

AMBIENTE LINGUÍSTICO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

LINGUISTIC ENVIRONMENT IN DEAF EDUCATION

Pedro Henrique Witchs¹

Virgínia Maria Zilio²

pwitchs@gmail.com

maria.zilio@gmail.com

RESUMO: Com o advento da inclusão escolar, emerge no cenário educacional brasileiro o debate sobre a escola em que preferencialmente deve acontecer a educação de surdos: a escola comum ou a escola de surdos. Sem intenção de binarizar a questão, este artigo apresenta uma problematização sobre o ambiente linguístico em educação de surdos. Para tanto, empreendeu-se uma análise sobre um conjunto de narrativas docentes produzidas em diferentes capitais do Brasil por meio de rodas de conversa e de entrevistas narrativas. A partir das narrativas, foi possível discutir sobre três aspectos que constituem um ambiente linguístico favorável em educação de surdos: sua *fertilidade* (ou a possibilidade de aquisição da primeira e segunda línguas); o *conhecimento e o domínio de sua geografia* (ou o uso não só proficiente, mas também consciente das línguas); e sua *potência de habitat* (ou a capacidade de proporcionar pertencimento social a partir das línguas utilizadas). Considerando esses aspectos, percebeu-se que, embora a língua seja um dos principais elementos destacados quando se discute a educação e a inclusão escolar de surdos, raramente a importância do ambiente linguístico nesse contexto é pensada ou tensionada. Também foi possível observar que as narrativas sobre as práticas de inclusão escolar de surdos ignoram a potencialidade educativa de um ambiente linguístico favorável. Entende-se que essa noção, se rigorosamente pensada, pode incorporar um importante espaço nas concepções de inclusão que permeiam a Contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação de surdos; inclusão; ambiente linguístico; bilinguismo.

1 Doutor em Educação; Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

2 Mestranda em Educação (bolsista CAPES); Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

ABSTRACT: With the advent of school inclusion, the debate about the school in which the deaf education should preferably take place emerges in the Brazilian educational scene: the common school or the deaf school. Without intending to binarize the issue, this article presents a problematization about the linguistic environment in deaf education. For that, it analyzes a set of narratives produced by teachers in different capitals of Brazil through round table talks and narrative interviews. From the narratives, it was possible to discuss three aspects that constitute a favorable linguistic environment in deaf education: its *fertility* (or the possibility of acquiring the first and second languages); the *knowledge and mastery of its geography* (or the use not only proficient but also aware of languages); and its *potency of habitat* (or the ability to provide social belonging from the languages used). Therefore, it was perceived that, although the language is one of the main elements highlighted when discussing the education and the school inclusion of deaf people, rarely the importance of the linguistic environment in this context is thought or discussed. It is also possible to observe that the narratives about the practices of school inclusion of deaf students ignore the educational potential of a favorable linguistic environment. It is understood that this notion, if rigorously thought out, can incorporate an important place between conceptions of inclusion that permeate Contemporaneity.

KEYWORDS: deaf education; inclusion; linguistic environment, bilingualism.

INTRODUÇÃO

Na verdade, em cada área que se examine, há, é claro, mudanças significativas que são introduzidas pelo ambiente, e a transmissão social das línguas é somente uma delas, não muito diferente das outras. (Chomsky, 1998: 69)

Evocamos Chomsky (1998) para introduzir este texto porque queremos destacar o ambiente, seja ele físico ou virtual, como um elemento necessário à transmissão social das línguas. Assim, o ambiente linguístico pode ser caracterizado como um meio que possibilita o fluxo do uso de uma ou mais línguas, permitindo que a interação e a aprendizagem sejam acessíveis nessas línguas. Entretanto, ao incluir a experiência da surdez e a escolarização como variáveis possíveis nesse meio, algumas considerações precisam ser feitas, de modo que a proficiência do ambiente linguístico seja garantida.

Para fins de alinhamento teórico e metodológico, entendemos que a surdez adquirida em um estágio precoce do desenvolvimento da linguagem oferece condições para que a aquisição da língua oral se assemelhe à de uma segunda língua para a criança surda. Com base em sua história, nas particularidades dos seus modos de enunciação e percepção, e em estudos sobre as vantagens de seu acesso irrestrito (Chanberlain; Mayberry, 2008; Quadros; Pizzio; Cruz; Souza, 2016), assumimos a língua de sinais como uma primeira língua eficiente, produtiva e favorável ao desenvolvimento linguístico da criança com surdez. Portanto, consideramos que a

educação de surdos obtém ganhos em um ambiente linguístico que oferece condições ao uso pleno da língua de sinais como primeira língua.

O objetivo deste artigo é apresentar uma problematização sobre o ambiente linguístico em educação de surdos. Para tanto, realizamos uma análise em narrativas docentes produzidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq) em diferentes capitais brasileiras. A partir de rodas de conversa e de entrevistas narrativas, o Grupo produziu 57 narrativas com professores em atuação na Educação Básica de nove capitais do Brasil. Tais narrativas constituem parte do material de duas grandes pesquisas empreendidas pelo GEPI³.

O texto está organizado como segue: após esta breve introdução, fazemos uma caracterização da atualidade da educação de surdos no Brasil, embasada em fundamentos do bilinguismo para surdos e orientada pela perspectiva inclusiva; na sequência, desenvolvemos a problematização sobre o ambiente linguístico em educação de surdos com base em um recorte de análise das narrativas docentes já mencionadas; por fim, apontamos as razões para considerar a potência educativa do ambiente linguístico favorável à educação de surdos em concepções de inclusão que permeiam a Contemporaneidade.

1. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Desde as orientações assumidas em Milão, durante o *International Congress on the Education of the Deaf*, realizado em 1880, a *comunicação gestual*⁴ foi fortemente desencorajada na educação de surdos. Marcado por um viés reabilitador e monolíngue, o principal propósito das práticas educativas para surdos foi ensiná-los a usar a língua oral. Exercícios de *desmutização* e leitura sobre os lábios consistiam as principais estratégias pedagógicas na formação educacional voltada aos surdos e o foco no ensino

3 Referimo-nos às pesquisas coordenadas pela Profa. Dra. Maura Corcini Lopes no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS e financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): *Inclusão: processos de subjetivação docente* (2012 - 2016) e *Saberes docentes e aprendizagem na matriz de experiência inclusiva* (2015 - atual).

4 Historicamente, as línguas de sinais foram designadas de muitas maneiras antes de serem reconhecidas como línguas plenas. *Linguagem mímica, gestos, sinais manuais*, dentre outros termos, eram utilizados para se referir a elas.

da leitura e da escrita da língua pátria era a opção aceitável aos que eram considerados inaptos à oralização.

O trabalho pioneiro de Stokoe (1960) sobre a estrutura e o funcionamento da *American Sign Language* marca a emergência de condições epistemológicas que possibilitaram o estatuto de língua a diversas línguas de sinais. Essas condições de possibilidade causaram rupturas nas bases teórico-metodológicas da educação de surdos, que passou a reconsiderar o uso da língua de sinais em suas práticas educativas. Inicialmente, esse uso carregou um viés instrumentalista, de modo que a língua de sinais manteve um caráter de ferramenta pedagógica útil ao ensino da língua oral, algo muito característico dos primeiros empreendimentos educacionais voltados aos surdos nos séculos XVII e XVIII.

Fortemente amparada por um movimento social em prol das causas surdas e com respaldo de uma crescente produção acadêmica destacada nas áreas da Educação e da Linguística, a educação de surdos no Brasil começou a se orientar pela perspectiva do bilinguismo a partir da década de 1980. Esses esforços, possibilitados também pela “emergência de políticas inclusivas, em âmbito internacional” (Santos, Coelho, Klein, 2017: 12), culminaram no reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 2002 e na regulamentação, por meio do Decreto nº 5.626, do uso e do ensino dessa língua na educação de surdos em 2005. Deste modo, a educação bilíngue para surdos

[...] pressupõe o reconhecimento da língua de sinais do país como primeira língua (logo a língua usada nos processos educacionais), o desenvolvimento de práticas e implantação de um currículo escolar que considerem os aspectos culturais determinados e determinantes dessa língua e o ensino da linguagem escrita da língua majoritária como segunda língua. (Lodi, Rosa, Almeida, 2012: 2)

Considerando essa característica do bilinguismo para surdos no Brasil, a formação de professores, a nível médio e superior, passa a contemplar a Libras como um componente curricular obrigatório. Sobre isso, vale destacar que, até hoje, nenhuma política ampara a possibilidade de essa língua constituir um componente curricular da Educação Básica, como são a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. Para além dessa questão, foram criados os primeiros cursos de graduação em Letras com habilitação em Libras, de modo a qualificar a formação dos professores e tradutores/intérpretes da língua brasileira de sinais por todo o país.

A partir da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), é fortalecida a recomendação para que alunos com

surdez, na condição de público-alvo da Educação Especial, frequentem a escola de ensino regular. Nessa perspectiva, o caráter de modalidade transversal da Educação Especial adquire centralidade e ela “passa a integrar a proposta pedagógica da escola comum, promovendo atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008: 11). Com o objetivo de esclarecer os sentidos de educação bilíngue e de inclusão nessa *Política* (2008) e no Decreto nº 5.626/2005 antes mencionado, Lodi (2013: 49) observa que

[...] o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a Política, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais.

Nesse sentido, a *Política* (2008) delinea diretrizes para gerir a diversidade de alunos da Educação Especial nas escolas comuns brasileiras, diferentemente do Decreto 5.626/05, que dispõe sobre os processos educacionais específicos de surdos usuários da Libras. Mais recentemente, a Portaria nº 243 do Ministério da Educação (Brasil, 2016) estabeleceu critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições especializadas em Educação Especial. No inciso XI de seu art. 2º, a Portaria estabelece que tais instituições poderão desenvolver atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos e elenca, dentre outras atividades de AEE, o ensino da Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

A partir desses critérios para o funcionamento das instituições especializadas em Educação Especial no Brasil, vê-se em operação um esmaecimento de condições para a educação de surdos acontecer nas chamadas *escolas de surdos*⁵. Deste modo, ainda que possa ter conquistado uma significativa ampliação de seu território ao ter suas possibilidades de atuação proliferadas por toda e qualquer escola comum, a educação de surdos parece adquirir contornos mais estreitos quanto ao uso e ao ensino da língua de sinais. Essa observação nos incita a perguntar pelas características do

5 Escolas de educação especial que, historicamente, se dedicaram à educação de surdos. Algumas delas, pelo país, conseguiram autorização para serem oficialmente reconhecidas como *escolas de educação bilíngue para surdos*.

ambiente linguístico no contexto nacional atual da educação de surdos. Uma questão que está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e educacional das pessoas com surdez. Vale mencionar alguns estudos que sustentam essa afirmação.

No final da década de 1980, ao tentar descrever aspectos da constituição cognitiva dos surdos, Kyle (1989) argumentou a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a língua de sinais. Para o autor, a língua de sinais oferece a chave de acesso à cognição dos surdos. Já no século XXI, Chamberlain e Mayberry (2008) testaram a hipótese de que a compreensão sintática e narrativa de uma língua de sinais natural pode servir como uma base linguística para a proficiência em leitura. Os leitores mais proficientes que participaram de sua pesquisa apresentaram altos níveis de habilidade sintática e compreensão narrativa em *American Sign Language*, ao contrário dos leitores menos proficientes. A língua de sinais, de acordo com as autoras, se adquirida precocemente como uma primeira língua oferece maiores condições para a aquisição de uma segunda língua na modalidade escrita. Já o estudo realizado mais recentemente por Quadros e colaboradoras (2016), feito com crianças surdas usuárias de implante coclear e da Libras, permitiu evidenciar que o acesso irrestrito à língua de sinais constitui um dos fatores que contribui para a aquisição da língua oral. Esse resultado, segundo as autoras, “sugere que a experiência linguística visual para essas crianças permanece ativada e é um caminho ‘natural’ para a aquisição da linguagem de forma rápida e efetiva” (Quadros et al., 2016: 21).

A diferença entre as particularidades de alunos surdos e as dos demais alunos ouvintes, tenham eles ou não outras diferenças, carrega uma marca histórica de luta e conquista de direitos linguísticos dos surdos, o que tem distanciado da Educação Especial o debate sobre a educação desses sujeitos e a constituído como um campo específico (Lodi, 2013). Ao se discutir a educação de surdos em termos da Educação Especial, permite-se que as implicações da diferença linguística sejam pensadas e trabalhadas na ordem das necessidades educativas. É importante ressaltar que muitos surdos apresentam necessidades educativas especiais e precisam dos importantes serviços especializados que a educação especial oferece. Ela constitui um campo importante e é uma grande aliada para a qualificação da Educação.

Entendemos, entretanto, que a gestão do uso e do ensino das línguas na educação de surdos deveria estar articulada a uma questão de política linguística, e não como uma prática de apoio aos surdos. Ao analisar um conjunto de políticas nacionais

e internacionais que regulamentam práticas de inclusão escolar no Brasil, Fröhlich (2018) mostra que a Libras tem sido identificada como prática de apoio à acessibilidade e de apoio pedagógico específico aos surdos. Isso sugere uma redução das condições linguísticas da língua de sinais. Daí a importância de argumentar que a constituição de um ambiente linguístico em educação de surdos está diretamente relacionada a essas condições.

São as condições disponibilizadas às línguas que definem as características de um ambiente linguístico. Elas interferem no fluxo do uso das línguas, na interação entre tais línguas e nas formas como elas são adquiridas, aprendidas ou mesmo ensinadas. Na sequência, apresentamos um recorte de análise em narrativas docentes que possibilitou o desenvolvimento de uma problematização acerca do ambiente linguístico em educação de surdos.

2. O AMBIENTE LINGUÍSTICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM NARRATIVAS DOCENTES

Qual a necessidade de se pensar a respeito do ambiente linguístico? Por que entendemos ser importante que o ambiente linguístico adquira mais espaço nas discussões sobre educação de surdos e inclusão escolar? Para uma porção de especialistas, essas perguntas talvez possam parecer banais e suas respostas, um tanto óbvias. Entendemos, contudo, que esses elementos têm pouco fundamentado a conjuntura das políticas educacionais que afetam a educação de surdos.

Isso fica evidente em um conjunto de narrativas de professores da Educação Básica de nove capitais brasileiras sobre suas práticas escolares. Tais narrativas, produzidas por meio de rodas de conversa e entrevistas narrativas, compreendem parte dos materiais de análise de uma pesquisa que buscou conhecer, analisar e problematizar como as políticas e os saberes sobre a inclusão chegam aos docentes, capturando-os e fazendo-os operar sobre si mesmos e sobre os outros, segundo a lógica da inclusão.

Considerando as narrativas docentes, reservamos três aspectos da composição do ambiente linguístico em educação de surdos que servirão para a problematização que propomos neste artigo. Esses três aspectos podem ser elencados como: a *fertilidade* do ambiente linguístico (ou a possibilidade de aquisição da primeira e da segunda língua); o *conhecimento* e o *domínio da sua geografia* (ou o uso não só proficiente, mas também consciente das línguas pelos profissionais que nele atuam); e

a sua *potência de habitat* (ou a capacidade de proporcionar pertencimento social a partir das línguas utilizadas nele). Para essa discussão, vamos deixar em suspensão alguns atravessamentos das práticas contemporâneas de reabilitação auditiva, como técnicas de oralização, utilização de aparelhos auditivos ou o implante coclear. Isso porque estamos pensando o contexto da educação bilíngue, que, como já mencionamos, pressupõe o uso da língua de sinais e da modalidade escrita da língua oral. As demais possibilidades não estão fora desse contexto, mas geram variáveis outras que exigem a inclusão de mais elementos à discussão⁶.

Considerando o primeiro aspecto do ambiente linguístico, importa destacar a problemática da aquisição de língua materna no contexto da experiência da surdez. A privação linguística é uma recorrência em crianças surdas que nascem e crescem em famílias de pessoas ouvintes. Enquanto o aluno que ouve adquire a primeira língua geralmente antes do período escolar e chega à escola com língua adquirida (o que possibilita a aprendizagem em língua portuguesa), o aluno surdo não encontra as mesmas condições quando sua família ignora a importância de uma estimulação linguística precoce. Para esses casos, o desenvolvimento linguístico do aluno surdo tem início a partir de sua escolarização.

No conjunto das narrativas docentes analisadas⁷, observamos evidências dessa problemática quando professores participantes da pesquisa narram sobre as dificuldades do trabalho pedagógico com alunos surdos que não utilizam a língua de sinais devido a uma decisão familiar. A respeito disso, a comunicação em sala de aula se torna uma questão, uma vez que a ausência de um código em comum proporciona a proliferação das barreiras de acesso do professor ao aluno, do aluno ao professor e aos colegas ouvintes, bem como desses dois sujeitos aos processos de ensino e de aprendizagem. Ainda sobre esse aspecto, é possível identificar, nessas narrativas, uma atribuição de ferramenta pedagógica à língua de sinais. Essa atribuição, por si só, não é um problema. Afinal, as línguas operam como ferramentas para que a comunicação seja posta em operação. Entretanto, ela configura um aspecto não suficiente para o ambiente linguístico favorável em educação de surdos ao não desenvolver práticas que

6 Não negamos as possibilidades e os casos de sucesso dessas práticas de reabilitação. Entendemos contudo que elas não devem ser pensadas como as únicas vias para a solução das questões de linguagem relacionadas aos surdos, uma vez que não respondem da mesma forma às inúmeras particularidades de cada pessoa com surdez.

7 Optamos por não incluir neste artigo excertos das narrativas docentes, de modo a preservar qualquer possibilidade de quebra de anonimato dos participantes da pesquisa. Deste modo, nos limitamos a descrever e comentar sobre essas narrativas.

valorizam a língua de sinais, a cultura surda e as práticas pedagógicas visuais (Chiella, 2015).

Assim, destacamos o necessário (mas não suficiente) aspecto da fertilidade de um ambiente linguístico em educação de surdos, que compreende as possibilidades de aquisição da primeira e segunda línguas, bem como o uso irrestrito da língua de sinais, mas não apenas dela, já que esse uso não exclui o contato do aluno surdo com as demais línguas envolvidas em sua educação bilíngue. É importante ressaltar que, historicamente, nas políticas linguísticas brasileiras, há uma tendência à *subtração* das línguas, como se o uso de uma língua levasse ao não uso de outra; no caso da educação de surdos, de acordo com Quadros (2015), como se o uso da língua de sinais excluísse o uso da língua portuguesa. Segundo a autora, “em uma perspectiva *aditiva*, saber mais línguas apresenta mais vantagens, tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural” (Quadros, 2015: 188). Diante disso, poder-se-ia questionar que problema haveria na inclusão de alunos surdos em escolas não especializadas na educação desses sujeitos, se nelas é possível garantir a presença de um intérprete de língua de sinais.

Como mencionamos, é recorrente alunos surdos iniciarem sua escolarização sem um código linguístico em comum. No contexto da educação de surdos, o intérprete de língua de sinais é o profissional responsável pela tradução e interpretação da Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa. Ele não possui a responsabilidade nem a competência de trabalhar com a aquisição da língua, ou mesmo de ensiná-la. Além disso, o ensino da Libras como primeira língua e do Português como segunda língua, previsto para acontecer no AEE, na condição de um serviço educacional individual ao aluno com surdez, tampouco oferece condições favoráveis à composição de um ambiente linguístico fértil à educação bilíngue para surdos. Afinal, fazer uso de uma língua, conforme Terra (1997), é como aderir a um contrato coletivo estabelecido entre as pessoas que a usam. Ela acontece e se manifesta no social.

Ao pensarmos sobre a necessidade de um ambiente linguístico fértil para a educação de surdos, que aconteça no coletivo, é preciso considerar as condições de conhecimento e domínio sobre a geografia desse ambiente. Com isso, queremos dizer sobre a importância de professores e outros profissionais que atuam nesse ambiente terem condições de transitarem sobre ele, isto é, conhecerem os contornos desse ambiente. Isso implica a formação de professores não apenas fluentes nas línguas envolvidas na educação bilíngue para surdos, como também conscientes da situação

bilíngue em que atuam. Em uma pesquisa desenvolvida a partir da análise de um conjunto de trabalhos acadêmicos sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos, Zilio (2017) observa a falta de uma consciência bilíngue em profissionais que atuam diretamente com alunos surdos, o que vai além de dominar a língua de sinais ou de reconhecer que os alunos são surdos. A consciência bilíngue no contexto educacional para surdos, significa

[...] compreender que este aluno estrutura seu pensamento de uma forma diferente, que os materiais utilizados em sala de aula se materializam em língua portuguesa, língua em aprendizagem pelo aluno surdo na escola em modalidade escrita, o que significa ausência de oralidade, de relação grafia-fonema. Além disso, significa imergir no modo de vida surdo, na cultura surda (Zilio, 2017: 62)

Nas narrativas docentes analisadas, identificamos uma carência desse aspecto relevante para a constituição de um ambiente linguístico favorável em educação de surdos. Nelas, a Libras é narrada como uma forma de comunicação exótica e, até certo ponto, um tanto quanto mítica. Em algumas das narrativas, fazer uso da língua de sinais para se comunicar com alunos surdos aparece como um desejo de entender o outro; em outras, o aspecto da visualidade dos surdos aparece como um sentido compensatório da surdez e não relacionado às características da materialidade das línguas de sinais, conforme escrevem Peluso e Lodi (2015). Segundo os autores,

Desde una perspectiva no banalizada de la visualidad, la que nosotros pretendemos sostener en este trabajo, esta característica de los sordos se entiende en relación a los efectos constitutivos que, como ya dijimos, tiene la lengua de señas sobre los sordos, en tanto organiza una materialidad visual y no sonora. En ese sentido nos alejamos por completo de una visión compensatoria frente a una falta y de la idea de que los sordos desarrollan lo visual porque carecen de la audición. Por el contrario, nos centramos en una perspectiva desde la cual se entiende que la visualidad de los sordos es enteramente dependiente de que hablan una lengua cuyo significante organiza una materialidad visual. (Peluso e Lodi, 2015: 78-79).

Entendemos que essa percepção está associada a uma falta de conhecimento acerca do funcionamento da língua de sinais. Ao ignorar os elementos que constituem uma língua que pouco se tem contato como a Libras, passa-se a tentar dizer sobre seu uso como uma experiência transcendental ou de superação. Algumas narrativas evidenciam que professores assumem a aprendizagem da Libras como uma demanda a ser cumprida por eles e abordam seus esforços para aprender a língua. Entretanto, esses esforços aparecem apenas como estudo da literatura sobre língua de sinais ou

pesquisas na internet. Em nenhuma narrativa docente é mencionada a frequência em cursos de Libras ou a busca pelo contato com outros usuários da língua. Esses elementos colocam em destaque uma insuficiência da obrigatoriedade da Libras como uma disciplina curricular na formação de professores. Tal disciplina, que consideramos fundamental à formação docente, não tem condições de produzir a fluência em língua de sinais necessária aos professores. Além disso, há um desconhecimento sobre como buscar essa fluência linguística após o contato inicial com a língua na disciplina.

O conhecimento e o domínio da geografia do ambiente linguístico favorável em educação de surdos, aliados à sua fertilidade, são aspectos necessários porque, a partir deles, é possível avaliar a potência de *habitat* desse ambiente. Nesse caso, referimo-nos à capacidade de um ambiente linguístico proporcionar pertencimento social a partir das línguas utilizadas nele. Esse terceiro aspecto que consideramos importante na constituição de um ambiente linguístico favorável em educação de surdos foi possível ser pensado a partir de narrativas de professores surdos que participaram da pesquisa. Essas narrativas, em específico, envolvem memórias escolares de alguns professores que estabelecem diferenças entre o ambiente escolar bilíngue e um ambiente escolar monolíngue.

Sobre esse aspecto, importa reforçar que a presença de duas, três ou mais pessoas usuárias da Libras em uma instituição na qual majoritariamente se usa a Língua Portuguesa não caracteriza um ambiente escolar como bilíngue. Essa é uma questão apontada, por Aspilicueta e colaboradores (2013), ao descreverem a linguagem utilizada por e com alunos surdos em contextos inclusivos. As observações comparadas entre uma escola com concentração de alunos surdos e uma escola com um único aluno surdo permitiram, aos autores, constatar a ausência de um uso significativo das interações tanto em língua de sinais quanto em língua oral no ambiente exclusivamente ouvinte.

Deste modo, se torna compreensível evidenciar, em tais narrativas, as implicações sobre o uso e o não-uso da língua de sinais em diferentes instituições escolares que frequentaram. Os docentes surdos destacam a incompreensão por parte de outras pessoas em determinadas instituições sobre a razão de usarem língua de sinais e mencionam piadas sobre seu comportamento linguístico. Esses professores estabelecem relações de pertencimento e de não-pertencimento às instituições de acordo com a primeira língua utilizada nelas. A relação de pertencimento do surdo a uma instituição escolar é abordada por Lane (1992). Conforme o autor, quando

perguntados de onde são, “os surdos normalmente respondem recorrendo ao nome da escola [...] a qual foi por eles frequentada” (Lane, 1992: 31). A menção a este vínculo reforça a importância da escola para os surdos na constituição de suas subjetividades.

Ainda com relação à potência de *habitat*, cabe citar o *DeafSpace* como possibilidade arquitetônica do ambiente linguístico favorável à educação bilíngue para surdos. Trata-se de um ambiente sensivelmente pensado e elaborado para que seus ocupantes possam ter um verdadeiro sentimento de apropriação, ou seja, um ambiente desenvolvido a partir do fato de que, para os surdos, visão e tato são um meio primário de compreensão e orientação espacial (Bauman, 2017). Com isso, não queremos dizer que a escola comum seja um ambiente inapropriado para surdos, mas que existem fatores que poderiam acolher de maneira mais adequada às particularidades da comunidade surda e que não excluiriam ouvintes. Pretendemos, com isso, compor um ambiente que dê conta das demandas que a diferença linguística exige.

Seguindo essa lógica, um ambiente linguístico favorável em educação de surdos contaria necessariamente com o uso de determinadas tecnologias que permitiriam o acesso visual a textos na língua de sinais. Tal suporte garantiria a possibilidade de realizar gravações bem como de projetar vídeos em língua de sinais. Conforme Goettert (2014), registros em Libras, por meio de filmagens, sintetizam instrumentos importantes para preservar a clareza da mensagem do emissor, o que diminui a possibilidade de interferências na comunicação e valoriza a língua de sinais. Se pensarmos no papel de uma biblioteca em uma escola, perceberemos a importância do equipamento de projeção de vídeos em escolas com alunos surdos. Assim como os livros carregam a língua portuguesa (ou demais línguas) escrita, disponibilizam diversos textos e exemplificam uma variedade de gêneros textuais necessários para o letramento, os textos em línguas de sinais são guardados e podem ser disponibilizados em vídeos.

São muitos os aspectos que podem ser considerados em uma discussão sobre a constituição de um ambiente linguístico favorável em educação de surdos. Não temos a intenção de esgotá-los neste artigo, mas sim de oferecer um início de uma caracterização que pode contribuir com a qualidade de políticas e práticas educacionais que se importam com a inclusão das diferenças linguísticas. As narrativas analisadas possibilitam observarmos que esses aspectos estão longe de serem contemplados. Entretanto, elas foram fundamentais para o estabelecimento de alguns critérios de qualidade à educação de surdos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, desenvolvemos uma discussão sobre o ambiente linguístico em educação de surdos a partir de um conjunto de narrativas docentes. Para tanto, caracterizamos as condições postas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva à educação bilíngue para surdos no Brasil. Após a análise das narrativas feitas por professores, foi possível destacar três aspectos que consideramos fundamentais à constituição de um ambiente linguístico favorável em educação de surdos: sua *fertilidade* ou a possibilidade de aquisição de línguas; o *conhecimento* e o *domínio da sua geografia* ou o uso não apenas proficiente mas também consciente das línguas; e sua *potência de habitat* ou a capacidade de proporcionar pertencimento social a partir das línguas utilizadas.

Para pensarmos esses aspectos, foi necessário considerar a importância de compreender a língua como um contrato cuja prática é exercida no coletivo. Portanto, o ambiente linguístico da educação bilíngue para surdos não pode ser resumido à presença de alguns poucos usuários de uma ou outra língua em um mesmo espaço. Esse ambiente precisa contemplar o uso efetivo dessas línguas por todos que estão nele. Entendemos, nesse sentido, que a constituição de um ambiente linguístico favorável não está restrita a uma mostra da língua, mas alcança também a participação integral e consciente das pessoas que as usam em todas as possibilidades de interação nele.

Para desenvolver este artigo, percebemos que, na literatura, há um silenciamento das caracterizações de um ambiente linguístico em educação de surdos. Embora a noção de ambiente linguístico seja mencionada em vários estudos, poucos se ocupam em tentar defini-la ou mesmo discuti-la com mais profundidade. Entendemos que pensar e discutir sobre o ambiente linguístico pode ser uma contribuição significativa tanto para as políticas de educação bilíngue para surdos quanto para as práticas pedagógicas desempenhadas nesse campo. O conceito de ambiente linguístico, nesse aspecto, pode incorporar um importante espaço nas concepções de inclusão na Contemporaneidade, bem como um potente contributo ao pensamento sobre as respostas educativas que se relacionam à experiência da surdez.

REFERÊNCIAS

ASPILICUETA, Patricia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo *versus* ambiente exclusivamente ouvinte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 3, 2013.

BAUMAN, Hansel. *DeafSpace: visão para uma arquitetura mais centrada no humano*. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, n. 73, 2016.

CHAMBERLAIN, Charlene; MAYBERRY, Rachel. American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, v. 29, n. 3, 2008.

CHIELLA, Vânia Elizabeth. *Mosaico na escola de surdos: fragmentos da educação bilíngue*. 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FRÖHLICH, Raquel. *Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais*. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

GOETTERT, Nelson. *Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: da vitalidade da língua de sinais à necessidade da língua escrita*. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

KYLE, Jim. Sign Language as cognition for deaf people: pitfalls and prospects. *Applied Cognitive Psychology*, v. 3, 1989.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luís Matiulli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a *Política Nacional de Educação Especial* e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, 2013.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Claudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, v. 26, n. 3, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorizat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; CRUZ, Carina Rebello; SOUSA, Aline Nunes de. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, 2016.

SANTOS, Angela Nediane; COELHO, Orquídea; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, 2017.

STOKOE, William. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics: Occasional papers*, n. 8, 1960.

TERRA, Ernani. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997.

ZILIO, Virgínia Maria. *O ensino de Língua Portuguesa para surdos em trabalhos acadêmicos produzidos entre os anos 2000 e 2016 no Brasil*. 2017. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Português/Espanhol) - Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.