APRESENTAÇÃO: "Lá vem a muda... ela vai te pegar!"

Reminiscências da minha infância. Devia ter uns cinco ou seis anos de idade. Ela morava na vizinhança, era uma jovem negra, alta, bonita, olhos cativantes, cabelos lisos. Mas, era "muda"... Todas as crianças tinham medo quando ela se aproximava. "Lá vem a muda... ela vai te pegar!", diziam os adultos, aos risos. Nós, crianças, saíamos correndo. Ela falava gritando, fazia muitos gestos e ninguém entendia nada do que tentava falar. Não falava igual a nós. Parecia de outro mundo. Era diferente... Por isso, as crianças tinham medo. Foi o meu primeiro contato com uma pessoa "muda". Somente quando adulto, passando a conviver com surdos, é que comecei a compreender o significado daquela cena que vivi quando criança. Antes de ter tal compreensão, me deparei com outra "muda", no grupo de jovens da Igreja do Evangelho Quadrangular. Era uma linda adolescente, alegre, inteligente, entre treze e quinze anos, se não me foge a memória. Todos tinham pena dela. Era acolhida com carinho e pedíamos que Deus a "curasse daquele mal – a surdez e mudez". Portanto, o surdo não mais me causava medo. Causava-me pena...

Mas, o meu encontro significativo com surdos se deu entre o final do ano 2000 e início de 2001. Foi quando conheci a moça que hoje é minha esposa. Sua tia era surda e ela militava no campo da surdez havia anos. Essa moça era professora de surdos em Santa Catarina e pesquisadora do campo. Na época, ela tinha acabado de defender sua dissertação de mestrado na Unimep, cujo tema abriu a linha de pesquisa sobre surdez e língua de sinais naquela universidade. Encantei-me com ela e também com as histórias dramáticas que contava sobre os seus aluninhos surdos e suas famílias ouvintes. Minha namorada era muito envolvida com a comunidade de surdos da sua cidade, localizada no oeste catarinense. A primeira vez que estive em sua cidade, no primeiro trimestre de 2001, fui apresentado a uma moça surda, que trabalhava em sua casa. Também visitei a turma de crianças surdas que ela atendia na educação infantil. Fiquei boquiaberto com aquelas criancinhas, menores de seis anos, todas interagindo em língua de sinais e ávidas para me conhecer e me contar suas atividades. Começaram se apresentando, em Libras. Eu, por óbvio, não entendia nada e a minha namorada foi quem me socorreu como intérprete, mediando a minha conversa com os pimpolhos. Dias depois da minha chegada, uma surda adulta me "batizou", criando o sinal do meu nome, com o qual passei a ser conhecido nas comunidades de surdos até hoje.

Voltando a São Paulo, onde trabalhava como consultor na área contábil e de recursos humanos, passei a me interessar pela inclusão de surdos no mercado de trabalho. Entretanto, não sabia sequer o alfabeto em Libras. Minha namorada me ensinou os primeiros sinais e me

colocou em contato com outros surdos de Santa Catarina e de São Paulo, com os quais passei a conviver. Entretanto, sentia que precisava conhecer a história dessa população, estimulado pela minha namorada. Então, passei a devorar literatura da área, que ela me indicava. As primeiras obras que li foram "Vendo vozes", de Oliver Sacks e "La increible y triste historia de la sordera", de Carlos Sánchez, que ela tinha recebido das mãos dele com direito a dedicatória e autógrafo. Isso era uma glória, já que, na época, eram mais escassas as publicações no Brasil sobre educação de surdos e língua de sinais, em função da predominância do oralismo. Na medida em que fui convivendo com os surdos, constatei *in loco* situações semelhantes às relatadas por Sacks e Sánchez.

No início de 2002, junto com outros profissionais da educação (surdos e intérpretes de Libras), ajudei a fundar uma instituição de apoio às comunidades surdas em São Paulo. Denominava-se Iape – Instituto de Apoio, Pesquisa e Inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais. Por meio dessa instituição, passamos a promover movimentos sociais em prol do atendimento aos surdos na educação, no trabalho e no lazer. Engrossamos as pressões para aprovação da lei de Libras, o que ocorreu em abril daquele ano. Antes, em março, levamos dezenas de surdos à Câmara Municipal de São Paulo e promovemos um apitaço no evento denominado "Sem comunicação, sem cidadania". Sendo uma das maiores manifestações daquele período, também comemorou a recente aprovação da Lei de Libras municipal paulistana, por iniciativa de Carlos Bezerra Jr., conhecido à época como "vereador dos surdos".

Vitória das comunidades surdas, a aprovação da Lei de Libras nacionalmente não garantia a mudança repentina do olhar preconceituoso e excludente da sociedade sobre os surdos. Arregacei as mangas e, juntamente com tantos outros colegas intérpretes, educadores, surdos e ouvintes, nós continuamos a luta. No mês de setembro de 2002, o nosso grupo organizou um grande Seminário cujo tema foi "Alcançando os surdos". Estiveram presentes cerca de quatrocentas pessoas, entre surdos e ouvintes, discutindo direitos de cidadania dos surdos e a acessibilidade para essa população nas diversas instâncias sociais. Contamos com várias conferências de Marco Antônio Arriens, pastor batista da cidade de Curitiba e fundador de um instituto que era referência nacional em formação de intérprete e de instrutor de Libras. Eu e meu grupo participamos de várias oficinas de formação oferecidas por ele. No ano seguinte, lotamos um ônibus e fomos ao Congresso Internacional de Surdos, também organizado por ele, no Paraná. À época não se tinha cursos universitários (seja de graduação ou de pós-graduação) para formação desses profissionais e Arriens era autoridade na área.

Também, lembro que a Lei de Libras recrudesceu a cisão já existente no seio da própria população surda. Grande parte dos grupos de surdos oralizados eram radicalmente contra o reconhecimento da Libras, alegando que foram discriminados pelo Estado brasileiro, que priorizou os surdos sinalizados. Para intermediar a questão, promoveu-se uma audiência pública na sede do Ministério Público Federal, em São Paulo, em 14 de novembro de 2002. Participei do evento com vários surdos da nossa instituição, onde presenciei um verdadeiro ringue: surdos oralizados X surdos sinalizados. Nessa audiência, de repercussão nacional – vieram surdos e ouvintes de todo o Brasil - a principal reivindicação dos oralizados era que os intérpretes fizessem interpretação bimodal. A audiência foi conduzida pela Procuradora Federal, Dra. Eugênia Augusto G. Fávero, que registrou os argumentos de ambos os grupos e se comprometeu a dar seguimento às discussões em eventos futuros.

Em 2003, organizei diversas conferências intituladas "Educação e inclusão: o indivíduo surdo em sala de aula e no dia-a-dia". Foram cerca de dez conferências, das quais participaram dezenas de professores da rede pública e profissionais de outras áreas como a de recursos humanos. Um dos momentos mais tensos nessas conferências foi na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo. O auditório da universidade estava lotado, com maioria de professores da rede municipal da cidade. Sendo a educação de surdos pautada pelo oralismo naquela cidade, gestores da rede confrontaram fortemente a nossa equipe, defendendo a oralização do surdo, em oposição ao uso da Língua brasileira de sinais (Libras). Um dos nossos palestrantes surdos foi firme na defesa do direito à língua de sinais. Naquele momento, senti-me extremamente gratificado por "dar voz" aos surdos para que eles próprios defendessem a sua causa. Entretanto, os surdos tiveram voz mesmo foi no evento seguinte que organizei em São Paulo. Tratou-se do "Forum de debates, pesquisas e ações para a educação de surdos", promovido pelo Iape, na Unisant'anna, de 19 a 25 de julho de 2003. O evento contou com um público de cerca de setecentos participantes, sendo quase metade de jovens e adolescentes surdos que eram alunos ou ex-alunos do ensino público. Também vieram professores de várias partes do Brasil e, dentre os palestrantes, estavam gestores da educação especial das redes estadual e municipal de São Paulo. Dois pontos altos desse evento: 1) a conferência magna e os cursos da Profa. Dra. Lucinda Ferreira; e 2) os debates dos próprios surdos com os gestores da educação, reivindicando mudança na política educacional do estado de São Paulo, que era pautada em paradigmas oralistas. Pouco antes desse evento, eu já tinha estabelecido contatos muito produtivos com a Profa. Lucinda Ferreira, que continuaram depois com os cursos que ela ministrou em nossa instituição. Em junho de 2003, participei do curso que ela ministrou na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis),

intitulado “Português para surdos: ensino e estratégia”. Em outubro de 2003, organizei o seminário “Por uma metodologia de ensino de português para surdos”, também ministrado por ela. As leituras de Lucinda Ferreira foram decisivas para despertar a minha reflexão sobre o problema do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos.

No final de 2003, nossa instituição foi convidada pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape) para organizar projeto de oficinas de Libras para os professores da rede pública estadual paulista. Assim, a nossa equipe promoveu a primeira oficina de Libras para esses profissionais docentes da rede estadual, iniciativa inédita até então. O projeto piloto atendeu a cerca de sessenta professores, na sede do Cape, e, depois, foi aprimorado e difundido para ministração descentralizada em todas as Diretorias de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Embora estivesse muito envolvido com as questões da educação de surdos, a minha atuação profissional era focada em projetos de acessibilidade e inclusão no mercado de trabalho. Pela minha formação inicial em contabilidade, realizei várias palestras em empresas e órgãos públicos, tratando da Lei de cotas e como incluir as pessoas com deficiência na empresa. Ainda hoje, trabalho com consultoria em acessibilidade para pessoas com deficiência – principalmente surdos – nas empresas. O convívio diário com surdos e os diversos cursos de Libras que fiz me possibilitaram contribuir de forma mais efetiva com a área da surdez. Com esses cursos e a convivência com surdos pude exercer o papel de intérprete de Libras, em algumas situações, inclusive em sala de aula por um breve período. Também, há quase oito anos, coordeno uma equipe de intérpretes educacionais em uma das escolas comuns de ensino médio da rede municipal de educação de São Paulo.

Embora me aprofundasse cada dia mais nas leituras sobre a educação de surdos e a língua de sinais, me faltava uma formação acadêmica com foco no sujeito. Foi então que decidi voltar à universidade e cursar Psicologia. Nessa graduação, desenvolvi dois projetos de iniciação científica: um discutiu o ingresso e permanência dos surdos no mercado de trabalho e o outro tratou da questão da concepção do professor sobre o aluno surdo. Com a minha formação de psicólogo, também passei a atender surdos em psicoterapia utilizando a comunicação em Libras nas sessões. Também, passei a exercer a docência no ensino superior, lecionando disciplinas da área da surdez em cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas. O último trabalho de iniciação científica que fiz me incomodou sobremaneira. A queixa principal dos professores era da sua falta de habilitação para atender a educação bilíngue de alunos surdos. Assim, expressavam depositar toda a esperança nos futuros professores, já que as universidades passaram a ter a disciplina de Libras na grade curricular das licenciaturas, o

que não tinha na época da sua formação inicial. A partir daí, me interessei em dar sequência a essas discussões, agora com foco na formação inicial de professores para o ensino básico, considerando a necessidade de atender surdos na educação bilíngue. Desse modo, em 2009, fiz o concurso para ingresso no Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ingressei no programa em 2010 e o projeto original, apresentado à época, sofreu modificações, sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto e sugestões do seu grupo de orientandos da pós-graduação. Por último, fiz uma inflexão radical do projeto, após a qualificação por sugestão da banca, resultando no que discuto neste trabalho. Em outubro de 2010, meu projeto foi aprovado pelo CNPq e passei a ser bolsista dessa agência, que financiou este trabalho até outubro de 2012.

Finalizando esta apresentação, reafirmo minha disposição de continuar numa luta indormida na defesa dos direitos dos surdos. Com isso, posso contribuir também para evitar que ouvintes digam a uma criança algo como o que me disseram na infância: “Lá vem a muda... ela vai te pegar!” Os surdos “pegam” tanto quanto os ouvintes!

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, verifica-se um grande movimento dos surdos pela conquista do direito de escrever a sua própria história. Para tanto, um dos principais focos de mudança é na sua educação que, após passar por várias abordagens[1] teóricas, hoje se pretende caminhar para uma nova perspectiva: a da educação bilíngue[2]. Isso porque os surdos usuários de Libras (uma língua diferente da dos ouvintes) requerem também que o seu processo educativo considere esta especificidade sociolinguística (FERREIRA[3], L., 1993; SOUZA, R., 1998a).

A literatura especializada é pródiga em publicações sobre a educação de surdos. Diversos trabalhos, como os de Ferreira, L. (1993), Fernandes, E. (1990), Trenche (1995), Góes (1994; 1996), Lacerda (1996), Fernandes, S. (1998), Friães (1999), Zajac (2000), Silva, M. (2001), Quadros e Karnopp (2004); Pereira (2005), dentre outros, travam um profícuo debate em torno das questões linguísticas relativas à surdez e à educação dessa população. Também é possível notar grande interesse pelo tema por parte de diferentes áreas do conhecimento, como a da Educação, a da Linguística, a da Linguística Aplicada, a da fonoaudiologia, a da Psicologia, dentre outras. Desse modo, Zajac (2011) afirma que nos últimos anos, cada vez mais vem aumentando o interesse na análise das produções textuais de surdos nessas diferentes áreas, com inúmeras pesquisas e publicações sobre o tema.

Considerando a produção já divulgada, este trabalho não retoma a história da educação de surdos, visto que no nosso entender, ela já está exaustivamente pesquisada e discutida, com farta literatura publicada, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, em relevantes obras como as de Sánchez (1990), Góes (1996), Góes e Souza, R. (1997), Soares, Maria (1999), Zajac (2000), Sacks (2002), dentre outras. Contudo, neste momento, faremos um grande esforço para recuperar, de forma bem sintetizada, parte dessa história. A literatura da área registra que a primeira caracterização de uma língua de sinais (LS) usada entre professores ouvintes e alunos surdos se concretizou na proposta de um religioso francês, o abade Charles-Michel de L'Epée (1712-1789), que criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1768. Nesse Instituto, L'Epée colocou em prática o seu método, conhecido como Sinais Metódicos. O período iniciado por L'Epée durou pouco mais de um século e é repetidamente narrado na literatura com um misto de romantismo e saudosismo,

[1] Os termos "abordagem", "filosofia" e "método" aparecem indiscriminadamente nas publicações da área. Neste trabalho, utilizaremos o termo "abordagem", seguindo os principais autores da área como Ferreira (2003).
[2] Voltaremos a esse tema mais adiante.
[3] Anteriormente, as publicações dessa autora eram referenciadas como Ferreira-Brito. Neste trabalho, utilizaremos apenas "Ferreira", que é a sua grafia atual (FERREIRA, 2003).

que inclui até alguns mitos (SILVA, 1986; SOARES, Maria, 1999; KLEIN; LUNARDI, 2006). Nada contra as repetições narrativas desse período, porém, entendemos que essa história precisa ser revista sob um olhar crítico, problematizando o que realmente se poderia chamar de sucesso na educação de surdos da época. De qualquer forma, esse período colorido da história da educação de surdos viria a sucumbir. Parece que o sonho acabaria, com o II Congresso Internacional de Milão, em 1880 (SÁNCHEZ, 1990; BUENO, 1993; SKLIAR, 1997; SOARES, Maria 1999; SACKS, 2002), a partir do qual começaria o apogeu da abordagem do Oralismo[4], que proíbe o uso de sinais. Tal abordagem tem o alemão Samuel Heinike (1729-1790) como seu radical defensor. Ele dirige, a partir de 1778, na cidade de Leipzig, a primeira escola exclusivamente de ensino oral para surdos e rejeita quaisquer outros métodos por qualificá-los como inúteis e fraudulentos (SACKS, 2002). Quase um século depois, começa um arrefecimento do Oralismo, configurado pelas práticas da abordagem da Comunicação Total, por volta da década de 1970, cuja origem se encontra nos Estados Unidos.

Zajac (2011), ao recuperar as produções sobre o tema da educação de surdos, entende ser possível delinear dois momentos distintos, claramente definidos, além de um terceiro, ainda em fase de construção, que pretende superar os limites dos dois anteriores. A autora entende que o primeiro e o segundo momentos estão demarcados por duas linhas distintas, ao menos em sua semelhança: o Oralismo e a Comunicação Total, a que nos referimos anteriormente. Tais teorias educacionais, guardadas algumas diferenças entre si, apresentam em comum um objetivo principal: levar o surdo ao domínio da linguagem oral (tanto na fala quanto na leitura labial).

O terceiro momento é entendido por Zajac (2011: 50) como sendo

> [...] aquele em que já há algum tempo se faz presente, a chamada educação bilíngue, que propõe tornar acessível ao surdo duas línguas no espaço escolar, quais sejam: a língua de sinais e a língua portuguesa, sendo esta em sua modalidade oral e/ou leitura/escrita.

Esse terceiro momento a que se refere Zajac (2011), teria se originado a partir do interesse pelo estudo das línguas de sinais, no campo da linguística, o que ocorreu somente nos anos 60 do século XX, com os estudos de Willian Stokoe (1960), linguista norte-

[4] A partir do II Congresso Internacional de Milão, os surdos foram obrigados a aprender e usar a linguagem oral e a leitura labial, prática que se denominou de Oralismo. Durante esse período, eles foram proibidos de usar a LS. Com a adoção da abordagem da Comunicação Total, os momentos em que esse uso era permitido tinham como finalidade apenas a facilitação do treino da linguagem oral. Sobre o assunto, consultar os autores citados anteriormente, como Sánchez (1990), Soares, Maria (1999) e Sacks (2002).

americano. Stokoe (1960), ao pesquisar a Língua de Sinais Americana (ASL), concluiu que as línguas de sinais eram suficientemente dotadas de parâmetros linguísticos, o que lhes assegurava o *status* de língua, com base nos postulados da ciência linguística da época (SAUSSURE, 1974). Poderíamos afirmar que os estudos de Stokoe (1960) fizeram recrudescer o descontentamento com as práticas oralistas e suas variantes, subsidiando a formulação de uma nova abordagem para a educação de surdos, o Bilinguismo (ZAJAC, 2000), que também discutiremos neste trabalho.

Com base nos estudos de Stokoe (1960), a linguísta brasileira Lucinda Ferreira (1979), ainda na segunda metade dos anos 1970, desponta como pioneira nas pesquisas da LS dos surdos brasileiros, atualmente, denominada de Língua brasileira de sinais (Libras), conforme Ferreira, L. (1979; 1993; 1995; 2003a; 2003b). Essa autora é pioneira nos estudos que propõem a sistematização da gramática da Libras, bem como os que defendem ser esta a língua materna (LM ou L1) dos surdos. Ela também é a pioneira em propor que a língua portuguesa deveria ser ensinada aos surdos na perspectiva de segunda língua[5] (L2), ao contrário do que acontecia (e ainda acontece) na escolarização desses alunos. As propostas de Ferreira, L. (1979) defendiam uma mudança radical na educação dos surdos, no Brasil. Talvez em função disso, ela tenha sofrido tantas críticas por parte de alguns autores brasileiros que a sucederam. Muitos desses autores, outrora oralistas, hoje defendem a LS, porém, não rendem os devidos créditos a Lucinda Ferreira, por ter sido a autora fundante de grande parte dos temas sobre os surdos, a LS e a educação bilíngue. Não fossem os trabalhos de Stokoe (1960), no âmbito internacional, e de Ferreira, L. (1993), no âmbito nacional, talvez hoje não seria tão comum encontrarmos obras que expressam a importância da aquisição/aprendizagem da LS pelos surdos,[6] defendendo que esta é a sua L1, enquanto que o Português seria a sua L2. Partindo desse pressuposto, vários autores, acompanhando Ferreira (1993), propõem que a língua portuguesa para surdos seja ensinada na perspectiva de L2, diferente dos ouvintes – para os quais ela (em sua modalidade escrita e de gêneros) é ensinada, acertadamente, como língua materna (LM).

Assim, tanto a aquisição da LS quanto o aprendizado do português como L2 poderiam ser um ápice do grande movimento dos surdos brasileiros pela conquista do direito de escrever a sua própria história (FERREIRA, L., 2003b). Dessa forma, consultando a literatura que trata do tema, encontramos os já citados trabalhos de Ferreira, L. (1979; 1993; 1995; 2003a; 2003b) que foram pioneiros na sistematização e descrição gramatical da Libras, dando

[5] Mais adiante voltaremos a esse assunto.
[6] Quadros (1997), Moura (2000), Skliar (1998), dentre outros.

também início às discussões sobre a necessidade de uma metodologia de ensino de L2l como um caminho eficiente para a educação dos surdos brasileiros. Encontramos também os trabalhos de Góes (1994; 1996; 2000), Fernandes, E. (1990), Lacerda (1996), Fernandes, S. (1998), Friães (1999), Dorziat (1999a), Botelho (2002) e Guarinello (2005) que defendem a LS nos processos de ensino e aprendizagem do surdo, com o que concordam Silva (2001), Salles et al., (2004) e Pereira (2003; 2005), que discutem o ensino de língua portuguesa para surdos. Na mesma linha, temos os trabalhos de Moura, M. (1993) que trazem a discussão sobre o que ela denominou de cultura surda, corroborado por Skliar (1999) e o de Perlin (1998), que focaliza a questão da identidade surda. Os trabalhos de Souza, R. (1996; 1998a; 2006) discutem a proficiência da LS pelo professor de surdos, enquanto que os de Quadros (1997; 2004a; 2004b) e Quadros e Karnopp (2004) trazem discussões sobre aquisição de LS, o intérprete de Libras e descrevem alguns elementos da gramática normativa da Libras. Finalmente, encontramos os trabalhos de Capovilla et al. (2001a) e de Stumpf (2004; 2005), que vêem na escrita da LS uma possibilidade de significação e compreensão pelo surdo do propósito da escrita de uma língua, e que, segundo eles, contribuirá para o aprendizado da escrita da língua portuguesa. Todos estes autores defendem uma educação bilíngue para os surdos, tema a que voltaremos no desenvolvimento deste trabalho.

Entretanto, para se efetivar um programa eficiente de educação e, no nosso caso, de educação bilíngue de surdos, uma das condições básicas - além de uma boa metodologia e material didático adequado - é a formação dos professores (FERREIRA, L., 1979; 1993; 1995; 2003a; 2003b; GRANNIER, 2002). Sendo assim, o nosso objetivo foi discutir a formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras em Instituições de Ensino Superior (IES), considerando que esses profissionais deverão atender aos alunos surdos no contexto da educação bilíngue, onde a língua portuguesa-por-escrito (PPE-L2)[7], precisaria ocupar o espaço de L2.

Esta pesquisa é o desdobramento de um trabalho que desenvolvemos, em nível de iniciação científica (SOARES, R., 2009), por ocasião do término do curso de Psicologia. Naquele trabalho, retomamos a história da educação de surdos e discutimos as concepções que os professores tinham sobre esses alunos na classe comum. O referido trabalho, dentre outros pontos, indicou que muitos desses profissionais esperavam que os futuros docentes

[7] Em detrimento dos termos "língua portuguesa escrita" ou modalidade escrita da língua portuguesa – muito utilizados na literatura da área – preferimos adotar aqui as expressões "português-por-escrito" ou "língua portuguesa-por-escrito" como segunda língua (PPE-L2), introduzidas por Grannier (2007), por entender que estas definem melhor a situação dos surdos em relação ao ensino e aprendizagem do português.

soubessem interagir melhor com os alunos surdos, sobretudo na prática de ensino de língua portuguesa. Isso porque, pensavam eles, os atuais formandos, na sua formação inicial, aprenderiam a trabalhar com essa população. A esperança desses profissionais pesquisados se justifica, já que a própria Lei de Libras[8] prevê a formação de professores para o contexto de ensino da educação bilíngue de surdos.

Entre os profissionais que trabalham com a educação de surdos, bem como entre os pesquisadores do campo, presencia-se um diálogo fecundo envolvendo temas como bilinguismo, educação bilíngue, escola bilíngue, professor bilíngue, língua materna do surdo e, em menor escala, a formação de professores para o ensino PPE-L2. para esse sujeito. Assim, acreditamos que, por meio desta pesquisa, estamos disponibilizando um material que poderá dar suporte aos profissionais da educação de surdos. Também, poderá contribuir com as discussões que já existem na academia, além de poder servir de base para outras pesquisas na área. Isso porque o tema é amplo e de grande interesse para aqueles que se ocupam ou que venham a se ocupar com os estudos nesse campo, mormente sobre a formação de professores para o ensino básico.

Desse modo, nosso estudo foi desenvolvido por meio da análise e interpretação de dados obtidos em pesquisa do tipo bibliográfica. A pesquisa bibliográfica tem como finalidade "colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito [...] sobre determinado assunto" (MARCONI; LAKATOS, 1988:57-58). Ela se refere ao "[...] conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras" e pode também ser definida como "[...] o ato de ler, selecionar, fichar, organizar e arquivar tópicos de interesse para a pesquisa em pauta" (FACHIN, 1993:102-103). Ainda, segundo Fachin (1993:103), "a pesquisa bibliográfica é a base para as demais pesquisas e pode-se dizer que é uma constante na vida de quem se propõe a estudar".

Para se desenvolver a pesquisa bibliográfica toma-se como base os materiais já produzidos, sobretudo livros e artigos científicos (GIL, 2007). Este autor ressalta que, "embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas." (GIL, 2007:44). Para ele, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir ao investigador a cobertura de uma variedade de fenômenos muito mais ampla do que aquela que ele poderia pesquisar diretamente. O autor afirma, ainda, que não apenas os livros, mas, também, as obras de

[8] Denominação usualmente atribuída à Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 10.436/2005 (BRASIL, 2005), que reconheceu e oficializou a Libras como L1 dos surdos e disciplina a sua educação, como veremos mais adiante.

referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e de resumo se constituem fontes para esse tipo de pesquisa. Tais fontes podem ser localizadas tanto em bibliotecas convencionais como por meio da internet (em bases de dados e em sistemas de buscas).

Assim, a base desta pesquisa foi o estudo de livros, artigos especializados, dissertações e teses, o que possibilitou o acesso e manipulação de informações relevantes para nossa reflexão sobre o tema aqui abordado. Além de consultas à biblioteca particular do autor, o levantamento bibliográfico foi feito em bases de dados disponíveis via internet, onde foram localizados livros bem como dissertações, teses e artigos em periódicos dentre os quais selecionamos apenas os trabalhos dos autores mais relevantes para o tema de nossa pesquisa. Ao todo pesquisamos em dez bases de dados digitais, quais sejam: SciELO Brasil, Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Pucsp), Instituto Nacional de Surdos (Ines), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Brasília (UNB), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). As bibliotecas setoriais da USP foram acessadas por meio do portal Dedalus, as da Unicamp, pelo portal Biblioteca Digital da Unicamp e as da Unesp, pelo portal Athena.

Os livros e periódicos selecionados foram emprestados ou consultados nas bibliotecas setoriais da USP ou da PUC-SP. Em todas as bases de dados, realizamos as pesquisas por assunto. Para tanto, utilizamos diversas combinações de descritores, principalmente os seguintes: educação bilíngue, bilinguismo, escola bilíngue, surdez, ensino bilíngue, ensino de português como segunda língua, formação de professores, ensino de português por escrito, Língua brasileira de sinais, Libras e educação. Na coleta de dados foram priorizados os trabalhos mais recentes, embora, na fundamentação teórica, também se apresentam autores, cujas publicações remontam a mais de duas décadas.

Conforme Gil (2007), a leitura do material deve servir aos seguintes propósitos: a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso; b) estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; e c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores. O período do levantamento bibliográfico se deu entre os meses de janeiro de 2010 a fevereiro de 2012 e foram escolhidas as obras mais relevantes para o nosso tema, independentemente da sua data de publicação.

Gil (2007) também classifica a leitura do material da pesquisa bibliográfica em quatro etapas: 1) leitura exploratória; 2) leitura seletiva; 3) leitura analítica; e 4) leitura interpretativa.

Assim, o material obtido em nosso levantamento bibliográfico foi selecionado por meio da consulta ao seu respectivo resumo, à sua introdução e/ou à conclusão, configurando-se como leitura exploratória. Em seguida, fizemos a seleção do material que poderia interessar à nossa pesquisa. A etapa seguinte foi a leitura analítica, na qual sintetizamos as principais ideias de cada texto, valendo-nos de apontamentos e fichamentos das partes cujas informações eram relevantes para o estudo de nosso tema. Marconi e Lakatos (1988) definem esse tipo de fichamento como de "resumo ou de conteúdo", não possuindo julgamentos pessoais ou de valor. Com isso foi possível obter uma visão global do assunto pesquisado.

Por fim, procuramos fazer algumas reflexões e críticas ao material analisado, momento em que aparece a nossa voz, quando entendemos necessário. Nessa etapa, foi possível destacar os principais temas abordados pelos diversos autores em seus estudos, o que nos permitiu cruzar as suas ideias, situando o trabalho de cada um deles no contexto mais amplo do assunto a que nos propusemos estudar. O cruzamento de tais ideias também nos possibilitou refletir sobre eventuais conflitos entre o posicionamento de cada autor em relação a um respectivo tema, reflexão esta que consiste no processo de interpretação que, para Gil (2007: 79), é a etapa "mais complexa, já que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução [...] e procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica".

Sabemos que o tema formação de professores é amplo demais e tem merecido inúmeras pesquisas e publicações denunciando sua insuficiência tanto para a educação comum (PIMENTA, 1999; 2004), quanto para o atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, população alvo da educação especial (BRASIL, 2008a; BUENO, 2008), no território nacional. Dentro desse grande tema, encontramos o da educação bilíngue de surdos, que também merece vários recortes, sendo um deles o da formação de professores para atuação nesse contexto educacional, onde deve transitar a língua portuguesa-por-escrito como segunda língua (PPE-L2). Assim, nesse trabalho procuramos responder à seguinte questão central: quais os principais desafios na formação inicial de professores para a educação básica, onde deverão atender alunos surdos em contexto de educação bilíngue, cenário em que o português deve transitar como segunda língua?

Discutindo o contexto mais amplo da educação especial, que atenderá alunos na classe comum, Vitaliano, Brochado e Machado (2011: 3560) afirmam que "[...] os cursos de formação de professores, em sua maioria, ainda não estão propiciando formação adequada. Aliás, muitos ainda não possuem disciplinas que abordem tal questão [...]", o que demonstra a

necessidade de criação de licenciaturas específicas e cursos de especialização na área, segundo essas autoras. Da mesma forma, fechando o foco para o contexto da educação de surdos, ainda são bem raras as produções que discutem o tema da formação de profissionais para a educação bilíngue dessa população (LACERDA, 2009a; SOUZA, R., 1998a; BOTELHO, 2002; FERNANDES, S., 1998; GÓES; SOUZA, R., 1997; GÓES, 1994; 1996; 2000). No conjunto de produções a que tivemos acesso, um dos poucos trabalhos que levanta essa discussão, ainda que indiretamente, é o de Skliar e Quadros (1996). Contudo, esse trabalho direciona a reflexão mais para aspectos da cultura, língua, identidades e diferenças na triangulação professor ouvinte → aluno surdo → aluno-ouvinte. Ou seja, nesse trabalho, os autores não discutem a formação de professores de PPE-L2 para surdos. Outro trabalho interessante, focalizando a problemática da prática pedagógica do professor em classe comum com alunos surdos, depois da regulamentação da Lei de Libras[9], é o de Souza, R. (2006). Nesse trabalho, ela discute a complexidade da implementação da prática pedagógica bilíngue, principalmente em função da hegemonia da língua portuguesa e sobre a falta de programas específicos de formação de professores bilíngues para o ensino básico. Quadros e Schmiedt (2006) também publicaram uma obra teórico-prática sobre o ensino de português para surdos. Também, trabalhos interessantes já foram publicados ou estão em andamento sobre a formação de profissionais para o ensino bilíngue de surdos, porém, focalizando o professor de Libras ou o tradutor/intérprete de Libras (QUADROS, 2004a; QUADROS, 2005; LACERDA, 2009a; MARTINS, 2009; VIEIRA-MACHADO, 2010; TAVARES; CARVALHO, 2010; ALBRES, 2011; SILVA; SANTOS, 2011). Finalmente, temos o recente trabalho de Vieira-Machado (2012), que aborda a formação de professores de surdos capixabas, discutindo os saberes, as práticas e a experiência desses profissionais, perpassando a educação bilíngue.

Já sobre a formação inicial de professores para o ensino de PPE-L2, no contexto de educação bilíngue de surdos, não encontramos produções robustas na literatura consultada. Sendo assim, se torna oportuno e relevante este nosso trabalho, no recorte que escolhemos. Para nossa discussão, além de autores da área da surdez, referenciados anteriormente, traremos também outros autores que problematizam o bilinguismo, a educação bilíngue e a escola bilíngue no contexto das línguas orais (MOURA, S., 2009; FLORY, 2009; WOLLFOWITZ-SANCHEZ, 2010).

[9] Lei Federal nº 10.436/2002 (BRASIL, 2005).

Relativo às línguas orais, a literatura disponibiliza diversas produções, sobre o tema formação inicial de professores de PL2 e de língua estrangeira (LE), na área da Linguística Aplicada. Dentre os autores consultados, destacamos os trabalhos de Almeida Filho (1991; 1992; 1993; 2005a; 2005b; 2007; 2010a; 2010b), Mello (2000), Basso (2001), Gimenez (2002) e Telles (2002).

Da mesma forma, no que tange à formação de professores para a educação bilíngue, nas línguas orais, também são raras as produções. Na literatura a que tivemos acesso encontramos trabalhos como o de Cavalcanti (1999), que discute a formação do professor para educação indígena, e o de Wolffowitz-Sanchez (2010), que discute a formação do professor para educação infantil bilíngue, também nas línguas orais.

Portanto, dada à escassez de produções nessa temática focalizando os surdos, fomos levados a traçar um caminho paralelo, fazendo aproximações com esses autores da Linguística Aplicada. Tais aproximações já foram recomendadas por Ferreira, L. (2003a), quando orientou que deveríamos lançar mão dos autores que discutem bilinguismo, educação bilíngue, ensino de LE e de L2 e temas afins nas línguas orais para refletirmos como trataríamos as mesmas questões no contexto da LS. Ferreira, L. (2003a) alerta, entretanto, para não esquecermos de que se trata de línguas com modalidades distintas – aquela oro-auditiva e essa visuo-espacial -, o que requer as devidas precauções para se evitar discussões reducionistas e inconsistentes.

Pelo que já apresentamos até aqui, deve ter ficado implícito qual o pressuposto teórico filosófico a que nos filiamos no campo da surdez. Mesmo assim, desde já, vamos explicitar a nossa filiação no campo da surdez, para que o leitor compreenda melhor de que lugar estamos falando ao empreendermos as discussões ao longo deste trabalho.

Analisando a literatura, é possível destacarmos, pelo menos, dois pressupostos teórico-filosóficos no campo da surdez, tanto no âmbito nacional quanto no internacional: o pressuposto médico-organicista (ou clínico patológico) e o sócio antropológico (SKLIAR, 1997; BEHARES, 1993). No primeiro, predominante por longos anos no campo da educação de surdos, encontra-se a corrente de autores que focaliza o tema apenas na esfera clínico-patológica ou médico-organicista, em que o surdo é visto como um deficiente que precisa da reabilitação para alcançar uma condição fisiológica semelhante à dos ouvintes. Nessa corrente, que prioriza o problema biológico da falta de audição e da fala oral (PUYUELO; RONDAL, 2007), destacam-se autores do Oralismo como Couto (1986) e Doria (1961) e da Comunicação Total, como Gotti (1991) e Ciccone (1996). Assim, nessa corrente, os autores defendem que a "reabilitação" da surdez, pode se efetivar por meio de treino fonoarticulatório

(terapia que possibilite a fala oral), a leitura labial e pela amplificação do resíduo auditivo, pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, próteses auditivas, implante coclear e outras técnicas/instrumentos modernos na linha das tecnologias assistivas.

Dentro do pressuposto médico-patológico, indivíduos com perda auditiva em níveis leve[10], moderado[11] e severo[12] são denominados pessoas com deficiência auditiva, enquanto que os com nível profundo[13] são denominados surdos. Assim, é comum as pessoas se referirem a um indivíduo com comprometimento auditivo empregando o termo "deficiente auditivo" (DA), o que, na opinião de Ferreira (2003), embute certo preconceito ou menos valia.

Nesse pressuposto, portanto, os padrões classificatórios não são apenas indícios. São considerados os mais importantes indicadores para a previsão de desenvolvimento da criança surda, tanto em termos linguísticos como educacionais. Dessa forma, despreza-se, ou se coloca em segundo plano, outros fatores que não se refiram ao tipo e grau de perda auditiva, tais como a idade, a fase em que se deu a perda, se foi antes ou depois da aquisição da linguagem (pré-linguístico ou linguístico[14], respectivamente), conforme Cruickshank e Jonhson (1982) e Pinker (1980). Isso porque, as estratégias de ensino a serem utilizadas dependem da época em que ocorreu a perda auditiva, visto que elas se voltarão para a aprendizagem ou para a conservação da fala oral e da audição (COUTO, 1986; DORIA, 1961).

Por outro lado, contrariamente ao pressuposto médico-patológico, outra corrente de autores entende que a surdez deve ser compreendida, a partir de um olhar sócio-antropológico, como diferença linguística (SACKS, 2002; SKLIAR, 1997; BEHARES, 1993; 1997; SÁNCHEZ, 1990; BEHARES, 1993; PELUSO, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004). Isso porque, afirmam eles, a surdez é assumida pelo próprio surdo como uma posição política, estando tal sujeito consciente de que tem uma diferença linguística e se considera parte de uma minoria linguística[15]. Nesse pressuposto, Skliar (1997) define a surdez com base em

[10] Perdas entre 27 a 40 decibéis (dB).
[11] Perda entre 41 a 55 dB.
[12] Perda entre 71 a 90 dB.
[13] Perda acima de 90 dB.
[14] Uma corrente majoritária da neuropsicologia entende que o estágio pré-linguístico da criança é caracterizado pelo período em que sua capacidade linguística se desenvolve sem qualquer produção linguística compreensível: é o balbuciar dos bebês, que vai até os seis meses, evoluindo para o desenvolvimento da linguagem. A partir daí, a criança caminha rumo á fase linguística, caracterizada pelo estágio de uma palavra (PINKER, 2002).
[15] Segundo Cavalcanti (1999), Hornberger (1998:453) focaliza os conceitos minoria x maioria linguística, afirmando que tal distinção está mais relacionada a poder (e prestígio) do que a quantidade (números). Assim, uma maioria de excluídos significa menos (poder e) prestígio. Já uma minoria de elite tem mais (poder e)

quatro diferentes níveis: como diferença política, como experiência visual, como caracterização de múltiplas identidades[16] e como deficiência. Assim, esse indivíduo deixa de ser visto apenas como tendo deficiência auditiva nos padrões classificatórios da medicina, passando a ser reconhecido como um "surdo", um ser político, onde o que menos importa é o seu nível de perda auditiva. Nesse sentido, para autores como Sánchez (1990), Behares (1993) e Sacks (2002), o termo "surdo" deixa transparecer subjacente uma concepção sócio-cultural da surdez. Assim, tanto para Behares (1993), como para Sacks (2002) - corroborando Vygotsky (1995) - é fundamental considerar que o surdo difere do ouvinte, não meramente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais próprias. Ele precisa ser compreendido, portanto, na sua dimensão psico-sócio-antropológica, enquanto um sujeito, um ator social, um senhor de sua história e não apenas como um portador de uma patologia, a surdez. Portanto, o termo "surdo", como vem sendo empregada, facilitaria identificá-lo na sua diferença, além de ser "[...] a denominação que os próprios surdos se atribuem [...]" (FERREIRA, 2003: 24). Moura, M. (1996) propõe, inclusive, que esse indivíduo seja conhecido não apenas como "**s**urdo", mas como "**Surdo**" (grifo nosso), o que, segundo ela, favoreceria a identificação dessa pessoa na sua diferença[17].

Conforme Sacks (2002), é importante esclarecer que a limitação auditiva é inegável como um dos fatores para a identificação das diferenças individuais. É igualmente inegável, que a necessidade de aquisição de um sistema linguístico próprio (gestual-visual), acarreta consequências de ordem social, emocional e psicológica que vão além da perda auditiva. Mas, Sánchez (1990) advoga que o uso do termo "deficiente auditivo", tem contribuído com a utilização de procedimentos que visam ajustar os surdos aos padrões linguísticos mais aceitos e valorizados na sociedade, envolvendo tratamentos e/ou atendimentos sistemáticos de fala oral. Já os estudos que usam a referência "surdo" têm procurado abrir um espaço social para essas pessoas, respeitando suas especificidades, porquanto buscam a sua identidade social entre o seu grupo, a sua legitimação como comunidade linguística diferenciada. Desse modo, para Skliar (1999a), a visão da surdez como deficiência pela área da educação especial ocorre na medida em que as estratégias pedagógicas se firmam sob a tutela das orientações da medicina.

---

prestígio. Ademais, esses termos dão ideia errônea de homogeneidade, o que esconde a diversidade e a heterogeneidade dos grupos.

[16] Sobre o tema, consultar o trabalho de Perlin (1998).

[17] Aqui, usaremos o termo "surdo" e não "Surdo". Isso porque, não entraremos na discussão sobre "cultura surda", o que demandaria a necessidade de ampliarmos nossas reflexões para o campo da Antropologia, o que não é o nosso objetivo.

Entendemos que se deve focalizar no sujeito surdo, prioritariamente, as suas potencialidades e não as suas incapacidades/inabilidades físicas, sensoriais ou de qualquer outra ordem. Portanto, acompanhamos os autores que compreendem a surdez a partir do pressuposto sócio-antropológico, de modo que as discussões que traremos neste trabalho se pautam nesse pressuposto.

Fazendo um breve resgate histórico, verificamos que, até a década de 50, a educação de surdos estava centralizada exclusivamente no então Instituto Nacional de Surdos-Mudos[18] e os seus poucos professores eram formados fora do país (SILVA, 1986; SOARES, Maria 1999). Anteriormente a esse período, porém, foram produzidas e/ou publicadas, no Brasil, algumas obras para orientar a prática docente, o que não se pode configurar como um programa de formação de professores. Assim, conforme Soares, Maria (1999), em 1871, Tobias Leite adaptou, para o português, a obra *Méthode pour enseigner aux Sourds-Muets*, de autoria do professor J.J. Vallade Gabel, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Tal obra, de cunho oralista, foi a primeira dirigida a professores de surdos, escrita em português, que recebeu o título *Lições de Linguagem Escripta*, sendo distribuídos 500 exemplares entre as províncias de Minas, São Paulo, Paraná e Goiás. Em 1874, o mesmo autor publicou outra obra, intitulada *Guia para Professores Primários*, que orientava sobre o ensino de *arithimética e metrologia*, tendo, em 1881, reunido essas duas obras, dando origem ao *Compêndio para o Ensino dos Surdos-Mudos*, com 400 páginas. Já em 1876, para orientar os professores sobre o conteúdo dado do 1º ao 6º ano (período denominado de *instrucção litteraria*), publicou *Programa do Ensino do Instituto dos Surdos-Mudos*.

Antes de finalizar esta Introdução, vamos situar o leitor sobre como estruturamos o nosso trabalho para empreendermos a discussão aqui proposta. Sendo assim, no Capítulo 1, discutimos as "Políticas públicas de educação de surdos no Brasil", em que procuramos trazer um panorama das referidas políticas. Antes, porém, apresentamos um rápido panorama sobre políticas públicas de um modo geral, bem como sobre políticas linguísticas, temas necessários para entrarmos na discussão principal do capítulo. Procuramos dialogar com autores que discutem políticas públicas (SOUZA, C., 2006; AZEVEDO, 1997), educação e deficiência (CURY, 2002a), direito à educação (DUARTE, 2007; MONTEIRO, 2003; CURY, 2002b), políticas linguísticas (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996; CALVET, 2007; PAGOTTO, 2007;

[18] Surdo-mudo era o termo utilizado à época para se referir às pessoas que não ouviam nem falavam oralmente. Ao longo da história esses termos foram sofrendo alterações, sobretudo, em função dos direitos humanos e de afirmação política dessa população. Assim, hoje, para se auto-identificarem, o termo preferido por boa parte dessa população é "surdo" (CÁRNIO; COUTO; LICHTIG, 2000; FERREIRA, 2003; SOARES, R., 2009), que também adotaremos neste trabalho.

CRISTOFOLI, 2010), bilinguismo, educação e escola bilíngue (SERRANO RUIZ, 1998; BAKER; JONES, 1998; HARMERS; BLANC, 2000; MEGALE, 2005; MOURA, S., 2009; FLORY, 2009)

No Capítulo 2 - "A formação de professores para o ensino básico" traçamos um panorama rápido sobre o contexto de formação desses profissionais para o ensino comum e, na sequência, discutimos: (a) a formação de professor para a educação básica; (b) a educação bilíngue no Brasil e formação de professores de – línguas orais; e (c) A formação inicial do do professor para a educação bilíngüe: desafios para o atendimento à educação bilíngue de surdos. Para isso, dialogamos com autores da área da educação e formação de professores (PALMA FILHO, 2004; PIMENTA, 1999; DAMIS, 2010); autores da área da Linguística Aplicada (LA) que discutem o ensino de PLE/PL2 nas línguas orais (ALMEIDA FILHO, 1991; 1992; 2005; MELLO, 2000; BASSO, 2001; GIMENEZ, 2002; TELLES, 2002; GRANNIER, 2000; 2001; 2006; 2007; dentre outros) e com outros que discutem a formação do professor para educação especial ou para educação bilíngue para surdos, como Prieto (2003); Bueno (1999); Vieira-Machado (2010), bem como recorrendo também às políticas públicas da área (BRASIL, 2005 e 2008a).

Finalmente, procuramos sistematizar a resposta à questão central deste trabalho, nomeando os principais desafios para essa formação, com base em diversos autores (ALVAREZ, 2007; BUENO, 2008; LACERDA, 1996; SOUZA, R., 1996, 1998a; PEREIRA, 2003; FURLAN, TOYODA, 2011, GRANNIER, 2000; 2001; 2006; 2007, dentre outros)

A seguir, conforme já anunciamos, iniciaremos o capítulo tratando das políticas públicas de educação dos surdos no Brasil.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Neste capítulo, abordaremos a história da educação especial e as políticas públicas de educação de surdos, que contém as políticas linguísticas.

1.1 Educação especial: um breve histórico, com foco na surdez

Conforme Mazzotta (2000), no Brasil, em documentos oficiais como a Constituição de 1824, já havia a previsão do ensino primário universal e gratuito, embora à época não visassem ao atendimento popular. Contudo, por falta de ações efetivas, tal previsão ou intenção não foi implementada. Da mesma forma, à época, não era raro a desatenção dos governantes e da sociedade no que se refere à educação das pessoas com algum tipo de deficiência, talvez pela invisibilidade política a que sempre esteve sujeita esta população.

Mesmo assim, o marco fundamental da educação especial no Brasil se dá por ocasião da fundação de duas instituições, sob responsabilidade do Governo Imperial. São elas o "Instituto dos Meninos Cegos" (hoje, Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o "Instituto dos Surdos-Mudos", em 1857, ambas na cidade do Rio de Janeiro (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Tal iniciativa representou uma enorme conquista para o atendimento das pessoas com deficiência, levando a sociedade a pensar sobre sua educação. Entretanto, não deixou de "[...] se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos" (MAZZOTTA, 1996: 29). Isso nos autoriza a pensar que a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento priorizou as pessoas com deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, as com deficiências físicas.

Mazzotta (1996), divide a evolução da Educação Especial no Brasil em dois períodos. O primeiro vai de 1854 a 1956, caracterizado por iniciativas oficiais e particulares isoladas. Nesse período, não se verificaram ações nacionais abrangentes que contemplassem todas as pessoas com deficiência. O autor afirma que, até 1950, havia apenas quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público – um federal e os demais, estaduais – que prestavam algum tipo de atendimento a alunos com deficiências mentais. Outros quatorze estabelecimentos, também de ensino regular – um federal, nove estaduais e quatro particulares – atendiam alunos com diferentes tipos de deficiências.

Na década de 1950, conforme Mazzotta (1996), foi promovida uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas brasileiras, inclusive das escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. Criada em 1945, a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com dezesseis instituições por todo o Brasil, em 1967. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), criada em 1954, também contava com dezesseis instituições, porém, em 1962, ano em que foi criada a Federação Nacional das Apaes (Fenapae). Essa instituição organizou, em 1963, o seu primeiro congresso. Esse período ainda se caracteriza pelo crescente atendimento das pessoas com deficiência pelas instituições filantrópicas sem fins lucrativos, o que dispensava o governo da responsabilidade de oferecer o mesmo atendimento nas escolas públicas, o que começa acontecer apenas a partir do ano de 1957. Conforme Albres (2005), essas instituições também passaram a atender surdos, sobretudo pela incapacidade material de receber a toda a demanda que a ele recorriam.

Já o segundo período, segundo Mazzotta (1996) compreende desde 1957 até 1993, com o surgimento de iniciativas oficiais de abrangência nacional, que resultaram, em 1973, na criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), cujo objetivo era promover a expansão e melhoria do atendimento. Nesse período o Estado implanta, não exatamente uma política de educação especial, mas promove tanto a criação de órgãos voltados às pessoas com deficiência quanto campanhas para sensibilização da sociedade. Assim, em 1957, o governo cria a primeira "Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro". A sua finalidade era promover medidas necessárias à educação e assistência aos surdos em todo o Brasil. Em 1958, com os mesmos objetivos, é criada a "Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente Visão", depois, a "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais". Nesse período, marcado por discussões amplas sobre reforma universitária, o Estado aumenta o número de classes especiais, principalmente para pessoas com deficiência. Nesse caso, Ferreira, J. (1989) e Jannuzzi (1992), apontam que na educação especial para indivíduos que apresentam deficiência mental há uma relação diretamente proporcional entre o aumento de oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classe especiais para alunos com deficiência mental leve nas escolas regulares públicas. Em 1986, o Cenesp é transformado em Secretaria de Educação Especial (Sespe), tendo sua coordenação transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

Segundo Mendes (1995), as mudanças sociais, concretas ou apenas nas intenções, vão se manifestando em diversos setores e contextos, sendo os instrumentos legais determinantes nesse processo. Tanto que, em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) – a educação é reconhecida como direito de todos,

recomendando a integração da educação especial ao Sistema Nacional de Educação. Essa LDB foi alterada pela Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), porém, manteve a necessidade de se oferecer atendimento adequado aos alunos com deficiência. Um ano antes, em 1960, o governo criara a "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais" (Cademe). Em 1963, a Sespe assumiu também o Departamento de Educação Supletiva e Especial (Dese).

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal (CF/88), cujo art. 208 estabelece a inclusão escolar enquanto preceito constitucional, encetando o atendimento aos "portadores de deficiência"[19], preferencialmente, na rede regular de ensino. Nesse caso, podemos afirmar que foi assegurado a todos o direito à educação, garantindo o atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência. Por ser muito pequeno o acesso à escola por parte das pessoas com deficiência mental, Bueno (1993) entende que tal acesso serve mais para legitimar a marginalidade social do que para ampliar oportunidades educacionais para essa população.

Em 1990, com a reestruturação do MEC, a Sespe foi extinta, sendo suas atribuições transferidas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (Senebe). Já em 1992, com a reorganização dos ministérios, em função da queda do Presidente Fernando Collor de Mello, reaparece a Secretaria de Educação Especial e do Desporto.

Em dezembro de 1996 entra em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 -, que estende a oferta da educação especial começando pela faixa etária de zero a seis anos e reconhece o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância. Em seu art. 58, a LDBEN/96 prevê que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, se necessário, deve contar com serviços de apoio especializado. Na sequência, vieram as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, regulamentadas pela Resolução do CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), que definem políticas para a educação inclusiva e propostas para sua operacionalização.

É oportuno registrar, também, que o Brasil é signatário de diversos documentos internacionais que recomendam procedimentos a serem adotados na Educação Especial ou inclusiva. Dentre esses documentos, temos a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que proclama a educação para todos, sem barreiras e a Convenção da Guatemala que exclui qualquer tipo de tratamento desigual com base na deficiência (BRASIL, 2001b). Ressalte-se, contudo, que as

[19] Expressão utilizada no referido documento.

> 19. 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 provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a 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. (UNESCO, 1994)[20].

Desse modo, a própria Declaração de Salamanca (1994) recomenda o atendimento educacional em ambiente exclusivo em alguns casos, como no dos surdos e dos surdocegos, dada à especificidade linguística destes dois grupos. Tal recomendação, entretanto, parece não ser levada em conta nas atuais políticas educacionais do MEC para a população surda e a surdocega. E aqui não poderíamos dizer que se trata de um problema de interpretação do documento original, já que na tradução atual continua clara a necessidade de se oferecer a estes grupos uma educação em escolas ou classes especiais e não em escolas ou classes comuns. Mas, a política da educação inclusiva está sendo implementada de forma indiscriminada pelo MEC e somente no que toca aos alunos com algum tipo de deficiência, como veremos nos parágrafos seguintes. A propósito, Bueno (2008) critica tal política e reconhece que ele mesmo - na perspectiva de Hargreaves (1996) - será considerado um herege. Isso porque, analisando a Declaração de Salamanca, ele afirma cometer três heresias ao questionar "[...] o que todas as outras pessoas acreditam ou [aquilo] em que se devia acreditar [...]" (BUENO, 2008: 44), quais sejam:

a) a atual tradução do texto original de Salamanca em espanhol: enquanto a tradução original – feita pela Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1994 - utiliza o termo "orientação integradora", a atual – feita pelo MEC - transformou essa expressão em "orientação inclusiva" (BUENO, 2008: 45);

b) a população-alvo das políticas de inclusão: Salamanca diz que os alunos com deficiência são apenas parte dessa população, que também é composta por crianças: de rua; de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; de populações distantes ou nômades; com vulnerabilidade social; e

c) as perspectivas das políticas da inclusão escolar: Bueno (2008: 55) contesta "a perspectiva otimista, largamente disseminada, de que a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada na construção de uma sociedade inclusiva".

---

[20] Declaração de Salamanca, em versão disponível no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2013

Em 2007 foi nomeado um grupo de trabalho pela Portaria Ministerial nº. 555, para elaborar a nova Política Nacional de Educação Especial. Durante mais de um ano se promoveram debates sobre o teor dos documentos, e mais detalhadamente sobre qual concepção de AEE se adotaria no Brasil. Isso porque a previsão é que esse atendimento integre a proposta pedagógica da escola e não que seja organizado como modalidade substitutiva à escolarização. No texto Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), a Educação Especial[21] prevê que esta:

> [...] passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a **Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum**, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008a: 15, grifos nossos).

O texto reconhece o papel da Libras como meio de garantir a "***plena participação*** *dos alunos*" (BRASIL, 2008a: 15, grifo nosso). Dessa forma, o texto declara que:

> O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da Tecnologia Assistiva e outros. (BRASIL, 2008a: 15).

O capítulo 5 da LDB/96 prevê que a educação dos "[...] educandos portadores de necessidades especiais [...]" deve se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que tem gerado polêmica e "[...] causado incertezas e inquietações em relação à atuação do Estado na garantia do cumprimento de suas obrigações para efetivar uma educação que contemple a diversidade" (MOREIRA, 2003: 83). Em seu art. 58, II, a lei está declara que "[...] o atendimento será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular".

[21] Revista *Inclusão*, do MEC, edição 2008.

O documento que trata da atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), a que nos referimos anteriormente, propõe, explicitamente, que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação sejam atendidos no ensino comum, sendo que o AEE deve disponibilizar "recursos e serviços", orientando a sua utilização em todas as turmas comuns do ensino regular. Orienta, ainda, que "[...] as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização." (BRASIL, 2008a: 15).

Finalmente, citamos o atual Decreto nº 7.611, de 18 de novembro de 2011– em substituição ao Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 –, que orienta a implementação do AEE, previsto na LDB/96. O referido documento apresenta os serviços oferecidos aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Entretanto, ao se referir aos alunos surdos e com deficiência auditiva, o documento declara que serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.

Em Nota Técnica nº 62 (NT 62), em 8 de dezembro de 2011, no item 6, o MEC assim esclarece:

> 6. A organização da educação bilíngüe nas escolas da rede pública de ensino
>
> Ao caracterizar-se em compêndio dos principais aspectos legais, que regulam a educação das pessoas com deficiência no Brasil, o Decreto n° 7.611/2011 considera as disposições constantes do **Decreto n° 5.626/2005**, que institui a **educação bilíngüe e define estratégias para sua construção** nos sistemas de ensino.
>
> Com a finalidade de cumprir o estabelecido nesse Decreto, o MEC orienta e monitora a **inserção progressiva da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores** e de fonoaudiólogos, das instituições públicas e privadas de educação superior. **Também foram criados os cursos de Letras/LIBRAS, visando a formação inicial de professores** e tradutores/intérpretes da LIBRAS; **o curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue; o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras – PROLIBRAS**.
>
> Nesse sentido, as ações desenvolvidas pela educação especial vêm constituindo as condições para a implementação de projetos pedagógicos nas escolas, que atendam a política de inclusão escolar, assegurando a oferta da educação bilíngüe aos estudantes surdos, bem como a oferta do atendimento educacional especializado e demais recursos de acessibilidade necessários para sua efetiva educação. (BRASIL, 2011b, grifos nossos).

Embora a NT 62 esteja afirmando que o Decreto nº 5626/2005 define estratégias para a construção da educação bilíngue nos sistemas de ensino, o que ele faz, de fato, é apenas apontar caminhos para esse novo contexto. Esses caminhos são os mesmos repetidos na referida Nota, a saber: a) inserção progressiva da disciplina de LIBRAS nos cursos de

formação de professores; b) criação dos cursos de Letras/LIBRAS (licenciatura e bacharelado), para a formação inicial de professores e tradutores/intérpretes da LIBRAS; c) criação do curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue; e d) instituição do Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência no ensino, tradução e interpretação da Libras/Português/Libras – Prolibras.

O Decreto nº 5626/2005 reafirma o direito irrestrito dos alunos surdos de interagirem em Libras ou em língua portuguesa, quando prevê que:

> Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.
> § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:
> [...]
> II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; [...]. (BRASIL, 2005: 80).

Em seu art. 14, § 1º, III, o Decreto nº 5626/2005 procura garantir esse atendimento, por meio do AEE, que contará com os seguintes profissionais:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de PPE-L2 para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Concluindo, alertamos que, desses profissionais, parece que apenas o professor regente está presente na classe comum em todo o período da aula. Os demais profissionais atenderiam ao aluno somente no contraturno por ser considerado serviço complementar de apoio. Lacerda (2011) critica tal procedimento, visto que, embora os serviços estejam à disposição do aluno, o mesmo somente poderá utilizá-lo após o seu período regular de aula. Como o professor regente de classe, geralmente, não tem - dentre outras competências - a competência linguística em Libras, é possível que esse aluno não venha a ter um atendimento de qualidade na classe comum. E, ainda que tivesse um intérprete de Libras na sala comum, no período integral da aula, seria razoável chamar esse cenário de educação bilíngue? O que os alunos surdos fariam durante as aulas de português na sala comum? Recorreriam ao intérprete? Lembramos que o AEE não prevê atendimento em horário coincidente com o período de aula na sala comum, já que ele é complementar ou suplementar (BRASIL, 2011a).

Logo, mesmo que a escola disponibilizasse todos os profissionais previstos pela legislação, não poderia separar os alunos surdos para serem atendidos no AEE no horário da aula de português na sala comum, por exemplo. Ou será que, para esses alunos, tais orientações podem ser mudadas? Isso porque, o § 2º, VIII, art. 2º do Decreto nº 7611/2011 prevê que "no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005." (BRASIL, 2011a). O § 1º, IV, art. 14, do Decreto nº 5.626/2005 dispõe que as instituições educacionais devem "garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, **nas salas de aula** e, também, em salas de recursos, **em turno contrário ao da escolarização**" (BRASIL, 2005: 80, grifo nosso). Estaria aí uma brecha legal que permite aos alunos surdos se separarem dos ouvintes no horário da aula de português na sala comum?

1.2 Políticas públicas: focalizando as políticas de educação e de educação especial

Definir o conceito de política pública não é tarefa nada fácil, até porque não há apenas uma única nem melhor precisão do que seja esse campo - se é que tal se configura em um campo - (SOUZA, C., 2006). Contudo, independentemente das definições adotadas, o olhar sempre será guiado para "[...] o *locus* onde os embates em torno dos interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos [...]" (SOUZA, C., 2006: 25). Isso porque, a essência da política pública decorre do embate em torno de ideias e interesses, configurando-se num campo de permanente tensão entre governos, instituições não governamentais e outros grupos sociais, embora também haja a possibilidade de cooperação entre esses atores, a bem da sua execução.

Conforme Souza, C. (2006), o campo das políticas públicas é multidisciplinar, com foco nas explicações relacionadas à sua natureza e aos seus processos. Assim, uma teoria geral da política pública fatalmente deve lançar mão dos construtos estudados no campo da sociologia, da ciência política e da economia, já que terá de explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Isso justifica o interesse comum pelo campo por parte de pesquisadores das diversas disciplinas, sobretudo no das ciências sociais aplicadas. Dessa forma, poderíamos resumir política pública como sendo "[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) [...]" (SOUZA, C., 2006: 26).

Ainda, para Souza, C., (2006), admitindo-se que a política pública é um campo holístico (ou seja, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas), advém duas implicações: (a) A área, como referido anteriormente, torna-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos, inclusive a da econometria, bastante influente numa das subáreas da política pública, que é a da avaliação e (b) Seu caráter holístico não lhe tira a coerência teórica e metodológica, mesmo comportando vários olhares. E, finalmente, depois de desenhadas e formuladas, as políticas públicas são desdobradas em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informações e pesquisas. Também, ao serem postas em prática e implementadas, as políticas públicas ficam sujeitas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Assim, considerando as diversas leituras que definem e analisam modelos de políticas públicas, Souza, C. (2006: 36) entende que poderia extrair e sintetizar seus principais elementos, quais sejam:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Conforme Cury (2002a), a educação é uma das condições para o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que abre espaço para a garantia dos seus direitos subjetivos. Assim, ela deve ser pública, não somente como função mas também como dever do Estado. O autor defende que a educação básica seja gratuita, tornando-se acessível a todos, já que se inscreve numa perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. Para tanto, precisa entrar em cena a legislação como um dos suportes desses direitos, que

> [...] invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades [...]. (CURY, 2002a: 5).

Também, Cury (2002a) afirma que o direito à educação declarado em lei é recente, remontando ao final do século XIX e início do XX. Mas, segundo o autor, a efetivação desse direito depende do jogo das forças sociais em conflito. Para ele, tais direitos configuram-se como um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos das classes trabalhadoras que viram neles um meio de participação na vida econômica social e política.

Em seu art. 205, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) consagra como princípio a "[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]" (BRASIL, 1988). Isso também pode ser entendido como a efetivação do objetivo republicano de "[...] promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]", como reza o art. 3º, IV da nossa Carta Magna. Isso conflui para um modelo de sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino. Não é difícil concluir que essa previsão constitucional somente poderia se transformar em realidade para os surdos quando os seus direitos linguísticos fossem reconhecidos e respeitados no seu processo de escolarização. Assim, para cumprir esse importante papel, no entanto, o Estado precisaria formular e implementar as políticas de educação, que fazem parte das políticas públicas de cunho social (AZEVEDO, 1997). Também, conforme essa autora, os determinantes da política educacional se articulam com o projeto de sociedade que se quer implantar ou que está em curso, num determinado momento histórico ou em cada conjuntura. Tal projeto corresponde ao referencial normativo global de uma política e é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão, fazendo chegar seus interesses até a esfera do Estado e da máquina governamental, influenciando, sem dúvida, na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação.

Dentro da perspectiva de que a educação é um direito de todos (DUARTE, 2007; MONTEIRO, 2003; CURY, 2002a), as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação também devem ter assegurado esse direito. Daí decorre a necessidade de AEE, que deve ser previsto nas políticas e programas de ação em educação desenvolvidos pelo Estado.

Conforme Duarte (2007), o reconhecimento dos direitos sociais (como o direito à educação, à saúde, ao trabalho) contribui para eliminar as discriminações e garantir a plena inclusão social. Entretanto, a autora pondera que não basta o reconhecimento expresso dessa categoria de direitos. Para ela,

> [...] a sua implementação demanda a escolha de alvos prioritários, ou seja, grupos de pessoas que se encontram em uma mesma posição de carência ou

> vulnerabilidade, uma vez que o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas. (DUARTE, 2007: 698).

Estendendo o olhar sobre os direitos individuais, notamos que o direito à língua faz parte desse conjunto de direitos do cidadão (CALVET, 2007; CRISTOFOLI, 2010), conforme reconhece a Declaração de Salamanca (1994), negar as diferenças linguísticas no ambiente escolar também é uma forma de marginalizar o grupo de alunos falante da respectiva língua. Uma maneira de se combater tal marginalização é estimular a construção de políticas linguísticas que contemplem a diversidade, como discutiremos a seguir.

Para garantir o direito à educação das pessoas surdas, o art. 22 do Decreto 5626/2005 prevê que:

> 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.
> [...]
> § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005: 85, grifos nossos).

Pelo que está expresso na lei, as escolas e classes poderão receber tanto alunos surdos quanto ouvintes para a educação bilíngue. Nesse caso, podemos supor que ambos os alunos precisam demonstrar competência comunicativa tanto na Libras quanto na língua portuguesa escrita. O que também causa estranheza é a forma como foi redigido o segundo parágrafo.Dá a entender que os alunos estarão com muito mais frequência na sala de AEE do que nas salas comuns. Se for assim, haveria um conflito com as disposições do Decreto nº 7.611, de 18 de novembro de 2011, o qual impõe que o AEE seja um complemento da escolarização em sala comum e não o contrário.

1.3 Políticas linguísticas

As políticas linguísticas têm sua ação em todo o mundo, acompanhando movimentos políticos, sociais e também os culturais (CALVET, 2007).

Como já referido anteriormente, as políticas públicas sociais abarcam as políticas de educação que, por sua vez, abrangem as políticas linguísticas e estas estão relacionadas com direitos, cultura e com o Estado (CRISTOFOLI, 2010). Por exemplo, para Calvet (2007) o não reconhecimento de dialetos no português brasileiro é uma clara intervenção do Estado, que tem um discurso de hegemonia linguística em torno da "identidade nacional". É o que se depreende quando o Estado brasileiro afirma, expressamente, que "a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil" (CF/88, art. 13). Calvet (2007) entende que isso traz uma interdição histórica, explícita ou não, o que poderia inibir as possibilidades de participação política dos cidadãos brasileiros falantes de outras línguas. Embora o texto constitucional reconheça as línguas indígenas (inclusive no processo educacional dessa população)[22], o mesmo não ocorre com as demais línguas alóctones (de imigração), crioulas[23] e muito menos com a Libras, como discutiremos mais adiante.

Calvet (2007) considera que o conceito de políticas linguísticas é recente, apesar de estar pautado em práticas antigas a respeito da intervenção humana, o que inclui o poder político na língua. Segundo o autor, as políticas linguísticas, como área de estudos, se despontam somente na década de 1960, merecendo uma maior atenção do poder público em vários países a partir da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, explicitada entre 6 e 8 de junho de 1996, durante a Conferência Mundial de Direitos Linguísticos, em Barcelona. Esse documento foi assinado pelo Brasil apenas em 2006, ano em que também se registra a criação do primeiro e único programa de pós-graduação em linguística, com linha de pesquisa em política linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), embora o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) – com sede em Florianópolis – venha se dedicando ao tema desde 1999.

A política linguística poderia ser definida como sendo a "[...] determinação das grandes decisões referentes às relações entre línguas e sociedades [...]" (CALVET, 2007: 11).

---

[22] O texto constitucional garante que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (CF/88, art. 210, § 2º)

[23] Conforme Burke (2010), línguas crioulas têm sua origem nos *pidgins*, os quais ele descreve como sendo línguas sem falantes nativos, que (para permitir a comunicação entre diferentes pessoas) foram simplificadas, reduzidas ao mínimo. Assim, línguas crioulas são *pidgins* que voltaram a se desenvolver, ou seja, "[...] que adquiriram falantes nativos e novamente se tornaram complexas." (BURKE, 2010: 128).

Ela se preocupa com a relação entre o poder e as línguas, ou mais propriamente, com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade Para ele, tanto a política como sua aplicação são inseparáveis, estando sempre juntas, num binômio indissociável, dando origem ao planejamento linguístico, que seria a fase de implementação de uma política linguística.

Calvet (2007) também distingue planejamento do *corpus* e planejamento do *status*. O primeiro se relacionaria com as intervenções na forma da língua (por exemplo, criação de novos vocábulos); já o segundo estaria ligado às intervenções nas funções da língua (*status* social, relações com outras línguas). Ele afirma que promover uma língua à função de língua oficial e/ou introduzi-la na escola, são exemplos de modificação de seu *status*. Esta segunda distinção é a que mais nos interessa neste trabalho. Isso porque nossas discussões envolverão *status* social, relação da Libras com a Língua Portuguesa, função social de cada uma das línguas, dentre outros aspectos nessa linha. Calvet (2007) questiona se a língua seria objeto de lei e responde que é recorrente a intervenção do Estado no domínio linguístico. Entende ele que tal intervenção, de fato, ocorreria nos comportamentos linguísticos, ou seja, no uso das línguas e que as políticas linguísticas, geralmente, são repressoras. Em síntese, elas precisam da lei para se impor, já que, do contrário, não haveria planejamento linguístico, visto não contar com um suporte jurídico.

Nessa linha, Pagotto (2007) afirma que, aparentemente, a implementação de políticas linguísticas obedece a dois tipos diferentes de ações: (a) ações de força por parte do Estado, visando reafirmar sua própria existência; e (b) ações que visam a atender pleitos específicos de grupos ou setores da sociedade, geralmente, voltadas para o pluralismo. Na primeira situação, incluem-se casos como, dentre outros, os decretos do Marquês de Pombal, as disposições do governo Vargas proibindo o uso de línguas estrangeiras pela mídia e pelas instituições escolares. Na segunda situação, Pagotto (2007) inclui as leis como a do Paraguai, que elevou o guarani a língua nacional e as recentes disposições estaduais que disponibilizam recursos públicos para o ensino de línguas indígenas. Nesta última situação, sem dúvida, também podemos incluir a recentíssima legislação que reconheceu e oficializou a Libras como meio de comunicação e instrução dos surdos brasileiros (BRASIL, 2005).

De qualquer forma, segundo Pagotto (2007), as duas situações aqui descritas configuram intervenção do Estado, sendo que a segunda parece ser em reação à primeira. Senão, vejamos: enquanto a primeira ação tem um efeito homogeneizador imediato, a segunda alega como objetivo exatamente o oposto, ou seja, a intenção seria abrigar, no conjunto de leis, direitos de grupos ou comunidades que se contrapõem à ação

homogeneizadora do Estado. Com esse discurso, é comum verificar que esse segundo tipo de intervenção tenha, mais efusivamente, o apoio de instituições não governamentais. Tal apoio obedeceria a uma lógica da inclusão que, geralmente, conquista a simpatia das chamadas minorias, na medida em que esse discurso avoca para si a pretensa defesa dos direitos desses excluídos. Como toda ação do Estado é sempre exercida pela força, mesmo esse segundo tipo de intervenção não ocorre de outra forma. Pela força legal, pelo seu poder extroverso[24], o Estado procura impor o regramento, acima de tudo, fazendo com que a conquista de direitos para o indivíduo tenha sempre um efeito normatizador. Isso não deixa de produzir uma contradição nos movimentos de política linguística que visa a uma suposta democratização de usos das línguas. Ou seja, há uma intrínseca relação entre a implementação de políticas linguísticas e a normatização da vida social. Já que uma não vive sem a outra, a contradição está evidente. Assim, Pagotto (2007) discute essa contradição a partir do seguinte raciocínio:

> A ideia central é que a universalização de direitos – um ideal do iluminismo – implica necessariamente a submissão de todos ao processo normativo. Assim, o que traduziria o reconhecimento pelo Estado do direito de todos produz, inevitavelmente, o efeito de exclusão, porque é norma. Qualquer norma se propõe universal e nesse gesto inclui, mas ao mesmo tempo exclui. (PAGOTTO, 2007: 36)

Continuando na discussão dos direitos linguísticos, Cristofoli (2010) confirma que política linguística é um conjunto de escolhas conscientes, referentes às relações entre língua ou línguas e a vida social, sendo que apenas o Estado tem poder e meios de passar ao estágio do planejamento e de colocar em prática suas escolhas políticas. Para ela, as políticas linguísticas atenderiam aos contextos sócio-históricos onde se localizam. Calvet (2007: 145) corrobora essa ideia, quando entende que o "[...] planejamento linguístico é a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato [...]". Esse autor também afirma que, embora qualquer grupo/instância menor - como a escola, a família, a igreja, as ONGs ou a comunidade local - possa elaborar uma política linguística, apenas o Estado teria o "[...] poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de por em prática as escolhas lingüísticas [...]" (CALVET, 2007: 145). Mesmo assim, para Altenhofen (2004), as instâncias menores constituem propriamente o *locus* de aplicação das escolhas governamentais, funcionando, portanto, como uma espécie de tentáculo e disseminador de tendências mais gerais. Nesse sentido, o autor cita os seguintes exemplos: a) na instância familiar, ao decidirem ou não ensinar aos filhos a língua minoritária, os pais assumem uma determinada

[24] Conforme Bandeira de Mello (2001), poder extroverso do Estado é o seu poder de constituir, unilateralmente, obrigações para terceiros, com extravasamento dos seus próprios limites. Por exemplo, o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar, dentre outros.

decisão política; b) ao proibir o uso da língua minoritária em sala de aula ou ao ignorar o papel da língua do aluno no processo de alfabetização e socialização, a escola assume uma posição política nitidamente excludente; e c) já quando a igreja realiza parte da sua liturgia na língua minoritária, de certa forma está adotando uma visão política e mercadológica positiva para a língua local, conclui Altenhofen (2004). Desse modo, entendemos que as escolhas governamentais não serão, necessariamente, seguidas pelas instâncias sociais nas suas microrrelações. No Brasil, muito tempo antes de haver o planejamento linguístico da Libras, essa língua já era vista positivamente em algumas das instâncias sociais – igrejas e escolas infantis. Em algumas dessas igrejas, os surdos se reuniam e tinham acesso às liturgias, seja diretamente em Libras ou por meio do intérprete dessa língua, conforme indica o trabalho de Souza, R. (1998a). Em uma escola infantil, as crianças surdas começavam o processo de aquisição da Libras, conforme discute Zajac (2000). E, em uma escola de ensino fundamental e médio, os alunos começavam a ter acesso às disciplinas escolares por meio da Libras, conforme relata Stumpf (1998).

E, finalizando, concordamos com Guimarães e Orlandi (1996: 13), para quem a noção de política linguística está atrelada aos seguintes fatos:

> [...] à definição de que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela (pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas, etc).

Assim, praticam-se as várias formas de políticas da língua e, ato contínuo, sua identificação se dá pela produção de seu conhecimento, e de sua análise que lhe dão uma configuração particular. A formulação de políticas linguísticas decorre da manifestação da influência sofrida pela língua na inter-relação entre o sujeito e o Estado (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996).

Concluindo, uma política linguística deve contemplar não apenas a língua nativa (geralmente, declarada como a oficial), mas também outras línguas faladas pelos membros de cada comunidade, dentro do mesmo território, o que configura uma situação de bilinguismo, do que trataremos no próximo subcapítulo, dentro do qual também discutiremos a educação bilíngue.

1.4 Bilinguismo

Definir bilinguismo sem despertar controvérsias não é nada fácil. A literatura traz diversas definições, sendo boa parte delas inadequada (GROSJEAN, 2008). Conforme Cavalcanti (1999), em 1953, bilinguismo era definido como a prática de usar alternadamente duas línguas. Trata-se de uma definição genérica, que dá pouca informação sobre o quanto as duas línguas têm de ser conhecidas, não mencionando a possibilidade de haver variação de proficiência no uso que os bilíngues fazem das suas habilidades de falar, escrever, ler ou ouvir cada uma das línguas. Por outro lado, Flory (2009) também aponta Bloomfield[25] (1954) como sendo o primeiro autor a definir bilinguismo como o controle nativo de duas línguas. Já Macnamara[26] (1956 apud MOURA, S., 2009) ampliou as possibilidades de uma pessoa ser considerada bilíngue, ao definir o fenômeno como sendo aquele em que o indivíduo possui uma competência mínima em pelo menos uma das quatro habilidades: compreensão, fala, leitura ou escrita. Nessa mesma linha, também se pode definir "[...] o falante bilíngue como mais que a soma de monolíngues, uma vez que o sujeito bilíngue desenvolve um comportamento linguístico único e específico [...]" (MOURA, S., 2009: 40).

Aprofundando-se no estudo das variáveis envolvidas no fenômeno do bilinguismo, nota-se que há diversas outras denominações que tentam caracterizar os seus diferentes tipos. Assim, bilinguismo pode ser considerado sob diversas perspectivas, conforme os diferentes autores e o seu respectivo recorte particular acerca do tema. Ainda hoje, muitas pessoas pensam que se trata de um fenômeno raro - encontrado apenas em países tais como o Canadá, a Suíça e a Bélgica - e que os bilíngues têm um mesmo grau de fluência na fala e na escrita em ambas as línguas, falam sem sotaque e podem interpretar ou traduzir sem nenhum treinamento prévio. Ao contrário, o bilinguismo é encontrado em todos os países, faixas etárias e classes sociais, estimando-se que metade da população mundial seja bilíngue, conforme Grosjean (2008). Esse autor afirma, ainda, que a maioria dos bilíngues não tem um perfil homogêneo: adquiriram as línguas em diferentes momentos da vida; é raro ter fluência em todas elas; boa parte lê ou escreve em apenas uma das línguas que fala e poucos apresentam a competência de interpretar ou traduzir proficientemente.

Assim, ao falar de "bilinguismo" pode-se estar diante da representação de uma infinidade de quadros diferentes, que remetem à esfera social, política, econômica, individual,

[25] BLOOMFIELD, L. Language. London: Allen and Unwin, 1954.
[26] Macnamara, J. The Bilingual's linguistic performance: a psychological overview. *Journal of Social: Issues* 23: 59-77, 1966.

à aceitação e valorização de cada uma das línguas e das culturas envolvidas, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores.

Ainda, segundo Harmers e Blanc (2000), atualmente se tem feito uma distinção entre um nível individual de bilinguismo (indivíduo bilíngue), que esses autores chamam de "bilingualidade" e um nível social de bilinguismo (sociedade bilíngue). Também, segundo Moura, S. (2009), o fenômeno da Bilingualidade remete às questões individuais "[...] como estado psicológico do indivíduo que tem acesso a mais que um código linguístico como meio de comunicação social", ou seja, "[...] é o fenômeno individual de aquisição de duas ou mais línguas". (MOURA, S., 2009: 43). Para analisar esse fenômeno, Harmers e Blanc (2000) propõem seis dimensões: a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição, a presença de indivíduos falantes da segunda língua, o *status* das duas línguas envolvidas, a identidade cultural e as situações de uso de cada língua.

Assim, são diversas as configurações que levam ao "mesmo" ponto: "bilinguismo" (FLORY, 2009). A autora entende ser fundamental, para quem trabalha com bilinguismo e educação bilíngue, seja num âmbito teórico-acadêmico, seja num contexto prático, considerar a diversidade de critérios possíveis para se classificar a bilingualidade, como já vimos anteriormente. Para ela, diferentes consequências possíveis em vários campos (por exemplo, uso e proficiência das diferentes línguas, controle inibitório e seleção de atenção) poderiam ser resultado dos diferentes tipos de bilinguismo (ligados a diferenças individuais e de contexto social, cultural, econômico, valorativo, afetivo). Portanto, os resultados de uma determinada configuração de Bilinguismo não serão necessariamente válidos para outras (GROSJEAN, 2008).

Valdés e Fegueroa (1994), reconhecendo a ambiguidade do termo, propõem que não se utilizem definições fechadas ou estreitas para o estudo de indivíduos e sociedades bilíngues. Para eles, o bilinguismo deve ser visto como um *continuum* com indivíduos bilíngues se posicionando em pontos diferentes e relativos uns aos outros, em função dos vários pontos fortes e das várias características cognitivas de suas línguas. Também, Flory (2009) afirma que o fato de se encontrarem várias realidades diferentes, que se denominam sob o termo bilinguismo, fatalmente gera uma confusão ao se discutir esse tema. Assim, eles propõem a seleção de critérios específicos que impliquem naturezas diferentes de bilinguismo, ao invés de apenas se apresentar várias definições do termo.

1.4.1 Bilinguismo, segundo critérios específicos

Na perspectiva de Butler e Hakuta (2004), há quatro dimensões gerais pelas quais seria possível definir critérios para se considerar uma pessoa bilíngue: a dimensão linguística, desenvolvimental, a cognitiva- linguística e a social. Cada um desses critérios possibilita abrir um leque de diferentes hipóteses a serem pesquisadas, referente a campos de observação específicos. A seguir, veremos algumas dessas hipóteses:

a) Proficiência nas línguas em questão: na dimensão linguística pode-se adotar o critério da relação entre a proficiência nas línguas em questão. Conforme Flory (2009), com ela é possível que os indivíduos bilíngues sejam classificados em balanceados (proficiência similar nas duas línguas) ou dominantes (proficiência maior em uma língua do que em outra). Para essa autora, com tal definição, é possível formular a "Hipótese do Limiar", desenvolvida por Cummins, na qual vantagens cognitivas se relacionariam à boa proficiência balanceada em ambas as línguas. A autora ressalta, porém, que essa hipótese expõe uma lacuna na questão conceitual e do acesso à proficiência do indivíduo nas duas línguas;

b) Idade de aquisição da segunda língua: na dimensão desenvolvimental, pode-se adotar esse critério, sendo possível classificar indivíduos bilíngues em precoces (aquisição de segunda língua na infância) ou tardios (aquisição de segunda língua na adolescência ou na idade adulta). Na categoria de bilíngues precoces deve-se diferenciar o Bilinguismo Simultâneo (quando as duas línguas são adquiridas ao mesmo tempo) e o Sequencial (a aquisição da segunda língua se inicia quando a da primeira já está completa). Nessa definição, Butler e Hakuta (2004) colocam em dúvida a existência de um período crítico, entendido como a idade limite para que a aquisição da língua seja possível;

c) Organização dos códigos linguísticos: na dimensão cognitivo-linguística, há a possibilidade de se adotar esse critério que se refere ao modo pelo qual o indivíduo organiza seus dois (ou mais) códigos linguísticos. Aqui, Butler e Hakuta (2004) explicam a diferenciação entre Bilinguismo Composto, Coordenado e Subordinado. No Composto, dois conjuntos de códigos linguísticos (como "gato" e "cat") se relacionam a uma mesma unidade de significado. No Subordinado, a interpretação dos códigos linguísticos da segunda língua se daria por meio da primeira. Os autores ressaltam dificuldades nessa definição no que toca à operacionalização de tais distinções, assim como na sua forma de avaliação (testes) das respectivas diferenças.

d) Status das línguas em questão: esse critério remete à dimensão social, com base na qual se define o Bilinguismo de Elite (FLORY, 2009). Tal definição se aplicaria quando o

indivíduo fala a língua dominante naquela sociedade e também uma segunda língua que lhe traz prestígio adicional dentro da mesma sociedade. Por outro lado, o Bilinguismo Popular remete aos grupos linguísticos minoritários cuja língua de origem não tem um *status* elevado na sociedade em que vivem;

e) Manutenção da língua materna: esse critério seria uma diferença fundamental: a manutenção da língua materna ao se adquirir uma segunda língua (FLORY, 2009). Com base nisso, o autor traçou a diferença entre o Bilinguismo Aditivo, em que a segunda língua é adquirida sem perda de proficiência na primeira, e o Bilinguismo Subtrativo, quando a segunda língua é adquirida sobrepondo-se à outra, ou seja, perde-se a proficiência na primeira língua. Os autores ressaltam que o Bilinguismo Aditivo se dá apenas quando as duas línguas aprendidas pelo bilíngue são valorizadas na sociedade em que ele vive, o que mostra como se entrecruzam as dimensões pelas quais se interpreta o fenômeno Bilinguismo. É de fundamental importância notar a diferença entre a Bilingualidade Aditiva e a Subtrativa. É importante considerar que

> [...] se as duas línguas forem suficientemente valorizadas, o desenvolvimento cognitivo da criança derivará um benefício máximo da experiência bilíngue, que atuará como uma estimulação enriquecida levando a uma maior flexibilidade cognitiva em comparação com os pares monolíngues. Por outro lado, se o contexto sócio-cultural é tal que a língua materna seja desvalorizada no ambiente que circunda a criança, seu desenvolvimento cognitivo pode ficar atrasado em comparação com seus pares monolíngues. Em casos extremos, a criança bilíngue pode não estar apta a superar esse atraso. (FLORY, 2009: 36).

f) Identidade cultural do indivíduo bilíngue: Harmers e Blanc (2000) trazem também a diferenciação entre Bilingualidade Bicultural, Monocultural L1, Aculturada L2 e Deculturada, em que o critério é a identidade cultural do indivíduo. Um indivíduo bilíngue que se identifique positivamente com os dois grupos culturais que falam as suas línguas e seja reconhecido como membro em cada um desses grupos estaria numa configuração de Bilingualidade Bicultural. Ressalte-se que, via de regra, um Bilinguismo balanceado é acompanhado de um Biculturalismo, embora tal relação não seja necessária. Portanto, uma alta competência bilíngue não significa necessariamente uma identidade cultural com pertencimento duplo. Já a Bilingualidade Monocultural L1 é verificada quando o indivíduo é bilíngue, mas sua identidade cultural está vinculada somente ao grupo de sua língua materna. Já nos casos em que o Bilinguismo vincula-se à renúncia da identidade cultural do grupo de sua língua materna, configura-se uma Bilingualidade Aculturada L2. Por fim, nos casos em que o indivíduo abdica de sua identidade cultural própria e ao mesmo tempo não se identifica com o grupo cultural de sua segunda língua, aparece a Bilingualidade Deculturada. Tal

classificação está baseada no conceito de Aculturação, definida como um fenômeno que se presencia na medida em que duas culturas diferentes entram em contato, por exemplo, em situações de e/imigração (FLORY, 2009).

Estudar o fenômeno da aquisição de línguas pelos surdos requer muita cautela, não comportando reducionismos. Alguns autores (QUADROS, 2004; BEHARES, 1997; BEHARES; PELUSO, 1997) entendem que o modelo de bilinguismo que mais os beneficiaria seria o aditivo e a bilingualidade bicultural. Skliar (1999a) enxerga uma ambiguidade no sentido do termo bilinguismo na educação de surdos. Para ele, na maioria das vezes, o que se pretende é priorizar o ensino da língua oficial aos surdos para que estes a dominem, relegando a LS para segundo plano. Tal procedimento o autor denomina de "ouvintismo", entendendo que se está criando um falso bilinguismo. Frente aos autores que apresentamos neste capítulo, poderíamos entender que a situação descrita por Skliar (1999a) estaria muito próxima de um bilinguismo subtrativo, o que não beneficiaria os surdos. Skliar (1999a) e Souza, R. (1998a) refutam a tese de que bilinguismo para os surdos seja apenas uma situação linguística, envolvendo duas línguas. Souza, R. (1998a: 104) afirma que o bilinguismo de surdos "[...] ocultam um conjunto de prescrições práticas muito diferentes que remetem a pressuposições ideológicas igualmente díspares". Nesse diapasão, também alertam Cárnio, Couto e Lichtig (2000):

> De fato, bilinguismo não é só a aquisição de duas línguas, sendo a Língua de Sinais e a outra a Língua Portuguesa oral e/ou escrita. É uma mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional. Não se resume apenas à aquisição de duas línguas. (CARNIO; COUTO; LICHTIG, 2000: 46)

Como as autoras nos chamam a atenção, a situação de bilinguismo para os surdos envolve questões muito mais aprofundadas, o que leva a um tensionamento contínuo entre a sociedade ouvinte e as comunidades de surdos, sobretudo no campo da educação que trataremos mais adiante. Chamamos a atenção para o fato de que todos os autores consultados - que se alinham ao pressuposto sócio-antropológico da surdez, como já discutido no início deste trabalho - entendem que o surdo é um ser bilíngue e multicultural.

Por ora, finalizamos esta discussão, retomando o bilinguismo nas línguas orais. Nesse contexto, vale concluir alertando que, além das que acabamos de apresentar, existem outras proposições de diferentes autores acerca do termo "bilinguismo". Portanto, concordamos com Flory (2009) quando ela recomenda evitar o reducionismo ou definições fechadas ao se tratar do tema, principalmente para compreendermos o que seria uma educação/escola bilíngue, tema que discorreremos a seguir.

1.4.2 Educação bilíngue e escola bilíngue

Inicialmente, cabe esclarecer que bilinguismo não pode ser confundido com escola nem com educação bilíngue, já que aquele pode ocorrer em diferentes contextos sociais (em casa, na vizinhança, na igreja, no clube, no trabalho), em interações verbais entre pessoas com diferentes níveis de conhecimento, não sendo, portanto, prerrogativa da escola (MOURA, S., 2009; GROSJEAN, 2004). A autora lembra que nos modelos escolares de educação bilíngue, a língua constitui meio de aprendizado e não apenas objeto de ensino, sendo o bilinguismo parte de um programa estruturado na escola. Alerta, também, que educação bilíngue não é sinônimo de escola bilíngue uma vez que aquela pode ocorrer em outros contextos fora desta, como no caso de famílias que contratam *"au pairs"* e preceptoras de outras nacionalidades para ensinar a seus filhos a língua e a cultura de seus países.

Baker e Jones (1953) organizaram os modelos de educação bilíngue dividindo em categorias de análise a fim de terem uma melhor compreensão do bilinguismo na escola. Esses autores apresentaram uma síntese das formas de educação bilíngue, organizada com base nos objetivos de cada programa (Quadro 1). Segundo Moura, S. (2009), os termos fortes ou fracos a que Baker e Jones (1953) se referem não têm nenhuma relação com juízo de valor e, sim, procuram classificar o modelo e o objetivo final que pretendem com a população atendida. Desse modo, aos modelos fracos referem-se a um programa que atende crianças bilíngues, mas com objetivo monolíngue ou bilinguismo limitado, o que busca assimilar as minorias linguísticas nas correntes sociais majoritárias. Assim, os modelos de educação bilíngue classificados como fracos "[...] têm em comum uma visão compensatória do ensino da língua, no qual a criança deve mudar da língua que fala em casa para a língua da escola e da sociedade onde a escola se insere." (MOURA, S., 2009: 48-49). Tais modelos poderiam levar à crise de identidade cultural e a baixa auto-estima dos alunos, visto que estão relacionados com a percepção do baixo *status* da língua e dessa respectiva comunidade linguística, da qual o aluno faz parte.

Por outro lado "[...] as formas fortes de bilinguismo objetivam formar para bilingüismo e biletramento, em uma visão de multiculturalismo e diversidade de língua". (MOURA, S., 2009: 48). Dessa forma, os modelos bilíngues classificados como fortes, têm como objetivo manter o uso e desenvolver a competência em ambas as línguas em longo prazo. Portanto, as quatro formas desse modelo apresentam como traço comum o fato de reconhecer o *status* social relativamente alto das línguas envolvidas, bem como mantém um bilinguismo com maior ou menor grau de equilíbrio entre as línguas. Sendo assim, no

processo educacional "[...] ambas as línguas são utilizadas como meio de instrução, e a duração dos programas é estendida por vários anos escolares no intuito de promover bilingüismo e biletramento." (MOURA, S., 2009: 50).

Quadro 1 – Modelos de educação bilíngue

Formas "fracas" de educação para o bilingüismo				
Tipo de programa	**Tipo de criança característico**	**Língua na sala de aula**	**Objetivo social e educacional**	**Objetivo final da língua**
1.Submersão (imersão estruturada)	Minoria linguística	Língua majoritária	Assimilação	Monolinguismo
2.Submersão (aulas de retirada/inglês protegido)	Minoria linguística	Língua majoritária	Assimilação	Monolinguismo
3. Segregacionista	Minoria linguística	Língua minoritária (forçada, sem escolha)	Apartheid	Monolinguismo
4. Transicional	Minoria linguística	Muda de língua minoritária para majoritária	Assimilação	Monolinguismo Relativo
5. Corrente principal com ensino de LE	Maioria linguística	Língua majoritária com aulas de L2 ou LE	Enriquecimento limitado	Bilinguismo limitado
6. Separatista	Minoria linguística	Língua minoritária (fora de escolha)	Separação/autonomia	Bilinguismo limitado
Formas "fortes" de educação para o bilingüismo				
7. Imersão	Maioria linguística	Bilíngue com ênfase inicial na L2	Pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e biletramento
8.Manutenção/Língua de herança	Minoria linguística	Biliíngue com ênfase na LM	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e biletramento
9. Mão dupla/língua dual	Línguas misturadas minoria e maioria	Minoria e Maioria	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e biletramento
10. Bilíngue de corrente principal	Maioria linguística	Duas línguas majoritárias	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e biletramento

Fonte: Baker e Jones (1993: 153).

O tipo de educação bilíngue está relacionado, principalmente, ao *status* e objetivos de aquisição das línguas que, por sua vez, estão sempre ligados ao contexto social, político e econômico de cada lugar. Assim, o *status* das línguas influencia fortemente os programas de educação bilíngue, distinguindo "[...] as escolas que ensinam uma segunda língua e as escolas que ensinam através da segunda língua" (MOURA, S., 2009: 48, grifo nosso). Entretanto,

mesmo com a variedade de contextos, diversos autores (FLORY, 2009; MOURA, S., 2009; MEGALE, 2005; HARMERS; BLANC, 2000; BAKER; JONES, 1998) consideram como educação bilíngue o programa escolar que ensina ao aluno as duas línguas e por meio das duas línguas. Portanto, conforme Moura, S. (2009) as línguas são, simultaneamente, objeto de ensino e instrumento de ensino, o que pode assegurar o desenvolvimento do bilinguismo e biletramento[27].

Segundo Moura, S. (2009), em alguns países como Estados Unidos há grande polêmica sobre a educação bilíngue. Os argumentos contrários a ela são, dentre outros, os custos com a contratação de professores específicos (falantes da língua minoritária), a confecção de materiais próprios e a suposta dificuldade da população atendida em ingressar no mercado de trabalho e inserir-se na cultura dominante. É evidente que tais argumentos são mais ideológicos do que teóricos, já que o baixo *status* conferido a essas comunidades (sobretudo, no caso dos americanos) estende-se às suas línguas e culturas que, nessa visão, seria inútil preservar. Essa visão de educação pela língua majoritária é definida como compensatória (de supostas dificuldades ou déficits linguísticos, estendendo-se aos aspectos cognitivos, sociais e afetivos dos alunos). Tal ocorrência se dá em programas de bilinguismo transicional, compensatório ou subtrativo, cuja duração é limitada, nos quais a língua materna é substituída o mais cedo possível pela língua majoritária, assimilando a criança à sociedade, língua e cultura dominantes. Apesar disso, talvez essa situação não tenha somente aspectos negativos. Isso porque a aquisição da língua majoritária também pode significar independência para situações futuras, de ensino monolíngue (no ensino superior) ou em variadas situações sociais, sem prejuízo do uso da L1 em seus contextos específicos (no caso da Libras, com surdos ou ouvintes fluentes nessa língua).

Portanto, educação bilíngue pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função: de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sócio-políticos. Assim, a educação bilíngue pode ser definida em função de três grandes categorias (intensidade, objetivo e *status*) e classificada em diferentes programas, conforme Quadro 1.

Para Megale (2005), a prática da educação bilíngue não deve se restringir ao contexto da sala de aula. Essa prática precisa estar no cotidiano dentro e fora da escola. Ou seja, na língua familiar dos alunos, a presença social das línguas que se utilizam naquele contexto, a organização e distribuição das línguas em todo o currículo, o conhecimento linguístico do

[27] Esse termo remete ao letramento em LM e em L2.

professorado e as motivações sociais ao aprendizado das línguas, as quais são independentes do tratamento social que se dá aos direitos linguísticos das pessoas. Assim, faz-se necessária uma postura cuidadosa na construção do meio em que se desenvolve a educação que se pretende nomear como sendo de fato bilíngue e bicultural, procurando-se identificar as especificidades que podem garantir essa prática.

Em relação à escola bilíngue, também a segunda língua não pode ser tratada apenas como objeto de estudo e sim como veículo de imersão em todas as disciplinas e conteúdos (MOURA, S., 2009).

Baseada nas discussões do Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue da PUC/SP e em autores como Megale (2005), Baker e Jones (1993), Harmers e Blanc (2000), dentre outros, Wolffowitz-Sanchez (2010) propõe um quadro representativo dos modelos de educação bilíngue no Brasil, o qual reproduzimos abaixo (Quadro 2).

Quadro 2 – Modelos de educação bilíngue no Brasil

Tipo de programa	**População-alvo**	**Língua falada na aula**	**Objetivo educacional e social**	**Objetivo na produção lingüística**
Bilíngue em Libras	Surda	Libras – Língua Portuguesa Brasileira ou LEs na modalidade escrita	Inserção sócio-discursiva local e Enriquecimento pelo acesso à modalidade escrita em outras línguas	Bilinguismo e letramento (em língua de sinais para Libras e letramento para outras línguas)
Bilíngue em Línguas Indígenas Brasileiras	Indígena	Línguas indígenas – Língua Portuguesa Brasileira	Manutenção – herança das Línguas Indígenas Brasileiras	Bilinguismo e biletramento
Bilíngue em Línguas Internacionais	Brasileira	Língua Internacional e Língua Portuguesa Brasileira	Enriquecimento e inserção sócio-discursiva local e global	Bilinguismo e biletramento
de Fronteira	Fronteiriça	Língua de fronteira e Língua Portuguesa Brasileira	Enriquecimento e inserção sócio-discursiva local e global	Bilinguismo e biletramento

Fonte: Wolffowitz-Sanchez (2010: 46).

Embora seja interessante o quadro proposto pela autora, precisamos fazer um esclarecimento: na coluna “população-alvo” pode-se interpretar, erroneamente, que população brasileira é apenas a que utiliza o tipo de programa “Bilíngue em Línguas Internacionais”.

Sabemos, porém, que tanto os surdos, como os índios e grande parte dos moradores das nossas fronteiras internacionais também são brasileiros.

Na síntese que Wolffowitz-Sanchez (2010: 45) propõe, "[...] os tipos de programas bilíngues foram denominados a partir da língua de aprendizado que coexiste com a língua portuguesa brasileira". Contudo, de acordo com Moura, S. (2009), no Brasil, mesmo após uma política linguística de planificação (ou monolíngue, como já referido neste trabalho), ainda é possível encontrar muitas línguas e culturas que aparecem (ou não) na educação. Assim, conforme essa autora, os programas de educação bilíngues na realidade brasileira – como os sintetizados no Quadro 2 – variam muito, dependendo dos contextos onde se inserem, podendo ter seus objetivos configurados de forma clara ou implícita. Ela defende que, na escola bilíngue, as aulas deveriam ser divididas entre a língua pátria e a estrangeira.

Concluindo, para ser definida como bilíngue, a escola deve estar organizada em todos os aspectos que promovam bilingualidade por parte de todos os alunos atendidos, favorecendo também a eles o acesso aos componentes culturais relacionados às línguas, ampliando suas competências comunicativas e sua visão de mundo (MOURA, S., 2009). Ressalte-se que, para Serrano Ruiz (1998), além dos professores, todo o quadro de pessoal e todos os ambientes da escola devem promover interações com os alunos em ambas as línguas envolvidas, para que realmente seja considerada uma escola bilíngue (SERRANO RUIZ, 1998).

Acabamos de apresentar um panorama geral de como se pensa o bilinguismo, a educação e a escola bilíngue nas línguas orais. Portanto, a partir do próximo tópico, procuraremos discutir a problemática dos surdos brasileiros, no tocante a estas questões.

1.5 As políticas educacionais e linguísticas no Brasil: focalizando os surdos

As políticas (educacionais) linguísticas para a educação de surdos, no Brasil, registram diversos sobressaltos. Vamos situar, rapidamente, quais foram os seus percursos, desde o Império, com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Silva (1986) registra que um dos primeiros documentos aos quais se tem acesso, tratando da educação de surdos no Brasil, data de 29 de agosto de 1835. É um projeto de lei, cujo art. 1º prevê que "[...] na Capital do Império, como nos principais lugares de cada Província, será criada uma classe para surdos-mudos e para cegos." (SILVA, 1986: 283).

Contudo, não se sabe por que, esse projeto (de autoria do deputado Cornélio Ferreira França) não prosperou, e sequer foi discutido em plenário. No entanto, apesar de restrita divulgação, esse projeto teve o mérito de chamar a atenção de parte da sociedade da época,

despertando o interesse de familiares das pessoas surdas e cegas para debater o tema, influenciados pelas ideias correntes na França, trazidas pela elite que ia estudar naquele país (SILVA, 1986). Tanto que, anos mais tarde, Dom Pedro II cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos[28], inaugurado em 17 de setembro de 1854.

Já em relação aos surdos, também é possível verificar alguns movimentos rumo à sua integração social no nosso país. Conforme Soares, Maria (1999), um dos principais atores do início desse processo foi o francês Ernest Huet (1822-1882), professor surdo, oriundo do Instituto Nacional de Surdos de Paris. Na segunda metade do século XIX, Huet foi convidado por Dom Pedro II e aportou no Brasil com sua esposa, dando início à organização de um instituto, subsidiado pelo Império. No Brasil da época, apesar da visão preconceituosa e assistencialista, é inegável também que começa a tomar corpo alguma preocupação da sociedade em relação à educação da pessoa surda (SILVA, 1986). Assim, registra-se, em 11 de junho de 1855, o Relatório ao Império, feito pelo professor Huet, no qual expõe a necessidade da criação de um estabelecimento para surdos, mantido pelo governo, visto que a maioria desses futuros alunos era de famílias pobres, não tendo condições de bancar seus estudos. Também, conforme Silva (1986), há poucas informações sobre a formação de Huet para a docência com alunos surdos. Segundo esse autor, possivelmente, o governo brasileiro, à época, levou em conta apenas a trajetória e experiência de Huet como educador de surdos fora do Brasil. O que sabemos sobre sua biografia é que ele nasceu em Paris, França, em 1822, numa família pertencente à nobreza francesa. Conforme relatos de Guarinello (2007) e de Silva (1986), aos doze anos ele ficou surdo, em consequência de sarampo. Embora já falasse francês, alemão e português, após a surdez aprendeu espanhol, e foi estudar no Instituto Nacional de Surdos de Paris, onde se formou professor, tornando-se um dos seguidores de L'Epée. Na França, também foi professor e diretor do Instituto de Surdos de Bourges. Como membro da nobreza, tinha o título de Conde e casou-se, em 1851, com Catalina Brodeke, uma dama alemã, conforme Silva (1986).

Os contatos iniciais para a criação da primeira escola de surdos em território brasileiro teriam ocorrido por meio de uma carta de apresentação de Huet encaminhada pelo Ministro da Instrução Pública da França, Saint Georg, endereçada ao Império. Mesmo com todas essas credenciais, no Brasil, Huet enfrentaria muita dificuldade para consolidar a criação da escola

[28] Conforme Silva (1986), esse instituto teve seu nome alterado para Instituto Nacional dos Cegos, em 17 de maio de 1890, por decreto do Marechal Deodoro e de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, ministro da Instrução Pública. Em 1891, teve o nome novamente alterado para o atual Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao referido ministro, que falecera nesse mesmo ano (SILVA, 1986).

de surdos. Silva (1986) anota que uma das dificuldades de Huet foi convencer as famílias da necessidade de acesso à educação também para seus filhos surdos. Isso porque, na época, o Brasil ainda não tinha uma concepção formada sobre a necessidade da educação desses indivíduos e, muito menos, como implementá-la. Assim, as famílias relutavam em educá-los, considerando tarefa inglória e inútil. Determinado, Huet teria iniciado seu trabalho em 1º de janeiro de 1856, utilizando salas do Colégio de Madame Vassinon, no Rio de Janeiro, onde recebeu a matrícula de suas duas primeiras alunas surdas: Umbelina Cabrita e Carolina Bastos, com idade de 16 e 12 anos, respectivamente, as quais contavam com uma pensão paga por Sua Majestade Imperial. Segundo Guarinello (2007), no plano de ensino elaborado por Huet, constavam disciplinas como: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. A disciplina Leitura sobre os Lábios era oferecida apenas para os considerados aptos, que tinham resíduo auditivo para desenvolver a língua oral, o que, ao longo da história do Instituto, sempre se configurou em uma polêmica. Assim, é possível notar que, desde essa época, a visão equivocada já se inscreve sobre os surdos, selecionando-os por capacidade/incapacidade de desenvolver a fala oral.

Ainda conforme Silva (1986), tendo Huet colocado a necessidade de se encampar com seriedade a proposta de educação de surdos, Dom Pedro II, pelo Decreto Imperial nº 839 (de 26 de setembro de 1857), oficializou a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos[29], vinculado à Coroa brasileira. Seu nome mudou, posteriormente, para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e, pela Lei 3.198, de 06 de julho de 1957, adotou a atual denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Inicialmente, tal Instituto se configurava mais como um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino, muitos dos quais eram abandonados pelas suas famílias, em todos os pontos do país. Nesse primeiro ano, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos teria atendido sete alunos surdos. Mesmo em 1874, com quase vinte anos de funcionamento, segundo Jannuzzi (2006), o Ines atendia apenas dezessete alunos surdos, numa população à época estimada em 11.595. Geralmente, a idade dos alunos era entre 7 e 14 anos, sendo o atendimento totalmente gratuito, não havendo distinção entre meninos ricos e pobres (BUENO, 1993; SILVA, 1986). Segundo esses autores, o Ines priorizava o treino de seus alunos para o exercício de uma profissão, em detrimento de uma educação escolar mais ampla. Não seria diferente, até pelo contexto sócio-educacional

[29] Surdo-mudo era o termo utilizado à época para se referir às pessoas que não ouviam nem falavam oralmente. Ao longo da história esses termos foram sofrendo alterações, sobretudo, em função dos direitos humanos e de afirmação política dessa população. Assim, hoje, para se auto-identificarem, o termo preferido pela maioria dessa população é "surdo" (CÁRNIO; COUTO; LICHTIG, 2000; FERREIRA, 2003; SOARES, R., 2009), que também adotaremos neste trabalho.

brasileiro à época, que era de analfabetismo. À época, considerava-se um luxo desnecessário empreender esforços e verbas para alfabetizar os surdos-mudos, quando o direito à educação não era universal nem mesmo para os "normais", beneficiando-se dele apenas a aristocracia (SOARES, Maria, 1999).

Conforme Silva (1986), Huet permaneceu, de 1856 até 1861, como único professor do Instituto, sendo auxiliado nas tarefas pedagógicas apenas por sua esposa, que começou a receber e atender meninas surdas. Os três sucessores de Huet foram, na sequência, Manuel de Magalhães Couto, A. J. de Moura e Silva e, por último, Tobias Leite. Parece tão explícito o propósito profissionalizante do Instituto que seu novo diretor, Tobias Leite, em 1887, orientava aos pais quanto à futura vida profissional do ex-aluno. Dentre tais orientações, destacam-se as seguintes:

> 1) É inquestionavelmente de máxima importância e conveniência que o surdo-mudo tenha um ofício, ou arte de que subsista.
> 2) Na escolha do ofício ou arte a que o surdo-mudo deve aplicar-se, convém atender-se à sua constituição física, à localidade em que tem de residir, à sua aptidão e até à posição ou gênero de vida de seu pai. Em geral, as artes e ofícios convêm mais aos habitantes das cidade e a agricultura aos dos campos.
> 3) Das artes e ofícios devem ser preferidos os que podem ser exercidos em qualquer parte, cidade ou pequenos povoados. Sapateiro, alfaiate, correeiro, torneiro, oleiro, chapeleiro, tintureiro, impressor e encadernador, são indústrias que muito lhe convém.
> 4) Os ofícios de carpinteiro, pedreiro e outros que exigem comunicações simultâneas com o trabalho, não lhe são tão convenientes. (SILVA, 1986: 288)

E, para não restar dúvidas quanto ao caráter profissionalizante e utilitário da educação oferecida pelo Instituto, Tobias Leite reitera que:

> [...] os que não se deixam levar pelas exterioridades e encaram as situações pelo lado utilitário entendem que o objetivo da educação dos surdos-mudos é dar-lhes uma profissão de que subsistam nobremente, e habilitá-los a comunicar-se com os seus concidadãos pelo meio que lhes for mais fácil e mais cômodo. (SILVA, 1986: 288)

Portanto, mais do que proporcionar ao surdo um crescimento intelectual, uma educação escolar mais significativa, parece que o principal objetivo das políticas públicas para este indivíduo, à época, era oferecer-lhe escolarização apenas para que este pudesse ser "útil" e produtivo para a sociedade, deixando de ser um "peso-morto" (SILVA, 1986). É claro que não seria prudente julgar essa situação com os parâmetros atuais. Até porque, não podemos garantir que essa visão de educação da época se restringisse apenas aos surdos.

Também, segundo Silva (1986), Tobias Leite dirigiu o Instituto de 1868 a 1896, quando foi sucedido por Custódio José Ferreira Martins, cuja gestão foi de 1907 a 1930. Na

literatura consultada, não há informações sobre a gestão do Instituto do período de 1897 a 1907. Em 1914, Custódio Martins envia um relatório ao governo, solicitando mudanças no regulamento do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, já que grande parte dos alunos apresentava resultados insatisfatórios. No primeiro ano do governo Vargas[30], em 1930, Armando Paiva de Lacerda assumiu a gestão do (agora) Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, permanecendo até 1947, no governo Dutra[31]. É possível que as atitudes da direção do Instituto se devessem ao fato de não tratarem a questão linguística adequadamente.

Conforme Soares, Maria (1999), na década de 1950, a professora Ana Rímoli de Faria Dória assumiu a direção do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos. Verifica-se na gestão de Ana Rímoli alguns importantes eventos como: alteração do nome do órgão que passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), que prevalece até hoje; Campanha para a educação do surdo brasileiro, tendo como principais finalidades

> [...] a organização e o financiamento de planos exeqüíveis de proteção e ajuda os deficientes da audição da fala e a promoção de iniciativas assistenciais, técnicas estatísticas que se enquadrem na educação ou reeducação dos aludidos deficientes, com o objetivo de soerguê-los moral, cívica e socialmente. (SOARES, MARIA, 1999: 95)

Contudo, a marca mais importante da gestão de Ana Rímoli foi a reestruturação do então Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, proibindo terminantemente o uso de LS que, embora tenha sido abolida oficialmente desde 1911, ainda sobrevivia clandestinamente nos pátios e corredores da escola (GOLDFELD, 1997). Assim, a partir de 1957, o Ines impõe o Oralismo como única opção para a educação dos surdos. Ou seja,

> [...] os princípios básicos da educação do surdo, enunciados pela Direção do INES, visavam, prioritariamente, ao aproveitamento dos resíduos auditivos para o desenvolvimento da fala. Na perspectiva da professora Ana Rímoli, a ação pedagógica estava voltada fundamentalmente no sentido de fazer com que os surdos adquirissem um código lingüístico, no caso, a fala. (SOARES, MARIA, 1999: 102).

Nesse sentido, conforme Soares, Maria (1999), o Ines montou uma infraestrutura clínica voltada ao diagnóstico, visando o tratamento dos problemas da linguagem. Porém, o Ines não dedicou os mesmos esforços nem recursos financeiros para oferecer ao aluno surdo melhores possibilidades escolares para que o mesmo tivesse o direito de aprender e avançar no seu desenvolvimento escolar.

Segundo Albres (2005), no período da República Populista (1945-1964), a campanha de educação dos surdos foi um dos principais destaques da LDB/61 (Lei nº 4.024/61). Já a

[30] Governo do Presidente Getúlio Dorneles Vargas (de 1930 a 1945).
[31] Governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra (de 1946 a 1950).

partir da década de 1960, com a crise econômico-financeira porque passava o Ines, se verifica, em diversas regiões do país, a criação da Apae bem como do Instituto Pestalozzi, ambas as entidades filantrópicas que atendiam as pessoas "excepcionais"[32], incluindo os surdos. E a história da educação de surdos segue com muitos impasses, entrando pela década de 1970 até os anos de 2000, conforme relatam Zajac (2000) e Albres (2005), dentre outros. Conforme Ferreira, (2003b), entre a segunda metade da década de 1980 e durante toda a de 1990, há o recrudescimento dos movimentos surdos, que se contrapõem às diretrizes oralistas do Ines. Tais movimentos culminam com a ascensão dos surdos ao comando da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida). Passando a comandar essa instituição – antes gerida por ouvintes - as lideranças surdas, em 1987, alteram o seu nome para Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). Parte das lideranças surdas, agora reunidas nessa entidade, engrossa a oposição ao e*stablishment* do Ines. Desse modo, nos anos de 1990, o Instituto é pressionado a fazer uma mudança radical na sua filosofia de educação de surdos. Isso levou a sua diretoria a pensar num projeto bilíngue, procurando desconstruir "preconceitos, muitas vezes enraizados em si mesmos, tentando se deslocar de um sistema de referências sobre surdez e educação da pessoa surda – tecida pela história oralista que os marcou – estando ainda na periferia desse mesmo sistema." (SOUZA, R., 1998b: 44).

Anteriormente, não encontramos muitos registros sobre as políticas linguísticas dos primeiros anos de trabalho do Instituto. Sabe-se que Huet, até pela origem de sua formação, começou a trabalhar com os surdos, introduzindo o ensino da LS e, obviamente, teve como base a sua língua nativa (a língua de sinais francesa). Isso justifica, conforme Ferreira, (2003b), a influência da língua de sinais francesa sobre o que, muitas décadas depois, se constituiria a Libras.

Continuando analisando as políticas de educação de surdos no Brasil, voltaremos agora o nosso olhar para a perspectiva da educação bilíngue, a partir do reconhecimento oficial do estatuto linguístico da Libras.

[32] Termo, à época, utilizado para designar um conjunto de deficiências, inclusive as sensoriais (ALBRES, 2005).

1.5.1 Perspectivas da educação bilíngue para os surdos brasileiros

Diversos autores (SÁNCHEZ, 1990; FERREIRA, L., 1995; SKLIAR, 1999; SACKS, 2002; dentre outros) concordam que, estudando a Língua de Sinais Americana (ASL), o linguista Stokoe (1960) encontrou uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Stokoe (1960) argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas), cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Ele também defendeu em sua análise que um sinal poderia ser decomposto em três parâmetros básicos: o lugar no espaço onde as mãos se movem; a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal; e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal. Seriam estes, portanto, os traços distintivos dos sinais. O estudo de Stokoe (1960) e a maioria dos que o seguiram defenderam que as línguas de sinais são verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte os requisitos que a linguística de então prescrevia para as línguas orais, segundo os postulados de Saussure (1974). Ressalte-se que, até as pesquisas de Stokoe (1960), a Linguística não considerava as línguas de sinais como objeto de estudo, por classificá-las como uma linguagem inferior. Isso porque, a iconicidade de alguns sinais comprovaria tal inferioridade, já que esse dado se configurava numa flagrante contradição da teoria saussureana[33]que é enfática na defesa da arbitrariedade das relações entre o signo e o seu significante (CAPOVILLA, 2001b). A Linguística, à época – e parte dela ainda hoje – considerava que se tratava apenas de mímica e não de uma língua. Sendo assim, não restava alternativa aos linguistas saussureanos senão a de conceber

> [...] a língua de sinais como uma forma inferior de comunicação composta de um vocabulário limitado de sinais equivalentes à mera gesticulação mímica e pantomímica, sem estrutura hierárquica, gramática ou abstração, limitada a uma representação holística de certos aspectos concretos da realidade. Hoje, no início do século XXI, a falsidade de tal concepção é bastante conhecida [...]. (CAPOVILLA, 2001b: 1480-1481)

Mas, como já explicamos, após os estudos de Stokoe (1960), começa um movimento de mudanças de paradigmas na educação dos surdos, convergindo para propostas bilíngues em diversos países do mundo. Assim, Kozlowsky (2000) registra que o bilínguismo foi

[33] A teoria saussureana, também conhecida por Estruturalismo Linguístico, foi formulada por Ferdinand de Saussure, no início do séc. XX. É conhecida como uma das três teorias linguísticas modernas – ao lado do Funcionalismo, de Trubetskoi e Jakobson e do Gerativismo/Inatismo, de Chomsky. O Estruturalismo entende que a língua "[...] constitui-se num sistema de signos [...]" (SAUSSURE, 1974:23) e apresenta dois princípios básicos: a arbitrariedade do signo e a linearidade do significante.

implementado, de forma pioneira, em 1979, em Paris, quando Danielle Bouvet iniciou sua prática pedagógica bilíngue, em que a língua de sinais francesa foi trabalhada como L1 dos alunos surdos e o francês trabalhado como L2. Posteriormente, em 1980 e 1984, essa proposta foi implementada, respectivamente, nas escolas da Suécia e da Noruega. Estudos apontam que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma língua que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes (BOUVET, 1997). Segundo essa autora, isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo e social muito mais adequado, compatível com a sua faixa etária. Portanto, o bilinguismo, enquanto abordagem educacional para os surdos propõe que a LS seja ensinada (ou, adquirida) pela criança surda, sendo esta a sua L1. Entretanto, a língua oral oficial do país não deve ser ignorada pelos surdos: ele deve aprendê-la como L2, o que poderia lhe possibilitar uma melhor competência de leitura e escrita. Ainda, em relação à língua pátria, Kozlowsky (2000a; 2000b) ressalta que há divergências entre os pesquisadores quanto à questão de priorizar o aprendizado da modalidade oral, ou da leitura/escrita ou de ambos. Divergem, também, sobre o momento de introdução dessa língua: se deve ser simultâneo ao ensino da LS ("modelo simultâneo") ou se após a aquisição desta ("modelo sucessivo").

Por fim, o aprendizado da leitura e escrita de surdos ainda se reveste de muitas tensões entre os pesquisadores. Lacerda (2009b) entende que não há que se falar em alfabetização de surdos, mas, sim, em letramento[34] de surdos. Outros autores (CAPOVILLA, 2001a; STUMPF, 2004; 2005) defendem que o processo de aprendizagem de leitura e escrita pelos surdos será eficiente somente se tais alunos forem expostos, *a priori*, ao aprendizado de outro código (a escrita dos sinais[35] ou, no caso norte-americano, *SignWriting*) e, apenas posteriormente, introduzidos à língua portuguesa. Soares, Magda (2011) compreende que alfabetizar e letrar ocorrem simultaneamente, em via de mão única, sendo o letramento um processo contínuo. Isso porque, segundo essa autora, sempre estaremos expostos a novos conhecimentos para atender à demanda do mundo globalizado em que vivemos. É bom alertar, contudo, que Soares, Magda (2011) discute a alfabetização/letramento de pessoas ouvintes, não entrando na especificidade e complexidade que envolve o tema tratando-se de

[34] Empregamos aqui a definição de Magda Soares, para quem letramento se refere a uma "[...] multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e de escrita." SOARES, Magda (1998: 112).

[35] Conforme Zajac (2011:76), a escrita de sinais, no caso brasileiro, pretende ser "[...] uma representação gráfica da Libras, de modo a equipará-la à escrita da língua portuguesa, o que vem sendo empreendido por Stumpf (2005), baseada no trabalho de Sutton, desenvolvido para a ASL - Língua de Sinais Americana (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2004)."

surdos usuários apenas da Libras. Já Grannier (2007) reconhece que os surdos - diferentemente dos ouvintes - antes de terem acesso à leitura e escrita, precisam aprender a língua portuguesa, o que se configura numa verdadeira jornada. Para isso, ela propõe que a iniciação à escrita seja precedida de um "português básico". Nesse aspecto, concordando com Grannier (2007) e com Zajac (2011), entendemos que os surdos não acessam o português da mesma forma que os ouvintes. Desse modo, indagamos se os surdos usuários da Libras passariam pelas mesmas fases de construção da escrita[36] como passam os ouvintes, segundo a teoria de Ferreiro e Teberosky (1999). Quanto ao que afirmam Capovilla (2001a) e Stumpf (2004; 2005), talvez seria prudente analisarmos o fenômeno de aprendizado da escrita de L2 por povos cuja LM não tinha sistema de escrita, como é o caso de algumas tribos indígenas (RODRIGUES, 1993). Nem por isso há registros de extrema dificuldade ou fracasso dessas tribos na aquisição da escrita. De qualquer forma, a tese de Capovilla (2001a) e Stumpf (2004; 2005) suscita questões não somente alvissareiras, mas também muito polêmicas, que merecem ampla discussão, tarefa que não cabe neste trabalho. Talvez, no caso do *SignWriting,* fosse interessante propor o seu aprendizado ao surdo somente após lhe ser ofertado o ensino de qualidade do português-por-escrito, cuja função social extrapola os limites das comunidades de surdos.

Como já dito anteriormente, a perspectiva sócio-antropológica da surdez reconhece a LS como L1 dos surdos. No caso do Brasil, estamos falando da Libras, indispensável para se organizar a educação dos surdos numa perspectiva bilíngue. Tal perspectiva passou a ser perseguida oficialmente a partir do reconhecimento legal dessa língua, como já explicado neste trabalho.

Assim como as demais línguas de sinais, a Libras não pode ser qualificada como mero conjunto de símbolos ou representações de signos isolados. Ela é uma forma de comunicação de modalidade visuo-espacial, se configurando num sistema linguístico completo e complexo como os demais (FERREIRA, L., 2003). Assim como a língua portuguesa, a Libras pode expressar ideias sutis, complexas e abstratas (QUADROS; KARNOPP, 2004; FERREIRA, L., 1993, 1995, 2003; BEHARES, 1993; SKLIAR, 1997). Por meio dela, podemos discutir filosofia, literatura ou política, bem como esportes, trabalho e moda. Podemos utilizá-la com função estética para fazer poesias, estórias, teatro e humor. Como qualquer outra língua, a Libras tem seu vocabulário aumentado com novos sinais, nascidos no meio da(s)

[36] Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a construção do sistema da escrita pela criança é composta pelas seguintes fases: pré-silábica, silábica (sem valor e com valor), silábico-alfabética e alfabética.

comunidade(s) surda(s)[37] em resposta às mudanças culturais e tecnológicas, enfim, pelas necessidades sociais da comunicação daquele grupo (LACERDA; MANTELATTO, 2000). Portanto, sobre a suficiência das línguas de sinais, Sánchez (1990) assevera que "as línguas de sinais são apropriadas para todas as situações para as quais o são as línguas orais. Podem expressar pensamentos mais complexos e idéias abstratas, sendo suficientes para transmitir informação e ensino." (SÁNCHEZ, 1990: 24, tradução nossa)[38].

Seguindo a tendência mundial, após o trabalho de Stokoe (1960), as pesquisas sobre as línguas de sinais se expandiram em todo o mundo, incluindo o Brasil, onde passaram a ter volume e relevância no final da década de 70, tendo como pioneiros os trabalhos de Ferreira, L. (1979; 1993), os quais iniciaram a descrição da língua de sinais do Brasil. Registra-se, ainda, que, no início dos anos de 1980, a Universidade Federal de Pernambuco empreendeu estudos linguísticos sobre a língua de sinais, dos quais se originou o primeiro boletim intitulado Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES). Na metade da década de 1980, a língua de sinais passou a ser defendida no Brasil também por profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela Gallaudet University, que já utilizava a Língua Americana de Sinais (ASL) em situações acadêmicas de ensino e aprendizagem. Capitaneados por Lucinda Ferreira, o grupo de profissionais que defendia a língua de sinais em nosso país a denominou, inicialmente, de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCUB), por ter investigado somente a forma de comunicação utilizada pelos surdos das regiões urbanas do Brasil (FERREIRA, 2003). Posteriormente, em meados da década de 90, essa autora propõe nova denominação para esse código, passando a ser conhecido como Língua brasileira de sinais (Libras)[39]. Até pela denominação fica evidente que as línguas de sinais não são internacionais e sim cada país tem a sua própria - na América, a American Sign Language (ASL), na Argentina, a Língua de Sinais Argentina (LSA) e assim por diante - (QUADROS; KARNOPP, 2004). Conforme Ferreira, L. (2003B), cada uma dessas línguas difere uma das outras e não têm correlação com as línguas orais-auditivas

[37] Embora seja complexo e perigoso definir esse termo, adotamos aqui a compreensão de Burke (2010). Para ele, "comunidade" se refere "[...] ao grupo - que pode ser tão grande quanto a França ou tão pequeno quanto uma família – no qual uma determinada língua ou variedade linguística é compreendida [...]", sendo que a "[...] utilização de uma variedade linguística particular expressa mantém e até ajuda a criar solidariedade entre os membros do grupo." BURKE (2010: 21).

[38] las lenguas de señas son aptas para todo lo que son aptas las lenguas orales. Pueden expressar los pensamientos más complejos y las ideas más abstractas, siendo adecuadas para transmitir la información y para la enseñanza. (SÁNCHEZ, 1990: 24).

[39] Embora, para adequar ao gentílico, publicações mais recentes (QUADROS, 2009; CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001) utilizem a terminologia LS Brasileira (permanecendo o acrônimo Libras), prevalece a nomenclatura anterior, adotada pela Lei de Libras e em todos os documentos oficiais.

utilizadas nesses e em outros países. Eventualmente, uma mesma língua de sinais pode ser utilizada por dois países. É o caso da ASL que é usada também pelos surdos do Canadá.

Ainda, segundo Ferreira, L. (2003A), a Libras, como toda LS, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. Assim, diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Contudo, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua.

Assim, a Libras tem sua estrutura gramatical própria, que difere da do português. Dessa forma, Ferreira, L. (1995) enfatiza que:

> A LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidade, mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. Estes princípios regem também o uso adequado das estruturas linguísticas da LIBRAS, isto é, permitem aos seus usuários usar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam de forma a corresponder às diversas funções linguísticas que emergem da interação do dia-a-dia e dos outros tipos de uso da língua. (FERREIRA, L., 1995: 28)

Portanto, com base nesse entendimento de Ferreira, L. (1995), é razoável concluir que a Libras, como L1, pode cumprir com maestria o seu papel no desenvolvimento linguístico dos surdos, seja no contexto escolar, seja no cotidiano fora da escola.

Também é importante ressaltar que, conforme previsto no § 1º, art. 22, do Decreto 5626/2005:

> § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que **a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo**. (BRASIL, 2005: 85, grifo nosso)

Como podemos notar, esse texto legal é explícito: qualquer situação de ensino e aprendizagem envolvendo surdos, onde não seja possível desenvolver as atividades didáticas ou **em Libras** ou **na modalidade escrita da Língua portuguesa** não poderemos afirmar que se trata de educação bilíngue de enriquecimento e bicultural. Também, por esse texto,

podemos entender que em todo o ambiente escolar, tanto dentro quanto fora das salas de aula, deve transitar a comunicação em qualquer das duas línguas, para ser considerada uma escola bilíngue. Contudo, esse entendimento não é pacífico entre os autores da linguística aplicada que discutem educação/escola bilíngue nas línguas orais (GRANNIER, 2007). Além disso, é possível identificar aqui outro problema, agora de ordem constitucional. Já nos referimos neste trabalho que a CF/88, em seu art. 210, § 2º, determina que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa. O texto constitucional prevê apenas uma exceção: no caso das comunidades indígenas. Sobre os surdos ou quaisquer outras minorias linguísticas, a Carta Magna se silenciou, conforme discute Ferreira, L. (2003b). Portanto, cabe-nos indagar se, na presente situação, não haveria um problema de conflito legal entre a legislação ordinária (a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5626/2005) e a Constituição? Contudo, não sendo o Direito Constitucional a nossa área, nem esse problema o nosso objeto de pesquisa, deixamos tal discussão para os juristas ou outros interessados no tema.

Finalizando, se quisermos concretizar a perspectiva de ensino bilíngue para os surdos brasileiros, os pontos que acabamos de discutir deverão ter espaço na formação inicial de professores para a educação desses alunos, tema do qual nos ocuparemos no próximo capítulo.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO: DESAFIOS PARA ATENDER A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Neste capítulo apresentaremos um rápido panorama sobre a formação inicial de professores, passando pela discussão da formação desses profissionais para a educação bilíngue nas línguas orais. Finalizando, analisaremos os principais desafios da formação docente para atendimento a alunos surdos no contexto de educação bilíngue, no qual o português-por-escrito deve transitar como segunda língua.

2.1 A formação de professores para a educação básica – um breve panorama

Estudos sobre a formação de professores para a educação básica[40] são muito recentes, se considerado o processo histórico de produção de conhecimento e da vida humana (DAMIS, 2010). Segundo essa autora, nas primeiras décadas do século XX, as demandas para melhoria da atuação docente aumentaram, sendo objeto de críticas e de pronunciamentos oficiais. Assim, a partir da década de 1930, a formação do professor começou a sofrer mudanças significativas. Após várias intenções de se criar faculdades de educação, ciências e letras em todo o país por parte do Poder Central, surge a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFLCH), passando a funcionar em 1934, por iniciativa do governo paulista, como um marco na formação de professores.

Discorrendo sobre a política nacional de formação de professores, Palma Filho (2004), afirma que, de 1930 a 1968, vigorou o que ficou conhecido como modelo do tipo 3+1 - bacharelado de três anos e mais um ano para cursar as chamadas matérias pedagógicas - Didática Geral, Didática Especial, Psicologia da Educação e Administração Escolar. Tal modelo prevaleceu na formação oferecida pelas faculdades de filosofia, ciências e letras. Para o autor, esse modelo carrega uma enorme distorção: a formação pedagógica é superficial e, às vezes, até considerada desnecessária, já que "[...] a preocupação maior era com a formação do pesquisador e não do docente [...]" (PALMA FILHO, 2004: 147).

Após o final dos anos de 1960 e início dos de 1970[41] vieram diversas alterações na política de formação inicial de professores. A formação para as séries iniciais do então 1º grau (1ª. a 4ª. séries) continuou a cargo do nível do então 2º grau, ou seja, não universitário, porém,

[40] Para saber mais sobre o tema, consultar Nóvoa (2007), Alarcão (2005), Dourado (2001), dentre outros.
[41] Sobretudo, com a Lei da Reforma Universitária de 1968 ─ Lei Federal 5.540, de 28 de novembro de 1968 ─ e Lei da Reforma dos ensinos de 1º e 2º graus ─ Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971─ (PALMA FILHO, 2004).

fora da escola normal[42] e sim numa habilitação de segundo grau, criada especificamente para essa finalidade. Para a docência das séries finais também do então 1º grau (5ª. a 8ª.), criou-se uma formação de dois anos, chamada licenciatura curta. Já para a docência nas séries do segundo grau, foi exigida licenciatura plena, o que não passava, na prática, da licenciatura curta acrescida de mais um ano de estudos. Dessa forma, segundo Palma Filho (2004), a formação de professores foi desvinculada dos cursos de bacharelado, com raras exceções como no caso da USP, onde o aluno cursava as matérias específicas nos respectivos institutos e as matérias pedagógicas na Faculdade de Educação.

Atualmente, como última tentativa de reformular a formação de professores, desde 1996 está em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB/96 (BRASIL, 1996). Com base na LDB/96, o MEC publicou o Parecer nº 09/2001 e a Resolução 01/2002, ambos por meio do CNE/CP (BRASIL, 2001c), instituindo que a formação de professores da educação básica se daria em cursos de licenciatura de graduação plena, em nível superior, o que eliminaria paulatinamente os cursos médios de magistério que formavam professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (antigo primário).

Scheibe (2010: 54) afirma que, a partir da LDB/96, a formação de professores "[...] passou a figurar como um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar a essa lei." Para essa autora, a LDB/96 deixava transparecer a intenção de se impor ao país um novo modelo de formação profissional para a educação ─ o modelo dos institutos superiores de educação, nos quais essa formação, mesmo desvinculada do ensino universitário, passou a constituir-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior. Os art. 61 a 63, que tratam da formação de professores para a educação básica, foram regulamentados por meio do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

Já em 8 de maio de 2001, por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001c), o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e um projeto de resolução sujeito à consideração do MEC apresenta princípios orientadores para a formação de professores, assentados em três conceitos básicos:

---

[42] Em 1835, na cidade de Niterói/RJ, foi criada a primeira Escola Normal brasileira, onde se ministrava o Curso Normal, que tinha como objetivo a formação de professores para atuarem no magistério de ensino primário (hoje, fundamental I). O curso era de nível secundário (hoje, ensino médio) e oferecido nas escolas da rede pública. Mesmo sofrendo várias reformulações, esse modelo atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_normal_no_brasil.htm. Acesso em: 4 fev. 2012.

> a) competência como um conceito nuclear na formação, vista como a capacidade do docente em mobilizar conhecimentos pra a realização de um efetivo aprendizado de parte do aluno; b) coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e c) a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor. (PALMA FILHO, 2004: 155).

Palma Filho (2004) observa que o conceito de competência que aparece nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores guarda semelhança com o que registra as recentes publicações do campo de educação, sobretudo com os estudos de Perrenoud (1999). O segundo princípio, com o que concorda Palma Filho (2004: 156), pressupõe que

> [...] a formação do professor "tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional.".

Por fim, no último princípio – a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor – Palma Filho (2004: 157) identifica um claro "[...] reducionismo de natureza psicologizante [...]" visto que, sendo o processo educacional multideterminado, pressupõe também a pesquisa, por exemplo, "sobre a própria natureza do conhecimento, e não apenas deter-se na pesquisa relacionada com a questão de como o aluno aprende" (PALMA FILHO, 2004: 157).

Em relação à Resolução CNE/CP nº 1/2001, Palma Filho (2004) elogia o fato de o referido diploma legal não propor um rol de disciplinas na composição do currículo nem estabelecer conteúdos mínimos na formação de professores. O documento fornece apenas um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na elaboração do projeto pedagógico de cada curso e chama a atenção para a instituição formadora observar o disposto nos artigos 12 e 13 da LDB/96. Também o autor enxerga como positivo e inovador o grau de liberdade dado às instituições formadoras na seleção e no ordenamento dos conteúdos, visto que "[...] rompe com uma tradição antiga, que era a de determinar as disciplinas de estudos que deveriam compor o currículo escolar [...]" (PALMA FILHO, 2004: 162). Sem dúvida, tal liberdade transfere às instituições formadoras uma grande dose de responsabilidade na organização de seus currículos e conteúdos, ressalta o autor. O elogio desse autor, certamente, não inclui o Decreto 5626/2005, já que este obriga a inserção da disciplina de Libras na grade curricular das licenciaturas.

Embora considere válido o estabelecimento de uma política nacional de formação de professores para a educação básica, Palma Filho (2004) afirma que houve ausência de ampla consulta a todas as instâncias sociais envolvidas com a questão. Ele também vê com

preocupação a dificuldade dos sistemas estaduais de articular todos os elementos envolvidos na formação de professores. O autor afirma serem as instituições particulares responsáveis pelo maior número de docentes para o ensino público – no caso do estado de São Paulo. Entretanto, estando elas jurisdicionadas ao sistema federal de educação, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) não podem ter nenhuma ingerência sobre as mesmas. Isso inviabiliza qualquer ação efetiva dos CEE "[...] em relação à questão da melhoria da qualidade da formação oferecida por essas instituições de ensino superior [...]" (PALMA FILHO, 2004: 165). Tais atribuições eram previstas na LDB de 1961, mas como a LDB/96 se omitiu nesta questão, os sistemas estaduais podem exercer algum tipo de ação apenas nas instituições estaduais e municipais, que não são responsáveis pela formação da imensa maioria de docentes que atuam na educação básica.

Conforme Amaral (2010), a pedagogia brasileira hoje se alinha a discursos mais atuais da pedagogia internacional, sobretudo a européia e a norte-americana, com nomes como Giroux (1988), Schön (2000), Zeichner (1992), dentre outros. Tais autores estão no rol dos que mais influenciam a formação de professores na atualidade.

Giroux[43] (1988 apud AMARAL, 2010) trabalha com o conceito gramsciano e defende a bandeira do "professor intelectual", rejeitando a tentativa de redução dos professores a reles técnicos, hábeis na execução de ideias passadas por outros ou preparados com as melhores maneiras de transmitir determinado conjunto de conhecimentos. Esse autor defende que o professor deve atuar como intelectual capaz de transformar a realidade, contrariamente aos objetivos reprodutivistas e imobilistas (GIROUX, 1988 apud AMARAL, 2010).

Schön (2000), do Massachsetts Institute of Technology de Boston, possivelmente foi o que mais influenciou significativamente a formação de professores brasileiros na última década. Ele é o autor da expressão *reflective practitioner* - "professor reflexivo" – ainda tão utilizada em nossos dias, apesar de um pouco controversa face à ausência de "criticidade" da proposta, conforme Amaral (2010). São dele também expressões como "reflexão-na-ação" (no decorrer dela) e "reflexão-sobre-a-ação", uma espécie de *autofeedback*, conforme a autora. Em suas propostas encontram-se diferentes modos de estimulação dos professores para que aproveitem o seu próprio ensino como forma de investigação, tendo como consequência uma mudança de práticas.

Zeichner (1992), da Universidade de Wisconsin em Madison, EUA, partindo da ideia de professor reflexivo, coroa a proposta de Schön (2000), introduzindo o conceito de

[43] GIROUX, H. **Teachers as intelectuals: Toward a critical pedagogy of learning**. Granby, Mas.: Bergin & Garvey, 1988.

"professor pesquisador". Assim, a reflexão se fará sempre por meio de pesquisa, o que nos faz concluir que sua proposta seria uma simbiose entre professor reflexivo e professor pesquisador. Para Amaral (2010), tanto Zeichner (1992) quanto Schön (2000) focalizaram a questão do *practicum*, que, guardadas as proporções, seria o equivalente às nossas aulas práticas, ao nosso estágio.

No que toca à formação dos professores para a educação bilíngue de surdos é interessante que tenham um perfil ao menos próximo do que recomendam os autores que apresentamos anteriormente. Na sua prática docente com surdos, o professor não pode "ligar o piloto automático" e esquecer o aluno no seu cantinho, alegando não saber como proceder. Mais do que o aluno ouvinte, o surdo oferece uma enorme possibilidade de reflexão e de pesquisa por parte do professor, podendo fazer com que ele repense também a sua prática pedagógica nesse cenário de aprendizagem.

Conforme afirma Pimenta (1999: 16), um dos novos caminhos para a formação docente aponta para a "[...] discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência [...]". Para ela, apenas adquirir conhecimentos e habilidades técnicomecânico não basta para exercer a atividade docente. Ao contrário, a licenciatura deve ser capaz de desenvolver nos alunos

> [...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1999: 18).

Dessa forma, Pimenta (1999) entende que alguns dos passos a serem seguidos na formação do professor é mobilizar os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Esses passos poderiam mediar o processo de construção de identidade do professor. Ao ingressarem na formação inicial, os alunos já tem saberes sobre o que é ser professor. Isso decorre da sua experiência como aluno ou pela experiência socialmente acumulada ou ainda pela sua atividade docente, exercida a título precário (já que ainda são concluintes da licenciatura). Deixar de ver o professor como aluno e passar a ver-se como professor é uma das imposições para a construção de sua identidade, sendo a experiência o primeiro passo nessa direção. Contudo, apenas os saberes da experiência não bastam. É necessário também o conhecimento, principalmente o específico, sem o qual dificilmente poderão ter sucesso no ensinar[44]. Recorrendo a Morin[45] (1993), Pimenta (1999) esclarece que

[44] Voltaremos a isso ao tratarmos da formação de professores para a educação especial, sobretudo quando discutirmos os desafios para formar o professor que atenderá alunos surdos na educação bilíngue.

conhecimento não é apenas informação. Esta é somente um primeiro estágio daquele. O segundo estágio implica em: trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Já o terceiro estágio está relacionado à inteligência, à consciência ou sabedoria. A discussão dos conhecimentos especializados (história, física, matemática, línguas), no contexto contemporâneo, seria o segundo passo no processo de construção da identidade dos professores na formação inicial. Por fim, os saberes pedagógicos e didáticos (saber ensinar) também são fundamentais nesse processo, já que não basta ter a experiência e os conhecimentos específicos, sem os primeiros. Infelizmente, esses saberes têm sido trabalhados em blocos distintos e desarticulados – às vezes até se sobrepondo aos demais – nos cursos de formação inicial, afirma Pimenta (1999).

Também, sobre os saberes pedagógicos, uma das competências do professor deveria ser "[...] trabalhar a partir das representações dos alunos [...]", deixando-os se expressarem, valorizando tais representações sem preconceitos e discriminação, conforme Perrenoud (1999: 28). Esse autor pontua que, se o aluno não compreende, não é por falta de vontade, mas porque "[...] o que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para os aprendizes [...]" (PERRENOUD, 1999: 29), muito mais quando se tem um entrave linguístico, como é o caso do aluno surdo e professor ouvinte. Lutar contra os preconceitos e a discriminação na escola também é competência do professor e depende de seus valores e comprometimento pessoais em relação à profissão, o que também deveria ser trabalhado no período da sua formação inicial, como entende Perrenoud (1999). Assim, entendemos que a disciplina de Libras e outras disciplinas afins devem aprofundar tais discussões em relação aos alunos surdos. Considerando que a disciplina de Libras não deveria entrar na discussão do ensino de PPE-L2 para surdos, estes conhecimentos poderiam ter lugar isoladamente na grade curricular. Com isso, os saberes ensinados nessas disciplinas poderiam contribuir para mudanças de paradigmas dos futuros professores em relação ao aluno surdo e à sua posição frente à Libras e o PPE-L2. Também, falando sobre a prática pedagógica, Canen (2001) afirma que, na formação inicial do professor, a práxis, vivenciada por meio de estágio supervisionado, poderá possibilitar com que esse futuro professor venha a inserir-se na realidade cultural dos alunos, devendo necessariamente haver essa articulação entre as instituições formadoras e a escola, aproximando teoria e práxis. Nesse sentido, no período de estágio, se o futuro professor tivesse contato com escolas comuns que atendem alunos surdos, poderia ser uma oportunidade de refletir sobre como seria a sua prática nesse contexto.

---

[45] MORIN, Edgar. **Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial**. World Media – Suplemento do Jornal Folha de S. Paulo, edição de 12/12/93.

Feito este breve panorama sobre a formação de professores para a educação básica, a seguir abordaremos a formação de professores para a educação bilíngue, no contexto das línguas orais.

2.2 A educação bilíngue no Brasil e a formação de professores – línguas orais

A formação de professores para a educação bilíngue (nas línguas orais) também tem merecido atenção nos últimos anos, levantando diversas questões. Quais as competências do professor que atuará na educação bilingue? Estes profissionais necessariamente têm de ser bilíngue? Qual o nível de bilinguismo que eles precisam apresentar? Essas e outras questões vêm permeando os debates envolvendo o tema da educação bilíngue.

Aqui, para o contexto de educação bilíngue, estamos considerando o professor de língua estrangeira, o professor de PLE e o professor de PL2. Moura, S. (2009) lembra que estes professores precisam ter o necessário conhecimento do objeto de ensino – as línguas – para poder ensiná-la pela comunicação com os alunos. Serrano Ruiz (1998) vai além e entende ser necessário não só uma formação específica e de melhor qualidade dos professores como também dos agentes escolares dos diversos níveis. É imprescindível que tais professores contem com uma formação inicial adequada e suficiente, devendo ter também conhecimento tanto da cultura como da hegemonia e competência nas duas línguas, ao menos em sua forma oral e escrita, podendo orientar os processos de aprendizagem nas duas línguas com base em situações sociolinguísticas e culturais relativamente complexas dos alunos e de seus ambientes sociais.

Cavalcanti (1999) critica as diretrizes dos cursos que continuam formando professores para um trabalho com o falante nativo ideal, de uma pretensa comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problema de qualquer espécie. Para ela, tal visão equivocada é fruto da conjuntura atual de políticas educacionais e de políticas linguísticas (nem sempre explícitas) que ignoram a diversidade linguística e cultural brasileira, esquivando-se da necessária formação do professor para esses contextos.

Como já comentamos na introdução deste trabalho, sem prejuízo de sua especificidade, entendemos que o professor que atua em contexto de ensino bilíngue deve ter sua formação, em muitos aspectos, semelhante à do professor de ensino de línguas estrangeiras. Nessa temática, atualmente há diversos trabalhos que discutem a sua formação inicial, dentre os quais se destacam as produções que defendem uma formação crítico-

reflexiva, principalmente as de Almeida Filho (1991; 1992; 1993; 2005a, 2007; 2010a; 2010b).

Almeida Filho (1993) entende que o termo formação é correto na medida em que indica o processo dinâmico que se desenvolve a longo prazo durante a atuação do professor. Porém, é comum o uso desse termo, indevidamente, no particípio passado ("fulano é formado"), já que induz ao erro de se supor que o profissional está formado, pronto e acabado.

Para Almeida Filho (2010b), o professor de língua estrangeira em formação deve desenvolver as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem de línguas, elementos que constituem a matéria-prima das competências desse professor. O futuro professor deve ter também uma sólida bagagem teórica, fundamentada pelas leituras de textos relacionados à sua profissão (concepção de métodos, abordagens, técnicas, estratégias de ensino, dentre outros). Além disso, esse professor também deve estar calçado de outros conhecimentos como o do conteúdo, a didática do conteúdo e do contexto, envolvendo, respectivamente, conhecimentos teóricos e conceituais, levando a refletir sobre *o saber como, o saber para que e o saber para quem* ensinar. Podemos concluir que essas três questões também perpassam o exercício da prática pedagógica no ensino de PPE-L2 para surdos (FERREIRA, L., 2003a). É comum nos depararmos com professores angustiados, buscando metodologias que sejam eficazes nesse processo de ensino e que tornem a sua prática eficiente (SOARES, R., 2009; VIEIRA-MACHADO, 2012). Lembramos que, no caso de PPE-L2, faz-se necessário o desenvolvimento de metodologias que contemplem os anseios tanto do professor, quanto dos aprendizes surdos.

Antes de seguir discutindo a formação de professores, vamos abrir um parêntese para esclarecer um pouco sobre a diferença entre português como língua estrangeira PLE e PPE-L2. Segundo Gaia (2005: 48), "aquisição de uma segunda língua (L2), não corresponde exatamente a uma segunda língua, pode ser a terceira ou a quarta". Ou seja, a literatura não estabelece uma classificação ordinária das línguas. Todas as línguas adquiridas - que sejam diferentes da L1 do falante - poderão ser classificadas como L2, dependendo de sua função social, como explica Wolffowitz-Sanchez (2010). Nesse entendimento, os surdos também podem adquirir diversas L2 (sejam LS ou línguas de outros países, na forma escrita). De qualquer forma, tanto a LE, quanto a L2 são produtos linguísticos, de grupos ou indivíduos, diferentes entre si, sendo fruto de situações de contato e de contextos de aprendizagem (WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2010). Contudo, segundo essa autora, haveria um contraste entre segunda língua e língua estrangeira. O termo segunda língua definiria a aprendizagem e

o uso de uma língua não nativa. Já o termo língua estrangeira definiria a aprendizagem e o uso em espaços onde esta língua não tem estatuto sociopolítico. Por essa definição, a segunda língua sempre será a (ou uma) língua oficial, sendo imprescindível para a participação na vida política e econômica do país e, necessariamente, é a (ou uma das) língua(s) da escola. Sendo assim, ela é rica em *input*, podendo ser aprendida mesmo fora do ambiente da escola formal e "[...] tem uma função social e institucional na sociedade em que é falada", segundo Wolffowitz-Sanchez (2010: 46). Por isso, geralmente, a competência e o desempenho do falante de uma L2 são maiores que o de uma LE, pois isso é exigido pelo meio onde vive. Um clássico exemplo de falante de segunda língua são os imigrantes. Já a língua estrangeira pode ser aprendida em locais muito distantes de onde é falada, o que geralmente requer o uso de recursos didáticos, sobretudo num ambiente formal, como a escola. Muitas vezes, o ensino é ministrado por professores falantes não nativos e seu aprendizado, geralmente, é para fins específicos (a leitura de textos literários e científicos, a comunicação com habitantes daquele país). Pode se constituir como matéria no currículo escolar ou como cursos livres. De qualquer maneira, assim como no caso da segunda língua, a aprendizagem de língua estrangeira tem um modelo: o aprendizado é perseguido em função de certo prestígio que o aprendiz identifica nessa língua. Diante do exposto, até que ponto poderemos considerar que o ensino da língua portuguesa-por-escrito para surdos está sendo tratado como segunda língua e não como língua estrangeira? Sabemos que vários dos autores que trouxemos neste trabalho afirmam tratar-se de segunda língua para essa população. Porém, será que nos discursos e nos paradigmas desenvolvidos por esses mesmos autores, a língua portuguesa não estaria sendo relegada, implícita ou explicitamente, à condição de língua estrangeira?

Conforme Skliar (1999), não há dúvidas de que os surdos enxergam a sua língua (a Libras) como um instrumento de prestígio. Além disso, no dizer de Perlin (1998), o surdo falante de Libras se identifica também por essa língua, o que colabora para a sua autoimagem. O problema que se coloca é qual o prestígio que a LS goza junto aos ouvintes. No imaginário social, qual a imagem que a Libras têm? Qual o *status* que, de fato, os ouvintes têm emprestado à Libras?

A resposta a essas indagações, do ponto de vista da sociedade ouvinte, não nos é possível no momento, visto não termos acessado nenhuma pesquisa que aborde o tema. Porém, podemos fazer algumas inferências em relação ao olhar do legislador, quando do reconhecimento, oficialização e regulamentação da Libras (Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005, conforme BRASIL, 2005). Isso porque, há alguns termos nos próprios

documentos legais que podem nos indicar como a Libras estaria representada no imaginário do legislador.

Logo após a publicação da Lei 10.436/2002, Ferreira, L. (2003b: 25-27) já apontava diversos equívocos conceituais, que poderiam denotar certo preconceito para com a Libras. A autora cita alguns desses equívocos: usa-se "meio de comunicação" (art. 1º), ao invés de "sistema lingüístico"; "língua natural" ao invés de "língua materna"; "visual-motora" ao invés de "modalidade espacial-visual", dentre outros. Concordando com Ferreira, L. (2003b), entendemos que essa Lei, embora aparecendo tardiamente e com tamanhos equívocos conceituais, possibilitou um grande salto nos direitos linguísticos dos surdos brasileiros.

Outro ponto que chama a nossa atenção no Decreto 5626/2005, é a diferenciação que ele faz dos profissionais que exercem a docência da Libras na educação de surdos. Vamos nos ater apenas ao art. 7º, que define o perfil desses profissionais. O inciso I começa com a expressão "professor de Libras, usuário dessa língua [...]" (para o docente que tenha graduação) e o inciso II se inicia com o termo "instrutor de Libras, usuário dessa língua [...]" (para o docente que tem apenas o ensino médio) (BRASIL, 2005: 77). Ferreira (2003) entende que a expressão "instrutor de Libras" para se referir ao surdo é um pouco preocupante. A autora compara com ouvintes que tenham a mesma formação e uma capacitação para dar aulas em qualquer língua oral (inglês, por exemplo). Dificilmente, alguém se referirá a esse ouvinte como "instrutor de inglês", simplesmente por ele não ter o ensino superior. Sendo assim, ela propõe que o surdo que leciona a Libras, seja chamado de professor dessa língua, independentemente da formação no ensino médio ou superior. Dessa forma, se evitaria estimular o estigma contra a Libras, já que as expressões também podem demonstrar prestígio ou desprestígio para a língua.

Fechando parênteses, concluímos que o discurso no campo da surdez é categórico ao considerar a Língua portuguesa como L2 para o surdo. Entretanto, nas discussões sobre o papel da L2 na educação bilíngue de surdos parece que a ela é relegada a condição de LE.

Voltando à formação do professor, desde o final do século passado, há pouco menos de vinte anos atrás, Almeida Filho (1992) já criticava o processo de formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. Segundo ele, tal formação não convenceria ninguém, uma vez que o referido professor não falava, pouco lia, não escrevia e nem entendia a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo. Além disso, esse professor pouco conhecia a questão teórica complexa do ensino-aprendizagem das línguas.

No âmbito teórico, a formação do professor de língua estrangeira deve também preocupar-se em conscientizá-lo para que ele se reconheça na própria abordagem, condição

sine qua non para uma atuação consciente na sala de aula (MELLO, 2000). A sua abordagem será fundamentada com base nos seus pressupostos sobre o que é a linguagem, o que é aprender e ensinar línguas. Segundo a autora, não há uma relação hierárquica entre abordagem, método e técnica. Ele define a primeira como sendo "[...] um conjunto de pressuposições correlacionadas com a natureza da língua e com a natureza do ensino e aprendizagem de língua [...]" (MELLO, 2000: 13). Esta serve de subsídio para elaboração ou escolha de um determinado método que seria "[...] um plano global para a apresentação ordenada de material linguístico, cujas partes não se contradizem [...]" (MELLO, 2000: 13). A aplicação do método será possível na medida em que o professor lança mão de técnicas, que é "um determinado truque, estratagema ou esquema utilizado para atingir um objetivo imediato na sala de aula" (MELLO, 2000: 13). Assim, para aquele autor, verifica-se uma relação de interdependência entre os conceitos de abordagem, método e técnicas, sendo o primeiro mais abrangente e o último mais específico. Dessa forma, uma crença, um ponto de vista, uma filosofia (algo em que se acredita mais não se precisa comprovar necessariamente) se manifesta por meio da abordagem. Nessa compreensão, para Almeida Filho (2010b: 17), [...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.

Almeida Filho (2010b: 18) complementa afirmando também ser a abordagem "[...] uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida". Ainda que o professor não identifique qual abordagem subsidiaria a sua prática, ela implicitamente o conduz na sua atuação. O conhecimento da abordagem que norteia suas ações é importante para que o professor tenha consciência do por que ensina como ensina e por que obtém o resultado "x" e não "y", conforme entende Almeida Filho (2010b).

Almeida Filho (1997; 2010b) propõe um modelo que denominou de Operação Global do ensino de línguas, no qual entende abordagem baseada em forças direcionadoras alimentando a ação do professor em todo o processo de ensino-aprendizagem. No nível imediatamente após a abordagem, ele estabelece a distinção entre quatro fases: planejamento, materiais, método e avaliação. Para ele, a abordagem se coloca num plano mais geral, sendo de natureza abstrata. Já o planejamento, os materiais, o método e a avaliação ficam num plano secundário, subordinados à abordagem, evidenciando uma relação de interdependência. Ainda, num terceiro nível, encontram-se as técnicas, os recursos e instrumentos de ação, devendo estar de pleno acordo (mas nem sempre estão) com os níveis anteriores.

No histórico das abordagens de ensino de línguas, Almeida Filho (1997; 2010b) considera as duas vertentes de maior peso: a abordagem formalista ou gramatical e a abordagem comunicativa. A abordagem formalista ou gramatical tem o foco na forma, isto é, na estrutura gramatical da língua. Nessa abordagem, a concepção de língua aparece como sendo um sistema de formas organizadas em um número limitado de estruturas linguísticas e, por conseguinte, ela entende o ensino-aprendizagem como a apreensão desse sistema. Por outro lado, a abordagem comunicativa se caracteriza, conforme Almeida Filho (1997: 16), por

> [...] um conjunto de tendências e princípios que norteiam a ação do professor sem, no entanto, prescrever procedimentos metodológicos que os identifiquem como uma receita para ensinar, um método pronto e acabado a ser seguido.

Assim, a abordagem comunicativa concebe a língua enquanto um sistema de comunicação socialmente compartilhado pelo qual os aprendizes constroem conhecimentos, num processo interativo em que se usa a língua-alvo de maneira significativa, priorizando a função social e dialética da linguagem. Isso está de acordo com a visão interacionista, onde "a aquisição de uma língua resulta da interação entre as habilidades mentais do aprendiz e o ambiente lingüístico em que ele se encontra". (ELLIS[46], 1994: 127, 129 apud GRANNIER, 2007).

Almeida Filho (1998; 2010b) defende o uso da abordagem comunicativa, já que nesse processo de ensino-aprendizagem não se está visando o aprendizado da língua pela língua, a metalinguagem. Pelo contrário, afirma Almeida Filho (2010b), esse processo visa trabalhar outros conhecimentos enquanto se aprende a língua-alvo. Além disso, nessa abordagem surge uma taxionomia específica para descrever conteúdos e procedimentos novos (funções da linguagem, tarefas, dramatizações, lacunas de informações, de opiniões e de raciocínio), bem como adota uma postura mais positiva em relação aos erros dos aprendizes. Ao contrário de serem taxados como negativos, os erros são vistos como parte do processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira.

No caso dos surdos, é comum verificarmos, na sua produção escrita, a supressão de conectivos, concordância verbo-nominal, dentre outros, fenômeno esse que deveríamos considerar comum, visto tratar-se de trânsito numa segunda língua que está num processo contínuo de aprendizagem (ZAJAC, 2011; PEREIRA, 2004, FERNANDES, E., 1990; BOTELHO, 2002). Voltaremos a isso.

---

[46] ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985 (9ª. impressão: 1994).

Referindo-se à formação do professor de L2 ou de LE, Almeida Filho (2005a) define seis competências para ensinar, necessárias a esse profissional (Quadro 3).

Quadro 3 - Competências para ensinar, necessárias ao profissional docente

Competências	**O que envolve**
Implícita	Intuições, crenças e experiências vivenciadas ao longo do processo ensino-aprendizagem. Ela não é suficiente para que o professor assuma uma prática de ensino crítica e engajada, sendo necessário, portanto, que ele desenvolva a competência aplicada, para que seja capaz de ensinar de acordo com uma abordagem mapeada.
Linguístico-comunicativa	Compreensão e capacidade de uso da língua-alvo e envolve conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento enquanto código linguístico e social para produção e interpretação de sentidos.
Teórica (entenda-se pedagógica, para o autor)	Concepções teóricas de ensinar e aprender línguas, capacitando o professor a ensinar de "[...] acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite explicar teoricamente porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém [...]" (ALMEIDA FILHO, 1993:21).
Aplicada	A necessidade de o professor se atualizar nas teorias sobre ensino-aprendizagem, buscando constantemente melhorar sua prática pedagógica favorecendo o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Almeida Filho (2010a) considera que esta é uma subcompetência teórica.

Teórico-aplicada	O conjunto de conhecimentos teóricos relevantes.
Profissional	Competência implícita, aliada à competência linguístico-comunicativa e à competência teórico-aplicada.

Fonte: Almeida Filho, 2005.

Segundo Almeida Filho (2010a), a competência profissional poderá fundir-se numa prática constantemente renovada e reflexiva, favorecendo a conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social na atividade docente. Ela é a competência desejável para que o profissional crítico vá ampliando e tomando maior dimensão e força de atuação sobre as outras competências e faz com que ele tome consciência de sua responsabilidade social e pedagógica, além de administrar seu desenvolvimento profissional constantemente. Assim, Almeida Filho (1993) alerta que, se a prática do professor se basear apenas nas competências implícita e linguístico-comunicativa (como acontece em algumas escolas), tal prática se tornará tosca e emergencial, dado que somente estas competências são insuficientes para um ensino engajado e eficiente.

Também, concordamos com Leffa (2001: 339), quando diz:

> Achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos, é mais ou menos como fizeram os gregos na antiguidade, que construíram altares não apenas para os deuses conhecidos, mas que já deixaram um altar pronto para venerar um possível deus que viesse a surgir no futuro. Entre as propostas específicas que têm surgido dos pesquisadores da área, destacam-se a necessidade da educação contínua (Silva, 2000), a atualização dos professores (Bohn, 2000) e a criação de bancos de materiais nas escolas.

Assim, entendemos que esse comentário de Leffa (2001) também pode ser estendido no que diz respeito à formação do professor de PPE-PL2 para surdos, da qual trataremos mais adiante.

Também, conforme Almeida Filho (2010b), a formação de professor para ensino de PL2, no Brasil, passa por muitas indefinições. O autor afirma que o ensino de PL2 é uma

demanda cada vez maior em nosso país, sobretudo pelo crescente número de estrangeiros que afluem para o Brasil ou mesmo que mantêm negócios aqui, dado o caráter globalizante da economia internacional. Além dos estrangeiros, tem também os brasileiros não falantes de português como língua materna: é o caso das populações indígenas, das comunidades de brasileiros, descendentes de estrangeiros (GRANNIER, 2001; 2007) e das comunidades de surdos. No caso dos surdos, há outra complexidade no processo: a necessidade de aprender o PPE-L2 (FERREIRA, 2003). Logo, não se sustenta a ideia de que o Brasil é um país monolíngue, onde se fala o português do Oiapoque ao Chuí, pelo contrário, vivemos num país pluri ou multilíngue (CAVALCANTI, 1999). Portanto, embora predominantemente monolíngue em português, somos um país de fato e estatutariamente multilíngue, considerando as mais de 150 línguas brasileiras que ainda sobrevivem nas comunidades indígenas (ALMEIDA FILHO, 2007).

Face ao cenário exposto até aqui, "[...] há provisões cada vez mais visíveis para o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira para falantes de outras línguas ou como segunda língua nas universidades brasileiras [...]" (ALMEIDA FILHO, 2007:40). Entretanto, o autor ressalta que a questão crucial da institucionalização da oferta de PLE nos currículos que integram os estudos de línguas nas instituições de ensino superior ainda não se resolveu. Ele afirma também que o ensino de PLE no Brasil vem ocorrendo apenas em algumas universidades que recebem estudantes visitantes oriundos, sobretudo, da América Latina e África, mas também da Europa, Estados Unidos, Canadá e Oriente (Coréia e Japão). Há cursos isolados de PLE em cidades como Porto Alegre e Caxias do Sul (ambas no RS), Campinas e São Paulo (em SP), Rio de Janeiro/RJ, Juiz de Fora e Belo Horizonte (em MG). Já as universidades que mantém ensino regular de PLE estão localizadas em Porto Alegre, Santa Maria, Florianópolis, Curitiba, Campinas, São Carlos, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Pernambuco, Juiz de Fora, Niterói, Belo Horizonte, Maringá, Salvador e Fortaleza. Apenas um terço desses cursos tem mais de duas décadas de criação.

Conforme Almeida Filho (2007), a disciplina de língua (portuguesa ou estrangeira, e também a de PLE) está com excessivo foco na gramática como matéria por excelência, mesmo com menor confiança pedagógica no ensino regular fundamental e médio das escolas por todo o país. Para ele, essa forte tradição medular e centralizadora da gramática não deixará tão cedo as práticas de ensino, para conforto dos gramaticistas de qualquer vertente e para desespero dos comunicativistas, textualistas e sócio interacionistas. Grande parte desse cenário deve-se à formação que se dá nas instituições de educação superior para os futuros professores. Assim, o autor faz a seguinte constatação:

> Os professores de português língua materna (L1) careceriam de complementação mais longa no que tange o ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) e os professores de outras línguas (como LE) precisariam de complementação da sua formação em língua portuguesa e cultura brasileira a ser estabelecida (mas reconhecidamente menos longa) na perspectiva de quem a procura como uma outra ou nova língua. (ALMEIDA FILHO, 2007: 46).

Ainda, em relação ao papel da gramática no ensino de PLE, Grannier (2001) afirma que, nas últimas décadas do século XX, isto ficou em segundo plano. No Brasil, o uso do termo até beirou o tabu. Entretanto, uma corrente de professores e pesquisadores de PLE – dos quais essa autora faz parte - ousou remar contra a corrente. Aos poucos, esse grupo foi introduzindo argumentos que justificavam em que momento era importante o foco-na-forma. Desse modo, Grannier (2006) alerta sobre a necessidade de se conceituar o que é gramática. Segundo ela, há muitos conceitos diferentes e a confusão decorrente é muito prejudicial, seja ao ensino de L1, seja de L2.

Para Grannier (2000), o desempenho do professor de PL2 é crucial para garantir aos nossos compatriotas de minorias linguísticas o seu direito de cidadania, começando pelo direito à educação plena que se consolida com a aquisição/aprendizagem do português. Essa autora entende que, para não fracassar, tanto o ensino de PLE quanto de PL2 requer uma abordagem própria que não a de língua materna. Assim, para desenvolver projetos eficientes e eficazes nessas áreas, ela defende a adoção imediata de estratégias e experiências adquiridas no ensino de Português para estrangeiros, considerando, no decorrer do processo, os fatores que os distinguem e suas consequências práticas.

Dada à carência (ou mesmo inexistência) de cursos de formação de professores de PLE/PL2 nos países lusófonos, Grannier (2000) afirma que ainda é comum muitos centros de ensino de português no exterior improvisarem, contratando como professores dessa disciplina brasileiros que se encontram lá e cuja qualificação justifica-se apenas pelo fato de serem usuários de português. Já nos limites do nosso território, no caso de ensino de PL2 a brasileiros falantes de línguas minoritárias, a situação é ainda mais grave. Segundo a autora, é generalizado entre nós o falso pressuposto de que todos os brasileiros têm o português como L1 e mesmo os falantes de outras línguas, pelo fato de viverem no território brasileiro, teriam aprendido o português “na prática”, mesmo antes de terem acesso à escola. Não se admira, portanto, que sejam poucos os programas que diferenciem, no ensino de português aos brasileiros, os cenários de ensino de português como língua materna dos de PL2, até pelo fato de que o professor não teve a oportunidade de receber formação específica para esta prática.

Diante desse cenário, não resta ao governo alternativa coerente senão a de investir na criação de cursos específicos para formação de professores de PLE/PL2. A maioria dos profissionais que hoje assumem a tarefa de ensino de PLE/PL2 é formado nos cursos de Letras que, como se sabe, tem no seu currículo o português como língua materna. Conforme Grannier (2001b), alguns desses profissionais tiveram oportunidade de aprender sobre o ensino de português como L2 em cursos de pós-graduação. Em período recente, novos profissionais passaram a ter disciplinas voltadas para o ensino de PL2 na licenciatura de Letras, como na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS) (GRANNIER, 2001b; ALMEIDA FILHO, 2007). Segundo a autora, atualmente já oferecem a disciplina de PLE na graduação, embora não de forma generalizada, a Universidade de Campinas (Unicamp), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A Unicamp, UnB e mais recentemente a USP oferecem essa disciplina também nos Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Já como graduação específica na área de PLE destaca-se a UnB que desde 1998 implantou a licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua, por iniciativa de Enilde Faulstich, conforme Grannier (2001b) e Almeida Filho (2007). Tal formação específica é importante, pois o perfil do professor de PL2 para fazer frente às demandas do século XXI merece uma atenção toda especial, sobretudo por que:

> O professor de português como L2 passa a ser um profissional com duas características fundamentais: é (1) um especialista e é (2) uma pessoa com sensibilidade para diversas variáveis. Como especialista ele é conhecedor de três áreas essenciais: (a) a língua portuguesa, (b) o processo de aquisição de uma L2 e (c) as abordagens de ensino/aprendizagem de L2. Como pessoa, ele desenvolve sensibilidade para (a) identificar diferentes situações de ensino e diferentes tipos de aprendizes com os quais interage, (b) elaborar materiais didáticos e (c) superar diferenças. (GRANNIER, 2001b: 6).

Feito este breve panorama sobre a formação de professores para a educação básica, a seguir abordaremos a formação inicial de professores e os seus desafios para a educação bilíngue de surdos.

2.3 A formação inicial de professores: desafios para o atendimento à educação bilíngue de alunos surdos

Conforme Skliar (1999a) a educação bilíngue de surdos não deveria se circunscrever à educação especial, já que aquela não é um novo paradigma desta, e sim, oposição . Para esse autor, "a separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngue desenvolva uma certa profundidade política" (SKLIAR, 1999a: 12). Entretanto, ainda hoje, as políticas públicas do setor (BRASIL, 2011a) consideram a educação bilíngue de surdos como sendo educação especial - tendo esses alunos o direito de usufruir do AEE, oferecido nas escolas/classes comuns – o que também entendemos ser equivocado. Sobre isso, baseados no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - que orienta o AEE – faremos mais uma ponderação. Se analisarmos o seu art. 1º, § 2º (já transcrito neste trabalho), talvez pudéssemos concluir que os surdos estão fora das diretrizes do AEE. Entretanto, mais à frente - em seu art. 5º, § 2º, III - esse documento afirma que:

> Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do **atendimento educacional especializado** [...]
> § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:
> [...]
> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva [...]. (BRASIL, 2011a., grifo nosso).

Além disso, a Nota Técnica nº 62 (NT 62) emitida pelo MEC, em 8 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011b), também é clara nesse sentido. Ou seja, a referida Nota Técnica, em seu item 6 (cujo teor transcrevemos na secção 1.1 deste trabalho) não deixa dúvidas quanto ao caráter de AEE que o Decreto nº 7.611/2011confere à educação bilíngue de surdos. Desse modo, no viés das atuais políticas públicas educacionais, discutir a formação de professores para o contexto de educação bilíngue de surdos passa, necessariamente, pela discussão da formação de profissionais para a educação especial. É o que faremos, de forma breve, a seguir.

Segundo Prieto (2003), diversas mudanças tem se configurado no que diz respeito ao *lócus* de atendimento educacional ao aluno com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação. Boa parte dessa população deixou de ser abandonada à sua própria sorte, ou segregada em instituições especiais e passou a ser encaminhada para AEE - de apoio

à classe comum. Isso porque, conforme a autora, o atendimento a estes alunos na rede regular de ensino é a intenção crescente dos governantes, visando cumprir a legislação. Em consequência, Prieto (2003) aponta o crescimento substancial do número de matrículas desses alunos na escola comum, onde serão atendidos por professores que não foram formados para trabalhar com essa demanda. Sendo assim, afirma Prieto (2003):

> [...] parece ser uma referência consensual investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com destaque, neste texto, para os professores que atuam na educação básica e na modalidade de educação especial. (PRIETO, 2003:19).

A formação de professores para a educação especial deve se pautar pelas propostas expressas nos seguintes documentos oficiais: Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos e nível superior, de abril de 2001 (BRASIL, 2001); Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Segundo Prieto (2003), alguns desses documentos, como as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001) têm como principal objetivo instituir diretrizes sobre a formação de professores. O texto desse documento propõe cursos voltados ao desenvolvimento de competências, em direção ao "[...] compromisso com valores inspiradores da sociedade democrática e deve, portanto, nortear os cursos de formação de professores [...]", afirma Prieto (2003: 132). Para a autora, as competências mais relevantes contidas naquele documento, que estão estreitamente relacionadas à formação de professores que atuarão no contexto de educação especial são, segundo Prieto (2003):

> Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;
> Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. (PRIETO, 2003: 134).

Segundo Prieto (2003), as características específicas dos alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação poderão ser contempladas somente se os cursos de formação atenderem ao proposto no referido documento.

Como já referido anteriormente, em diversos documentos nacionais e internacionais[47] é garantido a todos o direito de acesso a um determinado nível de escolarização básica. Dentre

[47] O Brasil é signatário de documentos internacionais como a Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nesse documento, os países signatários se comprometiam a garantir às crianças, jovens e adultos a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, além de constar das Constituições

esses documentos, destacamos a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001d), que apresenta o Plano Nacional de Educação (PNE/01) e a Resolução nº 2 do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB), de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

Mas, embora seja garantido a todos o direito à educação, a grande questão é quando se fala de garantir um "padrão mínimo de qualidade", prescrito na CF/1988, como princípio segundo o qual o ensino deverá ser estruturado (inciso VII, do art. 206). Isso porque, nos textos legais, não se define claramente o que se espera quando se refere à qualidade do ensino, sendo difícil, inclusive para o especialista, "[...] chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino" (OLIVEIRA; ARAÚJO 2005: 28). Nem sempre houve preocupação com a qualidade de ensino. Essa questão ganhou importância a partir da década de 1980, período em que "[...] a demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade." (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005: 7). A literatura consultada registra três significados distintos de qualidade, quais sejam:

> [...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005: 8).

De qualquer forma, seria ingenuidade imaginar que basta simplesmente matricular todos os alunos na classe comum e dizer aos professores que precisam trabalhar com as diferenças e estaria resolvido o problema da escolarização desses alunos. Mais que isso, é imprescindível garantir acesso ao conhecimento a todos os alunos, e não a sua mera inserção na escola, o que alguns autores consideram como integração não planejada, principalmente no tocante aos surdos (OLIVEIRA, 2008; SOUZA, R., 1998a; MACHADO, 2008).

Nesse sentido, autores como Mendes e Capellini (2007) entendem que são necessárias significativas mudanças na formação inicial e continuada dos professores a fim de prepará-los para atuar colaborativamente. Tais autoras consideram que o professor que atua na educação especial deve ter um papel "[...] prioritariamente como apoio centrado na classe comum" e não apenas no atendimento especializado (MENDES; CAPELLINI, 2007: 113). No seu entender, uma atuação colaborativa de fato poderá ocorrer somente se os professores

---

contemporâneas de quase todos os países do mundo e, em uma ínfima minoria, na legislação infraconstitucional (OLIVEIRA, 2005).

desenvolverem competências relacionadas à Educação Especial e Educação Comum. Nessa mesma linha, Bueno (1999) frisa que o grande problema, seja com os professores da Educação Especial, seja com os do ensino regular é que,

> [...] por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular. Isso se dá por esses professores terem calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado por eles atendido, pois o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências. (BUENO, 1999: 13).

Bueno (1999) afirma que o professor especializado, quando atua em conjunto com o professor do ensino comum, não deveria olhar para os alunos com deficiência somente a partir de suas dificuldades específicas, pois, dessa forma seriam tratados como "[...] diferentes dos demais, como se esses 'demais' se constituíssem em grupo homogêneo e com dificuldades completamente diferentes das dos deficientes" (BUENO, 1999: 13). Bueno (1999) também critica o fato de o professor especializado declarar ter boa experiência no atendimento às dificuldades específicas dos alunos com deficiência. Entretanto, algumas das características desses alunos ou dificuldades inerentes a uma determinada deficiência podem ser encontradas também nas crianças ditas "normais" e, nesse caso, o professor especializado, deve ser capaz de "[...] enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma abrangente [...]". Ou seja, o professor não pode ser um profissional voltado exclusivamente para a deficiência, mas, sim, pode ser um importante "agente de qualificação do ensino", colaborando com o trabalho realizado nas classes comuns com os demais alunos. (BUENO, 1999: 13). Podemos supor, então, que o professor "especialista" pode ter muita contribuição a oferecer para o trabalho do professor "generalista", termos adotados por Bueno (1999), e vice-versa, desde que a escola proporcione momentos de interação, discussão e construção de projeto comum que envolva os dois profissionais. Por isso, esse autor ressalta a importância de dois tipos de formação profissional, a

> [...] dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com "necessidades educativas especiais"; e dos professores especializados nas diferentes "necessidades educativas especiais", seja para atendimento direto a essa população, seja para apoio ao trabalho realizado por 48 professores de classes regulares que integrem esses alunos. (BUENO, 1999: 14).

O investimento em formação desses dois profissionais também se justifica consoante os seguintes argumentos de Bueno (1999):

> Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. (BUENO, 1999: 24).

Além de ser um crítico do atual *status quo* da formação de professores para a educação especial, Bueno (1998) também se opõe à perspectiva multicultural da cultura surda e da visão histórica da situação social do indivíduo surdo do modo como é relatado na literatura do campo.

Continuando, outro aspecto também importante é o conjunto de conhecimentos que o profissional deve dominar para exercer a docência na educação especial. Sobre isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) recomenda que:

> [...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, **conhecimentos gerais para o exercício da docência** e **conhecimentos específicos da área**. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o **caráter interativo e interdisciplinar da atuação** nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. (BRASIL, 2008a: 15, grifos nossos).

Assim, as instituições formadoras de docentes ainda não se adaptaram às mudanças de paradigma sobre a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Em relação à demanda que estamos focalizando, os surdos têm algumas peculiaridades, sobretudo, na comunicação, como já foi visto. Sendo assim, não são poucos os desafios a serem enfrentados na formação do professor de PL2 tanto para ouvintes quanto para surdos. Para estes últimos, a situação parece mais complexa visto tratar-se de PPE-L2 (FERREIRA,L., 2003a; GRANNIER, 2007). Nessa etapa das nossas discussões, acreditamos que chegou o momento de tentar sistematizar a resposta à questão central a que nos propusemos. Assim, com base nos autores que já compareceram neste trabalho e em outros que agora introduziremos, identificamos quatro desafios - que nomeamos como principais - na formação inicial de professores para a educação básica, onde deverão atender alunos surdos em contexto de educação bilíngue. Esclarecemos que os desafios que discutiremos a seguir não foram relacionados em ordem hierárquica. Ou seja, não atribuímos a eles nenhuma

hierarquia, pois entendemos que todos tem a mesma importância na formação desses profissionais para a educação bilíngue.

O primeiro desafio que merece discussão é: A formulação de diretrizes para a formação inicial com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos. As atuais políticas de educação de surdos parecem entender que tais conhecimentos poderiam ser oferecidos aos formandos por meio de uma disciplina específica na grade curricular dos cursos de formação de professores. Isso porque, o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que compõe a legislação que orienta a educação de surdos, criou a disciplina de Libras, na formação inicial de professores, impondo que:

> art. 3º. **A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória** nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior [...]
> § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005: 75-76, grifos nossos).

Bueno (2008) ressalta que o fazer pedagógico com alunos surdos não é tarefa fácil e é um equívoco querer reduzir a questão à mera inserção de uma ou outra disciplina na grade de formação inicial de professores, como está acontecendo no caso da Libras. Também, não basta incluir disciplinas especificas nos cursos de formação inicial de professor sem definir "[...] qual o teor dessa disciplina, seus objetivos, sua ementa e conteúdos, etc." (PRIETO, 2003: 137). Concordamos, tanto com Bueno (2008) quanto com Prieto (2003), já que a educação de surdos passa, essencialmente, pela questão linguística desses alunos, o que não se resolve com reducionismos como, por exemplo, a criação de uma disciplina, deixando que as IES a estruturem como bem entenderem. Prieto (2003), ressalta, ainda, que o "professor de professores" precisa estar apto para desenvolver a referida disciplina, no ensino superior. Essa questão também é delicada no campo da surdez. Afinal, quem vai formar o professor de professores para a educação bilíngue de surdos? Em 2005, no IV Congresso Internacional e X Seminário Nacional do Ines, Quadros (2005) anunciou um projeto - a ser desenvolvido pela UFSC, com o apoio da Capes-, cuja proposta era oferecer formação teórico-prática em nível *stricto sensu* na área da surdez. Tal formação contemplaria o professor bilíngue (Libras X língua portuguesa), professores de Libras (surdos) e intérpretes de Libras, que atuariam como docentes e pesquisadores no ensino superior. Não localizamos na literatura produções que conferissem o andamento atual deste projeto. Por outro lado, ainda que o mesmo tenha vingado, não é um projeto nacional. É um projeto local daquela instituição.

Discorrendo um pouco mais sobre o perfil de docentes para a educação de surdos, até meados dos anos de 1990, a formação desses professores estava pautada exclusivamente em propostas baseadas no saber clínico, sem considerar a Libras, uma vez que esta ainda era "demonizada" em função do Oralismo (VIEIRA-MACHADO, 2010). Segundo a autora, mudanças começam a ocorrer a partir da política de educação para todos que emerge da Declaração de Salamanca, em 1994, já que este documento reconhece o uso da LS como direito do surdo no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação de professores deveria considerar práticas bilíngues, já que o surdo poderia narrar-se em Libras e/ou em português. Entretanto, conforme Vieira-Machado (2010), o que se seguiu a Salamanca (1994) não foi exatamente o ideal que esse documento propunha na formação de professores para o contexto de educação bilíngüe de surdos. Isso porque, "a formação desse profissional passou a ser confundida com o generalista em educação especial" (VIEIRA-MACHADO, 2010: 53). Tal formação passou a ser um problema já que esse profissional, mesmo "especialista", não conseguia, conforme Vieira-Machado (2010),

> [...] dar conta da complexidade do uso da Língua de Sinais nos atendimentos, reduzindo a educação de surdos à sua permanência na sala de aula e atendimentos em salas de recursos uma vez ou duas por semana (como uma terapia) para algum tipo de trabalho de "estimulação cognitiva". (VIEIRA-MACHADO, 2010: 53).

Conforme Vieira-Machado (2010), não demorou a oposição contra a formação desses professores, por parte dos surdos e pesquisadores do campo da surdez, que reivindicavam o saber localizado, na história das suas lutas. O saber que foi "[...] silenciado, não pela falta de fala, mas pelo entendimento de sua incapacidade para falar. (VIEIRA-MACHADO, 2012: 81). Ainda, conforme Vieira-Machado (2012: 81), "mudanças no processo de formação vem sendo fundamentais para que esses 'saberes-insurretos' façam parte da gama de saberes que compõem o profissional que atua com alunos surdos". Entendemos que, fruto desse compasso de mudanças, na proposta do AEE, a figura do professor especialista em deficiência auditiva passa a ser substituída pela de outros três profissionais: o professor de Libras, o tradutor e intérprete de Libras e o professor de PPE-L2. Assim, para atender aos alunos surdos, serão necessários quatro profissionais, já que o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, prevê:

> Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.
> § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem: [...]
> **III - prover as escolas com:**

> **a) professor de Libras ou instrutor de Libras;**
> **b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;**
> **c) professor para o ensino de PPE-L2 para pessoas surdas;**
> **e) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos.** (BRASIL, 2005: 80, grifos nossos).

Dessa forma, com essa previsão legal, os alunos surdos contarão com um professor regente de classe e três outros profissionais. Contudo, todos esses profissionais não atenderão ao aluno simultaneamente. Isso porque, o AEE está contido na Educação Especial e esta não substitui a educação regular. Sendo assim, o AEE, previsto no Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011 – que substitui o Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008 – impõe que esse atendimento seja complementar e, portanto, deve ocorrer no contraturno da classe comum (BRASIL, 2011a).

A formação desses profissionais está prevista no Decreto 5626/2005, quando declara:

> Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:
> I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a **educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua**;
> **II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;**
> III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005: 79).

Certamente, para atender aos futuros professores da classe comum, o Decreto 5626/2005 também prevê que:

> Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005: 80).

Causou-nos estranheza o fato de não encontrarmos - na literatura consultada - nenhuma movimentação, por parte das IES, para criar essa disciplina. Parece-nos que a legislação que acabamos de citar é bem clara quanto à obrigatoriedade da disciplina de PPE-L2. Tão obrigatória quanto o é a disciplina de Libras. Esta, independentemente de como esteja estruturada, já vem sendo oferecida pelas IES nos seus cursos de licenciaturas, conforme relatos encontrados na literatura consultada. Na ministração dessa disciplina, é possível localizar uma perversa contradição, já que "há todo um discurso cuidadoso em relação à língua de sinais e [ao mesmo tempo] à busca pela erradicação dela", conforme afirma Vieira-Machado (2012: 82). Ainda que a disciplina de Libras possibilitasse ao futuro professor a

fluência nessa língua- o que está longe disso – talvez não fosse suficiente para os desafios do seu trabalho com o aluno surdo em sala. Hoje, alguns professores de surdos já constatam essa insuficiência. Definitivamente, "saber Libras, e tão somente saber Libras e ser pedagoga ainda não era suficiente", constata Vieira-Machado (2012: 93) ao analisar a fala de uma das informantes de sua pesquisa.

De toda maneira, não obstante a tendência das políticas públicas seja a de obrigar a criação de disciplinas nos cursos de licenciaturas já existentes, o cumprimento integral de tal exigência relativa aos surdos não se verifica nas IES. Ainda que, a nosso ver, se trate de conhecimentos essenciais à formação inicial de professores que ensinarão PPE-L2 para surdos, nada encontramos. Também, não localizamos discussões a respeito da implementação de quaisquer disciplinas afins. Ou seja - sempre remetendo-nos ao conjunto da literatura consultada -, também não encontramos trabalhos que analisam essa questão. Será que nós, os pesquisadores e até o próprio MEC (MEC, 2007) não estamos entendendo que PPE-L2 para surdos teria a função de instrumentalizar esse aluno? Ou seja, a sua necessidade de saber PPE-L2 seria apenas, de forma utilitária, para comunicação com a sociedade ouvinte no seu cotidiano, principalmente fora da escola? Não podemos afirmar que esse pensamento seja de todo ruim. Mas, seguindo a linha de raciocínio de Orlandi (1998) sobre o papel da L1 na formação da memória histórica, deveríamos estar preocupados com esse cenário. O raciocínio de Orlandi (1998) foi ampliado por Blatyta (2008) também para as línguas estrangeiras às quais somos submetidos nos diversos contextos. E, seguindo tal raciocínio, é mister que levantemos a seguinte questão: uma situação linguística inversa - onde apenas a Libras é valorizada - não relega o PPE-L2 a uma posição meramente utilitária, negando ao surdo a possibilidade de também constituir-se enquanto sujeito desta segunda língua à qual ele está exposto desde o nascimento e permanecerá nela enquanto estiver exposto aos bens culturais da sociedade ouvinte? Esta é outra discussão necessária e importante para se desenvolver, o que não faremos aqui, dada à limitação deste trabalho. Ora, se pretendemos oferecer uma educação bilíngue ao surdo, como é possível negligenciar ao seu futuro professor algum conhecimento básico - para não dizer habilitação, em graduação específica - sobre a L2 desse aluno? Parece que a L2 está sendo tratada como algo de somenos importância. Por conhecermos as comunidades de surdos e a sua aversão ao português (FERREIRA, L., 2003b), não nos admiramos que, por parte deles, não se verifique tanto interesse na implementação de disciplinas que discutam PPE-L2 na formação inicial de professores. Talvez, ressabiados com as práticas equivocadas porque passaram, historicamente, quando seus professores os obrigavam a falar para aprenderem a língua portuguesa (FERREIRA, L.,

2003b, VIEIRA-MACHADO, 2012). Se há mesmo esse desinteresse por parte dos surdos, a nosso ver, é contraditório. Não desprezando questões da subjetividade que atravessam esse sujeito pela língua (BEHARES,1999; ZAJAC, 2011), os surdos - se competentes na leitura e escrita do português - talvez tenham maiores e melhores condições de interação social fora das comunidades de usuários de Libras (no trabalho, no lazer, etc). A quem interessaria o escanteamento dessa discussão? A continuar tal situação - que classificamos como perversa - não poderemos vislumbrar boas perspectivas para a educação bilíngue oferecida aos surdos. E aqui – é bom ressaltar –, independentemente de se tratar de escola/classe comum ou de escola/classe especial. Entendemos que não é o tipo de escola/classe que resolverá as deficiências na educação de surdos. O que poderá minorar tais deficiências será o tipo de ensino que se oferece a esses alunos. Ou seja, se esse ensino será significativo para esse sujeito.

De qualquer forma, a nossa estranheza justifica-se pelo fato de que as ações dos textos legais retrocitados prevêem a criação de novas disciplinas nos cursos de formação inicial de professores, o que, sabemos, não necessariamente garantirá o atendimento educacional com qualidade aos alunos surdos. Desse modo, conforme Bueno (2008), talvez uma formação mais ampla e consistente pudesse ser um caminho para se encarar os grandes desafios na educação dessa demanda. Na literatura pesquisada, não localizamos nenhum projeto de formação que pudesse ser classificado como abrangente e consistente. Mesmo o Programa Nacional de Educação de surdos, concebido pelo MEC no ano de 2001 não se trata de formação inicial, mas, continuada. Além disso, o módulo que trata da língua portuguesa (SALLES, 2004) parece mais preocupado em propor uma metodologia do que em discutir a formação. O que encontramos na literatura trata-se de um projeto em andamento, como, uma das ações efetivas da política de apoio à educação de surdos instituída pelo MEC, por meio da UFSC, em 2006. Referimo-nos ao projeto Letras-Libras, cujas vagas foram oferecidas, inicialmente, apenas para candidatos surdos que fariam a licenciatura, destinada a formar professores de Libras para o ensino básico e superior (FRANCO, 2009). O curso oferecido foi na modalidade de educação à distância (EAD) semipresencial, nos fins de semana, e aconteceu em pólos nas principais capitais do país. A primeira turma iniciou o curso em outubro de 2006 e concluiu em dezembro de 2010, sendo a colação de grau realizada no primeiro semestre de 2011. Para esse curso, foram admitidos cinquenta surdos em cada polo (no de São Paulo, as aulas presenciais aconteceram no prédio da Letras, na USP). A segunda turma iniciou-se em outubro de 2008 e teve uma modificação quanto ao curso e à admissão de candidatos: passou a oferecer duas habilitações, sendo licenciatura para habilitação de professor de Libras e

bacharelado para habilitação de tradutor/intérprete de Libras. A licenciatura continuou sendo destinada, preferencialmente, aos surdos. Os cursos começaram em setembro de 2008, com previsão de conclusão para setembro de 2012. Dessa vez, foram oferecidas sessenta vagas para cada estado da federação e para o Distrito Federal (trinta vagas para a licenciatura, destinadas a candidatos surdos e trinta vagas para o bacharelado, destinadas a ouvintes). No estado de São Paulo, as aulas presenciais estão acontecendo em Campinas, na Faculdade de Educação, da Unicamp.

Embora a iniciativa tenha seus méritos, entendemos que, da forma em que foi concebida e implementada evidenciou-se uma série de fragilidades, que podem inviabilizar os seus resultados concretos. Primeiro pela quantidade de formandos, extremamente pequena para a realidade atual. Segundo, pelos objetivos do projeto Letras-Libras. Pelas informações que temos (informação verbal)[48] é possível afirmar que ele objetiva formar somente duas categorias de profissionais: a) professores de Libras, preferencialmente, surdos; b) tradutor/intérprete de Libras (ouvintes), com ênfase para o contexto educacional. Ou seja, esse projeto não tem como objetivo formar professores com sólida base de conhecimento teórico/prático das questões do ensino/aprendizagem de PL2 para atuarem na educação bilíngue de surdos. É possível tal conclusão, ao menos por dois motivos: (1) porque na grade curricular do curso de licenciatura não consta nenhuma disciplina com esse objetivo, já que ele foi criado para formar professor de Libras e não de PL2; e (2) porque a disciplina de PL2 também não é oferecida na grade do curso do bacharelado e, ainda que o fosse, os formandos não estariam autorizados a exercerem a docência por impedimento legal, visto não terem cursado a licenciatura (LDB/96). Para não restar dúvida quanto aos objetivos do Letras-Libras, a atual coordenadora do projeto, Profa. Dra. Marianne Rossi Stumpf, confirma que o curso não formará professores de PL2, mas, apenas professores de Libras (pela licenciatura) e tradutor/intérprete de Libras (pelo bacharelado), sendo que aqueles estarão habilitados para a docência de Libras nos níveis de ensino básico e superior. Segundo ela, o projeto também não tem garantia de continuidade, já que não se abriu nenhuma outra turma além da que está em andamento.

Outra ação formativa do MEC de que temos conhecimento é o curso Bilíngue de Pedagogia, que está em andamento no Ines[49]. Segundo Ciccone (2006), o curso pretende

[48] Informação fornecida por Marianne R. Stumpf, em resposta à nossa pergunta, na mesa redonda "Educação de surdos: perspectivas atuais", composta por Madalena Klein, Marianne R. Stumpf e coordenada por Cristina B.F. Lacerda, no IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado de 2 a 5/11/2010, na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar).

[49] Disponível em: <http://www.ines.gov.br/Lists/Atendimentos/DispForm.aspx?ID=7>. Acesso em: 6 fev. 2012.

oferecer aos formandos licenciatura plena, com as seguintes habilitações: educação infantil; anos iniciais do ensino fundamental, que incluirá a educação de jovens e adultos (EJA); e ensino médio suas disciplinas de caráter pedagógico. O curso, cujo ingresso acontece pelo concurso vestibular em Libras, é aberto a surdos e ouvintes que, ao concluí-lo poderão trabalhar na educação bilíngue. Contudo parece que esse projeto padece das mesmas fragilidades – ou até fragilidades maiores – que as do Letras/Libras. Independentemente de sua qualidade ─ que no momento não temos elementos concretos para avaliar ─ ele oferece um número extremamente reduzido de vagas, num único município do país (Rio de Janeiro), além do problema da quase inexistência de "professores de professores" (PRIETO, 2003) para essa modalidade de formação.

Portanto, até o momento, parece que o governo federal ainda não tem um caminho definido para a formulação e implementação de uma política pública, cujo objetivo seja formar também os professores de PL2 na modalidade escrita para atuarem na educação bilíngue de surdos. Tanto que uma de suas orientações recomenda que o ensino dessa disciplina, na educação básica, seja

> [...] desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez. (BRASIL, 2007: 38).

Como podemos constatar nessa orientação, o MEC não precisaria ser mais genérico. Ou seja, parece que o fazer pedagógico dependeria mais da fé que o professor teria em que seu aluno surdo aprendesse, do que de outras variáveis como, por exemplo, uma formação abrangente e consistente do professor. Entendemos que, sem prejuízo das ações para formação de professor de Libras e de tradutor/intérprete de Libras, urge a necessidade de também se pensar e executar políticas públicas para formar professores para a educação bilíngue de surdos, competentes para trabalhar o ensino/aprendizagem de PPE-L2, bem como de professores surdos (ou ouvintes fluentes em Libras), para as diferentes disciplinas da grade curricular do ensino básico.

O MEC também deixa claro que, considerando que o professor esteja devidamente formado, o objetivo do ensino de PL2 "[...] é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas [...]" (MEC, 2007:38). Essa orientação é preocupante na medida em que parece dar prioridade ao ensino da competência gramatical ou linguística e, só posteriormente, à competência textual. Com base nas produções mais atuais no campo do

ensino de PL2 nas línguas orais (ALMEIDA FILHO, 2010b), tal orientação não estaria equivocada, visto que, aparentemente, a ênfase ao comunicativismo é deixada apenas para as fases posteriores do aprendizado?

Portanto, é premente a formulação de diretrizes mais claras sobre a formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos. Enquanto isso não acontecer, não vislumbraremos boas perspectivas de ensino para os alunos surdos.

O segundo desafio que apontamos é: Investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno. Atualmente, parece bastante comum os cursos de formação de professores darem ênfase à preparação técnica, reservando pouco ou nenhum espaço em seu currículo para estimular o formando a refletir sobre suas crenças, nas quais também se deveria dar mais enfoque (ALVAREZ, 2007). Para a autora, isso é preocupante já que as crenças, geralmente, respaldam a prática do professor em sala, assim como o papel que se auto-atribui e que ele atribui aos seus alunos. Na formação do professor de línguas, não basta apenas lhe ensinar as mais modernas abordagens, metodologias, técnicas e estratégias de ensino, pois ao chegar à sala de aula ele vai agir de acordo com o que acredita efetivamente, que são as suas crenças (NÓBREGA, 2010). Dessa forma, Alvarez (2007) assegura que,

> [...] no processo ensino-aprendizagem de línguas, as crenças são elementos constituintes da cultura de aprender ou de ensinar que se refere ao conhecimento implícito ou explícito do indivíduo (professor ou aluno), determinado por seus pressupostos, idéias, mitos e crenças sobre como aprender ou ensinar uma língua. (ALVAREZ, 2007: 198).

A Psicologia, na abordagem cognitiva, traz diversos estudos sobre o tema, dentre os quais destacamos os de Bandura (1986), Beck (1997), Pajares (2002), Rangé e Fenster (2004) e Caballo (2003). Conforme todos esses autores, as crenças distorcidas podem se perpetuar baseadas em várias tendências disfuncionais de raciocínio do indivíduo. Uma das tendências comuns no indivíduo é a de atentar de forma seletiva para as informações que confirmam suas crenças e ignorar ou distorcer os dados que poderiam questioná-las, modificá-las ou até refutá-las. Rangé e Fenster (2004) também discutem as crenças irracionais, termo muito familiar na abordagem psicológica cognitivista. Para eles, as crenças irracionais estão ligadas a interpretações ou crenças ilógicas, com pouca ou nenhuma sustentação empírica, mas que interferem na obtenção das metas estabelecidas pelo indivíduo para si ou para o outro. Entretanto, o fato de serem irracionais não significa que não exista um raciocínio sobre o evento que as dispara. Sem dúvida, existe um raciocínio, porém, ele é errôneo, levando a conclusões também errôneas.

Para o nosso trabalho, a definição de crença que nos parece mais apropriada é apresentada por Alvarez (2007). Para ela, a crença

> [...] constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que têm o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são constituídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. (ALVAREZ, 2007: 200).

Alvarez (2007) acredita que, para atender às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, as crenças podem ser modificadas ao longo do tempo, desde que ele se convença que tal modificação lhe trará benefícios. A autora afirma que a prática cotidiana dos professores, nas quais expressam suas ações e comportamentos, é o espaço onde aparecem as suas crenças representadas por convicções dos assuntos que estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, influenciando diretamente as atitudes dos alunos como uma profecia que se cumpre por si mesma. Contudo, afirma Alvarez (2007) nesse processo junto com o professor também está envolvido o aluno, formando agentes ativos

> [...] cujos pensamentos, percepções, planos, influenciam e determinam suas condutas. Ambos tomam decisões, refletem, emitem juízos, têm crenças, valores e atitudes, o que justifica que, em situações iguais e em contextos semelhantes possam ser tomadas decisões distintas. (ALVAREZ, 2007: 200).

No caso específico dos professores para a educação bilíngue de surdos, as crenças também podem ter um papel fundamental, sobretudo no que toca aos processos de ensino e aprendizagem de PPE-L2. Nesse processo, parte dos problemas pode estar associados às crenças dos seus professores a respeito desse sujeito, de sua língua e de sua capacidade de aprendizagem.

No aspecto da aprendizagem, conforme Ferreira (2003), uma das crenças é de que uma pessoa surda, não apresentando nenhum problema relacionado à visão, não deveria possuir dificuldade alguma em compreender ou produzir um texto escrito. Entretanto, segundo essa autora, nas instituições educacionais brasileiras, é fácil constatar que a dificuldade dos alunos surdos na aquisição da escrita é enorme, sendo a língua portuguesa a disciplina mais temida pela maioria deles. Essa autora afirma que a capacidade visual não é condição *sine qua non* para o acesso ao texto escrito. Não fosse assim, os falantes orais da língua portuguesa compreenderiam perfeitamente o finlandês, cujo sistema fonológico é bastante similar ao do português. Evidente que não é o caso. O nativo da língua portuguesa pode ler um texto em finlandês com pronúncia correta, porém, não dominando essa língua, não entenderá o significado de nenhuma de suas palavras, conclui a autora.

Um de nossos trabalhos anteriores, realizado junto a professores da rede pública estadual paulista, indicou algumas das crenças desses profissionais sobre o aluno surdo (SOARES, R., 2009). Muitos professores acreditavam que esse aluno tinha dificuldade de aprendizagem, era lento e copista. Sobre a língua utilizada pelos surdos (a Libras), afirmaram que é um sistema de códigos como o Braille e tem como função ajudar na fala oral, o que é um equívoco, como já explicado neste trabalho. Ao contrário, a Libras não tem essa finalidade precípua. Aliás, tal pensamento era uma das bases da Comunicação Total, filha primogênita do Oralismo, como já comentado neste trabalho.

Esses professores acreditavam, também, que a Libras era uma língua pobre, que não tinha os elementos gramaticais do português como os conectivos, flexão de gênero, número e grau de substantivos e adjetivos, bem como flexões verbais de modo, tempo e pessoa (ao estabelecerem, nas frases e textos, a concordância verbal e nominal). Assim, pensavam eles, o aluno jamais poderia ter acesso aos conteúdos escolares apenas por meio dessa língua. A propósito, em vários países as línguas de sinais sofrem com mitos e concepções inadequadas que lhes são atribuídas. Quadros e Karnopp (2004) discutem tais mitos, que relacionamos a seguir:

1. A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos. Esta ideia já foi refutada neste trabalho, com base em autores como Stokoe (1960), Ferreira (1979; 1995), Sánchez (1990) e Sacks (2002).

2. Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas. Com exceção do Canadá – conforme já registramos neste trabalho – que utiliza a mesma língua de sinais dos Estados Unidos (a ASL), elas são distintas em cada país. Segundo Quadros e Karnopp (2004: 33) "pesquisas realizadas com surdos de 17 países demonstram que as línguas de sinais de diferentes países em geral não são entendidas por surdos estrangeiros." E mesmo dentro do próprio país, é possível encontrar variações linguísticas da língua de sinais nacional, semelhante ao que ocorre nas línguas orais, como já discutimos aqui.

3. Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais. Esta tese também já foi discutida neste trabalho e vimos que ela é rebatida por diversos autores do campo (SÁNCHEZ, 1990; FERREIRA, 1993, 1995; 2003; BEHARES, 1993; SKLIAR, 1997, dentre outros).

4. A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. Este argumento é muito semelhante ao anterior e, da mesma forma, facilmente rebatido pelos

autores que citamos no item imediatamente acima e, principalmente com as considerações de Ferreira (1995), já apresentadas neste trabalho. Desse modo, Quadros e Karnopp (2004: 35) asseveram que o "empobrecimento lexical nas línguas de sinais surgiu a partir de uma situação sociolinguística marcada pela proibição e intolerância em relação aos sinais na sociedade e, em especial, na educação".

5. As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes. Segundo Quadros e Karnopp (2004: 36) esse pensamento é antigo e surgiu quando se acreditava que a linguagem "estava associada à capacidade do ser humano de 'falar'", o que também se configura em um mito. Atribui-se a Santo Agostinho (354-430 d.C.) a ideia de que o surdo não podia crer, pois a fé somente seria obtida ao ouvir o Sermão, a palavra falada, como o fazem os ouvintes. Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2004) afirmam que, à época, a Igreja Católica ensinava aos surdos a fala oral, para que fosse possível confessarem seus pecados, sob pena de estarem condenados à perdição no fogo do inferno.

6. As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem. Este argumento foi rebatido por meio das pesquisas de Hickok, Bellugi e Klima (2004). Nesse trabalho, os autores concluíram que a língua de sinais, em termos neuropsicológicos, no âmbito da linguagem, processa-se no cérebro de modo análogo às línguas orais.

É importante que o professor tenha conhecimentos da (e sobre) a língua de sinais, já que esta cumpre o papel de L1 para os surdos. Nesse sentido, tanto Ferreira (1995; 2003) quanto Grannier (2012)[50] sustentam que, não tendo o surdo adquirido anteriormente a LS, será inútil submetê-lo ao aprendizado de PPE-L2. Considerar a aquisição da LS como condição *sine qua non* para que o surdo adquira uma segunda língua – no nosso caso, o PPE-L2 – parece ser um entendimento pacífico de boa parte dos autores do campo (FERREIRA, 1995; 2003; SOUZA, R., 1998a; QUADROS, 1997; CAPOVILLA, 2001c; LACERDA; MANTELATTO, 2000, dentre outros). Tais autores também concordam ser a LS a língua materna natural dos surdos, como já discutido neste trabalho. Assim, a imersão da criança surda o mais breve possível na LS pode facilitar o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, asseguram tais autores. A exposição da criança surda a esse contexto linguístico

[50] GRANNIER, Daniele M. Curso de extensão "Ensino de português como segunda língua no contexto da educação bilíngue", de 21/05/2012 a 02/07/2012. Universidade de Brasília. **O professor de português como segunda língua no contexto da educação bilíngue**. Manuscrito, 18 p. Disponível em: http://www.gie.cespe.unb.br/moodle/file.php/54/GRANNIER_-_manuscrito_2012.pdf. Acesso em 15 jun.2012.

favorável é fundamental para o seu desenvolvimento, já que isto [...] lhe possibilitará, mais tarde, a fazer uso da Língua de Sinais como metalinguagem para a aquisição das habilidades de leitura e escrita alfabética e, se assim o desejar, também da oralização." (CAPOVILLA, 2001c: 1.540). Notamos que esse autor entende que a precedência da aquisição da LS facilitaria até mesmo a eventual oralização do surdo. Contudo, essa tese não encontra eco nos demais trabalhos que consultamos na literatura. Pelo contrário, Lacerda e Mantelatto (2000: 38) entendem que a oralização e audibilização, geralmente, reduzem a linguagem do surdo "à sua produção articulatória, privando-o de um desenvolvimento pleno". Ou seja, seria bem mais produtivo expor o surdo, ainda em idade precoce, à LS. Nesse entendimento, alguns autores – como Ferreira (1995; 2003) e Quadros (1997) – salientam que a criança surda, filha de pais ouvintes, que ainda não teve acesso à Libras, deve ser submetida, *a priori*, em contextos de aquisição dessa língua. Tal contexto, ainda que seja na escola, deveria contar, preferencialmente, com surdos adultos, usuários da Libras, sendo dispensado o processo formal de aprendizagem. Esta se daria da mesma forma que a aquisição natural de qualquer L1. Isto porque, por se tratar de uma língua, a LS pode ser adquirida pela criança surda "[...] sem que sejam necessárias condições especiais de 'aprendizagem'[...], asseguram Lacerda e Mantelatto (2000: 38). Ou seja, todo o processo se daria pela interação, como ocorre com as crianças ouvintes na aquisição da fala oral. Aqui, é bom notarmos que as políticas públicas brasileiras sobre a educação de surdos também trazem essa preocupação. Isso porque, o item II, § 1º, art. 14 do Decreto 5626/2005 dispõe que o ensino da Libras e do português na modalidade escrita serão ofertados aos surdos, obrigatoriamente, desde a educação infantil. Da mesma forma, defendendo o direito da criança surda de crescer bilíngue, Grosjean (2012)[51] pontifica que a ela deve ser permitida a aquisição de duas línguas: a de sinais (como L1) e a dos ouvintes de seu país (como L2). Seja no caso da Libras, seja no de PPE-L2, cabe indagar qual o perfil do professor que assumirá tamanho desafio?

Continuando sobre o ensino e aprendizagem de PPE-L2 para os surdos, um dos grandes entraves nesse processo advém de outra crença, recorrente entre os profesores participantes de nossa pesquisa citada anteriormente. Eles acreditavam que o aluno surdo tinha dificultades para aprender (ou não aprendia) o português porque não ouvia, já que ele era deficiente auditivo (SOARES, R., 2009). Portanto, acreditavam eles que seria

[51] GROSJEAN, François. Curso de extensão "Ensino de português como segunda língua no contexto da educação bilíngue", de 21/05/2012 a 02/07/2012. Universidade de Brasília. **O direito da criança surda de crescer bilíngüe.** Manuscrito, 04 p. Conferência original ministrada na University of Neuchâtel, Switzerlan. Traduzida por Sergio Lulkin. Disponível em: <http://www.gie.cespe.unb.br/moodle/file.php/54/GROSJEAN_Direito_da_crianca_surda_de_crescer_bilingue.pdf>. Acesso em: 15 jun.2012. ..

praticamente impossível ter sucesso no proceso de alfabetização ou de letramento desse aluno. Nesse aspecto, podemos pressupor que a crença do professor na possibilidade de alfabetização ou de letramento de qualquer aluno estaria baseada no "método fônico"[52]. Em relação a essas crenças, aquele nosso trabalho (SOARES, R., 2009), corrobora o de outros autores do campo - Lacerda, 1996; Souza, R., 1996 e 1998a; Pereira, 2003, Furlan; Toyoda, 2011 - que discutem as práticas do professor que atua na educação de surdos. Tais crenças equivocadas, por parte dos professores, podem contribuir para o fraco resultado obtido por muitos desses alunos na aprendizagem do português-por-escrito.

Desse modo, é imprescindível pensar a introdução do aluno surdo à leitura e escrita da língua portuguesa, descartando que esse acesso se dê pelo som das letras. Neste aspecto, Ferreira (2003) entende que o problema que se coloca a respeito do surdo é da seguinte ordem: pelo fato de não ouvir, ele não adquire o português falado de forma espontânea pela interação com seus interlocutores no ambiente familiar e social, como acontece com as pessoas ouvintes. Assim, seu desempenho nesta modalidade do português é, em geral, extremamente precário. Segundo Ferreira (2003a), as metodologias de ensino e aprendizagem da escrita do português no Brasil priorizam, na maioria dos casos, o aspecto sonoro[53] da língua para ensinar as letras do alfabeto gráfico e as palavras que, geralmente, são apresentadas descontextualizadas e sem ênfase no significado. Dessa forma, continua a autora, o desempenho do aprendiz surdo na língua escrita, que poderia ser excelente, também acaba sendo precário ou quase nulo. Nesse sentido, corrobora Zajac (2011), quando, baseada em trabalho de Pommier[54] (1993), indica que não há correspondência direta entre escrita e fala, ou seja, o visual (escrito) e o oral (falado) não são duas formalizações correspondentes da literalidade. Além disso, ressalta essa autora, se a letra fosse apenas um signo escrito correspondente a um som, então qualquer indivíduo que já tivesse a habilidade da fala oral deveria, ato contínuo, saber escrever. Tal não acontece, já que a distância entre a capacidade de fala oral e a atitude de escrita mostra que a adequação do som ao signo é resultado de um processo complexo e assimétrico.

Ferreira (2003a) ainda adverte que, embora nada impeça que o professor pronuncie os textos escritos que apresenta a seus alunos,

---

[52] O Método fônico ─ defendido por alguns autores como Capovilla (2001b), na alfabetização de ouvintes ─ enfatiza a necessidade de ensinar a pessoa a associar grafemas (letras) a fonemas (sons). Esse autor considera excessivamente remota a possibilidade da alfabetização fora do fonocentrismo.

[53] Voltaremos a esse assunto ainda neste capítulo quando abordarmos o método fônico, no quinto desafio.

[54] POMMIER, Gerard. **Naissance et renaissance de l'écriture. Paris**. Press Universitaires de France: 1993.

> [...] a forma fônica do texto vai ser dificilmente captada pelo surdo e pode mesmo, se for a única via, provocar falta de motivação devido ao esforço que ele [o surdo] terá que investir na sua decifração e aos problemas de apreensão de um significado distinto daquele veiculado pelo texto. (FERREIRA, L., 2003a: 13).

Continuando, Ferreira, L. (2003a) esclarece que a fala dos surdos não é oral e, sim, na modalidade espacial-visual da LS utilizada por eles. Assim, a fala sinalizada deles – como a oral, nos ouvintes – tem um papel fundamental nesse processo de aquisição, principalmente, no que diz respeito à veiculação das estruturas linguístico-cognitivas do conhecimento e da experiência necessárias à produção e compreensão textual. Enfatizando esse aspecto da fala em detrimento dos segmentos fônicos, Ferreira, L. (2003a) afirma que é perfeitamente possível substituí-la pela Libras, que, na realidade, nada mais é do que a "fala" dos surdos brasileiros. Fala que, nesse caso, deve ser entendida como uma modalidade oposta à escrita e não à língua. A autora afirma, ainda, que experiências têm demonstrado que os leitores, muitas vezes, aprendem o significado e a forma das palavras utilizando estratégias de adivinhação e de seu registro fotográfico, sem, necessariamente, vocalizá-las.

Ainda referindo-se ao aprendizado da leitura e escrita da língua portuguesa pelo aluno surdo, Ferreira, L. (2003a) entende que o excessivo foco na relação letra-som pode acarretar alguns problemas no processo de ensino e aprendizagem, tais como:

> a) perda de muito tempo neste processo, retardando a aquisição das estruturas mais completas dotadas de significado;
> b) não compreensão pelo surdo dos exercícios que se utilizam do mesmo som, recorrentemente, em várias expressões do texto (como, por exemplo: *o rato roeu a roupa do rei de Roma*), e consequente incompreensão dos objetivos da escrita, vendo-a apenas como um exercício mecânico;
> c) apresentação ao surdo de uma concepção de leitura e escrita equivocada por ignorar que o processo envolve muito mais do que a interpretação e produção de palavras soltas, do mesmo tipo de estrutura sentencial com significados descontextualizados e, muitas vezes, desinteressantes, da justaposição das sentenças sem elementos de coesão e mesmo sem coerência ou relevância. (FERREIRA, L., 2003: 15).

Assim, Ferreira, L. (2003a) conclui que, para que os complexos processos de ensino e aprendizagem do aluno surdo ocorra, o contato direto com o texto escrito é possível e não apenas apresentação de vocábulos isolados. Contudo, havendo a intermediação da fala em Libras, esse processo será muito mais eficientemente desenvolvido. Portanto aqui é importante que o futuro professor saiba a importância da precedência da aquisição da LS pelo aluno surdo, já que ela é um dos pré-requisitos fundamentais para o aprendizado de PPE-L2.

Tal insistência do professor pela fala oral do aluno surdo, na maioria das situações, também não se mostra eficiente. Primeiro porque grande parte dos surdos não tem resto

auditivo e não faz leitura labial (não são surdos oralizados). Segundo porque, mesmo no caso dos surdos oralizados, geralmente há uma perda superior a 50% do conteúdo da mensagem oral do emissor para esse receptor surdo (SACKS, 2002). Desse modo, é de suma importância o professor compreender que não há dependência nem subordinação entre a aprendizagem da escrita em relação à fala oral ou vice-versa (ZAJAC, 2011).

Segundo Pajares (1992), parece bastante comum os cursos de formação de professores darem ênfase à preparação técnica, reservando pouco ou nenhum espaço em seu currículo para estimular o formando a refletir sobre suas crenças. Já que as crenças, geralmente, respaldam a prática do professor em sala, assim como o papel que atribui a si mesmo e aos seus alunos (ALVAREZ, 2007), elas deveriam ser objeto de destaque na sua formação inicial. Assim, seria também uma oportunidade para colocar o futuro professor frente a algumas questões de sua subjetividade. Até porque, conforme lembra a autora, os professores são sujeitos de uma ação que aprenderam ao longo da vida na sua história como alunos e dentro da própria academia quando de sua formação.

Outro fator complicador na educação do aluno surdo (assim como do ouvinte) é a tendência à padronização e homogeneização das práticas pedagógicas na escola. Não é raro que essa instituição adote modelos teórico-metodológicos calcados numa visão linear e estática dos processos de ensino e aprendizagem, tomando-se como referência um determinado padrão de aluno. Quando isso ocorre, a escola pode ter dificuldade em lidar com a diversidade, com a singularidade do aluno (MACHADO, 2008). Assim, talvez o professor entre na sala de aula com a crença de encontrar o aluno ideal, no padrão definido pelos parâmetros da sociedade, geralmente, calcado numa visão elitista e excludente. Mas, será que podemos observar o sujeito como representativo de todos os demais? Certamente, não. Como assevera Patto (1991), devemos olhar os alunos enquanto sujeitos, distintos uns dos outros, cada um com suas histórias, seus valores, crenças, ritmos, comportamentos, origem sócio-econômica, experiências e vivências pessoais. Portanto, cada aluno tem as suas potencialidades, pois são sujeitos que diferem entre si também quanto à capacidade para aprender. Desse modo, nem a surdez nem outro tipo de deficiência não são, *a priori*, fatores prejudiciais à aprendizagem, desde que lhes sejam ofertadas condições favoráveis, conforme as necessidades individuais desses alunos (MAJOR e WALSH, 1990; SCHWARTZMAN, 2003). Também, o professor deve ser alertado de que, se as condições oferecidas ao aluno forem insuficientes para o seu aprendizado, o mesmo não pode realizar nenhuma das funções sociais da educação. Ou seja, esse aluno não se beneficiará socialmente da educação. Desse modo, tem-se como resultado o fracasso não somente do aluno, mas, ao mesmo tempo, da

educação (PATTO, 1991). O aluno surdo, invariavelmente, tem sido vítima deste fracasso, alimentado também pelas crenças equivocadas de parte dos professores em relação a ele. (SOARES, R., 2009). Possivelmente, tais atitudes venham contribuir para a transformação desse aluno em mais um analfabeto funcional, que receberá o estigma e/ou a caridade da sociedade, conforme salienta Zajac (2000). Portanto, as crenças também são grandes desafios a serem ultrapassados na formação do professor para a educação bilíngue de surdos.

Já o terceiro desafio nessa formação é: Pensar sobre instrumentos dos quais o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo. Qualquer que seja a metodologia, ela deve prever estratégias para evitar o que acontece frequentemente: o aluno surdo é colocado frente à escrita sem os recursos necessários à sua aquisição (FERREIRA, 2003a). Um dos pré-requisitos fundamentais é a aquisição da L1 por esse aluno. Isso porque, não tendo adquirido uma L1 anteriormente, ficaria prejudicado o início do processo de aquisição de escrita já que o aluno não teria a apropriação dos esquemas linguístico-cognitivos necessários à interpretação e estruturação do mundo, que, segundo Ferreira (2003a), constituem a base para a nova tarefa de compreensão e produção de textos. Esse aluno, ao chegar à escola, geralmente, depara-se com a aquisição da língua escrita por meio da recorrência à língua oral, o que não favorece o seu aprendizado, como já explicado anteriormente.

Também, na formação inicial do professor deveria ser problematizado por que a escrita das pessoas surdas apresenta características típicas de um falante estrangeiro da língua portuguesa no uso de conectivos ou de palavras funcionais (preposições, conjunções, determinantes: artigos, possessivos, demonstrativos), de expressões fixas e de flexão verbal, conforme Ferreira (2003a). Muitas vezes se pensa que isto é decorrência da interferência da LS que esse aluno usa em sua interação com outros surdos. Se isso é um fato, questiona Ferreira (2003a), seria essa interferência prejudicial à aquisição da escrita? Seria necessária a utilização do português oral no ensino e aprendizagem de sua modalidade escrita para evitar esses problemas? Ela responde que o português escrito pode ser plenamente adquirido pelo surdo se a metodologia recorrer, principalmente, a estratégias visuais, essencialmente à Libras, não enfatizando a relação letra-som e se essas estratégias forem similares àquelas utilizadas no ensino de segunda língua ou língua estrangeira. Autores que discutem a escrita da língua portuguesa por surdos – dentre os quais Nunes (2004) e Zajac (2011) – apontam aspectos singulares nessas produções. “Talvez o mais intenso seja o estranhamento na forma (estrutura) de escrita, em especial em um ouvinte não familiarizado com tais produções

textuais" (ZAJAC, 2011: 101). Segundo a mesma autora, pode-se considerar que tal escrita "[...] é semelhante à de um falante de outra língua: frases curtas, falta ou uso inadequado de conectivos, verbos não flexionados (ou flexionados de forma não usual), mas ainda assim se presentifica o familiar." (ZAJAC, 2011: 100). Nessa mesma linha, Nunes (2004), entende que o surdo se coloca numa posição de "estrangeiridade" frente ao português-por-escrito, porque essa não é a sua língua. É a língua do outro, do ouvinte. Emprestando as palavras de Favorito (2006), talvez, nessa condição, o surdo se veja como um *outsider* em relação ao português, assim como o ouvinte se vê em relação à Libras, o que abre brechas, sendo necessário apontar possíveis saídas.

Ainda, quanto à metodologia, Ferreira, L. (2003a) advoga que

> [...] se a metodologia de ensino/aprendizagem de português escrito for apropriada ao ensino de uma segunda língua, certamente, os surdos atingirão um nível de competência e desempenho muito mais elevado do que o que costumam apresentar no presente. (FERREIRA, 2003a: 7)

Antes da exposição à escrita, a autora recomenda que seja proporcionado às crianças o desenvolvimento de habilidades discursivas em Libras. Assim, Ferreira, L. (2003a: 7) orienta que sejam feitas "atividades de leitura coletiva de textos infantis e outros através desta língua de sinais". Para a aquisição da escrita, como já foi dito, há necessidade de se desenvolver metodologias de ensino de L2 e não de LE. Portanto, seria eficiente utilizar material didático de ensino de PLE para a prática de PPE-L2 aos surdos?

Por fim, o quarto desafio é: trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da Libras. Isso porque, considerada por muitos como exótica, estranha, difícil (SOUZA, R., 1998a), a Libras geralmente desperta interesse e curiosidade por parte da maioria dos ouvintes. Contudo, tal curiosidade não a isenta do preconceito linguístico, comum a tantas línguas minoritárias (BAGNO, 1999). No caso da Libras, tal preconceito se cristaliza, principalmente, ancorado em mitos como o de que ela "[...] é pobre", ou "[...] é reduzida gramaticalmente, não tem flexão verbal, artigos, conectivos, preposições.", ou "[...] é insuficiente para comunicar todos os conhecimentos", ou "[...] saber o alfabeto manual é saber Libras", ou ainda "[...] os conteúdos teóricos não podem ser trabalhados ó em Libras" (SOARES, R., 2009). Ou afirmações de que a Libras é "decorrência paliativa de uma deficiência, de uma impossibilidade de acesso a algo melhor e até mais humano - a oralidade -e que o uso de sinais é 'coisa feia', 'coisa de macaco' (SÁ, 2006:133). Lamentavelmente, até entre muitos usuários da Libras (surdos e intérpretes de Libras) também há um certo tipo de preconceito linguístico, quando defendem a LS de uma ou outra região do país, no que se refere a

vocabulário e, às vezes, a estrutura. Alguns se referem à Libras usada por quem é do Rio de Janeiro, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul ou de São Paulo, por exemplo, como sendo a "LS correta". Chegam a dizer que é "a LS 'original'" ou "a LS 'padrão e culta'" ou "a LS certa pois é a que os surdos usam na academia e ensinam no curso de Letras-Libras" (SOARES, R., 2009). Os que assim pensam, geralmente, desprezam as inúmeras variantes linguísticas presentes na Libras - como também existem no português - encontradas em todo o território nacional, já que as consideram como "erros". Tal constatação pode demonstrar uma possível falta de conhecimentos das teorias linguísticas (BAGNO, 1999), ou seja, é a visão de leigos, em geral, e isso não está restrito ao campo da LS. Geralmente, a resposta de qualquer língua ou variedade linguística vai por esse caminho: achar que a sua língua ou sua variante linguística é melhor que a do outro. Em raríssimos casos se verifica situação inversa, ou seja, uma visão romântica da língua/variação linguística do "outro". De qualquer maneira, as duas situações não deixam de se configurar como concepções equivocadas de língua. Aqui, talvez fosse interessante recorrer à teoria bakhtiniana. Isso porque, em sua teoria, Bakhtin (1978) esclarece que a presença da palavra do outro no discurso envolve, *a priori*, questões de sentido, ou seja, vai muito além das questões sintáticas e estruturais. Outro modo de compreendermos tal fenômeno seria pela perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. Para Bourdieu (2004), a língua também comunica a posição que o falante ocupa. Desse modo, ela é uma arena de jogos onde se travam disputas ideológicas e se exercem formas de poder, de dominação sobre o outro.

Por outro lado, as políticas linguísticas brasileiras que reforçam o mito de país monolíngue, conforme já discutimos neste trabalho, contribuem para o escanteamento da Libras por parte do professor, na relação com o aluno surdo no ambiente escolar (QUADROS; PATERNO, 2006). Sendo a escola um local de tensão e de disputas das línguas, é previsível que o professor se respalde nessas políticas linguísticas conservadoras para reprimir a Libras. Segundo Quadros e Paterno (2006), se faz necessário que se constitua um espaço de negociação permanente, garantindo aos surdos a participação efetiva no processo educacional usando a sua própria língua. Deveras, é um considerável desafio para o professor dar espaço a uma língua estranha, que escapa ao seu domínio. Não dominando a língua do outro, talvez ele se veja perdendo o seu poder, se pensarmos na perspectiva backtiniana.

E, concluindo, esses e tantos outros desafios precisam ser enfrentados na formação de professores para o ensino bilíngue de surdos, focalizando o ensino de PPE-L2. Assim, seria interessante que discussões nessa linha fossem incorporadas ao currículo dos futuros cursos específicos de formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos. Talvez assim,

começaremos a vislumbrar a possibilidade de se efetivarem propostas que levem a uma educação bilíngue que seja significativa para esses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Difícil redigir esta última secção – as considerações finais – posto que o trabalho, pela complexidade do tema, ainda não finalizei – sim, neste momento, peço licença ao leitor para falar em primeira pessoa. Vou procurar me esforçar para não falar com o coração e, muito menos, com o fígado. Mas, se tal acontecer, ofereço-me, antecipadamente, ao altar da inquisição para ser imolado. Isso se não for digno do perdão por parte dos que, eventualmente, discordarem dos meus argumentos, sobretudo, os leitores já iniciados no campo da surdez e da Libras.

Ao longo do trabalho discuti a formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras em IES, considerando que esses profissionais deverão atender aos alunos surdos no contexto da educação bilíngue, onde a língua portuguesa-por-escrito, precisaria ocupar o espaço de L2. Recorri à metodologia de uma pesquisa bibliográfica, buscando responder à seguinte questão central: quais os principais desafios na formação inicial de professores para a educação básica, onde deverão atender alunos surdos em contexto de educação bilíngue, cenário em que o português deve transitar como segunda língua? Na tentativa de garimpar uma resposta a essa questão, me embrenhei por boa parte da literatura especializada sobre a educação de surdos, língua de sinais e educação bilíngue de surdos. Por falta de espaço, não me alonguei na discussão sobre formação de professores para o ensino básico, mesmo estando a minha questão subordinada a essa grande área. Já no início da discussão, procurei esclarecer que me alinho à corrente de autores que defende o pressuposto teórico filosófico sócio-antropológico da surdez. Sendo assim, não comunguei com a corrente antagônica, que enxerga a surdez apenas pelo viés da deficiência, numa visão médicopatológica ou organicista, impingindo aos surdos a condição de doentes que precisam ser curados, "re-habilitados".

Inicialmente, com base em autores como Soares, Maria (1999) e Zajac (2000), fiz uma breve retrospectiva histórica sobre a educação dos surdos em âmbito nacional e internacional. Nessa retrospectiva, me esforcei para não trazer um relato cansativo e repetitivo, dada à farta literatura já pesquisada, publicada, amplamente divulgada e acessível a qualquer jejuno que se interesse pelo tema. Contudo, o pequeno resgate histórico que fiz teve como função levar o leitor a compreender melhor a inflexão radical que ocorreu na educação dos surdos em pouco mais de um século. Assim, o atendimento a esses alunos foi desde o uso de gestos (os Sinais Metódicos, de De l'Epée, 1712-1789), regrediu para o Oralismo puro (1880), passou pela aceitação condicionada de sinais (a Comunicação Total) e, hoje, persegue propostas de

Bilinguismo. As propostas atuais bilíngues se devem ao novo *status* da língua de sinais - conferido pelos estudos de Willian Stokoe (1960), ao pesquisar a ASL.

O corpo do trabalho foi dividido em dois grandes capítulos. No primeiro, discuti as políticas públicas de educação dos surdos no Brasil e, no segundo, focalizo a formação inicial de professores para o ensino básico, encaminhando a discussão para a educação bilíngue de surdos. Ao abordar as políticas públicas de educação dos surdos no Brasil, iniciei apresentando autores como Ferreira, J. (1989), Jannuzzi (1992), Bueno (1993) e Mazzotta (1996) que analisam criticamente a trajetória da educação especial brasileira. Embora discordem em um ou outro ponto, esses autores entendem que o Brasil, desde o Império, não tem dado muita atenção para a educação da população com deficiência. Não obstante, ao longo do tempo, vem produzindo um conjunto de leis para disciplinar esse atendimento. Talvez, pela invisibilidade política a que sempre esteve sujeita esta população, o Poder Público, historicamente, demonstra certa negligência no atendimento educacional a esses alunos. No decorrer do tempo, parte desse atendimento deixou de ser segregado (em escola/classe especial ou em instituições especializadas), passando a ser feito junto com os alunos da escola/classe comum. Isso para atender ao paradigma da inclusão escolar, recomendado por diversos documentos internacionais - como é o caso da Declaração de Salamanca (1994) - adotados como orientação para a política nacional de educação. Entretanto, a interpretação equivocada que o Brasil faz desse documento internacional, lhe rendeu ferrenhas críticas por parte de alguns autores – como Bueno (2008). Aqui, concordei com Bueno (2008), no que diz respeito aos surdos, já que a Declaração de Salamanca (1994) recomenda que sua educação seja bilíngue, em escola/classe especial. Nesse aspecto, notei que o Brasil parece demonstrar atitudes ambíguas frente à Declaração de Salamanca (1994), tratando-se dos alunos surdos. Ou seja, é cristão-novo ao aderir à educação bilíngue (independentemente de qual seja a concepção que se lhe atribui), mas é um herege ao rejeitar as escolas/classes especiais, quando impõe a inclusão a qualquer preço. Reconheço que, hoje, as políticas públicas para a educação especial não são, peremptoriamente, inclusivistas. Tanto que o § 1º, art. 14 do Decreto n.º 7.611/2011 e a atual versão do Plano Nacional de Educação (2011-2020, que ainda tramita no Senado Federal), não descartam a possibilidade de manter serviços substitutivos (em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas, inclusive filantrópicas). Dessa forma, aparece o tom de disputa entre diferentes concepções, configurando as tensões existentes na formulação e aplicação das políticas públicas, entre correntes antagônicas, como discuti neste trabalho.

Entrando na discussão do bilinguismo apresentei autores da Linguística Aplicada, que analisam o tema nas línguas orais (SERRANO RUIZ, 1998; BAKER; JONES, 1998; HARMERS; BLANC, 2000; MEGALE, 2005; MOURA, SELMA, 2009; FLORY, 2009, GROSJEAN, 2011). Com base nesses autores, concluí que existem diferentes definições acerca do termo "bilinguismo" e se deve evitar reducionismos e conceitos fechados ao abordar o tema. A maioria dos bilíngues não tem um perfil homogêneo: adquiriram as línguas em diferentes momentos da vida; é raro ter fluência em todas elas; boa parte lê ou escreve em apenas uma das línguas que fala e poucos apresentam a competência de interpretar ou traduzir proficientemente. Harmers e Blanc (2000) afirmam que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional, devendo ser estudado como tal. Eles distinguem dois níveis de bilinguismo: o individual, que eles chamam de "bilingualidade" e o social, que seria a sociedade bilíngue propriamente dito. Também, Harmers e Blanc (2000) propõem seis dimensões de bilinguismo: a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição, a presença de indivíduos falantes da segunda língua, o *status* das duas línguas envolvidas, a identidade cultural e as situações de uso de cada língua.

Já no campo da surdez, compareceram autores que pensam o indivíduo surdo como um ser bilíngue, já que se comunica por sinais, sendo essa a sua língua natural (L1) e tem a língua dos ouvintes – na forma escrita – como sua L2 (QUADROS; KARNOPP, 2004; BEHARES, 1997; BEHARES; PELUSO, 1997; SKLIAR, 1999a; SACKS, 2002; SÁNCHEZ, 1990, dentre outros). Entretanto, penso que devemos desconstruir e desnaturalizar a ideia de que o surdo é bilíngue, *a priori*. Isso porque, entendo eu, o surdo não é bilíngue! Deixe-me explicar, antes que alguém decrete a minha excomunhão, acusando-me de infiel, já que, no início deste trabalho, me confessei alinhado ao pressuposto sócio-antropológico. Recorro aos autores aqui apresentados que analisam o fenômeno do bilinguismo nas línguas orais. Com base nesses estudos, é possível falar, genericamente, que o ouvinte é bilíngue? Ou ele pode se tornar bilíngue, ao adquirir uma L2? Grosjean (2008: 03) afirma que o bilinguismo é impulsionado por diversos fatores como migrações, nacionalismo/federalismo, educação, cultura, comércio e casamento entre pessoas de nacionalidades diferentes. Tais fatores criam inúmeras necessidades linguísticas para as pessoas, "levando-as a desenvolver competências nessas línguas, na medida em que suas necessidades assim exigem" (GROSJEAN 2008: 3). De forma análoga, o surdo é bilíngue, *a priori*? Ou ele pode se tornar bilíngue, ao adquirir a língua portuguesa como L2? O surdo que, por qualquer motivo, não se comunica em PPE-L2, mesmo sendo um eficiente usuário de Libras, é bilíngue? Skliar (1999: 10), ao se referir à educação bilíngue, afirma que existem "vários e contraditórios sentidos a partir dos quais se

define que os surdos são bilíngues e que a pedagogia deve refletir coerentemente essa condição." (grifo nosso). Portanto, penso que é um equívoco generalizar que todo surdo, usuário de Libras, é bilíngue, por natureza. Ele pode ou não ser bilíngue, dependendo de como se posiciona,social e pragmaticamente, frente à sua L1 (Libras) e o PPE-L2. E, quando discuti o tema, afirmei que o bilinguismo para o surdo brasileiro é compulsório. Mesmo assim, concluo que esse sujeito, por definição, não é bilíngue. Talvez alguns deles nem façam questão de sê-lo, o que é outra discussão, já que implica em refletir sobre o desejo do sujeito, seu direito de escolhas e demais questões desse jaez.

De qualquer forma, discuti que, como a L1 do surdo é diferente da língua portuguesa, a sua educação deve ser bilíngue. Nesse aspecto, concordo com os diversos autores que apresentei neste trabalho – Ferreira, L. (1979; 1993; 1995; 2003a; 2003b) e seus dialogantes como Góes (1994; 1996; 2000), Fernandes, E. (1990), Fernandes, S. (1998), Friães (1999), Dorziat (1999a), Botelho (2002), Quadros e Karnopp (2004), dentre outros. Entretanto, um dos grandes impasses com o qual me deparei é que o campo não se aprofunda nessa discussão - considerando a literatura consultada por mim. Ou seja, bilinguismo, educação e escola bilíngue para surdos são termos que parecem desgastados e cristalizados na literatura. Eles aparecem exaustivamente nas produções da área. Porém, na grande maioria das vezes, são apenas citados e reafirmados, sem aprofundamento e problematização. Fica a impressão de que todos – sobretudo os de fora do campo – já sabem liminarmente do que se trata, dispensando quaisquer esforços para esclarecimentos adicionais por parte do autor. Que o surdo pode ser bilíngue, está fora de questão. Que a sua educação e/ou escola devam ser bilíngue, também para mim não restam dúvidas. A minha preocupação é exatamente a naturalidade com que afirmamos tudo isso, como um mantra, quando sabemos que o atendimento aos alunos surdos não está nada bom. Talvez, não saibamos o que fazer para aprofundar as reflexões. O risco é que tal situação venha a se transformar em um círculo vicioso, onde todos permaneceremos numa zona de conforto, sem coragem de vencer as velhas questões já colocadas. Talvez isso já esteja ocorrendo, visto que hoje se produzimos robustos trabalhos acadêmicos, promovemos discussões homéricas e acaloradas, mas retornamos, inexoravelmente, ao ponto de partida, afirmando o que não é mais nenhuma novidade aos já iniciados na área. Ou seja, continuamos falando para os pesquisadores do campo e para as comunidades de surdos. E falando o que todos já sabemos. Tem-se mais do mesmo. Vale dizer, a pregação continua sendo feita para nós, os convertidos, que julgamo-nos privilegiados por termos recebido tão preciosa iluminação. Iluminação essa que, certamente, foi negada aos infiéis, de fora do campo, pois não sabem nada sobre os surdos e a língua de

sinais. Iluminados porque, concordando com Vieira-Machado (2012: 67), penso que "[...] ainda poucos detém esse saber, que é uma invenção do nosso tempo, e muitos vão em busca dele, obcecados, sedentos." Sendo assim, os que não gozam desse saber - os infiéis, das outras áreas do conhecimento? - não podem dar nenhuma contribuição ao campo da surdez. Talvez, um dia possamos entender que nós - os pesquisadores do campo e os membros das comunidades de surdos - não somos iluminados. Felizmente, há raras e honrosas exceções: aqueles que não se dobraram aos dogmas e radicalismos ideológicos do campo. E, se compreendermos que apenas uma única área do conhecimento (a Educação, por exemplo) não dá conta de discutir as complexas questões da educação bilíngue de surdos, provavelmente avançaremos sobremaneira nas propostas de atendimento a esses alunos. O dogmatismo já não pode reinar no campo da educação de surdos, sendo necessário aceitarmos o diálogo e os saberes multidisciplinares, da era pós-moderna do mundo globalizado em que vivemos.

Desse modo, mesmo sob pena de ser considerado um herege por alguns autores do campo, resolvi transgredir e ousar. Fui beber da fonte da Linguística Aplicada, cuja literatura discute, também, bilinguismo/educação bilíngue/escola bilíngue e formação de professores para o ensino bilíngue, nas línguas orais. A Linguística Aplicada, diferentemente do campo da surdez e da educação, há décadas vem refletindo sobre esses temas com propriedade e consistência, por meio de produções encabeçadas por autores de variadas visões teóricas (ALMEIDA FILHO, 1991; 1992; 2005; MELLO, 2000; BASSO, 2001; GIMENEZ, 2002; TELLES, 2002; GRANNIER, 2000; 2001; 2006; 2007; dentre outros). Assim, fiz aproximações com alguns desses e outros autores, o que robusteceu as discussões que abracei neste trabalho. Por óbvio, em tais aproximações tive o cuidado de lembrar sempre as diferenças – sobretudo, na modalidade - entre as línguas orais e a Libras (ou outras LS), de modo a tentar evitar inconsistências e leviandade nas argumentações. Porém, entendo que as particularidades do ser surdo não justificam a subversão da ciência. Isso porque, é comum encontrarmos determinados argumentos no campo da surdez que, fossem expostos em outros campos do conhecimento, seriam totalmente refutados, simplesmente por inconsistência teórica. Não é difícil que um olhar crítico de estudiosos isentos, inclusive de outras áreas, identifique em tais argumentos que a militância política - a favor ou contra os surdos e a Libras – está se sobrepondo ao rigor do fazer ciência.

Discuti que a condição bilíngue dos surdos foi reconhecida no Brasil, somente em 2002, por meio da Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5626/2005, e concordei com Ferreira, L. (2003b) que tal reconhecimento, embora bastante tardio e com muitos equívocos conceituais, possibilitou um grande salto nos direitos linguísticos dos surdos brasileiros.É um

grande passo na formulação de uma política linguística nacional. As obrigações exaradas na citada legislação são claras no estabelecimento da educação e da escola bilíngue para surdos. Para isso, o art. 14, § 1º, III, o Decreto nº 5626/2005 propõe que o ensino desses alunos seja oferecido por meio de quatro profissionais, a saber:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de PPE-L2 para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Lembrando que as políticas públicas da área da educação caminham, prioritariamente, para a inclusão escolar, todos os profissionais acima estariam na escola/classe comum. Porém, como alertei na discussão empreendida neste trabalho, desses profissionais, parece que apenas o professor regente (e, em alguns casos, o intérprete de Libras) está presente na classe comum em todo o período da aula. Os demais profissionais atenderiam ao aluno somente no contraturno por ser considerado serviço complementar de apoio. Assim, concordei com Lacerda (2011) ao criticar tal procedimento, visto que, embora os serviços estejam à disposição do aluno, o mesmo somente poderá utilizá-lo após o seu período regular de aula. Como o professor regente de classe, geralmente, não tem – dentre outras competências – a competência linguística em Libras, é possível que esse aluno não venha a ter um atendimento de qualidade na classe comum, nos níveis seguintes à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Isso evidencia a complexidade de se desenhar e formular uma política pública para essa área, que se desdobrará em planos, programas e projetos que será posta em prática e implementados, como explica Souza, C. (2006). A despeito da complexidade, a implementação das políticas públicas nesse setor atenderá ao direito individual do aluno surdo em ter acesso à educação de qualidade, no que me alinhei com Duarte (2007), Monteiro (2003) e CURY (2002a). Aqui estou entendendo que um dos fatores para se alcançar uma educação de qualidade é, indubitavelmente, a oferta de ensino bilíngue ao aluno surdo, com a garantia de aquisição de L1 e de PPE-L2.

Nesse diapasão, recorri a Calvet (2007), a Pagotto (2007) e a Cristofoli (2010) - autores que analisam o tema políticas linguísticas - quando discuti que o direito à língua faz parte desse conjunto de direitos do cidadão, que não lhe pode ser subtraído no ambiente escolar. Decorre daí a necessidade de se construir políticas linguísticas, que estão subordinadas às políticas de educação. É o que faz o Decreto nº 5626/2005, quando cria "escolas e classes de educação bilíngues, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores

bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (art. 22) (BRASIL, 2005).

Aqui, vejo três problemas cruciais que devem ser resolvidos na implementação dessa política pública. Ou seja: 1) como serão ministradas as aulas, simultânea e conjuntamente para surdos e ouvintes? Descartada a possibilidade de uso da fala oral - posto que inacessível aos surdos - os alunos ouvintes teriam fluência em Libras para compreenderem as aulas nessa língua?; 2) as interações em PPE-L2 seriam extensivas aos ouvintes? Com qual finalidade, visto que são nativos dessa língua oral?; e 3) o que são professores bilíngues? E por que precisariam ser bilíngues, pressupondo que ambos os grupos de alunos dominem ambas as línguas? Além disso, sustentei que, no § 2º, inciso II desse mesmo artigo, há um conflito com as disposições do Decreto nº 7.611, de 18 de novembro de 2011, o qual impõe que o AEE seja um complemento da escolarização em classe comum e não o contrário.

A temática do bilinguismo mereceu uma boa reflexão, dada à dificuldade que se tem para conceituá-lo. O bilinguismo comporta diversas compreensões, dependendo dos argumentos de cada autor. Atualmente, entre os autores do campo da surdez, é pacífica a tese de que o surdo deve ser bilíngue , como já referi anteriormente. Resta saber de que tipo de bilinguismo estamos falando e como o surdo pode chegar a esse perfil. Assim, analisei o bilinguismo com base em autores da Linguística Aplicada, como já mencionado. Inicialmente, apresentei dois autores clássicos: Bloomfield (1954 apud FLORY, 2009) e Macnamara (1956 apud MOURA, S., 2009). Quanto aos autores modernos, apresentei Grosjean (2008), Harmers e Blanc (2000), Valdés e Fegueroa (1994) e, principalmente, Butler e Hakuta (2004). Na perspectiva desse último autor, há quatro dimensões gerais pelas quais seria possível definir critérios para se considerar uma pessoa bilíngue: a dimensão linguística, desenvolvimental, a cognitivo-linguística e a social. Em cada um desses critérios se abrem várias hipóteses. Baseado em Flory (2009), expliquei as seguintes hipóteses: proficiência nas línguas em questão; idade de aquisição da segunda língua; organização dos códigos linguísticos; *status* das línguas em questão manutenção da língua materna; e identidade cultural do indivíduo bilíngüe.

Concordei com alguns autores (QUADROS, 2004; BEHARES, 1997; BEHARES; PELUSO, 1997) quando entendem que o modelo de bilinguismo que mais beneficiaria os surdos seria o aditivo e a bilingualidade bicultural. Isto porque, nesse modelo, se mantém valorizada a L1 e os seus elementos culturais, ou seja, a língua materna não é apagada ou desfavorecida no convívio com a L2. Cárnio, Couto e Lichtig (2000), corroborando Skliar (1999) e Souza, R. (1998a) com quem me alinhei, entendem que bilinguismo de surdos não se

restringe ao uso da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa oral e/ou escrita, mas, implica numa postura política, cultural, social e educacional. Também apontei que o bilinguismo de surdos envolve questões muito mais aprofundadas, o que leva a um tensionamento contínuo entre a sociedade ouvinte e as comunidades de surdos, sobretudo no campo da educação. Continuando, com base em Grosjean (2008) e em Moura, S. (2009), alertei que bilinguismo não pode ser confundido com escola nem com educação bilíngue, já que aquele pode ocorrer em diferentes contextos sociais (em casa, na vizinhança, na igreja, no clube, no trabalho), em interações verbais entre pessoas com diferentes níveis de conhecimento, não sendo, portanto, prerrogativa da escola. Apresentei um quadro - organizado por Baker e Jones (1953) - que explica os modelos de educação bilíngue, dividindo em categorias de análise a fim de terem uma melhor compreensão do bilinguismo na escola. Sendo assim, a educação bilíngue na escola é organizada com base nos objetivos de cada programa oferecido pela instituição. Tal programa, segundo esse autor, pode ser classificado como forte ou fraco, sem relação com juízo de valor mas, sim, com o objetivo final que ele pretende para com a população atendida. Assim, baseado em Moura, Selma (2009), esclareci que os modelos fracos visam a uma educação compensatória, obrigando a criança a mudar a língua que fala em casa para a língua da escola e da sociedade onde a escola se insere, configurando a percepção do baixo *status* da L1. Já os modelos fortes agregam uma visão de multiculturalismo e diversidade linguística, formando o indivíduo para situações de bilinguismo e biletramento. Tais modelos propõem manter o uso e desenvolver a competência do sujeito em ambas as línguas a longo prazo, tendo em alto nível o *status* social das línguas envolvidas. Dessa forma, se mantém um bilinguismo com maior ou menor grau de equilíbrio entre as línguas, as quais são utilizadas como meio de instrução. Além disso, a duração dos programas é estendida por vários anos escolares no intuito de promover bilinguismo e biletramento. Dessa maneira, apoiei-me em diversos autores (FLORY, 2009; MOURA, S., 2009; MEGALE, 2005; HARMERS; BLANC, 2000; BAKER; JONES, 1998) ao entender que, mesmo com a variedade de contexto social, considera-se bilíngue o programa escolar que ensina ao aluno as duas línguas e por meio das duas línguas. Ou seja, as línguas são, simultaneamente, objeto de ensino e instrumento de ensino, o que pode assegurar o desenvolvimento do bilinguismo e do biletramento. E, concluindo, a prática da educação bilíngue não deve se restringir ao contexto da sala de aula. Essa prática precisa estar no cotidiano dentro e fora da escola. Ou seja, na língua familiar dos alunos, a presença social das línguas que se utilizam naquele contexto, a organização e distribuição das línguas em todo o currículo, o conhecimento linguístico do professorado e as motivações sociais ao aprendizado das línguas, as quais são independentes do tratamento

social que se dá aos direitos linguísticos das pessoas. Assim, faz-se necessária uma postura cuidadosa na construção do meio em que se dá o que se pretende seja uma educação de fato bilíngue e bicultural, procurando-se identificar as especificidades que podem garantir essa prática.

Sobre a escola bilíngue, autores que discutem o tema nas línguas orais, defendem que nela as aulas deveriam ser divididas entre a língua pátria e a estrangeira. Entretanto, no caso dos surdos, como isso seria possível? A sua L1 não é uma língua nacional e, sobretudo, eles não têm acesso à L2 somente por meio da leitura e escrita? O que fazer para que a L2 não seja tratada apenas como objeto de estudo e, sim, como veículo de imersão em todas as disciplinas e conteúdos? Concluí que, para ser definida como bilíngue, a escola deve estar organizada em todos os aspectos que promovam bilingualidade por parte de todos os alunos atendidos, favorecendo também a eles o acesso aos componentes culturais relacionados às línguas, ampliando suas competências comunicativas e sua visão de mundo (MOURA, S., 2009).

No tocante às perspectivas da educação bilíngue para os surdos brasileiros, apresentei alguns dos autores que discutem a educação desses alunos (QUADROS; KARNOPP, 2004; FERREIRA, L., 1993, 1995, 2003b; BEHARES, 1993; SKLIAR, 1997). Quanto ao aprendizado da leitura e escrita desse aluno, busquei autores como Kozlowsky (2000a; 2000b), Lacerda (2009b), (2001b), Stumpf (2004; 2005), Zajac (2011) e Grannier (2007), dentre outros. Embora esses autores concordem no mérito - o surdo tem uma língua de sinais e deve acessar o PPE-L2 - há algumas divergências quanto aos caminhos para atingi-lo. Capovilla (2001a) e Stumpf (2004; 2005) defendem, *a priori*, o aprendizado de outro código (a escrita dos sinais ou, no caso norte-americano, *SignWriting*) e, somente depois, devem ser introduzidos à leitura e escrita da língua portuguesa. Essa tese não me parece razoável frente à situação perversa da educação de surdos no Brasil. Não vejo porque eles devam ser privados de um ensino de qualidade do PPE-L2 (cuja função social extrapola os limites das comunidades de surdos), para priorizar o aprendizado de um código cuja função social é, no mínimo, duvidosa. O que me pareceu bem mais razoável é o que propõe Grannier (2007): que a iniciação à escrita pelo surdo seja precedida de um "português básico". Segundo a autora, tal proposta, preferencialmente, deveria acontecer na educação infantil, iniciando uma jornada linguística que esse aluno seguiria até a universidade. Nesse processo, pontuei que tanto Zajac (2011) quanto Grannier (2007) entendem que os surdos não acessam o português da mesma forma que os ouvintes. Desse modo, indaguei se os surdos usuários da Libras passariam pelas mesmas fases de construção da escrita como os ouvintes, segundo a teoria de Ferreiro e Teberosky (1999)? Ou seja, seria possível, no seu aprendizado, identificar as fases de

construção do sistema da escrita - pré-silábica, silábica (sem valor e com valor), silábico-alfabética e alfabética?

De todo modo, reiterei que, antes de expor o aluno surdo à língua portuguesa, ele precisa ser exposto à língua de sinais. Não entrei no mérito sobre qual o nível de domínio da Libras seria necessário para que a criança surda pudesse iniciar o aprendizado de PPE-L2. Trata-se de outra discussão, para a qual talvez seja necessária a análise de dados colhidos em pesquisas de caráter longitudinal, o que não cabe neste trabalho. De qualquer forma, me perfilei com autores que entendem que, assim como a língua portuguesa, a Libras pode expressar ideias sutis, complexas e abstratas (QUADROS; KARNOPP, 2004; FERREIRA, L. 1993, 1995, 2003; BEHARES, 1993; SKLIAR, 1997, dentre outros). Com base em Ferreira, L. (1995), concluí que a Libras, como L1, pode cumprir com maestria o seu papel no desenvolvimento linguístico dos surdos, seja no contexto escolar, seja no cotidiano fora da escola.

Finalizei o primeiro capítulo citando o que prevê o § 1º, art. 22 do Decreto 5626/2005:

> § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que **a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo**. (BRASIL, 2005: 85, grifo nosso)

Assim, chamei a atenção para esse texto legal que me parece claro e explícito: para serem consideradas escolas ou classes de educação bilíngue de surdos, as atividades didáticas devem ser oferecidas a esses alunos em uma ou em outra língua (**em Libras** ou em **português-por-escrito).** É claro que, se toda a comunidade escolar tivesse competência nessas línguas, seria desnecessário propor ao alunado atividades para desenvolver a L2. O processo educativo poderia ser conduzido apenas por meio da L1, que não teria grandes problemas (GRANNIER, 2007). Evidentemente que, numa situação dessas, não haveria que se falar em ensino bilíngue, visto que todas as interações estariam sendo desenvolvidas apenas na L1 do aluno. Nesse caso, o professor seria bilíngue, mas o ensino não. Contudo, mesmo que houvesse tal situação em contexto real, provavelmente o aluno surdo não seria favorecido. Isso porque, fora da escola, ele talvez tivesse dificuldades de interação em PPE-L2 com os ouvintes, já que a língua destes é o português e não a Libras. Desse modo, conclui o primeiro capítulo alertando para a necessidade de se considerar esses e outros pontos na formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos, tema que passei a discutir no capítulo 2 deste trabalho.

A formação inicial de professores para o ensino bilíngue de surdos, no atual contexto das políticas públicas educacionais, está subordinada à formação desses profissionais para o

ensino básico de forma mais ampla. Pelas limitações deste trabalho, não me aprofundei nas discussões sobre a formação inicial destes últimos profissionais. Entretanto, fiz um breve passeio na literatura que trata do tema e me reportei tanto à legislação quanto a alguns autores que discutem as políticas públicas dessa área. Assim, me ancorei nos estudos de Palma Filho (2004), Scheibe (2010:54), Amaral (2010), Pimenta (1999), dentre outros. Segundo Palma Filho (2004), de 1930 a 1968, vigorou o que ficou conhecido como modelo do tipo 3+1 - bacharelado de três anos e mais um ano para cursar as chamadas matérias pedagógicas - Didática Geral, Didática Especial, Psicologia da Educação e Administração Escolar, consideradas como currículo mínimo. Para aquele autor, esse modelo sofre de uma distorção: a formação pedagógica é superficial e, às vezes, até considerada desnecessária, já que prioriza a formação do pesquisador e não a do docente. As políticas do setor sofreram diversas alterações e, atualmente, estão pautadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996 - LDB/96 (BRASIL, 1996), Parecer nº 09/2001 e Resolução nº 01/2002, ambos por meio do CNE/CP (BRASIL, 2001c). A legislação impõe que a formação de professores da educação básica seja concretizada em cursos de licenciatura de graduação plena, em nível superior, o que eliminaria paulatinamente os cursos médios de magistério que formavam professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (antigo primário).

Antes de entrar nas reflexões sobre os desafios na formação de professores de educação especial para atendimento à educação bilíngue de surdos, busquei um caminho paralelo, discutindo a educação bilíngue e a formação de professores nas línguas orais. Nesse contexto, considerei o professor de língua estrangeira, o professor de PLE e o professor de PL2 e concordei com Moura, S. (2009) ao lembrar que tais profissionais precisam ter o necessário conhecimento do objeto de ensino - as línguas - para poder ensiná-la pela comunicação com os alunos. Conforme registrei na introdução deste trabalho, sem prejuízo de sua especificidade, entendo que o professor que atua em contexto de ensino bilíngue deve ter sua formação, em muitos aspectos, semelhante à do professor de ensino de línguas estrangeiras. Nessa temática, atualmente há diversos trabalhos que discutem a sua formação inicial, dentre os quais destaquei as produções que defendem uma formação crítico-reflexiva, principalmente as de Almeida Filho (1991; 1992; 1993; 2005a, 2007; 2010a; 2010b).

Concordei com Almeida Filho (2010b) quando afirma que o professor de língua estrangeira em formação deve desenvolver as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem de línguas, elementos que constituem a matéria-prima de suas competências. Além disso, ele deve ter uma sólida bagagem teórica, fundamentada pelas leituras de textos

relacionados à sua profissão (concepção de métodos, abordagens, técnicas e estratégias de ensino, dentre outros). Por conseguinte, esse professor deve estar calçado de outros conhecimentos como o do conteúdo, a didática do conteúdo e do contexto, envolvendo, respectivamente, conhecimentos teóricos e conceituais, levando a refletir sobre *o saber como, o saber para que e o saber para quem* ensinar. Concluí que essas três questões também perpassam o exercício da prática pedagógica no ensino de PPE-L2 para surdos (FERREIRA, L., 2003a). É comum nos depararmos com professores angustiados, buscando metodologias que sejam eficazes nesse processo de ensino e que tornem a sua prática eficiente (SOARES, R., 2009; VIEIRA-MACHADO, 2012). Lembramos que, no caso de PPE-L2, faz-se necessário o desenvolvimento de metodologias que contemplem os anseios tanto do professor, quanto dos aprendizes surdos.

Nesse momento, precisei abrir parênteses para esclarecer a diferença entre português como língua estrangeira (PLE) e português como segunda língua (PL2). Para isso, recorri aos trabalhos de Wolffowitz-Sanchez (2010) e de Gaia (2005). Gaia (2005) afirma que o termo "segunda língua" é usado na literatura para classificar tantas quantas forem as línguas adquiridas pelo falante, que não sejam a sua L1. Sendo assim, o surdo também pode adquirir não apenas o português como segunda língua, mas, a ASL (e outras LS que não a Libras), o inglês por escrito, o espanhol por escrito e assim por diante.Voltando ao caso do português, Wolffowitz-Sanchez (2010) entende que, tanto PLE como PL2, são produtos linguísticos, de grupos ou indivíduos, diferentes entre si, sendo fruto de situações de contato e de contextos de aprendizagem. Mas, há uma diferença. A língua estrangeira definiria a aprendizagem e o uso em espaços onde esta língua não tem estatuto sociopolítico. Já a segunda língua sempre será a (ou uma) língua oficial, sendo imprescindível para a participação na vida política e econômica do país e, necessariamente, é a (ou uma das) língua(s) da escola. Desse modo, ela é rica em *input* - pode ser aprendida mesmo fora do ambiente escolar formal - e assume uma função social e institucional na sociedade em que é falada. Assim como no caso da L2, a aprendizagem de LE tem um modelo: o aprendizado é perseguido em função de certo prestígio que o aprendiz identifica nessa língua. Sendo assim, olhando para a LS, me surgiu a seguinte indagação: até que ponto poderemos considerar que o ensino da língua portuguesa-por-escrito para surdos está sendo tratado como segunda língua e não como língua estrangeira? Como já mencionei, somos taxativos campo em afirmar que o português é uma segunda língua para essa população. Porém, nos discursos, de forma subliminar, a Língua Portuguesa não estaria sendo relegada, implícita ou explicitamente, à condição de L.E.?.

Voltando à formação de professores de PLE/PL2, parece bastante interessante a abordagem comunicativa defendida por Almeida Filho (1997; 2010b). Ele propõe um modelo que denominou de Operação Global do ensino de línguas, no qual entende abordagem baseada em forças direcionadoras alimentando a ação do professor em todo o processo de ensino-aprendizagem. Também, define seis competências necessárias a esse profissional para ensinar PLE/PL2. São elas: competência Implícita, Linguístico-comunicativa, Teórica (ou pedagógica), Aplicada, Teórico-aplicada e Profissional. Com base em autores como Almeida Filho (1997; 2010b) e Grannier (2001; 2007), abordei o problema da formação de professores de PLE/PL2 e concluí que o cenário geral nessa área também parece bem precário, com raríssimas exceções. A leitura desses autores me fez pensar na importância da formação de professor para ensino de PLE/PL2, seja pela crescente demanda de estrangeiros que mantém negócios no Brasil, seja pelos próprios brasileiros não falantes de português como LM. É o caso das populações indígenas e dos descendentes de estrangeiros residentes no Brasil, comunidades de línguas orais minoritárias. Não obstante, o cenário é precário já que a maioria dos profissionais que hoje assume a tarefa de ensino de PLE/PL2 é formada nos cursos de Letras. E, segundo Almeida Filho (1997; 2010b) e Grannier (2001; 2007), esses cursos têm no seu currículo o português para ensino apenas como língua materna. São poucas as exceções já que, nos últimos anos, têm surgido algumas ofertas de formações sobre o ensino de PL2 em cursos de pós-graduação ou mesmo em disciplinas isoladas na graduação em algumas IES públicas, conforme Grannier (2001). Já como graduação específica na área de PLE, destaca-se a UnB que, desde 1998, implantou a licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua, por iniciativa de Enilde Faulstich, relata Grannier (2000). Concordo com a autora que o ideal seria a criação de graduação específica sobre o ensino de PL2. Tal formação é importante, pois o perfil do professor de PL2 para fazer frente às demandas do século XXI merece uma atenção toda especial. Talvez, com essa formação, fosse possível enfrentar os grandes desafios para o atendimento à educação bilíngue das comunidades de línguas orais a que me referi anteriormente. Nesse diapasão, a experiência da formação dos profissionais para o ensino de PLE/PL2, talvez pudesse servir de parâmetro para se pensar o problema também quanto ao ensino de PPE-L2 aos surdos. Isso porque, segundo Ferreira, L. (2003b) a situação das comunidades surdas brasileiras guarda semelhança com a das demais minorias linguísticas. A diferença é que, no caso dos surdos, a sua língua é de outra modalidade – viso-espacial. E, para essa população, não se trata de uma escolha, mas, da imperiosa necessidade de aprender o PPE-L2 (FERREIRA, L., 2003a), seja pelas demandas sociais, seja pela imposição legal. Entretanto, quem mantém contatos com surdos - ainda que seja no campo

das pesquisas - sabe do trauma que a maioria deles demonstra frente ao aprendizado da Língua Portuguesa. Talvez isso seja fruto, dentre outros fatores, do sofrimento a que foram expostos durante o longo período do Oralismo, conforme apontam autores como Ferreira, L. (2003a). Grannier (2012) afirma que, ainda hoje, as tentativas de inclusão escolar (mesmo com intérpretes em sala) não são experiências positivas e construtivas para o surdo no aprendizado de PPE-L2 (informação pessoal)[55]. E, a propósito, em que bases teóricas se sustenta a ideia de educação bilíngue com a presença de intérprete na sala de aula? Enquanto perdurarem situações como estas, serão muito remotas as possibilidades dos surdos terem uma educação bilíngue que lhes favoreça. Se a escola não é capaz de lhes oferecer um aprendizado de PPE-L2, em que momento esse aluno será considerado bilíngue? Mas, e se considerarmos que o surdo (adulto, evidentemente) tem o direito de se recusar a aprender PPE-L2? Nesse caso, a meu ver, seria uma perversidade, já que ele ficaria privado da interação com a sociedade ouvinte em todas as situações (trabalho, lazer, saúde, etc). Ou seja, é uma opção que o confinaria a um isolamento desnecessário. Enquanto cidadão, ele tem direitos inegáveis (inclusive o de isolar-se dos ouvintes e conviver apenas com surdos). Mas, será legítimo os adultos surdos tomarem essa decisão pelas crianças surdas? A opção do isolamento é comum a algumas tribos indígenas, que se recusam a ter contato com o homem branco. Mas, evidentemente, a condição indígena é bastante diferente da dos surdos - ao menos no que diz respeito à necessidade de contato com os de fora da sua comunidade. De qualquer forma, o surdo precisa de professor de PPE-L2 para ter uma situação de ensino e aprendizado que lhes favoreça.

Na última secção deste trabalho, quando discuti os desafios para o atendimento à educação bilíngue de alunos surdos, comecei esclarecendo que as políticas públicas do setor (BRASIL, 2011a) a consideram como sendo educação especial, o que entendo ser uma posição equivocada. Isso porque, concordando com Grannier (2007) penso que a situação do aluno surdo deve ser analisada do ponto de vista linguístico e não do da deficiência. De qualquer forma, pelo que temos nas políticas públicas do setor, esse aluno tem o direito de usufruir o AEE, oferecido nas escolas/classes comuns.

Consultando as políticas públicas pertinentes, foi possível entender que a formação de professores para a educação especial deve ser pautada pelas propostas expressas nos seguintes documentos oficiais: Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos e nível superior, de abril de 2001 (BRASIL, 2001); Resolução do

[55] GRANNIER, Daniele M. Anotação pessoal. Sessão de qualificação deste trabalho, Feusp, em 03.abril.2012.

Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Para discutir melhor essas políticas públicas, recorri a Prieto (2003), que analisa a formação de professores para a educação especial com base nesse último documento. Ela entende que as características específicas dos alunos alvo do AEE poderão ser contempladas somente se os cursos de formação atenderem ao proposto no referido documento. Quanto à qualidade da educação, fruto de uma boa formação docente, apresentei Oliveira e Araújo (2005). Esses autores afirmam que a preocupação com o tema ganhou importância a partir da década de 1980, mas que é difícil até para o especialista definir o que seria qualidade da educação. Ressaltam, contudo que, ao longo da história da nossa educação, foram construídos três significados distintos de qualidade: a) o primeiro era condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; b) o segundo era relacionado à ideia de fluxo, ou seja, o número de alunos que avançam ou não no sistema de ensino; e c) associado à aferição de desempenho dos alunos, mediante testes em larga escala.

Também, retomei Bueno (1999), que critica a difícil sintonia e colaboração entre professores especialistas e os de sala comum. Conclui que, além das complexas questões que esses autores apontam na formação de professores para a educação especial, somam-se outras, quando se trata de alunos surdos. Isso porque, pelas peculiaridades desses alunos, sobretudo, na comunicação, há imensos desafios a serem vencidos na sua formação inicial de seus professores, como sintetizo a seguir.

Assim, na última secção deste trabalho, tentei responder à questão central a que me propus. Para tanto, com base nos autores que compareceram nas discussões que empreendi, identifiquei quatro desafios a serem enfrentados na formação inicial de professores para a educação básica, onde deverão atender alunos surdos em contexto de educação bilíngue. O primeiro desafio que apresentei foi: A formulação de diretrizes para a formação inicial com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos. Aqui focalizei, sobretudo, o perfil desse profissional que, até pouco tempo, era impregnado de conhecimentos médico-patológicos da surdez. Hoje, tal formação precisa dotar esse profissional de conhecimentos abrangentes focalizando o surdo na perspectiva sócio-antropológica (surdez, enquanto diferença política e linguística) e não mais da deficiência. O segundo desafio apontado: Investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno. Aqui apontei algumas crenças irracionais e mitos que podem

interferir na relação do professor com o aluno surdo e sua língua. Uma das discussões, por exemplo, envolveu a crença de que a aprendizagem da leitura e escrita é dependente da pauta sonora e, como discuti, esta não é acessível ao surdo. O terceiro desafio foi: Pensar sobre instrumentos que o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo. Abordei aqui a precedência da aquisição da LS como um dos pré-requisitos fundamentais ao aprendizado de PPE-L2. Além disso, apontei a necessidade de se dar subsídios ao professor para que ele seja capaz de desenvolver uma metodologia de ensino de L2 favorável ao aluno surdo. Também o professor deve ter conhecimentos para identificar e trabalhar com os aspectos singulares nas produções escritas desse aluno. O quarto desafio foi: Trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da Libras. Aqui, discuti, também, os preconceitos e estereótipos que a LS pode sofrer e que precisam ser enfrentados na formação inicial de professores.

Neste momento, estando próximo ao epílogo destas discussões, preciso reconhecer que, evidentemente, existem vários outros desafios que não abordei aqui, em função da limitação deste trabalho. Os quatro que discuti foram os que pude fundamentar na literatura consultada. Propositadamente, procurei fugir de algumas armadilhas. Cito apenas duas delas: identidade surda e cultura surda. Discutir a primeira seria tentador, já que eu poderia trazer as contribuições da psicologia, minha área de formação. Discutir a segunda – a "cultura surda" – seria bem mais complexo, dado que a questão não é pacífica fora do campo da surdez. Contudo, tanto a identidade, quanto a cultura surda merecem reflexão muito mais aprofundada do que o espaço deste trabalho me permitiria. Daí a principal razão porque não enfrentei esses temas, mesmo considerando-os importantes desafios na relação professor ouvinte-aluno surdo. Sendo assim, o meu desejo é que as discussões aqui empreendidas possam ser uma fagulha que levante uma grande chama de desejo do leitor para continuar refletindo sobre os surdos, a Libras e a educação desses sujeitos. Sei que há uma longa jornada pela frente, há um campo fértil a ser desbravado. Não tive aqui a preocupação de discutir propostas metodológicas - o como fazer - dado que não era este o objetivo deste trabalho. Sei que é possível construir metodologias e materiais didáticos, pensar em como ensinar o aluno surdo. Porém, penso que a questão metodológica e de materiais não passam, exclusivamente, pela área da Educação. Isso porque, até o momento ela não deu conta de oferecer ao surdo um ensino e aprendizagem significativos de PPE-L2. E, quanto aos materiais didáticos, seria eficiente seguir os modelos que já se tem produzido sobre o ensino de PLE? Não teria que se pensar um material didático diferente, já que se trata de ensino de

PPE-L2 e não de PLE? Por estas e por outras razões é que entendo que a Linguística Aplicada pode contribuir em muito com as questões da educação de surdos.

No apagar das luzes deste trabalho, concluo que sobre a formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos, não localizamos políticas públicas claras. Não encontramos literatura que oriente como o processo se desenvolveria, como seria essa formação, quais os seus objetivos, enfim, qual o norteamento dessa questão. Também, lembro que, embora este trabalho tenha abordado a formação inicial, ações de formação devem perpassar toda a trajetória profissional dos professores. Ou seja, a formação deve ser um processo contínuo, composto por várias fases visando ao aprimoramento profissional, inclusive a formação em serviço.

À guisa de conclusão, posso afirmar, com base na literatura consultada, que, além da inserção da disciplina Libras, não foram localizadas produções que informem sobre ações abrangentes que, eventualmente, as IES estejam promovendo, para formar professores que atenderão aos alunos surdos na educação bilíngue. E, embora a legislação tenha previsto a criação de tais cursos, também não foram localizadas informações de ações do MEC para que as IES cumpram essa previsão legal. Nesse sentido, quais ações o MEC deveria empreender para levar as IES a criarem cursos de licenciaturas que formem professores, para a educação bilíngue, competentes no ensino de português-por-escrito (PPE-L2) para alunos surdos desde a educação infantil?

Iniciei esta secção alertando que este trabalho não está finalizado. Por isso, reitero, as questões não se esgotam nessa singela discussão que ofereci à comunidade acadêmica. Aliás, jamais tive a pretensão de esgotar quaisquer questões do campo. Ao contrário, meu intuito foi levantar diversos problemas ao longo deste trabalho que pudessem oferecer um conjunto de ideias para, eventualmente, provocar o campo da surdez. Caso tenha conseguido, me dou por realizado. E, posto que tais problemas clamam por respostas, pretendo que me inspirem a prosseguir meus estudos e escritos desejando, sinceramente, que também sejam empreendidas pesquisas por tantos quantos se interessarem pelo tema e pelas questões aqui levantadas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBRES, Neiva de A. A formação de intérpretes de libras para um serviço da educação especial. O que os currículos de cursos de especialização em libras têm a nos revelar? Comunicação apresentada no **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – p. 2151-2162.

_____. **A educação de alunos surdos do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. 2005.129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande , 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira**. In: _____. (Org). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes. 2010a. p. 11-27.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editora, 2010b.

_____.Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: _____; CUNHA, Maria Jandyra C. **Projetos iniciais de português para falantes de outras línguas**. Brasília/Campinas: UnB/Pontes. 2007. p. 39-55.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de L.E. In: Almeida Filho, J.C.P. (Org). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editora, 2005a

_____. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005b.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editora**, 1993.
_____. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. In: **Revista Contexturas**, vol. 01 No. 01 (p. 77-85), São Paulo: APLIESP, 1992.

_____. O professor de L.E. sabe a língua que ensina? In: **Revista Contexturas**, Vol. 1. APLIESP, 1991.

ALTENHOFEN, C. V. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: **Revista Internacional de Linguística Iberoameriana (RILI),** v. II, n. 3 , p. 83-93, maio/2004, disponível em www.ibero-americana.net/files/ejemplo_por.pdf. Acesso: 18.jul.2010.

ALVAREZ, Maria Luisa O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: _____; SILVA, Kleber A. da. (Orgs). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília/Campinas: UnB, Finatec/Pontes, 2007. p. 191-231.

AMARAL, Ana Lucia. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, Ima Passos A.; AMARAL, A.L. (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2010, 4ª.ed., p. 131-154.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de direito administrativo**. São Paulo: Malheiros, 2001, 13ª. Edição, p. 343-344.

BANDURA, A. **Social foundation of thought & action −a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BAKER, Colin; JONES, Sylvia Prys. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1978.

BASSO, Ernesto. **A construção das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal. Um curso de Letras em estudo**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.

BECK, Judith S. **Terapia cognitiva – teoria e prática**. Porto alegre: Artmed, 1997.

BEHARES, Luís E. Implicações Neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. Língua de sinais e educação do surdo. Série **Neuropsicologia. SBNP**, v.3, 1993.

_____. Aquisição de Linguagem e Interações Mãe-Ouvinte – criança surda. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 33, IEL/Unicamp, 1997.

_____; PELUSO, L. A Língua Materna dos Surdos. **Revista Espaço**. Ines. Rio de Janeiro, 1997.

_____. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o "sim" e o "não". In: SKLIAR, Carlos B. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999, v.2, p. 131-147.

BOTELHO, Paula**. Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOUVET, Danielle. **Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles: à la recherche des modes de production des signes**. Paris: L´Hartman, 1997.

BRASIL. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade**. Brasilia: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

_____.Lei nº 9394/96. **Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008a.

_____.Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____.Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: MEC: SEESP, 2001a.

_____.Congresso Nacional. **Convenção da Guatemala – Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Brasília: Senado Federal, 2001b.

_____.Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 009, de 8 de maio de 2001**. Institui as DCN para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior. Brasília: MEC, 2001c.

_____.Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação – Lei n.º. 10.172 – de 09 de janeiro de 2001**. Brasília: Senado Federal, 2001d.

_____.Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Versão preliminar, 2007a.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Revista *Inclusão*, 2008a.

_____.Ministério da Educação. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências, revogando o *Decreto nº. 6.571,* de 17 de setembro de 2008. Brasília: D.O.U. de 18/11/2011a.

_____**.**Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 62/ 2011/MEC/SECADI/DPEE de 08 de dezembro de 2011**. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Disponível: em http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf, Acesso em 25/02/2012. Brasília: D.O.U. de 08/12/2011b.

BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

_____. Surdez, linguagem e cultura. In: Cad. CEDES v.19 n.46 Campinas Set. 1998.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: _____ et al. (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2008.

BURKE, Peter. **Linguagem e comunidades nos primórdios da Europa Moderna**. Trad.: Cristina Yamagami. São Paulo: Unesp, 2010.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and second language acquisition. In: Bhatia, T. K.; RITCHIE, W. C. **The handbook and bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CABALLO, Vicente E. **Tratamento Cognitivo-Comportamental dos Transtornos Psicológicos**. São Paulo: Santos Editora, 2003.

CALVET, Louis –Jean. **As políticas lingüísticas**. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.

CANEN, A. Universo Cultural e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) nº 77, v. aXXII Campinas: Cedes, 2001.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos.

CAPOVILLA et al. A escrita visual direta de sinais Sign Writing e seu lugar na educação da criança surda. In: RAPHAEL, Walquíria D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II: Volume II: sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, 2001a, p. 1491-1496.

_____. A evolução nas abordagens à educação da criança Surda: do Oralismo à Comunicção Totl, e desta ao Bilinguismo. In: _____;RAPHAEL, Walquíria D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II: sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, 2001b, p. 1479-1490.

_____. O implante coclear em questão: benefícios e problemas, promessas e riscos. In: _____;RAPHAEL, Walquíria D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II: sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, 2001c, p. 1519-1546.

CÁRNIO, Maria Silvia; COUTO, Maria Inês V.; LICHTIG, Ida. Linguagem e surdez. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (Orgs). **Fonoaudiologia, Surdez e Abordagem Bilíngüe**. SP: Plexus, 2000.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. DELTA. São Paulo, v. 15, n. spe, 1999.

CICCONE, Maria Marta C. (Org). **Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro, Cultura Médica: 1996, 2ª edição.

_____. Interdisciplinaridade curricular na formação superior de professores no campo da surdez. **Anais do Congresso Surdez: família, linguagem, educação**. 27 a 29 de setembro de 2006. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2006, p. 45-47.

COUTO, Alpía. **Posso falar** – orientação para o professor de deficientes da audição. Rio de Janeiro: EDC, 1986.

CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON, G**. A educação da criança e do jovem excepcional**. Tradução de Leonel Vallandro*,* 2 ed., Porto Alegre: Globo, 1982.

CRISTOFOLI, M. S. **Políticas de línguas**.2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul. 2002a.

_____. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; GIOVANNI, Semeraro. (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 147-161.

DAMIS, Olga T. A formação pedagógica do profissional de educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2010, 4ª.ed., p. 155-174.

DORIA, Ana Rímoli de F. **Manual de educação da criança surda**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos – MEC, 1961.

DORZIAT, Ana.Bilinguismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade e educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999a, v. 1, p. 27-41.

DOURADO, Luiz F. A reforma do Estado e a formação de professores nos anos 1990. In _____ e PARO, Vitor (Orgs.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49-57.

DUARTE, C. S. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007.

FAVORITO, Wilma. **O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Unicamp, Campinas, 2006, 264 f.

FERNANDES, Eulália. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. RJ: Agir, 1990.

FERNANDES, Sueli. **Surdez Linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças?** 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística da Língua Portuguesa). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERREIRA, Julio R. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FERREIRA, Lucinda. **Língua Brasileira de Sinais**. Brasilia: MEC, 1979.

_____. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

_____. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. **Aquisição de Português Escrito por Surdos**. Curso ministrado no Fórum de Educação de Surdos. Unisant'anna. São Paulo, 2003a /Mimeo/.

_____. **Legislação e a língua brasileira de sinais**. São Paulo: Ferreira & Bergonci, 2003b.
FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRIÃES, Hilda Maria dos S. **Compreensão de textos de adolescentes surdos**. 1999. 77 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,1999.

FLORY, Elizabeth V**. Influência do bilingüismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria de equilibração de Jean Piaget**.2008. 460 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FURLAN, Luciana A.; TOYODA, Cristina Y. Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – p. 2445-2455.

FRANCO, Monique. Educação superior bilíngüe para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marilia. v. 15, n. 1, p. 15-30, jan-abr., 2009.

GAIA, Silvia. O professor e a base de conhecimento. In RIBAS, Mariná H. (Org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005, p. 39-67.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007

GIMENEZ, T. **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal. Trabalho apresentado para concurso de livre-docência do Departamento de Psicologia Educacional**. Campinas: UNICAMP, 1994.

_____.**Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____ .SOUZA, Regina M. de. A linguagem e as "práticas comunicativas" entre educador ouvinte e aluno surdo. **XXVI Congresso Interamericano de Psicologia** - São Paulo, 1997.

_____ Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R. (Orgs). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOTTI, Marlene de Oliveira. **Português para deficiente auditivo**. Brasilia: EdUnb, 1991.

GRANNIER, Daniele M. **Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua**. Comunicação apresentada no II Encontro InterNacional de Português – Língua Estrangeira. São Paulo. USP: setembro de 2000. Disponível em: httpp//lamep.aokatu.com.br/pdf/perspectiva.pdf, acesso em 10/12/2010.

_____. O onde e o como da sistematização gramatical no ensino de português como língua estrangeira. In: GÄRTNER, Eberhard; HERHUTH, Maria J. P.; SOMMER, Nair N. (orgs.) **Contribuições para a didáctica do português língua estrangeira.** Leipzig: Universität Mainz in Germersheim, 2001a, p. 157-172.

_____. As bases e a diversificação na formação de professores de português como segunda língua. In: GÄRTNER, Eberhard; HERHUTH, Maria J. P.; SOMMER, Nair N. (orgs.) **Contribuições para a didáctica do português língua estrangeira.** Leipzig: Universität Mainz in Germersheim, 2001b, p. 157-172

_____. Português-por-escrito para usuários de Libras . In: **Revista Integração**. Brasilia: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24/2002, p. 48-51

_____. Sim e não para a gramática na escola: repensando objetivos e abordagens. In: Silva, Camilo Rosa et al. (orgs.) **Linguística - Práticas Pedagógicas.** Santa Maria, Palotti, 2006, p. 71-105.

_____. A jornada linguística do surdo: da creche à universidade. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 199-216.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

GROSJEAN, Francois. Bilinguismo individual. Tradução: Heloisa A. Brito Mello e Dilys K. Rees. In: **Revista UFG,** ano X, n. 5. p. 163-176, dezembro, 2008.

GUARINELLO, Ana C. As produções escritas de sujeitos surdos. **Revista Letras**, Curitiba, n. 65, p. 135-151, 2005.

_____.**O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: Mc Graw-Hill,1996.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Combrigde: Combrigde University Press, 2000.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**.2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia L. **Surdez: um território de fronteiras**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, jun.2006 – ISSN; 1676-2592.

KOZLOWSKI, Lorena. A educação Bilíngüe para Surdos. In: **Surdez: Desafios para o próximo milênio**. SEE/ INES. Rio de Janeiro: INES, 2000a.

_____. A Educação Bilíngüe-Bicultural do Surdo. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (Orgs). **Fonoaudiologia, Surdez e Abordagem Bilíngüe**. SP: Plexus, 2000b.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2005.

LACERDA, Cristina B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos**. 1996. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

_____; MANTELATTO, Sueli, A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: _____; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria C (Orgs.). **Fonoaudiologia surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000, p. 23-43.

_____.**Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2009a. v. 1. 95 p.

_____.(Org).**Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009b. v. 1. 160 p.

_____. Atendimento educacional especializado: necessidades educativas do sujeito surdo. **VI Seminário Nacional de Pesquisas em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Nova Almeida/ES, UFES, URGS e UFSCar, 11 a 13 de abril de 2011. 14 p.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

MACHADO, Paulo C. **A política educacional de integração/inclusão:**um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MAJOR, S. e WALSH, M.A. **Crianças com Dificuldades de Aprendizado – Jogos e Atividades**. SP: Manole, 1990.

MARTINS, Diléia A. **Trajetória de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em instituições de educação superior**. 2009. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da S. Educação inclusiva – uma escola para todos. **Anais do Seminário Desafios para o próximo milênio**. 19 a 22 de setembro de 2000. Rio de Janeiro: Ines, 25-28.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 - disponível em www.revel.inf.br – acesso em 05/07/2010.

MELLO, Heloisa A.B.de. O que está por trás da ação do professor de aula?. In: MELLO, H. A.B.de e DALACORTE, M.C.F. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora da UFG, 2000.

MENDES, Eniceia G. **Deficiencia Mental: a construçãocientífica de um conceito e a realidade educacional. 1995.** Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. **Revista Educação e Sociedade**, set. 2003, vol.24, nº. 84, p.763-789.

MOURA, Maria C. A língua de sinais na educação da criança surda, In: _____; LODI, A.C.B.; PEREIRA, M.C.C.(Orgs). **Língua de Sinais e Educação do Surdo**, Série de Neuropsicologia, vol. 3, São Paulo: Tec Art. 1993.

_____. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter: 2000.

MOURA, Selma S. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e prática de ensino em sala de aula na educação bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

NUNES, L. M. **A escrita em gesto: um caso de surdez**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, Mércia A. C. Práticas de Professores do Ensino Regular com Alunos Surdos Inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, José Geraldo S.; MENDES, Geovana M. A. L. e SANTOS, Roseli A. (Org). **Deficiência e Escolarização: Novas Perspectivas de Análise**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2008, p. 163-204.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: _____; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB.** 3. ed. São Paulo: Xamã, 2001. p.15-41.

_____. e ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. n. 28, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf >. Acesso em: 02 de fev. 2011.

PAJARES, F. (2002). **Overview of social cognitive theory and of self-efficacy** http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html, acesso em 03/01/2011.

PAGOTTO, E. G. de**.** O linguista e o burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos. In: _____. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 35-51.

PALMA FILHO, João C. A política nacional de formação de professores, In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.145-168.

PATTO, Maria Helena S. **A Produção do Fracasso Escolar**. SP: T.A.QUEIROZ, 1991.

PERLIN, Gladis Terezinha T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, v. 1, p. 51-73.

PERRENOUD, Phillip. **Dez Novas Competências para Ensinar**. RS: Artes Médicas, 1999.

PEREIRA, Maria Cristina da C. Papel da Língua de Sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e Minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Leitura, escrita e surdez**. 1. ed. São Paulo: FDE, 2005.

PIMENTA, Selma G.(Org). **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

_____.Mesa redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 79-87.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

POMMIER, Gerard. **Naissance et renaissance de l'écriture**. Paris Press Universitaires de France, 1993.

PRIETO, Rosângela G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PUYUELO, M.; RONDAL, J. A. **Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____.**O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. BRASILIA: MEC/SEESP, 2004a.

_____. Educação de surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G., M. ALMEIDA, A., WILLIAMS L. C. A**.** (Orgs.). **Temas em educação especial: Avanços recentes**. São Carlos: UFSCar, 2004b.

_____;KARNOPP, Lodenir B**. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____.**Alternativas de formações profissionais no campo da surdez**. In: Congresso Surdez e universo educacional. 14 a 16 de setembro de 2005 (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro, p. 44-48.

_____;SCHMIEDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasilia: MEC, SEESP, 2006.

_____; PATERNO, Uéslei. **Políticas lingüísticas: o impacto do Decreto 5626 para os surdos brasileiros**. In: Espaço: informativo técnico científico do Ines, nº 25, jan/jun de 2006, Rio de Janeiro: INES, 2006 – v. semestral, p. 19-25.

RANGÉ, B.; FENSTER, D. **Terapia racional emotivo-comportamental. In P. Knapp (Ed.). Terapia Cognitivo-Comportamental na Prática Psiquiátrica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. In. **Ciência Hoje**, vol. 16, n. 95, novembro de 1993.

SÁ, Nídia R. L. de. Cultura, poder e educação de surdos.São Paulo: Paulinas, 2006
SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

SALLES, Heloisa Maria M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasilia: MEC, SEESP, 2004. 2 v.

SÁNCHEZ, Carlos M. G. **La increible y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguistica Geral**. *5ª Ed*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos A. et al (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. São Paulo: Papirus, 2010, p. 47-63.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SERRANO RUIZ, Javier. El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingue. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 17, mayo-agos, 1998 - p. 91-102

SILVA, Elisângela Maria de G.; SANTOS, Adriana Alves de S. A formação de professores de libras para a educação básica: um desafio. **IV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**. São Cristóvão/SE, 21 a 23 de setembro de 2011. ISSN 1982 -3657. Comunicação oral.

SILVA, Maria da Piedade M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Otto M. **A Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. SP: CEDAS, 1986.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In:_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999a. v.1, p. 7-14

_____. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1997. v. 1.

_____ ;QUADROS, Ronice M. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. In: **Estilos da Clínica/Instituto de Psicologia**, Universidade de São Paulo. Vol. 1, n. 1. SP: USP-IP, 1996.

SILVA JUNIOR, Alcebíades N.; MÁSCIA, Márcia A. A. O sujeito surdo e um novo (mesmo) lugar: uma análise do discurso político da inclusão. In: BERTOLDO, Ernesto S.(Org). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**.São Carlos: Claraluz, 2009, p. 297-316.

SOARES, Magda. **Letramento. Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

SOARES, Maria Aparecida L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOARES, Rúbem S. A diversidade na escola: o aluno surdo, na concepção do professor. **Anais do 3º Simpósio sobre Bilingüismo, Educação Bilíngüe e Cidadania na América Latina**. PUC/SP, jul/2009, Cad. de Resumos Bilinglatam (ISBN 978-85-99267-38-7), p. 69.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** In: Sociologias. Porto alegre, n. 16, jul/dez, 2006.

SOUZA, Regina M. **Aspectos Lingüísticos a Serem Considerados na Relação Professor Ouvinte e Aluno Surdo no Ensino de Língua Escrita**. In: CICCONE, Marta M. (Org) **Comunicação Total: introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro, Cultura Médica, 2ª edição, 141-152, 1996.

_____. **Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez**. SP: Martins Fontes, 1998.

_____. **Situação bilíngue nacional – os cidadãos surdos**. In: Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. 19 a 22 de outubro de 1998 (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro. p. 36-45.

_____. Língua de Sinais e Escola: Considerações a Partir do Texto de Regulamentação da Língua Brasileira de Sinais. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, nº 2, p. 263-278, jun/2006.

STOKOE, Willian C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linkstok Press, [1960] 1978.

STUMPF, Marianne R. **Sign writin e computação no currículo da Escola Especial Concórdia - ULBRA**. In: Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. 19 a 22 de outubro de 1998 (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro. p. 71-80.

_____. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana S. et al. **A Invenção da Surdez: Cultura, Alteridade, Identidade e Diferença no Campo da Educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

_____. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema Signwriting: Línguas de Sinais no Papel e no Computador**. 2005. 301 f.Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHWARTZMAN, José S. **Síndrome de Dow**. SP: Mnemon, 2003.

TAVARES, Ilda Maria S.; CARVALHO, Tereza Maria S. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto. **V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas.UFAL**, 31 de agosto a 3 de setembro de 2010. ISSN 1981-3031.

TELLES, J. **A** trajetória narrativa: história sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: Gimenez, T. **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

TRENCHE, Maria Cecília B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. 1995.Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

Unesco. **Declaração Mundial de Educação sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

_____.**Declaração de Salamanca, sobre princípios políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VALDÉS, G.; FIGUEROA, R.A. **Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias**. Norwood, New Jersey: ABLEX Publishing Corporation, 1996.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da C. Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. **Cadernos e Educação**. FAAE/PPGE/UFPel, maio/agosto de 2010, p. 45-68.

_____. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2012, 219f.

VITALIANO, Célia R.; BROCHADO, Sônia Maria D.; MACHADO, Aline. Análises dos currículos dos cursos de pedagogia das Universidades Públicas do Estado do Paraná, em relação à formação para inclusão.**VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina/PR, de 8 a10 de novembro de 2011. ISSN 2175-960X, p. 2361-2372.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de Defectologia. Obras Completas,** tomo 5. Habana: Pueblo y Educación, 1995.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, Norma. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue.** 2009. 149 f. **Disse**rtação (Mestrado). Laboratório de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ZAJAC, Silvana. **Os surdos e a Associação de Pais e Amigos dos Surdos: um estudo de caso**. 2000. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

_____. **O ensino de língua portuguesa para surdos: novos olhares, novas perspectivas**. 2011. 144f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.G. et al (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.