

## Marcações étnico-linguísticas em cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-Português)

Eliana Bär

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (UFSC)

Regina Maria de Souza

Universidade de Campinas (UNICAMP)

### Resumo

Os projetos de curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-Português), em implantação no Brasil a partir da vigência do “Plano Viver Sem Limite” e de políticas linguísticas e educacionais relacionadas a pessoas surdas das últimas décadas, tem se aproximado da noção de particularidade étnico-linguística como base teórico-discursiva. No presente trabalho, apresentaremos alguns dados que enfatizam tal aproximação, procurando, além disso, identificar ambiguidades discursivas, tendo em vista a forma como estes projetos manejam as noções de deficiência, educação bilíngue e a atuação dos profissionais a serem formados.

**Palavras-chave:** pedagogia bilíngue; particularidade étnico-linguística; Libras

## Ethnolinguistic particularities in undergraduate courses in Bilingual Pedagogy (Libras-Português)

### Abstract

The projects for courses of Bilingual Pedagogy (Portuguese-Libras), implemented in Brazil since the *Viver Sem Limite* Plan (Federal Educational Program) and linguistic and pedagogical policies related to deaf people came into effect during the last decades, have approached the notion of ethnolinguistic peculiarity as a theoretical-discursive basis. In this work, we present some data that emphasize such approach, while also trying to identify discursive ambiguities, given the way in which these projects deal with the notions of disability, bilingual education and the performance of the professionals to be trained.

**Keywords:** bilingual pedagogy; ethnolinguistic peculiarity; Brazilian Sign Language (Libras)

## 1. Considerações iniciais

No presente texto analisamos os modos de apropriação por parte de projetos de cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-Português) das marcações da particularidade étnico-linguística da surdez, mediadas também pelos atravessamentos discursivos e políticos que marcam a constituição do que chamaremos de subcampo da Educação Bilíngue, em consonância à noção de campo desenvolvida por Pierre Bourdieu ao longo de sua obra. De acordo com Assis Silva (2012), a emergência no Brasil da particularidade étnico-linguística se dá a partir das décadas de 1980/1990 e se fortalece com o reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela Lei de Libras (BRASIL, 2002). Essa nova normatividade para a surdez baseia-se em uma perspectiva socioantropológica que facultaria à pessoa surda a constituição de identidade linguística e cultural, não mais sob a égide da deficiência.

O subcampo da Educação Bilíngue seria parte do campo educacional que, por sua vez, tem sido o lócus dos embates em torno das normatividades sobre a pessoa surda. Se o modelo médico da deficiência vai perdendo sua força, ao menos no plano discursivo, o embate se dá, de forma geral, entre o modelo social de deficiência, que rege as políticas de Educação Especial e onde está alocada a maior parte das ações para pessoas surdas, e o modelo étnico-linguístico, que defende a particularidade cultural dos surdos atrelada à particularidade linguística. O ponto comum entre ambos os modelos está no protagonismo da língua de sinais como condutora das ações pedagógicas para o aluno surdo, ainda que o primeiro tenha a língua como recurso de comunicação e acessibilidade e o outro como marcador identitário. Além disso, as reivindicações por uma educação bilíngue são posteriores às reivindicações pelo acesso linguístico e pela cidadania, que são pontos importantes das movimentações iniciais do subcampo.

No que se refere à escola, as relações discursivas sobre os surdos adentram o currículo ou são perpassadas por ele. Nesse sentido, outros tensionamentos são postos, em especial no que concerne às condições de aprendizagem dos surdos. Assim, o uso da língua de sinais ou a articulação da língua oral são atravessados pelas necessidades educativas do surdo, pelos métodos, pela viabilidade de alfabetização, etc. Embora uma série de configurações sobre os surdos exista e coexista em diferentes setores e campos sociais, no campo educacional há uma hegemonia discursiva que atribui uma correlação entre o surdo e a Libras, ainda que com atributo de acessibilidade.

Tais espaços não são criados sem descontinuidades. Não haveria, nesse sentido, uma linha progressivamente linear de uma posição antes do campo para o campo em si sem que, no caminho, uma série de eventos descontínuos, acontecimentos, produzam novas relações e possibilitem, ou não, a constituição atual de um campo.

No caso da educação bilíngue, alguns pontos relacionais poderiam ser indicados como referência para certa busca pela emergência do campo. O primeiro destes pontos seria o reconhecimento acadêmico e científico do estatuto da língua de sinais; podemos situar este acontecimento como instaurador da discursividade que dá visibilidade ao campo. Não é gratuito, então, que as lutas dos movimentos surdos tenham a língua como a principal estratégia discursiva.

Um segundo ponto trata da abertura político-discursiva aos chamados novos movimentos sociais<sup>1</sup> a partir de finais da década de 1960 na Europa e, no Brasil, a partir do enfraquecimento da ditadura civil-militar, a partir da década de 1980. Nesse sentido, cabe retomar que a questão da surdez e dos surdos estava menos vinculada à língua e à identidade que à questão da cidadania e da

---

<sup>1</sup> De modo geral, os Novos Movimentos Sociais, ou Movimentos Sociais Contemporâneos (MELUCCI, 2001), apresentam proposições nem sempre vinculadas aos movimentos sociais tradicionais, pautados na relação capital x trabalho, voltando-se para questões de identidade e processos culturais. Nesta esteira, destacam-se os movimentos de gênero, raça, ambientais, entre outros. A marca deste tipo de movimento é a reivindicação cultural em lugar de questões de classe.

acessibilidade e, nesse caso, os grupos surdos organizavam-se em conjunto com o movimento dos direitos das pessoas com deficiência.

O terceiro ponto relaciona-se ao rompimento discursivo -e não formal- com o movimento das pessoas com deficiência e à vinculação ao discurso étnico-linguístico. Dizemos rompimento discursivo e não formal posto que foi justamente a abertura jurídica e financeira proporcionada pelos movimentos das pessoas com deficiência que viabilizou condições para a busca de legitimidade jurídica, a qual fortaleceu os dois acontecimentos anteriores. Sobre isso importa ressaltar que, de modo geral, os recursos materiais e financeiros destinados às práticas de educação bilíngue vinculam-se à Educação Especial, dada a vinculação formal a esta modalidade (BÄR; SANTOS; SOUZA, 2017).

As ponderações anunciadas nas linhas anteriores são cenário para o que objetivamos colocar em destaque no presente texto, visto que refletem alguns dos condicionamentos postos aos diferentes cursos da área de educação de surdos e, aqui, de modo mais específico, aos projetos de curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue.

O Brasil conta hoje com três instituições promotoras de cursos de licenciaturas em Pedagogia Bilíngue: o Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Aparecida de Goiânia, com projeto em vigor desde 2015; o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Palhoça Bilíngue, cujo projeto vem sendo implementado desde 2017; e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com projeto na modalidade de Educação a Distância sendo implementado desde 2018. Os projetos em questão são frutos das políticas educacionais e linguísticas em vigor nas últimas décadas. Destas, merecem destaque a Lei de Libras (BRASIL, 2002) e seu respectivo decreto regulamentador (BRASIL, 2005), além do “Plano Viver Sem Limite” (BRASIL, 2013) que estabelece dentre suas metas a abertura de cursos de Pedagogia Bilíngue.

## 2. Posições dos projetos acerca das noções de cultura e identidade surdas

Os textos dos três projetos analisados possuem marcação de discursos étnico-linguísticos. No entanto, essa aproximação discursiva é mais evidente nos PPCs do INES e do IFSC. O PPC do INES evidencia a necessidade de um curso bilíngue pautado em “uma postura político, social e identitária que consiga engendrar a pedagogia a partir dos ‘óculos surdos’<sup>2</sup>”. Destaca também a necessidade de propostas educativas que permitam a aquisição “de uma língua mais acessível à constituição de suas subjetividades e identidades, a qual, em geral, é a língua de sinais” (INES, 2015, p. 10). Ainda nessa linha, no que se refere aos objetivos específicos, destaca “conhecer a história do sujeito surdo, aspectos culturais, literatura surda, movimentos dos surdos, políticas para enfrentamentos das questões relacionadas à surdez e a tecnologias assistivas” (INES, 2015, p. 12).

O PPC do IFSC, por sua vez, propõe que a formação de docentes para a educação bilíngue deve atender também para “o conhecimento de língua de sinais por parte do professor no sentido de priorizar a comunicação em Libras, adequação curricular, didática e de métodos de ensino, compreensão das especificidades culturais do público surdo”; assim, o curso de licenciatura em Pedagogia deve ter como base “os aspectos da visualidade necessários à ação de ensinar e aprender numa perspectiva bilíngue que envolve duas línguas de modalidades diferentes, a visual-espacial e a oral-auditiva, sem deixar de levar em conta as questões culturais que as envolvem” (IFSC, 2016, p. 16). Destaca, dentre seus objetivos específicos, “reconhecer a Língua Brasileira de Sinais, a cultura surda, e a epistemologia visual como elementos de construção social dos surdos” (IFSC, 2016, p. 22). Tais questões são abordadas também por diferentes ementas do curso e, de modo mais específico, em “Educação Bilíngue: aspectos históricos, políticos e sociais” e nas disciplinas de Libras vinculadas

---

<sup>2</sup> Expressão empregada por Perlin (1998).

aos diferentes eixos do curso.

O IFG, por sua vez, enfatiza a questão linguística, compreendendo como “vital que cursos de formação de professores dialoguem com a realidade multilíngue do país tornando os futuros docentes capazes de produzirem práticas pedagógicas culturalmente sensíveis à grande diversidade linguística brasileira” (IFG, 2014, p. 8). Tal postura, marcada na justificativa de oferta, não acompanha um posicionamento frente ao que se compreende como cultura, multilinguismo, identidade, entre outras marcações relacionadas. Nesta mesma frase, ao enfatizar a importância de uma educação para a realidade cultural, destaca também: “o curso não é voltado apenas para que seus alunos lidem com pessoas surdas”. Ideia esta reiterada em diferentes seções do projeto: “o IFG – campus Aparecida de Goiânia irá ofertar o curso de Pedagogia Bilíngue: Libras/Língua Portuguesa, que tem como foco, o ensino de alunos surdos, sem desconsiderar o ensino de ouvintes” (IFG, 2014, p. 6). Ou ainda: “o curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue tem como objetivo principal a formação do educador bilíngue, que ao final do curso esteja apto a trabalhar com a educação de alunos surdos e ouvintes, atendendo a todos em sua primeira língua” (IFG, 2014, p. 8).

Tais afirmações aproximam-se de uma compreensão de bilinguismo como justaposição de duas línguas, não evidenciando o caráter desigual que permeia projetos de bilinguismo de línguas minoritárias. Embora do ponto de vista estritamente linguístico as línguas possuam pesos equivalentes, do ponto de vista sociológico é necessário compreender a cadeia de relações que produzem línguas legítimas (BOURDIEU, 2008).

Além disso, a exemplo do INES, a matriz curricular do curso do IFG propõe a oferta de disciplinas nominadas “Estudos Culturais”, “Estudos Surdos” e “Educação Bilíngue”, além de conteúdos específicos da área inseridas como conteúdos ou objetos de outras ementas, em um patamar de cerca de 10% do total das atividades formativas<sup>3</sup> do curso. A análise das ementas dessas disciplinas põe em relevo substancial a aproximação textual, neste caso, entre os dois projetos. Analisado o conjunto textual de ambos, evidencia-se, entretanto, que a proposta deste tipo de disciplinas encontra-se mais coerente com a compreensão étnico-linguística expressa na proposição do INES e aparece, no conjunto do projeto do IFG, mais como um recorte vinculado ao histórico do subcampo da Educação Bilíngue do que como uma vinculação orgânica com a compreensão política que se depreende da leitura da proposta de curso e da análise das experiências e formação do corpo docente daquela instituição.

### **3. Posições acerca da noção de deficiência, da educação especial e de escolas bilíngues para surdos**

Os três projetos analisados procuram situar-se frente às políticas linguísticas para surdos, deste modo afastando-se das concepções vinculadas ao modelo biomédico de deficiência. Por política linguística, estamos compreendendo “as ações políticas e ideológicas, normatizadas ou não, sobre a linguagem, de modo a criar ou restringir espaços de circulação linguística e o direito de uso de uma ou mais línguas em determinada comunidade ou espaço social” (BÄR; SÍGOLO RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 103). Nesse sentido, as ações de políticas linguísticas implicariam também em ações de legitimidade e de competência linguística, nos termos propostos por Bourdieu (2008).

Entretanto, ao se situarem em um contexto social e educativo mais amplo, tais instituições não são imunes às ambiguidades postas ao subcampo da Educação Bilíngue frente a diferentes aspectos. Um primeiro aspecto a ser considerado é o contexto normativo-jurídico, que estabelece

<sup>3</sup> Atividades Formativas referem-se ao somatório das unidades curriculares ofertadas, da Prática com Componente Curricular e do Trabalho de Conclusão de Curso. Não é incluída a carga horária referente ao Estágio Curricular Obrigatório e às Atividades Complementares.

os direitos linguísticos e sociais dos surdos, mantendo-os como políticas na esfera da deficiência. Tais normativas, sendo as que instituem as possibilidades objetivas para os cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue, são utilizadas como requisitos ou marcos legais para tais cursos e expressos nos textos dos projetos<sup>4</sup>.

Uma primeira dificuldade, no que se refere aos direitos linguísticos dos surdos, situa-se no fato de que historicamente a questão dos direitos linguísticos tem se centrado na referência à ideia de nação e território, nos quais os fatores históricos conferem direitos derivados das respectivas línguas. Portanto, conforme Behares (2017, p. 197), os grupos de surdos não teriam vinculação a um espaço definido ou circunscrito e acabam por ser colocados à margem das políticas linguísticas. O mesmo ocorre com

os grupos não ligados a essa história, sejam esses migrantes, nômades, deslocados e exilados, sejam outros grupos que, embora tenham estado numa região durante séculos, coexistem, em caráter de minoritários, com os grupos históricos assentados e reconhecidos em algum estatuto existente. (BEHARES, 2017, p. 197)

Uma segunda dificuldade refere-se à promoção e implementação de políticas sociais e linguísticas para esses grupos, de forma geral vinculadas à noção de tolerância. Com efeito, tais políticas dirigem-se mais à “limitação dos efeitos negativos da discriminação sobre pessoas e as comunidades” do que à “promoção social e cidadã efetiva dos titulares dos direitos estabelecidos, sejam pessoas ou coletivos” (BEHARES, 2017, p. 198).

Finalmente, uma terceira dificuldade relaciona-se ao fato de que, no que se refere às políticas internacionais de direitos linguísticos, não há referências diretas aos surdos.

Isso quer dizer que não se reconhece explicitamente a eles condição linguística da qual devam, necessariamente, decorrer direitos linguísticos, já que, por muitos fatores, eles não podem ser anexados, de acordo com os critérios gerais, porque não constituem um coletivo de natureza nacional, territorial, étnica ou histórica. Ao invés disso, os surdos (ou “deficientes auditivos”, no caso) aparecem incluídos somente no documento que [...] faz referência às pessoas deficientes. (BEHARES, 2017, p. 198)

Se, conforme Behares (2017), a reivindicação de políticas para surdos de caráter social, cultural e linguístico apenas foram possíveis no século XX, por meio principalmente da atuação dos movimentos surdos, é certa também que essa nova discursividade é atravessada por políticas tácitas e explícitas<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Dentre tais legislações, além do Decreto Nº 5.626 (2005), a Lei Nº 10.436/2002 e o Plano “Viver Sem Limite”, ressalta-se: o Decreto Nº 6.949, de agosto de 2009 (promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007); a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências); a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência). Fora do âmbito direto das políticas de deficiência, e ressaltado nos PPCS, figura a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de junho de 1996, de Barcelona.

<sup>5</sup> Conforme explica Behares (2017, p. 199), as políticas tácitas “são consuetudinárias e estão ligadas à estrutura social, às ideologias dominantes, às determinações históricas ou ao ‘não dito’, formando, assim, parte do ‘acordo social’ constitutivo das sociedades”. Por sua vez, as políticas explícitas “estão ligadas às ações conscientes e premeditadas de agentes formalmente instituídos, de acordo às estruturas organizativas dos países ou seus distritos administrativos. As políticas explícitas são evidentes e estáveis, por isso também são denominadas ‘políticas públicas’ (em inglês se faz a distinção entre ‘politics/policies’). Em toda sociedade, as políticas tácitas e as políticas explícitas são complementares e afetam-se reciprocamente” (BEHARES, 2017, p. 199).

vinculadas às noções biomédicas e educacionais que figuraram hegemônicas até então, o que instaura uma condição de ambiguidade, no que se refere à implementação de políticas públicas para surdos. Bär, Sígolo Rodrigues e Souza (2018) propõem uma reflexão acerca da ambiguidade textual e intertextual de leis e decretos que conferem direitos linguísticos para pessoas surdas. As autoras evidenciam que a maior parte das políticas públicas e linguísticas que asseguram o direito à língua de sinais circunscreve-se às políticas para pessoas com deficiência, tanto no Brasil como em países como a Bolívia, a Finlândia e a Suécia. Além disso, nessa circularidade, os documentos, ao mesmo tempo em que reafirmam a Libras como um direito das pessoas surdas, mantêm-na como um sistema linguístico de natureza instrumental.

Outro aspecto está atrelado à constatação de que, apesar de todos os projetos evidenciarem os surdos como minoria linguística e afastarem a concepção de deficiência, tal noção é empregada sem maiores questionamentos no que se refere a outros contextos educativos e públicos, que têm sido historicamente postos como alvos da Educação Especial, ao serem alocadas no rol das pessoas com deficiência.

Conforme Plaisance (2005; 2006) a noção de deficiência vincula-se à ordem das classificações (BOURDIEU, 2007) e, portanto, é um efeito de discurso, que opera distintamente em diferentes contextos históricos. Cada época, por assim dizer, daria um sentido à noção de deficiência e classificaria os grupos e indivíduos a ela pertencentes. Se até meados do século XX a deficiência (nela enquadrados os surdos) estava localizada no modelo biomédico, as inflexões político-sociais que garantiram a participação de diferentes grupos nas lutas de classificação, permitiram o engendramento do modelo social da deficiência e, no caso dos surdos, a particularidade étnico-linguística. Para uma aproximação mais acurada acerca dessas noções, no que diz respeito aos projetos analisados, a observação das ementas relativas à Educação Especial pode trazer importantes contribuições.

Assim, no que se refere à Educação Especial como conteúdo curricular, observou-se que os três projetos propõem unidades curriculares específicas para a temática.

Para a unidade curricular<sup>6</sup> de “Educação Especial” (sessenta horas), o INES propõe como ementa:

Educação Especial: Paradigmas e representações sobre a educação do surdo. Marcos conceituais, políticos e normativos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diversidade, diferença e bilinguismo: implicações no cotidiano escolar. Práticas pedagógicas inclusivas: acessibilidade na comunicação e informação; as adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar. A proposta de Atendimento Educacional Especializado. A formação de professores no contexto da educação inclusiva. (INES, 2015, p. 93)

O IFG, por sua vez, propõe a oferta da unidade curricular de “Fundamentos e metodologias da Educação Especial e Inclusão” (oitenta e um horas), com a seguinte ementa: “A questão da diversidade hoje; políticas públicas, diversidade e educação e formação de Professores” (IFG, 2014, p. 75-76).

Diferentemente das propostas anteriores, o PPC do IFSC estabelece a oferta da unidade curricular “Políticas e práticas pedagógicas relacionadas à Educação Especial” (quarenta horas), com a seguinte ementa:

Aspectos conceituais e históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva. A produção histórica e social da igualdade, da diferença e da

<sup>6</sup> Optamos pelo termo “unidade curricular” visando a uma nomenclatura padronizada, dado a diversidade de termos encontrados nos PPCs: disciplinas, ementas, componentes curriculares, unidades curriculares, interdisciplinas.

deficiência. Fundamentos e recursos pedagógicos para acessibilidade: tecnologia assistiva, desenho universal. (IFSC, 2016, p. 80)

Dentre os objetivos propostos nesta ementa, cabe ressaltar que o foco está em “Contextualizar a educação especial e educação inclusiva por meio de aspectos históricos, políticos e sociais” e “Problematizar a igualdade, diferença e deficiência como uma produção histórico-social”. A ementa e os respectivos objetivos indicam a compreensão em torno do caráter histórico e, portanto, do discurso dos conceitos de deficiência, diferença e igualdade.

Especificamente sobre o termo deficiência relacionado a surdos, observou-se duas passagens nos projetos do IFG e IFSC. O texto da primeira instituição expressa: “[...] no Brasil, temos mais de 9,7 milhões de deficientes auditivos, número maior que a população do nosso estado. Em Goiás, esse número passa de 294 mil pessoas, sendo que dessas, mais de 132 mil estão em áreas urbanas” (IFG, 2014, p. 7). O texto do IFSC, por sua vez, destaca que “os profissionais do curso receberão qualificação profissional para a atuação tanto em escolas e classes bilíngues (Libras-Português), escolas-polo com ênfase na educação de surdos, nos atendimentos educacionais especializados para Surdos e alunos com deficiência auditiva e em turmas regulares de ensino” (IFSC, 2016, p. 11).

Enquanto a primeira passagem indica o surdo como deficiente auditivo, a segunda passagem faz diferenciação entre o “Surdo” e os deficientes auditivos, provavelmente em alusão à própria diferenciação posta pelo Decreto Nº 5.626/2005 que trabalha com os dois termos. Tal normativa indica como surdo aquele que tem perda auditiva superior a quarenta decibéis; os demais, com perda auditiva inferior a esta margem, são classificados como deficientes auditivos. O termo “Surdo” grafado em maiúscula indica, por sua vez, uma marcação cultural que visa diferenciá-lo tanto do termo “deficiente auditivo” quanto “surdo”. Autores dos Estudos Surdos, dentre eles Moura (2000) e Silva (2016), optam por essa distinção por compreender o “Surdo” como aquele indivíduo que, tendo uma perda auditiva, não seria caracterizado pela sua deficiência, mas pela sua condição cultural e identitária, própria de um grupo minoritário, expressão do que estamos compreendendo como particularidade étnico-linguística da surdez.

O PPC do INES reafirma também a particularidade étnico-linguística, em contraposição à ideia de deficiência, situando que

Os movimentos sociais engendrados pelos/as surdos/as buscam afirmar a concepção sócio-antropológica da surdez, a qual percebe o/a surdo/a como sujeito histórico. Tal concepção compreende “a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural” (RODRIGUES, 2008, p. 60). **A surdez é entendida como diferença e não como uma deficiência.** [...] Na esteira desse debate, a surdez é entendida não como a presença de uma deficiência, mas como uma característica de ordem cultural e linguística dos surdos. (INES, 2015, p. 14)

Nesse sentido, retoma-se o Decreto Nº 5.626/2005, no que se refere à compreensão que define pessoa surda como “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). A perda auditiva, nesta compreensão, ensejaria uma diferença e não uma deficiência.

São também parte deste cenário os indicativos das instituições acerca da atuação dos egressos dos seus cursos, uma vez que o perfil de egresso que se quer é fator determinante para os arranjos curriculares a serem desenvolvidos. O IFG aponta a atuação do pedagogo bilíngue exclusivamente dentro das políticas de inclusão.

[...] diante da atual política de inclusão escolar e dado o crescente, e desejável, aumento de alunos surdos nas redes regulares de ensino em nosso estado, além

da forte demanda ainda não atendida satisfatoriamente por docentes capacitados para atuarem com alunos surdos, são necessárias outras ações que promovam a formação de professores bilíngues (Libras-Língua Portuguesa), como é o caso do presente Curso de Pedagogia Bilíngue. (IFG, 2014, p. 6)

Dentre os locais de atuação destacados no PPC do curso, não há menção à atuação em escolas ou classes bilíngues.

[...] o egresso da Licenciatura em Pedagogia Bilíngue mediante o processo formativo pode tornar-se apto para atuar nas seguintes áreas, todas envolvendo pessoas surdas e ouvintes: 1) exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1); 2) trabalhar em espaços escolares e não escolares, haja vista o objetivo da formação do educador social; 3) atuar e participar diretamente na gestão das instituições; 4) atuar como pesquisador.

Além dessas áreas de atuações que constam nas Diretrizes específicas do curso de licenciatura em Pedagogia, existem também as áreas explicitadas pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), ou seja, 1. Coordenador Pedagógico; 2. Orientador educacional; 3. Professor de técnicas e recursos audiovisuais; 4. Supervisor de ensino; e 5. Designer educacional. Verifica-se uma ampliação referente às áreas estabelecidas pela CBO. (IFG, 2014, p. 10-11)

O PPC do IFSC, por sua vez, enfatiza, dentre as competências dos egressos:

- Atuar na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva bilíngue.
- Promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura das comunidades surdas, e outras comunidades e populações minoritárias, junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária.
- Atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e ao estudo da Educação Bilíngue. (IFSC, 2016, p. 24)

No que se refere às áreas de atuação, além das postas pelas DCNP, também indica que “o pedagogo formado no presente curso estará apto a atuar em ambientes bilíngues (Libras-Português) e regulares de ensino tendo como princípios de atuação a diferença e a interdisciplinaridade” (IFSC, 2016, p. 24). Esta última, expressa na organização curricular por eixos articuladores<sup>7</sup> e interdisciplinas<sup>8</sup>. Além disso, destaca dentre os possíveis postos de trabalho instituições especializadas no trabalho com surdos:

<sup>7</sup> Eixos articuladores: “São temas que sinalizam a organização de cada semestre, pois representam a direção do foco de abordagem em cada Interdisciplina/Unidade Curricular, atividade ou conteúdo específico, orientam as discussões nos seminários integradores, perpassam as Interdisciplinas e os enfoques temáticos, devendo ser pensados como direções político-filosóficas” (IFSC, 2016, p. 33).

<sup>8</sup> De acordo com o PPC, as Interdisciplinas “estão contidas nos eixos articuladores e compreendem a abordagem de um tema amplo, que contém possibilidades de enfoques temáticos e teórico-práticos. Os conteúdos mais específicos de cada Interdisciplina/Unidade Curricular envolvem os conceitos das áreas que constituirão o seu planejamento” (IFSC, 2016, p. 33).

Possíveis postos de trabalho:

Instituições públicas e privadas de ensino; Organizações Não Governamentais; órgãos públicos e privados de educação não formal; área de gestão de pessoas e educação corporativa; órgãos e instituição de pesquisa, consultorias e assessoramento. Instituições de atendimento especializado à pessoa surda, privadas e públicas. (IFSC, 2016, p. 25)

O curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue do INES estabelece como perfil e áreas de atuação de seus egressos, além da docência na perspectiva posta pelas DCNP, também a atuação na pesquisa e na área específica da surdez, conforme exposto:

- Pesquisa, [...] O/a pedagogo/a, considerado/a como um/a pesquisador/a, deverá investigar sua própria prática profissional com um olhar crítico, elaborar material didático original – especialmente para atuação junto a alunos surdos/as – e investigar formas de intervenção nas instituições onde atuará.

[...]

Na área específica da surdez, o Curso objetiva formar profissionais aptos a atuar em processos pedagógicos que envolvam a pessoa surda, tais como:

- atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e ao estudo de temas relativos à pedagogia bilíngue;
- contribuir para a melhoria do aprendizado dos/as surdos/as, tanto em espaços formais, quanto em espaços não formais, dos mais variados níveis.
- desenvolver metodologias de ensino e materiais didáticos fundados na visualidade;
- avaliar a formulação e a implementação de práticas pedagógicas voltadas para surdos/as em articulação com as políticas públicas na área da surdez;
- contribuir para o avanço científico da área;
- oportunizar reflexões sobre bilinguismo, letramento e surdez.

Nesse sentido, observa-se que as três instituições, embora partilhem inicialmente da noção de particularidade étnico-linguística, organizam seus projetos a partir de distintas noções de deficiência, educação bilíngue e o papel do curso de Pedagogia.

### Considerações finais

A análise dos três projetos de curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue, dentro da problemática proposta, sugere algumas hipóteses inter-relacionadas. Que, a educação de surdos está atrelada às políticas de Educação Especial, sendo, portanto, normatizada por elas. Que, embora o texto do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) tenha indicado escolas e classes bilíngues como uma possibilidade, a ser ratificada pelos planos estaduais e municipais, a educação de crianças surdas vem sendo organizada em salas de ensino regular e no Atendimento Educacional Especial (AEE) no contraturno, cujas práticas dependem de políticas localizadas e agenciadas por cada sistema de ensino. Em outras palavras, não há no cenário educativo atual um lugar de atuação específica para o pedagogo na perspectiva bilíngue.

A condição de ambiguidade nas políticas para surdos atravessa as propostas curriculares aqui estudadas. Observa-se, entretanto, que os textos dos projetos procuram também operar desconstruções acerca das compreensões de deficiência historicamente construídas e materializadas

nas políticas para surdos, especialmente ao afirmarem a sua condição linguística.

## Referências

- ASSIS SILVA, César Augusto de. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- BÄR, Eliana; SÍGOLO RODRIGUES, Cássia; SOUZA, Regina Maria de. Quando a política linguística se funda na noção de deficiência: circularidade nos textos das leis e a ilusão da garantia de direitos linguísticos. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, n. 10, 2018.
- BÄR, Eliana; SANTOS, S. A. dos; SOUZA, Regina Maria de. Os reflexos das reformas da década de na política brasileira de educação bilíngue para surdos. *In*: OLIVEIRA, Gilvan Müller de; RODRIGUES, Luana Ferreira (Orgs.). **Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Florianópolis: UFSC e AUGM - Associação de Universidades Grupo Montevideu - Núcleo Educação para Integração, 2017, p. 209-217.
- BEHARES, Luis E. A educação e os direitos linguísticos dos surdos: relações, princípios e políticas públicas. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 193-208, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. 2da ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de abr. 2002.
- BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Secretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Viver Sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, SDH-PR/SNPD, 2013.
- BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1 Edição Extra. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument)>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico de curso de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português)**, Aparecida de Goiânia, 2014.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. CAMPUS PALHOÇA BILÍNGUE. **Projeto Pedagógico de curso de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português)**, Palhoça, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia. Modalidade Educação a Distância**. Rio de Janeiro, 2015.
- MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Trad. Maria C. A. Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PLAISANCE, Eric. Representações sociais do *handicap* no ocidente: história e atualidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 223-250, jul./dez. 2006.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 405-417, mai./ago. 2005.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Compreensão leitora em segunda língua de Surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre alunos de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue. **Tese [Doutorado em Linguística]**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Agradecimento ao Professor Vilmar Silva, do Instituto Federal de Santa Catarina, pela presença e incentivo em cada momento do trabalho do qual o presente artigo resultou.

### **Eliana Bär**

Doutora em educação pela Unicamp e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2005) e Letras Inglês - língua e literatura, pela UFSC (2013). Também é Especialista em Educação e Gestão Ambiental pelo ESAP – Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação (2006). Atualmente exerce suas atividades profissionais como coordenadora câmpus Palhoça Bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina.

**E-mail:** eliana.mundo@gmail.com

### **Regina Maria de Souza**

Mestre em Psicologia (PUCCAMP), doutorado em Linguística (IEL – UNICAMP), Pós- Doc em Ciências da Educação (UdelAR) e Livre Docente em Educação (FE/UNICAMP). Professora MS5.1 da Faculdade de Educação da UNICAMP.

**E-mail:** reginalaghi@hotmail.com