

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

MARIANA CIRQUEIRA RICARDO DA SILVA

**O ENSINO DE LIBRAS/PORTUGUÊS ESCRITO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: VIVÊNCIAS COM PROFESSORES INTÉRPRETES**

GOIÂNIA
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

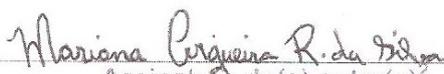
Nome completo do autor: Mariana Cirqueira Ricardo da Silva

Título do trabalho: O ENSINO DE LIBRAS/PORTUGUÊS ESCRITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: VIVÊNCIAS COM PROFESSORES INTÉRPRETES

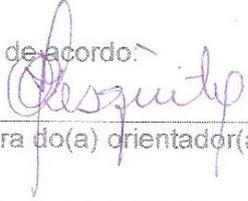
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 11 / 10 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

MARIANA CIRQUEIRA RICARDO DA SILVA

**O ENSINO DE LIBRAS/PORTUGUÊS ESCRITO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: VIVÊNCIAS COM PROFESSORES INTÉRPRETES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Deise Nanci de Castro Mesquita
Coorientadora: Prof.^a Ma. Segismunda Sampaio da Silva Neta

GOIÂNIA
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Mariana Cirqueira Ricardo da
O ensino de Libras/Português escrito na educação básica:
[manuscrito] : vivências com professores intérpretes / Mariana
Cirqueira Ricardo da Silva. - 2019.
CXIV, 114 f.

Orientador: Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita; co
orientadora Segismunda Sampaio da Silva Neta.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2019.
Bibliografia. Apêndice.

1. Educação Básica. 2. Ensino discursivo. 3. Ensino Bilíngue
Libras/Português escrito. I. Mesquita, Deise Nanci de Castro , orient.
II. Título.

CDU 37



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezoito dias do mês de setembro de 2019, às 16:30 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada **O ENSINO DE LIBRAS/PORTUGUÊS ESCRITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA : VIVÊNCIAS COM PROFESSORES INTÉRPRETES** e do produto educacional intitulado **ENSINO DISCURSIVO BILÍNGUE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA: ATIVIDADES ELABORADAS PELA PESQUISA** pela mestrand **Mariana Cirqueira Ricardo da Silva** como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 105/PPGEEB/2019 de 19 de setembro de 2019), considerou a dissertação e o produto apresentados

Aprovados

Não aprovados

Observações:

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 19 de setembro de 2019.

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Profa. Dra. Aline Gomes Souza (SMEE/GO) – Membro externo

Profa. Dra. Andréa dos Guimarães de Carvalho (FL/UFG) – Membro externo

Profa. Ms. Segismunda Sampaio da Silva Neta (CEPAE/UFG)-Membro externo

*À minha irmã Ana Maria e aos meus amados
sobrinhos e sobrinhas, Elias, Eloísa, Elisa e
Gustavo.*

AGRADECIMENTOS

Ao criador pela vida

À minha família, pai, mãe, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, pela paciência e carinho, e ao meu esposo pela parceria e cumplicidade de sempre

A todos os professores e professoras que fizeram parte de todo meu percurso escolar e acadêmico. A todos que contribuíram com o desenvolvimento de minha autonomia no processo de aprender

A todos os colegas que interagi nos bancos da escola e universidade, com os quais aprendi na troca dialógica, em especial à querida Patrícia pela parceria e a Sueli pelas angústias compartilhadas;

A todos os colegas com quem trabalhei e com quem tive a oportunidade de dialogar e refletir sobre nossas práticas educativas;

A todos os participantes da pesquisa que emprestaram seu olhar e suas impressões diante do que propusemos dialogar;

À minha orientadora, impecável em sua orientação e sempre respeitosa com minhas limitações

À coorientadora por sabiamente orientar as discussões de nosso GTE e por acreditar desde o início nesta pesquisa

Às bancas de qualificação e defesa

Meus sinceros agradecimentos

*Temos o direito de ser iguais quando nossa
diferença nos inferioriza; e temos o direito de
ser diferentes quando a nossa igualdade nos
descaracteriza. Daí a necessidade de uma
igualdade que reconheça as diferenças e de
uma diferença que não produza, alimente ou
reproduza as desigualdades.*

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa metodologicamente pautada na pesquisa-ação integral e sistêmica apresentada por Morin (2004), fruto de estudos e discussões desenvolvidas durante o Grupo de Trabalho e Estudo (GTE) *O ensino de Libras/Português escrito para surdos na educação básica: vivências com professores intérpretes*. Os dados advindos de nossos encontros foram analisados e problematizados a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva do ensino e da linguagem, em Bakhtin (1997; 2010) e Freire (2011; 2017a; 2017b; 2018). Em resposta à questão sobre como professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa podem contribuir para uma formação bilíngue na escola de educação básica, consideramos as particularidades do sujeito e sua responsividade diante do discurso do outro. Desse modo, as discussões nos levaram a apresentar algumas possibilidades de se trabalhar dentro de uma perspectiva discursiva a partir da discussão em torno de alguns planos de aulas.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino discursivo. Ensino Bilíngue Libras/Português escrito.

ABSTRACT

This work is methodologically based on the integral and systemic action research presented by Morin (2004). It is the result of studies and discussions developed during the Working Group and Study (GTE) The teaching of Libras / Portuguese written for deaf people in basic education: experiences with interpreting teachers. The data from our meetings were analyzed and problematized from a dialogic and discursive perspective of teaching and language, in Bakhtin (1997; 2010) and Freire (2011; 2017a; 2017b; 2018). In response to the question of how teachers and interpreters of Libras / Portuguese language can contribute to a bilingual education in the elementary school, we consider the particularities of the subject and his responsiveness to the discourse of the other. Thus, the discussions led us to present some possibilities of working within a discursive perspective from the discussion around some lesson plans.

Keywords: Basic education. Discursive teaching. Bilingual Education Libras/Portuguese written.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PESQUISA-AÇÃO: PRIMEIRAS ANÁLISES.....	23
1.1 Inclusão	31
1.2 Educação bilíngue	47
2 O TEXTO, O CONTEXTO E O SUJEITO EM INTERAÇÃO	56
3 ENSINO DISCURSIVO BILÍNGUE LIBRAS/PORTUGUÊS ESCRITO: ATIVIDADES ELABORADAS PELA PESQUISADORA.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE	108
A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	109
B – Modelo de Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa ...	111
C – Questionário - sondagem inicial para GTE	113

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a educação bilíngue de surdos e surdas¹ no ensino regular, dentro de uma perspectiva discursiva, discutido e problematizado a partir do estudo de textos diversos (verbais e não verbais) e momentos de diálogos e trocas de experiências com professores e professoras intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa e demais interessados dentro da estrutura de um Grupo de Trabalho e Estudo (GTE).

A educação bilíngue é justificável, visto que vivenciamos hoje a realidade da inclusão em nossas instituições de ensino, em que temos educandos surdos e ouvintes² inseridos no mesmo ambiente educacional, na rede regular de ensino, experienciando a educação formal sob diferentes ópticas, em que é possível perceber uma limitada interação entre eles, provocada muitas vezes por uma barreira linguística. Desse modo, em nosso país contamos hoje com respaldos legais que garantem a oferta do ensino da Libras a educandos surdos e ouvintes e da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita a pessoas com surdez. Há, ainda, a garantia da presença do tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa no ambiente educacional, responsável por realizar tradução/interpretação em todas as atividades didático-pedagógicas. Optamos pelo uso do termo professor intérprete de Libras/Língua Portuguesa por ser esse utilizado para denominar a função desempenhada por profissionais licenciados que atuam nessa área, na prefeitura de Goiânia, com a responsabilidade, dentre outras coisas, de traduzir e interpretar momentos didático-pedagógicos diversos no ambiente educacional. Não há aqui o objetivo de discutir diferenças terminológicas e conceituais de termos relacionados - intérprete, tradutor intérprete, intérprete educacional, dentre outros.

Quanto aos respaldos legais, podemos citar o Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio legal de interação - “[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, Parágrafo único). O referido decreto dispõe:

¹ Faremos uso do termo surdo(a) ao nos referirmos a pessoas com surdez que fazem uso da língua de sinais em suas interações dialógicas cotidianas. Tal como citado no Decreto 5.626/2005 Art. 2º, “Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005).

² Termo usado ao nos referirmos a pessoas sem surdez.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. (BRASIL, 2005)

Prevê também que as instituições públicas de ensino garantam obrigatoriamente às pessoas surdas acesso à comunicação³ e à informação e, ainda, que apoiem, na comunidade escolar, o uso e a difusão da Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos, como observado nas Disposições Gerais:

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005).

Ao tratar do uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso e permanência das pessoas surdas à educação, o Decreto 5.626/2005 determina que:

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

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

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

Na mesma perspectiva, a Lei nº 13.146 de Julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu capítulo IV, Art. 27 e Parágrafo único, assegura à pessoa com deficiência educação de qualidade no sistema educacional inclusivo, “[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”, sendo competência do poder público (Art. 28) “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”, dentre outras coisas, (inciso IV) a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como

³ Termo usado no decreto.

segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”, bem como a oferta de ensino da Libras e da formação e disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras e guias-intérpretes (profissional que realiza tradução e interpretação Libras/Língua Portuguesa a pessoas com surdocegueira), como também prevê a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como Lei da Acessibilidade.

No material produzido pelo Ministério da Educação (MEC), intitulado Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, estudado e discutido durante os encontros do GTE proposto, é possível observar algumas considerações relevantes acerca do que se denomina educação especial. Segundo o texto, essa modalidade de educação destina-se a alunos com deficiência física e mental, surdez, cegueira, baixa visão, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e deve acontecer na perspectiva da educação inclusiva nas escolas regulares. Evidencia a responsabilidade do sistema de ensino em promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizar as funções de instrutor (profissional com formação em nível médio que atua com o ensino de Libras), tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, e das instituições de ensino de levantar as necessidades e habilidades específicas de seus alunos, planejar e organizar ações que alcancem os resultados educacionais desejados. Orienta ainda acerca da educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa prevendo o ensino de Libras para surdos e ouvintes e o ensino da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita para educandos e educandas com surdez.

É importante ressaltar que, embora seja previsto e garantido pelo Decreto 5626/05 a presença e formação do professor de Libras (profissional com formação superior, habilitado para o ensino da língua), o material produzido pelo MEC orienta apenas quanto à disponibilização e presença do instrutor de Libras.

Com o que fora apresentado é possível constatar o reconhecimento da importância do ensino da Libras e do Português escrito na educação de surdos e surdas, e a previsão do ensino de Libras a todos que fazem parte do ambiente educacional, com o objetivo de melhorar a interação, acesso e permanência de pessoas com surdez em todos os níveis de ensino, atentos não apenas aos aspectos sócio inclusivos, mas sobretudo com atenção educacional centrada no aspecto cognitivo desses sujeitos.

Em atenção a essas legislações referentes à educação de surdos, e a partir de conversas informais com professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, acentuaram-se em mim algumas inquietações e angústias reafirmadas em minha prática educativa como professora efetiva da educação básica nas redes estadual e municipal de Goiânia, na função de professora intérprete de Libras/Língua Portuguesa, desde 2009. Percebi

que, assim como eu, muitos colegas enfrentam dificuldades em realizar o trabalho que se propõem a desenvolver, visto que sofremos, dentre outras coisas, com a escassez de materiais didáticos bilíngues e também de conhecimentos teóricos que melhor embasem o desenvolvimento de nossas funções. Muitos não têm formação específica na área, e/ou não estão a par, ou não fazem parte, de discussões que se configuram no meio acadêmico sobre educação de surdos, surdez, Libras, bilinguismo e temáticas afins, ou nem mesmo têm acesso ao que se tem estudado e pesquisado a respeito.

Motivada pelas inquietações pessoais, pelo interesse/necessidade em dialogar, discutir e refletir criticamente na troca de experiências acerca da temática que envolve esta pesquisa, e na ânsia de aprofundar meus estudos e conhecimentos, na tentativa de melhor compreender conceitos importantes, muitas vezes reproduzidos e pouco compreendidos, organizamos durante o ano de 2017 um Grupo de Trabalho e Estudo (GTE), oferecido como projeto de extensão do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG).

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi discutir e problematizar a educação bilíngue na perspectiva da educação inclusiva de educandos e educandas surdas. Para tanto, foram objetivos específicos:

- 1- Organizar um Grupo de Trabalho e Estudos (GTE) com professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e demais interessados em discutir sobre a educação bilíngue para surdos e nossa prática educativa.
- 2- Estudar e discutir questões relacionadas à linguagem e seu ensino.
- 3- Identificar o papel de professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa na promoção de uma educação bilíngue.

Embasadas metodologicamente na pesquisa-ação integral e sistêmica apresentada por Morin (2004), nos preocupamos em propor discussões teóricas que culminassem em momentos de diálogos e trocas de experiências entre professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e demais interessados em discutir sobre a realidade do cotidiano escolar, com o objetivo comum de aprofundar nossos conhecimentos teóricos e refletir sobre nossas práticas educativas, a fim de repensá-las, ressignificá-las, e/ou até mesmo reafirmá-las. O que para o autor nos possibilita uma ação coletiva na resolução de um dado problema, visto que:

[...] permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem no campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma

problemática. A *démarche* se parece com um círculo em espiral entre três processos que se mesclam: planejamento e ação, combinados com uma constante coleta de informações, quanto ao grupo e seu próprio contexto (MORIN, 2004, p.56-57, *grifos do autor*).

O Grupo de Trabalho e Estudo “O ensino de Libras/Português escrito para surdos na educação básica: vivências⁴ com professores intérpretes” foi planejado a partir de uma perspectiva bakhtiniana e freiriana, compreendendo a importância dos sujeitos envolvidos no processo e suas experiências adquiridas, valorizando a beleza e a riqueza do diálogo entre e com, no respeito às singularidades, valorizando seus saberes, com a consciência de que somos sujeitos histórica, social e culturalmente constituídos na e pela linguagem, portanto, seres incompletos, inacabados, na ânsia por saber mais; e que na interação com o outro e seus textos nos tornamos responsivos, considerando não haver locutores passivos:

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. E isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. A relação com a palavra do outro difere radicalmente por princípio da relação com o objeto, mas sempre acompanha esta última. Repetimos, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. (BAKHTIN, 1997, p.319-320)

O GTE foi pensado para reunir inicialmente dez pessoas, estruturado em dois módulos com carga horária de 60 horas cada, contabilizando um total de 120 horas de atividades presenciais e online, organizadas quinzenalmente durante as manhãs de sábado. Os encontros presenciais pautaram-se nas discussões dos textos propostos para estudo, na troca de experiências entre os participantes, a pesquisadora e coordenadora do grupo e na problematização de nossa realidade educacional.

Com o intuito de mobilizar um grupo de interessados, realizamos a divulgação do GTE do Cepae/UFG em algumas redes sociais e no Grupo de Trabalho e Estudo – “O professor intérprete no Contexto Educacional: Desafios e Possibilidades”, organizado pela prefeitura de Goiânia que atende necessidades formativas de professores e professoras

⁴ Consideramos o uso do termo a partir da ideia de se experimentar, vivenciar a troca de experiências *com o outro*.

intérpretes da rede. A proposta foi aparentemente bem aceita, o que acarretou na manifestação de cerca de oitenta interessados que disponibilizaram seus e-mails e números de telefone, nos possibilitando criar um grupo em uma rede social com o objetivo de manter com eles uma linha direta de contato, permitindo-nos assim o repasse de informações e posteriormente a socialização de materiais de estudo, links de acesso a vídeos, artigos, leis, capítulos de livros etc.

Ao final de um ano, realizados todos os encontros, passaram pelo GTE quinze pessoas, dentre elas, professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, com e sem formação específica na área, efetivas e em situação de contrato temporário, que atuam ou já atuaram na função, um pai de surdo, um casal de missionários que atuam no trabalho religioso com surdos e surdas e estudantes do curso de Letras-Libras da UFG e do curso de Pedagogia. No decorrer de nossas atividades algumas pessoas se desvincularam do grupo por motivos pessoais ou em decorrência das reposições das greves enfrentadas no início do mesmo ano, nas redes estadual e municipal de ensino, enquanto outras a ele se juntavam.

Todas essas pessoas (tal como eu, a pesquisadora), cada uma à sua maneira, estavam familiarizadas com algumas discussões recorrentes no que tange a educação de surdos e a língua de sinais. Conheciam Libras, e tinham contato com pessoas com surdez, que usavam ou não Libras para interagir. Já haviam tido acesso, ou ao menos ouvido falar de obras que discutem especificamente a educação de surdos e a língua de sinais de nosso país. No entanto, como será demonstrado nos capítulos que se seguem, em nossas falas evidenciavam-se incoerências e marcas de estereótipos com relação à pessoa com surdez e seu processo educacional.

Elegemos, a pesquisadora e a coorientadora da pesquisa, que é também quem coordenou o Grupo de Trabalho e Estudo, alguns textos e atividades que a princípio julgamos ser relevantes às discussões, todavia nosso planejamento, norteado por uma concepção discursiva e dialógica de linguagem, sempre esteve aberto a modificações, visto que embora inferíssemos acerca do perfil dos interessados, não poderíamos desconsiderar as particularidades e experiências, profissional e de vida, que cada um traria, contribuindo de forma enriquecedora em nossos diálogos e possivelmente abrindo para novas discussões, que provavelmente acarretariam no estudo de diferentes textos.

Decidimos por iniciar nossas discussões, a partir das problematizações levantadas por Carlos Skliar no texto que escreveu em apresentação a dois livros organizados por ele, em dois volumes, “Atualidades da educação bilíngue para surdos” (2013). A proposta era contextualizar histórica, política, social e culturalmente a educação de surdos e surdas em

nosso país, com uma breve apresentação das diferentes concepções de surdez percebidas ao longo dos anos.

Havíamos considerado também a visita de algumas professoras do programa de pós-graduação do Cepae/UFG, o que tornava Saussure (1995) e Bakhtin (1997; 2010) leituras “obrigatórias”, por acreditarmos ser relevante discutirmos concepções de língua, linguagem, língua materna, interação e acerca da relação do sujeito com o mundo e com o texto. Todavia em virtude do escasso tempo e da delonga no estudo e discussão de alguns textos, foi possível receber em nosso GTE apenas uma das professoras, linguista e estudiosa de temas relacionados à inclusão, que aceitou prontamente nosso convite.

Igualmente, em virtude do rumo tomado pelas discussões, não foi possível apresentar todos os textos elencados como sugestão de referencial teórico a serem estudados - capítulos de livros, artigos, vídeos, o que impulsionou a escolha de alguns em detrimento de outros. No entanto, o livro *Inclusão escolar: o que é? Para quê? Como fazer?* (MANTOAN, 2003), por exemplo, repetiu-se no segundo módulo, a partir de questões que foram recorrentes, entre elas a compreensão da inclusão como específica para pessoas com deficiência, em uma perspectiva de segregação.

Com o intuito de nortear nossas discussões presenciais, tentamos articular as leituras realizadas individualmente com o envio de dúvidas e/ou problematizações por e-mail. As contribuições presenciais sobressaíram-se em virtude do diálogo que fomentavam. Assim sendo, nossa coleta de dados baseou-se na observação das discussões realizadas durante os encontros, registradas em diários de bordo, na análise de um questionário, respondido por todos os participantes no momento de inscrição no GTE, e na análise de três atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros.

O objetivo do questionário foi conhecer um pouco da formação, atuação profissional e intenções de todos os envolvidos em participar do projeto de extensão. A primeira atividade visava conhecer um pouco de suas trajetórias profissionais, na segunda a preocupação era identificar algumas de suas impressões acerca de tudo que fora abordado em nossos encontros, discussões, leituras, problematizações, vídeos, interpretações de autores etc.; e a terceira visava fazer um levantamento de suas compreensões acerca da inclusão, do papel do professor intérprete de Libras/Língua Portuguesa e da importância do ensino bilíngue a educandas e educandos surdos.

Durante nossos encontros estudamos e discutimos textos e conceitos teóricos que pudessem dar conta de sublinhar situações conflituosas recorrentes do cotidiano escolar: ensino descontextualizado, dificuldade de realizar um trabalho interdisciplinar, insegurança

quanto ao trabalho com alunos com deficiência, defasagem na aprendizagem de alguns educandos e educandas, dificuldade destes com a língua portuguesa, falta de material pedagógico básico, dificuldades quanto à participação de alguns pais na vida escolar de seus filhos, falta de incentivos para estudo e pesquisa, o que muitas vezes nos provoca inquietações, de modo a possivelmente contribuir, mesmo que indiretamente, com o ensino bilíngue, a fim de repensar nossas práticas, objetivando potencializar o aprendizado de nossos educandos e educandas, e auxiliar no desenvolvimento de sua autonomia, compreendendo-os enquanto sujeitos singulares, dentre tantas outras.

Com o objetivo inicial de levantar discussões que dessem conta de responder nosso problema de pesquisa, durante os encontros apresentamos vídeos com duração máxima de dez minutos, que possibilitassem problematizar temas recorrentes como inclusão, acessibilidade, bilinguismo e educação bilíngue. Sendo eles: *Eu amo Libras – comercial da RBS*⁵; *Mundo acessível*⁶; *Ex-E.T.*⁷; *Maria e seu amigo cadeirante*⁸, *Tornar o mundo acessível*⁹; *Patrick Speaks*¹⁰; *Uma menina de 5 anos está a derreter corações pelo uso de língua gestual num concerto de Natal - ASL*¹¹; *TV Libras_ Menina traduz apresentação de Natal pra pais surdos - FANTÁSTICO*¹² (reportagem traduzida para Libras); *Aprender a aprender*¹³; e o trailer *A família Bélier – Trailer legendado*¹⁴, todos de domínio público, facilmente encontrados na internet. Além de propormos o estudo de outros textos: *A localização política da Educação Bilíngue para Surdos*, escrito por Carlos Skliar (2013) em apresentação ao livro organizado por ele *Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos*; um material produzido pelo MEC intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008); algumas leis relacionadas ao contexto da inclusão: Lei 10.098/2000 conhecida como Lei da Acessibilidade; 10.436/2002, lei que reconhece Libras como língua; 12.319/2010 que regulamenta a profissão do tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa; 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI); e o Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436; o livro escrito por Maria Teresa Eglér Mantoan *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2003); capítulos dos livros *Estética da criação verbal* (1997) e *Por uma*

⁵<https://www.youtube.com/watch?v=crOjZyHIZkE>

⁶<https://www.youtube.com/watch?v=52V6gg4OSN8>

⁷<https://www.youtube.com/watch?v=Cmh7NPYgmwY>

⁸<https://www.youtube.com/watch?v=cp4New9qX0s>

⁹<https://www.youtube.com/watch?v=Tray9oS3Jsg>

¹⁰<https://www.youtube.com/watch?v=ji-xWXkWOM>

¹¹<https://www.youtube.com/watch?v=u28fIGDLiic>

¹²<https://www.youtube.com/watch?v=bSGut3zuFz0>

¹³https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI

¹⁴<https://www.youtube.com/watch?v=iHxpsosjg4k>

filosofia do ato responsável (2010) escritos por Mikhail Bakhtin e o capítulo *A natureza do signo*, do livro *Curso de linguística geral* de Ferdinand de Saussure (2012), além de *Principios de La educación social de los niños sordo mudos* escrito por Vygotsky (1997).

A princípio, durante os encontros, realizamos discussões que circundavam o ambiente da educação básica, todavia inevitavelmente problematizou-se a condição bilíngue de surdos e surdas em todos os níveis de escolarização, o que evidenciou o testemunho de outra incoerência vivida no ambiente educacional - o ensino descontextualizado, muitas vezes sem efeito de sentido da Libras e da Língua portuguesa, que circunda nossas instituições de ensino e que tanto temos dificuldade em superar.

Esbarramos também em distorções quanto à compreensão do que vem a ser inclusão e acessibilidade (questões recorrentes em minhas inquietações), muitas vezes relacionadas restritamente a educandos e educandas com deficiência, os ditos “público alvo da inclusão”, em discursos que evidenciam as deficiências em detrimento da compreensão destes sujeitos como sendo capazes de refletir e transformar suas próprias histórias, de modo que delas efetivamente façam parte, não como meros objetos, mas como sujeitos críticos, autônomos e epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2017a).

Como já mencionado, na tentativa de problematizar e refletir criticamente sobre a educação bilíngue, essas incoerências e a realidade educacional, nos embasamos teoricamente nas ideias de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin como autores fundantes para análise de dados de nossa pesquisa, de modo que pudéssemos dialogar acerca do sujeito e sua singularidade, sua relação com a linguagem e com o outro, e a importância do desenvolvimento de sua autonomia, problematizando a inclusão e a educação bilíngue na perspectiva discursiva, não nos esquecendo que para Freire (2017a) a postura de um educador que pratica a transferência de saberes aos alunos não condiz com o discurso de um educador que acredita e defende a sua autonomia: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2017a, p.47, grifos do autor).

Desse modo, passou a constituir-se problema desta pesquisa: como professores e professoras intérpretes de Libras/Língua portuguesa podem contribuir para uma formação bilíngue na escola de educação básica? E, nessa direção, dentro de uma perspectiva discursiva, a resposta haveria de ser pensada valorizando o educando como sujeito social que faz uso da linguagem para interagir e para produzir conhecimento, capaz de adquirir consciência linguística como produção de sentido, em que internaliza normas gramaticais a partir de seu uso real/social na interação com o outro dentro de seus contextos discursivos; e compreendendo que a língua não é um aglomerado de regras gramaticais, e que pensar nela

assim é simplificá-la e reduzi-la, desconsiderando seu efeito de significação (BAKHTIN, 1997).

As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKHTIN, 1997, p.301-302)

No decorrer de nossos diálogos e da realização das atividades, observou-se uma recorrente contradição em nosso discurso que, em muitos momentos, expressaram uma compreensão da importância do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, sejam eles surdos ou ouvintes, no entanto, esbarrando em relatos que denunciavam ações de tutela àqueles. Evidenciaram-se também críticas ao que poderíamos apontar como “falta de autonomia de surdos e surdas”, independentemente de seu grau de escolarização, o que marca a presença de estereótipos relacionados à surdez. Estereótipos que desconsideram a singularidade do sujeito e que preconceituosamente desacreditam na capacidade de surdos e surdas de desenvolverem autonomia intelectual, e de realizarem leituras dialeticamente críticas, como se fosse imperativo depender de ouvintes para fazer interpretações, desenvolver ideias e críticas à realidade.

Com as leituras e problematizações levantadas foi possível dialogar acerca de aspectos relevantes à educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa, o que de certa forma nos possibilitou refletir, dentre outras coisas, sobre as diferentes concepções de surdez e de surdo percebidas ao longo dos anos; acerca de questões relacionadas à inclusão, seus aspectos legais e propostas educacionais a ela vinculadas; o papel do professor intérprete de Libras/Língua Portuguesa frente às demandas educacionais; a importância social da escola e do ensino de Libras e Língua Portuguesa aos educandos surdos e ouvintes da educação básica; interação dialógica do sujeito com o mundo e com o texto em suas relações associativas; acerca da importância de se olhar para o outro e ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades, não enfatizar suas deficiências e/ou defini-lo por elas; da relação professor/aluno, professor/intérprete/aluno, professor/intérprete e aluno/intérprete.

Em suma, durante os encontros, foram discutidos temas recorrentes como língua, linguagem, autonomia, identidade surda, cultura surda, subjetividade, assistencialismo, assim como mitos e equívocos relacionados a tais, o que por muitas vezes evidencia a presença de estereótipos que desconsideram a subjetividade, evidenciando-se a deficiência em detrimento das potencialidades e particularidades. Enfim, são sobre essas questões que trata esse estudo apresentado aqui em forma de dissertação.

A seguir apresentamos a estrutura da apresentação da nossa pesquisa, dividida em três capítulos que entrelaçam discussões teóricas, dados colhidos durante as atividades, os estudos dos textos propostos e as experiências cotidianas de professoras e professores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, em constante contato com pessoas com surdez e profissionais da educação básica que com elas lidam diretamente, analisadas fundamentalmente a partir de dois autores: Mikhail Bakhtin e Paulo Freire.

No primeiro capítulo, *Pesquisa-ação: primeiras análises*, apresentamos a metodologia desenvolvida, sublinhando parte das impressões da pesquisadora frente às discussões estabelecidas durante os encontros do GTE, com base nas primeiras análises de seu processo, em um diálogo constante com os autores base, mencionados acima, e as experiências profissionais e pessoais adquiridas.

O segundo, intitulado *O texto, o contexto e o sujeito em interação*, situa o leitor acerca de conceitos que surgiram diante das interações dialógicas vivenciadas durante o GTE, que por ora tentamos avançar a partir da compreensão dos autores base deste estudo sobre a linguagem, sua importância e possibilidades de ensino, além de suas percepções em torno do texto e da importância da interação dialógica na constituição dos sujeitos, problematizando o ensino bilíngue discursivo na educação básica.

O terceiro capítulo, *Ensino discursivo bilíngue Libras/Língua Portuguesa: atividades elaboradas pela pesquisadora*, apresenta o produto educacional desta pesquisa, no formato de exemplos de planos de aulas que nos apresentam possibilidades de se trabalhar com ensino discursivo bilíngue na tentativa de promover momentos de interação dialógica com diferentes textos em Libras e em Língua Portuguesa (modalidade escrita), de modo a ampliar as relações associativas dos educandos e educandas e suas experiências dialógicas e discursivas. Este material encontra-se também disponível na plataforma Youtube, pelo link https://www.youtube.com/channel/UC4_6uAXJ1_j11FBBGL79DHw, e em CD entregue ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica.

E, por fim, nas Considerações Finais, retomamos diálogos apresentados, a fim de discutir as impressões gerais desta pesquisa, problematizando a educação bilíngue

Libras/Língua Portuguesa à luz do ensino discursivo, e as contribuições de professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa na educação básica, em um trabalho colaborativo com professores e professoras regentes.

1 PESQUISA-AÇÃO: PRIMEIRAS ANÁLISES

Nesse capítulo situamos o leitor acerca da pesquisa-ação desenvolvida a partir da organização de um Grupo de Trabalho e Estudo que reuniu sobretudo professores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa interessados na troca de experiências, no estudo e discussão de diferentes textos, pensados a partir do que considerávamos necessário problematizar junto a estes profissionais atuantes na educação básica. A partir das impressões e estranhamentos da pesquisadora frente aos discursos e interações dialógicas com os participantes do estudo e das análises intertextuais que fazem diante dos textos que lhes foram apresentados durante nossos encontros, nos propusemos a estabelecer diálogos com reflexões apresentadas por Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, realizando assim análises de todo o processo vivenciado. Embora as obras de Paulo Freire não tenham sido discutidas durante o GTE, suas ideias tornaram-se relevantes a partir das categorias de análise identificadas, deste modo também nortearam esta pesquisa. Para tanto, partimos da apreciação de algumas das anotações presentes nos diários de bordo, do questionário apresentado em nosso primeiro encontro, das atividades desenvolvidas e das discussões realizadas ao longo do GTE.

Com a finalidade de repensar minha prática educativa definimos a pesquisa-ação como método de investigação, pois nos permite uma maior interação dialógica entre pesquisador e participantes envolvidos, viabilizando discussões que lhes possibilitem a solução de problemas constatados no decorrer de seu processo. Como dito anteriormente, organizamos um Grupo de Trabalho e Estudo que desse conta de reunir, em especial, professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para discutir questões relacionadas à linguagem e seu ensino na Educação Básica, e o papel deste profissional na promoção de uma educação bilíngue. Diante de nossa proposta, seu planejamento sempre esteve aberto a modificações, visto que seria orientado com base nas interações do grupo. Assim, os participantes estiveram envolvidos dialogicamente no estudo e discussão de diferentes textos.

Para Morin (2004):

Trata-se de uma *démarche* de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais, pela implicação dos próprios grupos, e com intenção de melhorar sua prática. No entanto tem ainda, a pesquisa-ação, objetivo emancipatório e transformador do discurso, das condutas e das relações sociais. Vai mais longe que a abordagem lewiniana e exige que os pesquisadores se impliquem como atores. Está sempre ligada a uma ação que a precede ou a engloba e que a enraíza em uma história ou contexto. (MORIN, 2004, p.55, grifos do autor).

Em outras palavras, é dizer que adotando esta postura *démarche*, envolvidos pelas discussões e diálogos com autores e nossos próprios discursos, somos capazes de refletir dialogicamente sobre nossas práticas cotidianas, problematizando-as dialeticamente; isto é, tomando contato discursiva e dialogicamente com o texto do outro, assumimos para com ele o que Bakhtin (1997; 2010) denomina *atitude responsiva*, que está atrelada em sua essência às diferentes relações associativas que fazemos, a fim de atribuir sentido ao que lemos, ouvimos, interpretamos e respondemos¹⁵.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc. (BAKHTIN, 1997, p.291)

A partir dessa compreensão, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás e mobilização dos interessados, iniciamos a coleta de dados durante os encontros do Grupo de Trabalho e Estudo que aconteceu nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Todos os participantes presentes foram devidamente esclarecidos sobre sua estrutura e objetivos e se prontificaram a dela fazer parte voluntariamente mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a garantia do sigilo que lhes assegura a privacidade e o anonimato, tendo livre escolha quanto à participação ou mesmo desistência, em qualquer momento.

Objetivando conhecer melhor o perfil dos participantes apresentamos-lhes um questionário e a partir das respostas obtidas foi possível observar suas formações, atuações profissionais, interesses e objetivos em participar dos encontros. Como citado anteriormente, ao todo, quinze pessoas enriqueceram as discussões em nosso GTE. Em sua maioria, atuantes na educação básica na função de tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa, efetivos ou em situação de contrato temporário, com diferentes trajetórias profissionais e acadêmicas.

Com o intuito de melhor identificar os voluntários, optamos por criar subgrupos de análise, considerando a seguinte organização: Grupo1 – professores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, denominados PI, (PI1, PI2, PI3, PI4, PI5, PI6, PI7, PI8, PI9 e PI10). Grupo2 - estudantes de cursos de graduação, tratados por E, (E1, E2 e E3). E ainda Grupo3 - demais interessados, identificados como D, (D1 e D2) que, no entanto, não analisaremos suas ponderações por não termos seus TCLE.

¹⁵Este conceito será ampliado e discutido ao longo de toda a dissertação.

Todos os integrantes do Grupo1 possuem formação superior e apenas PI10 não possui licenciatura. Dentre os licenciados, PI3, PI5 e PI8 têm dois cursos superiores, sendo o segundo Letras-Libras; PI1 e PI2 têm em seus currículos três licenciaturas cada, sendo a terceira de PI1 Letras-Libras. Os demais, PI4, PI6 e PI7, são pedagogos. Todos pós-graduados com especializações ligadas à educação, com exceção de PI10 que na ocasião ainda cursava. Quanto ao Grupo2, E1 e E2 são estudantes de Letras-Libras, sendo para E2 sua segunda graduação, enquanto E3 cursa pedagogia.

Como podemos observar na análise dos dados recolhidos desse questionário, o perfil dos voluntários desta pesquisa é diversificado, no entanto todos desenvolvem atividades na área da educação e têm contato com a Libras e com surdos e surdas que fazem uso dessa língua. A maioria aponta a intenção de aprofundar seus conhecimentos e retomar seus estudos, havendo ainda os que objetivam adentrar no mundo da pesquisa possivelmente através de um mestrado. Seus interesses em participar do GTE em muitos aspectos se aproximam:

Grupo1: todos expõem interesse em aprofundar seus conhecimentos, além de trocar experiências, contribuir com as discussões com base em suas vivências, retomar os estudos, e trilhar o caminho da pesquisa para um possível mestrado. Além do manifestado interesse de alguns em contribuir com o presente estudo e adquirir certificação.

Grupo2: todos expressaram interesse, dentre outras coisas, em estudar temas relacionados à inclusão e à educação de surdos.

Estas respostas servem para ilustrar o que Freire (2017b) considera *a incompletude do ser*, que se completa no outro, na troca de experiências, a partir do discurso do outro. Em certa medida demonstram, sobretudo os participantes do Grupo1, valorizar também o que o autor denomina *saber de experiência feito*. Reconhecem que também podem contribuir com o outro, com o discurso do outro, em virtude das vivências que têm do tema.

Para Freire (2017a), como educadores devemos ter a consciência de que somos seres inacabados, inconclusos, sem a ilusão de que sabemos tudo, sendo esta uma exigência da atitude de ensinar; ter a convicção de que sabemos algo e ignoramos algo, além de podermos saber melhor o que já sabemos e conhecer o que ainda ignoramos. (FREIRE, 2017a, p.132).

No que tange as experiências e atuação profissional do Grupo1, foi possível identificar: todos declararam suas atuações como professores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa em sala de aula na educação básica, alguns combinando a atuação com atividades direcionadas à formação de professores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa ou de coordenação e atendimento educacional especializado a educandos e educandas surdas.

A maioria tem experiência profissional no ensino fundamental (primeira e segunda fase) na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SMEE), havendo também participantes atuantes no ensino médio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduce). Dois deles têm experiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um em formação de professores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

Quanto aos integrantes do Grupo2, todos desenvolvem atividades que condizem com a vida acadêmica segundo relataram no questionário respondido: um bolsista na graduação, dois estagiários na rede pública e privada, respectivamente, além de estarem matriculados em cursos básicos de Libras e em Atendimento Educacional Especializado (AEE) Libras/Língua Portuguesa.

Este panorama geral da formação, experiência e atuação profissional dos integrantes do GTE nos apresenta o lugar de fala desses sujeitos de pesquisa. A maioria é profissional da educação que trabalha diretamente com educandos e educandas com surdez.

Diante de tanto, assim como para Bakhtin (1997):

O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto. (BAKHTIN, 1997, p.330, grifos do autor)

Onde há texto, há objeto de estudo e de pensamento na representação de uma realidade imediata. Para o autor, dentro dessa perspectiva, tudo é texto, tudo tem significação, não existe nada fora da linguagem. “O ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo (em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação)” (BAKHTIN, 1997, p.334). Assim, compreenda-se que ao nos referirmos ao *texto*, não estamos nos restringindo à representação de sua materialidade no papel, mas considerando seus aspectos dialógicos e suas potencialidades discursivas, visto que para Bakhtin (1997) todo texto é diálogo.

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (entre os signos dentro do texto), e que é indispensável somente para uma primeira etapa da compreensão (compreensão da significação e não do sentido). Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas. (BAKHTIN, 1997, p.404-405)

Desse modo, compreendemos que por meio da linguagem e na interação com o outro e seus textos, o sujeito se desenvolve, se constitui, sendo isso de fundamental importância para a formação da subjetividade humana, a partir das interações dialógicas que estabelecemos com o meio e com o outro e seus discursos.

Durante essas interações dialógicas nos completamos com os discursos do outro e enriquecemos nossos próprios discursos. Temos a oportunidade de refletir, indagar, estranhar, questionar, concordar, discordar, complementar. Somos capazes de dialógica e discursivamente assumirmos uma postura responsiva para com o texto do outro, entrelaçando nossos textos, nossos discursos na relação imediata com a realidade. E é nesta relação imediata que as ciências humanas se encarregam de estudar o homem a partir de seus textos, de suas especificidades.

O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas, etc.). (BAKHTIN, 1997, p.334)

É imprescindível esclarecer que de acordo com a visão bakhtiniana que adotamos, *falar* não se restringe ao sentido de oralizar, trata-se de verbalizar.

Para Bakhtin (1997) dentro das ciências humanas o estudo torna-se diálogo a partir das formas concretas dos textos e suas inter-relações.

Dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter no texto. Uma divergência entre os dois fatores pode ser muito significativa. (BAKHTIN, 1997, p.330).

A não concretização de sua intenção diante de lapsos, de interrupções, de lacunas, de alternância precoce de turno de fala, modifica o caminho de sua execução, modifica seu projeto, podendo atribuir ao texto novas significações, novos sentidos em sua relação imediata com o outro e seus textos.

Apenas o enunciado comporta uma relação imediata com a realidade e com o locutor vivo (com o sujeito). Na língua, existem apenas as potencialidades (os esquemas) dessa relação (formas pronominais, modais, recursos lexicais, etc.). Mas o enunciado se determina não só por sua relação com o objeto e com o sujeito-“autor” falante (e pela relação deste com a língua como sistema de potencialidades, e como dado), mas também, sendo isso que nos interessa, por sua relação imediata com os outros enunciados dentro dos limites de uma esfera de comunicação. Fora dessa relação, o enunciado não tem realidade (a não ser como texto). Apenas o enunciado pode ser correto (ou incorreto), verdadeiro, verídico (mentiroso), belo, etc. (BAKHTIN, 1997, p.351, grifos do autor)

Para Bakhtin, (1997), estudar o homem partindo de seus textos, de suas interações verbais é estudar as manifestações do sentido e do significado do outro. Concordando com isso, apresentaremos como procedimento reflexões, questionamentos e estranhamentos da pesquisadora a partir de seu contato dialógico com os diferentes textos do outro, em especial diante das interações estabelecidas ao longo do GTE, entre seus participantes, organizadoras e autores visitados. Isto sem nos distanciarmos da ideia de que ao entrarmos em contato dialogicamente com o texto do outro, enriquecemos nosso discurso e temos a oportunidade de nos colocarmos no lugar dele, de nos enxergarmos nele, o que de certa forma, nos possibilita perceber, a partir do outro, as incoerências de nossas próprias práticas.

Sem intenção de analisar conclusivamente esses encontros, adianto-me a dizer que, a meu ver, nossas manhãs de sábado foram bastante enriquecedoras e me proporcionaram crescimento, como sujeito, professora, pesquisadora, como o *outro* do outro diante de minhas responsabilidades dentro de um contexto dialógico. Em especial das responsabilidades que tenho nas interações que estabelecemos no contexto educacional. Foram momentos de trocas, reflexões, análises, aprendizado. A todo momento em minhas reflexões sublinhava-se a importância do outro para a constituição do meu discurso e a minha responsividade para com seu texto, levando-me a repensar minha postura e meu compromisso para com o aprendizado do outro.

A princípio, escolhemos os textos apresentados como referência para o GTE por julgarmos ser coerente problematizar junto aos participantes a atual conjuntura da educação básica frente à inclusão e à educação bilíngue, e ao papel do tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa nesse contexto educacional, intercalando a discussão de diferentes curtas com capítulos de livros, leis e artigos. Para tanto, consideramos ser relevante discutir também como estabelecemos relações com a linguagem e com o mundo, como se dá a aquisição de línguas, além, é claro, de conhecer aspectos conceituais que circundam a inclusão, seus aparatos legais e suas implicações na educação. A partir dessas

problematizações surgiram em mim alguns estranhamentos que suscitaram as reflexões que apresento em seguida.

Já nos primeiros contatos com o grupo, durante as apresentações pessoais, tanto no primeiro semestre quanto no segundo, algumas de suas falas implicaram em mim reflexões quanto à minha prática educativa.

Durante o primeiro e segundo semestre, sobretudo com as discussões dos textos Skliar (2013) e Mantoan (2003), alguns dos participantes do Grupo1 relataram preocupações com relação à postura de alguns professores regentes que depositam nos professores intérpretes a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem de educandos e educandas surdas. Exponho suas impressões¹⁶:

“O professor acha que o surdo é responsabilidade do intérprete.” (PI4, com PI8 e PI9 expressando estarem de acordo); (Diário de bordo, 29/04/2017)

“O surdo é considerado do intérprete, não do professor ou da comunidade escolar.” (PI2); (Diário de bordo, 02/09/2017)

“Enquanto intérprete me inquieta muito a invisibilidade do surdo na sala regular, o máximo que se fala com ele é um ‘oi, tudo bem’.” (PI2); (Diário de bordo, 02/09/2017)

“O ideal seria que todos conhecessem a Libras.” (PI2); (Diário de bordo, 02/09/2017)

Vinculada a essa preocupação surgiram inquietações quanto às dificuldades enfrentadas por muitos professores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa em ter acesso ao planejamento dos professores regentes com antecedência; queixa frequente entre esses profissionais que encontram dificuldades em realizar adequações linguísticas inerentes ao processo tradutório, mas sobretudo demonstraram preocupação quanto à dificuldade em se conciliar momentos de planejamento em interação com professores regentes. De acordo com relatos dos participantes, esses momentos raramente acontecem e são muitos os obstáculos encontrados em nosso cotidiano escolar, entre eles: dificuldade na interação professor regente/professor intérprete, excessiva demanda de trabalho e/ou dificuldade de organização do contexto escolar. Pareceu-nos unânime o reconhecimento da importância desses momentos de planejamento coletivo entre professores regentes e intérpretes, o que nos

¹⁶ As falas apresentadas não correspondem a enunciados literais, fazem parte dos registros feitos pela pesquisadora em seus diários de bordo.

implica pensar: como podemos avançar e superar esses percalços? O que pode ser feito? Como professores e professoras intérpretes podem contribuir na educação básica? Tais questionamentos nos direcionaram à leitura, discussão e reflexão sobre temas relacionados à inclusão, à educação bilíngue e ao papel de professores e professoras intérpretes de Libras frente às demandas educacionais existentes.

Como metodologia de trabalho, durante os encontros, apresentamos então recortes das impressões da pesquisadora frente aos diálogos estabelecidos ao longo do GTE e da coleta de dados, nas interações entre seus participantes e suas coordenadoras (a pesquisadora e a coordenadora do projeto), apontando algumas reflexões de seu processo como professora, tradutora intérprete e pesquisadora. Sob essa óptica, dentre os textos e assuntos abordados, algumas discussões se sobressaíram: a necessidade de entendermos qual a concepção de língua/linguagem adotada em nossas práticas; a compreensão do sentido e da importância que dávamos à autonomia no processo de ensino e aprendizagem, e a concepção de identidade/cultura surda que entrelaçava nossos discursos. A partir disso, para estruturar a coleta e posterior análise dos dados, foram elencadas três categorias: **linguagem, autonomia e identidade**, cujas concepções estão inicialmente problematizadas neste capítulo.

Para explicar a razão dessa seleção, julgamos coerente apresentar didaticamente os enunciados que compuseram as atividades solicitadas aos participantes da pesquisa, identificadas por letras – A, B e C, e as respostas dadas, já que ao longo do texto serão discutidas as impressões da pesquisadora frente aos diálogos que se estabeleceram durante o GTE.

Atividade A (01/07/2017 e 16/12/2017)

Escreva a sua trajetória profissional. Conte sobre sua formação, atuação, experiências, motivações, paixões... Enfim, fale como se tornou intérprete.

Atividade B (08/07/2017 e 16/12/2017)

Comente um pouco sobre as provocações feitas pelos autores estudados e o que você compreende por inclusão. Discorra também sobre o papel do professor intérprete de Libras/Língua Portuguesa na escola de educação básica, quais suas contribuições e responsabilidades na inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino.

Atividade C (16/12/2017)

1. O que você compreende por inclusão?
2. Em sua opinião, como garantir a inclusão do aluno surdo na escola de educação básica?
3. Qual o papel do professor intérprete de Libras / Língua Portuguesa na inclusão de alunos surdos na escola de educação básica?

A atividade A objetivava conhecer um pouco da trajetória profissional dos participantes da pesquisa, enquanto a atividade B destinava-se a tentar identificar algumas de suas impressões acerca de tudo que fora abordado em nossos encontros, discussões, leituras, problematizações, vídeos, interpretações de autores etc. Já na atividade C objetivou-se fazer um levantamento de suas compreensões acerca da inclusão, do papel do professor intérprete de Libras/Língua Portuguesa e da importância do ensino de Libras e Língua Portuguesa a educandas e educandos surdos.

Vale destacar que as atividades mencionadas não foram respondidas por todos os participantes, e que além das referidas atividades e do questionário inicial, foram levadas em consideração as impressões da pesquisadora diante do que fora problematizado durante os momentos presenciais e registrado em seus diários de bordo, encontro a encontro. Desse modo, os enunciados transcritos ao longo do texto não configuram falas literais dos participantes da pesquisa.

Como dito anteriormente, iniciamos nossos estudos com as contribuições de Skliar (2013), que também foi retomado no segundo semestre em virtude da presença de novos participantes. Embora já tivéssemos ressalvas quanto a algumas de suas ideias, julgamos relevante fazer uma breve contextualização histórica, política, social e cultural da educação de pessoas surdas em nosso país, apresentando diferentes concepções de surdez que, de certa forma, corroboraria as discussões acerca do bilinguismo, da inclusão e das discussões que circundam o perfil e as responsabilidades do tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa na educação básica (discussões que, aparentemente, eram bem familiares a todos).

1.1 Inclusão

Ao entrarmos nas discussões acerca da inclusão propusemos o estudo dos textos *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, leis

relacionadas à inclusão, Mantoan (2003), Vygotsky (1997), *Ex-E.T., Aprender a aprender, Mundo acessível, Tornar o mundo acessível, Maria e seu amigo cadeirante*, mais detalhadamente apresentados a seguir.

Em consonância com o texto divulgado pelo MEC em 2008, *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, apreciamos algumas leis (Lei 10.098/2000, Lei 10.436/2002, Lei 12.319/2010, Lei 13.146/2015) que abordam os temas dessa pesquisa, correlacionando-os às experiências cotidianas vivenciadas em sala de aula. A partir de então, foi possível levantar questionamentos quanto às incoerências testemunhadas em nossas práticas educativas em um distanciamento com relação às interpretações das leis vigentes, o que de fato acreditamos ser viável, o que conseguimos colocar em prática e o que está sendo cumprido pelo poder público.

Constatou-se que os participantes do GTE conheciam a maioria dos textos oficiais que foram apresentados a eles em diferentes ambientes e situações: na universidade, em cursos de formação de professores, em cursos básicos de Libras ou de tradução e interpretação, ou até mesmo por curiosidade.

Adentrando mais especificamente nas discussões conceituais que envolvem a inclusão, estudamos *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* de Mantoan (2003), problematizando as dificuldades encontradas no cotidiano escolar frente às demandas inclusivas vivenciadas, à dificuldade de se definir consensualmente o papel do tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa na educação básica e às dificuldades enfrentadas no que tange as contribuições dos professores frente à necessidade do desenvolvimento da autonomia de seus educandos e educandas, assim como a construção da identidade deles e delas. Aqui, também, a partir de nossas leituras e diante das problematizações levantadas no contato dialógico com o discurso do outro, fui sendo levada a repensar os conceitos presentes em meus discursos, ampliando as possibilidades para novas perspectivas, novas formas de pensar a inclusão na tentativa de estreitar as distâncias entre meu discurso e minha prática.

Em *Principios de la educación social de los niños sordomudos* de Vygotsky (1997), nos foi possibilitado ampliar nosso olhar sobre a pessoa com deficiência e a importância do desenvolvimento de suas potencialidades no respeito a suas singularidades, especificidades e subjetividades, problematizando as relações interpessoais experienciadas no ambiente educacional, em especial, nas salas de aula que contam com a presença de professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa: relação professor/aluno, professor/intérprete, aluno/intérprete e professor/intérprete/aluno, e repensando a significação de seu trabalho frente ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos e educandas e a

aprendizagem da Libras e do português escrito. Dialogando com esses textos apresentamos alguns curtas, com o intuito de enriquecer nossas discussões.

Em *Comunicação*, vídeo com um pouco mais de um minuto e meio de duração, observamos o que parece ser uma mãe e uma garotinha surda chegando a um parque onde algumas crianças brincam. Curioso e atento à forma diferente de interação entre mãe e filha, um garotinho, esclarecido por sua mãe quanto à surdez da menina, aproxima-se e tenta com ela interagir com gestos, convidando-a para brincar.

Ex-E.T. lhes foi apresentado com o intuito de problematizar a valorização de uma padronização que ignora as diferenças entre os sujeitos. É uma animação que nos apresenta uma sociedade que cultua o padrão como norma. Todos os membros dela realizam as mesmas atividades ao mesmo tempo, sem transparecer qualquer traço de subjetividade e/ou criatividade. Observamos seres com fisionomias muito similares, estereotipados em dois gêneros (masculino e feminino), com crianças que visualmente não aparentam distinção de gênero, divididos sistematicamente em subgrupos – amarelo, verde e azul. Na história um casal do subgrupo verde é surpreendido pelas atitudes não convencionais da criança pela qual são responsáveis. O pequenino em questão foge do padrão, das ações metódicas e repetitivas das demais crianças. Usa fervorosamente sua curiosidade e agitação de modo a abalar a estrutura social apresentada. É levado então para ser analisado por seres diferentes, seres superiores aos demais (apresentam características distintas do restante da sociedade), que após testes e observações decidem oferecer-lhes a solução para o problema – a ingestão do que parece ser um remédio. Ao ingeri-lo, a criança imediatamente corresponde às expectativas do que consideram um comportamento padrão, tornando-se um ser apático e metódico como os demais. No entanto, em um dado momento, o pequenino regurgita o que consideramos ser um medicamento e imediatamente assume comportamentos inaceitáveis socialmente, e manifesta alegria e agitação. É então excluído do planeta que vivia e enviado em uma cápsula (onde aparentemente transforma-se em um feto) a outro planeta, a Terra.

Outro vídeo apresentado, *Aprender a aprender*, mostra a relação entre um mestre e um aprendiz que tenta aprender a fazer vasos. O aprendiz quer que seu mestre lhe ensine a dominar a magia que usa, no entanto, o mestre incentiva-o a aprender a fazer seus vasos do modo convencional. Após várias tentativas e fracassos consegue finalmente reproduzir uma peça apresentada anteriormente pelo mestre. Orgulhoso de seu sucesso é conduzido por seu mestre a dar vida à matéria prima usada para a confecção dos vasos. E após várias tentativas e erros aprende a respeitar suas possibilidades de manuseio, dominando enfim a magia desejada.

Com a apresentação dos textos, *Mundo acessível*, *Maria e seu amigo cadeirante*, *Tornar o mundo acessível* e *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, problematizou-se a inclusão em nossas instituições de ensino. Em *Mundo acessível* foi possível perceber, dentre outras coisas, a dificuldade de uma pessoa (não cadeirante) em se deslocar por ruas e rampas íngremes durante uma chuva, contrastando com a facilidade de deslocamento de várias outras que usavam cadeiras de roda, a dificuldade de uma moça em conseguir uma informação por não saber língua de sinais, ou ainda a barreira encontrada por um rapaz não cego que vai a uma biblioteca e só encontra livros em Braile¹⁷.

Tornar o mundo acessível mostra as dificuldades de uma mulher em conseguir informações em um mundo onde todos interagem em língua de sinais, diferente dela que faz uso de uma língua oral. Em *Maria e seu amigo cadeirante* observamos a relação da personagem Maria com um novo colega (aluno com paralisia cerebral) que chegara à escola. A garota, curiosa com a chegada do menino, aproxima-se dele e tenta investigar o porquê de ser tão diferente – não consegue falar, não consegue movimentar seus membros, se expressa apenas pelo olhar. Aos poucos aprende a interagir com ele e se tornam grandes amigos. Brincam juntos, jogam futebol com o auxílio de cordas, leem histórias e dançam. Um dia Maria encontra a cadeira de rodas de seu amigo abandonada no corredor da escola apenas com um pedaço da corda usada por eles durante suas brincadeiras. A princípio conclui que ele havia aprendido a andar, logo descobre que seu amigo havia falecido. Anos depois, agora adulta, retorna à sala de aula usando em seu pulso a corda encontrada sobre a cadeira de rodas esquecida à época, apresentando-se a uma classe de alunos como a nova professora.

Ao apresentarmos os textos *Ex. E.T.* e *Aprender a aprender*, PI1 e PI2, respectivamente, o grupo expõe o conhecimento prévio que trazia de seus conteúdos e, nas discussões, pode ampliar e renovar suas interpretações.

Quanto ao primeiro curta citado, PI1 disse não ter se atentado à relação da família e a não aceitação de filhos que fogem ao padrão, aparentemente se ateuve apenas à problematização dos contextos escolares, como relatado anteriormente. Segundo PI2, ao rever o vídeo *Aprender a aprender*, observou que: “podemos acreditar nos alunos, nas potencialidades que têm”, concluindo que realmente é possível fazermos várias leituras de um texto observando nosso contexto.

Segundo Bakhtin (1997), isso se deve ao fato de, enquanto sujeitos responsivos, atribuímos sentido ao texto a partir de nossas relações associativas, tornando-nos também

¹⁷ Sistema de escrita tátil.

seus autores. Nessa medida, sempre que voltarmos ao texto, visitaremos inevitavelmente um novo texto, já que sempre será possível fazer diferentes relações associativas. Assim, percebemos que há sempre leituras melhores de um texto e que não conseguiremos retirar dele sempre a mesma significação, ou ainda conseguir desvelar as intenções de seu criador. Por outro lado, podemos nos aproximar de suas intenções quanto mais conhecermos o tema, muito embora as significações que lhe atribuímos estarão sempre atreladas às relações associativas que fazemos a partir de nossas experiências.

Não podemos desconsiderar que PI1 e PI2 não são mais as mesmas pessoas que estabeleceram o primeiro contato com os referidos textos. No decorrer do tempo estabeleceram outras experiências, tiveram contatos com outros textos, logo, são sujeitos diferentes. Como observado por PI2 “cada vez que vemos um texto precisamos ver o que vivenciamos no momento em que estamos envolvidos.” Vale ressaltar que tais observações ocorreram após os estudos que fizemos de Saussure (1995) e Bakhtin (1997; 2010), o que muito provavelmente interferiu em suas argumentações.

No primeiro semestre, em nosso quinto encontro, durante as discussões dos textos *EX.-E.T.* e *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* problematizou-se também, como inicialmente exposto, a postura de alguns professores e professoras regentes, que talvez cansados, desgastados por todas as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, ou até mesmo por despreparo, depositam toda a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem de educandas e educandos surdos nos professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, como se a garantia de sua matrícula e a presença deste profissional fossem suficientes para respeitar seu direito à educação, assegurando-lhes a inclusão em nossas instituições de ensino. Segundo relatos, esta ainda é uma prática observada no cotidiano escolar, como exposto por PI4, PI8 e PI9 anteriormente.

Estaria essa ideia atrelada à mencionada dificuldade enfrentada por professores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa em planejar em parceria com o professor regente de modo a contribuir com o planejamento de suas aulas? Estaria ligada à ideia que alguns têm de que educandos e educandas surdas são responsabilidade apenas do professor intérprete?

Aparentemente acredita-se que é importante que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem efetivamente respeitem o direito que todos os sujeitos têm à educação, independentemente de suas deficiências ou potencialidades, todos têm o direito de fazer parte, de produzir conhecimento, e de interagir com ele e com todas as pessoas envolvidas no processo de conhecer. Deste modo devemos respeitar nossos educandos e educandas, surdos ou não, como sujeitos desejantes que são, sujeitos do conhecimento, cognoscíveis. Devemos-

lhes o respeito à autonomia que desenvolveram e que podem desenvolver. Sendo assim, depositar toda a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem de educandas e educandos surdos em professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa é desrespeitar nossos educandos, ignorando-os em sala de aula, desprezando suas potencialidades, e rotulando-os, mesmo que inconscientemente, como terminantemente, incondicionalmente dependente da figura do professor intérprete. O que por diversas vezes dificulta o desenvolvimento da autonomia desses sujeitos. Acreditamos ser esse estigma um exemplo de diferenciação que exclui, que ignora a identidade e autonomia do sujeito.

Ao revisitar algumas de minhas experiências profissionais (em sala de aula como intérprete), percebi que embora não identifique nos profissionais com quem trabalhei a postura denunciada pelos participantes citados, reconheço em muitos deles certa insegurança com relação a suas responsabilidades para com os alunos com deficiência, além de frequentemente vivenciar a dificuldade de planejar com o professor regente os momentos didático-pedagógicos experienciados em sala de aula. Assim sendo, questiono-me em que medida, enquanto colaboradores do processo, podemos auxiliá-los a diminuir suas inseguranças? Em algum ponto podemos ser os causadores dela? Como conseguir estabelecer uma parceria com todos os professores e professoras regentes? Como e quando dialogar acerca do planejamento das atividades didático-pedagógicas? Como nos portarmos como colaboradores no processo?

Concluimos que dividir o espaço da sala de aula com outro professor requer que todos tenham clareza do papel que devem desempenhar, o que aparentemente ainda está confuso para muitos colegas que incoerentemente defendem em seus discursos a necessidade que professores e professoras regentes se assumam como referência no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, em muitos momentos atravessadamente, por diferentes motivos, tomam para si essa responsabilidade. Algo observado em falas como a de PI6 “Eu não vou deixar o aluno de lado, eu mesmo faço atividades adaptadas pra ele” em nosso segundo encontro do primeiro semestre, ao relatar algumas situações de sala de aula em que educandos surdos com quem trabalhou foram excluídos do processo de aprender por não conseguirem acompanhar os conteúdos e/ou atividades desenvolvidas pelos demais colegas de sua turma. É certo que não há medida, não há receita que nos ajude a sempre tomar a atitude correta diante de situações similares. No entanto, podemos observar que atitudes assim, assumidas diariamente por muitos de nós, podem reafirmar a não responsabilidade de muitos professores e professoras, além de gerar em muitos educandos e educandas surdas um sentimento de

confusão quanto a quem recorrer diante de dificuldades e obstáculos encontrados durante o processo de aprender. Perdem assim o professor regente como referência.

Em defesa dos professores e professoras regentes, diante de ponderações de colegas que julgavam inadequada a postura de alguns frente às diferentes demandas da educação inclusiva (algo mencionado em discussões anteriores), PI3 posicionou-se como “defensor e grande admirador do professor da educação básica”. Segundo mencionou, são muitas as dificuldades enfrentadas, e mesmo assim a maioria dos profissionais se esforça em desenvolver o melhor trabalho possível, expressando, assim, algumas inquietações quanto às responsabilidades atribuídas ao professor que lida diariamente com os problemas estruturais de nossas instituições: falta de material pedagógico básico, salas de aulas lotadas, falta de espaços alternativos de ensino, dificuldades quanto à participação de alguns pais na vida escolar de seus filhos, baixos salários, falta de incentivos para estudo e pesquisa, dentre tantos outros conflitos cotidianos (Diário de bordo, 10/06/2017).

Na visão de PI3, “o professor é muitas vezes sobrecarregado, excessivamente cobrado, conferem-se a ele muitas responsabilidades, muitas atribuições (até mesmo as que não lhe competem)”, são feitas a ele muitas exigências e, mesmo recebendo pouco apoio, é muitas vezes o único responsabilizado pelo fracasso escolar de seus educandos e educandas, dos que se evadem, dos que reprovam e/ou prosseguem com dificuldades e deficiências quanto à aprendizagem, e dos que não alcançam o que se denomina *sucesso escolar*.

Deparamo-nos também com discursos que por um lado defendem a importância da autonomia dos sujeitos, e por outro dão testemunhos de tutela a surdos e surdas, como observado no segundo semestre em nosso quarto encontro. Os participantes E1 e E2, por exemplo, expõem a preocupação que têm quanto à militância de determinados surdos e surdas na luta por seus direitos, mas ao mesmo tempo nos apresentaram relatos de situações em que ambos desconsideraram as diferentes formas possíveis de manifestação dessas autonomias e, de certo modo, tomaram para si questionamentos e reivindicações que autonomamente poderiam ou, até certo ponto, deveriam partir dos próprios surdos e surdas, visto que se tratavam de pessoas adultas, esclarecidas e conscientes de seus direitos.

Para Freire (2017a, p. 58) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Na ocasião, E1 e E2 expuseram a participação em eventos acadêmicos que não contavam com a presença de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, mesmo havendo nela a presença de alguns surdos. Segundo seus relatos tentaram impedir seu andamento em virtude do que consideravam desrespeito às pessoas surdas presentes. No entanto, como exposto, os surdos

presentes não se manifestaram e pouco pareciam incomodados com a situação. Um dos participantes da pesquisa, em uma determinada palestra, indignado, imediatamente denunciou o ocorrido à organização do evento e em redes sociais. Tal depoimento nos apresenta uma ação de tutela ao surdo, em que se desconsiderou sua autonomia e seus desejos, seus interesses, o direito de fazer suas escolhas. Aparentemente não houve diálogo com os que foram excluídos, não se sabe suas posições frente ao ocorrido. Nesse caso, o respeito à sua autonomia parte do suposto de que a mobilização deveria partir deles e a adesão feita pelos demais. Na ocasião, como narrado, logo após as denúncias terem sido feitas, apareceram no evento tradutores intérpretes da instituição. Aparentemente não haviam sido solicitados, visto que o evento não previa a presença de surdos e surdas. Nossas discussões giraram em torno da importância de se acionar tradutores intérpretes com antecedência, sobretudo por se tratar de uma instituição pública de ensino e com meios para oferecer tal serviço.

Problematizou-se então a necessidade de mudanças na organização interna das instituições, sobretudo as de ensino, que durante a organização de eventos futuros devem lançar estratégias que possibilitem prever a presença de surdos e surdas para que se possa contratar previamente tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para desempenhar o trabalho de tradução e interpretação.

Considerando que a autonomia não nos é dada, e sim construída em nosso cotidiano a partir das possibilidades que temos de tomar decisões e de fazer escolhas, segundo Freire (2017a), o respeito a ela é um direito que todos e todas temos, e como educadores e educadoras devemos respeitá-la em nossos educandos e educandas. E no contexto da sala de aula, em que medida efetivamente respeitamos e possibilitamos seu desenvolvimento? Durante nossas práticas educativas temos respeitado a autonomia dos educandos e educandas? Temos contribuído com o desenvolvimento da autonomia destes sujeitos, ou temos dado testemunhos de tutela a eles e elas?

Diante das incoerências observadas no discurso do outro somos levados a refletir e considerar nossas próprias incoerências. Como professores e professoras que acreditam na importância da garantia de uma educação para todos e todas, militamos em defesa do direito dos educandos e educandas, mas até que ponto, durante nossas práticas educativas, damos-lhes testemunhos coerentes? Acreditamos na importância do desenvolvimento da autonomia do sujeito, mas realmente possibilitamos-lhes situações em que dialogicamente, enquanto sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvam a autonomia? Assim não podemos desconsiderar que “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2017a, p. 60).

Ao pensarmos no texto como um reflexo das interações e experiências vividas, podemos inferir que interagir com o texto do outro é interagir com o mundo, e com as interpretações que o sujeito faz dele. Ainda, acessar o discurso do outro, estar aberta, atenta a ele, possibilitou-me um distanciamento do meu, agora reconhecido no outro, desencadeando uma aproximação das incoerências presentes em minha prática educativa, outrora desconhecidas. Temos, portanto:

O texto como reflexo subjetivo de um mundo objetivo. O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. A compreensão de um texto é precisamente o reflexo exato do reflexo. Através do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido. (BAKHTIN, 1997, p. 340-341)

Em nosso terceiro encontro do primeiro semestre após apreciação do texto EX.-E.T. algumas falas nos interessam destacar:

Para P11, o vídeo demonstra uma realidade vivenciada em alguns contextos escolares – “a questão do padrão, que quer que todos sejam iguais, que não valoriza as diferenças e as individualidades de cada um.”

E segundo a compreensão de P17, assim como no vídeo, “aquele que não se adéqua é excluído”.

(Diário de Bordo 29/04/2017)

Diante dos discursos apresentados discutiu-se acerca de um ideal de escola, que pensa seus educandos e educandas e os categoriza com base em um modelo padrão. Nessas escolas, conhecidas de nosso cotidiano, o padrão é tido como norma e o que, em sua diferença foge a esse padrão sofre com estereótipos diversos: “Esse aluno não aprende”, “Esse aluno tem algum problema”, “Com ele não adianta...”.

Os estereótipos sem dúvida marcam diferenças entre os indivíduos, mas, ignoram a subjetividade dos sujeitos. Pensar no indivíduo modelo, no indivíduo padrão, é desrespeitar o sujeito em sua diferença, em sua singularidade. Ignora-se assim que todo sujeito é único, ignora-se sua identidade.

Ao discutirmos Skliar (2013) no segundo semestre surgiram indagações e apontamentos acerca da cultura e da identidade surda que gostaríamos de destacar, sobretudo os levantados pelos participantes do Grupo2 a respeito da compreensão que tinham até então

sobre as temáticas; compreensão atravessada pelas experiências individuais que tiveram com a Libras e com os usuários dessa língua, nos cursos básicos, na faculdade, em contextos formais e/ou informais de seu uso, perpassados pela compreensão e o domínio que têm da língua. O que lhes possibilitou realizar as observações que fizeram e que generosamente nos emprestaram, enriquecendo assim nossas discussões.

E1 ao indagar, sobre cultura e identidade surda, expõe: “Um colega surdo me disse que sempre pede coisas para estranhos por onde vai, e que por ser surdo sempre ganha, lanches, dinheiro. Diz ser normal”. A coordenação do GTE e o grupo problematizam: seria esse um traço da cultura surda? Seria parte do que se considera identidade surda?

E3 questionando o tema relata: “O que é cultura surda?”, “Tive uma professora surda arrogante e sem ética que justificava seu jeito por ser surda, por ter cultura surda.” Justificando tal postura diante dos relatos da professora sobre a história de sofrimento de muitos surdos e surdas ao longo dos anos.

E2 também indaga: “Dizem que o surdo é assim para se impor, porque já foi muito maltratado, inferiorizado.”, “Mas até quando isso é tido como resistência? Ou é imposição, vingança contra o ouvinte?”

(Diário de bordo, 02/09/2017)

As falas apresentadas se deram em meio a discussões trazidas principalmente por E1 sobre o que o grupo compreendia por cultura surda e identidade surda, assim como as características inerentes a elas, a partir das problematizações postas diante do que Skliar (2013) discute sobre as *práticas ouvintistas*¹⁸ presentes na educação bilíngue para surdos. Os apontamentos trazidos nos levam a pensar que os estigmas expostos “por ser surdo(a)” desconsideram o sujeito e sua identidade, sua singularidade. Apresentam-nos surdos e surdas como se por terem a condição da surdez se iguallassem, cristalizando-se assim uma identidade que desconsidera o sujeito e suas experiências, sua relação com o mundo e com o outro. Diante do exposto observa-se que estes participantes acreditavam ser essa a visão que muitos

¹⁸ Para o autor, “O termo ‘Ouvintismo’ e suas derivações ‘ouvintização’, ‘ouvintistas’, etc., sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos.” (SKLIAR, 2013, p.7)

surdos e surdas têm de si e do que consideram cultura surda e identidade surda. O que, com base no que tenho observado em minha experiência acadêmica, profissional e pessoal, não se configura em uma máxima.

O participante P11 ao responder a atividade C, perguntas 2 e 3 respectivamente, demonstra atribuir à cultura surda e a seu reconhecimento, um importante papel dentro da inclusão de surdos e surdas na educação básica, não transparecendo comungar das mesmas opiniões apresentadas anteriormente nas falas de E1, E2 e E3 sobre o assunto. Em suas palavras:

“Além da presença do intérprete de Libras é importante que todo o corpo docente entende a cultura surda, pois a partir daí, pensará em estratégias, metodologias e didáticas apropriadas para uma educação de qualidade”. Atribui também ao professor intérprete de Libras/Língua portuguesa papel importante nesse processo, compreendendo-o como “um multiplicador da cultura surda e da língua de sinais”. De acordo com o participante, o papel de professoras e professores intérpretes de Libras/Língua portuguesa é o de “Mediador de todo o processo educacional e social dentro da escola, além de ser um multiplicador da cultura surda e da língua de sinais.”
(Respostas à atividade C, perguntas 2 e 3)

Observamos que na visão deste participante e de outros do Grupo1, a cultura surda assume papel importante na educação de surdos e surdas, e que desconsiderá-la seria um desrespeito. Todavia, durante nossas discussões não se chegou a um consenso quanto à definição de cultura surda. Aparentemente compreende-se estar ligada a experiências atribuídas ao uso da Libras como meio de interação, como também apresentado pelo Decreto 5.626/2005 em seu Art. 2º:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005)

Desse modo, o contato com a língua, por parte de surdos e surdas, estaria intimamente ligado à constituição de uma identidade surda. Sendo assim, respeitar a cultura surda e difundi-la no ambiente escolar seria atributo importante para o desenvolvimento da identidade surda de educandas e educandos surdos. Essa visão parte da compreensão de que

as pessoas surdas fazem parte de uma minoria cultural e linguística, e que há entre elas uma identificação social que marca suas diferenças com relação às pessoas ouvintes, principalmente quanto ao uso da Língua de Sinais, tida como uma das manifestações de uma identidade surda.

Ao estudarmos Skliar (2013), no primeiro e no segundo semestres, problematizou-se a compreensão que tínhamos, e o que o texto nos trazia sobre identidade surda. Durante nossas discussões percebemos que muitos participantes têm a compreensão de não se tratar da existência de uma identidade surda única, cristalizada, como se todos os surdos e surdas apresentassem traços comuns e universais. Porém, o próprio texto, vez ou outra, trata o comportamento de surdos e surdas genericamente. Pensar na existência de uma identidade assim, generalizada, é ignorar que o sujeito, enquanto ser social, vivencia, cada um à sua maneira, experiências singulares em sua interação com o meio e com o outro e seus textos, aprendendo coisas distintas, cada um a seu tempo, com suas deficiências e potencialidades. Estaria então a identidade em uma constante construção, (trans)formação, visto que somos sujeitos em construção e em constante (trans)formação?

Alguns teóricos que abordam a questão da identidade surda a consideram como algo em construção, sobretudo Perlin (2016) que faz um estudo nos apresentando algumas faces das identidades surdas. Embora estes autores reconheçam não haver no sujeito uma identidade fixa, não a observam dentro de uma perspectiva bakhtiniana do sujeito. Diante desta visão não haveria como listar tipos de identidades surdas, visto que se considera que a identidade do sujeito não se constitui apenas de questões de identificação social e/ou linguística. Também, mas não só! Há também as influências das experiências vividas, das interações com o outro, e de seus posicionamentos enquanto sujeito social.

Observou-se também (mesmo concluindo não ser coerente falar em uma identidade surda fechada como padrão) que a maioria dos participantes da pesquisa, se não todos, transparecem defender o discurso de que “os surdos são diferentes dos ouvintes”, sobretudo considerando a surdez como diferença, não deficiência. No entanto se problematizarmos tal afirmação levando em conta a compreensão de que todo sujeito é singular e que devemos respeito à essa singularidade e sua subjetividade, tal afirmação assume o lugar de um estigma, visto que não é o surdo que é diferente do ouvinte, mas sim o sujeito, enquanto sujeito social, que se difere do outro por ser único, independentemente de ser brasileiro, surdo, ouvinte, ter altas habilidades, dislexia ou dificuldade de aprendizagem. Todos somos diferentes e devemos ser respeitados em nossas diferenças. Não devemos nos deixar levar por generalizações que anulam nossa subjetividade, nossa singularidade.

Compreendemos que ao percebermos o outro enquanto outro, nos percebemos enquanto *eu*, e que durante as interações que estabelecemos em nosso cotidiano, com o outro e com o meio, nos constituímos enquanto sujeito. Ao nos diferenciarmos do outro desenvolvemos nossa identidade. Reconhecemos também a existência de traços comuns que nos aproximam, que nos levam a uma identificação com o outro. No entanto não podemos desconsiderar todo o resto que constitui o sujeito, sua história de vida, suas experiências, os significados que atribuí a elas, o que aprende, as interações dialógicas que experiencia, as relações associativas que é capaz de fazer.

Chamou-nos a atenção também as discussões que circundavam a compreensão dos participantes da pesquisa acerca da inclusão, sobretudo a inclusão escolar, o que nos dá pistas da compreensão que têm do educando enquanto sujeito, e de sua relação com o mundo.

Ao discutirmos o texto *Maria e seu amigo cadeirante*, P14 ponderou: “a escola está despreparada”; “não trabalhamos com os alunos sobre inclusão, sobre como receber os alunos com deficiência”; “Maria foi a única que se preocupou em adaptar as brincadeiras”; “as experiências que teve enquanto criança, a ajudarão a ser uma professora diferente”; “a escola precisa de mais ‘Marias’, e nós não temos muitas ‘Marias’ porque não tivemos as experiências que ela teve na escola”, se referindo às segregações sofridas pelas pessoas com deficiência que não interagem com pessoas sem deficiência em contextos de aprendizagem escolar (sobretudo antes das leis que asseguram a inclusão daqueles no ensino regular comum). Por fim, o grupo conclui que o convívio com as diferenças, com pessoas com deficiência no ensino regular, possibilita aos sujeitos um novo olhar sobre a pessoa com deficiência. O participante P14 narra que quando criança tinha medo de pessoas com deficiência, por não conviver com elas.

Sua fala, assim como a de muitos colegas, transparece a preocupação com o despreparo de nossas instituições de ensino para receber alunos com deficiência no ensino regular. Sobretudo com relação aos professores e professoras que se dizem, se sentem e/ou são apontados como despreparados para trabalhar com alunos com deficiência. Ao observarmos suas ponderações, temos mais uma vez a possibilidade de refletirmos sobre nossos discursos e práticas educativas diante do reconhecimento da incompletude do ser, que se completa na interação com o outro. Nessa interação, em um diálogo constante, enquanto sujeitos da linguagem, nos desenvolvemos, nos reconhecemos diferentes do outro, temos a possibilidade de exercitar nossa autonomia e nos perceber como sujeitos singulares e incompletos. A partir dessa compreensão somos levados a coerentemente nos distanciarmos

de discursos e práticas que ideologicamente padronizam comportamentos, ações, reações, e que dentro do contexto escolar padronizam a aprendizagem.

De um modo geral, diante do discurso de muitos colegas, emprestados a essa pesquisa com os recortes que fizemos de alguns enunciados, de fato, o que se pode antever é que muitos apontamentos feitos pelos participantes demonstraram a articulação do que fora apresentado pelos textos abordados - vídeos e livro - com a realidade educacional de muitas de nossas instituições de ensino. Após a exibição do texto *Mundo acessível* (segundo encontro do primeiro semestre), por exemplo, PI6 ponderou as dificuldades que teríamos se o mundo se tornasse acessível como no vídeo. No entanto, desconsiderou que continuaríamos vivenciando problemas de acessibilidade, agora para as pessoas sem deficiência. O que, em contrapartida, foi logo observado por alguns colegas, em especial por PI9 que constatou “o mundo não estava nada acessível ao ouvinte, ou ao não cego”, e por PI1 que questionou: “mundo acessível para quem?”.

Concordando com o que fora problematizado pelo grupo, PI6 acrescentou, “as pessoas têm que experimentar o lado do outro para saber respeitar os limites”, “quando se conhece as dificuldades do outro há respeito”. PI7 expôs então uma situação observada por ele em uma sala de aula durante um estágio¹⁹. Na situação narrada a turma estava dividida geograficamente em dois grupos, entre surdos que sabiam Libras e ouvintes que não sabiam Libras. Segundo o participante, não havia intérprete no dia e os alunos teriam aula de Libras com um professor surdo. Na ocasião, segundo relato, a coordenação havia ponderado que seria bom para a turma que os ouvintes se colocassem no lugar dos surdos que diariamente enfrentam situações semelhantes com a língua oral de nosso país.

Esses exemplos denunciam a exclusão de determinados sujeitos, todavia, em muitos momentos, ao tomarmos contato com textos similares os interpretamos desconsiderando essa premissa diante do olhar restrito que muitas vezes temos da inclusão e do sujeito. Questiono-me quanto às experiências que vivenciamos, sobretudo no ambiente educacional, com base no perfil apresentado dos participantes do GTE e das experiências profissionais que tenho tido. Em que proporção reafirmam a compreensão restrita que tomamos acerca da inclusão? Que elementos de nossas experiências nos levam a reafirmar essa visão? Guiados por ela, damos espaço para que a autonomia de nossos educandos e educandas seja exercitada? Ou em alguma medida impossibilitamos seu desenvolvimento? O que temos feito, como temos nos

¹⁹ O estagiário em questão era o citado professor de Libras.

posicionado frente a todos esses questionamentos? O que hoje conseguimos elaborar que antes ignorávamos?

Durante essas interações, foi possível observar, no discurso inicial, não só de PI6, mas também de outros colegas que com ele aparentemente concordavam, marcas de uma limitada compreensão da inclusão e da promoção de acessibilidade. Esboçou-se a inclusão restritamente quanto à presença de pessoas com deficiência, com foco na promoção de acessibilidade a elas. Algo constatado em falas como: “Os alunos da inclusão”; “O professor precisa incluir os alunos da inclusão”. Mas, por fim, parecem ter concluído que se tratavam de situações de acessibilidade restrita a determinados grupos, o que não condiz com a perspectiva de inclusão apresentada por Mantoan (2003), qual seja:

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p.16)

Ao analisarmos as atividades entregues, a partir da resposta apresentada por PI3, observamos sua percepção acerca da existência da mencionada visão limitada da inclusão. Em suas palavras:

“Normalmente, quando se fala em inclusão no primeiro momento o que vem à cabeça são alunos com NEEs (Necessidades Educacionais Especiais). Porém, o termo incluir é amplo e engloba TODOS em sua diversidade, sejam grupos de minorias ou até mesmo nas situações mais adversas possíveis de se imaginar.”
(Resposta à atividade C, pergunta 1)

O mesmo participante, ao ser indagado sobre a inclusão de educandas e educandos surdos na educação básica, acrescentou:

“Em primeiro lugar, garantir a inclusão significa envolver toda a comunidade no processo inclusivo. Significa mais do que providenciar recursos de tecnologias assistivas apropriadas. É necessária a conscientização de que a educação requer estudos para que os professores, grupo gestor e todos os envolvidos no processo educacional consigam lidar com as adversidades.”
(Resposta à atividade C, pergunta 2)

A partir de sua resposta é possível constatar, dentre outras coisas, que PI3 reconhece a necessidade do envolvimento de todos e todas no processo inclusivo, e que perante as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, reafirma-se a importância de realizarmos estudos que deem conta de superá-las, constatando-se o que chamamos incompletude do ser. Não estamos preparados porque não estamos prontos, acabados, estamos constantemente em processo de aprendizado. No entanto, vale ressaltar que os estudos servem para nortear nossas práticas educativas, não para dar receitas prontas de como proceder; receitas que ignoram os sujeitos em suas singularidades, compreendendo-os dentro de um dado modelo/padrão de comportamento. Modelo/padrão observado também, como exposto anteriormente, em discursos que ignoram a subjetividade, as singularidades de surdos e surdas enquanto sujeitos sociais que são.

Diante do que chamamos *visão restrita da inclusão*, somos capazes de assegurar a todos os educandos e educandas o respeito a suas singularidades e suas necessidades educacionais, resguardando-lhes o direito à educação e ao desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades? Ou acabamos por diferenciá-los e segregá-los em grupos e subgrupos que apenas servem para excluí-los do processo? Como podemos contribuir com o desenvolvimento de sua autonomia respeitando-o em sua diferença?

Esses questionamentos, assim como outros apresentados anteriormente, circundam a compreensão que temos da função do tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa na educação, em especial com relação às discussões que trazemos quanto a função desse profissional na educação básica. Função ainda não definida com clareza na visão de alguns de nós, professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, de professores e professoras regentes e de tantos outros envolvidos na educação inclusiva.

Pensando em nossa realidade educacional, dentro de uma visão ampliada da inclusão, ao focarmos na inclusão escolar de determinados grupos, inevitavelmente excluimos outros, ignoramos que todos somos diferentes e que, em um momento ou outro, todos precisaremos ser incluídos. E especificamente quanto à função que ocupamos, acreditamos na importância de estarmos sempre atentos para não cairmos em discursos e ações que evidenciam as deficiências dos educandos e educandas em detrimento da compreensão destes como, nas palavras de Bakhtin (1997), *sujeitos responsivos* que são, de modo a efetivamente contribuirmos, em um trabalho colaborativo com o professor regente, com o desenvolvimento da autonomia e do que Freire (2017a) chama *curiosidade epistemológica* (conceito que será discutido no segundo capítulo) de nossos educandos e educandas.

Observando nossas discussões, foi possível meu próprio questionamento quanto ao que acreditava ser inclusão e as implicações dessa crença em meu trabalho, na forma de perceber os educandos e educandas surdas e seu processo de inclusão, no qual também tenho responsabilidades. Assim como muitos dos participantes, também acabava por evidenciar uma limitada compreensão de inclusão, militando apenas pela inclusão de educandos e educandas com deficiência, acreditando ser importante assegurar-lhes visibilidade e condições adequadas para aprendizagem, desconsiderando, mesmo que inconscientemente, a importância de lutarmos também pela inclusão de educandos com dificuldade de aprendizagem, de baixa renda, hiperativos, com distúrbios alimentares, enfim, de todos os educandos e educandas, sem distinções, e sem evidenciar essas rotulações.

1.2 Educação bilíngue

Ao entrarmos nas discussões acerca da educação bilíngue, em especial na perspectiva da educação inclusiva, sobretudo na educação básica, propusemos o estudo de alguns textos que nos possibilitassem discutir e problematizar acerca da linguagem e suas formas de manifestação, sua relação com a constituição da subjetividade do sujeito em interação com o mundo, com o texto e com o outro, e o papel do professor intérprete de Libras/Língua Portuguesa na educação bilíngue. Entre eles Saussure (1995) e Bakhtin (1997; 2010), embasando discussões que envolviam concepções de língua, linguagem, língua materna, interação e discurso, objetivando problematizar e conhecer como acontece a aquisição de uma língua diante da riqueza das interações e da dialogicidade, dentro de uma perspectiva discursiva da linguagem.

Com o intuito de enriquecer as leituras dos textos já citados e problematizar aspectos diversos do bilinguismo e da educação bilíngue, apresentamos durante o segundo semestre os textos *Patrick Speak, Uma menina de 5 anos está a derreter corações pelo uso de língua gestual num concerto de Natal – ASL, TV Libras_ Menina traduz apresentação de Natal pra pais surdos – FANTÁSTICO e Família Bélier*.

Patrick Speaks nos apresenta um pouco da história de um jovem surdo de Uganda. No formato de um documentário com pouco mais de seis minutos, conhecemos parte do cotidiano do rapaz e algumas dificuldades enfrentadas. Durante a narrativa tomamos conhecimento que não há escolas para surdos nas proximidades de sua casa e que a interação com seu pai se dá mediante o uso de gestos simples pré acordados. Patrick então conhece um

professor de língua de sinais surdo que se preparou na capital e agora inicia o ensino da língua na aldeia. O documentário acompanha seu primeiro dia de aula e retorna dez semanas depois para registrar o desenvolvimento de Patrick na língua. Conseguem agora gravar uma entrevista em que conversam com o jovem que se apresenta em língua de sinais dizendo estar agora muito feliz e ter a vontade de ensinar pessoas surdas.

Em *Uma menina de 5 anos está a derreter corações pelo uso de língua gestual num concerto de Natal – ASL e TV Libras_ Menina traduz apresentação de Natal pra pais surdos – FANTÁSTICO* acompanhamos respectivamente um vídeo publicado na internet mostrando uma apresentação de natal realizada em uma escola dos Estados Unidos da América e uma reportagem exibida pelo programa Fantástico da Rede Globo de Televisão apresentando sua história. O vídeo mostrava uma garotinha ouvinte de cinco anos de idade cantando músicas de natal com seus coleguinhas, também ouvintes, e simultaneamente traduzindo-as para a língua de sinais para seus pais surdos.

A família Bélier - Trailer legendado também nos mostra uma garota ouvinte bilíngue. O vídeo é o trailer, de quase três minutos, do filme que leva o mesmo nome. Apresenta a história de Paula, uma adolescente ouvinte que vive com seu irmão mais novo e seus pais surdos na fazenda da família. Conhecemos um pouco de sua rotina, os trabalhos relacionados à fazenda, as situações em que se coloca como intérprete dos pais e os conflitos pessoais que enfrenta por querer estudar canto em Paris, longe da família.

Em diferentes encontros, durante diferentes momentos de interação, outra questão chamou-nos a atenção: as críticas feitas pelos colegas (Grupo1 e Grupo2) quanto ao ensino descontextualizado que assombra nossas escolas e os cursos de noções básicas, tanto no ensino de Libras, quanto de Língua Portuguesa; o que inevitavelmente reflete nas discussões em torno da educação bilíngue e da condição bilíngue de educandos e educandas surdas. Durante nossos diálogos, a partir dos referenciais teóricos estudados, pareceu-nos unânime a crença na importância do ensino contextualizado e dialógico com efeito de sentido que abandonem o ensino fragmentado de listas de palavras.

Segundo os colegas, “é preciso mudar a visão dos cursos” (em referência aos cursos básicos mencionados anteriormente). Todavia, incoerentemente, não parecia que tivéssemos uma compreensão adequada do que denominávamos ensino contextualizado e dialógico. Algo observado na fala de PI7 durante as discussões realizadas no segundo encontro do primeiro semestre quanto ao que nos trazia Skliar (2013) sobre os desdobramentos da educação bilíngue para surdos, ao relatar exemplos de situações de ensino do português escrito com a associação de imagens às grafias das palavras como se fossem exemplos de contextualização.

No entanto, embora há muito já considerasse essas questões, durante os encontros ainda me peguei, e me pego!, em situações que vão na contramão do que defendo em meus discursos. Ainda caio nas armadilhas do ensino descontextualizado, mesmo considerando que:

[...] ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2017a, p.28)

Incoerentemente, percebemo-nos presos nas amarras do ensino descontextualizado, o que dificulta abandonar antigas práticas na busca por novas experiências dialógicas com educandos e educandas, diminuindo assim as distâncias entre o que dizemos e o que efetivamente desenvolvemos em sala de aula. “A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.” (FREIRE, 2011, p.37)

De acordo com as falas dos participantes, estamos vivenciando, surdos e ouvintes, experiências simplificadas do uso da Libras e do português escrito em muitas de nossas instituições de ensino, em que se desconsidera seu uso real/social e privilegia-se o ensino a partir de listas de palavras.

Quanto a esse ensino descontextualizado na educação básica, sobretudo para educandas e educandos surdos, podemos problematizar algumas questões: muitos defendem o discurso “o surdo tem dificuldade em aprender o português escrito”, sem adentrar de imediato em discussões quanto às marcas de estereótipos presentes em tal discurso (discutidas mais a diante), podemos inferir que essa mencionada dificuldade poderia estar associada, dentre outras coisas (não nos afastando da compreensão de que cada sujeito é único, portanto, no caso de apresentarem dificuldades em algum contexto de aprendizagem, essas seriam provocadas por diferentes situações), ao ensino descontextualizado a que são submetidos? Aparentemente, após os estudos e discussões que fizemos, concluímos que sim, que poderiam sim estar ligadas a essa fragmentação do ensino, que dificulta ao aprendiz aproximar-se das pistas deixadas pelos autores dos textos com que dialogam.

Questionados quanto ao papel do professor intérprete de Libras/Língua Portuguesa na inclusão de educandos e educandas surdas na educação básica PI2 responde:

“O intérprete tem grande valor e importância no uso da Libras em sala de aula. O trabalho dele é facilitar a interação entre o surdo e ouvintes, fazendo uma ponte entre duas pessoas mediando o conhecimento, numa relação dialógica entre alunos surdos e professores ouvintes. Ele tem um importante papel no processo de ensino/aprendizagem dos surdos nas escolas de educação básica, o de difundir e tornar conhecida a Libras, pois, na maioria das vezes é ele o único que conhece esta língua no ambiente escolar. Nesse processo de inclusão, o aluno surdo aprende de modo mais fácil os conteúdos, tem melhores condições de desenvolver-se, favorecendo seu aprendizado da Libras/Língua Portuguesa.”

(Resposta à atividade C, pergunta 3)

Em seu discurso percebemos a compreensão de que este profissional tem importante papel na aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa por parte dos educandos e educandas surdas, já que considera ser ele, na maioria das vezes, o único que conhece Libras no ambiente escolar. Aparentemente considera que a aprendizagem da Língua Portuguesa decorre da aprendizagem da Libras. Em seu ponto de vista, diante das traduções e interpretações realizadas por este profissional no contexto educacional (sobretudo da Língua Portuguesa para a Libras), os educandos e educandas surdas têm melhores condições de aprender os conteúdos curriculares e de desenvolver o aprendizado nas duas línguas.

De maneira geral, pareceu-nos consenso, por parte dos participantes da pesquisa, a compreensão de que seja imprescindível o domínio da Libras para que se possa iniciar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Durante as discussões do segundo semestre, sobretudo em nossos sexto e sétimo encontros, após o estudo dos textos de Saussure (1995) e Bakhtin (1997; 2010) problematizou-se a educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa e essa aparente dependência da aprendizagem da Língua Portuguesa em relação ao domínio da Libras, considerando que os educandos e educandas com surdez devem dominar primeiro a Libras para só então iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. O que impediria a aprendizagem das duas línguas paralelamente? Por que esperar que o educando domine a Libras para só então iniciar o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa?

Aparentemente o grupo conclui haver a possibilidade do ensino das duas línguas em paralelo, respeitando-se, claro, as especificidades de cada uma, visto que são línguas independentes e com estruturas distintas. Todavia, percebeu-se no discurso de muitos a supervalorização da Libras sobre a Língua Portuguesa. Demonstravam acreditar que os educandos e educandas com surdez, para alcançarem sucesso acadêmico, necessitam estar constantemente inseridos em contextos de uso e aprendizagem da Libras e no contato com surdos e surdas fluentes na língua, assim como inseridos em ambientes que valorizam e difundem a mencionada cultura surda.

Porém, concluiu-se não ser essa uma regra, visto que nos deparamos com relatos que consideram pessoas com surdez que alcançaram sucesso acadêmico sem antes aprender Libras ou conhecer a cultura surda, durante seu processo. É claro que também devemos considerar o que julgam *sucesso acadêmico*. Por hora, diante do que foi discutido nos encontros quanto à educação bilíngue, nos referimos à aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita e seu uso social.

Constatou-se, diante de todas as discussões, que o ensino da Língua Portuguesa é importante a educandos e educandas que queiram conviver e interagir socialmente em português escrito, considerando ser difícil conviver e interagir apenas com pessoas que dominam Libras, ou ainda ter sempre a figura de um intérprete a seu lado, visto que nossa sociedade é letrada em Língua Portuguesa e em nosso cotidiano estamos cercados pelas manifestações desta língua. Desse modo para desenvolverem e exercitarem a autonomia e a cidadania a que têm direito, o domínio do português escrito se torna importante ferramenta.

Como observado, o ensino de palavras isoladas se mostrará insuficiente em determinado momento, visto que se trata de uma simplificação, uma redução do uso da língua. Simplificar o ensino de uma língua é reduzi-la a apenas palavras isoladas, reduzindo assim as possibilidades de interação do sujeito.

Outro ponto levantado pelos participantes da pesquisa, relevante às discussões em torno da educação bilíngue e a correlação entre as línguas envolvidas (Libras e Língua Portuguesa), é a relação de poder existente entre elas, apresentada por Skliar (2013). Segundo o autor, são muitas as manifestações da relação de poder entre as línguas no ambiente educacional. PI4, em nosso terceiro encontro do segundo semestre evidencia: “Em sala de aula a língua portuguesa tem supremacia, o surdo está inserido na cultura ouvintista”. Ao que tudo indica, segundo o participante, nossos educandos surdos e ouvintes estão submetidos a essa cultura ouvintista, o que para PI1 configura um desrespeito ao surdo e sua diferença, considerando que para o autor visitado trata-se de práticas que veem o surdo como inferior e

incapaz, por não conseguir se igualar à figura do ouvinte padrão. A escola se mostra então excludente, não valoriza a riqueza do convívio com as diferenças e nem a Libras como língua de instrução e/ou interação dialógica entre educandos e professores. Usada apenas, quando é o caso, por professores e professoras intérpretes e educandas e educandos surdos nos momentos de tradução e interpretação de atividades didático-pedagógicas.

Tanto no primeiro quanto no segundo semestre evidenciou-se no discurso de alguns colegas marcas de estereótipos que em certa medida anulam as possibilidades de manifestação da autonomia do sujeito (no caso de surdos e surdas) em seu processo educacional, em especial na aprendizagem do português escrito. Em falas como: “Os surdos têm dificuldade em compreender a teoria”, como se todo surdo e surda aprendesse da mesma maneira, ou ainda, apresentasse dificuldade de aprendizagem, sendo vetado a ele e ela a possibilidade de autonomamente realizar relações associativas que lhes permitam construir efeitos de sentido, dialogando com os textos; bem como quanto à aprendizagem do português escrito e ao processo de letramento, em: “Os surdos têm dificuldade de escrever, de ler e interpretar o que leem”. Tais enunciados estigmatizam nossos educandos e educandas surdas como se necessitassem a todo momento de ouvintes para realizar interpretações do que leem, como se não fossem capazes de realizar leituras dialeticamente críticas, desconsiderando assim, dentre outras coisas, suas diferentes experiências no uso e contato com a língua e seus usuários, possibilitando-lhes desenvolver dialogicamente ideias e críticas à realidade.

Em nosso sexto encontro, na presença da professora linguista convidada, implicados pelas discussões feitas anteriormente e pelas leituras realizadas, resgatamos o debate sobre a forma descontextualizada com que a língua portuguesa em sua modalidade escrita e a Libras são apresentadas respectivamente a surdos e ouvintes em muitas instituições de ensino. Ela ponderou que um contato superficial com as línguas dificultaria em muitos momentos sua aprendizagem, considerando que ao reduzirmos suas possibilidades de uso, limitamos que seus aprendizes explorem seus usos reais e exercitem estratégias textuais e discursivas. Como discutido, “é preciso se submeter à lei do sistema”, para tanto é imprescindível tomar contato com a língua e sua estrutura linguística. No contato com elas o aprendiz vai se familiarizando com seu uso e suas especificidades, internalizando suas formas de organização que provocam efeitos de sentido, ampliando assim as possibilidades de compreensão dos textos com que tem contato, enriquecendo as relações associativas que venha a fazer, o que lhe possibilita durante as leituras, levantar hipóteses, fazer interpretações, atribuir sentido às escolhas lexicais, em um constante diálogo com seus autores.

Diante dos textos estudados e dos discursos e relatos dos participantes da pesquisa com relação a educação bilíngue para surdos, percebemos uma espécie de naturalização do ensino descontextualizado que assombra nossas instituições de ensino e a prática educativa de muitos professores e professoras. Parece-nos haver a impressão de que reduzir e simplificar a língua facilitariam sua aprendizagem, já que no discurso de muitos “o surdo tem dificuldade em aprender a Língua portuguesa”, como sendo este um traço do que muitas vezes acredita-se ser parte de uma identidade surda. A partir dessa compreensão nos deparamos com a premissa “a escrita do surdo é diferente da escrita do ouvinte. O surdo não conjuga os verbos, não usa preposição”. Além da marca de estereótipo presente no discurso, que desconsidera as particularidades de cada sujeito, desconsidera-se também as possibilidades de uso autônomo e reflexivo da língua portuguesa por parte de educandas e educandos surdos. O que se configura desrespeito ao sujeito e suas potencialidades. Antes mesmo de ser apresentado á língua portuguesa em sua modalidade escrita, carrega consigo a marca de tais estereótipos, presentes na concepção de muitos professores e professoras (regentes e intérpretes) e familiares.

Ao ouvir essas colocações e depoimentos, indago-me quanto aos discursos que tenho sustentado e as marcas de estereótipos presentes neles. Demonstramos acreditar na importância de se respeitar as diferenças de cada sujeito, considerando-o único, mas, incoerentemente, em muitos momentos, assumimos discursos generalistas que categorizam as pessoas surdas como se carregassem características exclusivamente universais, que desconsideram as particularidades do sujeito. Dizemos-lhes das dificuldades que têm, antes mesmo de vivenciarem suas experiências. Em que proporção reafirmamos esses estereótipos, essas generalizações em nossos discursos? E o que temos feito para superá-los?

Concluimos que a discussão perpassa por questões diversas relacionadas às experiências e interações que cada sujeito vivencia ao longo de sua vida, o que não gira em torno de características fixas atribuídas a determinados grupos. São, pois, características que não condizem com a realidade, visto que, até mesmo durante as generalizações postas, surgiram relatos que evidenciaram surdos e surdas que transcendem essa imposta categorização, como nas falas de PI6: “Mas tem surdos que fazem mestrado e doutorado, são professores universitários” e PI9: “A surda que mencionei escreve muito bem porque a família dela sempre acompanhou sua vida escolar”, ao se referir a uma jovem surda mestranda.

Naquele momento (equivocadamente, como veremos a seguir), supomos que esses “sucessos” tinham relação exclusiva com o fato de os surdos e surdas citados terem sido submetidos às regras da língua portuguesa, à prática de seu uso de acordo com sua gramática

normativa, com sua norma padrão, já que em diferentes momentos de suas vidas acadêmicas isso lhes foi cobrado. Entretanto, também foi lembrado que não devemos acreditar que os surdos e surdas que consideramos dominar a língua portuguesa, assim como ouvintes em situação semelhante, se comportem da mesma maneira diante de seus textos e dos textos do outro, como se todos esses sujeitos atribuíssem à língua o mesmo valor e significado, ou ainda, que realizem diante dos textos as mesmas relações associativas com os mesmos efeitos de sentido.

Posteriormente, diante dos estudos que fizemos dos textos Saussure (1995) e Bakhtin (1997; 2010), *Patrick Speaks, Uma menina de 5 anos está a derreter corações pelo uso de língua gestual num concerto de Natal – ASL, TV Libras_ Menina traduz apresentação de Natal pra pais surdos – FANTÁSTICO*, e *A família Bélier – Trailer legendado*, e após o diálogo com a professora convidada, em nosso encontro subsequente (sétimo encontro do segundo semestre), revisitamos nossas impressões e problematizamos algumas questões: É a compreensão e domínio das regras normativas da língua que garantem o seu uso adequado? Todos os surdos e surdas realmente apresentam as mesmas características na escrita? Todos e todas omitem os conectivos presentes na língua portuguesa e não conjugam verbos, escrevendo-os no infinitivo? Ou o que se percebe são pessoas (surdas ou ouvintes) que apresentam características semelhantes de escrita, por pouco interagirem com textos escritos?

Percebemos marcas semelhantes na escrita tanto de surdos quanto de ouvintes que têm pouco contato com a língua portuguesa em sua modalidade escrita, ou muitas vezes têm contato apenas com uma versão reduzida, simplificada da língua. Desse modo, as marcas linguísticas presentes nas produções textuais de qualquer sujeito, como mencionado anteriormente, estão intimamente ligadas às suas experiências com a língua e a relação que têm com o mundo letrado, no caso, em português escrito, atravessadas pelos discursos de diferentes interlocutores em uma ressonância dialógica (BAKHTIN, 1997). Não se trata somente de uma questão de dominar a gramática, de se ter uma identidade surda ou “oralizada”.

Como exposto anteriormente, durante a análise dos dados dessa pesquisa, e antes mesmo, no decorrer das interações dos participantes do GTE, foram surgindo em mim algumas questões que realçam as análises que faço do meu processo como professora, como pesquisadora. Em muitos momentos demonstramos ter clareza da necessidade da inclusão, a defendemos em nossos discursos, mas ao mesmo tempo, em outros, a impossibilitamos de acontecer, realizando práticas excludentes. Damos testemunhos incoerentes a nossos educandos e educandas, com ações de tutela que pouco deixam espaço para exercerem sua

autonomia. De fato, muitas vezes, não conseguimos perceber quão controladores somos em nosso cotidiano, a menos que nos distanciemos e observemos no outro, nas suas ações, em seus discursos, as nossas próprias atitudes.

Ao longo de minha experiência profissional acreditei que sempre me empenhei em desenvolver meu trabalho da melhor maneira possível. Sempre estudando, fazendo cursos, participando de formações, de seminários, consultando os autores referência na educação de surdos, adequando minha prática educativa às teorias estudadas. No entanto, não me abri a novas perspectivas. Até então, embora reconhecesse a existência de algumas incoerências, pouco as problematizava à luz de diferentes teorias, muitas vezes apenas me angustiava com elas, sem conseguir desvendar suas origens e/ou as possibilidades de efetivamente superá-las.

Nos próximos capítulos apresentamos o que conseguimos (o grupo de participantes e a pesquisadora) avançar, em relação a alguns conceitos que surgiram diante das discussões e problematizações levantadas durante os estudos e as interações dialógicas proporcionadas pelo Grupo de Trabalho e Estudo.

2 O TEXTO, O CONTEXTO E O SUJEITO EM INTERAÇÃO

Neste capítulo, avançando nas questões problematizadas anteriormente, situamos o leitor acerca das concepções de linguagem de nossos autores base, entrelaçando discussões que envolvem o texto e suas possibilidades de interação dialógica, dentro de uma perspectiva discursiva da linguagem, ajudando-nos a melhor compreender alguns conceitos por ora impregnados de incertezas. Além de discutirmos sobre a importância da interação dialógica na constituição do sujeito que precisa do outro para se desenvolver e para se descobrir e perceber no mundo, e que a partir do contato dialógico com o texto do outro, constrói sua discursividade.

Como exposto, partimos da compreensão de que não existe nada fora da linguagem, em se tratando de relações interpessoais tudo perpassa por ela, todo ato humano é um texto potencial em constante relação dialógica com outros textos.

O texto é o que não entra no âmbito linguístico e filológico. Este segundo aspecto (polo) pertence ao próprio texto, mas só se manifesta na situação e na cadeia dos textos (na comunicação verbal dentro de uma dada esfera). Este polo não o vincula aos elementos reproduzíveis de um sistema da língua (dos signos) e sim aos outros textos (irreproduzíveis) numa relação específica, dialógica (e dialética, quando se abstrai o autor). Este segundo polo é inseparável do autor, e não decorre de uma singularidade fortuita, primária e natural; realiza-se totalmente através do sistema de signos da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 332)

Ao discutirmos acerca das interações dialógicas que se configuram no ambiente educacional devemos levar em consideração seu contexto dialógico e os sujeitos que dele fazem parte. Estamos falando da realidade da educação básica na perspectiva da inclusão, em que temos educandas e educandos surdos e ouvintes interagindo em um mesmo contexto de aprendizagem, em que duas línguas coexistem - Libras e Língua Portuguesa, com a presença de um professor intérprete de Libras/Língua Portuguesa em sala de aula responsável por traduzir e interpretar todas as atividades didático-pedagógicas orientadas em especial pelos professores e professoras regentes.

Quando pensamos na coexistência de duas línguas no ambiente educacional devemos considerar que elas, em certa medida, se influenciam mutuamente e influenciam os textos dos sujeitos que com elas interagem; em especial se considerarmos educandos e educandas com surdez que em seu cotidiano utilizam Libras para interagir, imersos em uma cultura letrada em português, e que com ela têm contato nas mais diferentes esferas da atividade humana,

ultrapassando os limites do ambiente escolar; ao passo que, quanto à Libras, muitos educandos e educandas ouvintes, em sua maioria, interagem com as duas línguas apenas nesse contexto.

Como podemos observar, a língua está presente nas mais variadas situações da vida dos sujeitos, alcançando formas diversas de utilização e manifestação. O que em certa medida amplia suas possibilidades de estudo linguístico, em especial aquele que toma em conta as interações dialógicas do sujeito.

Os elementos da língua dentro do sistema da língua ou do ‘texto’ (numa acepção rigorosamente linguística) não podem encetar uma relação dialógica. Tal relação pode estabelecer-se entre as línguas, os dialetos (dialetos territoriais, sociais, jargões), os estilos (funcionais) da língua (limitando-nos à língua falada e à linguagem científica), em outras palavras: podem estes elementos falar um com o outro? Isto é possível, mas somente mediante uma abordagem não linguística, ou seja, somente mediante uma transformação que os torne uma ‘visão do mundo’ (ou um tipo de percepção do mundo, realizada pela língua ou pela fala), um ‘ponto de vista’, uma ‘voz social’, etc. (BAKHTIN, 1997, p.347)

E é essa abordagem ‘não linguística’, para além do puramente gramatical, que nos interessa e que, por conseguinte, é adotada para sustentar as discussões que permeiam esta pesquisa. É dizer que tomamos a língua/linguagem como possibilidade de interação dialógica, e não um idioma com um aglomerado de regras gramaticais a ser apreendido e dominado, pois pensar assim é simplificá-la e reduzi-la, desconsiderando seu efeito de significação, de sentido. Ao contrário, consideramos a importância das experiências de seus sujeitos com o mundo, com o outro, interagindo por meio de idiomas, e as implicações dessas experiências em seus textos, em seus discursos, carregados dos textos do outro em uma teia dialógica.

E é nesta perspectiva que se pretende a valorização do ensino contextualizado de Libras e do português escrito no contexto escolar, de modo a proporcionar aos educandos contato dialógico com as línguas envolvidas a partir de textos reais; distanciando-nos das listas de léxicos e dos aspectos meramente gramaticais do idioma que limitam as relações associativas dos sujeitos, por desconsiderar a língua em seu uso social. Assim, em sala de aula, educandos e educandas têm a oportunidade de discursivamente expor suas opiniões, interpretações, enfim, dialogar com diferentes textos. Considerando que,

Cada texto pressupõe um sistema compreensível para todos (convencional, dentro de uma dada coletividade) — uma língua (ainda que seja a língua da arte). Se por trás do texto não há uma língua, já não se trata de um texto, mas de um fenômeno natural (não pertencente à esfera do signo); por exemplo, uma combinação de gritos e de gemidos, desprovida de reprodutibilidade lingüística (própria do signo). Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao campo das

Ciências *humanas* (à análise lingüística, filológica ou outra) e que, não obstante, a análise leva em conta (defectividade de um manuscrito, má dicção, etc.). Não há textos Puros, nem poderia haver. Qualquer texto comporta, por outro lado, elementos que se poderiam chamar técnicos (aspecto técnico da grafia, da elocução, etc.). Assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). (BAKHTIN, 1997, p.331, grifos do autor)

Os sujeitos, na interação dialógica por meio de um idioma, internalizam suas estruturas lingüísticas e seu sistema convencional de signos, compreensíveis dentro de uma dada coletividade, na interação com o mundo e com o outro, possibilitando-lhes construir sua discursividade. E os elementos de suas experiências lhes possibilitam ampliar o que Freire (2011) chama *leitura do mundo*. Desse modo, em certa medida, interagir com o texto é interagir com o mundo, com as suas leituras do mundo e com as leituras do mundo do outro. Considerando também que,

[...] a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 313-314)

Em nossos enunciados trazemos marcas do nosso *eu* atravessados pelas marcas dos enunciados anteriores a eles, das marcas de seus interlocutores, em uma inter-relação, interdependência.

A inter-relação que se estabelece entre o discurso do outro assim inserido e o resto do discurso (pessoal) não tem analogia com as relações sintáticas existentes dentro dos limites de um conjunto sintático simples ou complexo, nem tampouco tem analogia com a relação com o objeto do sentido, existente entre os conjuntos sintáticos distintos não vinculados gramaticamente, dentro dos limites de um único enunciado. Em compensação, essas inter-relações têm analogia (sem serem, é evidente, idênticas) com as relações existentes entre as réplicas do diálogo. A entonação que demarca o discurso do outro (assinalada pelas aspas no discurso escrito) é um fenômeno de um tipo particular: é como que a transposição da alternância dos sujeitos falantes para o interior do enunciado. As fronteiras que essa alternância edifica são nesse caso tênues e específicas: a expressão do locutor se infiltra através dessas fronteiras e se difunde no discurso do outro que poderá ser transmitido num tom irônico, indignado, simpático, admirativo (essa expressão é transmitida por uma entonação expressiva, e no discurso escrito nós a adivinhamos e a percebemos graças ao contexto que envolve o discurso do outro, ou graças à situação transverbal que sugere a expressão apropriada). Desse modo, o discurso do outro possui uma expressão dupla: a sua própria, ou seja, a do outro, e a do

enunciado que o acolhe. Observam-se esses fatos acima de tudo nos casos em que o discurso do outro (ainda que se reduza a uma única palavra, que terá valor de enunciado completo) é abertamente citado e nitidamente separado (entre aspas) e em que a alternância dos sujeitos falantes e de sua inter-relação dialógica repercute claramente. (BAKHTIN, 1997, p.318)

Todas essas relações marcam a interdependência desses sujeitos únicos – *eu* e *tu*, que estão em constante interação com o mundo e com seus textos. E nessas interações estabelecem relações dialógicas.

A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo lingüístico), entabularão uma relação dialógica. Porém, esta é uma forma particular de dialogicidade não intencional (por exemplo, a reunião de diversos enunciados emanantes de diferentes cientistas e pensadores ao se pronunciarem, em várias épocas, sobre um dado problema). (BAKHTIN, 1997, p.345-346)

Em termos discursivos, as observações que o sujeito faz do mundo tratam-se de interações, observações de textos. Em sala de aula podemos vivenciar momentos de trocas de experiências, de negociações de sentidos enriquecidas pelo uso de textos reais que possibilitam aos interlocutores se posicionarem responsivamente frente a eles, a partir deles; possibilitar-lhes o contato com diferentes gêneros discursivos, diferentes formas de manifestação dos idiomas envolvidos, em se tratando de um ambiente bilíngue, em que surdos e ouvintes podem ser capazes de, em grupo, interagir, indagar, duvidar, refutar e/ou complementar as ideias supostamente apresentadas no texto.

Todo texto carrega consigo a visão do mundo, as ideias e opiniões de interlocutores anteriores à sua criação. Por isso não há texto ‘imaculado’, ele está sempre repleto do discurso do outro, e quando entramos em contato pela primeira vez com um texto usamos os elementos de nossas experiências com o mundo e com o outro para realizar inferências sobre ele, o que provoca reações, respostas a ele. E quando retornamos ao texto trazemos conosco outros textos, outras experiências, o que acarreta em uma nova leitura, em um novo acontecimento na vida do texto. Como identificado no capítulo anterior pelos participantes dessa pesquisa, há sempre a possibilidade de fazermos novas leituras de um texto, e de fazermos leituras melhores, quanto mais conhecermos seu assunto, quanto mais relações associativas consigamos fazer.

Desse modo, para Bakhtin (1997) “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 332). Sempre que relemos um texto este não é mais o mesmo de antes, nós também ao retornarmos

a ele não somos mais os mesmos. Algo também constatado ao longo do processo investigativo, a partir das interações estabelecidas com os diferentes discursos e com as problematizações das leituras que fizemos de Bakhtin (1997; 2010), em que aparentemente concluiu-se que há sempre a possibilidade de leituras diferentes de um mesmo texto, como evidencia PI2 “Ao ver esse texto percebo que há várias leituras possíveis”, referindo-se a um dos textos apresentados.

O acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de *duas consciências, de dois sujeitos*. O estenograma do pensamento humano é sempre o estenograma e um diálogo de tipo especial: a complexa interdependência que se estabelece entre o *texto* (objeto de análise e de reflexão) e o *contexto* que o elabora e o envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc.) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica ato de cognição e de juízo. Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores. O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele. (BAKHTIN, 1997, p. 333, grifos do autor)

Na relação dialógica, sempre carregada de sentido, os sujeitos tomam contato com o conhecimento e são capazes de produzi-lo. Nesse contato não podemos ignorar as vozes que o atravessam, visto que, “no mundo unificado do conhecimento, não posso colocar-me enquanto eu-para-mim em oposição a todos os homens do passado, do presente e do futuro concebidos como outros para mim” (BAKHTIN, 1997, p.56-57), estamos em interação dialógica. Podemos pensar ainda que,

Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 354).

O diálogo é marcado pela correspondência entre o eu e o outro, na alternância entre seus enunciados, entre suas vozes, não restrito apenas a interações sinalizadas (no uso da língua de sinais) ou em voz alta, na presença física de seus autores. Trata-se, pois, da interação verbal em todas as suas faces.

Sobre a relação dialógica. É uma relação marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, lingüística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural. Estamos perante uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais se expressa) um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado. O diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.). A relação existente entre as réplicas de tal diálogo oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não

obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p.353-354)

Como apresentado anteriormente, dentro de uma perspectiva discursiva não devemos compreender o texto sob a óptica do linguista que o interpreta/percebe “[...] sem levar em conta a relação dialógica que se estabelece com o outro texto, com o texto que responde”, ou desconsiderar as relações associativas de quem toma conhecimento dele (BAKHTIN, 1997, p.349). Assim procedendo, pode-se até certo ponto anular completamente seu autor, desconsiderando que todo texto tem um sujeito que nele exprime suas ideias, sentimentos, intenções, e que além deste também há um segundo sujeito, aquele que toma contato com o texto do outro e que assim poderia se expressar, reproduzir um texto e criar outro texto-padrão (BAKHTIN, 1997, p.330-331).

Por outro lado, muitas vezes esse autor é levado em consideração dentro de uma visão restrita da interação verbal, que reconhece a importância do locutor, no entanto, considera apenas sua óptica, com enfoque no texto produzido por ele. Como se fosse possível transmitir para a materialidade de seu discurso todos os seus pensamentos, ideias, sentimentos e emoções, e que o outro o compreendesse completamente, bastando apenas a utilização de um mesmo meio de interação – uma língua (um idioma) em comum. Como se o texto produzido fosse passiva e integralmente compreendido por qualquer um que com ele tenha contato, e que esteja atento a seus elementos linguísticos; desconsiderando assim o papel responsivo do interlocutor, que atribui ao texto sentido a partir dos elementos de suas experiências e que em certa medida dele também se torna autor.

Ao desconsiderarmos a responsabilidade do interlocutor frente aos textos que toma contato, desconsideramos o papel responsivo do educando, enquanto interlocutor que atribui sentido ao discurso do outro. Desse modo, como fora discutido durante o GTE, esbarramos no problema da padronização presente em muitas instituições de ensino, que desconsideram as diferenças e singularidades dos educandos e educandas, como se todos aprendessem da mesma forma, ao mesmo tempo. Como evidenciado por PII, tal postura “não valoriza as diferenças e as individualidades de cada um”, e ainda, não considera as experiências dos sujeitos e as relações associativas que estabelecem frente ao objeto investigado.

A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas

um trio). E representado fora do autor, e não se pode introjetá-lo (introjeção) no autor. (BAKHTIN, 1997, p.350)

Compreender a língua a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva é compreender o sujeito como um agente das relações sociais que organiza seus discursos a partir dos discursos do outro, ao mesmo tempo que se porta como responsivo diante deles. Seu estudo trata o sujeito e seus textos como objeto de investigação, no entanto, não como mero objeto passivo, mas como sujeito histórico e social, constituído na e pela linguagem.

Para Freire:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2017a, p.53, grifos do autor).

À vista de que, para Bakhtin (1997; 2010), o sujeito não é apenas um ser biológico, seu trabalho reconhece e evidencia as dimensões sociais e históricas do sujeito (e seu corpo), que necessita do outro para se constituir como tal e se perceber no mundo, perceber sua diferença e se afirmar como *eu*. Em suas palavras:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. E mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do *eu* com o *outro*. (BAKHTIN, 1997, p.378, grifos do autor)

Para o autor, tomamos consciência de nós mesmos, enquanto *eu-para-mim*, a partir do olhar do outro sobre nós (BAKHTIN, 1997, p.44). E mais, me reconheço enquanto eu, a partir do reconhecimento do outro, de minha diferença em relação a ele, minha oposição a ele, ao que ele é, ao que ele representa. Sou *eu* porque não sou o *outro* e porque sou o *outro* do outro. Nossa diferença nos define. Desse modo, “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*”. (FREIRE, 2017a, p.42).

Por isso,

Essa diferença entre a percepção que tenho de mim e a percepção que tenho do outro é compensada pelo conhecimento, ou, mais exatamente, o conhecimento ignora essa

diferença, do mesmo modo que ignora a singularidade do sujeito cognoscente. No mundo unificado do conhecimento, não posso colocar-me enquanto eu-para-mim em oposição a todos os homens do passado, do presente e do futuro concebidos como outros para mim. Muito pelo contrário, sei que sou delimitado, tanto como todos os outros, e que o outro se vivencia por dentro, sem poder, por força de princípio, encarnar-se para si mesmo em sua própria expressividade externa. Esse conhecimento é, entretanto, inapto para fundamentar a realidade de uma visão e de uma percepção efetivas que faria com que o mundo concreto se tornasse mundo de um único sujeito. A forma concreta da vivência real do homem emana de uma correlação entre as categorias representativas do eu e do outro; as formas do eu através das quais sou o único a vivenciar-me se distinguem fundamentalmente das formas do outro através das quais vivencio a todos os outros sem exceção. Vivencio o eu do outro de um modo totalmente diferente daquele como vivencio meu próprio eu. Trata-se de uma distinção essencial não só para a estética, mas também para a ética. [...] Do ponto de vista da estética, o importante é que sou, para mim mesmo, o sujeito de qualquer atividade, seja ela qual for — visão, audição, percepção, pensamento, sentimento, etc. —, e procedo, por assim dizer, de mim mesmo em minha vivência que é orientada para a frente de mim, para o mundo, para o objeto. Para o objeto com que estou confrontado, sou o sujeito. (BAKHTIN, 1997, p.56-57)

A diferença que percebo entre o *eu* do *outro* e o meu próprio *eu*, e as formas como os vivencio possibilitam em certa medida uma identificação entre os sujeitos.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 1997, p.45)

Para o autor, “Relacionar o que se viveu ao outro é a condição necessária de uma identificação e de um conhecimento produtivo, tanto ético quanto estético.” (BAKHTIN, 1997, p.46). Logo, a importância da identificação com o outro, e a importância de seus desdobramentos diante do olhar que temos, ocupa lugar relevante na constituição do outro e do seu olhar sobre si mesmo. Percebemos então a importância das interações dialógicas, não só para me constituir enquanto sujeito, mas também para constituir o outro como tal, considerando que também tenho responsabilidades em sua constituição. Para Freire (2017b, p.97) “É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu.” (FREIRE, 2017b, p.97)

Nesse sentido,

Se, com minha atividade, crio o corpo exterior do outro em termos de valores, é graças a essa ótica determinada precisamente pela alteridade do outro, uma ótica que é orientada para a frente de mim mesmo e não é invertível para a minha direção. A vivência que o herói tem de seu corpo - corpo interior a partir dele mesmo - envolve-

se em seu corpo exterior para o outro, para o autor, encontra sua consistência estética através da reação de valor deste. Todos os componentes desse corpo exterior que envolve o corpo interior, enquanto fenômeno estético, são dotados de uma dupla função, uma função expressiva e impressiva, à qual corresponde a dupla orientação ativa do autor e do contemplador. (BAKHTIN, 1997, p.78)

As interações que estabelecemos com o outro trazem à tona um novo olhar sobre nós mesmos, voltado para relação de valor e para consciência que temos de nós mesmos. O contexto da autoconsciência do sujeito é confundido com o contexto da consciência que o outro tem dele. Somos então influenciados pelas impressões que nosso corpo externo implica no outro, sobre como o outro nos vê, os valores com que nos enxerga. Nosso olhar interior (corpo interior) é confrontado pelo olhar do outro sobre nosso corpo exterior. Sob o olhar do outro, o sujeito passa a ter uma outra relação de valor consigo mesmo (BAKHTIN, 1997, p.77).

Para o autor “O valor da minha pessoa exterior, em seu todo (e, principalmente, meu corpo exterior, o único ponto que nos interessa aqui) não passa de um valor de empréstimo que estruturo, mas não vivo de maneira imediata.” (BAKHTIN, 1997, p.66-67); e embora acesse o meu eu-para-mim e o vivencie, não sou capaz de expressá-lo em meu corpo exterior.

Compreendendo a riqueza de todas essas interações, tomamos os educandos e educandas não como meros receptores de informações, de ideias, de conteúdos, mas como sujeitos que dialógica e discursivamente assumem uma responsividade diante do texto do outro. Com ele dialogam, atribuindo-lhe sentido a partir dos elementos de suas experiências. Concordam, discordam, complementam, enfim, tornam-se coautores dele. Portanto,

Se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica. A auto-objetivação (no lirismo, na confissão, etc.), concebida como procedimento de distanciamento e que permite, em certa medida, superar-se. Ao objetivar-me (ao situar-me fora), adquire a possibilidade de uma relação dialógica comigo mesmo. (BAKHTIN, 1997, p.350-351)

Quando realizamos esse procedimento de distanciamento temos a possibilidade de estabelecer monólogos, que também se configuram como diálogos. Analisamos, avaliamos, repensamos, atos, enunciados, discursos e diálogos anteriores. O que nos possibilita uma nova leitura do texto, de seu contexto, de seu sentido. Um monólogo é então um diálogo entre vários *eus* e o *outro*. Ao me reconhecer no discurso do outro situo-me fora, distancio-me, objetivo-me, o que me possibilita ampliar as relações dialógicas que estabeleço comigo mesma.

Como fora exposto no primeiro capítulo, ao me atentar ao discurso do outro, ao me colocar em seu lugar, me reconheço em muitos de seus relatos, de seus testemunhos, tendo a oportunidade de dialogicamente repensar minha prática educativa.

[...] não posso livrar-me da minha responsabilidade para com o objeto e o sentido. Não posso deixar de ser ativo no objeto, pois isso seria subtrair-me ao que constitui meu próprio sentido, seria transformar-me numa máscara da minha própria existência, seria pregar-me a mentira de mim mesmo. (BAKHTIN, 1997, p.139)

Como educadora, acredito na importância de proporcionar momentos dialógicos entre os educandos e educandas para que experienciem negociações de sentido com o texto do outro, e no caso da perspectiva bilíngue, essas negociações devem perpassar as duas línguas, de modo que os educandos e educandas compreendam a responsabilidade que têm para com o objeto e o sentido. Isto é, durante a interação verbal, os sujeitos envolvidos estabelecem uma relação dialógica e todo texto produzido nessa relação configura-se em enunciados que se entrelaçam, como uma unidade real de interação verbal (BAKHTIN, 1997):

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. E neste problema das fronteiras, cujo princípio é essencial, que convém deter-se com vagar. As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico -comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo '*dixi*' percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 1997, p.294, grifos do autor)

Nessa relação a alternância de fala dos sujeitos envolvidos na interação verbal configura-se em diálogo, sendo o enunciado um elo na cadeia da interação verbal, cujas fronteiras são determinadas por essa alternância. (BAKHTIN, 1997, p.316)

É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a

posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (BAKHTIN, 1997, p.294, grifos do autor)

O sujeito (surdo e ouvinte), ao tomar contato com um texto, em Libras e em português escrito, tem a possibilidade de fazer leituras diversas, mas este somente lhe causará efeito de sentido se suas experiências de vida lhe permitirem se aproximar das ideias do autor, se seus enunciados lhe derem pistas que possibilitem tal aproximação. E isso será possível se compartilharem um repertório linguístico e um contexto social e cultural aproximado, para que inferências possam também ocorrer. Desse modo, considera-se relevante que professores e professoras oportunizem aos educandos e educandas tomar contato com o conhecimento produzido social, histórica e culturalmente de modo dialógico, nas duas línguas, auxiliando-os nas negociações que fazem com o sentido e significado do texto do outro, problematizando essa interação, e a tomada de decisão por parte dos educandos em suas aproximações do objeto, ajudando-os a reconhecer e analisar as marcas linguísticas e discursivas presentes no texto do outro, desenvolvendo suas próprias potencialidades discursivas, de modo que autonomamente tornem-se sujeitos produtores de conhecimento, para que possam, a partir do discurso do outro, enriquecer dialogicamente seus próprios discursos. Para Freire,

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 2017a, p.83, grifos do autor)

É, pois, importante que os professores e professoras auxiliem os educandos e educandas na aproximação do objeto, nas investigações que fazem, na superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica em qualquer relação de aprendizagem que possa se configurar no ambiente educacional, nas duas línguas, Libras e português, quando a pretensão é propiciar a educação bilíngue. Por isso,

[...] a palavra deve ser superada de forma imanente, para tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação de um autor com esse mundo. A escrita (a relação do autor com a língua e a utilização da língua que ela implica) é o reflexo impresso no dado do material por seu estilo artístico (sua relação com a vida e com o mundo da vida e, condicionado por essa relação, sua elaboração do homem e do seu mundo); o estilo artístico não trabalha com as palavras, mas com os componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida; podemos defini-lo como o conjunto dos procedimentos de formação e de acabamento do homem e do seu mundo, e esse estilo determina também a relação com o material, com a palavra, cuja natureza deve, naturalmente, ser conhecida para se compreender essa própria relação. (BAKHTIN, 1997. p.208-209)

O texto nas línguas em foco, Libras e português escrito, apresenta seu autor, a forma que pensa, que enxerga o mundo, as pessoas, as coisas, as experiências, os acontecimentos etc., o texto apresenta as marcas de seu autor, e de todos os outros textos que o ajudaram a desenvolver seu discurso. E esse texto se entrelaça com as representações e leituras de seu interlocutor que passa a ser também seu autor, por atribuir a ele significados e sentidos diversos a partir de suas próprias experiências e de suas relações associativas.

Durante o GTE percebemos na fala de alguns participantes as marcas do discurso do outro, em especial as marcas do discurso dos autores com quem dialogamos. A exemplo de PI2 que, ao se referir a um dos curtas apresentados, enuncia: “Embora não tenha fala, tudo é um texto”, que se trata de um enunciado significado e potencializado a partir do estudo de textos de Mikhail Bakhtin (1997; 2010) e das discussões e problematizações levantadas a partir deles, durante nossos encontros, sobretudo diante da presença da professora linguista convidada para tratar das concepções saussurianas de língua como estrutura.

Ao produzirem seus textos e ao atribuírem sentido ao texto do outro os educandos e educandas deixam suas marcas, posicionam-se como autores também. Apresentam-se a seus interlocutores, enunciam parte de suas experiências, de suas visões do mundo, de suas relações associativas. E no caso de sujeitos imersos em um ambiente bilíngue, podemos perceber em seus textos marcas das línguas com as quais interagem, apresentando a seus interlocutores parte de suas experiências dialógicas, a partir delas.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. (BAKHTIN, 1997, p.290-291, grifos do autor)

Reconhecer que o tipo de relação que se estabelece entre esses sujeitos, o locutor e seus parceiros da interação verbal é importante, pois permite entender a característica discursiva e dialógica da linguagem. De fato, é reconhecer a riqueza das interações dialógicas que se configuram no ambiente educacional.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 1997, p.291)

Ao tomarmos contato com um texto, ao lermos, realizamos uma nova produção textual porque emprestamos-lhe nossas impressões, nossas relações associativas. O próprio autor, ao revisitar seu texto faz dele leituras diferentes, atribui a ele sentidos diferentes, passando também a ser uma nova produção textual. Para Freire

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2011, p.19-20)

Durante a interação dialógica, locutor e interlocutor se revezam na autoria de seus textos, tomando para com o texto do outro atitudes responsivas. A referência que Freire (2011) faz sobre a importância da leitura de mundo para a leitura de textos escritos vale para refletirmos sobre o papel da leitura do mundo durante qualquer interação dialógica: o papel de nossas experiências e de nossas relações dialógicas, a importância do outro e de seus textos, a importância da atitude responsiva diante do texto do outro e a influência de todos esses aspectos na construção de meus próprios textos.

Nessa perspectiva, em sala de aula torna-se relevante ampliar a compreensão de leitura de nossos educandos e educandas levando-os a assumirem a coautoria dos textos que tomam contato, tendo uma atitude responsiva para com o texto do outro; trabalhando dialógica e discursivamente a leitura com efeito de sentido, o que conseqüentemente estabelece uma ampliação do repertório discursivo e do conhecimento lexical de nossos educandos e educandas. Inevitavelmente, como educadores, também devemos nos dar a possibilidade de ampliar nossos repertórios; e, tal como para os educandos e educandas, dificilmente alcançaremos este objetivo reduzindo as relações associativas que fazemos com

listas de palavras isoladas, descontextualizadas, mas em contextos discursivos, por meio de discursos estruturados em textos que suscitam novas e diversificadas relações associativas, que provocam outros e variados efeitos de sentidos.

Na contramão disso, o que vemos em muitas instituições de ensino é uma redução da língua (tanto da Libras, quanto da Língua Portuguesa) ao ensino de léxicos isolados que dificultam a aprendizagem com efeito de sentido. Nelas, os educandos aprendem listas de palavras muitas vezes associadas a imagens que, supostamente, na compreensão do outro, a representam. Ou, ainda, a eles são apresentados textos reais, abordados de modo fragmentado. A exemplo citamos abordagens que apresentam aos educandos e educandas surdas textos em português escrito a partir de traduções descontextualizadas e fragmentadas dentro de uma estrutura linear, na ordem em que aparecem no texto, desconsiderando sua leitura com produção de sentido ou ainda os diferentes significados que uma única palavra pode ter dentro de diferentes contextos. Encontramos então muitos educandos e educandas com um vasto conhecimento lexical em Língua Portuguesa, capazes de realizar leituras baseadas na decodificação de palavras tal qual lhes foi ensinado. No entanto, por diversas vezes, se questionados quanto ao sentido, quanto à compreensão do que leram, se veem em dificuldade. O que lhes impossibilita tecer comentários, dar opiniões, questionar, ou seja, dialogar com seus interlocutores e assumir uma atitude responsiva para com seus textos.

Em comparação com os enunciados reais, e com os locutores reais, o sistema da língua tem um caráter puramente potencial. Só para determinar a significação de uma palavra, uma vez que ela é estudada no plano linguístico (semasiologia linguística), temos necessidade das outras palavras da mesma língua (ou de outra língua) e da relação existente entre elas; a palavra estabelece uma relação com um conceito ou com uma imagem artística, ou com a realidade unicamente dentro do enunciado e através do enunciado. É a palavra concebida como objeto da linguística (e não a palavra real concebida como enunciado concreto ou parte de enunciado, uma parte e não um meio). (BAKHTIN, 1997, p. 346-347)

Podemos inferir então que o ensino descontextualizado de léxicos não será suficiente para evidenciar o uso real de uma língua nos discursos e enunciados da interação verbal. Em determinado momento as listas de palavras serão insuficientes e não atenderão às necessidades dialógicas e discursivas dos sujeitos, o que dificulta que ampliem suas relações associativas e estabeleçam com o texto diálogos que causem efeito de sentido. Para Freire (2017b),

[...] a leitura de um texto é uma *transação* entre o sujeito leitor e o texto, como mediador do encontro do leitor com o autor do texto. É uma *composição* entre o leitor e o autor em que o leitor, esforçando-se com lealdade no sentido de não trair o espírito do autor, ‘re-escreve’ o texto. (FREIRE, 2017b, p.78, grifos do autor)

Não nos distanciando desta compreensão, no contexto da educação bilíngue, enquanto professores e professoras que veem seus educandos como sujeitos responsáveis, não meros receptores de conhecimento e que compreendem a importância de um ensino contextualizado com efeito de sentido, seria coerentemente relevante adotar em sala de aula uma abordagem dialógica e discursiva de ensino.

De modo geral, dentro de uma perspectiva discursiva, o sucesso de nossos educandos e educandas com relação à compreensão dialógica de enunciados, em especial com relação à apropriação da leitura e da escrita, não depende exclusivamente da decodificação de palavras, mas também e ao mesmo tempo das interpretações e das relações associativas que são capazes de fazer e que a interação com o texto do outro pode lhes proporcionar.

Outro aspecto importante e que desafia mais ainda o leitor enquanto ‘re-criador’ do texto que lê é que a *compreensão* do texto não se acha depositada, estática, imobilizada nas suas páginas à espera de que o leitor a desoculte. Se fosse totalmente assim, não poderíamos dizer que ler criticamente é ‘re-escrever’ o lido. Por isso, falei antes na leitura como *composição* entre o leitor e o autor em que a significação mais profunda do texto é também criação do leitor. (FREIRE, 2017b, p.78, grifos do autor)

Assim, consideramos a leitura como um processo criativo em que o educando é sujeito responsável e autor de uma nova produção textual, tendo a leitura como experiência dialógica. Em grupo, na interação com o texto, com o outro, e com seus diferentes discursos, é possível dialogar, discutir, inferir e levantar hipóteses acerca das intenções do autor, e ainda concordar, discordar, complementar, procurar indícios, pistas que nos levem a reflexões e análises, que possibilitem perceber sutilezas características das diferentes discursividades. Para Freire (2017b, p.79), “o processo de criação da compreensão do que se vai lendo vai sendo construído no diálogo entre os diferentes pontos de vista em torno do desafio, que é o núcleo significativo do autor.”

O professor (independente da função que ocupa) que reconhece as características discursivas e dialógicas da linguagem, coerentemente adota uma postura dialógica para com os educandos e educandas. Compreende a importância de deixar espaço para que desenvolvam uma postura autônoma, auxiliando-os a aguçar suas curiosidades. Compreende a riqueza do diálogo *com*, do diálogo *entre*, passa a não mais priorizar falar *para* seus educandos e educandas. Segundo Freire, “é importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar *ao* educando e falar *com* ele.” (FREIRE, 2017b, p.83). Falemos “*aos*

educandos e *com* os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também” (FREIRE, 2017b, p.92).

Durante discussões em grupo, com as intervenções pedagógicas do professor, é possível que os educandos (surdos e ouvintes) sejam capazes de, em contato com a materialidade do texto, ampliar suas leituras e interpretações, fazer inferências quanto às intenções do autor, entrelaçar seu contexto e os vários sentidos possíveis/cabíveis, ampliando assim seu repertório linguístico e discursivo.

Para tanto, é importante que professores e professoras assumam uma postura dialógica que respeite o que Freire (2017b, p.111) chama *saber de experiência feito*, visto que sua superação inevitavelmente passa por ele. Nessa perspectiva, o professor/a que não valoriza o conhecimento e as relações associativas que o educando traz, desrespeita sua individualidade, sua história de vida, sua leitura de mundo. Assume então a postura de detentor de todo saber, desconsiderando

[...] que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 2017a, p.132).

Consciente da incompletude do ser, e assumindo uma postura coerente, o professor se porta como um problematizador do conhecimento que, na interação dialógica com os educandos e educandas, incita-os à curiosidade, instiga-os a ampliarem seus conhecimentos, sempre valorizando seus saberes, compreendendo a importância da apropriação de sua autonomia.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 2017a, p.59).

Desse modo, “quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 2017a, p.63). Para o autor, os educandos e educandas devem ser conduzidos a superar a simples curiosidade ingênua, criticizando-a, de modo a ajudá-los a sempre alcançarem a melhor compreensão do texto do outro. Ler apresenta-se não apenas como um processo de decodificação, mas um processo constante de (re)significação, de (re)formulação, de (re)escrita, com a clareza de

que sempre há a possibilidade de leituras melhores de um texto cada vez que o revisitamos e quanto mais conhecemos de seu assunto.

Daí a importância do professor instigar o educando a sempre realizar investigações e pesquisas lançando sobre elas um olhar crítico que supere a visão ingênua. E que na interação com o outro, dialoguem sobre suas impressões, seus conhecimentos prévios, suas interpretações. Em sala de aula, com as intervenções pedagógicas de professores e professoras, é possível oportunizar espaços de interação dialógica entre os educandos e educandas, com momentos de leituras coletivas e debates que os possibilitem se posicionar, defender seu ponto de vista, concordar ou discordar com o discurso do outro, questionar; ou seja, viabilizar as trocas de experiências, a manifestação das curiosidades ingênuas a serem superadas dialogicamente diante das significações que vão se construindo entre os discursos dos sujeitos, que assumindo-se como tal desenvolvem a autonomia e o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindí-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2017a, p.83, grifos do autor).

Para Freire (2017a, p.85) “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 2017a, p.85). Quanto mais exercitamos nossa capacidade de indagar, duvidar, comparar, mais eficazmente curiosos nos portamos e mais críticos nos tornamos.

Epistemologicamente curiosos e nos assumindo como sujeitos de nossa própria história, não como meros objetos dela, avançamos no desenvolvimento da autonomia. “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.” [...] “A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada.” (FREIRE, 2017a, p.105, grifos do autor). Nesse sentido, como professoras e professores problematizadores, durante as interações dialógicas estabelecidas entre os educandos e educandas, faz-se importante estimular também a responsabilidade e a tomada de decisão para que coletivamente avancem no exercício da autonomia, sempre de maneira respeitosa para com o outro.

Professores e professoras que assumem tais posturas em sala de aula, coerentemente, estão abertos ao diálogo com outros professores e professoras, e com eles desenvolvem parcerias. Algo muito importante na relação entre professores regentes e professores

intérpretes, visto que estão em constante interação, dividindo o ambiente da sala de aula, perpassados pela Libras e pela Língua Portuguesa, em diferentes situações dialógicas.

Durante nossos encontros discutiu-se acerca da importância de um trabalho colaborativo entre professores regentes e professores intérpretes, especialmente em se tratando de uma proposta de educação bilíngue. Embora PI1, PI2 e PI3 demonstrem reconhecer a importância desse trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e que apenas a presença do intérprete em sala de aula não garante a inclusão de surdos e surdas, pouco evidenciam em suas respostas à atividade C (pergunta 2) a importância do ensino de Língua Portuguesa aos educandos surdos. Como apresentado no primeiro capítulo, observamos no discurso de muitos participantes que as línguas envolvidas, Libras e Língua Portuguesa estão em patamares diferentes dentro da educação bilíngue. Em seus textos:

“Além da presença do intérprete de Libras é importante que todo o corpo docente entende a cultura surda, pois a partir daí, pensará em estratégias, metodologias e didáticas apropriadas para uma educação de qualidade.” (PI1)

“A inclusão do aluno surdo é garantida ao lhe oferecer igualdade de oportunidades e ensino de qualidade. Cujo objetivo é sua participação social com interação por meio da Libras, pela valorização de conteúdos escolares em classe comum e através de professores e intérpretes de libras que respeitem suas singularidades.” (PI2)

“Em primeiro lugar, garantir a inclusão significa envolver toda a comunidade no processo inclusivo. Significa mais do que providenciar recursos de tecnologias assistivas apropriadas. É necessária a conscientização de que a educação requer estudos para que os professores, grupo gestor e todos os envolvidos no processo educacional consigam lidar com as adversidades. (PI3)

(Resposta à atividade C, pergunta 2)

Durante nossas discussões, problematizamos acerca da importância da aprendizagem do português escrito pelos surdos e surdas, visto que estão inseridos em uma cultura letrada. Em especial ao tratarmos do ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para educandos e educandas surdas, é importante estarmos atentos para não cairmos nas armadilhas do ensino descontextualizado. No caminho oposto, reconhecendo a importância e

a riqueza da diversidade, da singularidade do sujeito, é importante oportunizar momentos de interação dialógica entre nossos educandos e educandas, surdos e ouvintes, possibilitando a todos e todas que expressem suas ideias, impressões e interpretações acerca do texto do outro, estabelecendo relações dialógicas e dialéticas com o conhecimento do mundo que trazem, tal como timidamente mencionado por PI2 ao reconhecer a importância da interação no contexto de aprendizagem:

“Inclusão é conviver em harmonia com a diferença. Significa aceitar todos os alunos sem discriminar – normais, deficientes, com dificuldade de aprendizagem, em fracasso escolar. É ensinar o aluno em interação com os demais, planejar e avaliar suas atividades levando em conta o contexto e as possibilidades de aprendizagem. Inclusão para mim é aceitar o outro sem distinção.”

(Resposta à atividade C, pergunta 1)

Em contato com as produções textuais do outro e na análise de suas estruturas enunciativas é possível, coletivamente, através das intervenções pedagógicas, acessar pistas deixadas pelo autor que possibilitem ao grupo fazer inferências acerca de seus enunciados, e aos poucos o educando vai se (re)conhecendo como sujeito dessa relação dialógica, tomando contato com elementos da cultura letrada. Quanto mais nossos educandos e educandas forem estimulados a conhecerem sobre determinado tema, e quanto mais pesquisas e discussões sobre ele fizerem, mais seguros se sentirão para exporem suas ideias e dialogicamente discutilas, ampliando as ferramentas necessárias para desempenharem o papel criador, interativo, discursivo, na produção textual. No entanto, o que muito vemos em nossas instituições de ensino são educandas e educandos surdos isolados em suas negociações com o texto, privados da riqueza da interação dialógica com seus colegas, limitados às interações que estabelecem com professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

Em contato com enunciados reais de diferentes textos e em atenção aos discursos que os circundam, o educando é capaz de ser conduzido à percepção de elementos discursivos relevantes à produção textual, imerso no universo da leitura e da escrita, dialogicamente, a partir de suas leituras do mundo e de suas relações associativas. Desse modo, ampliam-se as possibilidades de se trabalhar com atividades que causem nos educandos efeitos de sentido, impulsionando o desenvolvimento de suas competências

linguísticas, não só em português escrito, mas também em Libras, assim como a ampliação de seus conhecimentos lexicais nas duas línguas. Inevitavelmente, compete aos professores e professoras possibilitar aos educandos e educandas contato com diferentes gêneros discursivos para que dialogicamente percebam suas marcas linguísticas e discursivas, ampliando assim suas estratégias textuais de modo a enriquecer seu discurso a partir do discurso do outro.

A educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa em uma perspectiva discursiva deve reconhecer o valor das línguas envolvidas e proporcionar aos educandos e educandas possibilidades de interagir dialogicamente com textos reais nas duas línguas, que inevitavelmente dialogam e atravessam os diferentes discursos dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Pela concepção de linguagem abordada percebe-se a importância de todos os sujeitos envolvidos no processo de interação discursiva, locutor, interlocutor e os que antes deles fizeram uso da língua como meio de interação verbal. Nessa visão, a língua não é compreendida restritamente como um conjunto de normas linguísticas desvinculadas de seu sentido e das significações e relações associativas de seus usuários. A imersão em textos que fazem parte do universo real dos educandos e educandas, que não se reduzem a uma mera adaptação textual para surdos, possibilita-lhes perceber a função dialógica da linguagem em sua verdadeira existência; dá a eles a oportunidade de se posicionarem como sujeitos responsáveis e responsivos nos diálogos que estabelecem com os textos do outro, durante os momentos de leitura individualizada e coletiva, nas discussões, debates, pesquisas, assim como nos momentos de produção escrita, individuais e em grupos. Enfim, oportuniza que eles experienciem, tomem contato com diferentes gêneros do discurso, com os diferentes posicionamentos, interpretações e opiniões do outro.

A inclusão como realidade educacional nos abre novas perspectivas, nos oportuniza vivenciar de maneira pulsante a riqueza da diversidade, nos apresenta uma outra figura, a do professor intérprete de Libras/Língua Portuguesa nas salas de aula do ensino regular. Desse modo, diante de todas as especificidades dessa “nova” configuração das instituições de ensino observamos a necessidade de um trabalho colaborativo entre todos os professores e professoras envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de nossos educandos e educandas, em especial a colaboração entre professores e professoras regente e professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, visto que compartilham simultaneamente a sala de aula como ambiente de trabalho, em uma íntima relação com as línguas envolvidas no processo.

Diante do exposto, para o próximo capítulo nos propomos a apresentar possibilidades de se trabalhar o ensino bilíngue discursivo em sala de aula.

3 ENSINO DISCURSIVO BILÍNGUE LIBRAS/PORTUGUÊS ESCRITO: ATIVIDADES ELABORADAS PELA PESQUISADORA

Durante o GTE tivemos a oportunidade de nos reunir com professores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para dialogarmos sobre a educação em uma perspectiva inclusiva, na tentativa de encontrar respostas para nosso problema de pesquisa - como professores e professoras intérpretes de Libras/Língua Portuguesa podem contribuir para uma formação bilíngue na escola de educação básica?

Neste capítulo, após as discussões postas sobre a relevância de um ensino bilíngue discursivo, nos propomos a apresentar algumas possibilidades de se trabalhar dentro desta perspectiva a partir da exposição de planos de aulas. As ideias apresentadas nas atividades por escrito serão adaptadas para apresentação em uma plataforma de compartilhamento de vídeos – Youtube. Assim, quaisquer interessados em dialogar e problematizar a educação bilíngue em uma abordagem dialógica e discursiva do ensino poderão interagir com a autora deste trabalho, que é professora intérprete na rede pública de ensino.

Ancorados em nosso aporte teórico dialogamos sobre o sujeito e as relações que estabelece com o outro e seus textos na construção de sua discursividade. Todavia, em se tratando de discussões que circundam o cotidiano da sala de aula, sentimos a necessidade e o desejo de esboçar um pouco do que foi possível avançar em nossa prática educativa ao longo do desenvolvimento deste estudo.

Em nosso percurso nos deparamos com a dificuldade em definir a função do professor intérprete, muitas vezes confundida com a de professor regente, o que em certa medida dificulta compreender quais seriam suas contribuições para uma formação bilíngue Libras/Língua Portuguesa. Partimos do suposto que suas funções devem ser bem definidas e ambos devem ter clareza de suas responsabilidades dentro do processo de ensino e aprendizagem, trabalhando em parceria. O professor intérprete assume então o papel de colaborador do processo.

Não há aqui a pretensão de organizar um manual ou, ainda, apresentar receitas com formas de como proceder. Reconhecemos as potencialidades dialógicas de interação do sujeito, compreendemos e respeitamos sua singularidade, logo, concluímos que não sabemos como os sujeitos aprendem, não controlamos as relações associativas que fazem ao longo das interações dialógicas que vivenciam, reconhecemos sua responsividade diante do texto do outro, visto que emprestam a ele suas interpretações, seus valores, suas experiências, atribuindo, assim, a partir de seu *eu*, sentido ao texto do outro. Desse modo, problematizar o

conhecimento e possibilitar momentos em sala de aula para que juntos (professores e educandos) dialoguem, levantem hipóteses, formulem ideias, discordem, concordem etc., possibilita aos educandos e educandas uma aproximação do objeto de estudo, cada qual à sua maneira, a partir de suas experiências dialógicas, atravessados pelos discursos do outro. Não há como proceder a partir de receitas que padronizam o ensino, os educandos e educandas, a forma como aprendem e a postura de professores e professoras frente à prática educativa. Sendo assim, apenas apresentamos planos de aulas que nos oportunizam dialogar sobre possibilidades de se trabalhar discursivamente nos momentos didático-pedagógicos em sala de aula.

Nosso objetivo é trabalhar a leitura e escrita em uma abordagem discursiva, a partir da realidade da educação inclusiva, com textos em português escrito interpretados em Libras, na presença de professores intérpretes de Libras/Língua portuguesa, com a possibilidade do ensino de Libras articulado às questões investigativas propostas, reconhecendo o valor das línguas envolvidas, possibilitando momentos de interação dialógica com textos nas duas línguas, oportunizando aos educandos e educandas ampliar suas leituras com efeito de sentido nas trocas com seus colegas.

Para tanto, organizamos nossos planos a partir de *temas geradores*, norteados pela proposta freiriana para a educação, assim expresso:

[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo.

Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.” (FREIRE, 2018, p.136)

Em sintonia com a proposta freiriana, os conteúdos das disciplinas devem ser abordados a partir de temas geradores frutos da realidade de nossos educandos e educandas, de suas necessidades dialógicas, de suas relações com o mundo, na valorização do “saber de experiência feito”, reconhecendo o mundo vivido como objeto de conhecimento. E, neste caso, como não há a possibilidade de dialogarmos previamente com educandos e educandas, na tentativa de chegarmos, juntos, a um *tema gerador*, a um objeto de investigação, vamos nos valer da afirmação de que

Com o mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como ‘codificações de investigação’. Começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas. (FREIRE, 2018, p. 165)

Para o autor, nessa situação, não devemos nos distanciar da realidade de nossos educandos e educandas, sempre respeitando o conhecimento que trazem. Desse modo, coerentemente desenvolvemos atividades, sempre sujeitas a modificações, construídas no coletivo, a partir da necessidade dialógica do grupo, tal como procedemos durante a realização do GTE.

No trabalho desenvolvido a partir de *temas geradores* observamos a possibilidade de seus desdobramentos em muitos outros temas. Não há algo fechado, imutável, mas sim a possibilidade de abordá-los diante das necessidades do grupo de abrir para novas investigações. Oportunizar que os educandos e educandas assumam o papel de sujeito diante do conhecimento é estimulá-los a querer conhecer, o que para Freire (2017a) antecede o conhecer. No papel de sujeitos, de participantes do ato de conhecer observamos a acentuação de sua *curiosidade epistemológica*, de seu desejo de investigação.

A eleição de um tema gerador nos remete a um conjunto de temas geradores. Assim, observamos o que Freire (2018) denomina *universo temático mínimo* - temas geradores em interação, configurando uma teia de saberes a serem investigados, de conhecimentos a serem produzidos, na interação dos sujeitos com o outro e seus textos.

Conscientes disso, na estruturação de nossos planos de aulas partimos da exposição do que Freire (2018) denomina *situação existencial provocadora*. Para o autor, sua apresentação desafia os educandos e educandas a buscarem respostas ao problema apresentado, a discutir sobre a temática e “exige resposta não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2018, p.120).

A partir de uma *situação existencial provocadora* temos a possibilidade de dialogar com os educandos e educandas acerca da realidade. Cabendo a nós professores regentes e intérpretes auxiliar os educandos e educandas no processo investigativo de tal situação, desafiando-os cada vez mais, problematizando a *situação existencial* e as respostas a ela que vão surgindo no decorrer dos diálogos.

Coerentemente dialógicos frente ao conhecimento, ao objeto investigado e ao processo de ensino e aprendizagem, não gostaríamos de nos distanciar de uma postura dialógica também diante de nossas atividades. Nesse sentido, em todo processo, são passíveis de reestruturação, e devem dialogar com os interesses de investigação de nossos educandos e educandas, sujeitos e também parceiros. Devemos então estar abertos ao que escapa ao nosso planejamento inicial. Em diálogo com os educandos e educandas ampliamos nossos horizontes, aprendemos muito na interação com eles e elas. A todo momento nos ensinam,

nos apresentam um novo olhar sobre aquilo que a princípio julgamos conhecer. Cabe a nós, professores e professoras, nos sensibilizarmos e valorizarmos a riqueza dessas interações. E atentar-se ao que o grupo tem a dizer é algo imprescindível.

Plano de Aulas 1:

Tema Gerador: Meio Ambiente

Unidade Temática: Água

Disciplina: Ciências

Objetivo Geral

- Proporcionar momentos de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos na discussão da temática Água, para o desenvolvimento da Libras e do português escrito.

Objetivos Específicos

- Discutir questões ambientais, sociais, econômicas e políticas relacionadas à água.
- Estimular o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da discursividade dos sujeitos envolvidos, relacionadas à temática em questão.
- Identificar as características e a provável intencionalidade de diferentes tipos de textos trabalhados a partir do que é proposto na Unidade.

Metodologia

- Leitura e interpretação em Libras do texto didático.
- Apresentação de situações existenciais provocadoras (problematização).
- Leitura individual dos textos apresentados.
- Socialização com o grupo da leitura individual realizada.
- Sistematização coletiva das interpretações realizadas: registro em português escrito e Libras.
- Pesquisa tratando da temática água, em grupos.
- Apresentação da pesquisa realizada em diferentes linguagens e gêneros discursivos.

- Leitura, interpretação e produção de slogans a partir dos textos trabalhados.

Avaliação

- Contínua e processual.
- Autoavaliação.

Situação existencial provocadora 1

ATIVIDADE 1

1. Observe o texto a seguir:



Fonte: www.arionautocartuns.com.br. Acesso em: 20/06/2019.

2. Escreva a sua interpretação da cena observada, em seguida socialize com a turma.
3. Vamos escrever coletivamente um texto sobre a situação, atentando para:
 - Que situação conflituosa o texto nos apresenta?
 - O que fazemos em nosso dia a dia que pode provocar tal situação?
 - O que devemos fazer para resolver situações como a apresentada no texto?
4. Vamos traduzir e interpretar em Libras a situação existencial apresentada e o texto produzido coletivamente.

A partir da apresentação de uma situação existencial provocadora no formato de texto imagético (cartuns²⁰), temos a possibilidade de ampliar as leituras de nossos educandos e educandas de modo a auxiliá-los a superar a simples decodificação literal da imagem, explorando a riqueza da intertextualidade nas possíveis associações com a realidade e as diferentes *leituras de mundo* que fazem.

Com a proposta de uma produção escrita coletiva proporcionamos a articulação de ideias, auxiliando-os na aproximação da norma padrão da língua portuguesa, e na internalização de suas estruturas linguísticas, além de possibilitar o desenvolvimento da discursividade de cada sujeito.

Apresentamos ainda a possibilidade de uma intervenção direta em Libras no trabalho colaborativo do professor intérprete junto à turma, oportunizando ao grupo fazer negociações com os textos nas duas línguas.

Situação existencial provocadora 2

ATIVIDADE 2

1. Leia individualmente o texto da Unidade 4 do livro didático. Em seguida, retire dele algumas palavras que julgar importante para sua compreensão. Socialize suas escolhas com seus colegas, justificando-as.

A água fora dos seres vivos

No ar atmosférico, a água é encontrada como vapor de água; nos pólos e em regiões muito frias, ela existe sob a forma de gelo.

A maior parte presente no planeta está na forma líquida (estado líquido). É assim que ela está nos oceanos, nos mares, nos rios, nos lagos, nas nuvens e formando os lençóis freáticos.

Você vê água nos rios e nos lagos e provavelmente já viu no mar. Também na TV, certamente, já teve oportunidade de ver como a água se encontra nos polos formando geleiras. Mas o que são os lençóis freáticos?

Quando chove, uma parte da água infiltra-se no solo, podendo alcançar muitos metros de profundidade até encontrar rochas impermeáveis.

Sobre essas rochas a água vai se acumulando e passa a formar o lençol freático. A água desse lençol freático pode ser usada por plantas que têm raízes muito compridas e pode

²⁰ Retirados da internet, de domínio público e facilmente encontrados.

retornar à superfície quando em excesso. Esse retorno forma as nascentes ou fontes que vão constituir os rios. Muitas plantas do **cerrado** possuem raízes com dezenas de metros para absorver a água diretamente do lençol freático.

Fonte: Ciências Novo Pensar (6º ano)/ UNIDADE 4 – A Água. p. 170. 2ed. São Paulo: FTD, 2015. Demétrio Ossowski Gowdak, Eduardo Lavieri Martins.

2. Após a leitura e a interpretação do texto, pelo intérprete, em uma roda de conversa discuta:

- Onde mais podemos encontrar água?
- Qual a importância da água para os seres vivos?

Na atividade sugerida, leva-se em consideração os diferentes níveis de leitura e compreensão textual de nossos educandos e educandas. Dialogicamente, propomos que realizem leituras com efeito de sentido, que ultrapassem a simples decodificação de palavras, de modo que se atentem à temática do texto, à escolha de palavras que possam nos aproximar dos enunciados do autor. A partir dessas escolhas individuais, advindas da leitura de um texto do livro didático, temos a possibilidade de inserir todos os educandos e educandas em uma roda de conversa, problematizando a situação existencial apresentada e os desdobramentos em torno de sua temática central.

Situação existencial provocadora 3

ATIVIDADE 3

1. Interprete o texto abaixo:



Fonte: www.arionautocartuns.com.br. Acesso em: 20/06/2019.

2. Dê um título criativo ao texto.
3. Socialize com os colegas o seu registro.
4. Apresente em Libras o que você registrou.
5. Escreva, coletivamente, um texto produzindo um anagrama. Se preciso, utilize as atividades anteriores como fonte de pesquisa para ajudar na produção escrita.

O

X

I

G

Ê

N

I

O

Na interação com o texto, convidamos os educandos e educandas a atribuírem a ele sentido ao complementá-lo, dando-lhe nome. A partir desse enlace propomos discutir as impressões dos sujeitos que emprestam ao texto do outro suas interpretações, enriquecendo-o. Temos a possibilidade de trabalhar a produção de frases contextualizadas, que causam efeito de sentido nas duas línguas, Libras e Língua portuguesa.

Sugerimos uma produção textual coletiva que ultrapasse formas convencionais geralmente trabalhadas. Lançamos o desafio de dar um novo contorno ao texto produzido, uma nova estética.

Situação existencial provocadora 4 e 5

ATIVIDADE 4

- Observe como foram representadas as duas situações a seguir:

Texto 1



Fonte: <http://marlivieira.blogspot.com/2017/03/charges-analise-sob-o-contexto-do-dia.html>. Acesso em: 09/07/2019.

Texto 2



Fonte: <http://marlivieira.blogspot.com/2017/03/charges-analise-sob-o-contexto-do-dia.html>. Acesso em: 09/07/2019.

- Qual das cenas você escolheria para usar em uma campanha de conscientização do uso da água? Justifique.
- Socialize com o grupo a sua resposta. Veja se os seus argumentos se aproximam ou se distanciam dos outros envolvidos.
- Produza coletivamente slogans cujo objetivo é abordar o uso consciente da água.

Destacamos que embora os planos de aula apresentados estejam vinculados a conteúdos didáticos curriculares de uma determinada turma e/ou faixa etária, consideramos

que as discussões postas ultrapassam a lógica da seriação que muitas vezes engessa o processo investigativo interdisciplinar. Desse modo, tentamos desenvolver atividades que expressassem a riqueza dialógica de qualquer conteúdo disciplinar, considerando que o conhecimento é dialógico e que a interdisciplinaridade pressupõe

[...] uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade, de interação, que possibilitará o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano. (FAZENDA, 2014, p.39)

ATIVIDADE 5

Pense em possibilidades de pesquisas que tratem da temática Água. Busque em jornais e revistas impressos ou eletrônicos, entreviste seus familiares, selecione vídeos de seu interesse... Em duplas, elaborem um texto segundo o gênero discursivo de sua preferência e apresentem ao grupo.

Durante a atividade oportunizamos que os educandos e educandas pesquisem juntos e dialoguem acerca de suas interpretações, de seus conhecimentos, de suas *leituras de mundo*. Há uma diversidade de possibilidades de ampliação do conhecimento a partir de suas singularidades. Possibilitamos que façam negociações com os textos do outro, e que a partir deles coletivamente construam novos textos.

O trabalho em parceria pode resultar em um diálogo fértil, pois questões ambientais, sociais, econômicas e políticas envolvem a temática pesquisada. Sendo assim, são muitas as possibilidades de desenvolvimento do tema: construção de gráficos e tabelas que analisem as situações existenciais provocadoras, como por exemplo o consumo de água residencial de diferentes famílias; análise de mapas; reflexões sobre o aquecimento global atentando-se para o ciclo da água na natureza; apresentação de vídeos que mostrem a água em uma nascente e seu percurso até chegar aos oceanos; o conhecimento de propostas agroecológicas de sustentabilidade, dentre outras. Há também a sugestão de criação e encenação de peças teatrais produzidas pelos envolvidos no estudo, confecção de livros ilustrados ou outras maneiras de expressão textual escolhidas pelo próprio grupo.

ATIVIDADE 6

PLANETA ÁGUA
Autor: Guilherme Arantes

Água que nasce na fonte serena do mundo
 E que abre um profundo grotão
 Água que faz inocente riacho
 E deságua na corrente do ribeirão

Águas escuras dos rios
 Que levam a fertilidade ao sertão
 Águas que banham aldeias
 E matam a sede da população

Águas que caem das pedras
 No véu das cascatas, ronco de trovão
 E depois dormem tranquilas
 No leito dos lagos
 No leito dos lagos

Água dos igarapés
 Onde Iara, a mãe d'água
 É misteriosa canção
 Água que o sol evapora
 Pro céu vai embora
 Virar nuvens de algodão

Gotas de água da chuva
 Alegre arco-íris sobre a plantação
 Gotas de água da chuva
 Tão tristes, são lágrimas na inundação

Águas que movem moinhos
 São as mesmas águas que encharcam o chão
 E sempre voltam humildes
 Pro fundo da terra
 Pro fundo da terra

Terra! Planeta Água
 Terra! Planeta Água
 Terra! Planeta Água

- Assista ao vídeo e faça inferências sobre a letra da canção “Planeta Água”, de Guilherme Arantes.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xzh0j4xt7io>. Acesso em: 15/07/2019.

- Quais versos/estrofes você escolheria para representar o que já foi discutido sobre o tema água, em sala?
- Retire trechos, frases/orações da canção e transforme ideias em um texto dissertativo, a exemplo daquele trabalhado no livro didático.

Na atividade em questão, há a possibilidade de se trabalhar a intertextualidade presente nesses diferentes gêneros discursivos. Na interação do sujeito com o texto e seu contexto, realizam-se negociações diversas com o texto do outro em um trabalho dialógico, mesmo a partir de fragmentos dos textos originais. Tais fragmentos (palavras, frases, versos, estrofes) não são apresentados isoladamente, como em uma lista, mas fazem parte de um contexto dialógico carregado de sentido. Desse modo, a escolha de fragmentos de um texto também é dialógica, visto que o sujeito, para chegar a suas escolhas, negocia o sentido do texto a partir de sua responsividade diante dele.

Plano de aulas 2:

Tema Gerador: Conflitos Internacionais/Intolerância

Unidade Temática: Guerra Fria

Disciplina: História

Objetivo Geral

- Proporcionar momentos de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos na discussão da temática, para o desenvolvimento da Libras e do português escrito.

Objetivos Específicos

- Discutir questões políticas, sociais e econômicas relacionadas à Guerra Fria.
- Estimular o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da discursividade dos sujeitos envolvidos, relacionadas à temática em questão.
- Identificar características relativas a diferentes tipos e gêneros textuais.

Metodologia

- Apresentação de situações existenciais provocadoras (problematização).
- Leitura individual dos textos apresentados.
- Leitura e interpretação em Libras dos textos apresentados.
- Socialização com o grupo da leitura individual realizada.
- Sistematização coletiva das interpretações realizadas: registro em português escrito e Libras.
- Pesquisa em grupos tratando da temática Guerra Fria.
- Apresentação da pesquisa realizada em diferentes linguagens e gêneros discursivos.

Avaliação

- Contínua e processual.
- Autoavaliação.

Situação existencial provocadora 1

ATIVIDADE 1

Assista com atenção ao vídeo projetado *La Guerra Fría en 7 minutos*, em seguida discuta com seus colegas:

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EXijvhBQ-u8>. Acesso em: 15/07/2019.

- Diante dessa exposição, você diria que a “Guerra Fria” realmente acabou? Por quê?
- A partir do exposto, elenque alguns argumentos que justifiquem sua compreensão do conceito de “Guerra Fria”.

O vídeo apresentado encarrega-se de resumir o que foi a chamada Guerra Fria. Diante do grande número de informações apresentadas, consideramos ser relevante assisti-lo uma segunda vez, pausando-o, dialogando sobre o conhecimento dos educandos e educandas sobre o tema, seu conteúdo e as relações associativas que fazem, auxiliando-os a

problematizar a questão de modo a alcançar discussões e problemas cotidianos que giram em torno da temática.

Situação existencial provocadora 2

ATIVIDADE 2

Observe o texto da Unidade 6 do livro didático. Após sua leitura individual faremos uma leitura compartilhada interpretada também em Libras. Em seguida, converse com seus colegas sobre suas impressões.

As origens do conflito

A Segunda Guerra Mundial destruiu a ordem internacional existente até então. As antigas potências europeias caíram e, em seu lugar, o mundo observou a ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética. Assim, quando a derrota alemã na Segunda Guerra já se tornava evidente em 1944, os projetos dessas duas grandes potências para o pós-guerra começavam a se afirmar.

Em 1945, os principais líderes aliados reunidos nas conferências de Ialta (fevereiro) e Potsdam (julho-agosto) definiram a partilha do mundo em áreas de influência dos Estados Unidos e da União Soviética. Eles também estabeleceram a divisão da Alemanha e de sua capital, Berlim, em quatro zonas internacionais: francesa, britânica, soviética e norte-americana.

A aliança circunstancial que aproximou as duas potências rivais durante a Segunda Guerra se desfez e se transformou em disputa aberta após 1945, período que ficou conhecido como **Guerra Fria**. O conflito recebeu esse nome porque a tensão entre essas superpotências nunca se concretizou em um enfrentamento direto entre elas.

Fonte: Projeto Araribá - História (9º ano)/ UNIDADE 6 – Rivalidades e conflitos da Guerra Fria. p.160. 4ª ed., São Paulo, Moderna, 2014. / editora responsável: Maria Raquel Apolinário.

- Quais partes você retiraria do texto para construir uma argumentação que explicasse a definição de “Guerra Fria”?
- Que exemplos de seu cotidiano podem ajudar na sua definição sobre a “Guerra Fria”?

A leitura coletiva de um texto do livro didático também nos possibilita dialogicamente abordar seu tema, a partir das interpretações que fazem nossos educandos e educandas. A priori, cabe a nós professores e professoras auxiliá-los nas aproximações com a realidade vivida, de modo a articular as informações postas com possíveis consequências a nossa forma de vida em sociedade, e as questões econômicas e históricas relacionadas. E é no diálogo com o grupo que as problematizações que levantamos tomam forma, são construídas, configurando assim uma teia dialógica de conhecimentos.

Situação existencial provocadora 3

ATIVIDADE 3

Observe os textos retirados da internet que tratam sobre o tema:

Texto 1

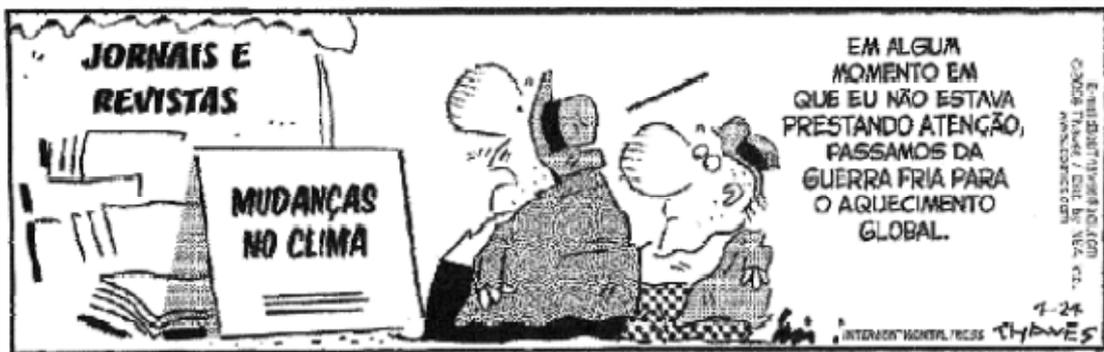
“Grafites sobre o Muro de Berlim em 1986”



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Muro_de_Berlim

Texto 2

“Da Guerra Fria ao Aquecimento Global”



THAVÉS, Bob. Frank e Ernest. São Paulo: Devir, 2009.

Fonte: https://tudogeo.com.br/banco_questoes/questao-de-geografia-o-fim-da-guerra-fria-e-a-nova-ordem-mundial/. Acesso em: 15/07/2019.

Texto 3

“We gave peace a chance”



Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/o-mundo-vive-uma-nova-guerra-fria/>. Acesso em: 15/07/2019.

- Quais aspectos dos textos lhe inspiram a pensar sobre uma “Guerra Fria” também na atualidade?

A intertextualidade, ou seja, o diálogo entre textos, possibilita levantar discussões diversas que englobam diferentes conhecimentos dos educandos e educandas sobre a realidade de nosso cotidiano e os novos conflitos enfrentados diante da representatividade das grandes potências mundiais e seus novos inimigos declarados. Há a possibilidade de dialogarmos sobre as dimensões culturais, sociais, econômicas, políticas e ambientais envolvidas e as relações que têm com a Guerra Fria e seus desdobramentos na corrida tecnológica, armamentista e espacial, e suas disputas ideológicas e territoriais ao longo dos anos. Tratando o assunto dialogicamente a partir de problematizações que nos ajudem a pensar sobre nossa realidade, somos capazes de fazer relações diversas com muitos conflitos atuais em nível nacional e internacional, ultrapassando a simples decodificação de imagens.

ATIVIDADE 4

Pesquise em revistas, jornais, livros didáticos e/ou na internet sobre pessoas que fazem a diferença no mundo pela paz e pela justiça, para que juntos possamos organizar uma exposição de fotos e fatos narrados (bibliografia).

Podemos ampliar as discussões postas para além da análise de acontecimentos históricos. Arelada a ela temos a possibilidade de propor diferentes recortes em torno de um dado conhecimento. As pesquisas também podem contribuir com essa ampliação de nosso olhar para novas perspectivas, visto que a elas enlaçamos nossa singularidade e nossa visão de mundo. A proposta é descobrir seres humanos comuns, e não apenas personalidades famosas, que de algum modo deixaram suas marcas pelo mundo em prol da paz e da justiça, e dialogar sobre seus feitos e a relação deles com a história, ampliando assim o olhar de nossos educandos e educandas diante do objeto investigado. Ainda, a imersão desses alunos em diferentes tipos e gêneros discursivos corrobora a sua compreensão sobre como a língua é estruturada para fins dialógicos, discursivos; ou seja, contribui para a expansão de seu universo linguístico e, conseqüentemente, alarga suas opções de escolha dos campos semântico e sintático que possam organizar mais adequadamente seu discurso, sua argumentação, seu ato responsivo.

Plano de aulas 3:

Tema Gerador: Relações Interpessoais

Unidade Temática: Relacionamento Amoroso**Disciplina:** Português**Objetivo Geral**

- Proporcionar momentos de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos na discussão da temática, para o desenvolvimento da Libras e do português escrito.

Objetivos Específicos

- Desenvolver estratégias de leitura interpretativa.
- Discutir questões que envolvam as relações interpessoais entre os sujeitos.
- Estimular o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da discursividade dos sujeitos envolvidos, relacionadas à temática em questão.
- Identificar características do tipo narrativo no gênero literário conto e o efeito de sentido que podem provocar.

Metodologia

- Leitura e interpretação do conto, em Libras.
- Apresentação de situações existenciais provocadoras (problematização).
- Leitura individual dos textos apresentados.
- Socialização com o grupo da leitura individual realizada.
- Sistematização coletiva das interpretações realizadas: registro em português escrito e Libras.

Avaliação

- Contínua e processual.
- Autoavaliação.

Situação existencial provocadora 1

ATIVIDADE 1

Assista ao vídeo e discuta com seus colegas:

Vídeo: *Venha Ver o Pôr do Sol // Animação*, adaptação do conto de Lygia Fagundes Telles.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5NzRd8UYNxo>. Acesso em: 15/07/2019.

- Qual a sua opinião sobre o conto, ou seja, que tema central definiria sua impressão do texto? Justifique sua resposta com algumas cenas e/ou excertos de diálogos presentes na animação.

A proposta é apresentar aos educandos e educandas uma adaptação do conto *Venha ver o pôr do sol*, antes de interagirem com o texto original. A partir da leitura de suas imagens e legendas damos-lhes a possibilidade de ampliar a compreensão textual e as relações associativas que venham a fazer, aumentando suas estratégias de leitura diante das interações e diálogos que estabelecem com o texto, o que lhes auxiliará na realização de leituras com efeito de sentido.

Situação existencial provocadora 2 e 3**ATIVIDADE 2**

Texto 1

Leia o texto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, individualmente e destaque dele palavras, frases ou trechos que julgue ser importante para a compreensão de sua temática.

Fonte: <http://www.colegionomelini.com.br/midia/arquivos/2013/1/5e445f1ad2a6ebc730b440466212ca38.pdf>. Acesso em: 15/07/2019.

Texto 2

“Pôr do sol é metáfora poética, e se o sentimos assim é porque sua beleza triste mora em nosso próprio corpo. Somos seres crepusculares”. (Rubem Alves)

Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MTQ0MzU4OQ/>. Acesso em: 15/07/2019.

- É possível relacionar as palavras de Rubem Alves com o conto lido? Explique.
- Em sua opinião, a autora utilizou metáforas para provocar um efeito de sentido similar ao proposto por Rubem Alves? Exemplifique.
- Que outras metáforas você selecionaria para provocar a ideia de que “somos seres crepusculares”?

A partir da leitura individual do conto, após a apreciação de sua adaptação em forma de animação, os educandos e educandas têm a possibilidade de ampliar a leitura que fazem de sua temática, o que lhes possibilita fazer novas inferências. A eles e elas é apresentado um enredo complexo, agora em seu formato original, em que as personagens envolvidas estão imersas em uma trama que muito se assemelha a muitas relações interpessoais observadas em nosso cotidiano. Aproximando-se mais das características de cada personagem, os educandos e educandas têm a possibilidade de com elas dialogar e a elas emprestar suas impressões, valores, crenças. Assistindo à animação e, posteriormente, identificando as escolhas linguísticas que a autora faz no texto escrito, os educandos e educandas poderão selecionar os trechos que julgarem adequados para a realização de um exercício de síntese, isto é, poderão retirar de sua construção fragmentos que lhe causem efeito de sentido, de significação.

Abordar o sentido metafórico de um texto é dialogar com as interpretações que o sujeito faz dele e de seu contexto, suas vivências interpessoais, suas *leituras de mundo*. Enfim, trata-se da atitude responsiva do sujeito e de uma relação de intimidade com a temática abordada e seus desdobramentos.

ATIVIDADE 3

Agora que já concluiu a leitura individual, façamos uma leitura coletiva com interpretação em Libras. Em seguida, em uma roda de conversa, apresente a seus colegas suas impressões do texto e o porquê dos destaques realizados na atividade anterior.

Nas rodas de conversa oportunizamos aos educandos e educandas que dialoguem acerca de suas impressões, suas opiniões, o que possibilita avanços nas discussões acerca de um dado tema; o que enriquece o entrelaçar de ideias, de interpretações, e nos possibilita ampliar as relações associativas diante do texto do outro.

ATIVIDADE 4

Organizem-se em pequenos grupos, para que juntos escolham um trecho do conto lido para recontá-lo em forma de teatro a ser apresentado a toda turma. Apresentem por escrito o esboço de um roteiro do trabalho a ser apresentado com a sequência dos fatos a serem narrados e as falas de seus personagens. Sejam criativos na adaptação!

Ao realizarmos a leitura de um texto, como discutido em outros momentos, dialogamos com ele e lhe emprestamos nossas interpretações. A partir das relações associativas que fazemos, nos tornamos também seus autores (BAKHTIN, 1997). A proposta aqui é ir além dessa interação dialógica descrita e realizar adaptações ao texto do outro, nos possibilitando imprimir em seu enredo e personagens mais de nós, de nossa singularidade.

Plano de aulas 4:

Tema Gerador: Situações do cotidiano – leitura de gráficos

Unidade Temática: Porcentagem

Disciplina: Matemática

Objetivo Geral

- Proporcionar momentos de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos na discussão da temática, para o desenvolvimento da leitura interpretativa em Libras e em português escrito.

Objetivos Específicos

- Discutir questões relacionadas a dados estatísticos, porcentagem e fração, a partir da leitura interpretativa de gráficos.

- Estimular o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisão e da discursividade dos sujeitos envolvidos, relacionadas à temática em questão.

- Identificar as características e os possíveis efeitos de sentido presentes em diferentes tipos textuais.

Metodologia

- Leitura e interpretação de diferentes gráficos.
- Discussão sobre questões que envolvem a análise de gráficos e conhecimentos matemáticos - porcentagem e fração.
- Apresentação de situações existenciais provocadoras (problematização).
- Leitura individual dos textos apresentados.
- Socialização com o grupo da leitura individual realizada.
- Sistematização coletiva das interpretações realizadas: registro em português escrito e Libras.
- Pesquisa em grupos tratando da temática.

Avaliação

- Contínua e processual.
- Autoavaliação.

ATIVIDADE 1

Assista ao vídeo a seguir sobre como transformar fração em porcentagem:

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=tMyLszO5AW8>. Acesso em: 15/07/2019.

Agora discuta com seus colegas:

- Em que situações de nosso cotidiano usamos frações e porcentagens? É relevante aprendermos estes conteúdos?
- Como é possível transformar porcentagens em fração? Registre por escrito sua compreensão.

Com os avanços tecnológicos, cada vez mais temos vivenciado interações dialógicas no meio virtual: uso de aplicativos para celular, uso das redes sociais, reuniões em vídeo conferências, Educação a Distância (EaD), grupos de estudo a distância, enfim, são muitas as possibilidades dialógicas desse meio. Diante de tanto, apresentamos a nossos educandos e educandas uma aula de matemática veiculada na plataforma Youtube. A partir de tal possibilidade podemos pensar no meio virtual como um espaço para também se discutir acerca de conhecimentos que envolvem os conteúdos curriculares. Há aqui a possibilidade de dialogarmos com este formato de texto na produção de conhecimentos. Em interação com eles, nossos educandos e educandas também fazem inferências a partir de suas relações associativas, com eles dialogam e avançam nas conexões que fazem com o cotidiano.

Situação existencial provocadora 1

ATIVIDADE 2

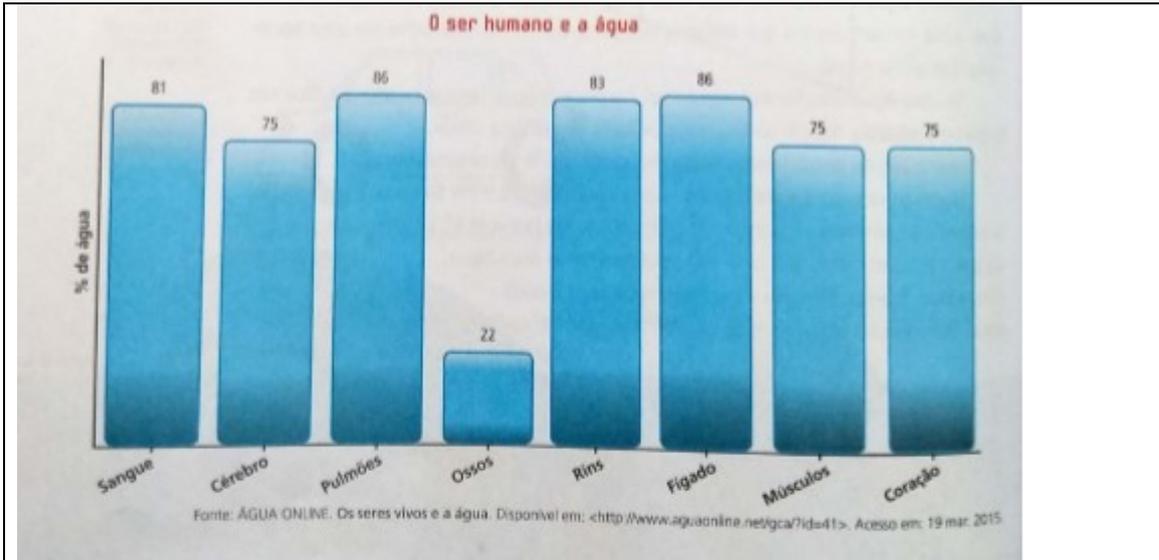
1. Observe os textos a seguir e responda:

- O que os gráficos nos apresentam? Que leituras podemos fazer a partir deles?
- Elabore enunciados que nos ajudem a problematizar os dados apresentados. Em seguida apresente-os a seus colegas.
- Formulem situações problema em que seja possível calcular porcentagens.

Textos 1



Texto 2



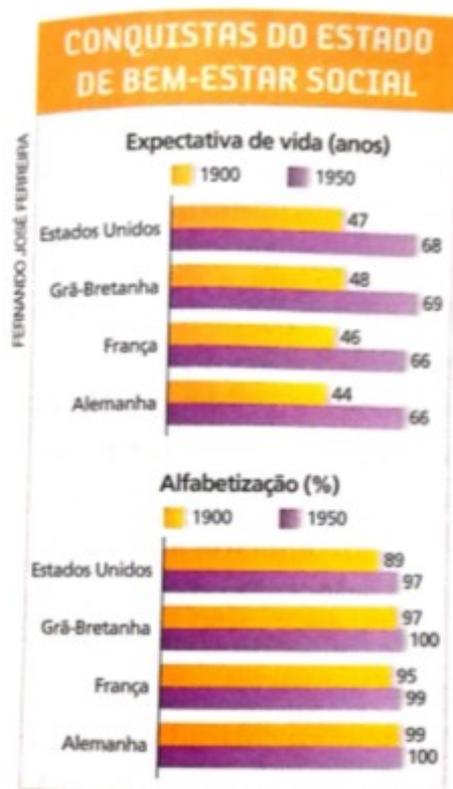
Fonte: Ciências Novo Pensar (6º ano)/ UNIDADE 4 – A Água. p. 167- 168. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015. Demétrio Ossowski Gowdak, Eduardo Lavieri Martins.

Os textos em questão possibilitam aos educandos e educandas analisar dados da realidade, dialogar com ela, levantar hipóteses acerca de um contexto específico. Dialogicamente, são capazes de ir além da simples decodificação de números e estatísticas, podemos refletir sobre o meio do qual fazemos parte.

Situação existencial provocadora 2

ATIVIDADE 3

Analise o texto a seguir e responda coletivamente:



Fonte: SZARFENBERG, Ryszard. *Theory and Practice of the Welfare State in Europe*. Institute of Social Policy, 2010. Disponível em <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/welfare-state>. Acesso em 26 jan. 2015.

Fonte: Projeto Araribá - História (9º ano)/ UNIDADE 6 – Rivalidades e conflitos da Guerra Fria. p.165. 4ª ed., São Paulo, Moderna, 2014. / editora responsável: Maria Raquel Apolinário.

- O que os gráficos representam no referente ao “Estado de bem-estar social”; e qual é sua relação com o período pós-guerra?
- Qual a fração que representa a porcentagem de alfabetizados em cada país nos anos 1900 e 1950?

A atividade sugerida complementa as discussões da atividade anterior, no entanto sob a perspectiva de análise de diferentes dados, o que possibilita a nossos educandos e educandas avançar em outras discussões, para além da simples apresentação de um conteúdo curricular específico descontextualizado da realidade.

Por hora, apresentamos ideias do que pode ser discutido, considerando que não há limites para a interação dialógica, ela não se esgota na alternância de enunciados que muitas

vezes em sala de aula acreditamos controlar. O que expomos aqui não condiz com a ideia controladora que muitas vezes temos de que, fazendo indagações “pré-programadas”, os educandos e educandas irão responder da forma desejada, o que nos conduziria a uma aula bem-sucedida, tendo em vista que planejamos levando em consideração o que queríamos que os educandos e educandas respondessem. Não se trata disso. É claro que durante nossos planejamentos, supomos determinados conhecimentos por parte deles e delas, todavia não controlamos as relações associativas que fazem diante dos diálogos que se configuram no ambiente educacional. Cientes disto, coerentemente assumimos a postura de professoras e professores problematizadores, abertos ao diálogo, conduzindo-os para uma *curiosidade epistemológica* diante do objeto investigado, o que muitas vezes foge ao que havia sido previamente planejado, abrindo-nos para a possibilidade de enriquecermos nossas discussões e vislumbrarmos novas perspectivas.

Acreditando na relevância de se trabalhar em pequenos grupos, apresentamos a possibilidade de orientar nossos educandos e educandas em um trabalho de parceria, de modo dialógico e colaborativo, na função de sujeitos problematizadores do conhecimento, instigando educandos e educandas a conhecerem mais, a superarem a *curiosidade ingênua*, alcançando a *curiosidade epistemológica*. É importante acompanhar as discussões que permeiam o trabalho investigativo, conduzindo-os à descoberta de novos conhecimentos, articulando suas pesquisas a aulas práticas, de campo, palestras e/ou até mesmo aulas expositivas, orientando o olhar dos educandos e educandas sobre o objeto, para que juntos desenvolvam um trabalho interdisciplinar; um trabalho realizado a partir de projetos em parceria com professores e professoras com formações específicas.

Não podemos negligenciar a relevância de se estimular, durante esses trabalhos em pequenos grupos, a leitura coletiva dos textos que surgirem, de modo a proporcionar aos educandos e educandas trocar ideias, expor seus conhecimentos, seus “saberes de experiência feito”, sua visão de mundo. Para que possam concordar, discordar, ponderar e tomar decisões frente aos textos do outro, é imprescindível que ampliem suas pesquisas ao invés de somente buscarem a intervenção do professor. Enfim, são diversas as possibilidades de trocas, já que existem muitos saberes e vivências dialógicas envolvidas.

Reiteramos que os planos de aulas aqui apresentados são limitados, submetidos apenas à perspectiva da pesquisadora. Não houve aqui a possibilidade de um trabalho em parceria com professores e professoras de diferentes disciplinas para que dialogássemos com diferentes áreas do conhecimento, a partir de um objeto comum. De toda forma, buscamos trazer para o contexto de sala de aula exemplos de como é possível explorar discursivamente

diferentes tipos e gêneros discursivos, objetivando a ampliação do universo semântico e sintático de todos os educandos e educandas, surdos/surdas e ouvintes. Com isso, esperamos poder oferecer evidências de que o aprendizado bilíngue não depende da capacidade do sujeito em dominar listas de palavras e regras gramaticais, pois isto se refere a saber sobre a língua e não como se socializar por meio dela. Para isto, há uma infinidade de possibilidades de combinações dos elementos linguísticos que, na verdade, só são limitadas e relativamente estáveis (constituindo-se como idiomas) devido a convenções estabelecidas arbitrariamente pelo corpo social.

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (BAKHTIN, 1997, p.279-280)

Ao final, na tentativa de aumentar o alcance de nossas discussões e ampliá-las, nos propomos a divulgar os planos compartilhados nessa dissertação em um suporte virtual, utilizando a plataforma Youtube para a socialização. A proposta é possibilitar uma maior interação dialógica entre os que desejarem problematizar e contribuir com as discussões postas e, assim, avançar qualitativamente em relação à nossa prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema que nos propusemos a discutir, claro, não se esgota aqui. Trouxemos para as discussões recortes de uma perspectiva diferente das que temos vivenciado em muitas instituições de ensino, em especial quanto à educação de surdos e surdas. Trata-se, pois, de mais uma abordagem, entre tantas outras; e colocá-la em prática requer uma mudança de atitude diante do processo de aprender e do objeto investigado.

Como observado, a pesquisadora e os participantes do GTE demonstram acreditar na relevância de um ensino contextualizado, com efeito de sentido. Todavia, a todo momento, ressalta-se a recorrente dificuldade em sustentar uma coerência entre o que acreditamos e o que realizamos em sala de aula, o que nos leva a pensar na importância de uma mudança de postura. Muitas vezes acreditamos na importância do ensino contextualizado, mas não estamos abertos e/ou ainda não nos atentamos à necessidade de mudanças em nossa postura. Ainda, durante nossas discussões, ficou evidente o desejo de que professoras/es intérpretes e professoras/es regentes realizem um trabalho em parceria, mas que cada papel fique bem definido. Também, o trabalho de parceria entre professores e professoras de diferentes disciplinas amplia as possibilidades dialógicas em sala de aula, as discussões que circundam os momentos de aprendizagem.

Como parceiros, é importante que professores intérpretes e regentes tenham tempo para planejar juntos o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas a serem realizadas em sala de aula, o que possibilita ampliar as interações dialógicas entre as duas línguas, além de oportunizar momentos de intervenções em Libras, articulados às discussões em torno de um mesmo objeto de investigação. Parece-nos claro que uma postura dialógica e colaborativa abre portas para uma boa interação entre os profissionais envolvidos, e que as negociações feitas, a relação dos profissionais envolvidos com a ação de planejar, a postura que têm diante do conhecimento e do processo de aprender, a realidade das instituições de ensino, do contexto escolar etc. refletem nas interações e relações com os pares.

Para que professores e professoras intérpretes assumam esta postura dialógica durante as traduções e interpretações que realizam, é imprescindível a compreensão de que a língua não é um aglomerado de regras gramaticais, mas um meio de interação entre os sujeitos, mediados por textos, enunciados discursivos. Ainda, um trabalho articulado sob esta abordagem valoriza o desenvolvimento da autonomia dos educandos e educandas, respeita-os em sua singularidade e estimula-os ao contato dialógico com os textos.

Os planos de aulas apresentados ao final da pesquisa constituem-se em um recorte de uma realidade específica, a partir do que hoje acreditamos ser coerente, e que aqui está apenas para ilustrar a possibilidade de um ensino discursivo bilíngue Libras/Língua Portuguesa com base no que hoje conseguimos elaborar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsivo*. São Carlos: Pedro e João editores, 2010, p.130-143.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei N.º 12.319, de 01 de setembro de 2010*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (*Estatuto da Pessoa com Deficiência*). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 fev. 2017.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 27.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? Para quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2003.
- MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada*. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SKLIAR, Carlos. *A localização política da Educação Bilingue para surdos*. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 7-14.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. *Principios de la educación social de los niños sordomudos*. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovic. *Obras Escogidas*. 1997.

APÊNDICE

**APÊNDICE A – modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
Conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de
Goiás (CEF/UFG)**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o, de uma pesquisa. Meu nome é Mariana Cirqueira Ricardo da Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é “Ensino na Educação Básica”.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

Esclareço que em caso de recusa na participação você NÃO será penalizado(s) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (mariana.crs@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação à cobrar ou mensagem no dispositivo whatsapp, através do seguinte contato telefônico: (62) 99216-0759 (no período da manhã). Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

A pesquisa intitulada “*O ensino de Libras/Português Escrito na Educação Básica: vivências com professores intérpretes*”, que será desenvolvida como dissertação de mestrado, na modalidade profissional, tem por objetivo final identificar como uma formação colaborativa pode auxiliar na prática docente de professores intérpretes, com vistas ao ensino de Libras e do Português Escrito na escola de ensino regular. Pela metodologia de pesquisa-ação, a pesquisadora e os voluntários (professores intérpretes) se reunirão em um grupo de trabalho/estudo quinzenal, durante o ano letivo de 2017, totalizando 120 horas, com o objetivo de proporcionar discussões e trocas de experiências entre professores intérpretes quanto ao ensino de Libras/Português Escrito para alunos surdos de Educação Básica, assim como estudar questões relacionadas à linguagem e seu ensino; pesquisar, planejar e discutir diferentes estratégias para o ensino de Libras/Português Escrito para surdos.

A Pesquisa justifica-se pelo DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005, que regulamenta a LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002, e pelo documento intitulado “Atribuições do Professor Intérprete - Libras/Português/Libras” da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. De acordo com a legislação, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua portuguesa escrita devem ser ministradas em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, constatando-se o reconhecimento de sua importância na educação de pessoas surdas.

Ressalto que, o/a participante pesquisada/o estará sujeito a possíveis desconfortos emocionais como angústias e tem livre escolha quanto à participação ou mesmo desistência desta, em qualquer momento. Não haverá remuneração à/ao participante e/ou aos seus pais e/ou responsáveis. Os encontros serão realizados no CEPAE e o/a participante tem direito a solicitar ressarcimento, caso tenha despesas com a pesquisa. Há ainda a garantia do sigilo que assegura a privacidade e o anonimato do/a participante. Tendo direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

Durante a pesquisa o/a participante responderá a questionários que objetivam conhecer algumas especificidades de sua atuação profissional, interesses.

Atenciosamente,

Professora Mariana Cirqueira Ricardo da Silva
(pesquisadora responsável)

Assinatura por extenso da/o voluntária/o:

Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N - Campus Samambaia – Caixa Postal 131- CEP: 74.690-900- Goiânia- GO Telefone: (62)3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail:

ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

APÊNDICE B – modelo de consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa entregues em primeira e segunda vias, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEF/UFG)



**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA - 1º e 2º VIAS**

Eu, _____,
RG _____ CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo “O ensino de Libras/Português Escrito na Educação Básica: vivências com professores intérpretes”, como sujeito. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada/o e esclarecida/o pela pesquisadora responsável *Mariana Cirqueira Ricardo da Silva* sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, estando vulnerável apenas a desconfortos emocionais como angústias, além do benefício de aprendizagem por meio de intercâmbio de experiências neste grupo de trabalho e estudo que terá como base metodológica a pesquisa-ação. Estou ciente de que tenho direito a solicitar ressarcimento, caso tenha despesas com a pesquisa, e que não há remuneração aos seus participantes e/ou responsáveis. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/ assistência prestado ao participante da pesquisa. Declaro portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, _____ de _____ de 2017

Assinatura por extenso da/o voluntária/o:

(pesquisadora responsável)

Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N - Campus Samambaia – Caixa Postal 131- CEP: 74.690-900- Goiânia- GO Telefone: (62)3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail: ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

APÊNDICE C –questionário - sondagem inicial para GTE: O Ensino de Libras/Português escrito para surdos na Educação Básica: vivências com professores intérpretes (primeiro e segundo semestres de 2017)



INFORMAÇÕES PARA GTE- O ENSINO DE LIBRAS/PORTUGUÊS ESCRITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: VIVÊNCIAS COM PROFESSORES INTÉRPRETES

Nome completo: _____

CPF: _____ RG: _____

Endereço residencial completo: _____

E-mail: _____

Telefone/s: _____ whatsapp: _____

Formação - Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Atuação profissional (especificar sua atuação com surdos – agrupamento, quantidade de surdos):

Local de trabalho: _____

Interesse em participar da pesquisa: _____

Objetivos da participação: _____

Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).
Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N - Campus Samambaia – Caixa Postal 131- CEP: 74.690-900- Goiânia- GO
Telefone: (62)3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail: ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com