

RECRUTAMENTOS LINGÜÍSTICOS UTILIZADOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UMA PRÁTICA SITUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONTRATAIONES LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS EN ASISTENCIA EDUCATIVA ESPECIALIZADA EN LENGUA PORTUGUESA PARA SORDOS: UNA PRÁCTICA UBICADA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

LINGUISTIC RECRUITMENTS USED IN SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE OF PORTUGUESE LANGUAGE FOR THE DEAF: A PRACTICE LOCATED IN BASIC EDUCATION

Aline Olin Goulart DARDE¹
Lais Oliva DONIDA²

RESUMO: Objetiva-se investigar quais os usos linguísticos que são recrutados no contexto de ensino e aprendizagem do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Língua Portuguesa (LP) para surdos. Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso. Os resultados indicam que os recrutamentos linguísticos utilizados no AEE de LP para surdos no Ensino Fundamental I da escola em questão referem-se à Libras e à Língua Portuguesa oral e escrita. Além disso, o inglês e o espanhol emergem durante as interações, manifestando-se como uma prática translíngue, transmodal e atravessada pelas mídias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Língua. Surdos.

RESUMEN: El objetivo es investigar qué usos lingüísticos se reclutan en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del Servicio Educativo Especializado (AEE) de Lengua Portuguesa (LP) para sordos. Este trabajo se caracteriza como un estudio de caso. Los resultados indican que los reclutamientos de idiomas utilizados en el LP AEE para sordos en la Escuela Primaria I de la escuela en cuestión se refieren a Libras y al portugués y al lenguaje oral y escrito. Además, el inglés y el español surgen durante las interacciones, manifestándose como una práctica translíngüe, transmodal y cruzada por los medios digitales.

PALABRAS CLAVE: Educación. Idioma. Sordo.

ABSTRACT: The objective is to investigate which linguistic uses are recruited in the context of teaching and learning of the Specialized Educational Assistance (SEA) of Portuguese Language (PL) for the deaf. This study is characterized as a case study. The results indicate that the linguistic recruitments used in the SEA of PL for the deaf in Elementary School I of the

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8808-8606>. E-mail: alineolin@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Bolsista CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3508-7030>. E-mail: lais.donida@gmail.com

school in question refer to Libras and the Portuguese oral and written language. Also, English and Spanish emerge during interactions, manifesting themselves as a translingual, transmodal practice and crossed by digital media.

KEYWORDS: *Education. Language. Deaf.*

Introdução

O foco desta pesquisa é investigar os usos linguísticos que são recrutados no contexto de ensino e aprendizagem do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Língua Portuguesa (LP) para surdos no Ensino Fundamental I de uma escola pública federal do Estado de Santa Catarina.

A partir do reconhecimento da Libras, as instituições de ensino têm adotado o Bilinguismo para a educação de surdos³. A primeira língua dos surdos brasileiros é a Libras, que dará subsídios para a aprendizagem da segunda, o português escrito (PEREIRA, 2009). O Bilinguismo é tomado como uma alternativa metodológica em escolas próprias para surdos e na escola inclusiva se manifesta como um currículo culturalmente inclusivo, incorporado às tradições culturais e sociais. Consiste, assim, na divulgação e estimulação da Libras, assim como a sua cultura e permite ao surdo participar tanto da cultura e de comunidades surdas, quanto da sociedade de modo geral, já que está inserido nela (GOLDFELD, 1997).

Apesar dos pressupostos da escola inclusiva estarem pautados em uma perspectiva de uma educação bilingue para as pessoas surdas (BRASIL, 2008), sob um olhar crítico, entendemos que esses pressupostos se caracterizam como uma educação “pseudobilingue”, uma vez que as práticas pedagógicas, em sua maioria, são conduzidas na língua majoritária, a Língua Portuguesa. Assim, a Libras é recrutada como um acessório, ocupando um lugar secundário nesse contexto, pois é somente no AEE, no contraturno, que o estudante surdo tem a possibilidade de receber um ensino mediado em Libras, a sua primeira língua (L1) (SKLIAR, 2016; DARDE, 2018).

Compreendemos que a escola de fato bilíngue deveria promover a coexistência duas línguas nas práticas linguageiras escolares, a Libras, nesse contexto, como L1 da pessoa surda, assume o papel constituidor de sujeito, pela qual tudo se vincula e não apenas, instrumento para alcançar determinados resultados, do sujeito (SKLIAR, 2016). Assim, alguns questionamentos

³ A abordagem Bilíngue na escola inclusiva acontece por meio do ensino da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua de instrução. Também há o serviço de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa no contexto escolar, bem como os demais estudantes também recebem o ensino da Libras, para que seja favorecida a comunicação entre surdos e ouvintes (BRASIL, 2008).

pairam sobre essa problemática: como as práticas linguísticas se constituem no AEE de Língua Portuguesa (LP)? O AEE de LP se constituiu como um espaço monolíngue, bilíngue, plurilíngue? Como a(s) língua(s) são discursivizadas pela professora do AEE? Quais as relações de poder entre as línguas que se constituem nesse espaço? É a partir dessas inquietações que nos lançamos à pesquisa, buscando retratar esse contexto de práticas e buscando criar inteligibilidades sobre esses usos linguísticos que aí se constituem.

Percursos da pesquisa

Esta pesquisa é um estudo de caso de cunho qualitativo-descritivo, realizada em novembro de 2018 em um município do sul de Santa Catarina. A escola Saramago (nome fictício), é parte de uma Universidade pública federal e, segue a política educacional adotada por essa instituição que visa atender à tríade ensino, pesquisa e extensão. A escola segue uma proposta de perspectiva inclusiva: Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional (PPIE), que é perpassada por diretrizes das políticas públicas de educação inclusiva do Brasil e do Estado de Santa Catarina. Nesse contexto, os surdos são público-alvo da Educação Especial e recebem o AEE de Libras e o AEE de LP (SANTA CATARINA, 2014).

A participante desta pesquisa foi Lívia, nome fictício escolhido por ela mesma. No momento da coleta de dados, estava com 31 anos. Lívia é graduada em Educação Especial e possui pós-graduação, com experiência no ensino de Libras para surdos e ouvintes. À época, trabalhava na escola em que se realizou esta pesquisa como professora da Educação Especial, atuando nos serviços de docência em Educação Especial e AEE dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Foi realizada uma entrevista com Lívia, composta por alguns direcionamentos realizados pelas pesquisadoras, autoras deste artigo. A discussão compreendeu a interação entre a professora e uma escolar atendida por ela no AEE. Dessa forma, foram omitidas todas as informações que pudessem identificar esta estudante. A interação se deu na sala dos professores da disciplina de Educação Especial, na própria instituição educacional. A entrevista foi gravada em áudio, com duração de 23 minutos e transcrita posteriormente. O tratamento dos dados foi feito com base nos documentos que prescrevem a Educação Bilíngue para os surdos em nível nacional e o documento prescritivo da própria instituição, a PPIE (SANTA CATARINA, 2014), que está baseado principalmente nos documentos nacionais (BRASIL, 2002; 2005; 2008) e em outros documentos estaduais (SANTA CATARINA, 2016a; 2016b; 2018). Recrutamos ao

longo das análises outros autores que corroboram para entender os acontecimentos revelados durante a entrevista.

Resultados e discussões

O AEE para os estudantes surdos é apresentado pelo PPIE (SANTA CATARINA, 2014) com base na política do Ministério da Educação (MEC). De acordo com a referida política, a Educação Especial é responsável pela realização do AEE, disponibilizando serviços e recursos, bem como a orientação para seu uso no processo de ensino e aprendizagem no ensino regular (BRASIL, 2008)⁴. Sobre o AEE de ensino da Língua Portuguesa escrita, *locus* desta pesquisa, é organizado a partir de situações didático-pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelos estudantes surdos. Ocorre no contraturno de sala de aula comum, no ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), de preferência por um professor com formação em Letras que possua conhecimento dos pressupostos linguísticos e teóricos que subsidiam o trabalho do ensino do Português na modalidade escrita para pessoas com surdez. Esse atendimento tem o objetivo de desenvolver a competência linguística e textual dos estudantes surdos para sejam capazes de produzir sequências linguísticas e possam desenvolver habilidades e competências na escrita (DAMÁSIO *et al.*, 2009).

O PPIE (SANTA CATARINA, 2014) assegura o AEE aos estudantes surdos na escola em questão, pontuando que este serviço se constitui no ensino da Libras e do Português. Nesse sentido, garante o ensino das duas línguas, sendo Libras como L1 e Português como L2 em conformidade com os documentos prescritivos. Assim, o ensino da Libras é realizado pelo professor de Libras e o ensino do Português realizado por professor da Educação Especial bilíngue. Para os estudantes surdos que não usam a língua de sinais por opção própria ou de seus responsáveis, é assegurado o AEE realizado pelo professor da Educação Especial (SANTA CATARINA, 2014). Diferente do que propõe a política do MEC, que indica preferência por um professor da área de Língua Portuguesa para o AEE de Português como L2, como se trata de uma preferência, abre possibilidades para profissionais com outra base de formação (como

⁴ O AEE não substitui o ensino comum, mas complementa e/ou suplementa a escolarização do estudante tendo em vista a sua autonomia e independência, tanto no espaço escolar quanto fora dele. Ele é ofertado no contraturno do ensino comum, na própria escola do estudante ou em centro especializado (BRASIL, 2008).

no caso da participante dessa pesquisa, que possui formação inicial em Educação Especial e formação específica em Educação de Surdos e, além disso, é usuária proficiente da Libras)⁵.

Recrutamentos linguísticos no AEE de Língua Portuguesa para surdos: “*que língua estamos falando?*”

Neste trabalho assumimos uma concepção em que compreendemos que a língua(gem) não pode ser tomada como um objeto específico, isolada da realidade, mas sim a partir das esferas física, fisiológica e psicológica da realidade, bem como a partir da relação social organizada. Neste sentido, a língua(gem) é apreendida como um objeto amplo e complexo. Concebida como um fenômeno essencialmente social, essa visão não permite entender a língua(gem) como um sistema estável de abstrações científicas, uma vez que a abstração não dá conta da realidade concreta da língua, pois ela se constitui ininterruptamente nas interações sociais entre os interagentes. Nesse mesmo sentido, a língua não pode ser considerada um ato individual, pois a enunciação só se efetiva entre os falantes, por isso a estrutura da enunciação é puramente social (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2014).

Sobre os recrutamentos linguísticos no AEE observados por meio do enunciado da professora Lívia, temos:

*Lívia: Eu já tive várias conversas com ele (estudante) no sentido da gente optar, eu dei abertura para que fosse opção dele, em qual língua ia se comunicar durante o AEE, porque eu falo em língua de sinais e ele me responde oral e às vezes ele responde virado de costas, em voz alta, então eu percebo que eu não tenho a atenção dele para a minha fala, o que ele fala eu estou escutando, mas o que eu falo eu dependo dele estar me olhando e muitas vezes ele vira de costas ou está fazendo outra coisa...então várias vezes durante o atendimento eu paro e digo ‘**tá, que língua estamos falando?**’ porque eu também não vou falar se ele não está escutando[...] Porque é difícil, não tem como tu permear nas duas línguas usando na estrutura de cada uma e o que prevalece nele, eu acho que é a língua portuguesa, só que ela não tem o retorno e aí eu dou a liberdade dele escolher a língua e ele sempre optou pela Libras, talvez pela indução de que seja isso que tem que fazer, talvez não seja uma escolha própria, mas quando está em liberdade, ele usa as duas ao mesmo tempo (grifo nosso).*

⁵ Outra garantia do documento, que extrapola o que propõe a política do MEC, mas vai ao encontro das políticas linguísticas da Libras, é o ensino dessa língua para os demais estudantes ouvintes da escola. O ensino, assim, é realizado pelo professor de Libras obrigatoriamente no 1º e 2º anos iniciais, assim como nos anos que tenham estudantes surdos, sendo que a inserção desse ensino de língua é gradativa nos demais anos. O documento também menciona a oferta de curso de Libras para os servidores, técnicos e docentes da instituição. Além disso, garante para o estudante surdo um profissional Tradutor/Intérprete de Libras em todos os espaços do contexto educativo (SANTA CATARINA, 2014).

Vemos na fala da professora Lívia, que no espaço do AEE de LP recrutam-se as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, nas suas diferentes modalidades (visual, oral e escrita), que se entrelaçam para produzir sentidos nas trocas interativas com finalidade pedagógica. A Libras, neste contexto, é produzida e incentivada pela professora nas suas mediações com o estudante. Já a Língua Portuguesa escrita constitui-se como a língua “alvo”, motivo pelo qual materializa-se a aula, como foco do ensino. A Língua Portuguesa oral também é recrutada pela estudante que, sendo usuária de Implante Coclear, tem possibilidade de vivenciar também a língua nesta modalidade nas esferas de atividade humana das quais faz parte. Além disso, a professora relata o aparecimento do inglês e do espanhol durante as interações. Assim, observamos um entrelaçamento de línguas e modalidades para dar conta da uma situação discursiva específica do AEE, ou seja, práticas translíngues transmodais (LIMA; REZENDE, 2009).

Essa tentativa de governmentação de língua com tendências voltadas para o uso da Libras como língua predominante para a comunicação do estudante no AEE, justifica-se pelo posicionamento teórico e militante da professora Lívia com relação à educação dos surdos, pois apresenta uma trajetória de formação voltada para os estudos surdos sob uma perspectiva cultural. Podemos ver a manifestação no decorrer de sua fala, quando se posiciona sobre a escola inclusiva e a escola de bilíngue como espaços que se opõem, questionando, inclusive, o bilinguismo proposto:

Lívia: O que eu desejo para os estudantes surdos é uma escola de fato bilíngue. Eu não arriscaria dizer que temos um bilinguismo, as duas línguas estão na escola, mas elas não ocorrem no princípio do bilinguismo que é a Língua de Sinais como instrução e a Língua Portuguesa como registro de segunda língua, o que a gente tem é o inverso, é ofertado uma tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais.

Corroborando com a concepção de língua(gem) que assumimos neste trabalho, há alguns apontamentos baseados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), na qual se diz que as práticas contemporâneas de língua(gem) envolvem novos gêneros textuais/discursivos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos. Dessa forma, a escola deve considerá-los também em suas práticas de ensino, abarcando-os de forma crítica nas novas formas de se produzir e praticar a linguagem, sem desprivilegiar os gêneros discursivos consagrados tradicionalmente.

Ao encontro disso, observamos também como recrutamento linguístico do AEE de LP, os recursos multissemióticos e multimidiáticos que veiculam a Libras e LP escrita para os surdos, revelando assim uma diversidade de gêneros discursivos circulantes nessas esferas de

atividade humana nas quais professora e estudante participam como sujeitos sociais. Notamos, mais uma vez, o entrelaçamento dos recrutamentos de linguísticos da Libras e LP oral e escrita. Livia nos diz:

Livia: Produzimos vídeos também (para um possível canal no Youtube com interlocutores surdos), o combinado é que eles sejam em língua de sinais e em português escrito, porque na nossa conversa chegamos à conclusão que seria o mais acessível possível, porque às vezes o surdo não domina o português e a legenda seria insuficiente, então ele faria em Libras, mas muitas partes ele fala muito (oral) e faz alguns sinais... (inclusões nossas).

Bakhtin e Voloshínov (2014), ao falar da esfera de atividade ou de circulação de discursos e de gêneros discursivos, pontuam que na vida cotidiana os sujeitos circulam por diferentes esferas de atividades sociais (doméstica e/ou familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), e assumem diferentes posições enquanto produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros, mídias e culturas diferentes. Assim, de acordo com o autor, cada uma das esferas de atividade humana, atua também como esfera de circulação de discursos, bem como de utilização da língua(gem). Cada esfera de utilização de língua(gem) elabora seus tipos de enunciados, o que denomina de gêneros do discurso. O gênero ou o enunciado reflete as especificidades e as finalidades de cada esfera. No excerto de fala abaixo da professora Livia, depreendemos que os gêneros discursivos multimidiáticos são recrutados tanto pela professora, quanto pelo estudante, como receptores, consumidores e também produtores desses gêneros textuais/discursivos:

Livia: Eu tenho trabalhado com mídias, como o Youtube, com o objetivo de produzir receitas e brincadeiras em Libras e legenda em português escrito. O próprio estudante pede trabalho com mídias utilizando a língua de sinais. O estudante produz vídeos de receitas, de ensinar brincadeiras para outras crianças, entre outros temas de seu interesse, em língua de sinais, e o trabalho com o português é a construção da legenda para os vídeos. Então a gente fez todo o processo de filmar em língua de sinais, edição do vídeo, eu faço isso em casa porque é um trabalho demorado, mas o estudante também quer aprender e a ideia é que ele também aprenda a fazer isso, porque ele faz as escolhas para a produção e edição do vídeo, por exemplo que tal parte apareça no final como “erro de gravação”, o que ele quer que apareça ou não no vídeo final, a construção da legenda em português...

Quando se fala em letramento – e aqui neste estudo, especificamente, o letramento de surdos em Língua Portuguesa escrita – é necessário considerar a esfera de atividade humana em que o sujeito está inserido e os gêneros discursivos aos quais têm acesso em suas práticas sociais interativas para, assim, compreender e direcionar as práticas de ensino e aprendizagem,

o que fica evidenciado na fala da professora⁶. Dessa forma, os letramentos estão em constante movimento, novos usos e práticas sociais são criadas, remodeladas, a depender dos contextos sócio-históricos, dos atores e dos usos reais de linguagem na sociedade. Na atualidade, os letramentos digitais são práticas e usos sociais de leitura, escrita e sinalização/oralidade permitidas com o advento das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – TDIC (DONIDA *et al.*, 2019).

Notamos, dessa forma, que o trabalho voltado ao ensino do LP, neste caso como segunda língua (L2), não é compreendido como uma prática de repetição, é baseado por trocas interacionais, uma co-construção de conhecimentos e sentidos da língua a ser aprendida pelo estudante e a ser ensinada pela professora do AEE. As práticas aí situadas, portanto, são perpassadas por práticas sociais que o estudante já faz uso em seu cotidiano, tais quais o uso das mídias digitais. Esse trabalho, no uso das mídias sociais mediadas por práticas de letramentos digitais em plataformas *online* (como o *Youtube*), permite com que a co-construção do conhecimento sobre a Língua Portuguesa e a utilização da Libras como L1 possam ser situadas em um contexto real de prática e uso de língua(gem).

Muito embora seja pela visualidade que o surdo experiencia o mundo, ela não pode ser generalizada e compreendida como natural ao surdo. Isso depende das experiências de mundo “do” e “com” os sujeitos que dão significação às imagens. Assim, é importante que seja proporcionado ao estudante surdo em contato inicial com a língua de sinais diferentes possibilidades de linguagem visual com as quais possa interagir para construir significados (TAVEIRA; ROSADO, 2017). Há que se criar situações para o desenvolvimento da acuidade visual, para o seu potencial expressivo, para além da visão, incluindo os demais sentidos. Assim como desenvolver uma “metáfora visual”, ou seja, pensar de maneira visual, linguística e artisticamente, criando abstrações, capacidade de simbolizar, que são atributos de uma língua (TAVEIRA; ROSADO, 2017). Dessa forma, percebemos aproximações a esse tipo de prática no discurso da professora, tanto no uso das tecnologias digitais como na maneira como encaminha suas mediações pedagógicas, valorizando a Libras, as experiências visuais e os aspectos contextuais que dão sentido às suas produções discursivas.

A partir das discussões acima empreendidas, podemos perceber que a língua(gem) é a mediadora das interações sociais, permite a organização e a mediação do trabalho do AEE para o ensino e a aprendizagem, bem como o posicionamento sócio-político-cultural dos atores aí

⁶ Street (2014) cunha o termo Letramento como práticas e usos sociais de leitura, escrita e oralidade. Segundo Donida *et al.* (2019), pode-se inserir as práticas de sinalização também, em igualdade à oralidade. Dessa forma, os letramentos são práticas de leitura, escrita e oralidade/sinalização.

envolvidos. As línguas aí recrutadas, tanto a Libras, quanto o Português oral e escrito, e os letramentos sociais depreendidos a partir delas, não são somente instrumentos, mas tornam-se também um “meio” para transmissão de sentidos ao invés de espaço onde os sentidos são construídos, concepção mais próxima da visão de língua como discurso” (JORDÃO, 2014, p. 18).

O lugar do bilinguismo/monolinguismo no AEE: “eu sempre parto da língua de sinais para o português”

A discussão da educação bilíngue para surdos atualmente requer muito mais do que pensar no domínio de duas línguas como um recurso pedagógico. Trata-se de uma discussão política de cunho histórico, cultural e social, bem como que parte das relações de poder que atravessam as propostas educacionais (SKLIAR, 2016). Temos aqui um recorte de uma ação pedagógica de uma escola inclusiva com perspectiva bilíngue para o trabalho com os surdos manifestada por meio do AEE de LP, em que materializa-se uma ação política mais ampla, fruto de um projeto político ouvintista de educação de surdos, uma vez que se organiza sob a lógica da burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar por meio dos serviços do AEE e da presença do intérprete da Libras/LP. Vemos que a Libras na escola inclusiva não é vivenciada de forma espontânea pelos surdos nas situações discursivas e trocas interativas dos surdos com seus pares, há sempre o atravessamento da Língua Portuguesa e da cultura oral dominante, como podemos observar na fala da professora Lívia:

Lívia: Na sala de aula a estudante tem um intérprete e tem algumas crianças (todas ouvintes, o estudante é o único surdo usuário de Libras da escola) que sabem alguns sinais, mais para o momento da brincadeira, do intervalo, uma comunicação, tem uma colega em especial que tenta conversar em Libras com o estudante surdo, muito mais do que o próprio estudante surdo, que responde ao colega na maioria das vezes com a oralidade, então fica uma conversa de mão única na língua de sinais, como se fosse mais um recurso do que uma língua, porque ela usa o “recurso” para entender o que os demais estão falando, mas suas respostas são em outra língua (português oral)...eu acho que isso não incentiva os demais colegas a aprender a Libras [...] Por parte dos professores (professores do ensino comum), nenhum que eu saiba, tem conhecimento em língua de sinais, então a comunicação toda passa pelo intérprete e tem a aula de Libras que é curricular ministrada pelo professor surdo para ensinar os ouvintes uma segunda língua.

Entendemos que no espaço da escola inclusiva de perspectiva bilíngue, a Libras tem lugar e hora marcada para se manifestar numa situação concreta de uso de linguagem onde ela parece exercer supremacia, é somente no AEE (de L1 e L2) que a Libras é vivenciada como

primeira língua do surdo. No caso do AEE de LP, mediado em Libras pela professora, mesmo que o objetivo seja a aprendizagem da modalidade escrita, a modalidade oral é também recrutada pelo estudante, atuando assim como uma *força centrípeta* de unificação linguística, pois reflete e refrata uma realidade mais ampla das vivências do estudante nos espaços escolares e sociais onde a LP é predominante (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2014).

Porém, de um outro lado, também observamos *forças centrífugas* de heterogeneidade linguística (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2014) no espaço do AEE de LP, na atuação de governamento das línguas feita pela professora, que como usuária de Libras, direciona sua prática pedagógica com mediações na L1 do estudante, assim como incentiva e negocia para que o estudante interaja, aprenda, construa sentidos primeiramente em sua L1 para significar o ensino de L2: “*eu sempre parto da língua de sinais para o português*”. Sobre essa prática a professora apresenta os seguintes detalhes:

Lívia: Duas coisas que eu acho muito importante é o estágio de língua que o estudante se encontra, tanto na língua portuguesa, quanto na língua de sinais, porque quando eu trabalho no ensino de Português para surdos eu sempre tento partir dos conhecimentos que o estudante já tem, os conceitos na sua língua, a língua de sinais, quando a gente está trabalhando com aluno que sinaliza... Eu sempre trabalho em cima disso, dos elementos que estão faltando, não com foco na estrutura da frase, na gramática, mas nos conceitos que ele não consegue lembrar na hora de fazer o registro em português, isso demonstra que a língua que ele se sente mais confortável, com mais detalhes, é a língua de sinais...

Observamos nesse relato de sua prática como professora, uma capacidade de trabalho com ambas as línguas de maneira contrastiva, ou seja, ela transforma os conteúdos de Língua Portuguesa para a Libras, para que favoreçam a explicação dos elementos textuais, comparando os meios expressivos entre as línguas, ou seja, aprender a ler e a escrever a língua portuguesa e a língua de sinais tornam-se um processo único (SVARTHOLM, 2014).

Essa prática de ensino relatada pela professora Lívia, que valoriza a Libras e busca o equilíbrio das duas línguas apresenta um embasamento que dialoga com um entendimento de educação bilíngue para surdos sob um viés cultural e compreende a pessoa surda pela diferença cultural e linguística, o que podemos ver manifestado no seguinte excerto de sua fala:

Lívia: O que eu desejo para os estudantes surdos é uma escola de fato bilíngue. Eu não arriscaria dizer que temos um bilinguismo, as duas línguas estão na escola, mas elas não ocorrem no princípio do bilinguismo que é a Língua de Sinais como instrução e a Língua Portuguesa como registro de segunda língua, o que a gente tem é o inverso, é ofertado uma tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais [...] A diferença linguística do surdo na escola inclusiva eu comparo com a situação de um estrangeiro,

porque primeiro temos que ensinar a língua e depois os conteúdos, aí fica uma lacuna no aprendizado. Na escola bilíngue isso acontece ao mesmo tempo. Na escola inclusiva a gente não tem isso, a gente tem o paralelo do AEE, que é minoritário levando em consideração o tempo reduzido.

Dessa forma, esses extremos imaginários produzem uma sensação de uma dominação política que afirma imposições culturais e criam um “falso bilinguismo” ou um “pseudobilinguismo”, o que podemos ver manifestado na política de educação de surdos na escola inclusiva com perspectiva bilíngue. Isso, pois, o poder que a Língua Portuguesa suscita nesses espaços educacionais ainda se mantém, relegando à Libras a um lugar de “não-pertencimento”, “não-alocação” nesse espaço de atividades linguísticas como o ensino de LP como L2 mediadas pela L1 do estudante. Ou seja, a Libras torna-se quase um “instrumento”, embora o discurso constituído na interação entre os atores reais aí envolvidos tornam possível materializar a(s) línguas(s) recrutada(s) como um espaço de negociação (JORDÃO, 2014).

Essa discussão corrobora com a problemática apontada por Lima e Rezende (2019, p. 12) ao se perceber que, embora a Libras assuma o “lugar” de L1 e a Língua Portuguesa escrita como L2, essas práticas representam

[...] uma concepção monolinguista, que sustenta a diferença colonial, expressa na obrigatoriedade legal de o(a) surdo(a) escrever em português. Ou seja, ainda que pareça paradoxal, o bilinguismo imposto pelo Estado é monolíngue, demonstrando a oficialidade da cultura do monolinguajamento, uma das estratégias de sustentação da colonialidade linguística e epistêmica pelo Estado.

Neste sentido, as autoras apontam que há a necessidade de se (re)conhecer o translinguajamento e transmodalidade, ou seja, uma fronteira trans/plurilíngue e multimodal específica dessas interações linguísticas. O fato é que não há uma única língua recrutada no contexto escola e, nesse trabalho, observa-se que nem no AEE há um “purismo” linguístico. Há outras línguas que atravessam o cotidiano do estudante atendido pela professora do AEE, como o inglês e o espanhol. Assim, a Libras, a Língua Portuguesa oral e escrita, o inglês e o espanhol são práticas plurilíngues, que requerem a transmodalidade para ocorrer. Os letramentos digitais recrutados pela professora e pelo estudante acabam por romper a ideia de estrangeirismo da Libras, permitindo com que transcenda o uso de uma ou outra língua como majoritária e dominante ao passo que permite com que a escola seja um espaço “para todas as línguas”, todos os intercâmbios, usos, práticas e manifestações sociais de agentes.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa indicam que os recrutamentos linguísticos utilizados no AEE de LP para surdos no Ensino Fundamental I da referida escola referem-se à Libras e Língua Portuguesa (LP) oral e escrita. No espaço do AEE de LP aqui pesquisado, a Libras não se constitui como um recurso, mas como língua inerente ao surdo para a apropriação do conhecimento de mundo. O recrutamento da LP oral no AEE é realizado pelo estudante, refratando e refletindo uma realidade mais ampla das vivências do estudante nos demais espaços escolares e sociais onde a LP oral é predominante. No acontecimento interacional e discursivo situado nas práticas e recrutamentos no AEE, vemos que há um translanguajamento: a Libras e a Língua Portuguesa coocorrendo (e com o auxílio das plataformas digitais, há a ocorrência do espanhol e inglês também como línguas estrangeiras adicionais) em práticas transmodais (visio-espacial/oral-auditiva).

Observa-se também que o letramento digital e o letramento visual são mediadores das práticas linguísticas do AEE, tanto para as trocas discursivas em Libras como para a promoção e apropriação da LP na modalidade escrita que é tratada como L2 do estudante surdo. Diante disso, entendemos que o AEE LP para surdos no Ensino Fundamental I dessa escola manifesta-se como uma prática translíngua, transmodal e atravessada pelas mídias digitais. Contudo, ainda é uma prática perpassada por uma luta de poder entre as línguas, que demarca a obrigatoriedade do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, mesmo que na modalidade escrita, marcando a tentativa de governo das línguas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 abril de 2002**. Dispõe Sobre A Língua Brasileira de Sinais - Libras e Dá Outras Providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 07 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta A Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, Que Dispõe Sobre A Língua Brasileira de Sinais - Libras, e O Art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 fev. 2019.

DAMÁSIO, M. F. M. *et al.* **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 29 mar. 2018.

DARDE, A. O. G. **Estudantes surdos não falantes da libras e o atendimento educacional especializado**: uma análise das políticas públicas de educação inclusiva. Orientadora: Ana Paula de Oliveira Santana. 2018. 221 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0749-D.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

DONIDA, L. O. D. *et al.* Letramentos Digitais: Mediadores No Processo De Inclusão Educacional? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais** [...] Campinas: Galoá, 2019. v. 1. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/letramentos-digitais--mediadores-no-processo-de-inclusao-educacional--?lang=pt-br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição. 1997.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

LIMA, H. J.de; REZENDE, T. F. Escritas em português por surdos (as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270/html>. Acesso em: 07 jun. 2020.

PEREIRA, Maria C. (org). **Leitura, escrita e surdez**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

SANTA CATARINA. **Proposta pedagógica de inclusão educacional do colégio de aplicação/UFSC**. Universidade Federal de Santa Catarina: CCE/COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2014. Disponível em: <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/08/Proposta-Pedag%C3%B3gica-de-Inclus%C3%A3o-Educacional.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SANTA CATARINA. **Portaria n. 122, de 15 de julho de 2016**. Estabelece diretrizes da Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2016a. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/15_07_2016_18.58.51.2b78643d025794ec52c29e9f1bfdb4fb.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

SANTA CATARINA. **Resolução CCE/SC n. 100, de 13 de dezembro de 2016.** Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2016b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7379-caderno-politica-de-educacao-especial-neesp>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In:* SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e Linguística.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. cap. 1, p. 7-14.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

SVARTHOLM, K. 35 anos de educação bilíngue de surdos - e então? **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe. 2, p. 33-50, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 ago. 2020.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In:* LEBEDEFF, T. (org). **Letramento visual e surdez.** Rio de Janeiro: Wal Editora, 2017.

Como referenciar este artigo

DARDE, A. O. G.; DONIDA, L. O. Recrutamentos linguísticos utilizados no Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa para surdos: Uma prática situada na Educação Básica. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 405-418, jul/dez. 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i2.14108>

Submetido em: 01/03/2020

Aprovado em: 20/06/2020

Publicado em: 30/09/2020