreposição de papéis em sala de aula, visto que o professor, em determinado momento, nessa relação de hierarquia, coloca-se em posição de aprendiz. O silenciamento do docente revela que ainda existe muito para se construir na educação de surdos, sendo preciso valorizar as lutas dessas comunidades no Brasil, das associações e instituições de surdos, em prol de uma educação que dialogue com esse sujeito, acolhendo positivamente as suas opiniões.

Quanto ao diálogo entre os teóricos do Círculo e dos estudos surdos, valoramos que as teorias dialógicas promovem reflexões autênticas sobre *eu* e o *outro*, que, em nossa pesquisa, são a maioria, ou seja, surdos apontando que as experiências de cada sujeito são singulares, únicas e irrepetíveis. Essas vivências são constituídas na relação com os *outros* do mundo ouvinte, de modo que a fala interior e exterior, da pessoa surda, reflete e refrata a sua vida na sociedade majoritária, e, também, no encontro com o *eu* e o *outro* que é surdo. Eles se constituem no diálogo e nas interações, mais precisamente, a sua voz exterior é consolidada refletindo a relação com a comunidade, que, por sua vez, está imersa em uma sociedade predominante ouvinte.

Na luta pelos espaços sociais, a esfera do discurso interior e exterior sistematizado, no que diz respeito aos surdos, culmina por deslocar o *outro* surdo (que aprende) para a relação com o *eu* ouvinte/surdo (que ensina). Enquanto aprendem, os alunos surdos também ensinam,

ao passo que o *eu* surdo/ouvinte que ensina, também aprende, confirmando que as atividades humanas são efetuadas na e pela linguagem, e, que essa linha de força é constituída em uma arena, local esse em que ocorrem as lutas de classes.



## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Gesto-visualidade no processo de tradução de literatura infanto-juvenil**: Marcas do discurso narrativo. Porto Alegre: Translation, 2015.

ALBRES, Neiva de Aquino; SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. Tradução em período de pandemia: distanciamento de crianças surdas na escola e a literatura como linguagem viva. **Cadernos de Tradução**, Instituto de Letras, UFRGS, n. especial, 2020, p. 159-181.

Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdetraducao/article/view/105900/61724>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STRUBBS, Michael. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 393-410.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p. 261 -306.

BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial da personagem. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011c. p. 21-90.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011d. p. 307-335.

BAKHTIN, Mikhail. Os estudos literários hoje. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011e. p. 359-366.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011f. p. 3-20.

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011g. p. 367-392.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética** (A teoria do romance). Trad. Aurora Fornoni Bernadini *et al.* São Paulo: UNESP, 1988. p. 71-210.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010a.

BAKNTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2010b. p. 71-210.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros - Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zaar, 2005.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno IV: ensino médio, 1ª ed., Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2.ª ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/publico/FABIO\\_BEZERRA\\_DE\\_BRITO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/publico/FABIO_BEZERRA_DE_BRITO.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 abr. de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 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: 14 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 dez. 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 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: 14 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111796.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União, Brasília**, 1º de setembro de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CAMPELLO, Ana Regina. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina. (Orgs.), **Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**, 3ª ed. São Paulo, SP: Edusp. 2015.

COGGIOLA, Osvaldo. **A segunda guerra mundial: causa, estrutura, consequências**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da *et al.* **O passado tem história: análise sistêmico-funcional da carta de Huet para a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. *Interletras*, v. 08, n. 29, 2019.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno V, 1ª ed., Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata Coelho. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Abralin**, v. 20, n. 2, p. 1-25, 2021. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>>. Acesso em: 2 maio 2002.

EVERETT, Daniel L. **Linguagem: a história da maior invenção da humanidade**. São Paulo: Contexto, 2017.

FARIAS, Angélica Tôrres Vilar de; FARIAS, Ângela Tôrres Vilar de. **Novo DEIT – Libras**, dicionário enciclopédico ilustrado trilingue de língua brasileira de sinais como instrumento linguístico no processo de gramatização da Libras. *Revista Interfaces* vol. 10, 2019. Disponível em:

<[https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/6008/4129](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6008/4129)>. Acesso em: 03. mar. 2023.

FELIPE, Tanya Amaral; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 6ª. ed. 2007.

FERNANDES, Edneia Bento de Souza. **A práxis tradutória das línguas de sinais**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/89420879-A-praxis-tradutoria-das-linguas-de-sinais.html>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 7-25.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina G.; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n.2, p. 479-501, jun./dez. 2011. Disponível em: <[https://www.academia.edu/29342669/Concep%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_linguagem\\_e\\_o\\_ensino\\_da\\_leitura\\_em\\_l%C3%ADngua\\_materna](https://www.academia.edu/29342669/Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_o_ensino_da_leitura_em_l%C3%ADngua_materna)>. Acesso em: 15 set. 2022.

GERALDI, Wanderley. Algumas funções da leitura na formação de técnicos. In: GERALDI, W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. p. 117-126.

GERALDI, Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 33-38.

GERALDI, Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 70-78.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que Língua é Essa?: Crenças e Preconceitos em Torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O Ouvinte e a Surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUIMARÃES, Eduardo. **A língua portuguesa no Brasil**. **Cien. Culto**. São Paulo, v. 57, n. 2, pág. 24-28, junho de 2005. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200015](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015)>. Acesso em: 25 set. de 2022.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM S.A, 2020. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4899892/mod\\_resource/content/2/Sapiens%20Uma%20Breve%20Hist%C3%B3ria%20da%20Humanidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4899892/mod_resource/content/2/Sapiens%20Uma%20Breve%20Hist%C3%B3ria%20da%20Humanidade.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2022.

HOBSBAWM, Eric. Sapateiros politizados. *In*: HOBSBAWM, E. **Pessoas extraordinárias: resistência e jazz**. Trad. Irene Hirsch *et al.* São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 175-213.

JANSON, Tore. **A história das línguas: uma introdução**. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

JÚNIOR, Joaquim Matoso Câmara. **História da linguística**. Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Prefácio de abertura: Cunha, 7. ed. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes 2011.

KENDON, Adam. **Gesture visible action as utterance**. New York: Cambridge University Press, 2010.

KENEDY, Eduardo. A cognição linguística. *In*: KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-23.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1 - colonização dos surdos**. Lisboa: Sud'Universo, 2013.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luís Matiulli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. **Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue**. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.9, n. 2, p. 131-149, ago./dez., 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, p. 317-330, setembro de 2021.

MEDVIÉDEV, Pável N. Os elementos da construção artística. *In*: MEDVIÉDEV, P. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkoka Américo. São Paulo: Contexto, 2012. p. 193-207.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MENDONÇA, Ana Waley (org.). **Metodologia para estudo de caso: livro didático** Palhoça: UnisulVirtual, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/21932/1/fulltext.pdf>>. Acesso em: 22. jan. 2023.

MERTZANI, Maria; TERRA, Cristiane Lima; DUARTE, Maria Auxiliadora Terra. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Universidade Federal do Rio Grande, 2020, disponível em: [https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo\\_lingua\\_brasileira\\_de\\_sinais.pdf](https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf)

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertolo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, 7. Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. [Reimpr.]. - São Paulo: E.P.U., 2019.

MOURA, Heronides; MARQUES, Tayse Feliciano. A linguagem como produto da história: as teorias de Vico e Rousseau. **Working papers em linguística**, 12(2): 01-14, Florianópolis, jul. dez., 2011.

MOURA, Indira Simionatto Stedile Assis. **Escrita de sinais: cultura e identidade surda em Rondônia**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: <<https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3268>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno introdutório, 1ª ed., Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. Formalismos: do descritivismo ao gerativismo. *In*: PAVEAU, M.; SARFATI, G. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 147-172.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PERLIN, Gladis. **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.

PERLIN, Gladis. Cultura e educação bilíngue no pulsar das identidades surdas contemporâneas. *In*: ADREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: UTFPR, 2014, p. 223-232.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 51-74.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; BRAIT, Beth. Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra-enunciado. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 20, n. 1, p. 125-141, jan./abr. 2020. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ld/a/tbF5QkqLXhFDMCNGzQ6DMXv/?lang=pt>>. Acesso em: 16 set. 2022.

PIMENTA, Josefa Maria Angôlo. A fábula em Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

PLATÃO, Crátilo. **Ou sobre a correção dos nomes**. Trad. Celso de Oliveira Vieira. São Paulo: Paulus, 2015.

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

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumento de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinares de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **SIGET**, Tubarão, 2017, p. 1761-1775. Disponível em: <[https://www.academia.edu/1494671/G%C3%80NEROS\\_DO\\_DISCURSO\\_NO\\_C%C3%80RCULO\\_DE\\_BAKHTIN\\_FERRAMENTAS\\_PARA\\_A\\_ANALISE\\_TRANSDISCIPLINAR\\_DE\\_ENUNCIADOS\\_EM\\_DISPOSITIVOS\\_E\\_PR%C3%80TICAS\\_DID%C3%80TICAS](https://www.academia.edu/1494671/G%C3%80NEROS_DO_DISCURSO_NO_C%C3%80RCULO_DE_BAKHTIN_FERRAMENTAS_PARA_A_ANALISE_TRANSDISCIPLINAR_DE_ENUNCIADOS_EM_DISPOSITIVOS_E_PR%C3%80TICAS_DID%C3%80TICAS)>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Amauri Moret. **Tradução de músicas & educação de surdos**. 2017. 127p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SOARES, Magda. Português na escola. *In*: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)>. Acesso em: 5. jul 2022.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PAJEÚ, Hélio Márcio; MIOTELLO, Valdemir. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica nos estudos bakhtinianos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 775-794, set./dez., 2018.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. *In*: Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas, 1, Florianópolis, 2007. **Anais [...]** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. *In*: **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 21-23.

VOLÓCHINOV, Valentin. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. *In*: VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, trad. e notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 101-130.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WINCH, Paula Gaida; NASCIMENTO, Silvana Schwab. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de língua portuguesa. **Estudos da língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 219-236, dez. 2012. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/dfd1/b8b9809e2ef793be777e9a7ae880614f43f7.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2022.

ZATZ, Lia. **Aventura da escrita**: história do desenho que virou letra. São Paulo: Moderna, 2001.



**ANEXOS**



## Anexo 1

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

**Título do Projeto de Pesquisa:** “Aulas de Língua Portuguesa para o Aluno Surdo: a palavra do eu que ensina e do outro que aprende”.

**Pesquisador Responsável:** Amauri Moret da Silva (doutorando)

**Local onde será realizada a pesquisa:** Rolim de Moura - RO. Ambiente de ensino remoto, plataforma *Google Meet*.

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa acima especificada. O convite está sendo feito a você, porque **sua participação é imprescindível por fazer parte do corpus desta pesquisa**, sua contribuição é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade.

Antes de decidir se você quer participar, é importante que você entenda o porquê esta pesquisa está sendo realizada, todos os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios serão descritos e esclarecidos abaixo.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar maiores esclarecimentos, recusar-se a participar ou desistir de participar. Em todos esses casos você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma.

Leia cuidadosamente as orientações referente a pesquisa, tendo dúvidas, pergunte ao responsável pelo estudo. A participação nesta pesquisa não resulta em nenhum tipo de remuneração financeira e não acarretará custos para você, sua participação será voluntária. Este estudo será conduzido por *Amauri Moret da Silva*, que reside no endereço, Rolim de Moura – RO. E-mail: [amaurimoret@gmail.com](mailto:amaurimoret@gmail.com) Fone: (69) aluno **do Programa de Pós-graduação**





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



## **Stricto Sensu em Linguística da Universalidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) – Campus Cáceres.**

Este estudo será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Mato Grosso, situado na Avenida Tancredo Neves, 1095, CEP 78.200-000 – Cavanhada, Cáceres/MT, telefones (65) 3221-0067 ou pelo e-mail [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br).

O projeto tem como **objetivo geral** investigar o processo de ensino-aprendizagem da leitura nas aulas de língua portuguesa para o aluno surdo, na perspectiva da Educação Escolar Inclusiva. O trabalho fundamenta-se na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e Círculo, nas concepções de *relações dialógicas, enunciado concreto e compreensão ativa e responsiva*. Defende-se a tese de que a dificuldade de aprendizagem do aluno surdo está pautada no(s) modo(s) de aplicação e uso da língua portuguesa para o ensino. Nesse sentido, elencamos a seguinte hipótese: a concepção do ensino da língua portuguesa assumida pelos professores para alunos não surdos reflete e refrata a aprendizagem do aluno surdo. O presente estudo é uma importante discussão acerca do ensino, uma vez que trará reflexões que contribuirão para as futuras gerações de alunos surdos.

**Tendo como a descrição do estudo:** para a coleta de dados utilizaremos o recurso Google Meet para realizar a gravação das aulas remotas, evitando, assim, o contato físico e seguindo as normas de prevenção e propagação da Covid-19. Faremos a gravação de 10 (dez) horas aulas, de acordo com os encontros semanais de aulas no calendário. A tela da aula virtual



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br)





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



será gravada tanto a imagem assim como os sons produzidos durante o ensino-aprendizagem, como recurso de gravação será empregado um programa que capta a imagem e o som de todos os participantes ao mesmo tempo (Screen Recorder Stúdio). As gravações compreendem os meses de maio a julho de 2021. Faremos uma entrevista com os dois professores, considerando o contexto pandêmico, e resguardando a segurança dos entrevistados, as duas entrevistas serão realizadas após a gravação das aulas, serão online via *Google Meet*, e terão duração de até 50 (cinquenta) minutos. Para entrevista aplicaremos um questionário com 10 (quinze) perguntas abertas, para o professor ouvinte as perguntas serão verbalizadas em Língua Portuguesa, para o professor Surdo as perguntas serão sinalizadas em Libras, ambas as entrevistas serão mediadas pelo pesquisador, uma vez que ele tem como língua materna o português e possui certificado de proficiência em Libras (PROLIBRAS) obtido no ano de 2015 pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Esta pesquisa possui alguns **riscos**, um deles é a exposição da sua imagem e do seu nome, neste sentido apagaremos os rostos das imagens, bem como o seu nome e série serão alterados a fim de resguardar sua identidade. Outro risco provável pode ocorrer no caso em que você seja uma pessoa tímida, assim possa sentir-se envergonhado em atividades interativas online, dessa forma, será assegurado a não obrigatoriedade em participações dessas atividades, de modo que ela só será realizada depois de explicitada para a turma e havendo interesse. Inclusive essa atividade poderá ser reformulada em parceria com a turma, de modo que todos se sintam sujeitos autônomos em todas as atividades propostas.

Informamos que a sala de aula online é usada por alunos e professores e pode ter sua rotina educacional alterada pela presença do pesquisador no processo de ensino-aprendizagem, dessa forma o pesquisador se compromete em participar ativamente no planejamento das aulas com os professores e manter um diálogo constante com todos os envolvidos, respeitando as diferenças e particularidades de cada sujeito, bem como dedicar tempo e recursos lúdicos e



- PRPPG | Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br)





didáticos para interagir com os alunos antes de iniciar a pesquisa, de modo a conhecer a rotina dos alunos, no intuito de suavizar a sua presença no espaço da sala de aula.

Quanto às entrevistas, considerando o contexto pandêmico, e resguardando a segurança dos entrevistados, todas serão realizadas online via Google Meet. Os alunos não farão entrevistas. Elas serão aplicadas somente com os dois professores que ensinam nesta turma, em horário determinado pelo professor. Para garantir um ambiente de confidencialidade acontecerão individualmente, podendo inclusive os professores desistirem do encontro ou se omitirem de responder algumas questões das quais possam causar-lhes emoções ou constrangimentos, uma vez que o roteiro da entrevista será entregue previamente evitando dessa forma que o entrevistado seja surpreendido com temas incompatíveis com sua disposição emocional. O pesquisador responsabiliza-se por publicar e disponibilizar os resultados da pesquisa para a comunidade pesquisada e às instituições envolvidas.

Esta pesquisa possui também **benefícios** que estão relacionados ao entendimento acerca das concepções de língua/linguagem que embasam a prática do professor, no ensino-aprendizagem em sala de aula, um ensino remoto mediado pelo Google Meet. O estudo permitirá reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos, visando os mecanismos que são empregados para o aprendizado e compreensão da língua. A pesquisa trará grandes contribuições no campo da linguística aplicada, uma vez provocará outros pesquisadores a dialogarem com os resultados aqui apresentados fazendo com que haja produção e avanço do conhecimento.

Diante do contexto educacional atual, imposto pela pandemia da Covid-19 com o ensino remoto, a pesquisa apresenta propostas de intervenções que trazem benefícios imediatos e a longo prazo, pois os participantes podem vivenciar experiências práticas e inovadoras de atividades interativas lúdicas, envolvendo plataformas de ensino, aplicativos e softwares no ensino de língua portuguesa valorizando as potencialidades visuais dos alunos surdos e





oferecendo ao professor oportunidades dialógicas no planejamento das aulas com tecnologias assistivas.

Ainda quanto aos benefícios, o ambiente virtual de ensino remoto torna-se positivo para “identificar e analisar que concepções de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem que embasam a prática do professor e sala de aula em ambiente de ensino remoto, via Google Meet. A importância dessa pesquisa justifica-se pela necessidade que a educação básica tem de novas propostas pedagógicas inovadoras na educação de surdos e também da carência que os cursos de formação para professores na área de inclusão de surdos sofrem devido à falta de bibliografias sobre a temática abordada nesta pesquisa.

O período de participação na pesquisa será de maio a julho, compreende-se que a participação será em ambiente virtual de sala de aula, as aulas serão gravadas e terão duração de no máximo 60 minutos por aula, em um total de 600 minutos aulas (10 horas).

**Será mantido o sigilo e o anonimato dos participantes da pesquisa?** Sim, está garantido o sigilo dos dados de todos os participantes, ou seja, os rostos, os nomes ou qualquer dado pessoal não serão divulgados. Cada participante terá um novo nome, série e idades alteradas para que suas identidades sejam resguardadas. Estará garantido também o direito de retirar o Consentimento a qualquer tempo em que o participante desejar.

**O participante será informado do surgimento de informações significativas sobre o assunto da pesquisa?** Sim, à medida que surgirem novidades ou informações sobre o assunto o entrevistado será informado.

Pelo presente termo, eu \_\_\_\_\_, autorizo o pesquisador Amauri Moret da Silva, do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus Cáceres a fazer uso dos dados por mim gerados para os estudos da referida pesquisa.





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que:

- 1- Os dados por mim gerados serão submetidos à análise do pesquisador, com vistas ao alcance atingir o objetivo acima exposto;
- 2- Autorizo que sejam feitas as gravações das aulas no momento de ensino-aprendizagem;
- 3- Caso, por qualquer motivo, eu me sinta desconfortável, poderemos utilizar algum outro método alternativo de coleta com a minha permissão;
- 4- Terei acompanhamento e assistência, na medida do possível, do pesquisador acima referido;
- 5- O pesquisador me dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e seu método de análise dos dados;
- 6- Reconheço que tenho o direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgue necessário e conveniente;
- 7- Terei total garantia de anonimato, estando assegurado minha privacidade quando dados confidenciais envolverem meu nome;
- 8- No caso de aplicação de entrevistas, terei direito de não responder a perguntas que causem constrangimentos de qualquer natureza;
- 9- Não serei pago pela minha participação na pesquisa, sendo que os ganhos decorrentes da mesma serão no âmbito de minha aprendizagem e experiência de participação;
- 10- Os dados coletados durante o estudo poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, atentando para a ética no proceder científico;

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo. Uma via ficará com você e outra via será arquivada pelo pesquisador.

Rolim de Moura – RO, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2021



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br)







ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



---

Participante

---

Pesquisador

**Dados do Pesquisador**

Nome: Amauri Moret da Silva

Endereço: Rolim de Moura - RO

Telefone para contato: (69) 0 0000-0000

E-mail: amaurimoret@gmail.com

RG: /RO e CPF:

**Dados do Participante**

Nome:

---

Endereço:

---

RG/ou CPF:

---

Assinatura

do

responsável:

---

Responsável pela Pesquisa: Amauri Moret da Silva



- PRPPG | Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: cep@unemat.br







## Anexo 2

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO: A PALAVRA DO EU QUE ENSINA E DO OUTRO QUE APRENDE**”. A razão pela qual estamos realizando essa pesquisa está pautado em verificar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos, assim, o projeto tem como objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem da leitura nas aulas de língua portuguesa para o aluno surdo, na perspectiva da Educação Escolar Inclusiva. O trabalho fundamenta-se na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e Círculo, nas concepções de *relações dialógicas, enunciado concreto e compreensão ativa e responsiva*. Defende-se a tese de que a dificuldade de aprendizagem do aluno surdo está pautada no(s) modo(s) de aplicação e uso da língua portuguesa para o ensino. Nesse sentido, elencamos a seguinte hipótese: a concepção do ensino da língua portuguesa assumida pelos professores para alunos não surdos reflete e refrata a aprendizagem do aluno surdo. O presente estudo é uma importante discussão acerca do ensino, uma vez que trará reflexões que contribuirão para as futuras gerações de alunos surdos.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: durante as aulas remotas do Centro Educacional de Rolim de Moura, iremos gravar você em Vídeo, contendo sons e imagens, serão 10 (dez) horas de gravação, divididos em 10 (dez) encontros, cada encontro é de 60 (sessenta) minutos. As gravações serão realizadas pela plataforma virtual *Google Meet*, a mesma que você acessa para assistir as suas aulas de atendimento educacional especializado. Faremos as gravações compreendendo os meses de maio a julho, de acordo com o calendário escolar. Para gravar a tela do computador usaremos o aplicativo (Screen Recorder Stúdio), o mesmo será informado a você no início e fim de cada





gravação. **O aluno fará entrevista gravada?** Não, faremos uma entrevista, porém somente com os seus professores, individualmente pelo *Google Meet*. **Quando será a entrevista?** Realizaremos as entrevistas após concluirmos todas as gravações das aulas. **Terá Intérprete de Libras?** Não, pois os professores e o pesquisador falam Libras.

Esta pesquisa possui alguns **riscos**, um deles é a exposição da sua imagem e do seu nome, neste sentido apagaremos os rostos das imagens, bem como o seu nome e série serão alterados a fim de resguardar sua identidade. Outro risco provável pode ocorrer no caso em que você seja uma pessoa tímida, assim possa sentir-se envergonhado em atividades interativas online, dessa forma, será assegurado a não obrigatoriedade em participações dessas atividades, de modo que ela só será realizada depois de explicitada para a turma e havendo interesse. Inclusive essa atividade poderá ser reformulada em parceria com a turma, de modo que todos se sintam sujeitos autônomos em todas as atividades propostas.

Informamos que a sala de aula online é usada por alunos e professores e pode ter sua rotina educacional alterada pela presença do pesquisador no processo de ensino-aprendizagem, dessa forma o pesquisador se compromete em participar ativamente no planejamento das aulas com os professores e manter um diálogo constante com todos os envolvidos, respeitando as diferenças e particularidades de cada sujeito, bem como dedicar tempo e recursos lúdicos e didáticos para interagir com os alunos antes de iniciar a pesquisa, de modo a conhecer a rotina dos alunos, no intuito de suavizar a sua presença no espaço da sala de aula.

Esta pesquisa possui também **benefícios** que estão relacionados ao entendimento acerca das concepções de língua/linguagem que embasam a prática do professor, no ensino-aprendizagem em sala de aula, um ensino remoto mediado pelo Google Meet. O estudo permitirá reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos, visando os mecanismos que são empregados para o aprendizado e compreensão da língua. A pesquisa trará grandes contribuições no campo da linguística aplicada, uma vez





provocará outros pesquisadores a dialogarem com os resultados aqui apresentados fazendo com que haja produção e avanço do conhecimento. O ambiente virtual de ensino remoto torna-se positivo para “identificar e analisar que concepções de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem que embasam a prática do professor e sala de aula em ambiente de ensino remoto, via Google Meet. A importância dessa pesquisa justifica-se pela necessidade que a educação básica tem de novas propostas pedagógicas inovadoras na educação de surdos e também da carência que os cursos de formação para professores na área de inclusão de surdos sofrem devido à falta de bibliografias sobre a temática abordada nesta pesquisa.

**Será mantido o sigilo e o anonimato dos participantes da pesquisa?** Sim, está garantido o sigilo dos dados de todos os participantes, ou seja, os rostos, os nomes ou qualquer dado pessoal não serão divulgados. Cada participante terá um novo nome, série e idades alteradas para que suas identidades sejam resguardadas. Estará garantido também o direito de retirar o Consentimento a qualquer tempo em que o participante desejar.

**O participante será informado do surgimento de informações significativas sobre o assunto da pesquisa?** Sim, à medida que surgirem novidades ou informações sobre o assunto o entrevistado será informado.

Para participar desta pesquisa, o (a) responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou se recusar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rolim de Moura - RO, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do (a) menor

Pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Amauri Moret da Silva

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística

UNEMAT – Cidade Universitária (Cáceres)

Av. Santos Dumont, S/nº. - Santos Dumont, Cáceres-MT, CEP: 78.200-000

Contatos: (65) 3223-1466; ppgl@unemat.br



- PRPPG | Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: cep@unemat.br





### Anexo 3

## **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM, SOM E VOZ**

### **PARA FINS DE PESQUISA**

Eu \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado (a) no projeto de pesquisa intitulado AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO: a palavra do eu que ensina e do outro que aprende, sob responsabilidade do pesquisador Amauri Moret da Silva, vinculado à Universidade Estadual de Mato Grosso.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para fim de transcrição do conteúdo destas, realizada pelo pesquisador. Em relação aos aspectos éticos, não haverá nenhuma violação, alteração do teor do material, ou mesmo extorsão ou uso envolvendo conflito de interesses. Está assegurado o sigilo e anonimato de qualquer dado pessoal do participante/entrevistada.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades que se referem à pesquisa explicitadas anteriormente, e conforme minha autorização prévia.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de total responsabilidade do pesquisador, coordenador da pesquisa.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com a participante.





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Assinatura da Participante

---

Nome e Assinatura do pesquisador

Rolim de Moura - RO, \_\_\_\_/\_\_\_\_ de 2021.

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso

- PRPPG | Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
**E-mail: cep@unemat.br**



**APÊNDICES**

**Apêndice A**

**Anotações do Caderno de Campo**





## Apêndice B

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

Questionário com perguntas abertas para a entrevista com os professores<sup>32</sup>

- 1- Qual a formação acadêmica, atua nessa área na qual se formou?
- 2- Para trabalhar com alunos surdos fez algum curso de capacitação na área da Libras?
- 3- Mediante o trabalho que desenvolve no Centro Educacional com a turma de alunos surdos, sente falta de ter mais capacitação para poder oferecer mais qualidade ao seu trabalho?
- 4- Qual a sua perspectiva do ensino da Libras, um ensino como língua materna (primeira língua), segunda língua ou língua estrangeira?
- 5- Quais as suas visões sobre o aluno surdo, como o percebe dentro do espaço de ensino?
- 6- Na sua concepção a dificuldade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos está mais voltada para o aluno ou para o professor? Se for o aluno, aponte qual as dificuldades? Se for o professor aponte as dificuldades?
- 7- Quais foram as barreiras encontradas para o ensino de alunos surdos neste momento de isolamento social e aulas remotas?
- 8- Considerando que a Libras é visual, o ensino pela plataforma virtual favoreceu ou prejudicou o rendimento da turma de alunos surdos?
- 9- Houve evasão durante o ensino remoto? Se sim, aponte quais seriam os possíveis motivos que levaram os alunos a abandonar a plataforma?
- 10- Quais os desafios encontrados para o ensino da língua portuguesa e da Libras nas aulas virtuais durante o período de isolamento social?

---

<sup>32</sup> As perguntas serão respondidas apenas pelos professores, utilizando a sua língua de conforto. Para o professor ouvinte (português escrito/ou verbalizado). Para o Professor surdo (Escrita de sinais/ou sinalizado).

## Apêndice C

Quadro - Respostas dos professores a entrevista via *Google Meet*

QUESTIONÁRIO	PROFESSORA HELENA	PROFESSOR MIGUEL
1.Qual a sua formação acadêmica? Atua nessa área na qual se formou?	Então, minha formação é pedagogia, educação infantil e séries iniciais. Atuo na área da educação no AEE. Então eu atuo na minha área de formação.	Assim, eu tenho como formação graduação em pedagogia, primeiramente eu fiz uma graduação em pedagogia, e em seguida eu fiz uma especialização em Libras. Em um segundo momento eu fiz uma graduação em Letras Libras, tanto na licenciatura quanto no bacharelado. Porém estou em processo de finalização desta segunda graduação, que se encerra no ano de 2021.
Para trabalhar com alunos surdos, fez algum curso de capacitação na área da Libras?	Não. Quando eu iniciei. Quando eu comecei a trabalhar com surdos eu tinha cursos básicos de Libras que aconteciam lá dentro do Centro Educacional mesmo. Então o primeiro curso que eu fiz. É foi em 2003 né? Aí eu fiz em 2003, aí fiz outro em 2005 e aí depois outros o Miguel ministrava cursinhos pra nós assim mais pela comunicação né não era pra a área de instrução nem de interpretação não, nem nada. Era mais pra comunicação mesmo. E então quando foi em 2013 que eu fui trabalhar só com surdos, curso específico na área eu não tinha. Aí em 2014 que eu fiz a pós em Libras em 2015 que eu fiz de tradução e interpretação. Aquela que fizemos juntos. Mas antes eu tinha cursos básicos né! Cursos que aconteciam lá na escola mesmo. Mais pra comunicação.	Então como eu já disse antes nessa primeira pergunta, como eu sou surdo, a Libras é minha língua materna. Eu já fiz vários cursos de Libras em vários lugares. Eu também já trabalhei ensinando Libras básico, intermediário e avançado para ouvintes. Sempre quando surgem sinais novos ou quando surge uma perspectiva nova de Libras eu procuro aprender. Também já trabalhei com o processo de ensino de português para surdos. Sempre trabalhando na questão da escrita, então eu já fiz vários cursos voltados para essa perspectiva do ensino. Também já trabalhei com ouvintes. Dentro do centro educacional tem uma pessoa ouvinte que me acompanha na tradução e interpretação da Libras para a gente caminhar juntos no ensino de Libras e português.
3.Mediante o trabalho que desenvolve no Centro Educacional com a turma de alunos surdos, sente falta de ter mais capacitação para poder oferecer mais qualidade ao seu trabalho?	Com certeza. Queria que tivesse principalmente na questão do português pra surdo. É um mundo de dificuldade. Eh! eu acho que apesar de que o objetivo da sala do AEE é o ensino de Libras, mas eu não consigo em relação à aprendizagem, aprendizagem no sentido da língua escrita eu não consigo ver que elas fiquem desvinculadas, porque o português ele vai se deparar com ele em todos os lugares que ele for. Principalmente na escola, que é o grande problema né! da aprendizagem do surdo é a questão da língua portuguesa. Então eu sinto muita falta sim, muita necessidade de ter curso de capacitação	Eu nesse processo de ensino de surdos, é claro que a gente precisa sempre estar se capacitando, melhorando se desenvolvendo para que possamos crescer ainda mais nessa questão do ensino, porque há sempre coisas novas que devemos aprender. Então eu acredito que eu preciso de mais formações de mais conhecimentos para poder trabalhar com esses surdos e se eu parar, por exemplo eu parar de pesquisar irei regredir, então pesquisando eu tenho que ir avançando, melhorando e buscando por mais conhecimentos. Eu não quero abandonar estas questões de Libras, eu acredito que enquanto professor temos que sempre estar buscando formações, capacitações para que possamos melhorar a qualidade de ensino. Tem algumas especificidades da língua portuguesa, como algumas composições de palavras que eu não compreendo, não consigo extrair o significado, nesse momento eu preciso de alguém que possa contextualizar para eu conseguir estabelecer sentidos. Tem algumas palavras bem específicas que fogem do meu conhecimento, mas quando eu compreendo, obviamente eu consigo transferir esse conhecimento para outros

		surdos. Esse processo de aprendizado acontece no decorrer de nossa vida, é contínuo.
4. Qual a sua perspectiva do ensino da Libras, um ensino como língua materna (primeira língua), segunda língua ou língua estrangeira?	Então até o momento que eu li essa pergunta eu falei pra você, né! eu não tinha pensado nisso ainda. Mas eh! pra mim a perspectiva de ensino é a língua materna por quê? Porque nós trabalhamos com a base do pensamento né! E a língua materna é a base do pensamento. Apesar de que depois você vai pra uma língua de instrução. Aquela língua que vai estar ali pra questão institucionalizada entre aspas. Mas inicialmente você trabalha a base do pensamento. Então agora pensando, né! Depois dessa leitura dessa pergunta nós trabalhamos na perspectiva do ensino como língua materna.	Pelo meu conhecimento, tanto no Brasil como em outros países que eu tenho visto, o ensino de língua portuguesa deve partir de uma concepção de ensino de língua materna, que no meu caso é uma coisa bem natural. Nós precisamos, enquanto surdos aqui no Brasil, movimentar esse processo de ensino de Libras como primeira língua. Na minha percepção enquanto surdo percebo a Libras como primeira língua é claro que para mim é muito natural pelo fato de ser surdo. O português entra como uma segunda língua. Minha visão do lugar de docente com a atenção voltada para o ensino de língua, em um processo de aquisição de linguagem, eu percebo como primeira língua. Uma língua materna e o português ou uma outra língua como segunda. O professor deve ter essas estratégias e perceber que a Libras para o surdo deve ter uma perspectiva de primeira língua, uma língua materna, de uma aquisição natural e o português aqui no Brasil entra com uma segunda língua. Lembrando que o português escrito e não o falado oralmente.
5. Quais as suas visões sobre o aluno surdo, como o percebe dentro do espaço de ensino?	Surdo né! Porque ele pertence a um grupo cultural, linguístico diferente, né! Então ele tem uma diferença linguística, então eu percebo ele como surdo, dentro dessa ideia socioantropológica né! de estudo do ser humano do sujeito na sociedade, ele é surdo.	Eu sou surdo, claro que eu vou perceber meu aluno, meu semelhante como surdo, visto que eu tenho uma identidade surda. Assim, não vejo nenhuma dificuldade independentemente da idade. Ponto que sempre temos dificuldades, pois é comum no ato de ensinar, principalmente com os materiais dependendo da idade do surdo. Eu percebo o surdo como sendo surdo de fato, independentemente da sua idade e como ele chega pra mim. Eu vejo se o surdo é capaz de sinalizar se já sabe alguma coisa de Libras, assim vou entender que ele é surdo. Porém temos algumas especificidades como a dupla necessidade especial por exemplo, surdez e síndrome de Down, surdez e deficiência intelectual, aí eu tenho outra diferença, o meu olhar vai ser outro para com esse aluno. Minha percepção enquanto professor e educador é ver ele como surdo, valorizando a cultura surda, eu percebo o aluno dessa forma. Temos várias singularidades, temos múltiplas deficiências, se partimos para uma perspectiva da medicina, da deficiência em si, temos as outras áreas, mas a surdez que não está associada a outra deficiência, a outra necessidade especial, eu percebo e sempre vou perceber o aluno como sendo surdo, com identidade surda. Sendo assim, ele é capaz de adquirir conhecimentos sendo surdo e se desenvolver enquanto pessoa. Se ele tem facilidade na sinalização e eu percebo isso, vejo que ele evolui muito rápido e eu nem vou perceber que ele tem outra deficiência, porque meu foco é Libras, caso ele possua outra deficiência passa despercebido.
6. Na sua concepção a dificuldade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos está mais voltada para o aluno ou para o professor? Se for	Pra mim é o professor. Eu sinto, né! Que a dificuldade do ensino da língua portuguesa está comigo e não com o aluno. É porque se eu trabalhei a base do pensamento com ele, então as outras coisas, elas vão acontecendo, não que vão acontecendo naturalmente.	Eu tenho visões diferentes, no meu caso, eu vejo que é o aluno que tem dificuldade no aprendizado do português, para ele é um pouco mais difícil compreender o processo de escrita da língua portuguesa, ou seja, a estrutura da língua. Como eu percebo o surdo com zero conhecimento em português,

<p>o aluno, aponte qual as dificuldades? Se for o professor, aponte as dificuldades?</p>	<p>Porque todo o ensino, toda aprendizagem ela precisa ser potencializada. Então eu vou criando possibilidades e essa questão da aprendizagem ela vai sendo potencializada, então pra mim a dificuldade está com o professor e a dificuldade, uma delas é o que eu já falei anteriormente, é a falta de capacitação, falta de estudo, falta de pesquisa. Porque a questão de vivenciar não seria porque aí eu estou com os surdos né! Eu estou vivenciando isso com eles no dia a dia, então seria mais a questão de estudo mesmo de eh pesquisas, coisas nesse sentido.</p>	<p>digamos assim, pelo fato dele não ouvir, para mim é um processo muito mais demorado para poder fazer ele compreender a Libras para depois fazer ele compreender o português, então é um processo muito lento. Temos neste aspecto o aluno surdo que chega ao atendimento com baixo nível de Libras e aí ele vai passar por um processo muito lento de aprendizagem da Libras para que em outro momento possamos ensinar o português. Eu preciso fazer um processo de sinalização com ele contextual, são duas percepções, porque neste momento eu uso o gestual, depois vou para o processo de escrita na segunda língua.</p>
<p>7. Quais foram as barreiras encontradas para o ensino de alunos surdos neste momento de isolamento social e aulas remotas?</p>	<p>Principalmente a <i>internet</i> fraca e os alunos que a gente tinha que estar fazendo tinha que estar aí de como que é o nome agora que usa? Eu esqueci eh! como você tiver resgatando. Eh! esqueci o nome que sua... agora que a gente tem que tá de alguma forma chamando os alunos. Pescando os alunos, ah! esqueci o termo. Então, mas a <i>internet</i> foi uma das grandes dificuldades por quê? Como você trabalha com muito movimento, muitos sinais aí então quando a internet trava você perde, quando a <i>internet</i> está lenta você perde, quando tem aquele <i>delay</i> muito grande né você, ah! o menino estava uma coisa, aí você pensa que ele terminou, mas ele ainda está fazendo. Então eh! É a própria questão de tempo mesmo, porque ficar eles ficaram assim parece meio dispersos aí hoje de aula, aí você tem que começar desde cedo avisando, porque senão dá o horário de aula e eles não entram. Né? né? Então assim a questão do compromisso da família também ficou menor ainda, aí você tem que estar você desde manhã igual agora nossas aulas são à tarde. Então desde de manhã você tem que estar lá no grupo avisando, ó vai ter aula né, aí às vezes a gente manda um manda um bom dia lá no grupo, boa tarde, mas aí no privado você está desde cedo. Ó, hoje tem aula, sabe? A questão do compromisso, a <i>internet</i>, ficam dispersos, muito dispersos, às vezes a gente percebe que eles estão aqui, mas na verdade não estão. Por exemplo, quem usa dois celulares ao mesmo tempo, você sabe que eles estão aqui, mas no outro celular está acontecendo outra coisa. Sabe? Então assim, muitas dificuldades. Compromisso, <i>internet</i>, dispersão.</p>	<p>Hoje nessa minha experiência com alunos surdos, nós temos dois grupos. Temos aquele grupo dos interessados e dos não interessados. Neste ensino remoto, nesta perspectiva do aluno surdo, nós tivemos muitas dificuldades, por exemplo; <i>internet</i> lenta, aluno que chega atrasado, aluno que falta, aluno que não presta atenção na aula, são várias situações de <i>internet</i>, alunos que dependem dos dados do celular, alunos que não possuem recursos para ter uma boa qualidade de <i>internet</i>. Vejo problemas também em casa, pois há vários fatores que contribuem para o fracasso, se fosse no ensino presencial essas situações não aconteceriam, mas por essa questão da Covid - 19, houve muitas barreiras no ensino remoto.</p>
<p>8. Considerando que a Libras é visual, o ensino pela plataforma virtual favorece ou prejudica o rendimento da turma de alunos surdos?</p>	<p>Não, não favoreceu não. É... na verdade eu acho que prejudicou, porque ela é visual, mas ela é espacial. Né? Ela é e ela é, eu não sei, eu tenho assim, bastante reserva com esse negócio virtual, porque eu gosto mesmo é do chão da sala, porque no chão da sala você tem muito mais possibilidades de flexibilizar conteúdo, flexibilizar planejamento aqui. Então uma grande dificuldade que</p>	<p>Eu vejo que houve um retrocesso, principalmente com os alunos menores, nesse processo remoto eles não prestam muita atenção na aula. Caso fosse presencial eu teria o contato visual mais rápido, eu poderia estar fazendo um processo de sinalização com mais proximidade com o aluno, fazendo uma coisa mais concreta, mas como é remoto, tanto os alunos surdos menores como os maiores. Eles faltam bastante, eles não prestam atenção, eles ficam</p>

	<p>eu senti também em relação a esse modo de aula foi a questão de flexibilização de planejamento. Eu planejei aquilo chova canivete vai ter que acontecer, porque a flexibilização pra mim ficou muito mais difícil. Então na sala de aula digamos assim, ah! Hoje nós vamos trabalhar eh o conteúdo de descobrimento do Brasil, um exemplo, mas os alunos chegaram, você viu que não vai render nada. Você vai brincar, você vai, isso eu estou falando dos pequenos, você vai brincar, você vai, os grandes você vai fazer jogos. Aqui já não tem isso, pelo menos eu não consegui né, com certeza tem outros professores aí que conseguiram se dar muito melhor com esse formato aqui e eu não me dei muito bem não.</p>	<p>divagando, eles ficam vendo outras coisas, apesar do surdo ser visual, há muitas interferências em casa, como a família, pessoas que o distraem, conversam e etc. Isso acaba prejudicando muito e ele mal consegue acompanhar a aula, portanto eu vejo um processo de regressão nesse ensino remoto. A aprendizagem regrediu muito. Eu vejo que a aprendizagem foi muito pouco, o ensino remoto neste caso ele não veio contribuir ele prejudicou, a pesar de termos a tecnologia, ter os celulares, os computadores, a plataforma do <i>Google Meet</i> para poder trabalhar essas aulas, mas tudo isso não foi o suficiente, tem ainda muitas barreiras, muitas questões individuais dos alunos, muita dificuldade, por exemplo: quando eu trabalho com um processo de imagem, quero trazer uma imagem, então ali na janelinha, às vezes fica muito pequena a imagem, a letra fica muito pequena e eu não consigo ampliar a imagem, o computador não favorece. Muitas vezes o aluno está com a atenção voltada para o celular então não acompanha a aula e assim não aprende, não consegue visualizar a imagem apresentada, uma imagem maior com mais nitidez e isso prejudica muito o ensino.</p>
<p>9. Houve evasão durante o ensino remoto? Se sim, aponte quais seriam os possíveis motivos que levaram os alunos a abandonar a plataforma?</p>	<p>Teve evasão sim, teve evasão de três alunos, todos três, três não, dois alunos. Quase foi quatro, mas dois evadiram totalmente, eles falavam que tinham problema com a <i>internet</i>, não queriam ter aula assim e dois precisou ter uma adaptação. Então assim, eles começaram dessa forma remota, como elas são pequenas eh! tinha aquela impaciência de ficar sentado, as mães estavam ficando estressadas com eles, em casa ali tendo aula. Aí é teve uma das mães mesmo falou pra mim assim; - Professora se a gente continuar assim qualquer hora dessa você vai me ver dando umas varadas nela, porque ela não quer ficar sentada. Ela ama o celular, mas para jogar, para brincar, para assistir, quando é pra aula ela fica incomodada, e era um tempo curto, era meia hora só. Então pra eles dois aí eu hoje eu gravo as aulas pra eles. E mando as aulas gravadas e as mães às vezes me mandam devolutiva. Então assim elas têm tanto de vídeo lá mandado só que devolutiva que é bom mesmo não volta. Então não teve uma evasão total, mas teve uma mudança de eles não deixaram de ser meus alunos, mas teve uma mudança de estratégia para esses dois. Só que é aquele negócio é você ir arrebanhando o tempo todo se não vão evadir todos.</p>	<p>Eu vejo assim, que o ensino deveria ser presencial, esse ensino remoto trouxe muitos problemas, muita angústia, muita ansiedade, nós tínhamos um grupo grande de surdos, então houve evasão. Eram mais ou menos seis surdos, depois um desistiu e ficou cinco, depois outro desistiu e ficou quatro. Então os motivos que eu vejo para evasão desses alunos, porque como alguns só tem o celular como recurso e a família não tem um computador em casa, como também a qualidade da <i>internet</i> não o ajuda, e somente o celular com baixa qualidade de <i>internet</i>, o tamanho da tela, a lentidão, enfim por esses motivos eles desistem. Quando tinha um grupo presencial com contato direto, o ensino era muito melhor, agora com esse ensino remoto tudo ficou mais difícil. Antigamente os alunos abandonaram as aulas, porque não havia intérprete de Libras, hoje eles desistem, pois não possuem condições financeiras. Lá no Centro Educacional onde desenvolvemos um trabalho de atendimento educacional especializado não temos todos os níveis de ensino, mas sim um atendimento geral, alunos de várias faixas etárias recebem esse atendimento especializado. Se fosse presencial para mim seria muito melhor, o aprendizado teria mais qualidade. Neste ponto mesmo houve muita evasão.</p>

<p>10. Quais os desafios encontrados para o ensino da língua portuguesa e da Libras nas aulas virtuais durante o período de isolamento social?</p>	<p>Flexibilidade de planejamento, estratégia, a questão da visibilidade aqui porque a maioria deles usam celular. Então eles têm dificuldade pra poder acompanhar. A questão do próprio compromisso também, não mandam as devolutivas, você manda a atividade, você encaminha a atividade não tem devolutiva. É muitas vezes que é na devolutiva que você vai ver se de fato houve a aprendizagem, porque você trabalhou o conteúdo aqui todo, eles deram ali no caso um diálogo, né! te deram um <i>feedback</i>, no entanto a questão conceitual daquela atividade você só vai ter se eles te mandar um vídeo de volta. E isso geralmente é quase zero. Quando é atividade pra tirar foto assim da atividade que eles escreveram acontece. Você via lá no grupo. Mas quando é fazer vídeo oh! você vai fazer vídeo. Do que você entendeu de tal coisa, não volta. Não volta, então você não sabe se eles entenderam ou não entenderam. E quando a gente está em sala não, acontece ali no momento né! não tem esse negócio ah vou mandar depois, não, no momento já acontece. Você já consegue fazer a avaliação da aula é uma outra dificuldade que eu encontrei bastante foi isso de fazer avaliação da aula, porque eh! agora ainda estamos com esse tempo restrito pro <i>meet</i> né! Que é uma hora só né! E aí ele às vezes ele cai, acho que agora ele voltou né! Mas teve esse tempo atrás agora ele estava com uma hora só, quando não é institucional, então quando estava faltando cinco minutos ele já começava a avisar que ia acabar, então assim vários foram muitos os desafios, muitos os desafios por causa das dificuldades.</p>	<p>Neste processo de ensino virtual, nessas aulas, eu vejo assim tem alguns pontos favoráveis como também tem pontos negativos, por exemplo entra da questão do sinal, da sinalização, quando eu trago a imagem representativa do sinal tenho ali também a escrita da língua portuguesa, e aí eu estou neste processo de ensino. Uma das barreiras é por exemplo a não visualização da letra pelo tamanho da tela, da palavra, letra muito pequena assim eu preciso ampliar essa palavra para que eles possam ver, preciso também abordar a palavra dentro de um contexto de sinalização para eles abstraírem o significado dentro da própria língua. Outro exemplo; uma palavra isolada com um processo específico de significação dentro da língua portuguesa. Primeiro eu preciso compreender como essa palavra estabelece significado na minha língua para depois passar aos alunos, sempre contextualizada, para que o aluno compreenda, o que acontece muitas vezes é que o aluno nem está ali na frente da telinha, está somente com o celular ligado e fazendo outras coisas. Eu percebo também neste ensino remoto muita distração quando estou ensinando Libras, às vezes me causa muita preocupação essa situação, pois estou ali ensinando e vejo que ninguém está prestando atenção na minha aula. Eu começo a direcionar as perguntas e ninguém consegue me responder, não interagem, para mim isso é importante, pois preciso trazer o aluno mais para perto. Abordando a imagem é preciso construir um processo de significação na Libras a partir daquela palavra da outra língua, eu vejo que os alunos não têm atenção, eles não olham. Para mim o ensino remoto trouxe muitas desvantagens. Por outro lado, se o aluno tem interesse, o ensino acontece, mas da forma com que está este ensino remoto, pois são muitas distrações, explico a mesma coisa várias e várias vezes, horas e oras perdendo tempo com a mesma coisa. Outro ponto é a questão do horário do Google Meet ser reduzido, os alunos acabam saindo, se evadindo deixando de aprender.</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas da entrevista aplicada aos professores.