

ORGANIZADORES

Edeilce Aparecida Santos Buzar
Fabrício Santos Dias de Abreu



EDUCAÇÃO DE SURDOS:

ENTRE O DISCURSO
E A PRÁTICA



Pedro & João
editores

**Educação de surdos:
entre o discurso e a prática**

**Edeilce Aparecida Santos Buzar
Fabrício Santos Dias de Abreu
(Organizadores)**

**Educação de surdos:
entre o discurso e a prática**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e do autor.

Edeilce Aparecida Santos Buzar; Fabrício Santos Dias de Abreu [Orgs.]

Educação de surdos: entre o discurso e a prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 243p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-933-4 [Impresso]

978-65-265-0064-4 [Digital]

1. Educação de surdos. 2. Discurso. 3. Prática. I. Título.

CDD – 371

Capa: Joanna de Paoli e Petricor Design

Arte de capa: Reginaluz Vitória - @reginaluzbordados

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Christina Velho

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Prefácio

Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ

Fundadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS/DGPCNPq

Pertencemos todos a uma dinâmica comunidade de cognoscentes, onde aprendemos uns com os outros. Ao ler o livro **Educação de surdos: entre o discurso e a prática**, organizado pelos professores Edeilce Aparecida Santos Buzar e por Fabrício Santos Dias de Abreu, tive a confirmação dessa crença pessoal.

Edeilce Buzar foi orientada por mim no Mestrado, período em que ela trabalhava no MEC e frequentava meu grupo de pesquisas. Pude constatar o seu potencial de mulher guerreira e totalmente comprometida com a educação e inclusão social de surdos. O livro é o resultado de seu trabalho como professora universitária, conquistado após adquirir o título de professora adjunta, tendo feito o doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília onde, posteriormente, se tornou professora na Faculdade de Educação.

Constatar o desenvolvimento acadêmico da professora é ver, através de seus ex-alunos, o quanto ela lhes ensinou a fazer pesquisa e desenvolveu o gosto pela educação de uma minoria linguística, como são os surdos. E mais: tornar público o seu trabalho, possibilitando conhecermos o livro e reconhecermos os seus ex-alunos como autores.

Nossa história comum já perdura há mais de uma década. O convite para escrever esse prefácio é uma forma de concretizar

nossa mútua atenção e preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas surdas. Temos o prazer de trabalhar juntas em muitos momentos, inicialmente em uma relação professora-aluna, e depois como colegas que somos. Edeilce Buzar participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS, que fundei em 2011, dando palestras ou escrevendo suas experiências, sob forma de capítulos de livro publicado pelo GEPeSS, além de ter criado o Laboratório de Educação de Surdos e Libras (Labes-Libras/FE/UnB).

Quanto ao livro que ora prefacio, trata-se do relato de múltiplas pesquisas que narram a realidade de educandos surdos e seus educadores em Brasília e em outras sete regiões administrativas do Distrito Federal. Ler sobre a situação atual da educação pública no Distrito Federal nos permite conhecer as diferenças entre o legal e o real.

O livro é dividido em duas seções. A primeira aborda experiências na e da educação inclusiva para surdos. A segunda seção refere-se aos desafios encontrados na e da educação bilíngue para surdos. Não passa despercebido o uso das preposições que trazem em seu bojo diferenças no significado. São dignas de interpretação. Qual o sentido que diferencia o **na** do **da**? Ouso considerar que o **da** envolve a política educacional ditada pelo nível federal, e a realidade local das escolas pesquisadas significa o **na**, uma vez que nem sempre expressa a concretização das políticas educacionais públicas, ditadas pelo MEC.

A seção inicial aborda experiências de inclusão. Envolve as múltiplas dimensões do ser surdo, em diferentes faixas etárias, convivendo com pares ouvintes em escolas regulares. O capítulo 1, escrito pela própria professora Edeilce Buzar, apresenta o livro em sua totalidade, narrando práticas pedagógicas distintas em dois grandes ambientes de aprendizagem: a escola dita inclusiva e a escola bilíngue de surdos. Relata a experiência de ter dois professores em cada classe de inclusão: o professor regente e o professor intérprete. Mas os capítulos que se seguem expressam que a aparente compreensão da necessidade de um professor intérprete,

reconhecida como política educacional, falha na prática em diversas circunstâncias. Há tensões que envolvem a professora regente e a professora intérprete. A autora nos aponta que, no exercício das funções cotidianas constata-se uma tendência a considerar que a professora regente é hierarquicamente superior, subalternizando a segunda. Mas também, na dinâmica escolar, a professora intérprete por vezes confunde seu papel, assumindo uma função análoga ao de uma tutora. Apesar de quase três décadas de prática de inclusão na Educação, ainda é possível constatar situações de invisibilidade do aluno surdo na turma comum.

A constituição da formação identitária surda é discutida e aponta para a diversidade linguística que os surdos têm e como está presente a tendência que busca homogeneizar os discentes surdos, como se fossem todos iguais do ponto de vista linguístico. São múltiplas as identidades e os professores precisam adquirir a consciência dessa realidade na escola inclusiva, tanto na sala de aula, quanto na sala de recursos do atendimento educacional especializado, campos férteis para o surgimento de muitos desafios.

Nas pesquisas sobre o intérprete educacional aprendemos que sua atuação em salas inclusivas enfrenta inúmeras limitações, tais como a dificuldade de sincronia na tradução simultânea, o ritmo acelerado das aulas, a falta de recursos visuais e, mais uma vez, a invisibilidade do aluno surdo se faz presente. A professora regente, por vezes, considera que o aluno surdo é da professora intérprete, cindindo a turma e em perspectiva nada inclusiva.

Há temas que causam alguma tensão e que são abordados no livro com muita propriedade. O fato da Libras estar presente em sala de aula, já garantida há mais de quinze anos, seja na escola dita inclusiva ou na escola bilíngue, não garante o sucesso do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Este dilema é apontado em vários capítulos, mostrando a tensão na relação entre o professor regente e o professor intérprete, ocorrendo uma tendência à subalternização do segundo pelo primeiro.

Mas há capítulos em que as práticas pedagógicas valorizam os recursos visuais e o planejamento conjunto das aulas, incluindo

criação de agendas, diários, blog da turma. Experiências positivas merecem ser narradas! Dentre elas, o ensino de Libras para todos os alunos da escola é uma experiência que precisa ser sempre divulgada, apesar de existirem experiências pontuais já há muito tempo.

A segunda seção do livro traz pesquisas realizadas essencialmente na única escola bilíngue (Libras-Português escrito) existente no Distrito Federal. O fortalecimento do movimento Surdo nos últimos anos resultou na demanda por mais escolas bilíngues e na inclusão da educação bilíngue no Plano Nacional de Educação. Esse fato se deveu à boa educação de pessoas surdas que já com doutorado e/ou pós-doutorado, puderam representar as pessoas Surdas em suas reivindicações e, respeitadas em sua competência, alterarem o discurso oficial. No entanto, fica o desafio de se transformar escola com surdos para escolas bilíngues de surdos.

O último capítulo ousa discutir a minoria dentro de outra minoria, identidades duplamente marginalizadas. A importância do tema da sexualidade tem um valor incomensurável, quebrando tabus, e mostrando como crianças surdas são duas a três vezes mais vulneráveis a abusos sexuais. Mais uma vez a diferença linguística dentro do ambiente familiar imprime carência de informações, especificamente sobre a sexualidade.

O livro, leitura agradável e necessária, mostra o quanto avançamos e o quanto ainda precisamos avançar em múltiplas dimensões: nas relações professor regente/ professor intérprete, no reconhecimento do ensino de Português a partir da Libras, na crença da potencialidade do alunado surdo, em atividades didáticas pautadas na visualidade, na discussão de temas tabus.

Novos desafios surgem no processo educacional de alunos surdos, apesar dos progressos, se olharmos para a educação de surdos nas décadas anteriores aos anos 90. Como a educação é sempre dinâmica e em permanente processo de transformação, as experiências aqui narradas precisam ser lidas para embasar novas práticas pedagógicas, de forma mais eficaz.

Recomendo fortemente a leitura do livro **Educação de surdos: entre o discurso e a prática** para professores, familiares e todos

aqueles que se interessam pelo avanço da educação no Brasil. As narrativas contidas no livro contribuem para se combater uma sociedade excludente e preconceituosa e para se conviver em uma sociedade onde todas as diferenças – linguísticas, culturais, cognitivas, emocionais e de gênero – sejam respeitadas.

Sumário

PARTE 1

EXPERIÊNCIAS NA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

- | | |
|--|-----------|
| Capítulo 1 | 17 |
| Os desafios da educação de surdos no Distrito Federal: pesquisas e perspectivas | |
| Prof ^a Dr ^a Edeilce Aparecida Santos Buzar | |
| Capítulo 2 | 41 |
| A constituição da identidade surda no processo de desenvolvimento do aluno: reflexões | |
| Kelen Maria Alves Lopes Gutierrez | |
| Edeilce Aparecida Santos Buzar | |
| Capítulo 3 | 63 |
| Filosofias educacionais para educação de surdos, espaços de escolarização e os respectivos reflexos na prática pedagógica docente | |
| Mariana Santos Paula de Paiva | |
| Edeilce Aparecida Santos Buzar | |
| Capítulo 4 | 95 |
| O que faz uma escola ser inclusiva? Uma experiência com estudantes surdos em uma escola pública de Santa Maria – Distrito Federal | |
| Thais Alves Borges | |
| Edeilce Aparecida Santos Buzar | |

Capítulo 5	109
A educação de jovens e adultos surdos no entorno do Distrito Federal: uma análise	
Quesia Teles Soares Xavier	
Edeilce Aparecida Santos Buzar	
PARTE 2	
DESAFIOS NA E DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS	
Capítulo 6	137
Movimento surdo brasileiro em favor da educação bilíngue: a escola bilíngue Libras/língua portuguesa do Distrito Federal	
Luana Gomes Teixeira Lira	
Edeilce Aparecida Santos Buzar	
Capítulo 7	153
Projeto português para surdos-POPS: uma experiência em Taguatinga/DF	
Tatiana da Silva Ferreira	
Edeilce Aparecida Santos Buzar	
Capítulo 8	175
Questões identitárias em uma turma de educação infantil de uma escola bilíngue para sujeitos surdos	
Rayssa Oliveira Sousa	
Edeilce Aparecida Santos Buzar	
Capítulo 9	195
Educação bilíngue: do discurso à prática	
Ana Catarina Sena de Paiva	
Edeilce Aparecida Santos Buzar	

Capítulo 10	225
Surdez e homossexualidade: um percurso de pesquisa no Distrito Federal	
Fabício Santos Dias de Abreu	
Daniele Nunes Henrique Silva	
Sobre as autoras e o autor	241

PARTE 1

**EXPERIÊNCIAS NA
E DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA PARA
SURDOS**

Capítulo 1

Os desafios da educação de surdos no Distrito Federal: pesquisas e perspectivas

Edeilce Aparecida Santos Buzar

Para compreender os desafios da educação de sujeitos surdos, é necessário partir do pressuposto do seu histórico enlace com uma questão macro: a de uma sociedade com grandes dificuldades para lidar com a diferença humana, suas idiossincrasias, sejam elas de ordem intelectual, mobilidade, sensorial, comunicacional, racial, gênero, social, entre outras.

Esta perspectiva afeta duramente a nossa relação com o outro, com o outro diferente, singular, específico. Passamos a adotar uma relação etnocêntrica. E a nossa primeira ação “pedagógica” na direção deste outro “estranho” é colonizá-lo, é torná-lo o mesmo, igual, homogêneo, nem que para isso, tenhamos que apagar as diferenças, dizimá-las, ou seja, reproduzir a colonização de povos originais. E os sujeitos que são alvos destas ações ditas pedagógicas sofrem, são excluídos e discriminados, quando não são eliminados.

No caso específico dos sujeitos surdos, é sabido que foram vítimas ao longo do tempo de um forte processo de estigmatização, preconceito e normalização, que atravessou e atravessa duramente as práticas pedagógicas. Em outras palavras, a partir do fato de que as pessoas surdas possuem um desenvolvimento diferenciado em relação à maioria das pessoas ouvintes, inventou-se que poderiam ser inferiores, deficientes.

Não são raros os momentos na história da educação de pessoas surdas, e nos relatos de contemporâneos, nos quais se avista este sofrimento. Sofrer por não ser igual ao dominador, ao colonizador, ao ouvintista, no dizer de Skliar (1998). Ser excluído, geográfica e

linguísticamente, e porque não dizer educacional e emocionalmente, daqueles que se consideram ou são considerados superiores.

Além disso, muitas vezes os sujeitos surdos são apartados, inclusive dos que são fundamentalmente seus iguais, outros sujeitos surdos, por estes possuírem mais possibilidades de estarem mais pertos do dominador. Ou seja, se já não bastasse a exclusão de pessoas surdas dos grupos dos ouvintes, por ser praticamente impossível alcançar o ideal almejado por estes, ainda são afastados dos seus pares que alcançam patamar mais perto do esperado pela sociedade majoritária.

São vários os exemplos de empresas que aceitam empregar pessoas surdas oralizadas, mas não aceitam surdos sinalizadores e também escolas que trabalham pedagogicamente de forma diferenciada com estudantes surdos sinalizadores e surdos oralizados. No entanto aqui não estamos falando da questão metodológica, afinal isto é esperado. Mas que partem do pressuposto de surdos oralizados terem mais condições de se desenvolver do que os sinalizadores, como veremos em alguns capítulos adiante.

Sendo assim, a forma peculiar de ser e especialmente de se comunicar das pessoas surdas, é prontamente substituída, proibida, extirpada, trazendo como consequência, além da privação de comunicação e do isolamento, efeitos nefastos sobre a autoestima, a identidade e o processo cognitivo do sujeito surdo. Em outras palavras, passam a ser alvos de impactos emocionais, linguísticos, educacionais, até sociais, se é possível separar cada um deles.

Essa objetificação passa de um olhar de incapacidade para uma perspectiva de caridade e, posteriormente, até os dias atuais, uma interpretação da surdez enquanto doença. E começa-se a refletir sobre uma provável cura da surdez. Um dos desfechos dessas concepções é o desencadear de ações pedagógicas sobre o sujeito surdo visando à “fabricação de semelhantes”, a adaptação de estudantes surdos a um modelo ouvinte, considerado padrão, normal. A educação escolar passou a cumprir assim, a função de

integrar, adaptar, curar, menos reconhecer, valorizar o outro, a outridade surda.

Nesse sentido, é sabido que práticas pedagógicas oralistas ou dissimuladas, mas com esse mesmo objetivo, buscavam terapeutizar, ou melhor, curar as pessoas surdas de sua característica mais marcante, sua singularidade viso-espacial, sua gramaticalidade comunicacional, sua língua de sinais. Dessa forma, a escola historicamente tem assumido para as pessoas surdas um papel hospitalocêntrico, com promessas de tratamento e curas e pouco voltada para o que há de essencial na ação pedagógica.

Assim, o primeiro desafio enfrentado na educação de sujeitos surdos, é quando a professora, o professor, se depara com um estudante que possui um desenvolvimento diferenciado da maioria. Essa dificuldade de lidar com o outro, diferente, com um desenvolvimento atípico, que se comunica por outras vias, provocou e provoca diversas concepções que se arrastam até os dias atuais, de que a pessoa surda é incapaz, ineducável e antissocial, como veremos adiante.

Outro desafio é considerar a comunicação das pessoas surdas verdadeiramente uma língua. Existe língua de sinais desde que existem sujeitos surdos, isso já foi propagado aos “quatro ventos”. No entanto, historicamente nossa relação com esta forma de comunicação foi de menosprezo, invisibilidade e até proibição por quase um século. Desvalorizar uma língua, na verdade diz de uma desvalorização social que uma comunidade, um povo, neste caso a comunidade surda, é objeto.

Com o avanço das pesquisas em torno da forma de comunicação utilizada pelos sujeitos surdos, William Stockoe (1960) comprovou o status linguístico da língua de sinais americana (ASL). Além dos resultados qualitativos linguisticamente falando, a pesquisa propiciou uma reviravolta na forma como se lidava com as pessoas surdas, que passaram a ser compreendidas a partir de uma perspectiva comunitária, linguística e cultural, inclusive aqui no Brasil.

Além disso, há algum tempo a comunidade surda vem lutando pelo reconhecimento dos seus direitos linguísticos, comunicativos e educacionais em diversos países, inclusive no nosso. Entre as legislações brasileiras, podemos citar a Lei de Acessibilidade (10.098/00), Lei de Libras (10.436/02), o Decreto 5626/05, a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/15), alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (14.191/21), entre outras. Da mesma forma, temos acompanhado a criação de cursos acadêmicos de nível superior, como o Letras-Libras, a Pedagogia bilíngue e pós graduações na área, que repercutem no desenvolvimento de pesquisas científicas nesta temática.

No entanto, o que chama a nossa atenção como educadora e pesquisadora da área, é que apesar de todo o avanço existente nos campos científico e legal, continuamos a presenciar uma desvalorização da comunidade surda, de sua singularidade de desenvolvimento, de sua língua, sua cultura, sua identidade e valores, também no contexto educacional, como veremos neste livro. É sabido que as concepções e atitudes, inclusive as pedagógicas, não se alteram por leis e decretos, mas estes aspectos são, com certeza, também provocadores de mudanças, e vice-versa.

Nesse sentido, é difícil compreender a lentidão no desenvolvimento das práticas pedagógicas que envolvem estudantes surdos. E como resultado, temos encontrado sujeitos surdos desprovidos tanto da competência linguística em sua língua, quanto na língua de ouvintes, que se encontram de fato excluídos das oportunidades de acesso nos quais este domínio é exigido, como é o caso da educação.

Neste livro, iremos acompanhar e analisar práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes surdos no Distrito Federal, tanto em escolas ditas inclusivas, quanto na escola bilíngue de surdas e surdos.

Distrito Federal e educação de pessoas surdas

Considerando tudo o que foi dito anteriormente, realizei uma pesquisa durante o Mestrado em Educação, sob supervisão da Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman, em uma escola pública de ensino fundamental do Distrito Federal que atendia estudantes surdos e ouvintes. Durante a observação, nos concentramos em uma sala de aula composta exclusivamente com crianças surdas de 2º ano e duas salas de aula ditas inclusivas, com crianças surdas e ouvintes, sendo uma de 3º ano e outra de 4º ano.

Na classe exclusiva, a professora conhecia e utilizava a Libras na construção do conhecimento, além de empregar a Língua Portuguesa em suas formas oral e escrita. Nas classes denominadas inclusivas, observamos a presença de duas professoras, nas quais a professora regente (PR)¹ desconhecia a Libras e pouco interagiu com as alunas e os alunos surdos, explicando a aula em Língua Portuguesa; e, a professora intérprete (PI) é quem detinha, ou de quem era esperado deter o conhecimento em Libras e a respeito da singularidade de desenvolvimento de estudantes surdos, perfazendo um total de cinco professoras, 14 discentes com surdez e 45 educandos e educandas ouvintes. Neste trabalho, nos deteremos apenas na análise do contexto dito inclusivo.

No que se refere às alunas, e aos alunos surdos deste contexto, possuíam um conhecimento básico de Libras e era com este entendimento que interagiam na escola com a professora, com colegas e entre si. Na escola não havia professor ou professora de Libras, e tampouco a disciplina Libras no currículo. As alunas e os alunos ouvintes, de maneira geral, falavam Língua Portuguesa, mas alguns conheciam sinais isolados da Libras e, outros ainda, utilizavam o alfabeto manual para comunicarem-se com colegas surdos.

¹ Durante a referida pesquisa, utilizamos as seguintes siglas para nos referirmos às professoras: P – Professora da Classe Especial, PR – Professora Regente, PI – Professora Intérprete. Estes termos eram utilizados na escola pelas próprias professoras para diferenciar o seu trabalho.

Entre várias questões que “saltaram aos nossos olhos” durante este estudo, destaco aqui as que se referem às relações entre as profissionais envolvidas na educação das crianças surdas, entre os estudantes surdos e ouvintes, e entre os próprios sujeitos surdos, especialmente no que se refere à comunicação entre os mesmos e as implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

Para além das questões relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, que envolvem as metodologias de ensino e seus instrumentos como ferramenta imprescindível no desenrolar da aprendizagem das, e dos educandos surdos, sabemos que tudo isto se dá em um *contexto social*, onde as relações entre as pessoas constituem pedra fundamental no processo de construção da aprendizagem. Por isso, destacamos nesta análise o papel da e do aluno surdo em sala de aula, a interação da professora intérprete e a criança surda, as relações entre docente regente e docente intérprete e a interação entre os estudantes surdos e estudantes ouvintes como aspectos favoráveis, ou não, à educação do sujeito surdo.

Sendo assim, é a partir do contexto social que os indivíduos se veem demandados a desenvolverem outra forma de ser e estar no mundo, no caso das pessoas surdas, a visuo-espacial, para que possam participar ativa e construtivamente de seu conhecimento como sujeito aprendente. Nesse sentido, para melhor compreender a ação pedagógica na educação de sujeitos surdos, elencamos alguns aspectos das relações entre os sujeitos, como veremos a seguir.

O papel da aluna e do aluno surdo na sala de aula

Na hora das atividades escolares era costume observar que, enquanto estudantes ouvintes desenvolviam uma atividade, as estudantes e os estudantes surdos, ainda tentavam terminar a atividade anterior. No entanto, como estavam praticamente sozinhos, pois a professora intérprete (PI) saía da sala de aula constantemente, colegas ouvintes não sabiam Libras e tampouco a professora regente (PR), não havia uma cobrança na execução das

atividades, então aproveitavam o momento para conversar, fazer batucada na mesa, paquerar etc...

De vez em quando, voltavam à atenção para a atividade, mas, acabavam desistindo, pois não sabiam como responder.

E assim, em todas as aulas nas quais observamos que não havia a participação das professoras junto às alunas e aos alunos surdos, eles apresentavam um comportamento diferenciado dos demais estudantes: brincavam, conversavam sobre outros assuntos diferentes da aula e não se concentravam no que estava sendo trabalhado pelo professor, perdendo bastante informação.

Além disso, como na maioria das vezes a atividade estava em Língua Portuguesa, alunas e alunos surdos até que tentavam, mas não conseguiam compreender o que era para fazer, então desistiam.

Durante uma das aulas, observei uma aluna surda levantar a mão três vezes tentando participar, mas não foi atendida. Ou seja, até quando a estudante surda se sentia à vontade para participar da aula, levantando a mão para fazê-lo, por várias vezes, era ignorada, permanecendo invisível na sala.

Percebia-se neste cenário, que alunas e alunos surdos estavam sem orientação pedagógica, portanto, brincavam. Observou-se várias vezes a seguinte situação: Alunas e alunos surdos que saíam da sala sem pedir licença, levantavam, brincavam, andavam pela sala e outros que copiavam a aula, sem compreendê-la.

Nos momentos em que estava somente a PI na sala, observamos que alguns estudantes ouvintes pediam para ir ao banheiro, mas não conseguiam autorização. No entanto, quando um aluno surdo fazia a mesma solicitação, a professora-intérprete deixava. Além disso, percebeu-se que esta professora sempre interagiu com alunas e alunos ouvintes com irritação, no entanto assumiu uma postura permissiva com as alunas e os alunos surdos.

Da mesma forma, observou-se que em alguns momentos a PR chamava a atenção dos, e das ouvintes, bastante irritada porque estavam conversando. No entanto, as alunas e alunos surdos

continuavam conversando e brincando em Libras e nenhuma professora dizia nada.

Em suma, percebia-se uma diferença de tratamento das professoras em relação aos grupos de ouvintes e surdos. Daqueles cobrava-se muito mais participação e respeito às regras do que aos surdos.

Em uma das vezes, perguntei às alunas e aos alunos surdos o que estavam fazendo. Um aluno respondeu: CIÊNCIAS². Então, perguntei se a atividade era igual à dos ouvintes. Uma aluna surda respondeu: SIM, MAS NÃO PRECISAR COPIAR, NÓS FOLGADOS.

Diante desse contexto, notava-se que o papel da aluna, do aluno surdo nesta sala de aula era a de um sujeito passivo, alheio às regras escolares e por, muitas vezes, ignorado, mesmo quando estava infringindo normas. Além disso, sua participação, como sujeito do seu processo de aprendizagem, estava ofuscada pela falta de comunicação efetiva e de fato.

Interação professora-intérprete/aluna/aluno surdo

Durante as atividades observadas, sempre que necessário a PI reorganizava alunas e alunos surdos em duplas e orientava-os sobre as atividades a serem feitas. Depois que terminavam a atividade, a PI ordenava que copiassem uma atividade do livro para responderem depois. Certa vez, uma aluna surda estava sem fazer a atividade e a PI solicitou que fizesse como as demais alunas e alunos surdos. Logo a seguir, elogiou o acerto do aluno surdo na atividade.

Sem dúvida nenhuma o papel da PI junto às alunas e aos alunos surdos neste contexto é a de uma professora, e não a de uma técnica que verte um conteúdo de uma língua para outra. Mas, sim o de alguém preocupada com a aprendizagem dos alunos.

² Sempre que aparecer o discurso em Libras neste trabalho, utilizaremos o Sistema de Transcrição em Libras. (FELIPE, 2008).

Além disso, foi possível observar diversas vezes que as alunas e os alunos surdos conversavam em Libras sobre outra temática, diferente da aula, e discutiam entre si, mas a PI não participava do diálogo e nem aproveitava para interagir. Geralmente, estava ocupada com outra atividade.

Em outro momento, acompanhei uma aluna surda contando uma piada visual utilizando apenas a configuração “I” para seus colegas surdos. No entanto, nada do que produziam era aproveitado. Neste caso específico, a PI estava fora de sala.

Neste aspecto, a questão da ética profissional é outro ponto que merece ser discutido neste âmbito. Qual é o objetivo de se colocar uma professora, ou professor-intérprete em uma sala de aula com estudantes surdas e surdos? Qual deve ser a postura e a função desta, ou deste profissional em contexto escolar?

Também foi observado que quando uma aluna ou aluno surdo terminava a atividade, entregava para a PI, que a repassava, ou colocava sobre a mesa da PR.

No entanto, em uma determinada ocasião, uma aluna surda levantou-se e colocou a atividade em cima da mesa da PR. Mas, a PI chegou até ela e perguntou em tom de desaprovação: *Cadê a sua atividade?* Ela disse: JÁ COLOCAR LÁ. A PI fez expressão de reprovação e foi levar a de outro aluno.

Infelizmente, nestes momentos, percebia-se a PI assumir uma postura de tutora das, e dos alunos surdos, adotando um papel protecionista que só prejudicava o desenvolvimento da autonomia e do empoderamento deles.

Além disso, na maioria das vezes, a PI falava em Língua Portuguesa para alunas e alunos surdos: *Nossa, como vocês estão demorando!* Eles compreendiam a expressão facial e corporal da PI, e voltavam a fazer a atividade.

Quando uma aluna surda ia até ela para esclarecer dúvidas, respondia com gestos e não com Libras, ou seja, o pouco conhecimento da PI em Libras dificultava todo o processo de aprendizagem, deixando as alunas e os alunos à margem do que estava sendo produzido pelo grupo.

Os alunos possuíam capacidade cognitiva e linguística para interagir na construção do conhecimento, porém, nada do que diziam era aproveitado neste sentido, ou porque o conhecimento em Libras das profissionais envolvidas era insuficiente para que conseguissem perceber a importância do que estava sendo dito, ou porque não havia uma valorização da participação destes alunos durante as aulas.

Em suma, observou-se uma confusão nos múltiplos papéis assumidos pela professora intérprete com relação às alunas e aos alunos surdos: ora era ausente, em outros momentos adotava uma tentativa de ensiná-los e, em muitos outros oferecia uma tutoria inadequada. A interação professora intérprete, alunas e alunos surdos deveria pautar-se na mediação do conhecimento por meio da apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), instrumental fundamental na construção do saber de estudantes surdos.

No entanto, é importante ressaltar que em alguns momentos percebemos a presença da PI como um fator de segurança para as alunas e alunos surdos. Isto serve para pensarmos na importância da referência na construção da identidade e no papel da professora, e do professor surdo, neste contexto.

Relação professora regente/professora intérprete

Em outro contexto de sala de aula observado com profissionais diferentes das citadas anteriormente, percebemos algumas vezes que a PR saía da sala e solicitava que a PI tomasse conta da classe. As alunas e alunos ouvintes começavam a conversar e, às vezes, a PI gritava: *Estão me atrapalhando!!!* Voltava a interpretar.

A PI ficava dividida entre interpretar a história para estudantes surdos e disciplinar as alunas e alunos ouvintes. Nesse sentido, estudantes ouvintes interrompiam a PI para esclarecer dúvidas, enquanto isso, alunas e alunos surdos brincavam entre si. Por outro lado, a PI, tentava inúmeras vezes, sem muito sucesso, explicar a aula em Libras para estudantes surdos. Informava às

alunas e alunos ouvintes que estava ocupada com as alunas e alunos surdos, e que não queria ser interrompida.

Certo dia, ao terminar a interpretação a PI falou que iria perguntar à PR, que havia saído mais uma vez de sala, qual seria a atividade para os, e as ouvintes após a leitura. Em um determinado momento a PI virou para a pesquisadora e falou: *A PR vai já me chamar atenção porque estou deixando os alunos saírem de sala.*

Nesse mesmo dia, observei que a PR voltou para a sala, ficou um pouco e depois saiu de novo para fazer alguma coisa e a PI, que estava concentrada explicando a atividade para alunas e alunos surdos, foi interrompida várias vezes pelos ouvintes. Ela teve que parar e “gritar” para as alunas e os alunos ouvintes deixarem-na explicar para as, e os colegas surdos, senão eles iriam se atrasar. Depois a PR voltou.

Em seguida, a PR tornou a sair e falou: *Marina³, olhe os meninos!* Ela respondeu ironizando: *Tá bom, qualquer coisa, mando pra lá.* Referindo-se à sala da direção onde a PR informou que iria.

Fica evidente que a relação entre as duas professoras é de subalternidade, da PI em relação à PR, onde aquela assume o papel desta, que se considera na atitude de ditar pequenas ordens, sair da sala quando e quantas vezes quiser e ficar numa posição muito cômoda diante das alunas e dos alunos surdos: não se envolve porque tem alguém para fazer isso.

Sendo assim, a PI se vê sobrecarregada por ter que cumprir a sua função e a da PR. Assim, seu objetivo de mediar o conhecimento para estudantes surdos a partir de sua singularidade linguística, fica completamente prejudicado.

Em outro momento, mas com a mesma situação, observamos vários alunos ouvintes que começaram a pedir para a PI para irem ao banheiro. Ela se irritou e gritou: *Quando a Duda chegar, vocês pedem para ela para ir ao banheiro e beber água!* Dois alunos ouvintes respondem ao mesmo tempo: *Mas, você tem o mesmo direito!!!* A PI

³ Todos os nomes utilizados nesta publicação são fictícios.

responde mais calma: *É que vocês estão me atrapalhando aqui com os alunos surdos!!!*

Nota-se que a PI assume uma postura inferior em relação à PR, não tendo autonomia para tomar decisões na sala e cumpre as determinações. Por outro lado, o fato de a PI ter um contato ativo com alunas e alunos ouvintes no papel de professora também favorece a interação entre eles, que reconhecem o seu direito de construir e definir normas para o funcionamento da sala de aula, tanto quanto a outra professora.

Em outro momento acompanhei a PR perguntando à PI se as, e os alunos surdos, sabiam ler. Ela respondeu: *Um sim, os outros só palavras soltas*. Em síntese, além de tudo, a PI assumia um papel de informante sobre estudantes surdos para a PR, que ignorava-os completamente, e em momento algum procurava interagir com eles.

Dessa forma, observa-se que a relação entre as duas profissionais se encontrava completamente equivocada, na qual relações de poder que estavam subjacentes vinham à tona, prejudicando mais uma vez a construção do conhecimento pelos estudantes surdos.

Interação aluna, aluno surdo/aluna, aluno ouvinte

Em algumas aulas observadas, percebia-se que havia uma interação, ainda que pequena, entre ouvintes e surdos. Tratavam-se de igual para igual, alguns ouvintes arriscavam utilizar sinais isolados de Libras na comunicação com as, e os estudantes surdos, ou tentavam se comunicar por meio da escrita. Além disso, foi possível observar em alguns momentos que os sujeitos surdos faziam a datilologia bem devagar para que os ouvintes entendessem.

Em sua maioria, percebemos que as alunas e os alunos ouvintes tentavam se comunicar com colegas surdos por meio da datilologia. Um dos alunos surdos, que era oralizado, também usava a datilologia com os demais surdos. No entanto, era raro que ouvintes se comunicassem com surdos, usando tanto a datilologia,

quanto a Libras. Quando isto ocorria, era uma exceção. Como no dia em que observamos uma das alunas ouvintes sentando-se ao lado das alunas surdas para discutir em Libras os desenhos das histórias que estavam lendo.

Nesse sentido é importante destacar que a datilologia pode ser a primeira via de comunicação entre as alunas e alunos surdos e seus colegas, e deve ser incentivada. Mas o aprendizado da Libras favorecerá ainda mais a interação entre eles de forma efetiva e respeitosa, proporcionando amizades sólidas e autoconceito positivo para alunas e alunos surdos.

Ainda assim, percebeu-se no contexto desta sala de aula que houve um trabalho pedagógico voltado para as relações sociais entre sujeitos surdos e ouvintes, ainda que precisasse de mais investimento na comunicação. Em uma destas aulas, um aluno ouvinte virou espantado para um aluno surdo e gritou: *Ele fala!* Outro aluno ouvinte retruca: *Claro, ele lê nossos lábios!* E outro aluno ouvinte complementou: *Ele é surdo, não é mudo!*

Da mesma forma, ao observar a metodologia que a PI criou para explicar o conteúdo de Matemática para as, e os alunos surdos, um aluno ouvinte questionou: *Isso é uma régua de papel?* Outra aluna ouvinte demonstrou um pouco de irritação e respondeu bruscamente ao colega: *Eles estão fazendo a atividade!* A PI respondeu a mesma coisa.

Outra aluna ouvinte virou-se em um determinado dia para a pesquisadora e afirmou, referindo-se às alunas surdas: *Elas são espertas!!! A professora explica e elas conseguem fazer!*

A nosso ver a implementação da disciplina Libras tanto para pessoas ouvintes quanto para surdas poderia facilitar proporcionalmente as interações entre eles, mas, principalmente a construção de conhecimentos coletivos, com diferentes olhares sobre o mesmo objeto.

Por outro lado, vimos outra aluna ouvinte tentando interagir com os alunos surdos, fazendo gestos, mas eles não davam muita importância. Da mesma forma, em outro momento ocorreu que uma aluna surda reclamou do vento, então uma aluna ouvinte fechou a

janela e perguntou em Língua Portuguesa para a colega surda: *Está bom assim?* A aluna surda não respondeu. Ela insistiu. A aluna surda respondeu com expressão de irritação: *Está bom!*

Precisa-se ter cuidado para que o interesse de alunas e alunos ouvintes pelos estudantes surdos não repita algumas relações observadas entre a PI e eles: paternalismo ou superproteção. As alunas e alunos precisam ter bem claro que a diferença não diminui em nada a, ou o colega, mas acrescenta ao grupo, reinventa-o, por exemplo, com relação à comunicação, todos e todas têm a mesma necessidade das demais crianças, porém criam novos caminhos.

Outras pesquisas precisam investigar melhor o porquê de alunas e alunos surdos serem mais fechados ao contato com o outro, porém, podemos inferir com base em referenciais teóricos e nossa experiência profissional, que tal atitude é fruto de um modelo de relação na qual não foi permitido a eles serem sujeitos de fato e de direito. Um contexto social opressor ou protecionista favoreceu nos indivíduos surdos pesquisados um isolamento ainda que no grupo dos ouvintes.

Nota-se um ganho, ainda que pequeno, na interação entre estudantes surdos e ouvintes no contexto dito inclusivo observado. Esta é a base para as relações sociais. Cada um respeitando a individualidade e a singularidade do outro. No entanto, foi possível observar também que os sujeitos ouvintes procuravam mais os surdos do que ao contrário: perguntando o sinal, demonstrando interesse.

Também é salutar o cabedal de informações que os estudantes ouvintes adquirem entre si sobre os, e as colegas, construindo um referencial que poderá servir para evitar futuras atitudes preconceituosas e possíveis discriminações.

Pesquisando outros contextos

Ciente de todo o contexto compreendido a partir do estudo relatado acima, iniciou-se uma série de outras pesquisas na educação de pessoas surdas no Distrito Federal, com as alunas do

curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/UnB sob a minha orientação, a fim de conhecer outras realidades escolares no que diz respeito à educação de surdos. São pesquisas que compreendem o período entre 2013 e 2018.

Todas as escolas pesquisadas eram públicas de ensino fundamental, primordialmente de modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maioria das escolas eram ditas inclusivas, isto é, com estudantes surdos e ouvintes na mesma sala de aula, com professoras regentes e professoras intérpretes⁴. Mas, também observamos salas de aula na Escola Bilíngue de Taguatinga, devido a sua importância como representativa de uma luta nacional do Movimento Surdo em favor de uma educação bilíngue para pessoas surdas.

Cada escola pesquisada foi observada por cerca de um ano por uma aluna do curso de Pedagogia/UnB, em uma ou duas salas de aula, que continham somente estudantes surdos ou salas com estudantes surdos, ou surdas, e ouvintes, nas seguintes regiões administrativas: Brasília, Taguatinga, Guará, Gama, Santa Maria, Paranoá, Planaltina e Sobradinho. Durante este período foi realizado um estudo detalhado do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola analisada.

São ao todo 30 trabalhos, todos qualitativos e de campo, abrangendo desde pesquisas bibliográficas, documentais até estudos de casos. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram principalmente observações diretas, observações participantes e entrevistas, que se tornaram as monografias das alunas do curso de Pedagogia da UnB na área de educação de pessoas surdas, orientadas por mim. Para este livro, selecionamos partes destas pesquisas, as mais relacionadas à temática da escola inclusiva e da escola bilíngue para sujeitos surdos.

⁴ Geralmente são as antigas professoras das classes especiais que possuem certo conhecimento em Libras, nem sempre significando fluência nessa língua, que assumem o papel de ensinar em Libras o mesmo conteúdo que a professora do ensino regular transmite aos estudantes ouvintes.

Os estudos abrangeram principalmente a ação pedagógica em relação à, e ao estudante surdo, e isso implica dizer que foram observadas desde as relações entre os profissionais da sala de aula, estudantes entre si, as questões identitárias, a filosofia educacional adotada, a aprendizagem e a participação de estudantes surdos, as línguas envolvidas, o papel da Libras nestes contextos, até as metodologias utilizadas.

Temáticas gerais dos capítulos:

Para um retrato mais fiel das pesquisas realizadas, estão organizadas em dois grandes blocos: Experiências na e da Educação Inclusiva para pessoas surdas e Desafios na e da Educação Bilíngue para sujeitos surdos.

Experiências na e da Educação Inclusiva para surdos

Todas as escolas ditas inclusivas observadas nestas pesquisas são públicas, de Ensino Fundamental, com alunas e alunos surdos e ouvintes nas salas de aula observadas, com professoras regentes (PR) e professoras intérpretes (PI).

As nossas análises nestas escolas seguiram o fluxo da constituição da identidade surda em contexto inclusivo, as práticas docentes e as repercussões sobre a aprendizagem de alunas e alunos surdos, e uma experiência de ensino para estudantes surdos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com relação à temática da identidade surda, buscou-se verificar se as identidades surdas são reconhecidas em sua totalidade em uma escola inclusiva, ou seja, se a aluna, o aluno surdo tem acesso a um ambiente que lhe proporcione aprendizagem em sua língua e cultura, considerando todos os aspectos inerentes a uma educação de pessoas surdas de qualidade, na qual a identidade surda seja reconhecida. Assim, o capítulo referente a esta temática busca traçar um olhar a respeito de como a escola inclusiva tem contribuído para a constituição das

identidades surdas. Para isso, foram analisadas duas escolas públicas no Distrito Federal, ambas consideradas escolas-pólo de educação de sujeitos surdos.

Além disso, a partir das observações realizadas em duas classes (uma dita inclusiva e outra dita bilíngue) de uma escola pública em Planaltina- DF, estabeleceu-se uma comparação entre ambas considerando seis categorias: recursos didáticos; diferenciação de conteúdos e metodologias; postura das professoras; reconhecimento das especificidades de alunas e alunos surdos e da presença deles; relações interpessoais e espaços extraclasse.

Da mesma forma, desenvolveu-se um estudo com o objetivo de analisar as atividades realizadas em duas turmas em uma escola pública de Santa Maria-DF, denominadas inclusivas para estudantes surdos. Estabeleceu-se, assim, uma comparação entre ambas, considerando cinco categorias: convivência e interação, papel/prática do professor/intérprete, uso da Libras, Inclusão escolar e prática pedagógica.

E por fim, o último capítulo relacionado ao contexto de escola inclusiva foi desenvolvido com o objetivo de identificar os pressupostos teóricos da educação de jovens e adultos surdos. Apurou-se, por intermédio de entrevistas gravadas com os estudantes (jovens e adultos surdos), como ocorreu ou como ocorre o seu processo educacional, considerando: o papel da escola em sua instrução, inclusão em salas regulares e sala de recursos, inserção da Libras e da Língua Portuguesa no trabalho pedagógico, e a inserção das alunas e alunos surdos no mercado de trabalho.

Desafios na e da educação bilíngue para pessoas surdas

Os capítulos referentes à temática da educação bilíngue para pessoas surdas concentraram-se prioritariamente na única escola bilíngue (Libras-Português escrito) para estudantes surdos do DF, o que por si só já chama atenção, pois, a realidade requer outras escolas bilíngues, considerando a demanda da comunidade surda.

Dessa forma, realizamos quatro pesquisas nesta escola: uma no início da execução do projeto, outra após quatro anos de funcionamento, e mais duas durante este intervalo de tempo.

Sendo assim, a primeira ocorreu em 2014, por meio de um estudo de caso, que teve como objetivo compreender a filosofia bilíngue a partir da experiência da primeira escola bilíngue para estudantes surdos do Distrito Federal. Para tanto, procurou-se entender como se deu o Movimento Surdo que originou escolas com este cunho no Brasil. Nesse sentido, foram feitas observações participativas sistemáticas em duas turmas da escola, de 2º e 4º ano do Ensino Fundamental, e também em outros espaços da escola. Buscando um aprofundamento maior, também foram realizadas entrevistas e análise documental.

No entremeio, pesquisamos também no contexto da educação bilíngue o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, considerando que um dos objetivos da educação bilíngue de surdos deve ser o ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua, a partir da Libras. Destacamos assim alguns projetos que também contribuíram para a construção desta filosofia no DF. É o caso do *Projeto de Português para Surdos – POPS*, estudado a partir de documentos e entrevistas com professores que atuavam na época. Esse projeto foi desenvolvido em Taguatinga-DF a partir do ano de 2010.

Além disso, investigamos na própria escola bilíngue os processos de letramento e identidade e a forma como se construíam e se inter-relacionavam com as práticas pedagógicas na educação infantil de sujeitos surdos, uma vez que a criança surda chega à escola sem língua, e que a questão da identidade passa pela presença de um modelo ou um referencial. Assim, este capítulo teve por objetivo construir um olhar sobre esta temática e os entrelaçamentos na prática pedagógica bilíngue para estudantes surdos nos quais letramentos e identidades convergem. O foco da análise dos dados foi observar a inter-relação do letramento e a construção da identidade por meio das atividades propostas em

sala de aula e da relação entre professora, alunas e alunos, assim como entre estudantes.

Como afirmado anteriormente, após quatro anos de funcionamento voltamos à escola bilíngue do DF a fim de compreender os desafios iniciais, a partir da correlação entre os pressupostos teóricos de uma filosofia bilíngue para sujeitos surdos, o Projeto Político Pedagógico, e a análise da construção do trabalho pedagógico nos anos iniciais de algumas turmas observadas. Acompanhou-se, dessa forma, as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com observações sistemáticas do trabalho desenvolvido e das relações entre docentes e discentes participantes naquele contexto. Este capítulo encontra-se sustentado teoricamente na educação bilíngue, e sua concretização em um projeto nacional de escolas bilíngues para estudantes surdos.

Reflexões sobre a realidade apresentada

Pelo observado, as práticas educacionais, em sua maioria, negam às, e aos estudantes surdos o uso de sua própria língua (L1), no caso do Brasil a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Inspirada em Soares (2005), podemos afirmar que escamoteando a censura, na verdade rejeitam-na, ao mesmo tempo que fracassam no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa modalidade escrita, pelas, e pelos estudantes surdos. Dessa forma, a escola acaba contribuindo para a constituição de uma sociedade excludente e discriminadora, onde não há espaço para as diferenças e às, e aos estudantes surdos resta apenas o rótulo de incompetentes linguísticos.

Mas, não é nosso propósito apontar culpadas ou culpados, ou tornar alguém agente individual do fracasso na educação de estudantes surdos, até porque as, e os profissionais da educação integram o contexto social apontado anteriormente, e muitas vezes sua ação é reprodutora de desigualdades. No entanto, como veremos neste livro, alguns estudos trouxeram, ainda que de forma

isolada, alguns professores e práticas pedagógicas que buscavam acertar, apesar de todo o contexto escolar desfavorável.

A questão é: Em que medida perdemos a compreensão de que escola só faz sentido se for para transformar? (SOARES, 2005). A escola deve servir, antes de tudo, para colaborar com a construção do conhecimento pelos sujeitos envolvidos, com a reflexão crítica a respeito de si, dos outros e do mundo. Mas, acima de tudo, a escola deve contribuir para o processo de descolonização da, e do estudante, com o reencontro com as identidades e culturas originais, para que fortalecidos, possam enfrentar as desigualdades sociais.

No caso de estudantes surdos é desnecessário reafirmar que possuem direito ao acesso à escola e ao conhecimento produzido. Além disso, como outros afirmaram antes, a escola tem muito mais importância para as, e os educandos surdos do que para ouvintes. Na imensa maioria das vezes, é lá que os sujeitos surdos se deparam pela primeira vez com seus pares, com sua língua, instrumentos fundamentais (identitários e linguísticos) para lutar contra as discriminações que sofrem no dia a dia, e para se perceberem enquanto sujeitos autônomos e empoderados. É lá que devem adquirir conhecimentos e habilidades que os instrumentalizem para a transformação social.

Diante de tudo isso, surgem novos e antigos questionamentos: O que pode ser feito para que as práticas educacionais possam atender às singularidades de estudantes surdos? Que tipo de escola estudantes surdos demandam: Uma escola reprodutora ou transformadora? Qual o papel da singularidade visuo-espacial dos sujeitos surdos na escola e como a língua de sinais, principal veículo de comunicação entre as pessoas surdas, é considerada no contexto escolar? De que forma a escola tem contribuído para a construção do fracasso educacional dos sujeitos surdos? É possível modificar esta realidade? Em suma, qual é o papel da escola na luta contra a discriminação linguística e social sofrida pelas pessoas surdas?

Considerações finais

Em primeiro lugar, é preciso desejar e implementar uma educação de qualidade para estudantes surdos. Para tanto, é fundamental que reflitamos a respeito das especificidades de desenvolvimento desta, e deste estudante, assim como sobre suas necessidades de aprendizagem.

Em outras palavras, quais são os conhecimentos e habilidades fundamentais para o enfrentamento da desigualdade pelo sujeito surdo, que lhes garantam participação cultural e política? Nesse sentido, não há como negar o papel da Libras como primeira língua da comunidade surda, as especificidades de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, a constituição identitária surda, a importância da pedagogia visual, entre outras.

O domínio da língua de sinais é primordial, mas também, coloca-se como fundamental o acesso, o domínio da língua dos sujeitos ouvintes, ainda que somente na modalidade escrita, que é o principal elemento de dominação e de discriminação que os sujeitos surdos sofrem.

Além disso, outro aspecto fundamental de um Projeto Político Pedagógico (PPP) articulado a uma escola de fato transformadora, bilíngue, é que as pessoas surdas sejam compreendidas como diferentes e não deficientes, que haja políticas sérias de aquisição de primeira língua (L1), nesse caso da Libras, e de aprendizagem de segunda língua (L2), Língua Portuguesa na modalidade escrita. Em outras palavras, é imprescindível o aprendizado de L2 como acréscimo ao conhecimento linguístico em L1, instrumento de luta e de comunicação da comunidade.

É inaceitável que em pleno século XXI ainda se conviva com a rejeição das línguas de sinais. Esta língua é tão expressiva e lógica quanto às línguas orais. Além disso, essa rejeição destaca relações de poder também inaceitáveis entre sujeitos surdos e ouvintes. Como já foi dito anteriormente, quando não se aceita uma língua, na verdade o que não se aceita é a comunidade que usa esta língua.

Não se trata de mera matrícula na escola, não se trata de adaptação da aluna, e do aluno surdo ao modelo escolar ouvinte, mas, de ensino de qualidade que possa de fato, instrumentalizar a, e o estudante surdo para que tenham igual condição de acesso e participação em uma sociedade que se pretenda justa e igualitária.

É sabido que a escola não é a redentora! Não tem solução para tudo! Mas, deve ser no mínimo uma escola transformadora (SOARES, 2005), que contribua para a modificação da sociedade por meio do acesso e participação. Nesse sentido, não podemos esquecer das relações de força que há, sempre houveram, entre sujeitos surdos e ouvintes e do papel das línguas nesse contexto.

É necessário que se adote uma concepção política de escola, como espaço de atuação de forças que pode contribuir para transformar ou assujeitar os outros. Dessa forma, o que se busca é um bilinguismo, no qual a primeira língua seja o principal instrumento de ensino e de aprendizagem. Não só ensinando a língua, mas utilizando-a em todas as atividades escolares.

Além disso, é preciso compreender que quando falamos de língua, de diferenças linguísticas, também estamos falando de diferenças culturais; A comunidade surda possui uma cultura visual e espacial específica, que influencia sobremaneira sua forma de ver o mundo, sua língua, suas relações.

Sendo assim, a escola precisa considerar todas essas questões no momento de definir seus objetivos, na seleção e organização dos conteúdos, na escolha dos métodos e procedimentos de aprendizagem e nos critérios de avaliação da aprendizagem. Tudo isso envolto por uma pedagogia visual.

Não a uma pedagogia conservadora. E sim a uma escola que se põe a serviço do sujeito. Não ao julgamento da Libras como insuficiente, menor, nem à sua comparação com a Língua Portuguesa, segunda língua da comunidade surda. A Língua Portuguesa não pode servir como parâmetro para a Libras, cada uma tem suas especificidades e modalidades, além disso, cada uma tem um papel na comunidade. Não servindo jamais de referência

uma para a outra. Sendo assim, não cabe censura, nem estigma, sem imposições linguísticas.

A escola também é culpada pelo fracasso das pessoas surdas. Altos índices de repetência, evasão ou aprovação sem condições. Problemas seríssimos na alfabetização de crianças surdas: Aprender a língua do outro, sem que saiba a sua. Desconsiderando também a cultura surda.

Não podemos esquecer do direito que a comunidade surda tem à escola, de se apropriar das línguas e das culturas – acesso a um instrumento de enfrentamento diante das discriminações e preconceito.

Além disso, não podemos esquecer do contexto social, das relações de poder entre sujeitos surdos e ouvintes. Conscientizar a, e o estudante das condições sociais, linguísticas e culturais em que está inserido. Nesse sentido, o que buscamos é a transformação das práticas pedagógicas, e não mera adaptação. Uma alfabetização intercultural e não fônica.

Em suma, pensar a educação de pessoas surdas é pensar em um campo interdisciplinar que é ao mesmo tempo social, político, linguístico, emocional, e evidente, educacional. Ou seja, educar sujeitos surdos é uma tarefa política, não só técnica. E nós profissionais da educação devemos assumir um compromisso com a luta, contra o preconceito e as discriminações que os sujeitos surdos sofrem.

Sabemos que os desafios presentes nas lutas e representações surdas foram vivenciados ao longo de toda a história da comunidade surda, e alguns resquícios dessas barreiras são encontrados até os dias atuais. Mas é hora de luta! Não podemos recuar! A educação é um dos principais pilares nesta transformação. Vamos adiante!

Referências

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **Singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: Implicações educacionais**. Brasília: Dissertação de Mestrado, UnB, 2009.

FELIPE, Tania. **Libras em Contexto**. Rio de Janeiro: MEC, 2007.

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

MOURA, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs). **Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas**. São Paulo: Santos, 2008.

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

SÁ, Nídia Limeira. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ, Nídia Limeira. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2005.

Capítulo 2

A constituição da identidade surda no processo de desenvolvimento do aluno: reflexões

Kelen Maria Alves Lopes Gutierrez
Edeilce Aparecida Santos Buzar

Este capítulo busca propor uma reflexão acerca da constituição da identidade surda no ambiente escolar. Além disso, compreender de que maneira as identidades e o processo de desenvolvimento dos alunos surdos são trabalhados na escola, ressaltando a importância da instituição para, e na constituição destas identidades. Diante disso, no decorrer do capítulo, alguns assuntos serão questionados: quais as implicações do uso da Libras na constituição da identidade surda do, ou da estudante? Como o sujeito surdo, ao constituir sua identidade, sem contato com a comunidade surda, se desenvolve? Nesse quesito, é possível refletir sobre o papel da escola inclusiva e como ela pode contribuir com o processo de constituição de identidade destes alunos e alunas. Para além da escola e do, ou da estudante surdos, é importante pensar nas suas famílias ou responsáveis, que são uma base importante para o desenvolvimento e constituição de identidades.

É nessa perspectiva que este capítulo se desenvolveu, a fim de responder aos questionamentos descritos anteriormente. Para alcançar tal objetivo, este capítulo irá abordar o conceito de identidade, as diferentes perspectivas em torno da concepção das diferentes identidades, relações de poder, relacionando essas temáticas a questões de identidade, diferença e alteridade; compreender as identidades, a identidade surda e os aspectos que a compõem; relacionar a identidade surda e a escola, compreender a constituição da identidade surda à luz das perspectivas dos

currículos, políticas educacionais, inclusão e educação bilíngue e por fim, analisar a constituição da identidade surda em escolas-polo de educação para surdos.

Identidade, diferença e alteridade

Com base nos estudos de Hall, Woodward (2012) afirma que o sujeito sempre fala a partir de uma posição histórica e cultural. Sendo assim, ele apresenta duas formas de pensar a identidade cultural: 1. Quando uma comunidade busca a verdade sobre o seu passado através de uma história e culturas partilhadas; e, 2. Quando não nega a historicidade da identidade, mas reconhece que ela sofre constantes transformações.

Podemos afirmar que a identidade não é acabada, ela está em constante transformação. Dessa forma, afirmar uma identidade é reiterar uma identidade advinda de um passado, como por exemplo, para identificar as raízes históricas familiares, é necessário fazer um estudo de genealogias.

Diante disso, a história tem revelado que a identidade e a diferença não são conceitos que se separam, não são distintos. Elas caminham juntas. Para Woodward (2012), a identidade é marcada pela diferença, é relacional, no sentido de que a identidade depende do que está fora dela, ou seja, de uma identidade, para assim, se afirmar. Nessa ótica, um problema começa a manifestar-se, quando a identidade é marcada pelo que está fora, há uma grande probabilidade de exclusão, uma identidade tende a converter-se em a mais importante e mais autêntica que a outra.

Dessa forma, Silva (2012) traça caminhos distintos entre a identidade e a diferença, entre aquilo que se é e aquilo que não é, respectivamente. Ou seja, quando se afirma uma identidade, se sustenta um “eu sou”, e o “eu sou” é diferente do “ele é”. Nesse sentido, segundo o autor, afirmar uma identidade é negar outras identidades.

Além disso, a diferença é representada por meio de sistemas simbólicos, a marcação da diferença é importante para a construção

das posições de identidade. É por meio das diferenças, marcadas pelas representações simbólicas e pelas exclusões sociais, que, as identidades são criadas.

Diante disso, é por meio das diferenças, marcadas pelo simbólico e social, que as relações sociais são estabelecidas entre o “nós e o outro”, nessa perspectiva, aparecem os sistemas de classificação. As diversas culturas distinguem suas diferenças, assim é possível identificar as diferentes identidades e classificações (Woodward 2012).

Sendo assim, a sociedade tende a estabelecer a existência de um padrão de identidade, existe uma maneira certa de falar, de pensar, de ser, de agir, de se vestir; esses modos estabelecem princípios de igualdade, onde aqueles que não respondem a estes princípios são situados “fora” do mundo social. É como se as diferenças fossem lançadas à margem da sociedade, dessa forma, surge e permanece a ideia de que ser diferente, de que assumir a própria identidade é ruim. É possível concluir que, estar à margem é estar excluído (Fernandes 2006).

Segundo essa autora, a identidade se relaciona com a alteridade, estabelecendo uma forma de reconhecer o “eu” para reconhecer o “outro”. Nessa perspectiva, as diferenças precisam ser valorizadas e não discriminadas. Para isso, é preciso reconhecer essas diferenças através da identidade e alteridade, ver o outro como distinto, com uma identidade diferente, é enxergar o “outro”. Quando passamos a compreender este “outro”, a valorizar sua identidade, as diferenças tendem a ser apreciadas.

Nesse sentido, presume-se que quando a sociedade considera as diferenças como algo a ser tolerado, está criando e constituindo identidades dominantes. Dessa forma, aquele que é dominado tende a querer se adequar ao padrão, por não ser reconhecido e valorizado em sua diferença.

Não é a questão de serem toleradas, as diferenças precisam ser apreciadas. É como se no mundo houvesse uma linha que dividisse o que é tolerante/tolerado, correto/errado, adequado/inadequado; criando assim, seres que dominam e seres que são

dominados. Ao estabelecer estas linhas, a sociedade cria o conceito de normalidade, onde aquele que foge deste padrão é considerado anormal e passa a ser percebido de forma negativa.

Sendo assim, o conceito de normalidade e seu estabelecimento dentre as diversas identidades tende a querer corrigir os que se encontram desarraigados destes princípios de normalidade, é uma forma de tentar corrigir o que é considerado problema e de adequar o diferente ao igual. Como afirma Fernandes (2006), a tendência é perceber aquilo que “eu sou” como positivo, aquilo que o outro é será negativo. Isso incentiva uma forma de estabelecer barreiras entre a sociedade e desqualificar as diferenças considerando-as fora da vida social.

Ponderando os aspectos relacionados às diferenças, com base nos escritos de Fernandes (2006), o sujeito transita em meio a elas, pois estão em todos os lugares. Quando este sujeito entende ou descobre a sua identidade, pode perceber as diversas identidades, além disso, pode encontrar-se nela. Em suma, a partir do momento em que o sujeito entende o “eu” e o “outro”, como pessoas distintas em culturas, língua etc., espera-se que predomine a alteridade. A diferença precisa ser reconhecida como parte do mundo social, precisa ser contemplada e apreciada a fim de: quebrar o misticismo de homogeneidade, de padrões de normalidade, de dominância social.

Identidade e escola

A palavra escola vem do latim *schola*, que significa “folga”, “tempo ocioso”. O dicionário etimológico revela que a escola era encarada como uma diversão e que na Grécia Clássica, somente os privilegiados, aqueles que não precisavam trabalhar a frequentavam. Com o passar do tempo estas origens foram tomando novos formatos e hoje a escola é um locus que ultrapassa o seu real significado. Sendo assim, é reconhecida como elemento essencial na vida de todos os indivíduos, tanto que acesso e permanência tornaram-se direitos públicos constitucionais.

"As identidades estão intimamente vinculadas à classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade, idade, além de outras categorias presentes nas relações sociais" (Carvalho, p. 209, 2012). Nesse trecho, o autor ressalta que as identidades estão presentes e se desenvolvem nas relações sociais. Nesse sentido, pensar em escola é pensar em relações sociais, pois a escola favorece o encontro do sujeito com o outro diferente.

É fato que os sujeitos fazem parte de muitos ambientes promotores das relações sociais, por exemplo: na família relacionam-se com seus pares e até mesmo com a vizinhança ou parentes próximos, o que, com frequência, pode acontecer mediante a intervenção da família, uma vez que esta tem o poder de escolher quem poderá ter contato com sua filha ou filho. A escola aparece então, como um lugar de encontro, no qual o sujeito vai se deparar com relações sociais que podem, ou não, provocar o conhecimento ou reconhecimento da identidade do "eu" e do "outro".

Dessa forma, é possível pensar a escola como um ambiente que proporciona contatos com diferentes culturas, com o poder de intermediar e até mesmo de ser a ponte entre o eu, e o outro diferente. Nessa concepção, é clara a visão da escola como um agente fundamental na constituição de identidades, cidadãos e cidadãos que reconheçam as diferenças e não sejam sujeitos que excluam e padronizam, mas sim, valorizam e reconheçam que este mundo é marcado pela multiculturalidade.

É nesse sentido que Bezerra, Silva e Caldas (2014) ressaltam a escola em sua função social, devendo transmitir valores necessários à formação de cidadãos e seus respectivos desenvolvimentos, tendo em vista que cada um é pertencente a diferentes culturas, dessa forma, promovendo um conhecimento amplo.

Nesse ponto de vista, os autores acima afirmam que a escola aparece como um espaço onde várias culturas se encontram, é um ponto de ligação e convivência. Esse espaço deve, portanto, favorecer o reconhecimento à cultura do outro. Para isso, é de suma importância que as escolas valorizem os conteúdos referentes à pluralidade cultural e pluralidade racial, valorizando a diversidade

e as lutas que permearam a história, como a luta das mulheres, negros, índios. Diante disto, Carvalho (2009) ressalta o papel fundamental das, e dos docentes, como agentes que constroem conhecimentos acerca das diferenças e identidades.

Bezerra, Silva e Caldas (2014) afirmam aspectos importantes no que refere aos desafios apresentados às escolas voltados ao fazer pedagógico. Defendem que as disciplinas e metodologias devem ser utilizadas e planejadas da melhor forma a garantir o processo de ensino e aprendizagem pautadas na igualdade, e que valorizem as variações culturais e de identidade, de forma a reconhecer as diferenças e não padronizar alunas e alunos, mas desenvolver um trabalho que considere a diversidade, bem como, os processos de inclusão identificando as especificidades de cada um.

Seguindo as concepções acerca da diferença, da diversidade e inclusão, Dorziat (2009) ressalta que a abordagem da diferença vai muito além de inserir os alunos fisicamente no contexto da escola. Isso não quer dizer tolerar esta inserção, pois a palavra tolerar tende a inferiorizar a valorização do multiculturalismo. A autora apresenta que as salas de aula se tornaram vazias por não considerarem os sujeitos em sua totalidade, ou seja, por apenas inserirem e agregarem as crianças em uma sala. E para além disso, é conhecer as culturas, a história do Brasil, as diferentes formas de viver e ver o mundo.

É nesse sentido que Silva (2012) apresenta e defende a pedagogia da diferença, reconhecendo-a como um instrumento poderoso para propor o reconhecimento e valorização das diferentes culturas, que não devem ser apenas respeitadas, mas sim, questionadas.

Identidade surda e escola

Os sujeitos surdos afirmam suas identidades provenientes de língua e cultura baseadas na diferença, na alteridade, e não na deficiência. Durante a história, os sujeitos surdos estiveram submetidos ao medo e vergonha de serem rotulados de anormais.

Suas lutas perduraram por muito tempo, e cada vez mais, têm provocado o reconhecimento e aquisição da identidade surda. Dessa forma, surgem debates acerca do surdo e da aprovação das políticas de diferença e alteridade.

Com base nos estudos foi possível constatar que a identidade surda sofreu transformações durante a história. Ao analisá-la detectamos uma história marcada por relações de poder. Conforme descrito por Silva (2012), as relações de poder tendem a: incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar e normalizar.

Nessa perspectiva, ao longo da história, os surdos ocuparam o lugar de pessoas subordinadas, excluídas e deficientes. Isso influenciou a concepção que a sociedade criou e vêm criando acerca dos sujeitos surdos, desta forma, estereótipos têm tido lugar de destaque nas representações.

Para melhor compreender, destacamos os pontos advindos da História Antiga e Idade Média, nos quais se percebe o domínio dos sujeitos ouvintes sobre os sujeitos surdos. A História Antiga revela, por exemplo, segundo Skiliar *apud* Buzar (2009), que a designação da palavra: surdo-mudo, para os ouvintes, revelava o significado de falta e deficiência. Naquela época, os pais sacrificavam o filho quando descobriam sua surdez.

Dessa forma, acreditavam que a falta da audição revelava um obstáculo para a aprendizagem e desenvolvimento. Na Idade Média, ainda segundo Buzar (2009), os surdos tinham restrições religiosas, não podiam, por exemplo, casar e receber herança. Com os pontos históricos em destaque, é possível perceber que a sociedade vem gerando uma concepção negativa em relação à surdez, conseqüentemente uma identidade apagada, ou seja, marginalizada.

Em um determinado momento da história, mais precisamente em 1880, na Itália, aconteceu o Congresso de Milão que reuniu educadores de diversos países, sobretudo ouvintes, a fim de decidirem qual o melhor método educacional para surdos. Neste Congresso, foi declarada a proibição da língua de sinais, pois foi decidido que o melhor método educacional para estudantes surdos

seria o Método Oral. Vale ressaltar que, os educadores surdos, presentes no evento, não tiveram direito ao voto. Este momento da história revela que, mais uma vez, os sujeitos surdos estiveram submetidos às decisões dos sujeitos ouvintes (Perlin, 1988).

A partir deste contexto histórico, é possível afirmar que as marcas documentadas favorecem a imagem do sujeito surdo como algo negativo, proveniente de uma doença. Um sujeito incapaz de decidir os melhores métodos de ensino e a comunicação mais viável, aquela que não fere sua identidade.

Em consequência, o desconhecimento dos ouvintes em relação à surdez gera a valorização da concepção clínica em detrimento à concepção cultural e educacional. Conforme Gesser (2009), a concepção clínica tem por finalidade realizar intervenções a fim de normalizar o sujeito surdo, até então visto como portador de deficiência física.

Para tanto os sujeitos surdos são estimulados a falar, através da oralização e, também, a ouvir, através de aparelhos auditivos e implantes, como por exemplo, o implante coclear. Vale ressaltar que, este implante é realizado por cirurgia de alto risco, mas garante a “correção” da surdez, conforme os ditos clínicos.

Dessa forma, a cultura dos surdos acaba sendo abafada e ocasiona déficits nas aquisições da identidade surda. Perlin (1998), afirma que a história, a língua de sinais e a comunicação visual, por exemplo, são significados que constituem a identidade surda.

Nesse sentido, pensamos na escola como o meio fundamental de re(afirmar) as identidades surdas, considerando assim, a cultura dos surdos. Vale ressaltar que a história revela algumas Filosofias Educacionais para surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Com base em Luz, Diniz e Lafontaine (2016), o Oralismo tem como objetivo capacitar a pessoa surda para se inserir no contexto social a partir da comunicação das pessoas ouvintes. Dessa forma, o Oralismo compreende a voz e leitura labial como únicas formas de comunicação. Sendo assim, o Oralismo compromete o desenvolvimento da aquisição da identidade surda, da língua de sinais e da cultura surda.

No entanto, é importante destacar que a diferença do sujeito surdo se encontra na língua, conseqüentemente a identidade deste sujeito surdo é pautada em sua diferença cultural linguística.

Atualmente, com a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, é necessária uma escola que lide bem com o desafio de proporcionar um ensino que valorize a diferença cultural e linguística dos alunos surdos, bem como, apresentar esta distinção às demais diversidades presentes no ambiente escolar (Rodrigues, 2015).

Diante disso, vale ressaltar que aos sujeitos surdos, por meio do Decreto 5626/05, é garantido a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua, estabelecendo o bilinguismo educacional para surdos. Uma perspectiva que valoriza a identidade linguística.

Além disso, a inclusão da aluna ou do aluno surdo nas classes regulares geralmente é caracterizada pela presença de um profissional proficiente em Libras, os chamados professores-intérpretes. Nesse sentido, corroboramos com Dorziat (2009) que destaca a alta responsabilidade do intérprete, que não deve somente traduzir, mas sim, reconhecer/conhecer a Cultura Surda. Com isso, apontamos a necessidade de uma escola que valorize a língua de sinais e recursos visuais aos alunos surdos e, também ouvintes, como forma de valorizar e reconhecer a importância do Bilinguismo para estas e estes estudantes.

Contextualizando e descrevendo os participantes da pesquisa

A presente pesquisa, com abordagem qualitativa, foi realizada em duas escolas públicas do Distrito Federal, ambas, escolas-polo voltadas à educação de surdos. A pesquisa encontra-se dividida em duas fases, e cada etapa ocorreu durante um semestre. Primeiramente, na fase 1, ao nos referirmos a esta escola, utilizaremos o termo “E1”. Na segunda fase, ao nos referirmos a esta escola, utilizaremos o termo “E2”.

A primeira fase da pesquisa contou com a participação de um aluno surdo usuário de implante coclear. A segunda envolveu dois

alunos surdos, ambos, irmãos que possuíam diferentes níveis de surdez e formas de interação no ambiente escolar. Vale destacar que os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios.

Jorge E1: Estudante que tinha acabado de colocar um novo aparelho de implante coclear. A adaptação deste novo aparelho o deixou incomodado. Ele não se considerava surdo, tinha implante coclear e conseguia comunicar-se com ouvintes. Foi possível perceber que, a identidade surda não era por ele (re)conhecida. No início das observações, usava uma touca para esconder o aparelho e não deixava que ninguém a tocasse. Relacionava-se bem com seus colegas ouvintes, muitas vezes, fazia brincadeiras consideradas pelos seus amigos como infantis. Tinha um ótimo relacionamento com a professora-intérprete, inclusive ambos sentavam juntos durante as aulas. Demonstrava muito carinho por ela, durante a comunicação na qual a oralidade predominava.

Alex E2: Estudante do 4º ano, usava aparelho auditivo comum. Sentava-se juntamente com a professora-intérprete no fundo da sala. Tinha um relacionamento bom com os colegas. No intervalo, algumas vezes, observou-se que ficava sozinho, mas na maioria das vezes estava brincando com seus amigos. Sabia escrever seu nome, não lia e quando copiava do quadro era apenas uma "cópia", segundo a professora-intérprete. Ele utilizava bem a Libras, embora ainda estivesse em processo de aquisição.

Alan E2: Estudante do 5º ano. Diferente de seu irmão, tinha uma surdez progressiva e era oralizado. Com o tempo estava perdendo a audição e sem o aparelho não conseguia ouvir. Ele fazia leitura labial e dessa forma buscava comunicar-se com os colegas, preferindo também, a oralidade. Como não tinha professor-intérprete, quase não fazia as atividades e negava-se a desenvolvê-las. No lugar delas, gostava de desenhar. Alan foi o aluno que acompanhei mais intensamente, pois auxiliiei-o de perto durante as aulas, já que não havia professor-intérprete para ele.

Episódio 1 – Identidade surda e rotina escolar

O momento cívico diante da bandeira do Brasil ocorria nas duas escolas antes das aulas. Todos os alunos se reuniam no pátio juntamente com as professoras, diretora e a professora-intérprete. Nesse momento, todos cantavam o Hino Nacional com a bandeira do Brasil disposta à frente, a intérprete cantava o hino em língua de sinais. Vale destacar que ambas as escolas proporcionavam a intenção em valorizar a língua de sinais como aspecto integrante da identidade dos alunos surdos.

Como destacado por Bezerra, Silva e Caldas (2014), percebemos as escolas exercendo sua função social, transmitindo valores necessários à formação de cidadãos. Ao transpassar os valores cívicos no ato do Hino Nacional, as escolas buscavam valorizar a cultura e identidade nacional, assim como a cultura e a identidade surda, proporcionando que os outros alunos também vivenciassem a língua de sinais, como parte integrante da rotina da escola.

No entanto, essa perspectiva cultural da surdez permanecia restrita a momentos isolados na escola, como o citado acima. Logo, salientamos que o bilinguismo nas escolas não deve acontecer apenas parcialmente, mas em todos os momentos da rotina escolar. Nesse sentido destacamos uma visão que as escolas devem construir, acerca da importância da Libras para a comunicação dos alunos surdos para todo o corpo de funcionários das escolas, pois é esta importância que contribuirá com a valorização da constituição da identidade surda na própria aluna, ou aluno.

Episódio 2 – Identidade surda irrevelável

Durante a aula, Jorge (E1) resolveu sair da sala para trocar sua touca, assim que voltou uma colega disse em voz alta: "*E essa touca ridícula? Parece palhaço*". Jorge, constrangido, foi para o seu lugar.

Em outro momento, ficou muito chateado porque um colega tirou a sua touca. Assim que chegou na sala, contou para a professora e para a intérprete. Mas, somente a intérprete adotou a

atitude de orientar os e as colegas, dizendo para respeitarem o espaço dele, pois Jorge estava se acostumando com a ideia do aparelho, estava se adaptando. Dito isso, uma aluna disse em voz alta: "*Isso é frescura dele!*".

A partir desse fragmento, nos deparamos com o fato dos motivos que levavam Jorge a ter muito receio em tirar a touca e percebemos, com os comentários dos e das colegas de sala, que não tinham conhecimento e nem reconhecimento do momento pelo qual Jorge estava passando. Pensavam que o uso da touca se referia a uma "*frescura*" da parte dele. No entanto, para Jorge, a touca era uma forma de esconder a sua diferença e assim buscar a aceitação de todos.

Nessa situação, com base em Hall (2012), podemos afirmar que a identidade só pode ser construída através do "outro". Dessa forma, as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir, ou seja, ao negar sua identidade, Jorge está considerando que ser ouvinte é melhor e por isso busca considerar-se igual a todos, por escutar com a ajuda do implante coclear.

Também destacamos que este episódio demonstrou como alunas e alunos surdos não têm sido reconhecidos em suas diferenças, e pouco vemos as escolas e professores tratarem da valorização das diferenças e identidades. Como afirmou Fernandes (2006), parece que existe uma maneira certa de ser, um padrão e o que foge disso, fica à margem.

Dessa forma, compreendemos a necessidade de a escola incentivar o reconhecimento das diferenças, ver o outro como distinto, como sujeito de uma identidade diferente do "eu", é enxergar o "outro". Quando passamos a compreender este "outro", a valorizar sua identidade, as diferenças serão apreciadas. (Fernandes, 2006).

Episódio 3 – Identidade surda e Inclusão na sala de aula

Em uma das observações, no final da aula a professora passou pelas mesas corrigindo as atividades realizadas. Porém, não se dirigia à mesa de Jorge e de outro aluno que apresentava uma necessidade

específica. Esse trabalho era realizado pela intérprete, auxiliando-os. Nesse cenário, Jorge sempre esclarecia suas dúvidas com ela.

Constantemente observamos a responsabilidade da explicação de conteúdo direcionada à intérprete. Quando Jorge tinha uma dúvida, logo perguntava a ela, que procurava a professora regente para apoiá-la. A professora explicava diretamente para a intérprete, não mantendo uma relação direta com Jorge.

Diante disso, percebemos uma sala dividida, ou seja, havia um grupo de alunos que eram de responsabilidade da professora e outro grupo, de responsabilidade da intérprete.

Este episódio revelou, com base em Dorziat (2009), que as salas de aula se tornam vazias quando os professores e todo o corpo pedagógico não consideram o sujeito em sua totalidade. Isso faz com que os alunos se sintam inferiores em detrimento aos alunos ditos padrões, o que pode afetar a assimilação de conhecimentos, mas principalmente a construção de identidade e até mesmo, o convívio escolar.

É nessa perspectiva que Witkoski (2012) revela a insuficiência da simples presença do intérprete, pois permanece o sofrimento relacionado às diferenças linguísticas e o isolamento na sala de aula. Ainda como afirmou Witkoski (2012), o aluno surdo está invisível e a inclusão resume-se apenas a uma ocupação física.

Episódio 4 – Identidade surda e o Atendimento Educacional Especializado

Jorge recebia atendimento educacional especializado na Sala de Recursos. Em um determinado dia, estava ele e outro aluno surdo jogando um "dominó de tabuada" sob a supervisão da professora da Sala de Recursos. Durante o jogo, ela relatava que estava observando quem estava com "problemas" na tabuada e os aconselhava a estudar mais.

Em outra observação, a professora distribuiu-lhes folhas com história em quadrinhos para que interpretassem a imagem e criassem uma redação segundo o que eles estavam vendo. Ela leu

com eles, e os auxiliava durante a realização da atividade. Jorge demonstrou dificuldade e insegurança na interpretação.

A professora da Sala de Recursos relatou que trabalhava mais a Língua Portuguesa com os surdos, assim como Matemática, mas Língua portuguesa era o que ela mais trabalhava.

Diante disso, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a Sala de Recursos tinha como finalidade auxiliar as professoras regentes, proporcionando a minimização das dificuldades de aprendizagem. Ainda segundo o PPP, a Sala buscava superar as dificuldades dos alunos surdos nas classes comuns da rede regular de ensino, por meio de experiências contextualizadas, acesso a equipamentos específicos, materiais pedagógicos adequados em atendimentos individuais, e em grupos com diferentes níveis linguísticos para aquisição da Libras e orientações para os professores, comunidade escolar e família.

No entanto, percebemos um atendimento que não valorizava a língua de sinais e cultura surda pelo fato de a professora não utilizar a Libras, empregando somente a oralidade. A questão é: Como a escola pode desenvolver e contribuir para a constituição da identidade surda por meio da Sala de Recursos?

É nessa perspectiva que pensamos no trabalho realizado na Sala de Recursos e em como as identidades podem ser constituídas através da Libras e dos recursos necessários à educação dos alunos surdos, por exemplo, os recursos visuais.

Episódio 5 – Identidade surda, inclusão e “A família Sol, Lá, Si...”

Em uma determinada aula, a professora colocou um vídeo para as crianças. O vídeo contava uma história: “A Família Sol, La, Si...”. A história era contada através de imagens de um lado da tela, e do outro ficava uma intérprete, tinha também a legenda.

A história tratava de uma família de elefantes músicos. Nessa família nasceu um novo integrante que tinha “problema de audição”, como era anunciado. Em suma, a história revelava que o

elefante tinha acompanhamento de fonoaudiólogo para poder ter uma vida próxima de outros elefantes de sua idade.

Nesse episódio, percebemos a intenção da professora em proporcionar aos alunos um momento para favorecer uma reflexão a respeito de como lidamos com as diferenças mais marcantes, como nos sentimos quando possuímos alguma diferença, entre outros aspectos.

Entendemos o quão é fundamental que a professora utilize recursos visuais no trabalho pedagógico com estudantes surdos, pois, segundo Dorziat (2009), estas possibilidades visuais são elementos essenciais para a valorização da Cultura Surda no ambiente escolar.

No entanto, em relação especificamente a história escolhida para desencadear uma reflexão a respeito das diferenças no contexto social, percebemos que o enredo leva à compreensão da surdez como um problema, reproduzindo uma percepção social e histórica na qual a falta de audição é compreendida como um obstáculo para o desenvolvimento do sujeito surdo. Com base em Gesser (2009), constata-se que a história tem um viés patológico e considera a surdez como um problema, além disso, o objetivo passa a ser normalizar o sujeito.

Pensamos, portanto, em como fica a identidade do aluno surdo ao ver que para ser igual as outras crianças de sua idade, precisa adequar-se a elas? Como ele se sente ao assistir uma história desta? Reconhece sua identidade surda como uma singularidade que se desenvolve por meio da Libras?

Episódio 6 – A bateria acabou e agora?

Durante a explicação de um exercício, Alan sentiu-se incomodado, pois a bateria do seu aparelho auditivo estava acabando. Ele retirava a bateria do aparelho, esperava um instante, colocava novamente e voltava a funcionar. Fazia isso sempre que a bateria acabava. Sem o aparelho Alan não conseguia ouvir nada, e ficou preocupado em como iria fazer se a bateria acabasse, logo

sugeri que nos comunicássemos em língua de sinais caso isso acontecesse, ele pensou e concordou.

Com isso, percebemos que, assim como Jorge, Alan preferia a oralização. A preocupação em sua bateria acabar se resumia em: como vou me comunicar agora? A comunicação parecia limitada a uma única forma. Esse fato revela o questionamento sobre o trabalho pedagógico que tem sido feito com relação a identidade surda, se a própria língua de sinais não tem sido valorizada nas salas de aula, e se o aluno surdo não se identifica com essa forma de comunicação que deveria ser sua primeira língua.

Com base em Kleiman (1988), percebemos que os sujeitos surdos são pertencentes a uma língua diferente num espaço, ou seja, na escola, onde geralmente predomina a língua do ouvinte, a dominante. Quando uma língua dominante é imposta, transpassa a ideia de que esta é a língua oficial, a língua padrão. Dessa forma, se torna evidente que ser usuário desta língua é fundamental para a comunicação. Sendo assim, os alunos surdos ficam à margem da comunicação oral, uma vez que sua língua não é reconhecida no ambiente escolar. Destaca-se, ainda, que a língua de sinais é o principal símbolo de representação da identidade surda.

Episódio 7 – Libras - a ponte que liga diferentes identidades

Quando Alan não tinha algum material da aula (tesoura, cola etc.) pedia aos seus colegas, que não sabiam Libras. Era de se perceber que havia um esforço de ambas as partes, de Alan quando falava e de seus amigos quando escutavam. Assim que Alan pegou um material emprestado aconselhei-o a agradecer o colega em Libras, logo após, ensinei os colegas a fazerem o sinal “de nada”. Alan ao devolver o material, agradeceu novamente e o colega fez o sinal “de nada”, sem intervenção.

Em outra oportunidade, propus aos alunos para sentarem-se no chão e fazerem uma roda. Comecei a roda de conversa perguntando aos alunos o significado da palavra Libras, qual a sua importância e se sabiam palavras em língua de sinais. Essas

perguntas trouxeram um debate muito importante, os alunos participaram, uma de suas respostas foi: “- Libras é a forma que os surdos se comunicam”.

Alan participou de todos os momentos durante a roda. Foi importante perceber o quanto demonstrava estar feliz em poder compartilhar um pouco de sua identidade surda. Ajudou a ensinar o alfabeto e, também, ajudou cada criança a dizer seu nome com os sinais das letras.

Ainda falamos sobre o sinal pessoal que os surdos dão para cada pessoa como um apelido, e que os sinais só podem ser dados pelos surdos.

Figura 1 – Os alunos aprendendo o alfabeto em Libras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A partir desse episódio, identificamos que a Libras passou a ser incentivada na rotina escolar de Alan. Ele sempre mostrou empolgação e alegria ao ver que a professora e os alunos utilizavam a língua de sinais, sua língua.

Percebemos que as crianças aprenderam rápido e com muita facilidade, em relação ao pouco de tempo de convivência. Ao ver o resultado, refletimos como a escola poderia trabalhar mais a Libras com os alunos, além de proporcionar uma comunicação acessível à

aluna ou ao aluno surdo, estará desenvolvendo em todos os alunos, o conhecimento de uma nova língua, a língua da comunidade surda.

Assim, com base em Dalcin (2006), consideramos que a aquisição da língua de sinais proporciona uma chave que abre as portas para o aluno surdo, pois, a partir do trabalho realizado nesta turma, a língua de sinais proporcionou uma interação social entre alunas, alunos e professores. Sendo assim, as barreiras linguísticas tendem a ser gradativamente quebradas.

Acrescentamos que, as identidades surdas precisam ser apresentadas a fim de que todos conheçam as diferentes culturas presentes no ambiente escolar. Apresentada, inclusive, para o próprio estudante surdo, que na maioria das vezes é filho de ouvintes e não possui uma identidade surda, e muito menos a língua de sinais em sua comunicação.

Considerações finais

Apesar de um Projeto Político Pedagógico pautado nos princípios de uma escola inclusiva, ambas as escolas apresentaram alguns déficits no cumprimento da teoria ali descrita. Para chegar a esta conclusão, estamos partindo da concepção de educação para surdos que valoriza o Bilinguismo, ou seja, a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda. Isso em conjunto com o trabalho complementar no AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, percebemos que o AEE poderia contribuir para a constituição de identidades surdas e reconhecimento dessa diferença pelos estudantes ouvintes através de estratégias pedagógicas que contribuíssem, e valorizassem, o desenvolvimento da língua de sinais e da cultura surda por parte dos estudantes surdos. Além disso, envolver todos os alunos, também ouvintes, durante as aulas de Libras.

Destaca-se também que as escolas apresentavam pouca ou nenhuma perspectiva bilíngue, por exemplo, nos murais e no interior das salas não havia em momento algum representação em

língua de sinais. Apenas na E2 identificamos que a secretaria, e algumas salas da escola, eram representadas com a escrita em Língua Portuguesa e também em Libras.

Além disso, salienta-se que os alunos ouvintes demonstraram desconhecimento da Cultura Surda. Durante as interações, observamos relações de poder, em que os alunos surdos demonstravam ceder a algumas vontades dos estudantes ouvintes para não serem excluídos. Vale ressaltar que muitos eram excluídos de brincadeiras coletivas.

Diante de todos os aspectos aqui discutidos e com base em todos os estudos realizados neste trabalho, concluímos que para a constituição da identidade surda no ambiente escolar é imprescindível a valorização da Cultura Surda, ou seja, da língua de sinais, comunicação visual e uma educação bilíngue. Para que isso aconteça, é necessário que professores e todos os profissionais da escola conheçam e reconheçam as diferenças, considerando a língua de sinais como língua dos sujeitos surdos. Nesse sentido, é preciso que haja interação entre estudantes surdos e ouvintes, sem barreiras comunicacionais.

Por fim, concluímos apresentando algumas propostas às escolas que contemplam a inclusão de educação de alunos surdos. Primeiramente, que as escolas desenvolvam projetos com suas e seus estudantes e profissionais. É importante também incluir a comunidade, bem como as famílias dos alunos surdos, para que tenham acesso ao viés educacional e cultural da surdez.

Sugerimos também que as escolas desenvolvam o conhecimento e reconhecimento da Cultura Surda junto aos professores regentes, professores-intérpretes e demais profissionais do ambiente escolar. Dessa forma, a aluna ou o aluno surdo afirmará sua identidade ao perceber que os padrões estão se desconstruindo, que ele pode ser diferente e conseqüentemente, assumir sua identidade surda num ambiente em que a sua língua e cultura são valorizadas e reconhecidas. Para isso, é importante o envolvimento de todos.

É provável que os alunos e alunas reconheçam a importância destes projetos a partir do envolvimento da escola, ao perceberem a dedicação e compromisso a esta temática tão importante.

Referências

BEZERRA, Silvaleno Michel; SILVA, Pedro Kiarely da; CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **Currículo: escola, sociedade e multiculturalismo**. Capina Grande, PB: Editora Realize, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8128> Acesso em: 30/01/2022.

BUZAR, Edeílce Aparecida Santos. Educação de surdos: contribuições histórico-culturais. In: BUZAR, E. A. S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, 2009. P. 25-36. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4235/1/2009_EdeílceAparecidaSantosBuzarr.pdf Acesso em: 16/01/2022.

CARVALHO, Mauro. **A construção das identidades no espaço escolar**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 20, nº 1, p. 209-227, jan./jun.2012. Disponível em: [File:///c:/Users/Lenovo%2007/Downloads/2161-Texto%20do%20Artigo-14344-1-10-20130529%20\(1\).pdf](File:///c:/Users/Lenovo%2007/Downloads/2161-Texto%20do%20Artigo-14344-1-10-20130529%20(1).pdf) Acesso em: 16/01/2022.

DALCIN, Gladis. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: **QUADROS**, Ronice Muller de. (Org.). Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 186-215. Disponível em: <https://www.editora-arara-azul.com.br/ParteB.pdf> Acesso em: 30/01/2022.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ONLINE. Disponível em: dicionarioetimologico.com.br/Escola-liceu/ Acesso em: 26/12/17.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: Pensando a surdez com base nos temas identidade /diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Educação Inclusiva). p. 61-88.

FERNANDES, Idilia. **O lugar da identidade e das diferenças nas relações**. PoOrto Alegre, RS: Revista Virtual Textos & Contextos, nº 6, dez. 2006. Disponível em: <https://redalyc.org/pdf/321527159005.pdf> Acesso em: 16/01/2022

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crença e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KELMAN, Celeste Azulay e BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A invisibilidade do aluno surdo em classes inclusivas**: discussões e reflexões. Rio de Janeiro, RJ: Espaço, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Lenovo%2007/Downloads/204-487-1-PB.pdf> Acesso em: 30/01/2022.

KLEIMAN, Angela. **A construção de identidade em sala de aula**: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1988. p. 267-271.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Histórias de vida surda**: Identidade em questão, 2008. 51 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes. (Org.) **Educação de Surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. p. 113-136. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-07.pdf> Acesso em: 30/01/2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação surdos pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 33-68.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Capítulo 3

Filosofias educacionais para educação de surdos, espaços de escolarização e os respectivos reflexos na prática pedagógica docente

Mariana Santos Paula de Paiva
Edeilce Aparecida Santos Buzar

A educação de surdos, ao longo do tempo, contou com diferentes abordagens educacionais e ocorreu em espaços de escolarização variados, fatores que impactaram na aprendizagem e no desenvolvimento destes sujeitos. Nesse sentido, este artigo foi escrito com o intuito de compreender de qual modo as práticas docentes, influenciadas pelas três principais filosofias educacionais (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo) e direcionadas à educação de pessoas surdas, impactaram na aprendizagem de estudantes surdos de uma escola pública do Distrito Federal. Para tanto, foi necessário revisitar a história da educação de surdos; destacar as características de tais filosofias educacionais; compreender os espaços destinados à escolarização deles e comparar o processo educativo de estudantes surdos em uma turma inclusiva com o observado em uma classe bilíngue.

Breve histórico da educação de surdos e as principais filosofias educacionais

Goldfeld (1997), ressaltou que apesar de haver mudanças no julgamento que a sociedade fez dos surdos no decorrer do tempo, em geral, destacava as questões negativas, as limitações. Tal concepção influenciou na construção de uma autoimagem negativa destes indivíduos, mas nem todos a aceitaram. Muitos educadores,

pesquisadores e surdos lutaram para demonstrar que estes seriam capazes de aprender, interagir e se desenvolver.

Segundo Vygotsky (1988), o fato de uma pessoa apresentar uma deficiência não a impediria de aprender e se desenvolver, pois, se houvessem as condições necessárias, poderia haver uma compensação cultural e ela conseguiria atingir os objetivos do ato educativo. A partir dessa percepção, compreendeu-se que o professor deveria auxiliar estudantes com deficiência a superar os obstáculos e realizar tal compensação. Deste modo, seria fundamental que educadores percebessem os surdos enquanto pessoas singulares e capazes de aprender por diversos caminhos.

Na Antiguidade (4000 a.C - 476), considerava-se que os surdos eram pessoas castigadas pelos deuses ou enfeitiçadas. Nessa direção, Bacellar (1926) destacou que os antigos filósofos acreditavam na fala como única possibilidade para transmitir ideias, sendo assim, grande parte deles não admitia que os surdos poderiam ser educados.

Na Idade Média (476 - 1453), segundo Buzar (2009), os surdos geralmente eram vistos como seres primitivos que não conseguiriam aprender, portanto estariam à margem da sociedade e não seriam detentores de direitos. Entretanto, a visão que se tinha da incapacidade dos surdos começou a mudar ainda no século XIV, quando, de acordo com Skliar (1977, apud Buzar, 2009), Bartolo della Marca D'Ancona, defendeu a possibilidade deles aprenderem.

No período subsequente, na Idade Moderna (1453 a 1789), alguns precursores passaram a educar surdos. Goldfeld (1997) apontou que, no século XVI, surgiram os primeiros educadores de surdos, baseados em diferentes filosofias educacionais. Neste século destacou-se o monge espanhol Pedro Ponce de Leon, que desenvolveu uma metodologia incluindo datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos. Cabe destacar que os alunos da instituição, filhos de nobres, aprenderam a ler, escrever, falar, cantar. Deste modo, pessoas pobres com surdez

permaneceram excluídas do atendimento educacional. No século seguinte, em 1620, o espanhol Juan Martin Pablo Bonet publicou um livro sobre a datilologia, inventada por Ponce de Leon.

Ao final do século XVII, em 1692, o holandês Johann Conrad Amman publicou *Surdus Loquens* e passou a ser considerado o criador do Método Oral para o ensino de surdos. Em 1750, seu sucessor, o alemão Samuel Heinicke, apresentou a base do que, nos dias atuais, denomina-se Oralismo. Nele, o foco seria aprender a língua oral, rejeitava-se a língua de sinais e objetivava-se a inserção do surdo na sociedade. Heinicke inaugurou a primeira escola pública baseada no Oralismo.

De acordo com Goldfeld (1997), em 1750, destacou-se o francês Abade Charles Michel de L'Épée, que criou os "sinais metódicos" a partir da convivência com surdos em situação de rua em Paris. Os "sinais metódicos" utilizavam a língua de sinais e a gramática sinalizada francesa. L'Épée foi muito importante na história da comunidade surda, pois transformou sua casa numa espécie de escola, motivado pela convicção de que todos possuíam direito à educação pública e gratuita.

L'Épée fundou, em 1760, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS), que ficou conhecido como a primeira escola pública para surdos. Segundo Buzar (2009), o modelo coletivo favoreceu a construção de uma identidade e de uma língua. A partir de então, os "sinais metódicos" passaram a ser usados em várias escolas para surdos na Europa e nos Estados Unidos. A França tornou-se referência na educação desta comunidade, e L'Épée apresentava o resultado dos trabalhos em audiências públicas, demonstrando a capacidade intelectual de seus alunos.

Na Idade Contemporânea (1789 – dias atuais), estudantes de L'Épée foram pioneiros em iniciativas educacionais em outros países, como E. Huet, que contribuiu para a proposta de fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) na década de 1850, o primeiro instituto de surdos no Brasil, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Goldfeld (1997) afirmou que no século XVIII houve a valorização da língua de sinais enquanto primeira língua dos surdos e um aumento considerável no número de escolas, onde aprenderam bastante e passaram a exercer diferentes profissões na sociedade.

Por outro lado, conforme apontou Buzar (2009), o espanhol Jacob Rodriguez Pereira, interessado na educação de surdos, começou a educá-los por meio da leitura labial e do Método Oral. Com o aparente sucesso deste método, os sinais começaram a perder o local de destaque, e fazer com que o surdo falasse tornou-se o principal objetivo na educação deles. Nessa nova perspectiva, em 1754, Samuel Heinicke ensinou um surdo a escrever e oralizar. Ele foi o principal opositor do método usado por L'Épée, visto que não aceitava o uso dos sinais.

Ocorreram vários avanços tecnológicos que ajudaram os surdos a oralizar, e o Método Oral começou a ganhar mais prestígio e simpatizantes, tendo em Alexander Graham Bell um grande defensor. Nesta época, considerava-se que a língua de sinais atrapalharia o aprendizado da língua oral. Em 1866, na França, o ministro de Instrução Pública elaborou uma circular que priorizava a língua oral e escrita, e o não uso da língua de sinais. Segundo Buzar (2009), tal decisão não foi plenamente aceita, gerando resistência por parte de simpatizantes da língua de sinais. Entretanto, defensores do Método Oral organizaram vários congressos para impor a filosofia.

No Congresso Internacional de Surdos-Mudos, em Paris, em 1878, estabeleceu-se que o melhor método para a educação de surdos consistiria no uso da leitura labial em combinação com os gestos. Entretanto, em 1880, foi realizado o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, que reuniu pessoas de vários países para discutir e definir os rumos desta educação. O foco das análises recaiu apenas sobre a definição do melhor método a ser usado. No dia reservado para esta escolha, os surdos não tiveram direito ao voto, sendo escolhido o Método Oral, e proibido o uso da língua de sinais.

A partir de então, passou-se a acreditar que os surdos poderiam se desenvolver tal qual os ouvintes por meio da língua oral, e o processo educativo foi reduzido ao aprendizado da fala. No início do século XX, a maior parte das escolas do mundo não usava a língua de sinais, e as crianças começaram a passar mais tempo treinando a aprendizagem da língua oral do que aprendendo as disciplinas, gerando uma queda na escolarização delas.

Segundo Goldfeld (1997), o Método Oral predominou até 1960, quando William Stokoe publicou uma análise da língua de sinais demonstrando que a American Sign Language (ASL) teria todas as características das línguas orais, e destacando a insatisfação de educadores e surdos com o Oralismo.

Neste período, Dorothy Schifflet, combinando o uso da língua de sinais, da língua oral, da leitura labial, do treino auditivo e do alfabeto manual na educação de surdos, deu origem à Abordagem Total. Em 1968, Roy Holcom, com base nesta metodologia, desenvolveu a Comunicação Total, na qual o foco era a comunicação, não a língua usada, e todas as estratégias poderiam ser empregadas para possibilitá-la.

A partir da década de 1970, em alguns países surgiu o entendimento de que a língua de sinais e a língua majoritária local poderiam ser utilizadas em situações diferentes, devendo o surdo escolher qual a melhor opção em cada momento. A Filosofia Bilíngue, entretanto, expandiu-se mais a partir da década de 1990.

No Brasil, conforme apontado por Goldfeld (1997), a Comunicação Total chegou no final da década de 70. Na década seguinte, as pesquisas da professora de linguística Lucinda Ferreira Brito deram visibilidade ao Bilinguismo. Algum tempo depois, a comunidade surda criou a abreviação Libras (Língua Brasileira de Sinais).

É importante destacar que o surgimento de uma nova filosofia educacional não implicou no abandono da(s) anterior(es), sendo assim, a chegada da Comunicação Total e, posteriormente, do Bilinguismo, não significou o esquecimento do Método Oral. Nesse sentido, Goldfeld (1997) apontou que estas três principais filosofias

educacionais para a educação de pessoas surdas conviveram [e convivem até os dias atuais] no Brasil.

De acordo com Capovilla (2000), a Comunicação Total defendia o uso de um ou mais sistemas de sinais juntamente com a língua oral, visto que eles obedecem à estrutura gramatical da língua dos sujeitos ouvintes. Tal prática recebeu o nome de bimodalismo. Diferentemente do que ocorria no Oralismo, na Comunicação Total, permitia-se o uso de todo e qualquer recurso linguístico.

No Brasil, a Comunicação Total englobava o uso da Libras, datilologia, *cued-speech*, Português Sinalizado, pidgin (simplificação do Português e da Língua de Sinais) e língua oral. Segundo Goldfeld (1997), apesar de aceitar o uso da língua de sinais, a Comunicação Total não a percebia enquanto língua natural da comunidade surda, e poderia dificultar a comunicação entre surdos que utilizassem códigos diferentes. Desse modo, percebeu-se que, “[...] embora, por princípio, a comunicação total apoiasse o uso simultâneo da língua de sinais com sistemas de sinais, na prática, tal conciliação nunca foi e nem seria efetivamente possível, devido à natureza extremamente distinta da língua de sinais” (Capovilla, 2000, p. 108).

Diante das limitações percebidas tanto no Oralismo quanto na Comunicação Total, surdos, educadores e pesquisadores da área aprofundaram os conhecimentos acerca da língua de sinais e do Bilinguismo.

Para Goldfeld (1997), o Bilinguismo, ou Filosofia Bilíngue, implicava na aquisição da língua de sinais e da modalidade escrita ou oral da língua nacional. Cabe ressaltar que, nos dois casos, a criança surda teria a língua de sinais como língua natural e isso se daria por meio do convívio com surdos mais velhos que tivessem domínio dela.

Nessa mesma direção, em tal filosofia, “[...] o ensino à criança surda deve ser feito em duas línguas: na Língua de Sinais, considerada como primeira língua (L1), e na língua da comunidade majoritária como segunda língua (L2) [...]” (SÁ, 1999, p.37). Assim,

a língua de sinais seria adquirida naturalmente pelos surdos e auxiliaria no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Diferentemente das filosofias anteriores, no Bilinguismo, não se objetivava tornar o surdo semelhante ao ouvinte. Algumas defensoras desta filosofia (Goldfeld, 1997; Sá, 1999; Quadros, 2012) não criticavam a aprendizagem da língua oral, mas não a colocavam como objetivo principal da educação de surdos e nem como forma de atenuar as diferenças entre eles e os ouvintes.

Vale ressaltar que o Bilinguismo dos surdos se diferencia do Bilinguismo dos ouvintes, dado que as línguas utilizadas pelo primeiro grupo são de modalidades diferentes, uma visuo-espacial e a outra oral-auditiva. No Brasil, os surdos são bilíngues porque “nascem no Brasil e, portanto, fariam a língua portuguesa. Convivem com surdos, logo, usam a língua de sinais brasileira” (QUADROS, 2012, p. 190). Entretanto, foi possível perceber que, apesar de conviverem com ouvintes usuários da língua oral, os surdos não se apropriavam dela de forma natural. Em alguns casos, após longos processos terapêuticos, adquiriam-na de forma parcial. Nesse cenário, as escolas não estimulavam a aprendizagem da língua de sinais nem oportunizavam o encontro entre as crianças surdas e surdos mais velhos. Tal contato, geralmente, ocorria de maneira tardia, apenas na adolescência.

Em se tratando da questão legal, destaca-se a Lei nº 10.436 de 2002, que definiu a Libras como primeira língua dos surdos; e o Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamentou essa lei. Porém, apesar dos avanços legais e nos discursos, a Libras não se tornou conhecida e usada por todos os surdos, e nem por seus familiares ouvintes.

Ressaltamos então que, assim como colocado por Goldfeld (1997) e Skliar (2001), a educação de surdos não foi um processo linear, no qual a ascensão de uma filosofia substituiu a outra, mas sim um espaço de disputas, marcado pela coexistência das três.

Espaços de escolarização e a influência das filosofias

Além das três principais filosofias educacionais para surdos apresentadas acima, é preciso considerar que, no decorrer do tempo, surgiram diversos espaços destinados à escolarização deles, a saber: escola especial, escola inclusiva e escola bilíngue.

A educação especial no Brasil teve início com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamim Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro. Porém, apenas muito tempo depois, surgiram iniciativas oficiais de abrangência nacional destinadas ao ensino especial.

As escolas especiais consistiam-se em instituições especializadas que recebiam pessoas denominadas deficientes, não adaptadas às escolas tradicionais. A expansão de classes e escolas especiais ocorreu na década de 1950, porém, “[...] os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão” (MENDES, 2010, p.99).

Nesta direção, o foco da educação especial estava “[...] na deficiência, no que faltava a este alunado quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos etc. em relação ao considerado normal” (JANNUZZI, 2004, p. 171).

Em se tratando de discentes surdos, a escola especial, amparada numa concepção clínica, buscava a oralização deles, numa tentativa de “curar a surdez” e, devido a isso, parte significativa do tempo escolar era dedicado à aprendizagem da fala e da leitura labial. Essa prática transformou a escola “[...] numa vulgarizada ‘oficina de conserto’ de modelos considerados com ‘defeito de fábrica’, que deveriam ser remendados, segundo a lógica ouvintista” (WITKOSKI, 2012, p. 19-20).

Por meio de entrevistas com surdos adultos, Witkoski (2012) descobriu que, por um determinado período, nas escolas especiais,

o uso da Libras foi proibido e os surdos flagrados sinalizando eram penalizados até mesmo com agressões. Os entrevistados revelaram que, mesmo com a proibição e as punições, permaneceram utilizando-a sempre que possível, evidenciando sua capacidade de resistência. Destacaram também que o ensino nas escolas especiais era repetitivo e que os professores não eram fluentes em Libras, fatos que atrapalharam significativamente seus processos de aprendizagem. Em tais escolas, em determinados momentos, a filosofia predominante era a Comunicação Total.

A partir destes relatos, percebemos que, na escola especial, o modelo médico predominava em detrimento das práticas pedagógicas, e havia baixas expectativas em relação aos alunos surdos. Como resultado dessas visões equivocadas, tais alunos recebiam práticas pedagógicas mínimas, sem entusiasmo, sem aprofundamento e inferiores ao direcionado para estudantes ouvintes.

Por tudo isso, tal modelo escolar não se apresentava como uma boa opção no atendimento de educandos com deficiência, pois era marcado por um caráter assistencialista, práticas clínicas e pouca perspectiva educacional. Deste modo, “[...] acrescentava-lhes um duplo ônus: o rótulo e estigma da deficiência com a conseqüente (sic.) exclusão social, além da minimização das suas potencialidades através de uma educação de qualidade inferior” (FERREIRA, 1989, apud MENDES, 2010, p. 104).

A partir da década de 90, a educação inclusiva ganhou destaque e passou-se a priorizar o atendimento de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Seus defensores consideravam a escola inclusiva como aquela que acolhia a todos e na qual seria possível conviver com a diversidade na sala de aula.

Destaca-se que o Decreto nº 5.626 de 2005 prevê a educação bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, o professor deveria ser bilíngue. Já nos anos finais, Ensino Médio ou Profissionalizante, bem como na Educação Superior, deveria haver o tradutor e intérprete da língua de sinais. Entretanto, a realidade observada é bastante diferente.

Em relação às séries mais avançadas, é necessário perceber que “[...] a interpretação simultânea exige que o sujeito surdo, para compreendê-la, tenha necessariamente um arsenal de informações compatíveis com o que é interpretado” (WITKOSKI, 2012, p. 53). Porém, no Brasil, isso não é uma realidade, porque os alunos surdos estão cercados desde o nascimento por ouvintes. Então, além de não terem domínio da Libras, não possuem um vocabulário rico e significativo em Língua Portuguesa, apresentam defasagem em relação às diversas informações que ouvintes acessam por intermédio dos meios de comunicação e do convívio familiar.

Segundo Lacerda (2009), diante desta dificuldade que, em geral, estudantes surdos apresentam no acesso à informação, o professor regente e o professor intérprete/intérprete educacional precisam verificar constantemente quais conhecimentos os alunos surdos possuem sobre variados temas, para que as aulas considerem seus conhecimentos prévios, façam sentido e contribuam para a construção de novos conceitos.

Ainda de acordo com Lacerda (2009), há vários outros problemas associados à atuação do Intérprete Educacional, tais como: dificuldade de sincronia na tradução simultânea; ritmo acelerado das aulas aliado à falta de recursos visuais; impossibilidade do estudante surdo interagir, fazendo comentários ou esclarecendo dúvidas, durante o momento da interpretação; dificuldade na relação direta entre o aluno surdo, que geralmente não tem domínio da língua oral, e o professor regente, que também não sabe suficientemente a Libras, dentre outros.

Quanto à interpretação em atividades externas às salas de aula, as professoras-intérpretes entrevistadas evidenciaram vários empecilhos e citaram como exemplo uma ida ao teatro. Nesse passeio, estudantes estavam animados, porém, “[...] quando a peça foi iniciada e as luzes foram apagadas, as intérpretes não puderam atuar adequadamente e as crianças surdas ficaram à deriva durante a encenação” (LACERDA, 2009, p. 68). Tal situação foi apenas uma diante das muitas que ocorrem, evidenciando que tanto o processo educacional quanto as atividades culturais costumam ser

programadas, na maioria das vezes, para ouvintes, desconsiderando as necessidades dos alunos surdos.

Além da diferença linguística, presente no contexto inclusivo, os surdos entrevistados por Witkoski (2012) reclamaram do isolamento vivenciado em relação aos pares ouvintes em sala de aula e nos momentos de intervalo, pois tais grupos não interagem entre si. De um lado, ficavam os surdos e, de outro, os ouvintes, ou seja, nas escolas inclusivas, de forma contraditória, o que prevalecia – e ainda parece prevalecer – era a exclusão. Nessa direção, a autora alertou para a dificuldade de crianças que utilizam línguas diferentes começarem a conversar espontaneamente, gerando trocas significativas entre elas. Sendo assim, os surdos continuavam sozinhos e com dificuldade de construir uma identidade positiva.

Ainda com relação à identidade, a maioria dos surdos, por terem pais ouvintes e não conhecerem adultos surdos, teriam dificuldades de encontrar alguém em que pudessem se espelhar. Nesse sentido, o espaço escolar deveria proporcionar o encontro entre as crianças surdas e os adultos surdos, para que não construam sua identidade baseando-se na perspectiva que os ouvintes têm sobre elas e, a partir do contato com surdos que alcançaram sucesso em diversas áreas, possam imaginar e lutar pelo futuro que almejam.

Outro fator percebido por Witkoski (2012), nas entrevistas e destacado pela autora no contexto da escola inclusiva diz respeito à aprovação sem aprendizagem, pois os alunos surdos, neste contexto não adaptado a eles, mesmo com todos os esforços, via de regra, não conseguiam resultados positivos e, ainda assim, eram aprovados de uma série a outra. Isso fazia com que houvesse uma falsa sensação de que estavam aprendendo, mas eles tinham consciência de que não estavam e do quanto isto era prejudicial ao seu processo educacional. Deste modo, a mesma baixa expectativa em relação aos alunos surdos, característica da escola especial, também foi percebida em escolas inclusivas.

De outro lado, encontra-se a escola específica para surdos, na qual a educação “[...] deve estar de acordo com a cultura, língua, história cultural, metodologia, currículo e prática direcionados aos surdos” (CAMPOS, 2013, P. 37). Ou seja, no processo de escolarização deles, deve-se considerar que apresentam uma singularidade visuo-espacial (percepção do mundo e interação com ele por meio da visão) e uma língua natural (língua de sinais).

Nesse sentido, a escola específica para surdos, desejada pela comunidade surda, não os considera inferiores e nem lhes direciona práticas pedagógicas mínimas como na escola especial e na inclusiva, mas percebe-os como indivíduos capazes de aprender e se desenvolver caso recebam as condições apropriadas. Ademais, na escola específica para surdos, a filosofia educacional geralmente é o Bilinguismo. As especificidades dos surdos são vistas a partir de uma visão socioantropológica e não clínica da surdez, o que torna o ensino mais significativo.

Metodologia

Quanto à metodologia, este artigo baseou-se numa abordagem qualitativa e, na construção dos dados, foi utilizada a observação participante. A partir das verificações realizadas em duas classes de quinto ano do Ensino Fundamental (uma inclusiva, outra bilíngue) de uma escola pública do Distrito Federal, foi estabelecida uma comparação entre ambas, considerando seis categorias: recursos didáticos; diferenciação de conteúdos e metodologias; postura das professoras; reconhecimento das especificidades dos alunos surdos e da presença deles; relações interpessoais e espaços extraclasse.

Partindo do método comparativo, destacou-se aspectos semelhantes e diferentes presentes nas turmas, com o objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos surdos em ambas. Tal método “[...] procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles” (GIL, 2007, p. 34).

A turma inclusiva contava com uma professora regente (PR) sem conhecimento aprofundado da Libras; uma Professora Intérprete (PI) fluente em Libras; 19 alunos ouvintes; dois alunos surdos fluentes em Libras, com surdez profunda e não oralizados; dois alunos surdos não fluentes em Libras, com surdez leve e oralizados. Os estudantes surdos fluentes em Libras comunicavam-se por meio desta língua entre si, com os colegas, a PR e a PI, enquanto os surdos não fluentes utilizavam a língua oral e não se identificavam enquanto surdos.

A turma bilíngue era constituída por uma professora bilíngue (PB) com domínio da Libras; dois alunos surdos fluentes em Libras, com surdez profunda, sendo um deles oralizado e o outro não (João); duas alunas surdas não fluentes em Libras, uma com surdez leve e a outra com surdez moderada e baixa visão, ambas razoavelmente oralizadas. Entre si, os alunos surdos com fluência em Libras utilizavam tal língua para se comunicar, enquanto as estudantes surdas utilizavam a língua oral. Elas sabiam algumas palavras em Libras para se comunicar com os colegas, que foram ensinadas pela PB. Para se comunicar com a professora, as meninas usavam a Língua Portuguesa oral e os meninos, a Libras. Destacou-se que João foi objeto desta pesquisa tanto na turma inclusiva quanto na turma bilíngue, pois foi reprovado e precisou cursar novamente o quinto ano.

Práticas pedagógicas: turma inclusiva e turma bilíngue

A partir das observações realizadas nas duas turmas, as informações foram agrupadas em seis categorias abordadas abaixo: recursos didáticos; diferenciação de conteúdos e metodologias; postura das professoras; reconhecimento das especificidades dos alunos surdos e da presença deles; relações interpessoais e espaços extraclasse. Toda a análise considerou de que forma a prática docente e tais aspectos interferiram na aprendizagem dos estudantes surdos, contribuindo ou não para o sucesso educacional deles.

• Recursos Didáticos

Na turma inclusiva, o principal material utilizado pela PR era o livro, no qual registrava atividades, e o quadro, para corrigi-las. Geralmente, os alunos surdos não oralizados não participavam dessa rotina e recebiam materiais impressos da PI, contendo atividades de matemática e português que não estavam relacionadas ao que a turma estava aprendendo.

Foi possível perceber que, na maioria das vezes, as atividades entregues aos estudantes surdos estavam apenas em Língua Portuguesa e não contemplavam a perspectiva bilíngue defendida por diversos autores (SÁ, 1999; SKLIAR, 2001; BUZAR, 2009; WITKOSKI, 2012; QUADROS, 2012). Além disso, os surdos profundos desta turma faziam basicamente exercícios de Matemática e Português, sendo o aprendizado das demais disciplinas negligenciadas. Percebeu-se então a predominância da baixa expectativa quanto à aprendizagem deles, assim como observava-se nas escolas especiais e, também, nas escolas inclusivas.

Dentre os materiais didáticos mais usados pela PB, na classe bilíngue, estavam o quadro, figuras grandes, atividades impressas relacionadas aos conteúdos ensinados e livros didáticos de Português e Matemática. A PB também usava seu notebook em sala constantemente para mostrar imagens e reproduzir vídeos (geralmente, com tradução/interpretação em Libras).

Em determinada ocasião, ao explicar sobre a regionalização do Brasil e seus respectivos estados, a PB anotou um resumo no quadro para todos copiarem. Depois, explicou o conteúdo na modalidade oral para as alunas não fluentes em Libras e, nesta língua para os alunos surdos fluentes. Posteriormente, exibiu um vídeo com o sinal do País e o de cada estado para que todos sinalizassem.

Em uma aula de ciências, sobre os estados físicos da água e as mudanças de estado, a PB escreveu no quadro os três estados em que água pode ser encontrada (líquido, sólido e gasoso), fez um desenho representando cada um e, utilizando a Libras e a

modalidade oral da Língua Portuguesa ao mesmo tempo, deu exemplos e explicou sobre cada mudança de estado físico. Porém, ao perceber que os alunos não haviam compreendido completamente o assunto, utilizou uma garrafa com água, gelo e panela com água fervendo para possibilitar uma explicação mais concreta e visual, obtendo êxito na explicação.

Com relação à turma bilíngue, foi possível perceber que a PB mesclava aspectos do Bilinguismo, como a utilização da Libras como primeira língua dos surdos em determinados momentos, com características da Comunicação Total, tal como o uso da Libras e a Língua Portuguesa modalidade oral simultaneamente. Por outro lado, foi possível perceber sua grande preocupação com a aprendizagem de todos os alunos. Campos (2013) alertou para o fato de os surdos interagirem com o mundo numa perspectiva visual e aprenderem de uma forma peculiar, necessitando de diferentes recursos didáticos. Nesse sentido, a PB demonstrou ter conhecimento de tal peculiaridade na aprendizagem dos estudantes, utilizando diversos recursos visuais. Seria interessante a presença de projetor ou televisão para exibir vídeos e imagens de forma mais adequada.

• Conteúdos e metodologias

Quanto aos conteúdos e às metodologias, observou-se que, em determinado dia, na turma inclusiva, enquanto a PR explicava oralmente sobre resenha crítica aos ouvintes e aos surdos não fluentes em Libras, a PI entregou atividades impressas aos surdos fluentes em Libras sem nenhuma relação com aquele conteúdo. Posteriormente, a PR copiou atividades no quadro para os ouvintes, os surdos leves e um dos surdos profundos, deixando João sem realizar atividade. Ao corrigi-las, as explicações oferecidas oralmente não foram transmitidas para o aluno surdo profundo, pois a PR não possuía domínio da Libras, e a PI havia saído da sala.

Percebeu-se que, geralmente, tal turma era dividida entre ouvintes, surdos leves e surdos profundos. Enquanto a PR ensinava determinado conteúdo aos dois primeiros grupos, por meio da língua oral e de metodologias que desconsideravam as especificidades dos surdos, a PI era responsável pelo ensino dos surdos fluentes em Libras. Porém, ela ausentou-se da sala muitas vezes e, em diversas ocasiões, entregava atividades aleatórias às crianças, principalmente ao João. Em alguns momentos, a PR também assumia a responsabilidade pela aprendizagem do outro surdo profundo. Entretanto, como não era fluente em Libras e não conseguia passar todas as informações em tal língua, ele acabava se perdendo nas explicações e, com isso, sua aprendizagem era prejudicada. Destacamos que, em relação a João, a PR passava alguma atividade apenas quando a PI estava ausente e tais atividades, de modo geral, não condiziam com o que era ensinado aos demais.

Sendo assim, na turma inclusiva, na maior parte das vezes, as singularidades visuo-espacial e linguística dos alunos surdos fluentes em Libras não foram consideradas pela PR, e nem mesmo pela PI. Destacamos ainda a situação de João, que, geralmente, era ignorado pelas professoras, que subestimavam sua capacidade e revelaram certa descrença em seu potencial. Ressaltamos que os alunos surdos não precisam de conteúdos resumidos ou diferentes, mas sim que sejam compatíveis com o ano de escolaridade e idade (WITKOSKI, 2012).

Ao lecionar Língua Portuguesa em sua turma bilíngue, a PB ensinou encontros vocálicos para as duas alunas surdas oralizadas e um dos alunos surdos não oralizados, enquanto para João (aluno surdo profundo observado também turma inclusiva) entregou atividades de vocabulário. A PB afirmou que tentou passar o mesmo conteúdo da turma, mas que ele relevou muitas dificuldades e pouco conhecimento da Língua Portuguesa, modalidade escrita. Numa outra aula de Português, a PB copiou no quadro a definição de dígrafo e uma tabela com os dígrafos existentes na Língua Portuguesa e entregou uma cópia para todos

colarem no caderno. Em seguida, explicou em Libras o que havia copiado, disse aos alunos fluentes em Libras que apenas memorizassem pelo fato de a definição envolver a questão do som e que, portanto, eles não precisariam entender. Porém, para as estudantes surdas, explicou oralmente, sentando-se próxima a elas e falando de forma mais articulada, para que pudessem realizar a leitura labial, prática associada ao Oralismo. Depois, pediu que tentassem pronunciar as palavras com dígrafos para perceberem melhor sua definição e reconhecê-los quando encontrarem.

Neste momento, além de demonstrar uma diferenciação na metodologia entre alunos com surdez profunda e aqueles com surdez leve, evidenciou a necessidade de que professores das turmas bilíngues tenham formação continuada, inclusive para a aprendizagem das metodologias próprias para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua dos alunos surdos, assim como Lebedeff (2006) ressaltou em sua pesquisa.

Na aula de matemática, enquanto as alunas não fluentes em Libras resolviam contas de multiplicação e de divisão, a PB pediu que os surdos profundos se sentassem próximos para poder explicar-lhes o que cada situação problema dizia enquanto fossem resolvendo-as. Nesse sentido, ela explicava em Libras e os auxiliava a montar a operação para responder as questões.

Notou-se que a PB, apesar de conhecer a Libras e a cultura surda, em vários momentos, baseou-se nos graus de surdez (perspectiva clínica) e tratou como surdos apenas os dois alunos com grau profundo de surdez, e como ouvintes as duas alunas com grau leve/moderado. Deste modo, com os alunos fluentes em Libras, geralmente, utilizava a Libras e, às vezes, junto com a Língua Portuguesa, modalidade oral. Nesse sentido, observou-se a influência da Comunicação Total na prática docente de PB, filosofia que apoia o uso simultâneo das duas línguas (oral e de sinais). Entretanto, tal conciliação não é possível na prática, pois ambas têm modalidades e estruturas muito diferentes, aspectos que levam à desestruturação de ambas e à perda de informações, em especial, da língua de sinais (CAPOVILLA, 2000). Em relação às estudantes

surdas, a PB utilizava a Língua Portuguesa, modalidade oral e, em alguns momentos, favoreceu a utilização de práticas presentes no Oralismo, como a leitura labial.

A professora da turma bilíngue, ao contrário do que acontecia na turma inclusiva, tentava ensinar os mesmos conteúdos para todos, salvo algumas ocasiões em que entregava atividades diferentes de Português para João. Observamos baixas expectativas por parte de todas as professoras, ainda que em diferentes escalas, (PR, PI e PB) em relação a este aluno, do mesmo modo que foi observado por pesquisadores em classes especiais e inclusivas (FERREIRA, 1989, apud MENDES, 2010; WITKOSKI, 2012; KELMAN e BUZAR, 2012). Entretanto, em alguns momentos, a PB demonstrou responsabilidade pela aprendizagem e crédito no potencial do aluno.

Percebeu-se o despreparo da PB em ensinar Língua Portuguesa como segunda língua aos surdos e, destacamos que, segundo Kelman e Buzar (2012), seria importante a formulação de políticas públicas que visassem à formação de professores bilíngues para ensino da Língua Portuguesa com metodologia adequada.

• Postura das docentes

Em outro dia observado, a PI não estava presente. Com isso, a PR explicava as atividades para os ouvintes e os surdos oralizados oralmente, e em seguida, tentava explicar aos surdos não oralizados por meio da Libras, mas, como não tinha fluência, acabava se perdendo e os alunos fluentes em Libras não recebiam explicações com clareza. A PI, por outro lado, apesar da fluência em Libras, além de se ausentar da sala com certa frequência, às vezes utilizava tal língua simultaneamente à modalidade oral da Língua Portuguesa e, ao interpretar determinadas aulas, resumia demasiadamente as explicações da PR, fatos que revelaram um pouco da postura profissional das professoras.

Também na turma inclusiva, em uma aula de Geografia, na qual cada grupo ficou responsável por apresentar uma das regiões

do Brasil, os alunos surdos profundos foram incluídos em grupos majoritariamente ouvintes e não participaram das discussões e divisões do trabalho, apenas foram avisados sobre quais partes teriam que apresentar e orientados pela PI. No momento da apresentação, enquanto os surdos fluentes em Libras apresentavam, PI traduzia em Língua Portuguesa, mas quando os ouvintes estavam expondo, ela não interpretou em Libras.

Em determinada ocasião, entrou na sala uma pessoa convidando a todos para a foto de formatura e a PI, apesar de estar presente, não interpretou o chamado em Libras. Somente quando os alunos se movimentaram, e os surdos profundos questionaram o que estava acontecendo, ela explicou.

Foi possível verificar que, assim como observado por Buzar (2009), quando a PI saía da sala, deixava a PR sobrecarregada e os alunos surdos profundos acabavam perdendo conteúdos e informações veiculados oralmente. Também não foi possível constatar uma aprendizagem significativa e a efetiva inclusão de tais alunos mesmo quando a PI estava presente, pois nem sempre interpretava o que era dito na íntegra. Ademais, vale ressaltar que, segundo Witkoski (2012), a interpretação exige dos surdos um bom vocabulário e conhecimento do tema interpretado, o que nem sempre é possível dado o acesso tardio à Libras. A PI revelou certo descaso com os surdos em algumas ocasiões, como ao deixar de interpretar as informações apresentadas pelos ouvintes na apresentação do trabalho de Geografia.

Na turma bilíngue, na aula de Português, a PB distribuiu uma atividade impressa sobre substantivos próprios, mas João mostrou-se desmotivado e disse que não faria tarefa alguma. O exercício consistia em ler a frase e completar com um substantivo próprio adequado. A PB então auxiliou o outro aluno surdo fluente em Libras, interpretando as frases e direcionando a atividade, mas não deu suporte às alunas não fluentes.

Algum tempo depois, quando uma servidora entrou na sala para dar um recado sobre a Festa Junina, a PB traduziu todas as informações para a turma em Libras. Além disso, um dos alunos

fez perguntas em Libras e PB repassou à servidora usando a língua oral e, posteriormente, traduziu para a Libras a resposta.

Observou-se que, na turma bilíngue, a PB evidenciou mais uma vez a divisão metodológica que fazia, separando os alunos surdos profundos fluentes em Libras das alunas surdas leve/moderada oralizadas. Ademais, o fato de João recusar a atividade pode relacionar-se a várias questões, como ao fato de que, apesar dos esforços da PB, nem sempre as aulas eram dinâmicas, em Libras e com recursos visuais.

Diferentemente da observação corrente na turma inclusiva, PB assumia a responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento de todos na maior parte do tempo, apesar de em alguns momentos dar mais atenção aos estudantes surdos do que às alunas surdas. Ela fez com que os alunos, em especial os surdos fluentes em Libras, tivessem acesso às informações e aos conteúdos em sua primeira língua, mediando inclusive as interações entre surdos e ouvintes sempre que necessário.

• Especificidades dos alunos surdos

Certo dia na turma inclusiva, a PR corrigiu exercícios de Matemática passados anteriormente colocando as respostas no quadro e dando dicas, sempre usando a Língua Portuguesa modalidade oral. Em outra situação, quando a PR distribuiu os livros de Português para que os alunos fizessem algumas atividades, faltou um livro e a PI sugeriu que recolhesse o do aluno surdo profundo e entregasse ao ouvinte que havia ficado sem.

Notou-se que havia um sinal sonoro na entrada, saída e intervalo das turmas. Os alunos surdos profundos não tinham nenhum sinal e apenas percebiam tais informações ao observar a movimentação dos colegas.

Na maioria das vezes, foi possível perceber o não reconhecimento da presença e das especificidades dos surdos na turma inclusiva, dado, por exemplo, que um dos surdos fluentes em Libras que acompanhava a correção dos exercícios de

Matemática deixou de ter acesso a maior parte das explicações, feitas oralmente. A PR e a PI aparentavam não julgar que a aprendizagem dos surdos profundos fosse possível e importante, como na ocasião em que deixaram um deles sem acesso à atividade que seria trabalhada no livro de Português. Desde a não interpretação dos recados até a negação dos direitos dos alunos surdos, questões observadas nas aulas em língua oral e não em Libras, revelou-se a invisibilidade dos estudantes surdos nas classes inclusivas, tal como constatado por Kelman e Buzar (2012).

Às segundas-feiras, na turma bilíngue, a PB geralmente iniciava a aula perguntando aos alunos sobre o final de semana. Os alunos fluentes em Libras participavam bastante, mas as estudantes surdas oralizadas nem tanto. A PB dizia que este momento era importante porque muitas vezes as crianças surdas chegavam ansiosas para conversar entre si, visto que suas famílias não sabem Libras. Ao final da aula, a PB disse que ensinaria um pouco de Libras (materiais escolares e cores). Primeiramente, pegou uma régua, disse este nome e, em seguida, fez o sinal correspondente, pediu para todos repetirem e escreveu o nome no quadro. Da mesma forma, ensinou outras palavras.

Em outro dia, quando faltavam alguns minutos para o fim da aula, a PB fez quatro tabelas no quadro e entregou um giz para cada aluno. Explicou, em Libras e em Português Oral simultaneamente, que faria um sinal e ganharia o ponto quem soubesse o significado, escrevendo no quadro. Dentre eles, fez: cores, membros da família, objetos usados em sala de aula. Os alunos mostraram-se entusiasmados, no geral. João sabia os sinais, mas tinha dificuldades para escrever em Língua Portuguesa. O outro aluno fluente em Libras tanto identificava os sinais quanto conseguia escrever corretamente as palavras. As duas estudantes surdas sabiam somente alguns sinais e erraram várias vezes a grafia das palavras.

Consideramos importantíssimo o tempo que os alunos da turma bilíngue tinham para conversar entre si sobre o final de semana, principalmente para os dois alunos surdos profundos, que apesar de utilizarem a Libras, possuíam famílias ouvintes e

encontravam na escola um espaço privilegiado para manifestar sua cultura e língua (WITKOSKI, 2012). Ressaltamos ainda que Kelman e Buzar (2012) defenderam a necessidade de existir um tempo e espaço destinado para o aprendizado da Libras, tal como ocorre com a Língua Portuguesa.

Nos momentos de aprendizagem da Libras em sala de aula, as alunas surdas oralizadas mostravam-se interessadas, mas os alunos fluentes na língua não demonstravam tanto interesse, talvez porque já soubessem o que estava sendo ensinado. Destaca-se que, na Sala de Recursos, poderia estar sendo ensinada a Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos não oralizados e a Libras para as alunas não fluentes. Isto traria aumento de vocabulário aos primeiros, que conseguiriam fazer as atividades passadas pela professora; as alunas se apropriariam de maior vocabulário de Libras (principalmente em relação aos conteúdos que seriam trabalhados na semana) e, aos poucos, a PB poderia utilizar a Libras e a Língua Portuguesa, modalidade escrita, em momentos distintos, efetivando o Bilinguismo. Esta filosofia educacional, para Sá (1999), não busca simplificar ou diminuir os conteúdos ensinados aos surdos, mas apenas respeitar os ritmos de aprendizagem e estabelecer que a língua de acesso ao currículo, para eles, deve ser a língua de sinais.

• **Relações interpessoais**

No que diz respeito às relações interpessoais, João e o outro surdo profundo da turma inclusiva, não oralizavam, comunicavam-se entre si, com as professoras (PR e PI) e com os colegas com fluência em Libras nesta língua. Os surdos com diagnóstico de surdez grau leve não sabiam Libras e utilizavam apenas língua oral para se comunicarem. Sendo assim, apesar do diagnóstico de surdez, não possuíam uma identidade surda. Além disso, não interagem com os surdos profundos e nem com os ouvintes, apenas entre si. Os ouvintes, em geral, conheciam apenas o alfabeto manual e algumas palavras do cotidiano escolar.

Na maioria das vezes, os surdos fluentes em Libras se dirigiam à PI, enquanto os surdos que não utilizavam a língua, e os ouvintes, perguntavam e conversavam mais com a PR. A turma aparentava ter uma boa relação com a PR e, inclusive, mostrou-se bastante triste pela saída dela da escola.

Também foi observado que durante a recreação, geralmente, os meninos jogavam futebol na única quadra disponível e os surdos fluentes em Libras eram frequentemente excluídos dos times, tanto por seus colegas de sala quanto pelos de outras turmas. Eles, inclusive, diversas vezes, dirigiram xingamentos e ofensas aos surdos, que se revelaram mais suscetíveis ao *bullying*, como relatado pelos adultos surdos entrevistados por Witkoski (2012).

A PR, apesar de demonstrar interesse em aprender a Libras, encontrou muitas dificuldades em atender às demandas dos alunos surdos não oralizados, principalmente por que não possuía fluência nesta língua. Essa barreira cultural e social também foi constatada nos momentos de recreação da turma.

Segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem efetiva-se na interação entre discente e docente, que deve mediar as situações e atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (diz respeito ao que se executa com mediação) dos estudantes, para que, posteriormente, aprimorem suas funções psíquicas superiores e executem com independência as atividades que antes necessitavam de auxílio para desenvolver. Entretanto, em diversos momentos, PR e PI deixaram de mediar as situações, como foi possível perceber nos momentos da recreação, quando, às vezes, se observava a PI interagindo com seu telefone e a PR fazendo anotações no diário da turma na sala de aula ao invés de trabalhar questões importantes, como o respeito e a inclusão dos alunos com deficiência.

Em determinada semana, devido ao aniversário de dois alunos da turma bilíngue, houve uma comemoração preparada pela PB no dia da recreação livre da turma, deixando os estudantes bastante felizes. A PB pediu para um dos alunos ir à sala da direção chamar as diretoras, mas somente uma delas estava presente e compareceu. Então, os parabéns foram interpretados em Libras.

Observou-se que, nos raros momentos em que PB se ausentava, as estudantes surdas oralizadas ficavam quietas e sem conversar, enquanto os alunos surdos tinham muito assunto entre si. Nos momentos de intervalo, as alunas lanchavam e andavam juntas, enquanto os meninos encontravam outros alunos (surdos e ouvintes) e jogavam cartinhas. Alguns destes coleguinhos ouvintes sabiam alguns sinais e utilizavam-nos para interagir com eles. Quando os surdos fluentes em Libras queriam pedir algo para suas colegas de turma surdas e vice-versa, geralmente, era utilizada a língua de sinais.

Constatou-se então que os alunos da turma bilíngue possuíam uma boa relação com a PB. Ela se sentia responsável por todos os estudantes, apesar de dar um pouco mais de atenção aos surdos fluentes em Libras do que às alunas surdas oralizadas. A PB demonstrou respeito às crianças surdas, à Libras e à cultura surda em diversas ocasiões, como no momento dos parabéns em Libras. Percebeu-se também que as alunas surdas pareciam não se considerarem como tal, mas respeitavam os estudantes surdos fluentes em Libras e, sempre que possível, utilizavam o pouco que sabiam em Libras para se comunicar com eles. Quando o conhecimento que tinham da língua de sinais não era suficiente, a PB auxiliava na comunicação.

Apesar de não terem sido observados atritos entre as estudantes surdas e os alunos surdos, não havia muita comunicação e troca entre eles. Ainda com relação às interações, Witkoski (2012) destacou que é comum a falta de trocas significativas entre crianças que não utilizam a mesma língua. No caso das alunas, apesar de serem surdas, não se percebiam como tal, não eram usuárias da Libras e recebiam um tratamento da PB que não as ajudava na construção de uma identidade surda.

• Espaços extraclasse

Toda segunda-feira, os alunos, organizados em filas, cantavam o Hino Nacional no pátio da escola e a PI interpretava-o. Na turma

inclusiva, os surdos geralmente não participavam do momento de forma ativa. Às terças-feiras, havia horário reservado na sala de vídeo, mas a PR não costumava levar a turma. Entretanto, nas poucas idas observadas, os filmes exibidos não eram em Libras, não havia legenda em Português escrito e nem interpretação em Libras, provocando dispersão nos alunos surdos profundos. Tais filmes não eram trabalhados em sala de aula posteriormente. Também no Dia das Crianças, quando foi preparada uma manhã com jogos, lanche e filmes, o filme escolhido estava apenas na modalidade oral. O bingo, um dos jogos, foi conduzido pela PR e, enquanto ela sorteava os números, a PI traduzia-os para a Libras.

Houve um passeio para o Zoológico de Brasília e, da turma inclusiva, apenas 13 estudantes foram e nenhum dos surdos participou. A PR foi, mas a PI não, justificando com a ausência deles. Durante o passeio, um guia do zoológico acompanhou o grupo e explicou sobre os animais mamíferos.

Com relação ao uso da sala de vídeo, acredita-se que bons filmes poderiam contribuir para a aprendizagem dos estudantes, porém, precisariam ser vistos e selecionados previamente pelas professoras e, com respeito aos direitos de estudantes surdos, deveriam ser em Libras, ou pelo menos interpretados nesta língua. Posteriormente, deveriam ser trabalhados em sala de aula para explorar os conhecimentos apresentados, desenvolver a criatividade dos estudantes, ou esclarecer alguma outra questão. Entendemos também que é urgente o aumento da oferta de filmes acessíveis aos surdos.

Sobre o passeio, a ausência de estudantes surdos chamou a atenção, pois deveriam ser incentivados a participar não só das atividades de sala de aula, mas também das extraclasse, mesmo porque deixaram de ter experiências e acesso a informações que poderiam contribuir para o conhecimento sobre os animais e muitas outras questões.

Em se tratando da turma bilíngue, como de costume, às segundas-feiras, as crianças cantavam o Hino Nacional no pátio. A PB não organizava os alunos surdos em filas, mas sim lado a lado

para que pudessem visualizar melhor a interpretação feita por ela em Libras, e participar do momento.

Nas raras ocasiões em que levou a turma para a sala de vídeo, a PB exibiu filmes inacessíveis aos estudantes surdos. Quanto à Sala de Recursos, uma das alunas oralizadas informou que uma das atividades recebida da professora consistia apenas em ler uma história e recontá-la pela escrita.

Os alunos da turma bilíngue também realizaram um passeio, foram para o circo. Somente dois estudantes com surdez foram, pois, uma das alunas não fluentes em Libras e um dos alunos fluentes faltaram. Durante a apresentação, foram poucas as falas e sons necessários para compreender o espetáculo, mas quando a PB percebia que João não havia entendido algo, logo passava as informações em Libras para ele.

De forma semelhante ao observado na classe inclusiva, também na turma bilíngue, os filmes exibidos na sala de vídeo não eram acessíveis aos surdos e, aparentemente, não eram trabalhados posteriormente em sala de aula. Com isto, a atividade deixava de cumprir seus fins pedagógicos transformando-se em mero passatempo.

Por outro lado, o espetáculo no circo apresentou elementos majoritariamente visuais e, talvez por isso, os estudantes surdos pareceram entusiasmados. Todavia, para que este evento cultural fosse completamente acessível, deveria contar com um intérprete/tradutor da Libras para traduzir as falas e explicar os sons importantes para a compreensão dos momentos, como os instrumentos musicais invisíveis que foram “tocados” por integrantes da plateia. Neste dia, pela ausência deste profissional, a PB auxiliou João a não perder nenhuma informação, mas não foram todas as professoras que fizeram isto para alunos surdos. Questões semelhantes foram apontadas pelas professoras intérpretes entrevistadas por Lacerda (2009).

Considerações finais

Durante as observações, percebeu-se o não cumprimento do Decreto nº 5.626 de 2005. A norma prevê que, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes surdos devem estar inseridos em escolas e classes bilíngues, nas quais a Libras seja a primeira língua e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, a segunda. Porém, a primeira turma observada não era intitulada bilíngue e havia duas professoras, uma atuando como regente e outra como intérprete. Também na segunda turma tal dispositivo legal não era fielmente cumprido, pois nem sempre a professora bilíngue utilizava a Libras como primeira e principal língua com a totalidade de estudantes surdos.

Constatou-se que as professoras dos estudantes surdos observados não seguiram apenas uma filosofia educacional, mas utilizaram um método eclético, que mesclou influências clínicas típicas do Oralismo (ao dividir metodologicamente e linguisticamente a turma), aspectos da Comunicação Total (quando mesclavam as línguas oral e escrita) e características do Bilinguismo (quando a PB usava a Libras como primeira língua ou a PI fazia o seu trabalho de intérprete regularmente).

Nesta pesquisa, assim como o relatado por Kelman e Buzar (2012), foi possível perceber que os alunos surdos são ignorados e isolados geograficamente e linguisticamente, principalmente em turmas inclusivas, acarretando prejuízos ao desenvolvimento e à aprendizagem deles. Além disso, em diversas situações dentro e fora de sala de aula, eles ficavam invisíveis, não recebendo as informações vinculadas ou tendo um acesso restrito, a depender da fluência do intérprete em alguns casos ou do seu julgamento do que é necessário ou não interpretar.

Tanto na turma inclusiva, quando na turma bilíngue havia uma distinção entre as crianças, ancorada na perspectiva clínica da surdez, também visível nas práticas pedagógicas direcionadas a eles. Na primeira, enquanto a PR ensinava determinado conteúdo aos ouvintes e surdos leves por meio da língua oral e de

metodologias que desconsideravam as especificidades dos surdos, a PI deveria estar mais atenta ao ensino dos surdos fluentes em Libras, o que nem sempre ocorria. Na turma bilíngue, a PB usava Libras com surdos profundos e a modalidade oral da Língua Portuguesa com as alunas surdas leve/moderada.

É importante ressaltar que não criticamos a inclusão escolar, mas sim a forma como vem sendo implementada no Brasil: ignorando as especificidades dos alunos com deficiência, sem a devida formação continuada dos professores, sem a valorização destes e com o déficit na destinação de recursos financeiros às escolas para tal fim. Percebeu-se então que:

O estudante surdo torna-se invisível nos ambientes escolares, onde os profissionais desconhecem a Língua Brasileira de Sinais e a especificidade de aprendizagem dos mesmos. Logo, não ter acessibilidade à informação, conseqüentemente, à aprendizagem, ocasiona uma série de constrangimentos psíquicos e cognitivos aos sujeitos envolvidos (KELMAN e BUZAR, 2012, p. 8).

Deste modo, a escola inclusiva não se mostrou a melhor opção para uma aprendizagem significativa por parte dos surdos, que permaneceram com defasagens na Libras, na Língua Portuguesa, nas demais áreas do conhecimento e em aspectos sociais, culturais e psicológicos. Nesse sentido, Kelman afirmou que a colocação de um aluno em classe regular “[...] sem ter uma língua estruturada e sem que a escola ofereça estratégias de flexibilização, quer de profissionais, quer de currículo, a inclusão pode se tornar um mecanismo perverso” (2011, p. 193, grifo nosso).

Destaca-se que a Declaração de Salamanca, de 1994, sobre estudantes com necessidades educacionais especiais, reafirmou o compromisso com a inclusão de todos em escolas regulares, porém, no artigo 21 reconheceu que a educação de surdos e surdos/cegos pode ocorrer de forma mais adequada em escolas especiais ou classes especiais nas escolas regulares. Assim, apesar de ter surgido a possibilidade de a educação de surdos ocorrer em escolas próprias para eles, as políticas educacionais brasileiras têm caminhado na

perspectiva da inclusão. Todavia, há exceções, como a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, localizada no Distrito Federal, criada por surdos defensores do bilinguismo.

Entende-se que as classes bilíngues para surdos representam um avanço, pois geralmente reconhecem a surdez na perspectiva socioantropológica, utilizam a Libras como primeira língua dos surdos brasileiros, percebem a importância do uso de recursos visuais na elaboração das aulas e direcionam a eles uma educação de qualidade, apesar de ainda precisarem evoluir mais.

Por fim, percebemos alguns aspectos semelhantes entre as turmas, tais como a dificuldade das professoras no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua aos estudantes surdos; a prioridade dada às disciplinas de Matemática e Português; a utilização da Comunicação Total; e o fato dos momentos extraclasse geralmente não considerarem as singularidades das crianças surdas. Quanto às diferenças, percebemos que, na turma inclusiva, muitas vezes, a postura da professora intérprete não era adequada; os recursos didáticos não eram adaptados; a Libras não era usada como primeira língua em sala de aula; os estudantes surdos não aprendiam os mesmos conteúdos que discentes ouvintes. Na turma bilíngue, havia aspectos a serem melhorados, porém, observamos que, geralmente, a professora preocupava-se com a aprendizagem de todos, fazia uso de recursos visuais e concretos, utilizava a Libras como primeira língua e buscava ensinar o mesmo conteúdo à totalidade da classe.

Neste artigo, não se nega aos surdos o direito à oralização, mas não se acredita que o processo de escolarização deles seja dependente da aprendizagem da fala na modalidade oral ou reduzido a aprender a falar, pois isso poderia atrasar o desenvolvimento deles em diversas áreas. Ademais, prioriza-se que a educação de surdos seja feita em escolas específicas, seguindo a Filosofia Bilíngue e respeitando sua língua, cultura e identidade.

Assim, entende-se que nem a escola especial, nem a escola inclusiva revelaram-se adequadas para a educação de surdos, pois apesar da primeira ter possibilitado a convivência com os pares

surdos e a segunda a convivência com a diversidade, ambas lhes ofereceram uma educação precária. Nesse sentido, acredita-se em uma escola específica para os surdos, que contemple as suas necessidades e não apenas se intitule como bilíngue.

Referências

BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. **A surdo mudez no Brasil (cadeira de higiene)**. Tese de Doutorado, 1926. Rio de Janeiro: INES, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.html Acesso em: 23 jan. 2022.

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, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html. Acesso em: 23 jan. 2022.

BUZAR, Edelce Aparecida Santos. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: Implicações Educacionais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4235/1/2009_EdilceAparecidaSantosBuzar Acesso em: 23 jan. 2022.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EduFSCar, 2013, p. 37-61.

ESPAÑA. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ministerio de Educación y Ciencia España. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad**. Salamanca, España, 7 – 10 de junio, 1994.

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

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KELMAN, Celeste Azulay. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011, p. 175-207.

KELMAN, Celeste Azulay; BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n.37, p.04-13, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/204>. Acesso em: 23 jan. 2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação / FAPESP, 2009.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Análise das estratégias e recursos "surdos" utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 139-152, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10594/10118#:~:text=Pesquisas%20apontam%20que%20estrat%C3%A9gias%20utilizadas,poderia%20influenciar%C2%B7a%20pr%C3%A1xis%20pedag%C3%B3gica.&text=Surdos%2DEstudo%20e%20ensino>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, mayo-agosto. 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. O "BI" em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 187 – 200.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: Eduff, 1999.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

Capítulo 4

O que faz uma escola ser inclusiva? Uma experiência com estudantes surdos em uma escola pública de Santa Maria – Distrito Federal

Thais Alves Borges

Edeilce Aparecida Santos Buzar

Em tempos de inclusão escolar, em que nós temos no Brasil uma política que afirma a necessidade de trabalhar com inclusão educacional de todas e todos os estudantes, inclusive com surdez, pretende-se compreender neste artigo, como uma determinada escola pública de Santa Maria (Região Administrativa do Distrito Federal) tem desenvolvido suas atividades em prol da inclusão dos sujeitos surdos. Tencionamos, ainda, identificar o que realmente a faz, ou não, ser uma escola inclusiva para as pessoas surdas.

A partir de observações realizadas em duas turmas (2º e 3º ano) compostas por estudantes surdos e estudantes ouvintes, as informações foram organizadas em cinco categorias: convivência e interação; papel/prática da professora intérprete; escola inclusiva; aula de Libras e prática pedagógica.

Inclusão educacional para surdos

Segundo Lacerda (2006), no mundo todo, a partir da década de 1990, difundiu-se veemente a defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com deficiência, propondo maior respeito e socialização efetiva destes grupos e contemplando, assim, também a comunidade surda. Houve um movimento de desprestígio dos programas de Educação Especial e um incentivo

para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares, na qual estão os estudantes ouvintes.

A defesa deste modelo educacional se contrapõe ao anterior, de Educação Especial, que favorecia a estigmatização e a discriminação. O modelo inclusivo sustenta-se em uma filosofia que adota como princípios a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças.

Contudo, muitos problemas são enfrentados na implementação desta proposta, já que a criança com deficiência apresenta um desenvolvimento singular, e o atendimento a essas características implica formação, cuidados individualizados e revisões curriculares que não decorrem apenas do empenho do professor, e sim de um trabalho de discussão e formação que envolve custos, e que tem sido muito pouco realizado.

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido providenciadas pela escola (LACERDA, 2006, p.166).

Antia e Stinson (1999), referem-se a várias experiências de inclusão de crianças surdas, nas quais a almejada integração social e acadêmica, não ocorre efetivamente. O problema central, segundo os estudos, é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe.

A dificuldade maior está em oportunizar uma cultura de colaboração entre estudantes surdos e ouvintes. Tão importante quanto é que professores e especialistas partícipes da atividade escolar constituam uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva de propostas de atividades que atendam às necessidades da comunidade discente.

Outro ponto abordado é a necessidade de participação de membros da comunidade surda na escola, favorecendo o desenvolvimento de aspectos da identidade surda destas crianças. Antia e Stinson (1999) argumentam que uma inclusão nestes moldes pode, efetivamente, beneficiar todas e todos os estudantes envolvidos, mas não é frequentemente desenvolvida.

Botelho (1998) e Lacerda (2000), entre outros autores, alertam para o fato de que a aluna e o aluno surdo, frequentemente, não compartilham uma língua com seus colegas, professoras e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula. Assim, não tem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas.

A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes com formação insuficiente. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos e alunas nos contextos escolares presentes.

Assim, de acordo com Laplane (2004), o discurso mais vigente da inclusão envolve-a no âmbito da educação formal, ignorando as relações dela com outras instituições sociais, apagando tensões e contradições nas quais se insere a política inclusiva, compreendida de forma mais ampla.

A questão das especificidades de comunicação dos indivíduos surdos é bastante conhecida. Mas, na realidade brasileira as leis e este conhecimento não têm sido suficientes para propiciar à aluna e ao aluno surdo, que frequente uma escola com ouvintes, seja acompanhado por um profissional fluente em Libras.

Além disso, a mera presença deste profissional não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que esta, ou este estudante, possa ter atendimento adequado: adequação curricular, aspectos didáticos e

metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Nesse sentido, crianças surdas possuem estratégias de comunicação muito peculiares, pois a maioria é proveniente de lares ouvintes que não favorecem um desenvolvimento linguístico em língua de sinais. Assim, elas partem de uma exposição e de estratégias de linguagem diferentes, estando expostas a um ambiente que usa simultaneamente sinais visuais e auditivos, impondo-lhes as duas opções, dividindo sua atenção.

Em uma sala de aula com alunos ouvintes, isso se reproduz, já que o professor de maneira tradicional, sendo mais adequado aos estudantes ouvintes que às crianças surdas. Desse modo, a criança surda está presente, mas está perdendo uma série de informações fundamentais sobre questões de linguagem, sociais e afetivas que lhe escapam justamente por sua condição de ser usuária de outra língua, tendo acesso aos conteúdos apenas pela mediação do intérprete, quando tem.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe o delineamento de ações educacionais que visam superar a lógica da exclusão no ambiente escolar, e na sociedade de forma geral. Para efetivar tal propósito, defende a matrícula de alunas e alunos, independentemente de sua diferença, no sistema regular de ensino, organizado para assegurar condições adequadas para um processo educacional igualitário a todos e todas, nas diferentes etapas de ensino. Há, portanto, a necessidade de se repensar a organização das escolas de maneira que os alunos, sem exceção, tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

A primeira menção à questão de estudantes surdos ocorre no caput do Art. 22, onde se lê que: “a fim de garantir a inclusão de alunos surdos, as instituições de ensino responsáveis pela educação básica devem assegurar espaços educacionais bilíngues a esses alunos”. Logo em seguida, nos Incisos I e II deste mesmo artigo, tais espaços são caracterizados como abertos às pessoas surdas e ouvintes.

Essa orientação, de acordo com Lodi (2013), que a princípio poderia sugerir a defesa da matrícula desses alunos e alunas nas salas regulares de ensino, enfatiza, na verdade, a compreensão de um ensino regular às pessoas surdas, ou seja, a ideia de que a escolarização de sujeitos surdos e ouvintes seja a mesma, implicando a igualdade de condições/oportunidades educacionais para todos.

O texto do Decreto abre possibilidade para a proposição de formas alternativas de educação aos alunos surdos, que não aquelas restritas a salas de aulas regulares, desde que respeitados os princípios da educação bilíngue e ouvidas as reivindicações das comunidades surdas brasileiras, que clamam pela necessidade de espaços de escolarização que tenham a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua (FENEIS, 2011a, 2011b, 2011c).

Também na linha da problematização da escola inclusiva para surdos, Buzar (2009) enfatiza: a relação entre alunos (surdos e ouvintes) deve ser fortalecida pelo incentivo à aprendizagem da Libras pelos ouvintes e da escrita por alunas e alunos surdos, assim como pelo reconhecimento das diferenças entre os dois grupos e os valores de cada um (p. 105).

Em outras palavras, Buzar (2009) ressalta que só haverá uma educação inclusiva para indivíduos surdos com qualidade quando se considerar políticas com propostas linguísticas e pedagógicas sérias. Além disto, afirma a necessidade de que todos e todas estejam em prol da inclusão, em um trabalho conjunto para que o preconceito não mais exista. Ainda neste contexto, que a língua de sinais seja utilizada dentro e fora da sala de aula, que a construção de saberes e a valorização do diferente aconteçam no ambiente escolar, sendo visto como um quesito para o respeito às singularidades de cada um.

Educação inclusiva para sujeitos surdos: a experiência de Santa Maria/DF

A partir de observações realizadas em duas turmas (2º e 3º ano) de uma escola pública em Santa Maria/DF, compostas por estudantes surdos e estudantes ouvintes, as informações foram organizadas em cinco categorias: convivência e interação; papel/prática da professora intérprete; escola inclusiva; aula de Libras e prática pedagógica. Toda a análise foi feita considerando-se de que forma a escola e a prática docente têm desenvolvido suas atividades em prol da inclusão de estudantes surdos. Diante disso, serão destacadas, em ambas as turmas, práticas que contribuíram para o processo de inclusão de alunas e alunos surdos, bem como as que não contribuíram.

Convivência e Interação

De acordo com as observações na turma I, os estudantes tinham uma ótima interação nos momentos livres, como no recreio e nas atividades realizadas na quadra da escola. No entanto, na sala, ocorriam pouquíssimas situações de interação entre crianças surdas e ouvintes. Diferentemente da turma II, na qual muitos estudantes aprenderam um pouco a Libras e sabiam se comunicar com colegas surdos, tanto na sala como nos momentos livres. Havia momentos que conversavam tanto que alguns demoravam a finalizar as atividades devido ao excesso de diálogo entre crianças surdas e ouvintes. Além disso, na turma II, os alunos não permaneciam durante o recreio terminando a atividade não finalizada durante a aula. Às vezes terminavam até antes, e as professoras permitia que brincassem no fundo da sala.

A interação e convivência entre estes alunos são de suma importância para o desenvolvimento e aprendizado de ambos os grupos. Concordo com Buzar e Kelman (2012, p.6), quando afirmam que é preciso “proporcionar que o desenvolvimento comunicativo ocorra com eficiência entre as pessoas surdas e as

demais pessoas envolvidas em seu processo educacional, a fim de eliminar as barreiras sociais e comunicacionais que estão colocadas na relação com os outros”.

Uma inclusão de fato passa pela interação entre as pessoas envolvidas no processo, sob pena de se falsear o que significa realmente incluir.

Papel/Prática da professora intérprete

Conforme foi observado, há um contraste entre a prática das duas intérpretes em sala. Por exemplo, com relação à postura, enquanto uma sempre ficava ao lado dos alunos surdos, sempre sentados nas primeiras carteiras, um ao lado do outro; a outra costumava ficar andando pela sala, mas auxiliando sempre os alunos surdos, utilizando apenas a língua de sinais. Estas crianças ficavam nas primeiras cadeiras, mas sentavam ao lado de ouvintes também. A Professora Intérprete (PI) também interagiu com os demais alunos e não deixando esse papel só para a Professora Regente (PR).

Além disso, a PI da turma I aplicava muitas atividades impressas para os alunos com surdez, e confeccionava poucos materiais didáticos específicos para eles. Enquanto a outra PI se preocupava com as alunas e os alunos com surdez, confeccionava vários materiais didáticos específicos para eles, fazia aulas nos arredores da escola, e não apenas em sala de aula e, principalmente, incentivava os demais estudantes a se interessassem pela Libras.

Havia, por outro lado, algumas ausências das intérpretes na sala, provocando a rápida dispersão dos estudantes, que perdiam o foco nas atividades realizadas.

De acordo com Lacerda (2006, p.174), “é preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo”, mas a questão central não é apenas traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para os alunos. Além disso, para uma maior ênfase no desenvolvimento do estudante, é preciso um

planejamento em conjunto, um trabalho em equipe entre a professora regente e a intérprete. Com isso, haverá uma concepção mais clara do que significa ter alunas e alunos com surdez presentes em uma sala inclusiva.

Outro aspecto chama atenção, o papel das professoras intérpretes vai além da tradução e interpretação em Libras, elas se preocupam também com a aprendizagem das alunas e dos alunos, confeccionam materiais, adaptam atividades, entre outras ações. Esta postura evidencia a necessidade desta profissional no Ensino Fundamental possuir uma formação pedagógica lado a lado com a fluência em Libras.

Dessa forma, a inclusão educacional para surdos precisa considerar que 95% são filhos de pais ouvintes, ou seja, chegam à escola na maioria sem conhecimento algum de Libras, portanto, não cabe a presença de um profissional que só traduza os conteúdos, mas que planeje e execute o trabalho pedagógico em Libras.

Escola inclusiva

A escola possuía vários projetos que propunham uma melhor inclusão de estudantes surdos, e dentre eles é preciso destacar os seguintes: interventivo e o reagrupamento intraclasse e interclasse. Eram projetos em prol do avanço e desenvolvimento dos alunos, apoiando a superação das suas dificuldades. Segundo Turetta e Góes (2004, p. 81), “precisamos atentar para o fato de que o conceito de educação inclusiva tão amplamente divulgado tem significados diferentes, uma vez que o mesmo é utilizado por profissionais que partem de diferentes pressupostos teóricos e metodológicos”.

Por outro lado, os espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), precisavam de uma atenção maior, pois muitas vezes as professoras se ausentavam, fazendo com que alunas e alunos ficassem muito tempo sem fazer as atividades propostas. Além disso, o uso da Comunicação Total era contínuo, deixando o Bilinguismo de lado, não dando a devida importância para esta filosofia educacional. Concordando com Sá (1999), é

preciso basear-se no entendimento de que a utilização de um bilinguismo aumenta as capacidades cognitivas e linguísticas do sujeito surdo.

Aula de Libras

Nas duas turmas havia um espaço reservado para a aula de Libras, às sextas-feiras. Todas e todos participavam, não sendo apenas uma aula reservada para estudantes com surdez. Havia um bom envolvimento da turma, mas bem menos do que em relação à turma II. Na turma I, em uma atividade observada, assistiram a um vídeo, mas nenhum intérprete ajudou o aluno surdo, o que fere totalmente a questão ética de uma escola que se diz inclusiva.

Nas atividades com questões discursivas, a PI sempre gravava o aluno surdo respondendo perguntas usando a Libras, pois ainda não tinha domínio da escrita e leitura da sua segunda língua. Essa é uma excelente adaptação do método de avaliação para os estudantes surdos, pois o objetivo não era avaliar se o estudante surdo sabia escrever, mas se compreendia a história, e isso podia ser verificado em Libras.

De acordo com Honora (2014), a preocupação da professora e do professor de alunos com surdez deve ser a de inseri-los em atividades cada vez mais discursivas e contextualizadas, em vez de lista de palavras e frases isoladas.

Com relação à turma II, a PI sempre fazia uma roda no chão com os alunos para iniciar a aula de Libras. Explicava tudo sobre o tema escolhido para abordar na aula, depois sempre fazia o sinal em Libras e pedia que todas e todos repetissem. Para cada aula elaborava uma atividade em folha para fixação do conteúdo. Em comparação com a turma I, o estudante surdo sempre fazia a atividade corretamente e com muito capricho. Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora intérprete nas aulas de Libras contribuíam para o processo de inclusão dos estudantes surdos.

Prática pedagógica

Essa categoria era a que mais contrastava com relação às duas turmas. As professoras da turma I usavam muito o Livro de Português, solicitavam que os alunos fizessem muitos desenhos e recontos de histórias no caderno. Havia pouca interação entre as professoras regente e intérprete, como se houvesse uma separação de tarefas e posturas em sala. Além disso, os estudantes surdos eram bem dispersos e prestavam pouca atenção, tanto nas explicações como na realização das atividades. Em sala, na turma II, faziam muitos recontos, utilizavam muito o caderno, diário, agenda e os livros didáticos. Nessa turma, a PI sempre pedia para que o estudante surdo fizesse o reconto de uma história lida, e ele recontava muito bem, era muito participativo em sala e se esforçava em terminar todas as tarefas. Além disso, em geral, existia um ótimo envolvimento da turma com relação às atividades propostas em todas as aulas observadas.

A tarefa que envolvia revistas para auxiliar os estudantes surdos em uma atividade foi uma adaptação excelente por parte da professora intérprete, e que valorizou a singularidade visual dos sujeitos surdos. Buzar (2009) evidencia essa questão quando aponta para a necessidade de utilização de uma pedagogia visual, que conte com recursos visuais e estratégias pedagógicas visuo-espaciais na prática pedagógica com estes sujeitos. Segundo a autora, essa pedagogia trata-se de:

[...] um conjunto de conhecimentos didático-pedagógicos pautados no visual, destinados especificamente para a educação de surdos. [...] Essa pedagogia visual baseia-se no fato de que para além do desenvolvimento verbal e gráfico, exigência de toda escola, amplie-se o uso de uma linguagem imagética (p. 102-106).

Nas atividades de reconto da história com uso da Libras, ao invés de escrever no caderno, mostrava o quanto isso era importante para o aluno se expressar em sua primeira língua. Com isso, fazia com que a professora precisasse somente adaptar o

método de avaliação, sem perder o objetivo que era recontar a história. Além disso, ficou notório a preocupação das professoras da turma II com a adaptação da atividade com estudantes surdos e, conseqüentemente, fortalecia a inclusão.

Na atividade sobre a história em quadrinhos, a professora poderia ter incentivado os estudantes surdos a colocarem sinal em todos os alunos da turma, a partir das características destacadas. E, também, explicar o que era sinal de nome em Libras. E já com relação a pouca interação entre as professoras da turma I, este é um ponto importante para o desenvolvimento de uma inclusão de fato, no qual os professores e as professoras precisam dialogar entre si, planejar juntos e desenvolver atividades conjuntas.

Concordando com Lodi e Lacerda (2009, p. 144), “alunos surdos e ouvintes devem compartilhar conhecimentos na chamada escola inclusiva, o que exige escolhas coerentes, tanto teóricas quanto no que se refere às práticas pedagógicas”. Ou seja, estudantes com ou sem alguma deficiência têm o direito de aprender de acordo com as suas peculiaridades e necessidades.

Considerações finais

Ao final deste estudo, que buscou compreender de que forma se constitui a prática pedagógica inclusiva para estudantes surdos em duas turmas de uma escola pública em Santa Maria/DF, destacamos grandes diferenças entre os contextos pesquisados, especialmente em relação à ação pedagógica das professoras e os impactos sobre o desenvolvimento do aluno surdo e, conseqüentemente, sobre a inclusão escolar.

Percebemos que, na turma I, a professora regente e a professora intérprete, na maioria das vezes, não consideravam as especificidades dos estudantes surdos, e não utilizavam recursos didáticos visuais, ou até mesmo não confeccionavam outros materiais didáticos em prol do aprendizado e desenvolvimento destes alunos e alunas.

Além disso, apesar da fluência em Libras, a professora intérprete não traduziu todos os conteúdos, recados e conversas que ocorriam em sala de aula, seja por estar ausente, ou usou muito a Comunicação Total nas vezes em que interpretou. Observamos também que neste contexto alunos com surdez não tinham acesso aos mesmos conteúdos que os ouvintes, pois a professora intérprete aplicava muitas atividades impressas, e também não havia quase nenhuma troca significativa entre ambos, muito menos em relação à interação com os ouvintes.

Por outro lado, na turma II, verificamos que a professora intérprete considerava as singularidades dos estudantes surdos, utilizava métodos, recursos visuais e confeccionava materiais didáticos para facilitar a aprendizagem, era fluente em Libras e fazia o possível para que todos e todas com surdez, em especial aqueles fluentes em Libras, tivessem acesso a todas as informações e aos conteúdos trabalhados em sala de aula por meio da língua natural deles.

Ela teve uma importância muito grande no desenvolvimento intelectual do estudante surdo, fazendo com que ele tivesse um avanço notório com relação ao seu aprendizado e desenvolvimento na escola, principalmente, na sua interação e convivência com os alunos e alunas ouvintes.

Com isso, evidenciou-se que há um contraste entre as turmas observadas, tanto com relação à turma em si, como também no que diz respeito à prática pedagógica das professoras dos respectivos contextos. Desde a utilização da agenda, diários, elaboração de blog da turma mostrando as atividades realizadas em sala, o trabalho conjunto realizado pelas professoras, e o avanço do aluno surdo que foi bastante significativo.

Ao final do estudo, percebemos que o estudante surdo tinha zelo pelo seu material e interesse em fazer as atividades, pois na turma I vivia perdendo seus materiais e fazia as tarefas sem capricho, escrevia o seu nome de forma mecânica, mas não conseguia escrevê-lo de forma completa. Além disso, não conseguia produzir texto sozinho, por isso em muitas questões

discursivas respondia oralmente e a professora gravava. Mas houve muito incentivo por parte das professoras da turma II para que ele avançasse cada dia mais.

Durante todo o tempo de observação, até chegar à conclusão deste artigo, foi muito gratificante conhecer a história da escola, todos os componentes da gestão, os projetos, além de participar por um tempo do crescimento das turmas observadas e notar o quanto é diversificada, cada aluno, cada aluna, com a sua história de vida, e como a prática profissional de cada professora pode interferir positivamente no desenvolvimento deles, ou não.

Por fim, a escola precisa ainda de muitas mudanças para se tornar realmente uma escola inclusiva, adequando-se corretamente para atender e favorecer a educação dos sujeitos surdos. Mas percebemos que dependendo da prática pedagógica, os resultados com enfoque inclusivo podem estar presentes, apesar de ainda precisar avançar em vários aspectos.

Sendo assim, reforçamos a importância de a educação de pessoas surdas ocorrer em escolas específicas para eles, cuja filosofia educacional seja o Bilinguismo e as formas de ensinar englobem a singularidade visuo-espacial.

E se não for possível uma escola bilíngue, que pelo menos as turmas sejam de fato bilíngues, com profissionais fluentes em Libras, conhecedores e conhecedoras da cultura surda e de seu modo peculiar de aprendizagem.

Referências

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.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: Implicações Educacionais.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2014.

KELMAN, Celeste Azulay; BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões.** Espaço: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n.37, jan/jun. 2012, p. 04-13.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Cad.Cedes, Campinas, vol.26, n.69, p.163-184, maio/ago.2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº5.626/05.** Educ. Pesqui., São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar.2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre. Mediação, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo.** Niterói: Eduff, 1999.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

TURETTA, Beatriz dos Reis; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores.** Editora Mediação.

Capítulo 5

A educação de jovens e adultos surdos no entorno do Distrito Federal: uma análise

Quesia Teles Soares Xavier
Edeilce Aparecida Santos Buzar

Ao cursar as disciplinas; Educação de Adultos com o professor Renato Hilário; Tópicos Especiais em Práticas Pedagógicas – Libras II com a professora Edeilce Buzar e o professor Davi Junior; e Escolarização de Surdos e Libras com a professora Cíntia Silva durante a Graduação na UNB, e pelas experiências vividas no Formância¹ com o professor Erlando Rêses, tive a oportunidade de unir a teoria com a prática e refletir sobre a realidade fora da universidade. Isto me possibilitou compreender os principais problemas na educação de jovens e adultos surdos de duas escolas públicas do entorno de Brasília. Tais experiências me fizeram amar e valorizar mais estas áreas da educação, apesar das dificuldades que as cercam, amadurecer meus pensamentos sobre a educação de nosso País, buscar alternativas e lutar por uma educação melhor e com qualidade.

A partir da pesquisa realizada no trabalho monográfico e para composição deste capítulo, pudemos compreender que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil segue a própria história da educação, visto que está vinculada ao progresso do desenvolvimento político e econômico de nosso País e aplicada em seus respectivos períodos históricos.

Quando escolhi trabalhar este tema em minha monografia, com a ajuda de minha orientadora, procurei incorporar conhecimentos teóricos embasados em uma composição bibliográfica literária que me

permitiu unir este conhecimento aos resultados das entrevistas realizadas com jovens e adultos surdos. Isto possibilitou um maior esclarecimento diante das realidades vividas por eles, no que diz respeito a sua educação, especialmente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, EJA. Estes pontos tonaram-se relevantes para verificar se os conhecimentos adquiridos por eles durante o período escolar tornaram-se importantes para sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

Considerando as informações prestadas, o presente capítulo deste livro foi estruturado nos seguintes tópicos:

a) Entre os tópicos 1 e 4 foi realizado um levantamento referente à história da educação de surdos e da EJA, para possibilitar uma análise diante dos acontecimentos que nortearam todo o processo da construção da educação de surdos e de jovens e adultos, com apresentação dos principais fundamentos filosóficos, teóricos e valores em que se estabeleceu, de modo a nos permitir uma reflexão no contexto atual.

b) No Campo da pesquisa estão descritos os resultados das entrevistas realizadas nas duas escolas.

c) Por fim, nas Considerações finais retomamos o problema de pesquisa e analisamos se foi contemplado, ou não, e as reflexões gerais sobre a temática.

Família e surdez

As mudanças que desejamos para termos uma sociedade inclusiva, demanda pensamentos e práticas edificadas ao longo do tempo. Para tanto torna-se primordial o apoio da família e da comunidade para fornecer os cuidados e apoio necessários para os sujeitos surdos se desenvolverem de modo eficaz e com qualidade.

Porém, sabemos que historicamente as famílias se sujeitam somente às orientações de profissionais de diferentes áreas de conhecimento, a fim de obterem ajuda necessária para lidar com as necessidades especiais de seus filhos. Muitas vezes as próprias

famílias não têm total ideia do que estão fazendo ao procurar ajuda de diferentes profissionais (MEC, 2004).

Conforme o ministério da Educação e Cultura (MEC, 2004), é importante que a família reúna informações sobre as necessidades especiais de seus filhos, métodos para desenvolver as potencialidades. Além disto devem buscar profissionais de apoio que, com respeito, trabalhem pela ampliação das relações interpessoais, de modo a assegurar mais eficácia no alcance de seus propósitos (MEC, 2004).

A família é sempre o núcleo principal para a proteção emocional, física e social dos filhos e filhas. Não é diferente com as crianças e adolescentes com necessidades especiais, e em função das especificidades, é importante que a família conte com o apoio de um programa de atendimento bem organizado. Assegura-se, assim, apoio eficaz às crianças e adolescentes. (MEC, 2004).

Isso porque de acordo com o MEC (2004) a família terá contato com uma criança diferente, então é essencial que a família receba o apoio, de modo a aceitar a diferença e reorganizar suas emoções, eliminando as consequências de se ter uma criança diferente. Além disto, o programa também deve possibilitar que as famílias aprendam a se comunicar com seus filhos surdos (MEC, 2004).

Mas ainda conforme o MEC (p. 51, 2006), experiências têm apontado que, salvo algumas exceções, pais ouvintes têm dificuldades em aprender a língua de sinais. No entanto é importante o entendimento da família de que a comunicação com sua filha, ou filho surdo, é essencial para o equilíbrio e harmonia na relação familiar, e o alicerce para o desenvolvimento da criança na sociedade.

Pois, somente com o aprendizado da língua de sinais, é que os pais conseguirão propiciar o desenvolvimento da linguagem.

Educação de alunos surdos

No que tange à educação de surdos no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), antes denominado como Instituto Nacional de Surdos-Mudos, fundado em 26 de setembro de 1857 no

Rio de Janeiro, por D. Pedro II (1825-1891) e pelo professor surdo francês Eduardo Huet, constituiu-se como a primeira instituição criada para educação de surdos no Brasil, sustentada pelo Governo Federal (INES, 1998 *apud* SILVA *et al.*, 2009, p.179).

Conforme o INES (1998) *apud* SILVA *et al.* (2009, p. 179), este instituto recebia somente meninos surdos oriundos de várias partes do País, em regime de internato, até concluírem todo o processo de sua educação. A partir do ano de 1931, o ensino foi estendido à educação de meninas surdas, com a criação de um externato com oficinas de bordado e costura.

As crianças faziam o uso dos sinais que já possuíam antes da fundação do instituto e foram apresentadas à Língua de Sinais Francesa e ao Método Combinado, trazidos por E. Huet, educado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Após concluírem a educação, alunas e alunos voltavam para suas casas com a língua de sinais aprendida no instituto, propagando-a em suas regiões até chegar ao que conhecemos hoje como Libras (INES, 1998 *apud* SILVA, *et al.*, 2009, p. 179).

Conforme Soares (1999), na gestão Ana Rímoli, que foi diretora do Instituto Nacional de Surdos-Mudos no período de 27 de fevereiro de 1951 até 7 de abril de 1961, a instituição adotou o Método Oral Puro. A decisão teve como base as análises e testes feitos nos Estados Unidos que, ao serem publicados, transformaram-se em guias para docentes e pais de crianças surdas, como apoio ao estímulo do melhor entendimento e enunciação da linguagem oral.

Todo esse contexto oralista serviu de apoio para a educação de alunas e alunos do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, pois de acordo com os pressupostos acadêmicos daquele período:

As crianças surdas serão mais felizes e alcançarão o nível das demais crianças, que no seio da sociedade vivem, quando nós lhes ensinarmos a falar e a compreender o que os outros dizem. (...). Se a ciência já colocou ao nosso alcance os recursos para esse auxílio - que tem o cunho do dever - por que não trabalhar por ele? (DÓRIA *apud* SOARES, 1999, p77).

É essencial destacar que o Método Oral Puro se dirigia à instrução da fala, com ações presumidas por parte da criança surda, para o desenvolvimento de sua leitura labial ou orofacial, percepção auditiva e produção articulatória, sem nenhuma alusão a instrução de conteúdos escolares, bem como ao currículo que envolvia as disciplinas aplicadas a instrução do primário naquela época (SOARES, 1999).

Apesar disso, percebemos que não há um cuidado no aprendizado da escrita, dos conteúdos escolares, com a interação entre as crianças surdas, e com o afastamento de muitos sujeitos adultos surdos do ambiente escolar, mas somente com o fato de serem oralizados. A consequência foi uma má atuação da capacidade dos surdos de adquirirem o conhecimento, pois o seu principal foco era a aprendizagem da língua oral (SÁ, 1999).

A tarefa de se educar pessoas surdas tem sido agregada a Língua Oral, o que nos comprova currículos especiais atrasados com relação ao conteúdo, e a permanência delas por muitos anos em classes que não alcançam êxito no conteúdo das séries iniciais (SÁ, 1999).

É importante ressaltar que quando o sujeito surdo foi exposto durante a infância a Língua de Sinais, demonstra um desenvolvimento que se equipara ao das crianças ouvintes, evidenciando que a Língua de Sinais é a melhor opção para a educação de surdos, uma vez, que é uma língua visual e não deriva da audição para ser alcançada.

Apesar da utilização da Língua Brasileira de Sinais para auxiliar na obtenção da língua escrita e da fala, e antes não reconhecida como direito do sujeito surdo para sua educação, a Língua Oral já não estava mais se destacando como um meio do indivíduo surdo ser integrado a comunidade surda, pelo contrário, já estava sendo percebida pela comunidade a exuberância que possuía a Língua Brasileira de Sinais.

Finalmente, em 24 de abril de 2002 foi criada a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que reconheceu como legítima a comunicação utilizada pelas pessoas surdas no Brasil, sendo regulamentada em 22 de dezembro de 2005 por meio do Decreto nº 5.626 (BRASIL,

2005). Dessa forma, por meio da luta da comunidade surda foi reconhecida a Libras como a língua da coletividade surda, como a possibilidade de adquirir informação por meio dela e com sua propagação no ensino. Este decreto também trata das formações da professora ou professor de Libras, e do tradutor, ou tradutora-intérprete de Libras/Língua Portuguesa, garantindo à comunidade surda o direito à educação bilíngue.

A formação dos professores ou professoras regentes em Libras é de suma importância e tem que ser efetivada com urgência, diante do caos que se apresenta na educação de surdos. Docentes regentes não podem tornar discentes surdos ou surdas invisíveis só porque não sabem Libras, ou porque têm a ajuda de um intérprete. Pelo contrário, precisam buscar formação nesta área, para contribuir na comunicação com seus alunos e alunas, para que se sintam incluídos, incluídas e pertencentes aquele ambiente, como é mencionado em Buzar (2009): *“Na interação professor aluno há uma valorização do saber que se encontra em poder do aluno. Este poder é aproveitado e redimensionado”*. (BUZAR, 2009, p. 81).

Se a formação em Libras de professoras e professores regentes não pode ocorrer no curso de formação, como atualmente ocorre com o Decreto 5.626/2005, a escola poderia promover a formação continuada durante as coordenações a que todos e todas docentes têm direito, ou fazer o curso no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). Pois, apesar de contarem com a presença de um ou uma intérprete de Libras, esta pessoa está lá justamente para mediar a comunicação, e não tomar o lugar da professora ou do professor. Caso isso não ocorra, conforme Buzar (2009):

A ausência de comunicação interfere negativamente no processo de aprendizagem. Quando a aula está sendo dada em uma língua oral sem interpretação, os alunos surdos continuam excluídos, mesmo aparentemente incluídos. Não sabem o que está acontecendo, não tem o seu direito assegurado de interagir e participar da discussão. (BUZAR, 2009, p. 71).

Outro fator bem relevante e que precisamos pensar, é sobre a realidade de nossas universidades no que diz respeito à disponibilidade de intérpretes de Libras para todos os cursos, visto que esta realidade ainda não chegou em todas as instituições e cursos, o que dificulta a inclusão de indivíduos surdos.

Já sabemos que a maior dificuldade do aluno surdo está na apropriação e uso competente da Língua Portuguesa, haja vista que todo o material pedagógico está ligado à língua padrão de nosso País, que é a língua oral. Dessa forma a Sala de Recursos tem como propósito reduzir as dificuldades encontradas pela aluna surda, ou aluno surdo, de modo a facilitar seu entendimento sobre a Língua Portuguesa e demais conteúdos escolares (AMORIM, 2018).

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estudantes surdos ou surdas

De acordo com Silva (2014), a educação de sujeitos surdos sempre esteve ligada à educação especial, onde as metodologias pedagógicas não satisfaziam as particularidades de alunas surdas e alunos surdos enquanto membros da sociedade, visto que o foco estava direcionado ao ensino do método oralista, que se manteve por muito tempo inserido na instrução das pessoas surdas, coagindo-os a falarem oralmente. Para tanto desenvolviam treinos fono-articulatórios e auditivos, além de serem proibidos de utilizarem a língua de sinais.

Conforme Sá (1999), no Brasil a visão de integração escolar dos indivíduos surdos é protegida pelo poder oficial, que apela para uma exposição de conceitos que recorrem às emoções, com a intenção de propagar a ideia de que é um ato de segregação expor os surdos separados em escolas especiais. Assim, a sugestão é instalar os surdos no convívio de pessoas ditas normais, pois se torna um grande passo para a inclusão.

Ao tratar da inclusão de surdos nas salas de aulas regulares sem considerar suas especificidades de aprendizagem, impede-se a vontade do próprio indivíduo surdo de erigir seu conhecimento,

sua identidade e cultura por meio da Língua Brasileira de Sinais e a Língua portuguesa, inibindo assim qualquer estabilidade linguística dos sujeitos surdos. De fato, temos que perceber que as ações não se referem somente ao fato de concordar com o uso da Língua Brasileira de Sinais, mas torná-la possível, uma vez que todo método pedagógico que aprecie o crescimento cognitivo valoriza também a obtenção de uma primeira língua.

É importante pensarmos que oralizar uma criança surda para que ela possa ouvir, falar ou escrever, não significa sua inclusão na sociedade ouvinte. O que de fato habilita um indivíduo a interagir com outros indivíduos é possuir uma língua interna viva, que lhe assegure utilizar, sem obstáculos, uma comunicação natural e com valor, e que lhe propicie a base essencial para o crescimento e amplificação de sua capacidade de adquirir conhecimento.

EJA e estudantes surdos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade ofertada pelas escolas públicas e privadas do Brasil, com o propósito de proporcionar uma instrução de qualidade ao cidadão ou cidadã com idade avançada, que por algum motivo não pôde finalizar seu ensino fundamental ou médio. Apesar de oferecer o ensino de qualidade e permitir a conclusão dos estudos, outro fator se torna primordial para a criação de escolas na modalidade EJA, que é permitir o direito à cidadania autêntica, com consciência dos deveres e direitos, capacitando a pessoa a intervir de modo crítico sobre a sua sociedade.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017 do DF (GDF, 2014), o ensino de Jovens e Adultos deve ser oferecido em regime semestral, por meio de Segmentos e Etapas, pela secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo que cada Segmento corresponde a uma das etapas da Educação Básica com carga horária específica, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Segmentos na EJA

SEGMENTO NA EJA	CORRESPONDÊNCIA	ETAPAS NA EJA	CARGA HORÁRIA
1º Segmento	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1º a 4º	1600 h
2º Segmento	Anos Finais do Ensino Fundamental	5º a 8º	1600 h
3º Segmento	Ensino Médio	1º a 3º	1200 h

Fonte: Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos do DF (2014/2017) (GDF, 2014).

Conforme Silva (2014), esta inclusão do sujeito surdo no sistema educacional está sendo edificado a cada dia, visto que os métodos pedagógicos desenvolvidos em grande parte das escolas ainda não apreciam o desempenho e a capacidade dos discentes surdos, ou com outras necessidades educacionais especiais.

A inclusão na EJA não é tão importante se não houver o estímulo do Governo, do município e de toda a comunidade escolar e familiar, na busca de transformações no sistema educacional, de modo a contribuir para a formação do sujeito surdo como cidadão preparado para a vida, e para mercado de trabalho (SILVA, 2014).

Apesar da luta da comunidade surda por sua inclusão na educação, e com qualidade, também há outro meio de luta para sua inserção: o mercado de trabalho. Uma vez que concluem seus estudos, as pessoas surdas possuem o mesmo desejo dos demais cidadãos ouvintes, de conquistar uma oportunidade no mercado de trabalho, que se torna exigente e indiferente ao se deparar com um cidadão surdo, uma cidadã surda.

De acordo com Evangelista *et al.* (2014), o Brasil apoia-se em duas Normas Internacionais para lutar contra estas diferenças. Por meio da Convenção nº 159/83 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, regulamentada por meio do Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, que expressa:

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetida à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo o ser humano (BRASIL, 2001).

Conforme o Decreto nº 5.626, Capítulo I (BRASIL, 2005), deficiência auditiva é: a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

É importante considerar que a capacidade do indivíduo surdo para ser inserido no mercado de trabalho não se limita ao quanto ouve, pelo contrário, ele possui capacidades para serem incluídos neste meio, desde que suas particularidades para o cargo desejado sejam respeitadas com sabedoria e sensatez.

Ainda conforme o manual do ministério do Trabalho e do Emprego (MTE, 2007), todas as empresas, associações, sociedades e fundações que permitem pessoas trabalharem em seus ambientes são obrigadas a aceitar também o cidadão ou a cidadã com deficiência. Portanto, se as empresas empregam 100 ou mais pessoas, devem reservar também parte dos cargos aos cidadãos e cidadãs com deficiência. Assim como na Lei de Cotas, a Lei nº 8.213 (BRASIL, 1991), no artigo 93 institui: Art. 93 - A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

Quadro 2 - Obrigação e aceitação de pessoas portadoras de deficiência nas empresas

I	Até 200 empregados	2%
II	De 201 a 500	3%
III	De 501 a 1.000	4%
IV	De 1.001 em diante	5%

Fonte: Lei nº 8.213 (BRASIL, 1991), artigo 93.

Mesmo diante da legislação que garante o acesso do indivíduo surdo no mercado de trabalho de forma digna, de acordo com

Evangelista *et al.* (2014), ainda existem empresas, organizações e órgãos que desconhecem estas informações para inserirem os indivíduos surdos, ou não possuem entendimento para desenvolver esta inclusão.

Precisamos entender o quão importante é fortalecer as políticas públicas para a permanência de jovens e adultos surdos na escola, de modo a assegurar-lhes efetiva participação, pois quando se institui uma política pública, tem que haver também a responsabilidade de se ter investimentos. Além da utilização dos métodos que tenham como princípio para sua instrução os conhecimentos que adquirem em sua vida pessoal e levam para a sala de aula, bem como o oferecimento de instrumentos didáticos e pedagógicos com a adoção da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e o português como segunda língua, numa abordagem bilíngue, respeitando suas particularidades. Ainda é preciso ofertar horários para que esses alunos possam conciliar educação com sua vida profissional e também familiar (MOVA – BRASIL 10 ANOS, 2013).

Assim, com base neste contexto histórico e o desenvolvimento de políticas públicas para a inserção do indivíduo surdo tanto no âmbito do ensino escolar na educação de jovens e adultos, realizou-se a pesquisa de campo deste estudo. A análise investigou o processo educacional de três estudantes, jovens e adultos surdos, de duas escolas públicas localizadas no entorno de Brasília/DF. O trabalho foi realizado por meio de entrevista gravada, e com auxílio de professora intérprete de Libras.

Campo de pesquisa

As entrevistas foram realizadas em duas escolas públicas, no segundo semestre de 2017.

A primeira escola é de ensino fundamental, que oferece no período matutino e vespertino do 6º ao 9º ano do ensino regular, e no período noturno, somente o 2º segmento da EJA. A escola comporta nos três períodos 1860 alunos, sendo que há seis

estudantes surdos que estudam somente no noturno na modalidade EJA, por conta da idade avançada. Há em média 30 a 35 alunos por sala, com pessoas surdas e ouvintes.

São 54 salas de aula, sendo que 19 funcionam no matutino e vespertino, e 16 salas no noturno. Ainda nesse quantitativo, a escola conta com uma Sala de Recursos que funciona no noturno, disponível somente às, e aos alunos surdos que a utilizam para auxiliar nas disciplinas de exatas, sendo que a de Humanas não funciona por falta de professor.

São 80 professoras e professores regentes ouvintes nos três turnos, não há professora ou professor surdo em nenhum destes turnos, e quatro professoras intérpretes de Libras para atender às alunas e aos alunos surdos no noturno.

A segunda escola é de ensino médio, que oferece nos períodos matutino e vespertino o ensino médio regular e no período noturno, somente o 3º segmento da EJA. A escola comporta em média 35 estudantes por sala em todos os turnos, com alunas e alunos surdos e ouvintes, sendo que há somente seis estudantes surdos estudando no noturno na modalidade EJA, em função da idade.

No turno matutino há 25 salas em funcionamento, 24 salas no vespertino e 20 salas no noturno. Nesse quantitativo há uma Sala de Recursos generalista funcionando nos três turnos, que atende somente as alunas e os alunos ouvintes, além de dispor também, somente no noturno, com uma Sala de Recursos que atende às e aos seis alunos surdos.

São 135 professoras e professores regentes ouvintes nos três turnos, não há professora ou professor surdo em nenhum destes turnos, e quatro professoras intérpretes de Libras no noturno para atender às alunas e aos alunos surdos.

Sujeitos de Pesquisa

Os sujeitos desta entrevista são jovens e adultos surdos moradores de uma cidade do entorno do/DF, que estudaram e/ou

ainda estão estudando na modalidade EJA, de duas escolas públicas com idade entre 20 a 33 anos.

• **Eliane**

Eliane² tem 28 anos, surdez profunda, filha de pais ouvintes e não é oralizada. Aprendeu Libras quando criança e atualmente trabalha como auxiliar de serviços gerais. Tem o desejo de concluir seus estudos pela EJA e iniciar a graduação para dar aula para crianças.

• **João**

João tem 33 anos, surdez moderada, filho de pais ouvintes e veio do interior do Maranhão para trabalhar. É oralizado, sabe pouco de Libras, pelo fato de não ter tido contato com a Língua Brasileira de Sinais quando criança. Atualmente trabalha como auxiliar de serviços gerais.

• **Luana**

Luana tem 25 anos, surdez profunda, filha de pais ouvintes e sabe muito bem a Libras. Já trabalhou anteriormente, mas encontrou muitas dificuldades para conciliar seus estudos com o trabalho, optando pelos estudos e parando de trabalhar. Tem o desejo de ingressar no ensino superior.

Primeira entrevista - Eliane

Nome da intérprete: Marta é professora regente e intérprete de Libras da Sala de Recursos na área de Exatas (Matemática e Ciências).

Eliane está na 8ª etapa do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, inclusa em uma sala de aula com ouvintes, sendo a única aluna surda de sua turma, e conta com o auxílio das professoras intérpretes de Libras, que traduz todos os conteúdos. Tem aula no mesmo período na Sala de Recursos, somente com alunas e alunos surdos, e sua professora regente ouvinte, sabe Libras.

Seus professores regentes de sala de aula, as, e os colegas ouvintes não sabem Libras, o que restringe sua comunicação somente às e aos seus amigos surdos na Sala de Recursos.

Atualmente trabalha como auxiliar de serviços gerais no diurno e não teve dificuldades em conseguir o trabalho, pois contou com a ajuda de sua mãe, que a levou até Brasília para participar do processo seletivo e conseguir o emprego.

Acredita que a EJA seja muito importante para o seu crescimento, pois ao concluir seus estudos, terá um diploma que lhe abrirá as portas para ingressar no Ensino Superior e dar aula para crianças, além de melhorar sua relação com as pessoas ouvintes.

Segunda entrevista – João

Nome da intérprete: Marta é professora regente e intérprete da Sala de Recursos na área de Exatas (Matemática e Ciências).

João está na 8º etapa do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, incluso em uma sala de aula com alunas e alunos ouvintes, sendo o único aluno surdo de sua turma. Conta com o auxílio de professoras intérpretes de Libras em sala de aula.

Tem aula na Sala de Recursos somente com alunas e alunos surdos e sua professora regente sabe Libras, diferente de outras professoras e professores regentes e colegas ouvintes de sala de aula, que segundo o entrevistado, não sabem e nem demonstram interesse em aprender.

Atualmente trabalha como auxiliar de serviços gerais e conseguiu este trabalho com a ajuda de um amigo que mora em Brasília. O fato de ser oralizado e utilizar o aparelho auditivo contribuiu bastante para realizar a entrevista e conseguir o trabalho.

Assim, acredita na eficácia da EJA e quer concluir seus estudos por meio dela. Acredita que esta etapa irá contribuir significativamente em sua vida acadêmica, pois lhe proporcionará um diploma para conseguir um trabalho melhor.

Terceira entrevista – Luana

Nome da intérprete: Juliana é professora intérprete de sala de aula e Sala de Recursos.

Luana está no segundo ano do Ensino Médio no período noturno na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) 3º segmento, em uma sala de aula com 30 alunas e alunos ouvintes e seis alunas e alunos surdos, contando com ela.

Seus professores regentes de sala de aula não sabem Libras, e conta com a ajuda de uma professora intérprete em sala de aula, uma vez que é utilizado a oralização no ensino. Tem acompanhamento na Sala de Recursos com as professoras intérpretes de Libras.

Acredita que o sujeito surdo enfrenta dificuldades em encontrar um trabalho, pois as oportunidades de emprego estão focadas em Brasília, sendo a pessoa surda obrigada a trabalhar longe de casa e estudar em sua própria cidade.

Tem vontade cursar Medicina Veterinária ou Libras/Português, pois acredita que ao ingressar no ensino superior poderá conseguir um trabalho melhor.

Discussões

Ao realizar as entrevistas em duas escolas públicas localizadas no entorno de Brasília, percebemos que apesar da comunidade escolar informar a inclusão de estudantes surdos em sala de aula com alunas e alunos ouvintes, ainda não conseguiram de fato realizar com eficácia esta inclusão. Isso porque, tanto em uma quanto em outra, o dado que nos chamou mais atenção foi o fato de a maioria das, e dos alunos surdos não conseguirem se comunicar com as, e os professores regentes ouvintes, colegas ouvintes e nem com as professoras intérpretes de Libras. Isto ocorre, em parte, porque tanto as, como os alunos surdos não sabem a Língua Brasileira de Sinais, visto que não lhes apresentaram quando crianças, e agora na fase jovem e/ou adulta

encontram dificuldades em aprender. Além de que não há incentivo de suas famílias, que bastante influenciadas pelo discurso clínico, lhes impõe o oralismo, e na escola não há o incentivo do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais.

Todas, e todos estudantes surdos entrevistados são filhos de pais ouvintes, que infelizmente não dominam a Língua Brasileira de Sinais, o que dificulta muito a comunicação em casa, sendo realizada por meio de sinais caseiros e oralmente, o que acaba por se refletir na escola, pelo fato de chegarem na escola praticamente sem língua, e utilizando apenas os gestos caseiros.

Indagamos, portanto, como a aluna e o aluno que ainda não têm conhecimento de nenhuma língua quando chega à escola ou nos primeiros anos de sua alfabetização, como poderá acessar os conhecimentos científicos ensinados pela professora ou professor? Ou seja, se os estudantes surdos ainda não sabem sua primeira Língua que é a Libras, como poderão aprender o português e as outras disciplinas na modalidade da EJA? Neste caso, pensamos que o primeiro passo seja o ensino de uma língua, ou seja, para estudantes surdos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais é imprescindível no contexto pesquisado, pois a maioria das, e dos alunos não a conhece. Como vimos, a Libras conforme o Decreto nº 5.626, (2005), é a Língua das comunidades surdas, que possibilita a obtenção do conhecimento de forma mais completa e satisfatória.

Outro fator que contribuirá de forma significativa para o aprendizado da Libras pela comunidade escolar, professoras, professores regentes, alunas e alunos ouvintes, é a inserção da Língua Brasileira de Sinais como disciplina na grade horária, os ou até mesmo por meio de projetos. Ações como essas incentivariam o empenho de toda a comunidade escolar no aprendizado da Libras, assim como a percepção da riqueza que esta língua tem, e sua relevância para que, de fato, ocorra a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar, onde conseguirão se comunicar com professoras, professores regentes e colegas ouvintes.

A formação de professoras e professores regentes em Libras é de suma importância e tem que ser realizada com urgência, diante

do caos que se apresenta a educação de sujeitos surdos. Docentes regentes não podem inviabilizar alunas e alunos surdos só porque não sabem Libras. Pelo contrário, precisam buscar formação nesta área para contribuir com a comunicação, aprendizado e inclusão de alunas e alunos surdos, para que se sintam incluídos e pertencentes aquele ambiente como é mencionado em Buzar (2009, p.81): “Na interação professor aluno há uma valorização do saber que se encontra em poder do aluno. Este poder é aproveitado e redimensionado”.

Se a formação em Libras de professoras e professores regentes não pode ocorrer no próprio curso de formação, como indica o Decreto 5.626/2005, a escola poderia promover formação continuada durante as coordenações a que todas as professoras e professores têm direito. Docentes podem, ainda, fazer o curso no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). Caso isso não ocorra, conforme Buzar (2009):

A ausência de comunicação interfere negativamente no processo de aprendizagem. Quando a aula está sendo dada em uma língua oral sem interpretação, os alunos surdos continuam excluídos, mesmo aparentemente incluídos. Não sabem o que está acontecendo, não tem o seu direito assegurado de interagir e participar da discussão. (BUZAR, 2009, p. 71).

As aulas são todas ministradas oralmente e planejadas para estudantes ouvintes. Além disso, alunas e alunos surdos não têm contato com as professoras e professores regentes ouvintes, que também não sabem Libras, tendo somente contato com as professoras intérpretes, isso no caso dos que sabem Libras, que acessam o conteúdo das disciplinas por meio da interpretação em Libras.

Em algumas vezes durante o período da pesquisa presenciamos alguns estudantes surdos completamente isolados. Ao conversar com uma das professoras intérpretes, ela relatou que são os casos dos que não dominam nem o básico de Libras, mas afirmou desconhecer seu isolado da comunidade escolar.

Além disso, de acordo com as informações obtidas junto às professoras intérpretes, a metodologia de ensino na escola funciona

da seguinte forma: a professora ou professor regente, independente da disciplina, ensina o conteúdo oralmente e a professora intérprete tenta traduzir. Na maioria das vezes as professoras e os professores não informam com antecedência os conteúdos para que as professoras intérpretes possam estudar e verificar uma melhor didática e tradução para que alunas e alunos surdos compreendam.

Observamos que alunas e alunos surdos questionaram várias vezes a professora intérprete, falando que não conseguiam entender o conceito das palavras e do conteúdo do quadro. Em uma dessas vezes, vi a professora intérprete dirigir-se ao professor e pedir seu livro emprestado para tentar procurar uma imagem, para que o aluno surdo visse, e tentasse entender.

As aulas visuais, de fato tornam o ambiente de aprendizado mais rico e ajudam na melhor compreensão dos conteúdos escolares por estudantes surdos e, também, pelos ouvintes, pois quando o foco é somente na oralização, escrita, e utilização do quadro, muitos conteúdos ficam sem sentido na mente de ambos. Além de que, com isso o trabalho das professoras intérpretes fará sentido, demonstrando colaboração por parte de professoras e professores regentes ouvintes. Seria uma manifestação de entendimento, por parte de docentes regentes ouvintes, de que estudantes surdos também são suas alunas e alunos, e têm direito ao acesso ao conhecimento.

Apesar de questionarmos a posição da escola com relação a esta dura realidade, a resposta foi de que não há cursos de Libras para oferecer às, e aos estudantes, mas que também precisam do apoio das famílias, que não sabem e não fazem questão de aprender. Afirmaram que muitas famílias apenas asseguram as matrículas na escola, ficando a instituição como a única responsável por sua educação.

A realidade na Sala de Recursos destas escolas, não atende a necessidade das alunas e alunos surdos, pois não há o ensino da Libras, mas somente o ensino de conteúdos dados em sala de aula, sendo que apesar de terem dificuldades com a Língua Portuguesa, possuem também dificuldades com a Libras, uma vez que não

sabem sua língua materna, que poderia contribuir de modo significativo para o aprendizado da Língua Portuguesa e dos demais conteúdos escolares. Diante dessas dificuldades apresentadas por estudantes surdos com sua língua que é a Libras, por que então o ensino da língua não é realizado na Sala de Recursos? Ao questionar as professoras intérpretes, elas alegaram não conseguir realizar o ensino da Libras e dos conteúdos ao mesmo tempo, tendo que priorizar os conteúdos escolares, que em seus entendimentos irá capacitar alunas e alunos surdos a concluírem seus estudos pela EJA. Além disso, afirmam que não podem realizar tudo sozinhas, sendo necessário também ajuda de todo o corpo escolar.

Algo que também nos chamou bastante atenção nas entrevistas realizadas nas duas escolas é que algumas alunas e alunos surdos não trabalham, por não conseguirem conciliar com os estudos à noite. Não acreditam que possam encontrar um bom trabalho pelo fato de serem surdos mesmo que possuam qualificação, pois em suas perspectivas, as ofertas de emprego sempre serão mais fáceis para ouvintes, sendo que, sempre, a comunicação será um empecilho. Além disso, quem está empregado, ou empregada, assumiu funções que não exigem estudos, como auxiliar de limpeza, por exemplo.

Porém, de acordo com o Manual do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e a secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT) (2007), todas as empresas, associações, sociedades e fundações que permitem pessoas trabalharem em seus ambientes, são obrigadas a aceitar também a cidadã e o cidadão com deficiência. Assim, se estas empresas empregam 100 ou mais pessoas, devem contratar também em parte dos cargos pessoas com deficiência. Assim como na Lei de Cotas, a Lei nº 8.213 (1991) Art. 93 institui: “Art. 93 - A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência.” Isso nos mostra que não há desculpa para empregar o indivíduo surdo em cargos

relevantes, visto que têm por direito garantido pela Lei, assumirem seu espaço no mesmo ambiente que pessoas ouvintes.

Outro dado interessante é que alguns estudantes surdos possuem a intenção de cursar o estágio Superior em outra área diferente de seu atual trabalho. Demonstram assim, uma expectativa boa com seu futuro, por intermédio da Educação de Jovens e Adultos, pois têm esperança de concluírem seus estudos e conseguirem um espaço melhor no mercado de trabalho.

Apesar das dificuldades encontradas por alunas e alunos surdos diariamente no ambiente escolar para serem incluídos, ainda têm esperanças na modalidade EJA, pois acreditam que pode lhes proporcionar o diploma de conclusão do ensino médio, o espaço no curso superior e no mercado de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem o propósito de proporcionar uma instrução de qualidade às pessoas com idade avançada, que por algum motivo não pôde finalizar seu ensino fundamental ou médio. Deve, ainda, permitir-lhe o direito à cidadania, com a consciência dos seus deveres e direitos, sendo capaz de intervir de modo crítico sobre a sociedade, conforme está na Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 Art. 37, que estabelece a finalidade do supletivo como:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Outro fator bem relevante, e que precisamos pensar, é sobre a realidade de nossas universidades no que diz respeito à disponibilidade de intérpretes de Libras para todos os cursos. Nas entrevistas, alunas e alunos surdos que demonstraram interesse em cursar o ensino superior, expressaram também o medo de não conseguir ter intérpretes de Libras no curso de seu interesse, ou até mesmo em nenhum curso. É lamentável pensar que seus sonhos podem ser destruídos, porque não há uma conscientização por parte do governo da importância e direito que eles têm a um

intérprete de Libras em todas as etapas da educação, inclusive na EJA. Disseram sentir medo quando os intérpretes faltam à aula, porque não terá ninguém para lhes ajudar e, em muitos casos, pela ausência deste profissional, acabam abandonando os estudos.

Assim percebe-se que as escolas nas quais ocorreram as entrevistas, não estão preparadas para incluírem alunas e alunos surdos em seu ambiente escolar, uma vez, que essa inclusão não se resume a tão somente inseri-los em uma sala de aula regular com colegas ouvintes, professoras e professores intérpretes. Pelo contrário, a inclusão envolve dedicação ao que se faz, pois a partir do compromisso com a educação, esta será desenvolvida da melhor forma, com os melhores meios para inserir esta, ou este aluno em um ambiente acolhedor e que se preocupa com seu bem-estar e aprendizado. Sendo também essencial reconhecer a importância de se incluir a Língua Brasileira de Sinais no ambiente escolar, de modo a capacitar toda a comunidade escolar ouvinte, alunas e alunos surdos que não saibam sua língua materna e, também, as famílias de estudantes com surdos, para que de fato esta inclusão dê os primeiros passos rumo a um processo educacional digno de fato.

Considerações finais

Buscamos neste capítulo, realizar um levantamento histórico da realidade da educação de surdos, partindo do princípio de sua construção, e mesclar com a realidade vivida hoje pela comunidade surda na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de duas escolas localizadas no entorno de Brasília DF (Distrito Federal), para nos possibilitar uma análise da qualidade da educação recebida pelos jovens e adultos surdos, diante de uma comunidade ouvinte majoritária, que impõe sua forma de educar sobre a comunidade surda minoritária.

É em uma sociedade com muita dificuldade para compreender a pluralidade que os surdos tentam, a cada dia, vencer as barreiras e lutar pelo reconhecimento de suas potencialidades e capacidades para adquirir conhecimento tanto

quanto o ouvinte, só que não por meio da língua oral, mas com a utilização de uma perspectiva que contemple a visualidade, a cultura surda e consequentemente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Apesar da Libras já ser reconhecida em nosso País como língua da comunidade surda (Lei 10.436 de 21/04/2012), sabemos que a norma legal não chegou ao conhecimento de todas e todos brasileiros, pois além de alguns a desconhecerem, outros, por mais que a conheçam, não fazem questão de aprender, como se a pessoa surda fosse a única a se dedicar e conseguir se adaptar a comunidade majoritária ouvintista.

A modalidade da EJA nas duas escolas pesquisadas não tem considerado como primordial a verdadeira inclusão de alunas e alunos surdos, visto que apenas cumprem a inserção deles no mesmo ambiente que estudantes ouvintes. Isso nos possibilita refletir e repensar sobre os métodos e materiais didáticos utilizados, ou não, para o ensino de pessoas surdas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, visto que a realidade que as cerca, de fato, não corresponde ao que realmente precisam para sua instrução, uma vez, que não possuem o domínio de sua língua materna que é a Libras. Além de outro fator que também ocorre, que é infantilização nessa modalidade, que não pode acontecer, visto que não se trata da instrução de crianças, mas sim de jovens e adultos.

A formação de professoras e professores na Língua Brasileira de Sinais é primordial e precisa acontecer no ambiente escolar, para que alunas e alunos surdos se sintam incluídos em sala de aula. Talvez esta formação não ocorra por falta de incentivo ou até mesmo conhecimento sobre a EAPE que por sua vez, pode oferecer esta formação.

Seria de fato muito mais eficaz para a aprendizagem e o ensino das disciplinas para estudantes surdos, visto que se puderem primeiramente aprender sua língua natural, poderão compreender os conteúdos das disciplinas e o português, em sua modalidade escrita

Partindo da realidade pesquisada, compreendemos que as escolas ainda possuem dificuldades em atender e realmente incluir alunas e alunos surdos, de modo que quero acentuar o trabalho

realizado pelas professoras intérpretes de Libras. Apesar de ainda apresentarem algumas dificuldades na execução de seu trabalho, enfrentam uma dura realidade ao se deparar com a necessidade de interpretar para alunas e alunos surdos que não sabem o básico de Libras. Percebemos que mesmo assim, continuavam persistentes em tentar interpretar.

Mas é importante também que a escola se preocupe com o aprendizado da Libras para toda a comunidade escolar ouvinte, de modo que possa se comunicar com alunas e alunos surdos, e possibilitar uma inclusão de fato.

Torna-se primordial que as escolas passem a ter esta visão da importância da Língua de Sinais para aluna e o aluno surdo, pois como querem que eles aprendam e utilizem a escrita do português, se desconhecem sua própria língua que é a Libras, o meio primordial para que o aprendizado das disciplinas de fato ocorra com eficácia e faça sentido para estudantes surdos. Mas é importante também que a escola se preocupe com o aprendizado da Libras para toda a comunidade escolar ouvinte, de modo que possam se comunicar com os alunos surdos, e possibilitar uma inclusão de fato.

Diante disso, sei que essas dificuldades relatadas ainda existirão no ambiente escolar, e como professora especialista e intérprete / tradutora de Libras, vejo-me no dever de dedicar-me diariamente ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, sua estrutura gramatical e cultura surda, de modo que tais conhecimentos me possibilitem educar com qualidade crianças, jovens e adultos surdos, para que se sintam incluídos e importantes dentro e fora de sala de aula e que os conhecimentos adquiridos os levem a se tornarem cidadãos críticos e com vontade de lutar e vencer na vida.

Referências

AMORIM, Mariluce da Silva Goulart. **Atendimento Educacional Especializado: uma Análise sobre as Salas de Recursos Multifuncionais para Alunos com Surdez.**

Edição 08 – 2. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/54>
Acesso em: 25/03/2018.

BLOG FORMANCIPA. **Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior.** Disponível em: http://formancipa.blogspot.com/p/formancipa_31.html Acesso em: 02/02/2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.html Acesso em: 23/09/2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html Acesso em: 23/09/2017.

BRASIL – MEC **Educação Inclusiva: v.4: A Família /** Coordenação Geral SEESP/MEC/ Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/afamilia.pdf> Acesso em: 24/09/2017.

BRASIL – MEC, **Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldade de Comunicação e sinalização: Surdez,** Brasília: MEC, SEESP, 2006 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf> Acesso em: 24/09/2017.

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A Singularidade Visuo - Espacial do Sujeito Surdo:** Implicações Educacionais. Dissertação/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 31 de março de 2009. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4235/1/2009_EdeilceAparecidaSantosBuzar.pdf Acesso em: 12/02/2018.

EVANGELISTA, Franceli Fernanda Gularte *et al.* **A inclusão do surdo no mercado de trabalho de acordo com sua capacidade profissional.** Revista Ensaios & Diálogos, n. 7, jan./dez.2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Asus/Downloads/sumario5%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/sumario5%20(1).pdf) Acesso em:23/09/2017.

Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.html Acesso em: 23/09/2017.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em: 20/10/2017.

Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1 Acesso em: 18/08/2018.

Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos DF**. Relator: CURY, C. R. J. PARECER CNE/CEB, 11/2000. Ano 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 24/09/2017

MOVA-Brasil 10 anos: **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. Disponível em: <https://paulofreire.org/32,4MB-livro-mova-brasil-10-anos.pdf> Acesso em: 25/09/2017

MTE. **A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**. SIT. MANUAL: Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), Esplanada dos Ministérios, Brasília/DF 2007. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phoca/download/publicacoesdeficiente/ainclusaodaspcednomercdetrabalho.pdf> Acesso em: 14/09/2017.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.

SILVA, Elizete Monteiro da. **O aluno surdo na EJA: Uma reflexão sobre o ensino**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul Ltda., Ed. n. 12, jan. 2014. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C3%82%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2012%20%5BMONTEIRO%20DA%20SILVA%5D.pdf> Acesso em: 23/09/2017.

SILVA, Silvana Correia *et al.* **As contribuições da psicologia na educação de surdos: o caso do Centro de Educação Especial do Estado da Bahia**. Artigo (Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas). Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 171-190. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-17.pdf> Acesso em: 09/07/2017.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de Surdos no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

PARTE 2

**DESAFIOS NA E
DA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE PARA
SURDOS**

Capítulo 6

Movimento surdo brasileiro em favor da educação bilíngue: a escola bilíngue Libras/língua portuguesa do Distrito Federal

Luana Gomes Teixeira Lira
Edeilce Aparecida Santos Buzar

Tradicionalmente, a educação dos surdos tem sido baseada na educação pensada para as pessoas ouvintes. Sendo assim, tinha como objetivo a normalização, a “cura da surdez”, aproximar a, e o aluno surdo ao máximo do padrão ouvinte. Mas na educação bilíngue, o indivíduo surdo é olhado a partir da perspectiva socioantropológica, reconhecido como um ser singular, com uma cultura e língua próprias, e não pela ótica da diferença. É nesta perspectiva que surge a primeira Escola Bilíngue do Distrito Federal, na busca de uma educação de qualidade, que reconheça e valorize a cultura surda. A escola é fruto da conquista do Movimento Surdo, que vem lutando há muitos anos para que a educação bilíngue se torne realidade no Brasil.

Nesse sentido, vale destacar que o Bilinguismo é uma filosofia educacional em que a Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda língua do sujeito, ou seja, a língua de sinais é a língua de instrução, que perpassa todo o ambiente educacional. Enquanto a língua portuguesa só será utilizada em determinados momentos (QUADROS, 1997; SLOMSKI, 2010).

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a prática educacional em Bilinguismo a partir da experiência da primeira Escola Bilíngue do Distrito Federal. Para isso, primeiramente, buscou-se entender como se deu o movimento surdo que resultou na escola. Na sequência, foi feita uma imersão nesta escola durante

dois anos (2013-2014), com o objetivo de entender como era o funcionamento deste espaço nas suas diferentes esferas. Principalmente compreender o espaço do bilinguismo neste ambiente, e se de fato o objetivo de criar uma escola bilíngue estava sendo alcançado. Para ilustrar esta experiência, apresentaremos alguns episódios observados no período.

O movimento surdo

No decorrer da história, é possível ver várias manifestações do Movimento Surdo buscando seus direitos, o reconhecimento da Libras e uma educação que abandonasse a lógica patológica e o campo da deficiência. Todas as conquistas e avanços relacionados aos direitos dos surdos foram frutos desse movimento. Nele as diversas associações possuem um papel fundamental, de maneira excepcional, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)¹, que sempre esteve à frente do movimento. Pesquisadoras, pesquisadores, educadoras e educadores da área também foram muito importantes neste processo, pois existe uma troca de conhecimentos produzidos na academia com as associações que embasam o movimento.

A primeira grande busca e conquista dos surdos no Brasil foi pelo reconhecimento da Libras como a língua da comunidade surda, que se deu através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Mas até chegar nesse momento muitas foram as ações do movimento para mostrar ao País os seus anseios.

Dentre grandes momentos na busca por conquista de direitos podemos destacar a primeira manifestação pública do Movimento Surdo, em uma passeata no Rio de Janeiro em 1994; a produção do documento *A Educação que Nós Surdos Queremos*, que aconteceu durante o pré-congresso do V Congresso Latino-Americano de

¹A FENEIS, fundada em 1984, é uma entidade representativa da comunidade surda nacional, que luta pelos direitos das pessoas surdas, com diversos escritórios regionais no País, inclusive o de Brasília/DF.

Educação Bilíngue para Surdos, em 1999, no Rio Grande do Sul; a passeata realizada em Porto Alegre, em 1999, contando com cerca de 1500 pessoas.

Outra norma legal, fruto das diversas ações realizadas pelo Movimento Surdo, é o Decreto 5.626/2005, iniciativa do governo, mas produzido a partir de consulta pública. Dessa forma, as diversas associações de surdos, de pesquisa, as educacionais, assim como a FENEIS, contribuíram para a sua redação. Por isso, ele contempla muitos dos anseios da comunidade surda no que diz respeito à educação. Traz, ainda, algumas limitações em relação àquilo que os surdos almejam, mas já representou um grande avanço na luta pelos direitos educacionais dos surdos.

Podemos dizer que a semente do movimento em favor de escolas bilíngues para surdos foi a Conferência Nacional da Educação (CONAE) em 2010. Nessa conferência, representantes e entidades ligadas ao ministério da Educação – (MEC) acusaram abertamente as Escolas Bilíngues de serem espaços segregacionistas, negando a existência da cultura surda, provocando a rejeição das propostas dos surdos pelos grupos minoritários (LUCAS, 2010).

No ano seguinte, 2011, o MEC anunciou que até o final daquele ano o INES seria fechado. O anúncio foi o verdadeiro estopim para o movimento. Isso porque, primeiramente, o INES possui muita representatividade para a educação de surdos, é o berço da educação de surdos no Brasil. Além disso, o seu fechamento significaria um grande retrocesso e um enfraquecimento da educação bilíngue, já que as escolas bilíngues já existentes provavelmente seriam fechadas, e outras não seriam abertas. Como consequência, os surdos continuariam sofrendo os resultados de uma educação que os percebe a partir da falta e aniquila as suas potencialidades.

Nesse momento, inicia-se um grande movimento, principalmente nas redes sociais, de manifestações contrárias ao fechamento do INES. Diante disso, houve um fortalecimento do Movimento Surdo, e a comunidade surda em âmbito nacional

fortaleceu seu desejo por uma educação bilíngue, e destacou que a educação inclusiva, promovida pelo MEC não atendia as suas especificidades. Portanto, demandaram que as escolas bilíngues já existentes continuassem funcionando e novas fossem abertas, e que a Educação Bilíngue fosse incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), em discussão no Congresso Nacional (CAMPELLO e REZENDE, 2014).

Mesmo o MEC retrocedendo em sua posição, e declarando que o INES não seria mais fechado, a mobilização do Movimento Surdo continuou. Foi elaborado o abaixo-assinado “Em defesa da Educação de Surdos no INES”, em versão física e digital. Esse documento foi o primórdio da manifestação histórica que aconteceu em Brasília nos dias 19 e 20 de maio de 2011, com aproximadamente quatro mil pessoas (FENEIS, 2011a).

Essa manifestação foi movida por diversos compromissos, todos voltados para a defesa da educação bilíngue para indivíduos surdos, ou seja, para a manutenção das escolas bilíngues e inclusão das emendas criadas pelos surdos no texto do PNE. Entre as agendas da manifestação podemos destacar o encontro com o ministro da Educação Fernando Hadad; a audiência pública no Senado Federal; a concentração no gramado do Congresso Nacional no período da noite, com manifestantes segurando velas que lembravam e homenageavam a todos os surdos que lutaram pela preservação da língua de sinais; a passeata que aconteceu na Esplanada dos Ministérios.

Além desses momentos, ocorreu uma reunião do Conselho Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). Nessa reunião, a então diretora da FENEIS, Dra. Patrícia Rezende, falou sobre os a manifestação e os motivos do movimento. Também comentou sobre a Nota Técnica nº 5/2011. Algo que gerou forte debate entre os representantes surdos e representantes do MEC (FENEIS, 2011a). Esta nota técnica foi expedida com o objetivo de implementar a Educação Bilíngue. Contudo a concepção de educação bilíngue do MEC destoava do que o Movimento Surdo reivindicava como educação bilíngue, principalmente no que se

referia aos espaços, usos da língua, concepção de identidade e cultura surda.

A concepção de educação bilíngue do MEC para as, e os estudantes surdos, era compreendida a partir do conceito estruturado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar, que até hoje define educação bilíngue como aquela realizada em escolas inclusivas (Leia-se escolas regulares, que em sua maioria não são realmente inclusivas). Nelas, a língua de instrução continua sendo a Língua Portuguesa e a professora, ou professor, é quem deverá ser bilíngue, dessa forma relegando a Libras a um papel de língua instrumental. Assim, a Libras seria assegurada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorreria no contraturno, para complementar o ensino das classes regulares. Outro equívoco explícito desta Nota é trazer a modalidade da língua oral como presente na educação bilíngue. Em resposta, a FENEIS expediu uma Nota de esclarecimento, evidenciando a legislação que respaldava a Educação Bilíngue, confrontando o documento do MEC.

Esse período de manifestação deu visibilidade ao Movimento Surdo de uma maneira nunca vista antes. Todos os estados brasileiros organizaram protestos. O Movimento Surdo encerrou este momento histórico em Brasília, percebendo que o resultado foi muito positivo. Mas tendo consciência que não houve nenhuma vitória definitiva, e que a luta continuaria (FENEIS, 2011).

Em continuação aos movimentos iniciados em Brasília, a FENEIS em parceria com outras instituições associadas à Comunidade Surda, promoveu o setembro Azul, que contemplava o Dia Mundial da Língua de Sinais, o Dia Mundial do Surdo e o Dia Nacional do Surdo. Durante este mês vários eventos e seminários aconteceram simultaneamente em diversos estados brasileiros (FENEIS, 2011a; CAMPELLO e REZENDE, 2014).

Em abril de 2012, Brasília recebeu outra passeata do Movimento Surdo, em comemoração a uma década da Lei de Libras (10.436/2002). Ao mesmo tempo acontecia uma audiência pública sobre o texto do PNE, e a FENEIS agendou uma audiência

com o deputado federal Ângelo Vanhoni (PT/PR). Esse deputado aceitou o texto da Feneis e o incorporou ao relatório do PNE. O documento foi modificado diversas vezes durante as votações do PNE, com jogos de palavras para que a escola bilíngue não fosse efetivada. Em protesto, os sete primeiros doutores e doutoras surdos do Brasil, escreveram uma carta entregue ao Ministro da Educação (CAMPELLO e REZENDE, 2014).

Nessa carta reivindicaram o seu direito de estudar em escolas que atendessem às suas especificidades, em que a Libras fosse a língua de instrução, contestaram as declarações do ministro da Educação, na época Aluísio Mercadante (PT), que destacava a escola inclusiva como a melhor para os surdos, pois permitia, a seu ver, a convivência de todas e todos. Em contrapartida, a comunidade surda enfatizava que a educação bilíngue era a que de fato promovia a inclusão educacional.

Com as contínuas alterações no texto original entregue pela FENEIS para o relatório do PNE, a instituição divulgou nota e convocou manifestações que aconteceram nos dias 07 e 14 de maio de 2013. Nesse texto, a FENEIS esclareceu a importância de se ter as emendas escritas pela comunidade surda incorporadas ao texto do PNE, pois esse documento daria um novo respaldo legal, importante para a manutenção e criação das escolas bilíngues (FENEIS, 2013).

Em novembro de 2013, mais uma vez o Movimento Surdo participou de uma audiência pública a respeito do PNE, na qual a prof.^a Dra. Patrícia Rezende falou sobre as escolas bilíngues e o texto do PNE. Com isso, o Movimento Surdo conseguiu que o senador Álvaro Dias (PSDB-PR) utilizasse o texto do deputado Vanhoni, escrito pela FENEIS (CAMPELLO e REZENDE, 2014). No dia 28 de maio de 2014, o PNE foi aprovado e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff. Essa foi uma grande conquista do Movimento Surdo Brasileiro, pois o PNE reafirma que a educação dos sujeitos surdos deve ocorrer em escolas bilíngues, e que a Libras deverá ser a língua de instrução e o Português, a segunda língua.

A partir desse movimento diversas escolas para surdos no Brasil foram criadas ou tornaram-se bilíngues. Dentre essas conquistas encontra-se a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Distrito Federal, tratada a partir de agora.

Escola bilíngue Libras/português escrito do DF

A semente para a criação da Escola Bilíngue do DF começou a ser plantada no Programa Surdo Educador, com formação de Magistério para surdos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Durante a formação deste programa, os surdos começaram a perceber a necessidade de uma escola que viesse a atender as especificidades da, e do estudante surdo, em um espaço específico (EB, 2014). A partir das discussões originárias no curso de Magistério, foi iniciada a luta para conseguir a criação da Escola Bilíngue, que se deu a partir da parceria entre professores da secretaria de Educação (SE) e as associações de surdos, em especial da FENEIS, principalmente com o fortalecimento do Movimento Surdo, explicitado anteriormente.

Esse processo durou cerca de 12 anos, pois a secretaria de Educação do DF (SEE) não se mostrava favorável à criação deste espaço. De todas as questões apresentadas pela SEE, duas eram preponderantes. Primeiro, o DF já tinha uma instituição específica para atender aos surdos, não havendo necessidade de criação de mais uma. Contudo, a referida instituição era de cunho oralista, que nada condizia com a educação pautada pelas reivindicações do Movimento Surdo Nacional e brasiliense. A segunda questão era a falta de clareza do que é o surdo a partir de uma perspectiva sociocultural, e quais são as suas especificidades (NASCIMENTO e COSTA, 2014).

Mesmo com estas questões, o movimento do DF foi fortalecido junto com o Movimento Surdo Nacional. No dia 11 de janeiro de 2013 foi aprovada a Lei 5.016/2013, de autoria do deputado distrital Wellington Luiz (PL), que traz diretrizes e parâmetros acerca da

educação do sujeito surdo no Distrito Federal. Uma dessas diretrizes é a criação da Escola Bilíngue do DF.

Para a concretização desse projeto, foi escolhida a Escola Classe 21, localizada na QNH 01/02, Área Especial 02, Taguatinga/DF. Desde 2013 quando a Escola foi criada, observou-se que se encontrava em um constante período de transição. Primeiro porque foi alocada em um espaço educacional já existente, que não foi criado para atender as necessidades da nova escola. Outra questão é que o processo de mudança de paradigma em si, é demorado. E principalmente, a Escola Bilíngue trazia uma nova concepção do que era ser surdo, e como deveria ser uma educação pensada para este sujeito, que em muito destoava da prática anterior.

Figura 1- Muro da Escola Bilíngue em 2014



Fonte: Foto do autor.

Esse período de transição, em que a antiga Escola Classe 21 recebeu a Escola Bilíngue, mas continuava a atender aos alunos ouvintes já matriculados, gerou muitas contradições no trabalho realizado. Pois de um lado estavam as professoras e professores que lutaram e continuam lutando pelas especificidades da educação das, e dos alunos surdos, e de outro lado, professoras e professores de alunas e alunos ouvintes que ainda traziam consigo

uma concepção estereotipada das pessoas surdas. Essa relação dicotômica foi observada em vários momentos durante a pesquisa, como na 1ª Mostra Literária, o encerramento do Projeto Literário.

Nesse evento, as turmas de 4º e 5º anos prepararam uma apresentação teatral a partir do livro “Rosa Morena”. A autora do livro participaria da Mostra. Como de costume, todo o evento aconteceu em Língua Portuguesa, sendo interpretado por uma professora. No momento da apresentação das e dos alunos, a professora responsável pelo evento, anunciou-os como Turma da Unidade Especial. Mesmo a Escola sendo bilíngue, pensada e organizada com e para os alunas e alunos surdos, eles não eram reconhecidos como alunos da Escola, mas sim de uma Unidade Especial. Como se fossem forasteiros em uma escola pertencente aos ouvintes. Além de ser uma inverdade, mais uma vez rotula e estigmatiza a pessoa surda.

Outro fator que chamava atenção, era o quantitativo de alunas e alunos ouvintes, muito maior do que o de estudantes surdos, o que também trazia grandes impactos para a consolidação da nova escola. Isso porque o bem-estar da maioria, ouvintes, sobrepunha-se sempre ao dos surdos.

Por outro lado, nos espaços dedicados apenas para alunas e alunos surdos, nas salas de aula, a língua de sinais tinha grande valor, era de fato a língua de instrução, e o bilinguismo ocorria. Como foi possível observar em um dia, em uma turma do 4º ano, ao escrever o texto da rotina, a professora deixou lacunas para que as, e os alunos preenchessem com as informações corretas. Enquanto ela escrevia, surgiu uma dúvida entre as, e os alunos, sobre o sinal de tênis e sapato. Ela parou a escrita, desenhou, fez o sinal e explicou as diferenças entre os sinais. Nesse episódio, foi possível visualizar uma aula bilíngue, em que a Libras era a língua de instrução e o Português, a segunda língua. E estas duas línguas conviviam no mesmo espaço.

Sendo assim, na esfera micro da Escola, a sala de aula, foi possível perceber que a realidade bilíngue estava bem mais próxima do que em outros espaços. A professora que acompanhei nas turmas de 2º e

4º anos se mostrou muito comprometida com a educação das pessoas surdas. Em muitos momentos buscava novos conhecimentos a fim de melhorar sua prática docente, assim como utilizava recursos adequados para os surdos. Um sinal muito claro disso eram as estratégias que ela usava para organizar a rotina, todas visuais, pensadas para que as, e os estudantes surdos, assimilassem a informação por meio da visualidade e depois, a Língua Portuguesa ia sendo incorporada ao conhecimento adquirido.

Contudo, nos espaços coletivos, em que havia a participação das turmas de ouvintes conjuntamente com as dos alunos surdos, a língua utilizada era o Português oral, e a Libras ficava sob responsabilidade de um professor que interpretava as falas e expressões orais. Dentre os vários momentos em que essa postura foi adotada, destaco o da leitura mensal, que ocorria no pátio. Em uma das leituras a professora contou uma história em Português, utilizando um avental para ilustrá-la. A história foi interpretada pela professora do 5º ano. Esta prática se mostrava contrária aos pressupostos de uma educação bilíngue, que tem a Libras como primeira língua, pois a língua utilizada em primeiro plano foi o Português. Outro ponto, o avental utilizado pela professora, que era muito visual, desviando a atenção das, e dos alunos surdos, do trabalho de interpretação em Libras, dificultando uma compreensão da história da maneira desejada.

Outro aspecto observado diz respeito à postura de algumas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, que se distanciava completamente da filosofia educacional oralista². Contudo, foi possível perceber que existem muitas dificuldades

²A filosofia educacional Oralista visa integrar o sujeito surdo na sociedade ouvinte a partir da língua oral. Nesta perspectiva, acredita-se que apenas a modalidade oral poderá cumprir todas as funções necessárias para que o indivíduo surdo possa estar em sociedade e ter uma vida, dita normal. Nessa compreensão, a surdez é vista como um déficit que deve ser reparado, curado a partir da estimulação auditiva, do fazer ouvir e falar oralmente. E o modelo a ser seguido é o ouvinte, buscando-se aproximar ao máximo desse modelo (GOLDFELD, 1997; BRITO, 1993).

para um afastamento por completo da Comunicação Total. Mesmo com a intenção de se ter uma postura bilíngue, estas professoras acabavam utilizando algumas estratégias da Comunicação Total³, por acreditar que isto facilitaria o aprendizado do aluno.

Também é preciso ressaltar que no momento da pesquisa, a Escola Bilíngue só contava com uma professora surda, que exercia múltiplas funções na escola, incluindo dar aula de Libras. Vale destacar que, a professora, o professor que vai atuar em uma escola bilíngue deve ser surdo, prioritariamente. Pois esse será o modelo identitário e linguístico das, e dos alunos. Essa professora, ou professor, poderá transmitir valores, costumes da cultura a que a aluna, o aluno pertence, ensinando a valorizá-la. Além de ser um exemplo positivo de profissional de sucesso (SLOMSKI, 2010).

Diferente da professora, ou do professor ouvinte, que mesmo tendo domínio da língua de sinais, sempre terá uma língua materna e cultura diferentes da do surdo. Se a opção da professora, ou do professor ouvinte, for trabalhar na educação de surdos, terá que reconhecer e valorizar a língua de sinais e a comunidade surda.

A urgência de se ter professoras e professores surdos se dá porque a cultura é elemento essencial para uma educação verdadeiramente bilíngue. A língua não pode ser aprendida no vácuo, ela se faz presente na cultura. Fazendo com que a educação dos surdos deva ser além de bilíngue, bicultural, pois esse sujeito tem a sua cultura própria, contudo também transita e convive com a cultura ouvinte (QUADROS, 1997; SLOMSKI, 2010).

É a língua materna que faz o sujeito estar e participar do mundo. A criança impedida de ter acesso precoce a esta língua está sendo privada de tudo que o mundo tem a lhe oferecer. Em uma

³A Comunicação Total tem como objetivo olhar o sujeito surdo para além da língua, privilegiando a comunicação. Para que apenas a língua oral seja suficiente para o desenvolvimento da criança surda, cria pistas visuais para facilitar a compreensão do que está sendo dito oralmente, porém também visa que o surdo seja integrado à comunidade ouvinte. O uso simultâneo das duas línguas é chamado de bimodalismo, visando amenizar qualquer dano no desenvolvimento que a surdez possa causar (LACERDA, 1998; GOLDFELD, 1997).

turma de 2º ano, com alunos de 7 a 9 anos, havia um aluno matriculado na escola naquele ano, sem conhecer a Libras, e que também não era oralizado. A escola recebeu esta criança com suspeitas por parte da família, e de professores, de ser um aluno autista, pois não buscava interagir com os seus pares. Contudo, com a aquisição paulatina da Libras foi possível observar que ia interagindo cada vez mais com o grupo. Ou seja, era a ausência do conhecimento da língua que provocava seu isolamento e não buscasse o contato com os colegas.

Em diversos momentos pude observar a preocupação da Escola e de docentes das, e dos alunos surdos, em promover a aquisição da Libras e o acesso à cultura surda. Um dos episódios mais significativos aconteceu durante o intervalo do Ensino Médio, quando a turma ia para o que a Escola denominava de Contato Linguístico. Nele, alunas e os alunos ficavam conversando, brincando com alunas e alunos mais velhos. A professora explicou-me que esse momento era fundamental para que as, e os estudantes aprofundassem seus conhecimentos em Libras. Possibilitar o contato linguístico evidencia a preocupação da Escola com a aquisição da língua materna destes alunos, reconhecendo e valorizando a Libras como primeira língua, entendendo que todo o conhecimento transmitido iria passar pelo conhecimento que eles possuísem em língua de sinais.

A língua materna é fundamental no processo de aquisição de segunda língua. No caso das pessoas surdas, o conhecimento adquirido em Libras dará subsídio para a alfabetização também em Língua Portuguesa. Ou seja, o aluno, a aluna, fluente na sua língua natural terá melhor desempenho nas outras aprendizagens. É por meio da língua de sinais que o surdo irá falar o português, das suas estruturas e regras, e recontextualizar aquilo que está sendo lido a partir do seu conhecimento de mundo, que é expresso na Libras. Por isso, a Libras deve ser sempre reconhecida e valorizada como a primeira língua do sujeito surdo (QUADROS e SCHMIEDT, 2006; PEREIRA, 2012; GIORDANI, 2012). Esse fator ficou muito claro nas observações, pois as alunas e alunos que tiveram a aquisição da

Língua de Sinais mais tardiamente, mostravam mais dificuldades com o Português.

Além disso, para que o ensino do português seja possível é fundamental romper com o ensino baseado no português para ouvintes, usando os mesmos métodos para as crianças surdas (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Dessa forma, este ensino vai além do processo de alfabetização, de aquisição de estruturas e regras gramaticais. Configura-se muito mais como um processo de letramento, no qual é valorizado o poder de comunicação, o saber estabelecer relações por meio da língua (PEREIRA, 2012).

Essa preocupação de fazer com que a escrita estivesse ligada ao contexto, tendo uma função real, foi observada em um dia quando a professora escreveu o texto da rotina e depois o explicou com bastante cuidado, porque tinha alguns avisos importantes, que nos próximos dois dias não haveria aula. Depois, ela falou para a classe copiar o texto no caderno. Nisso, um aluno perguntou se teria Educação Física. Mas no texto estava escrito que seria na sexta-feira. Por isso, a professora fez três perguntas de verificação de leitura, para eles copiarem e responderem no caderno.

Com o texto da rotina, que era escrito diariamente, eu pude visualizar um processo explicitado por Quadros e Schmiedt:

Na medida que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos. Ele começa a escrever textos. A escritura é um processo que se constrói por meio do registro das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança (2006, p.43).

Considerações finais

Aqui apresento um breve relato de como ocorreu a luta que desencadeou a criação da primeira Escola Bilíngue – Libras e Português Escrito do DF, bem como os primeiros dois anos após a sua implementação, com as dificuldades, percalços, pontos positivos e negativos, para proporcionar uma reflexão sobre a importância das escolas com esta filosofia educacional para os surdos.

A educação é algo que está constantemente sendo construída, na educação bilíngue isso não poderia ser diferente. Ainda mais quando esta educação rompe com tantos estigmas que se encontram enraizados na educação de surdos. Por isso, a Escola ainda apresentava muitas fragilidades e não chegava ao esperado pelo Movimento Surdo, que tanto reivindicou pela sua criação. Mas é possível perceber que com esta Escola, grandes passos já foram dados em direção ao respeito à diferença, ao direito de todas e todos por educação.

A Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga trouxe mudanças que não se restringiram às paredes da escola, trouxe significativas mudanças na educação de alunas e alunos. A partir dela, estudantes surdos podem ter acesso a uma educação que reconheça as suas singularidades e que focalize as suas potencialidades, e não a falta biológica. O resultado são alunas e alunos que participam da vida política da escola, que possuem orgulho da sua identidade e cultura. E que estão de fato, incluídas e incluídos na sociedade.

É inegável que a Escola ainda tenha muito a avançar para chegar em uma educação verdadeiramente bilíngue. É possível perceber que a instituição precisa de recursos materiais, estrutura física adequada, profissionais que possuam o perfil bilíngue e tempo, para que o paradigma seja adotado por todas e todos envolvidos neste processo educacional, inclusive a secretaria de Educação do DF. Pois os órgãos responsáveis também precisam reconhecer as necessidades advindas deste modelo educacional, para que possam supri-las.

Deixo como sugestão que a Escola aprimore os projetos realizados no contraturno, para que possam atuar frente às necessidades mais específicas de cada aluna e aluno, ação que, em muitos momentos, não é possível no turno regular de sala de aula. É o caso de estudantes que ainda não são fluentes em Libras, ou que estão com déficit em algum conteúdo, entre outras questões.

Outro aspecto que acredito possa ser melhor trabalhado na escola, é aumentar e otimizar o convívio das alunas e alunos surdos

mais velhos com os menores, pois isso é uma excelente forma de contato com pares experientes e fluentes, que também podem servir de modelo cultural e identitário, algo que não precisa ficar restrito à figura adulta da professora, ou professor surdo. Este contato pode ocorrer através de realização de projetos com as diferentes turmas juntas, monitoria etc.

Diante de todo este cenário, é inegável que a Escola Bilíngue mostra ter uma educação que melhor atende às especificidades do sujeito surdo, em diversos aspectos. Algo que nenhuma escola regular, mesmo desenvolvendo o melhor trabalho, irá alcançar, porque estas escolas não conseguem atingir o primordial para educação dos surdos: a cultura.

Referências

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza et al. **CARTA Aberta ao Ministro da Educação**. 08 jun. 2012. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Cl-fMYM9uRcJ:lenereispvh.blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos%20ao.html+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 24 jul., 2018.

EB. Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. **Relatório do Grupo de Trabalho**, designado pela Portaria N^o148, de 20 de junho de 2013, atualizada na Portaria N^o258, de 10 de outubro de 2013, com a estruturação da oferta educacional para o estudante surdo no Distrito Federal, na perspectiva da atuação institucional da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito (EB). Distrito Federal, 2014. Arquivo institucional da EB.

EB. Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. **Projeto Político Pedagógico**. Distrito Federal, 2014.

FENEIS. **Revista da Feneis**. Publicação Trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, Rio de Janeiro, n. 44, jun./ago. 2011a. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/63954161/Revista-Feneis-44> Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE**. Rio de Janeiro, julho de 2013. Disponível em: http://pt.slideshare.net/luhgt/savedfiles?s_title=2013-feneis-panfleto-para-divulga-o-a-mpla-p&user_login=PaulaAparecidaAlveAl Acesso em: 24 jul. 2018.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p.135-151.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, Cristina Broglia Fe **Um pouco de história das diferentes abordagens na educação de surdos**. In: Cadernos Cedes, ano XIX, nº 46, setembro, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26356697_Um_pouco_da_historia_das_diferentes_abordagens_na_educacao_dos_surdos. Acesso em 20 jul. 2018.

LUCAS, Regiane. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos. **Revista da Feneis**. Publicação Trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, Rio de Janeiro, n. 40, p.22-23, jun./ago. 2010. Disponível em: xa.yimg.com/kq/groups/12791016/1208760312/name/DOC008.PDF Acesso em: 22 jul. 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha Pereira. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramentos, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 235-246.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para surdos: Concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

Capítulo 7

Projeto português para surdos-POPS: uma experiência em Taguatinga/DF

Tatiana da Silva Ferreira
Edeilce Aparecida Santos Buzar

Na perspectiva histórica, a vida da pessoa surda teve em sua trajetória a concepção de homem e de cidadania interligadas, pois a fala era considerada instrumento de existência e, essencialmente por essa razão, o sujeito surdo era considerada à margem da autonomia.

A partir do século XVI, a possibilidade de se educar a pessoa surda começou a ser cogitada apenas para a nobreza, que buscava como propósito social e vital, o poder do indivíduo pela fala, e o seu desenvolvimento era símbolo primordial de domínio, até mesmo por razões de herança. Esse fator era um, dentre outros, de se obter a instrução e a educação (SÁNCHEZ, 1990).

Ao analisar o desenvolvimento histórico neste processo relacionando-os com os estudos de Foucault (2001), que mensura o quanto a questão da anormalidade é rodeada por um imenso silêncio, esse silêncio remete a ausência de voz, inculcada socialmente pelo poder das pessoas que falam, sendo as pessoas surdas desconsideradas de suas existências por não falarem. Assim, percebe-se um distanciamento entre as pessoas ditas anormais e aquelas que assim as julgam, caracterizando o domínio através do falar. Portanto, durante muito tempo a deficiência foi abordada desconsiderando a fala e a expressão dos que assim eram diagnosticados.

No contexto nacional, a educação de sujeitos surdos iniciou-se no século XVIII, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, período de criação de um instituto de surdos no Rio de Janeiro, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES),

fundado por Ernest Huet em 1857. A proposta do Instituto era de desenvolvimento e divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o Brasil, além de subsidiar a Política Nacional de Educação. Atualmente funciona como atendimento de referência sobre assuntos diversos relacionados à surdez. (SOARES, 1999).

Além do caráter institucional, era preciso novas determinações nas leis existentes, e na criação de outras, a fim de conceder à pessoa surda o atendimento eficaz e adequado, compreendendo-a com respeito.

No entanto, destaca-se uma pesquisa realizada nos Estados Unidos sob a coordenação de William Stokoe, intitulada de *“Sign Language Structure: Na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”*¹, na qual afirmava que a comunicação utilizada por pessoas surdas era uma língua e possuía todas as características de uma língua, inclusive estrutura fonética. Ele propôs um detalhamento estrutural da língua de sinais, como configuração de mãos, movimento e ponto de articulação.

Após tal estudo, a língua de sinais obteve status de uma língua natural, passando a ser reconhecida pela Linguística como “sistema linguístico legítimo”. Dessa compreensão surge a proposta pedagógica de ensino aos sujeitos surdos denominada “Bilinguismo”.

A filosofia bilíngue trouxe o pressuposto de que fosse ensinado à, e ao estudante surdo, duas línguas: a língua de sinais (L1) e a língua da comunidade ouvinte (L2), na qual a língua de sinais seria a base para o conhecimento de uma segunda língua, tornando-se sujeitos bilíngues (GOLDFELD, 1997).

Com a aquisição do bilinguismo, a criança surda pode desenvolver ainda mais sua subjetividade, já que desse ponto em que está, terá recursos para sua inserção no processo dialógico com

¹ Tradução Livre da Autora: Estrutura da linguagem de sinais: um esboço do sistema de comunicação visual dos surdos americanos.

as outras pessoas no mundo, participando de tudo, como na troca de experiências em seu meio, elaborando as concepções de mundo.

Conforme Harisson (2000), a língua fornece para a criança surda a oportunidade de ter acesso e de fazer uma leitura de mundo. As formas de se assegurar as garantias acerca da língua de sinais e de pesquisas para aprofundamento de metodologias educacionais para os sujeitos surdos tiveram ampla repercussão desde então, e estudiosas, e estudiosos do mundo inteiro foram responsáveis por despontar este conhecimento.

No que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa por estudantes com surdez, Lacerda (1989) destaca que quando chegam ao final da escolarização básica, não são capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa e não têm o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos, devido a uma metodologia equivocada.

Nesse sentido, buscou-se por meio deste artigo compreender a importância do CED-06 de Taguatinga/DF na construção da educação de pessoas surdas, especialmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, por meio do Projeto Português para Surdos (POPS).

Uma escola pública em Taguatinga/DF - estrutura inclusiva para sujeitos surdos

A pessoa surda vem conquistando seus direitos através de conscientização e mobilização no âmbito da legislação onde foram embasadas algumas das políticas de Educação Inclusiva nas esferas federal, estadual e municipal, sobretudo no DF, onde encontrava-se situada uma escola pública em Taguatinga, uma escola referência na inclusão de estudantes surdos.

Essa escola desenvolvia diversos projetos visando a inclusão social e acadêmica da pessoa surda a partir de uma forma afirmativa de integração. Buscando compreender a atuação do CED -06 de Taguatinga/DF na educação de indivíduos surdos, elegemos um dos projetos desenvolvidos na escola no contexto de

2009 a 2012, denominado Português para Surdos – (POPS), a fim de descrever suas principais características, objetivos, ações e metas alcançadas.

De acordo com as informações obtidas na descrição dos objetivos e ações do POPS de registro na SEDF: 203597/2010, de 29/6/2010 – DRET- TAG, seu desenvolvimento ocorreu no CED-06 de Taguatinga. Há 16 anos, desde o início do projeto, a escola estruturava um trabalho pedagógico com estudantes surdos. Além disso, esta escola iniciou o atendimento para este público-alvo em regime de integração escolar, e paulatinamente tornou-se cada vez mais uma escola inclusiva. (POPS, 2010)

O POPS surgiu a partir da demanda de um ensino de Língua Portuguesa mais adequado para estudantes surdos, assim, um conjunto de ações sucessivas em prol deste objetivo foi realizado. Nesse cenário, e diante da demanda de estudantes ali matriculados, as professoras interessaram-se na busca pela formação por meio de cursos, entre eles um curso de extensão sobre Português como Segunda Língua para Surdos ofertado pela Universidade de Brasília-UnB, em 2007.

A iniciativa para a busca de formação por meio desse curso de extensão deu-se mediante as dificuldades apresentadas pelos alunos surdos em entender as aulas ministradas em português, nas diversas disciplinas, na maioria das vezes, sem nenhuma adaptação visual, quer pelo despreparo dos professores regentes, quer pela condição de minoria linguística a que se encontram submetidos nesse contexto. (POPS, DRET- TAG, 2010, p. 04).

Vale destacar que entre as singularidades de desenvolvimento das pessoas surdas encontra-se prioritariamente uma marca visual que atravessa todo o seu processo de identidade, de aprendizagem, comunicação, interação e de cultura.

... fica evidente que a aceitação da surdez passa pelo fato de que os olhos e não os ouvidos são fontes de comunicação com estes sujeitos. E é somente quando nos damos conta disto, que podemos ver o sujeito surdo que habita aquele corpo. O olhar assume importância sem igual. É o primeiro e mais importante meio de comunicação dos sujeitos surdos com o mundo. Pelo

olhar, é possível perceber afeto, medo, preconceito, indiferença. E é pela via do olhar que esses sujeitos desenvolvem a sua mediação semiótica com o mundo. E é nesse olhar, que deve haver todo investimento por parte dos que convivem com eles. As crianças surdas desenvolvem um meio altamente visual e espacial para apreenderem o mundo, uma espécie de substituição da audição pela visão. (BUZAR, 2009, p.49)

Dessa forma, desenvolveram um projeto que visava o atendimento às, e aos alunos surdos da comunidade escolar de Taguatinga, com base na igualdade de direitos e oportunidades, e não na forma de se educar a todos sem de fato incluir, mas sim, uma proposta de conscientização das diferenças, com foco nas habilidades visuais de alunos. Assim é que as elaboradoras do POPS buscavam romper com uma lógica de ensino de Língua Portuguesa para sujeitos surdos baseada no modelo de ensino de Língua Portuguesa para ouvintes, sendo que essa língua é a primeira língua dos ouvintes, porém, a segunda de estudantes surdos.

Pelo visto, essas, e esses estudantes possuíam grandes dificuldades para compreender as aulas em português que eram ministradas sem recursos pedagógicos adequados, e sem capacitação docente. Pois as, e os alunos surdos eram inseridos em aulas regulares, com o ensino do português em primeira língua, sendo esse fator algo diferente de uma real proposta inclusiva bilíngue. Ao detectar esses acontecimentos as professoras notaram as dificuldades dos alunos, que iam desde a compreensão do vocabulário às estruturas da língua portuguesa.

Há, ainda, vários problemas detectados com relação ao ensino da língua portuguesa como primeira língua, na sala de aula do ensino regular. Para exemplificar, grande parte dos alunos surdos não compreende o vocabulário usado pelo professor em sala de aula, o que acarreta o não-entendimento dos referentes, das estruturas da língua portuguesa, o que gera, inclusive, sobreposição de significados. Se os alunos surdos são minoria em sala de aula, o planejamento do professor volta-se à maioria dos alunos, que é ouvinte. Ao mesmo tempo, a grande maioria dos professores regentes desconhece as estratégias necessárias para que a aprendizagem possa acontecer de forma satisfatória para os alunos surdos. (POPS, DRET- TAG, 2010, p. 04)

Observando essas dificuldades, as professoras pensaram em colaborar para o ensino daquelas, e daqueles alunos. Um trabalho de itinerância ajudou também neste percurso, que apoiava as escolas em um trabalho de sensibilização junto às e aos demais docentes licenciados da escola.

Como outras consequências desse tipo de ensino, encontra-se no projeto: ... *a pouca apreensão do léxico, das estruturas e das funções linguísticas da língua portuguesa, bem como a pouca aplicação à vida do aluno.* (POPS, DRET- TAG, 2010, p. 04).

Dessa forma, outra ação fundamental no futuro desenvolvimento e implementação do POPS foi a resolução de professoras e professores, em 2008, de iniciar um trabalho com estudantes surdos baseado no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Para tanto, foi feito um trabalho junto aos professores de Língua Portuguesa da escola a respeito da necessidade de ações diretas com estas, e estes alunos, o que resultou, segundo o projeto, em aulas experimentais.

Mesmo em aulas experimentais, as, e os alunos surdos já encontraram ali uma identificação, ao perceberem um trabalho evidenciado para eles, e mostravam interesse em participar destas aulas conforme suas especificidades.

Em reunião com os professores do ensino médio, as atividades da Disciplina denominada Parte Diversificada (PD 1), destinada, inicialmente, à prática de redação, cuja carga horária é de 2h/a por semana, foram substituídas por aulas de português como segunda língua. (POPS, DRET- TAG, 2010, p. 05).

Conforme o projeto, diante dos resultados positivos com relação ao aprendizado de Língua Portuguesa pelos estudantes surdos, as, e os profissionais da escola resolveram efetivamente implantar o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na instituição.

Dessa forma é que o Projeto Português para Surdos (POPS) se inicia efetivamente na escola, complementando e apoiando aquele trabalho, buscando adequar metodologicamente o ensino de Língua Portuguesa para sujeitos surdos.

A prática obteve representatividade diante da comunidade escolar, que inseriu o Português como segunda língua na matriz curricular oferecida aos estudantes com surdos. No decorrer dos trabalhos, foram feitas adaptações na carga horária do ensino do português como segunda língua, e no final de 2008, levado ao conhecimento da DRET- Direção Regional de Ensino de Taguatinga.

De acordo com o nivelamento foram formados seis grupos, cada um com 4 horas semanais, em versões analógica e, também digital, essa a ser trabalhada com a possibilidade da tecnologia, observando a condição imagética das pessoas surdas, levando a uma metodologia que exigia recursos exclusivamente visuais.

As atividades desenvolvidas nesse projeto, recebiam o apoio e supervisão da professora Dra. Enilde Faulstich, do Departamento de Linguística/UnB, e assim as professoras a partir do empenho na pesquisa; seleção de textos; delimitação dos conteúdos; seleção e elaboração de atividades específicas de acordo com o tema das aulas; confecção de material didático; adaptação de material impresso; e, acompanhamento das avaliações e progresso das, e dos alunos, construíram um movimento no currículo, com uma proposta de adequações metodológicas ao ensino da Língua Portuguesa, tendo como foco a modalidade escrita. Além disso, as aulas eram elaboradas com recursos visuais, uso de projetor de multimídia, *Datashow*, entre outros. As aulas eram ministradas em Libras inicialmente, nas quais novos conceitos eram construídos a partir da língua em que as, e os alunos surdos eram fluentes.

A Libras possuía importância de primeira língua junto aos estudantes surdos da escola e as ações da instituição estavam contextualizadas com a Política Nacional de Inclusão Educacional, que visava à acessibilidade destas pessoas ao conhecimento científico e social, oferecendo-lhes direito à igualdade de oportunidades. (POPS, 2010),

Ao compreender que a inclusão educacional não se trata apenas de uma forma estrutural, mas de uma aceitação das diferenças, muito pode ser pensado ao se fazer a real inclusão. No

entanto, apesar de evidenciar-se no projeto a importância da inclusão e de ser este o objetivo principal da escola, destaca-se a singularidade e especificidade de desenvolvimento das, e dos estudantes como fundamental nesse processo:

...não se refere a um “modo igual” de educar a todos; não implica igualdade metodológica, mas equidade: implica oferecer a cada aluno o que cada um necessita em função de suas características e necessidades educacionais, para que os objetivos sejam alcançados, em mesmo nível, para todos os participantes do processo educativo. (POPS, DRET- TAG, 2010, p. 03).

Dessa forma, as elaboradoras do projeto ressaltaram as especificidades da educação de sujeitos surdos, afirmando que o currículo deve ser desenvolvido por meio do acesso em Libras e a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, de forma instrumental e dialógica, conforme o Decreto 5626/05.

Além disso, encontra-se no projeto:

É importante, ainda, que nesse processo, haja a preocupação com a ampliação do vocabulário, com o entendimento do significado das palavras, para que os alunos consigam suprir suas necessidades cotidianas por intermédio da proposta educacional oferecida pela escola. (2010, p.03)

Português para Surdos - POPS – projeto educacional

Descrição do Projeto:²

O projeto Português para Surdos, de sigla POPS, foi idealizado no âmbito do Centro Educacional 06 de Taguatinga, escola pública de ensino médio da secretaria de Educação do Distrito Federal, no período compreendido entre 2009 e 2012. Este projeto foi elaborado pelas professoras: Juliana Resende Nista, Sandra Patrícia de Faria Nascimento, e Maristela Batista de Oliveira Bento (que era itinerante do Ensino Especial na época), e pelo professor Gilberto Oki.

² Informações retiradas do projeto POPS/2012.

A execução ficou sob a responsabilidade das professoras Juliana Resende Nista e Sandra Patrícia de Faria Nascimento. O professor Gilberto Oki era o responsável pelo suporte técnico para preparação e alimentação da plataforma *moodle*, para a versão digital do projeto. Além disso, o projeto recebeu o apoio das, e dos demais professores, da direção da escola, e obteve participação da comunidade escolar.

Um dos vários aspectos importantes deste projeto diz respeito à parceria com a UnB, por meio do Centro Lexterm³, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Enilde Faulstich. Assim como, as duas professoras ministrantes participavam de encontros semanais às quartas-feiras à tarde, no LAMEP/LIP/UnB, laboratório de confecção de material didático para o ensino de Português como segunda língua (PSL), conforme informações do documento.

Ainda de acordo com o documento, o POPS surge “... com uma proposta de ADEQUAÇÕES metodológicas e curriculares ao ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua aos alunos surdos matriculados na escola”. (p.6).

Naquele contexto, as adequações metodológicas referiam-se ao ensino de língua portuguesa escrita para sujeitos surdos, isto é, as aulas ocorriam em horário paralelo ao ensino de português para ouvintes, mas em espaços diferenciados para estudantes surdos, conforme previsto na Orientação Pedagógica da Educação Especial no Distrito Federal, em 2010. Nesse sentido, o projeto contava com uma proposta pedagógica bilíngue visando o ensino funcional e pragmático da língua portuguesa como L2, sustentada em uma metodologia visual, com docentes fluentes em Libras, conhecedores da área tecnológica, pesquisadoras e pesquisadores do ensino de língua portuguesa para pessoas surdas.

Com relação ao percurso curricular, o projeto explicita que desenvolvia o seguinte caminho: LEITURA, COMPREENSÃO e PRODUÇÃO DE TEXTOS, por meio de diferentes gêneros textuais. Ou seja, não havia diferença no que diz respeito ao objetivo a ser

³ Centro de Lexicologia e Terminologia

alcançado (leitura e escrita) pela, e pelos estudantes, tanto surdos quanto ouvintes, a diferença residia no enfoque metodológico apontado anteriormente.

O ponto de partida no desenvolvimento deste projeto era a construção dos conceitos inicialmente em língua brasileira de sinais, língua primeira das, e dos estudantes surdos. Além disso, professoras e professores tinham o cuidado metodológico de utilizarem recursos visuais que favorecessem o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua.

Outra particularidade que merece destaque na execução deste projeto é que foi criado em duas versões, a impressa e a digital. À frente do seu tempo, o POPS atendia a diferentes necessidades de aprendizagem, inclusive de acesso, utilizando a tecnologia como uma das ferramentas visuais indispensáveis ao desenvolvimento do aprendizado em língua portuguesa pelas, e pelos estudantes surdos. O POPS DIGITAL era desenvolvido por meio de atividades postadas na plataforma *Moodle*, nas quais estudantes surdos interagiam.

No que se refere à execução do projeto, a carga horária docente era 25h de regência e 15h de coordenação, conforme a prevista como carga horária e professoras e professores de Língua Portuguesa em geral naquele contexto. Na época em que o projeto era facultativo, a aluna, ou aluno, quando maior de idade, ou seu responsável, quando menor de idade, optava por aprender língua portuguesa no formato tradicional junto com os sujeitos ouvintes ou no modelo ofertado pelo POPS, a partir das singularidades da, e do estudante surdo. Esta opção era registrada em um documento assinado, denominado Termo de opção. Com o passar dos anos e a confirmação do sucesso da proposta, o projeto passou a ser obrigatório, com exceção das, e dos alunos surdos oralizados que não possuíam interesse em aprender Libras, e tinham o direito assegurado de assistir as aulas conjuntamente com estudantes ouvintes.

Conforme o documento pesquisado, o POPS possuía o seguinte objetivo geral: “... desenvolver nos alunos surdos as duas habilidades da língua portuguesa escrita às quais os alunos surdos têm acesso

direto: LER (decodificar e interpretar) textos diversos em língua portuguesa e ESCREVER textos em língua portuguesa.” (p.10)

E com relação aos objetivos específicos, o POPS almejava: 1- levar as, e os alunos a desenvolverem: a) o pensamento; b) a autonomia da leitura e escrita; c) compreenderem o que leem sem dependência de uma tradução em libras todo o tempo; 2- levar as, e os alunos a assistirem a filmes legendados sem dificuldade; 3- desenvolver nas, e nos alunos a consciência crítica; 4- contribuir para a formação integral da, e do aluno surdo; 5 - promover a autoestima da, e do aluno; 6 - contribuir para a formação da pessoa surda como cidadã, protagonista de sua história, defensora de seus direitos e cumpridora de seus deveres. (p.10)

No que concerne à avaliação das, e dos estudantes no POPS, no projeto consta que eram realizadas por meio de adequação avaliativa, que envolvia desde a participação nas aulas, trabalhos, projetos e provas em língua portuguesa.

A partir de 2010, as professoras Cristina Bianchi e Juliana Gessi passaram a acompanhar a execução do POPS no CED 06 com o objetivo de conhecer o projeto na prática e analisar sua efetividade para o ensino fundamental, considerando que originalmente o POPS fora criado para o ensino médio. Sendo assim, em 2011 estas professoras implantaram a metodologia do POPS no CEF 04, adaptando-o ao ensino fundamental. Dessa forma, o POPS deixou de ser um projeto e passou a ser um programa. Além disso, estagiárias e estagiários de universidades, surdos e ouvintes, participaram também do POPS do CED 06 e, pouco a pouco, este projeto tornou-se um campo de estudos e aprendizados no ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas, tanto para estagiárias e estagiários, quanto para profissionais da educação.

De acordo com informações retiradas do projeto, as, e os alunos frequentavam as aulas que eram ofertadas de acordo com suas peculiaridades, tendo como prioridade o Português como segunda língua adequado à leitura e à escrita, capacitando-os no fazer pedagógico, com recursos adequados à singularidade, dando suporte para a implementação desta nova realidade.

O projeto era ofertado em dois estágios: o 1 e o 2, e a diferença dava-se, em princípio, pelo aprofundamento dos conteúdos.

Aquelas e aqueles professores, assim como a escola CED 06 de Taguatinga, ao desenvolver este projeto, tiveram o cuidado e responsabilidade de atender às demandas de estudantes surdos que ali estavam em suas condições tanto linguísticas, textos em língua portuguesa), mas também de forma social, trabalhando suas autonomias e incentivando a todas e todos como protagonistas de suas histórias.

Ampliando a Experiência do POPS

A fim de compreender ainda mais como foi a experiência de criar e executar um projeto de ensino de Língua Portuguesa para sujeitos surdos em uma escola pública naquele contexto, entrevistamos três professoras que participaram do projeto na época. São três mulheres, aqui denominadas A B e C, todas formadas em Letras, uma com formação em Português como segunda língua, uma mestra em Letras e uma doutora em Linguística. Das três, duas continuam atuando na área de educação de pessoas surdas em outros contextos.

Organizamos os resultados das entrevistas em temáticas, de acordo com as perguntas que foram realizadas e as respostas produzidas.

• CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

Uma das nossas primeiras perguntas foi com relação ao contexto sociopolítico no qual foi idealizado o POPS. De acordo com a entrevistada C:

o contexto que envolve a educação de surdos mudou muito desde 2002, com a sanção da Lei 10.436. Contudo, a política educacional não mudou muito. O Atendimento Educacional Especializado foi instituído para todas as escolas do Brasil com a orientação para um atendimento COMPLEMENTAR e SUPLEMENTAR. Minha proposta de atuação não se encaixa somente

nesses princípios, pois, antes de ser complementar e suplementar, minha proposta de trabalho é SUBSTITUTIVA.

• INCLUSÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS

No que diz respeito à inclusão escolar e sua relação com a educação de sujeitos surdos as professoras refletiram que:

A – A priori, podemos dizer que a inclusão de surdos com ouvintes é a melhor solução. Pois eles poderiam se integrar com os ouvintes. Porém, fomos percebendo aos poucos que não existia essa integração e os alunos surdos estavam ficando prejudicados em relação ao conteúdo. Chegamos à conclusão de que, para as outras deficiências, era importante a inclusão em sala de aula regular. Mas no caso do surdo, não. Eles precisavam de uma acessibilidade linguística e com metodologias próprias.

C- Os estudantes surdos eram bastante respeitados na instituição. Pode-se dizer que a inclusão social é um aspecto relevante nessa proposta. Assim, a inclusão social realmente existia. Contudo, o benefício parece ser maior para os não-surdos que para os surdos. A efetiva inclusão educacional, no que diz respeito aos aspectos de conteúdo, avança, mas deixa ainda muito a desejar.

• ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CED-06

Com relação especificamente ao processo de inclusão escolar que ocorria no CED-06 naquele contexto, as professoras responderam:

A – Os alunos eram incluídos na sala de aula. O número de alunos em cada sala era reduzido. Os surdos estavam nos dois períodos: No matutino, tinham aula de reforço de todas as disciplinas. E no vespertino, eram incluídos com os alunos ouvintes.

B- O CED 06 foi muito importante para a educação de surdos, pois colaborou inclusive como modelo posteriormente para a escola bilíngue, mas no início, não se imaginava nada disso, as turmas eram inicialmente inclusivas, e os alunos tinham o apoio da sala de recursos que eram de professores que conheciam a língua de sinais e que davam suporte das disciplinas através dessa língua, que é a dos alunos surdos, para apoiá-los no processo educacional. Com isso, foi percebido que a inclusão em sala de aula junto aos professores regentes dos ouvintes, e as aulas em horários contrários na sala de recursos não era suficiente, e que os alunos surdos poderiam ter mais ganhos educacionais se eles tivessem

um atendimento mais voltado para eles. Aí é que começam a surgir as primeiras turmas bilíngues.

C- A proposta da instituição era apenas de inclusão, com turmas de ouvintes e surdos concentradas em todas as séries do Ensino Médio, nas primeiras letras. Turmas A e B, de cada série, tinha surdos e um professor que atuava na interpretação das aulas para a Libras. A Libras era a segunda língua da escola. O português era a primeira língua. O olhar para o surdo era sempre de adaptação. A escola era preparada para acolher os surdos, mas não dedicada a eles. As demandas da área da surdez, sempre foram apresentadas pela equipe de professores da sala de recursos, do Atendimento Educacional Especializado. Sempre tivemos de correr atrás para conseguir o que precisava em termos de materiais. A equipe era grande. Os estudantes chegaram a ter aproximadamente uma equipe de 20 professores para atendê-los, pois havia, minimamente, um professor para cada disciplina e um intérprete para cada sala.

• ELEMENTOS DA CULTURA SURDA

No que concerne à cultura surda, perguntamos se havia na escola elementos da cultura surda preservados e como eram utilizados, ou incentivados, na prática pedagógica. As entrevistadas responderam:

A - A língua de sinais não era muito difundida entre os professores, mas existia um respeito pela língua e pelos alunos surdos. Durante esse período, a escola como um todo foi percebendo a importância da língua de sinais na educação dos surdos.

B- A acolhida dos professores do CED06 foi algo importante, eles davam acessibilidade com os intérpretes, e começaram a despertar o olhar mais diferenciado às necessidades dos surdos, e por outro lado quando perceberam a importância do aluno surdo ter material exclusivo para eles.

C- Com relação ao lugar da língua e da identidade surda, pode-se dizer que, previsivelmente, como o ambiente escolar era constituído de maioria dos estudantes não-surdos, o lugar ocupado pela cultura e identidade surda, sem dúvida, é secundário. Na instituição, deu-se início um evento conhecido como FESTSURDOS. Nesse evento, sim, a ideia era priorizar a língua de sinais e a cultura surda. O diferencial de atuação com os estudantes surdos, onde efetivamente a Libras não tinha papel secundário, ocorreu primeiramente no ensino de LP para surdos pois nesse contexto, os estudantes estudavam em turmas específicas. E, por exemplo, no POPS, que

foi o projeto que desenvolvemos, a prioridade era a língua, identidade e cultura surdas.

• FILOSOFIA EDUCACIONAL DO CONTEXTO

É sabido que na educação de surdos, no mínimo três filosofias educacionais são continuamente encontradas. Nesse sentido, desejou-se saber qual a filosofia predominante na escola CED 06 naquele contexto. As professoras responderam o seguinte:

A – Não havia nenhuma proposta educacional, mas o que percebíamos era a filosofia da Comunicação Total. Os professores tinham boa vontade, mas não tinham o domínio da língua. Então, para que os alunos aprendessem se valiam de diversos recursos como a mímica e o teatro. Essa realidade foi mudando aos poucos, até que começamos a vislumbrar o início de um bilinguismo.

C- A proposta fala em educação bilíngue, mas é comum cada profissional ter um entendimento do que vem a ser Educação Bilíngue.

• PROJETO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS-POPS

Com relação especificamente ao POPS, as professoras afirmaram:

A- O POPS foi o pontapé inicial para que adotássemos uma postura de Português como segunda língua para surdos. A partir da implementação do POPS no CEF - 04 começamos a não adaptar o conteúdo de Português como primeira língua, e sim como segunda língua para surdos.

B- O POPS veio resgatar a necessidade da educação para surdos. A gente percebia que os alunos inseridos naquele contexto junto dos ouvintes, havia muitos conteúdos que estavam sendo ministrados de maneira que para o surdo eram complicados de serem adquiridos da forma como vinham sendo dados. Como por exemplo: a questão da acentuação tônica, que para o surdo tem que ter um enfoque visual, porque ele não percebe as questões fonéticas. O POPS trabalhava com o Português como o aluno precisava aprender para compreender a leitura de um texto.

• OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS DO POPS

A- Os objetivos eram diferentes devido à fase escolar do aluno. No entanto, nosso maior objetivo era o ensino de português como segunda língua com uma produção visual. O objetivo principal era desenvolver a habilidade de leitura e escrita através de atividades como a identificação do gênero e tipo de texto, observação do dicionário, percepção dos implícitos do texto, reconhecimento da organização sintática e do léxico.

• PRINCIPAIS AÇÕES PEDAGÓGICAS

B- O POPS trabalhava com a metodologia visual e a seleção de textos no datashow era frequente. Nós não permitíamos que eles fizessem a tradução de palavras porque isso causava equívoco na tradução, então a gente trabalhava coisas como: o contexto de uso, jogos, língua em uso, produção escrita e eles faziam sempre coisas diferentes. Era similar a uma aula de idiomas, tinha esse lado didático, divertido, tinham brincadeiras, eles gostavam muito. Os alunos surdos saíam das salas inclusivas no horário do Português, e as professoras do POPS esperavam para recebê-los. Havia produção de material didático, planejamento de aulas. Cuidávamos da busca de imagens, material de dúvidas, observações e fixações. A turma surgia com dúvidas e cada aula era um planejamento novo, e depois a produção do material eram elaborados. O planejamento sempre era enriquecido, e as diretrizes das aulas também eram orientadas pelas dúvidas dos alunos. Projeto superinteressante, inclusive nos horários vagos os alunos voltavam e perguntavam se podiam ficar lá para assistir aulas.

• INTERAÇÃO ALUNO SURDO/ALUNO OUVINTE

A- Naquele período em que estive na escola, entre 2001 a 2013, não havia interação de surdos e ouvintes lá. Eram raros os momentos de interação em jogos escolares e quando alguns alunos ouvintes queriam aprender Libras.

B – Era uma forma tímida, os alunos compartilhavam cada um com sua turma, mas não havia muita troca devido à barreira linguística.

C- Como já disse, a inclusão social existia, mas a inclusão educacional (acesso a conteúdo de forma isonômica) não era muito efetiva nos espaços inclusivos. O atendimento em sala de recursos para todas as disciplinas sempre foi o espaço onde o estudante tinha mais oportunidade de se desenvolver. Apesar de a proposta do AEE não ser adequada como deveria para os estudantes surdos, foi por meio do AEE que conseguimos apresentar o POPS que desenvolvemos com os estudantes com muito sucesso. Foram aproximadamente 6 meses em 2005.

Considerações finais

O que podemos destacar com o resultado deste estudo é o respeito à diferença que há em uma escola que compreende a aluna, o aluno em sua especificidade, neste caso por meio do Projeto POPS- Português para surdos, em relação àquelas escolas que talvez possam ser iguais em estruturas físicas, mas que não dão visibilidade para a demanda apresentada pelas, e pelos alunos, descredenciando da possibilidade de se atuar em contextos verdadeiramente inclusivos.

Faz parte do processo educativo inclusivo a equidade, isto é, deve-se oferecer o direito à igualdade de oportunidades à aluna, ao aluno, independentemente de suas diferenças. É fazer o possível para que aquela aluna, ou aluno, esteja no mesmo patamar de aprendizagem que as, e os demais, e nesse sentido, a escola é totalmente importante no movimento de incorporação e criação de medidas e práxis que levem benefícios às, e aos alunos que nela estejam sendo sujeitos surdos ou não, atendendo de forma sistemática a uma sociedade plural.

O que podemos analisar é que, inicialmente, três professoras realizaram uma tarefa de leitura da escola a que estavam inseridas, mas que exatamente por terem a percepção do que era de fato uma proposta inclusiva, usaram meios tanto físicos quanto pedagógicos e estruturais de identificar se as, e os alunos surdos apresentavam dificuldades. Observavam, por exemplo as pesquisas censitárias que demonstravam o crescimento do número de sujeitos surdos nas escolas; se eram atendidos com os direitos legais e universais, sob a face da inclusão, mas que realmente não estavam sendo incluídos.

Essa observação só pode ser feita neste espaço a partir da compreensão de que um ambiente educacional deve ensinar para a transformação, e o espaço educacional apresentado anteriormente não estava adequado ao que as, e os estudantes precisavam, sendo que as, e os profissionais que ali estavam desconheciam as formas de atendê-los. Conforme relatos nas entrevistas, as executoras do projeto afirmaram que a inclusão social era até alcançada, porém com pouca

significância, já que estudantes surdos ainda não estavam sendo beneficiados em aspectos acadêmicos, pois não havia professoras e professores preparados para ensiná-los conforme suas demandas, tampouco materiais para esse atendimento.

Pelo que pudemos compreender da educação de pessoas surdas, o ideal é que tenham sempre um material imagético, que reforce suas habilidades visuais, considerando que os surdos abstraem melhor pelo emprego de estratégias de imagens, como foi realizado no Projeto POPS, que utilizava a multimídia por exemplo.

Analisando o contexto da época em que foi desenvolvido o POPS, no ano de 2009, ainda se tinha pouca instrumentação voltada para uma pedagogia visual na área de surdez no Brasil. Mesmo com essas questões, o projeto conseguiu confeccionar materiais que deram suporte às aulas, e saiu da quase intransigência institucional de se colocar a, e o estudante surdo na condição limitante de assistir às aulas de português pensadas e executadas para ouvintes, dando abertura para que fossem direcionados na hora destas aulas, para o ensino de português como segunda língua.

As docentes notaram que nesse formato, muitas alunas e alunos surdos não conseguiam acessar a aprendizagem de Língua Portuguesa, acompanhar as aulas ministradas, e aí aparece a importância que deste projeto.

Para que a proposta alcançasse seus objetivos, manifestou-se a preocupação com o efetivo envolvimento das, e dos profissionais da educação na implantação e efetivação da educação inclusiva na escola. Conforme afirma Imamura (2007, p. 26, apud Lopes, 2008), “as práticas pedagógicas podem vir a promover condições para o surgimento, manutenção e exposição das deficiências, quando não propiciam a adequação de objetivos, conteúdos, materiais e estratégias de ensino às necessidades de seus alunos”.

As professoras e professores, por meio do POPS, criaram condições para entenderem as mudanças no processo de transição educacional, e capacitarem-se para a diferenciação no fazer pedagógico, para este novo momento, que exigia as peculiaridades

de cada aluna e aluno para propiciarem o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

O POPS tinha como uma de suas características marcantes a metodologia visual, o uso de recursos de acessibilidade tecnológica, oferecendo às e aos estudantes a plataforma digital do projeto, denominada POPS-DIGITAL, na qual faziam suas tarefas e ficavam afinados com a passagem da mudança que a internet possibilitava à sociedade a que também faziam parte.

Professoras e professores que integravam o projeto, tinham a formação em Letras, e fizeram suas formações continuadas com base nesta linha de pesquisa, tendo como parceria a UnB, de onde obtiveram suporte acadêmico para o desenvolvimento que foi levado à escola. Essa transversalidade em que o POPS estava constituído fez com que tivesse tanta relevância e visibilidade que migrou para outras escolas, como na parceria com o CEF 04, sendo implementado com o suporte das professoras idealizadoras e de profissionais da escola que tinham interesse no projeto.

Percebe-se que o POPS se constituiu como uma iniciativa de redirecionamento que trouxe benefícios a comunidade escolar. Partindo de uma escola-polo, esta iniciativa educacional teve a magnitude de alçar um modelo mais tarde de escola bilíngue.

O atendimento bilíngue começou desde que as, e os alunos ficaram “livres” para assistirem as aulas ofertadas exclusivamente para eles, destacando o que se espera de uma filosofia bilíngue na educação de pessoas surdas, a importância de se usar a Libras como primeira língua e o português como segunda. Essa ação foi culminante para o desenvolvimento do ensino bilíngue no Distrito Federal.

Notamos que com a aquisição do bilinguismo, o indivíduo surdo desenvolve sua subjetividade, pois conquista meios e recursos para sua inserção dialógica no mundo, participativa, como na troca de experiências em seu meio, elaborando as suas concepções de mundo.

Pudemos identificar no depoimento das professoras que o convívio e relação de estudantes surdos com ouvintes ainda era

“tímida”, lenta e quase imperceptível, mas que existia. Esse é um ponto valioso, pois mesmo que fosse uma interação discreta, já se podia perceber sementes de uma relação.

Nessa escola, pude ver essa troca de vivências, de ter a riqueza de me sentir tão aluna quanto as alunas e os alunos que tinham uma especificidade, a qual eu e outras alunas e alunos ouvintes não tínhamos, mas que estávamos ali juntos pela mesma legibilidade de direitos e pelo mesmo ideal, o de se constituir como pessoa no processo escolar.

Os resultados mostram que os desafios de um momento histórico contribuíram, a todo momento, para a quebra de barreiras, e de que essas barreiras não causavam por si só uma cisão. Elas serviram de desafios para profissionais colocarem em prática suas metas e de lançá-las ao contexto a que estavam, mas sobretudo suas inquietações e enfrentamentos serviram para realizar uma prática pedagógica singular, diferenciada e inclusiva.

Nessa direção, reafirmam o compromisso com a educação bilíngue para pessoas surdas, isto é, Libras como primeira língua e Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar.” (QUADROS, 1997, p. 27). E desenvolvem uma expectativa com relação ao trabalho pedagógico: “O professor, para isso, deve ser capaz de promover ajustes que levem o ensino a flexibilizações, adaptações e, principalmente, às adequações necessárias. (POPS, DRET- TAG, 2010, p. 03).

Referências

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A Singularidade Visuo - Espacial do Sujeito Surdo**: Implicações Educacionais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 31 de março de 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4235#:~:text=https%3A//repositorio.unb.br/handle/10482/4235>

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. São Paulo: UFSCar, 1989.

MOURA, M. C. de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HARRISON, K.M.P. O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

POPS – Português para surdo. **Projeto Educacional**. Brasília: SEDF, DRET, TAG, 2010.

POPS – Português para surdo. **Projeto Educacional**. Brasília: SEDF, DRET, TAG, 2012.

POPS DIGITAL – Português para surdo- versão digital. **Projeto**. Brasília: SEDF, DRET, TAG, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: EDUSF, 1999.

Capítulo 8

Questões identitárias em uma turma de educação infantil de uma escola bilíngue para sujeitos surdos¹

Rayssa Oliveira Sousa
Edeilce Aparecida Santos Buzar

Em muitos casos, investigar a área de educação de pessoas surdas implica em ancorar parte da pesquisa nos estudos de identidades para compreender as especificidades, e singularidades, destes sujeitos.

No atual estágio de globalização, os estudos sobre identidades têm sido de grande relevância. Neste tempo em que as fronteiras nacionais estão sendo diminuídas, com uma integração maior entre os países e resultando em novas combinações de espaço e de tempo, o mundo tem se tornado muito mais interconectado e todas estas questões têm trazido um efeito sobre as identidades (HALL, 2015).

Assim como diversos conceitos e estudos sofrem mudanças ao longo do tempo, as concepções e estudos em relação à identidade também têm passado por modificações, sobretudo, no atual momento vivido pela sociedade, em que a globalização impera acompanhada pelas inovações tecnológicas, que causam grandes transformações sociais. Nesse momento, as mudanças sociais são muito rápidas e dinâmicas.

No entanto, Woodward (2014) destaca que a construção e manutenção da identidade dependem de um jogo que é tanto simbólico, quanto social. “A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por

¹ Este texto é um recorte, com modificações e correções, de nossa monografia do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília em 2016.

exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vividias” nas relações sociais”. (WOODWARD, 2014, p. 14).

Além disso, esta autora entende que as identidades são construídas por meio da marcação da diferença, de forma que haja uma dependência entre elas. “A identidade, pois não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”. (WOODWARD, 2014, p. 40)

Para Woodward (2014), as identidades além de serem marcadas pela diferença, estão diretamente relacionadas ao discurso, o que reforça a afirmação anterior dada pela mesma autora em relação ao fato de a identidade ser relacional, e por meio dessa relação com o outro, os discursos acontecem. “Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”. (WOODWARD, 2014, p. 56)

Nesta mesma concepção, Silva (2014) corrobora com Woodward (2014) ao afirmar que “identidade e diferença estão em uma estreita dependência” (SILVA, 2014, p. 74), sendo indissociáveis, isto é, onde há identidade sendo marcada, a diferença certamente estará. No entanto, o autor destaca que embora a relação entre elas seja direta, não convivem harmonicamente, pois são continuamente disputadas.

Além de apresentar a relação entre identidade e diferença, Silva (2014) também defende o fato de a identidade ser relacional, visto que é construída na relação com o outro. Contudo, o autor destaca que, embora haja uma tendência em fixar e estabilizar a identidade, deve-se compreender que ela não é uma essência, nem mesmo um dado ou fato da natureza ou da cultura, como queriam os teóricos do iluminismo.

Nesse sentido, Silva (2014) enfatiza que a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente e tampouco homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Muito pelo contrário, segundo o autor, a identidade é instável, contraditória,

fragmentada, inconsciente e inacabada. Silva (2014) reitera que mesmo com uma tendência de querer fixar e estabilizar a identidade, isso é uma impossibilidade, pois não há como fixar algo que está em processo contínuo de construção.

Conforme nos aponta Hall (2015, p.11) “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Nessa dinamicidade, o sujeito assume várias identidades de acordo com cada contexto.

Sendo assim, neste trabalho enfatizo as questões relacionadas às identidades que foram pesquisadas e evidenciadas ao longo de um processo investigativo. A pesquisa foi realizada em uma escola bilíngue para sujeitos surdos, numa turma de educação infantil composta por quatro alunos, sendo dois surdos e dois ouvintes. Neste contexto, embora a escola fosse para surdos favorecendo o desenvolvimento da identidade surda, permitia a matrícula de ouvintes desde que aceitassem a Libras como primeira língua. Dessa forma, em algumas turmas conviviam estudantes surdos e ouvintes na mesma sala de aula, como foi o cenário da pesquisa em questão.

Identidade e surdez

Ao relacionar os estudos de identidades com os surdos, percebe-se que em tempos remotos, isto é, na Antiguidade, eram abandonados, mortos ou jogados de despeñadeiros, porque a concepção de identidade era essencialista. Isto é, não havia lugar para quem não se enquadrava no modelo de homem, centrado, racional e consciente de sua ação. (Hall, 2015). Sendo assim, se acreditava que os surdos possuíam uma identidade doente, deficitária, impossível de ser modificada.

Contudo, durante a Idade Média, com o advento do Cristianismo, matar passa a ser pecado. Neste contexto, há alguns relatos de acolhimento destes sujeitos em mosteiros, mas ainda sem

perspectiva de mudança. Sendo assim, o indivíduo surdo continua sendo tratado como possuidor de uma identidade faltosa, defeituosa, pecadora, entre outras.

A partir da Idade Moderna, talvez pudéssemos dizer que a identidade surda passa a ser cada vez mais relacional, ou seja, começa a ser considerada uma identidade, ainda que com defeito, e uma compreensão de transformação desta situação a partir da perspectiva médica, religiosa e educacional, começou a se fortalecer.

Até chegarmos ao momento atual, no qual as contradições entre o ser surdo na comunidade ouvinte e na comunidade surda persistem, a luta por sua língua ou a negação dessa língua, à submissão aos métodos de reabilitação oral ou o contrário à aversão a esses métodos, entre outros. Além desses aspectos, o fato de surdos serem vistos como mais uma pessoa com deficiência, e subjugados à cultura dos ouvintes, inviabilizaram durante muito tempo os estudos e pesquisas nesta área.

Em sua dissertação de mestrado, Perlin (1998), que é uma pesquisadora surda, estuda as identidades surdas a partir das concepções de identidade apresentadas por Hall (2015), que foi um teórico cultural e sociólogo. Para a autora, em relação à concepção do sujeito do iluminismo, os surdos não tinham espaço, não eram notados, tampouco suas singularidades consideradas, pois sob esta perspectiva não havia reconhecimento “para o sujeito plural e cultural, visto que as identidades se moldavam dentro de uma representação única” (PERLIN, 1998, p. 8).

Com esse entendimento de que as identidades eram unificadas e centradas, tudo o que fosse plural e diverso em relação às identidades era descartado, dessa forma, os surdos por serem diferentes dos ouvintes, não tinham suas especificidades reconhecidas. A autora ainda acrescenta que, “os surdos viveram muito tempo sem serem capazes de se referirem as coisas que de fato estão dizendo, pois na história iluminista, ser surdo é ser privado de direitos de ser político” (PERLIN, 1998, p. 16).

No que se refere à perspectiva do sujeito sociológico, que compreende dentre outros elementos o fato de que as identidades são construídas na interação social, Perlin (1998) exemplifica, em seus estudos, que sob esta vertente “a exclusão dos surdos do mercado de trabalho, poderia ser explicada da seguinte forma: o surdo não foi suficientemente estimulado pelo meio em que vive para conseguir disputar o mercado de trabalho” (PERLIN, 1998, p. 8).

Nessa perspectiva, as identidades surdas dependem da relação com os outros, no caso de surdos que se relacionam com uma perspectiva auditiva reabilitadora, na qual se entende que o mundo deve ser desenvolvido a partir do oralismo, a identidade destes sujeitos será construída com base na perspectiva dos sujeitos ouvintes. Entretanto, os surdos que interagem com outros surdos, de forma que a interação com os outros pares semelhantes seja estabelecida, fortalecem e promovem, na sua relação, a identidade surda.

Sendo assim, não há como ignorar o fato de que os surdos, na maioria das vezes, são marginalizados e pouco, ou talvez nada, interagem socialmente. Essa dificuldade com a interação se dá, principalmente, pelo fator linguístico, pois a língua dos surdos é constituída em um espaço visual e, na maioria das situações, é desconhecida pelos ouvintes que têm uma língua oral.

Dessa forma, a não familiaridade dos surdos com a língua portuguesa, e a não proficiência dos ouvintes em relação ao uso da língua de sinais, são os principais responsáveis por esta dificuldade de interação social. Essas questões levam à marginalização dos surdos. É evidente que estas questões se encontram apoiadas em concepções de identidade equivocadas com relação ao sujeito surdo.

Entretanto, sob a ótica do sujeito pós-moderno apresentada por Hall (2015), na qual a identidade não é fixa, essencial ou permanente, Perlin (1998) coaduna com o posicionamento do autor e destaca que “a identidade surda é uma luta instável e nunca será fixa” (PERLIN, 1998, p. 16). Nesse sentido, a autora defende que as identidades além de serem múltiplas, surgem em diferentes contextos e discursos, podendo ser questionadas e rearticuladas. Perlin (1998) argumenta que não há como conceber um único

modelo de identidade surda, pois é perceptível a fragmentação das identidades surdas no momento que se analisa a diferença existente entre os surdos. A autora reitera que não há como fixar um conceito de identidade surda, pois as identidades surdas além de serem cambiantes, dependem de outros aspectos.

Identidade, diferença e surdez

As pesquisas apresentadas por Perlin (1998) e por outros pesquisadores tais como, Skliar (2005) e Ströbel (2007), sustentam que um dos aspectos singulares, e que caracteriza a identidade surda, diz respeito à relação do surdo com a língua de sinais. Skliar (2005) entende que a língua de sinais rompe com a deficiência linguística apresentada como consequência da surdez, pois, por meio desta língua os surdos conseguem constituir uma comunidade linguística, ainda que minoritária, não sendo um desvio da normalidade, como foi vista por muito tempo (SKLIAR, 2005).

Nesse sentido, Buzar (2010) afirma que “a comunidade surda se organiza em torno da língua de sinais, o que lhes dá o sentimento de identificação grupal, uma identificação a partir das relações sociais, em um paradigma da diferença e não da deficiência” (p. 45).

Skliar (2005), acrescenta que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida” (SKLIAR, 2005, p.11). Para o autor, é fato que a identidade surda será reconhecida pela diferença e conforme apresenta em seus estudos, há alguns traços sobre a surdez que não devem ser desconsiderados neste reconhecimento. Para Skliar (2005) a surdez é uma experiência visual, acrescentando ainda que, a identidade surda é uma identidade múltipla ou multifacetada, respaldando os estudos de Perlin (1998).

Essa mesma perspectiva corrobora Ströbel (2007), uma pesquisadora surda que, como Perlin (1998), se dedicou aos estudos em relação à identidade surda. Em seus estudos, a pesquisadora afirma que “os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais e temos

orgulho de sermos simplesmente autênticos surdos” (STRÖBEL, 2007, p. 14). Essa afirmação de Ströbel (2007) mostra o quanto, atualmente, a maioria dos surdos se sentem orgulhosos em relação às diferenças que apresentam em sua identidade. No passado, sob a ótica do sujeito do iluminismo esta situação não ocorreria, posto que o sujeito era visto como unificado e as diferenças não eram reconhecidas, tampouco valorizadas.

Com a mesma proposta de estudar as identidades surdas relacionadas com a diferença, Perlin (1998) acrescenta que “a identidade surda precisa, no entanto, ser procurada na diferença, para além de um conceito redutor, o da subordinação. Precisa, por exemplo, ser procurada numa concepção de diferença e de resistência” (PERLIN, 1998, p. 7). Por essa razão, Perlin (1998) assevera em seu estudo que os surdos possuem identidade própria, ainda que muitos ouvintes não queiram reconhecê-la, o que comumente provoca resistência e imposição de concepções ouvintistas aos surdos.

De acordo com os estudos apresentados por Ströbel (2007), as identidades surdas não são reconhecidas pela sociedade e, dessa maneira, por muito tempo e até os dias atuais, as pessoas costumam ver os surdos pelas lentes das debilidades, e não das potencialidades. Consequentemente, muitas vezes, os surdos sofreram e, infelizmente, ainda sofrem opressões por parte dos ouvintes e entre eles mesmos e com isso, até este momento, muitos estão à margem da sociedade. Ströbel (2007) destaca que “quanto mais insistem em colocar “máscaras” nas suas identidades e quanto mais manifestações de que para os surdos é importante falar para serem aceitos na sociedade, mais eles ficam nas próprias sombras, com medos, angústias e ansiedades” (STRÖBEL, 2007, p. 27).

Muitos estudos e pesquisas mostram que durante muitos anos a sociedade tentou corrigir os surdos em relação ao padrão ouvinte. Com isso, além de controlar os surdos, negava-lhes sua cultura e identidade própria.

Identidade, ouvintismo e surdez

Em seus estudos, Skliar (2005) apresenta o termo ouvintismo que se refere às representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos. Para o autor, o oralismo imposto aos surdos é a forma institucionalizada do ouvintismo, pois nessa proposta além da identidade surda não ser reconhecida, os surdos são obrigados a desenvolverem a fala que é uma prática da sociedade majoritária ouvinte.

Buzar (2010) afirma que, seja na escola ou nos demais contextos, o ouvintismo é o resultado de uma imposição de uma cultura ouvinte sobre os surdos, que os fez ou faz sentirem-se diminuídos, inferiores, deficientes. Nessa mesma perspectiva apresentada por Buzar (2010), Perlin e Quadros (2007) defendem que, muitos surdos, por se sentirem ameaçados por esse olhar ouvintista, consideram os ouvintes como melhores e superiores, e veem os surdos como inferiores e incapazes.

Em síntese, os estudos sobre identidade, sobretudo da identidade surda, reforçam que ela é descoberta e construída na diferença e não deficiência. “Os surdos precisam de fato ocupar seus espaços e conhecer sua diferença desde o nascimento, isto é, os surdos precisam expressar suas formas de ser por meio da cultura, da língua, do conhecimento” (PERLIN e QUADROS, 2007, p. 184).

Contextualizando a pesquisa e discutindo os dados

Como citado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida em uma turma de educação infantil que estava composta por quatro estudantes:

Nicolas – estudante surdo, filho de pais ouvintes, cinco anos. Sem fluência em Libras, aos poucos começou a perceber que poderia se comunicar usando suas mãos.

Lucas – estudante ouvinte, filho de pais surdos, quatro anos. Boa compreensão e expressão em língua brasileira de sinais, e em sala de aula priorizava a língua de sinais para se comunicar com seus colegas

surdos, utilizando a língua portuguesa oral para conversar com o colega ouvinte. Na comunicação com a professora, que também é filha de surdos, o estudante oscilava no uso da língua, ora utilizava a língua de sinais, ora utilizava a língua portuguesa oral.

Pedro – estudante ouvinte, filho de pais ouvintes fluentes em Libras, muito envolvidos com a comunidade surda. Com cinco anos de idade, era o mais velho da turma. Fluente em Libras. Ao se dirigir aos colegas surdos conseguia comunicar-se em Libras, mas com o ouvinte falava em português.

Enzo – estudante surdo, filho de pais ouvintes que estavam aprendendo Libras. Possuía fluência em Libras, apresentava facilidade em compreender o que a professora explicava, assim como para sinalizar algo que sabia. Era atento quando queria, já entendia que recebia as informações visualmente, portanto, quando não tinha interesse, desviava o olhar e ignorava a mensagem transmitida.

Professora – ouvinte, filha de pais surdos. Fluente em Libras.

Esse foi o contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida. Ao longo de 8 meses foram realizadas observações das aulas e notas de campo que fundamentaram a experiência vivida neste campo de pesquisa.

Identidade Relacional

Ao longo das aulas foi fácil notar a satisfação dos estudantes quando a professora anunciava que teria um jogo ou uma brincadeira. De fato, o momento de brincar era muito esperado na aula e percebi o quanto a professora priorizava a ludicidade, ainda que não houvesse jogos ou brincadeiras todos os dias.

A professora sempre tinha que acalmá-los antes de brincar. Eles ficavam muito eufóricos e agitados a ponto de, algumas vezes, ela ter dificuldade de passar as orientações gerais do jogo ou da brincadeira. A turma queria brincar, mesmo na sala de aula estava valendo, o importante era a diversão. Quando o momento de brincar era no parque, a euforia era ainda maior.

Geralmente, quando a brincadeira era na sala de aula, a professora tinha umas caixinhas preciosas. Ao vê-las, vibravam imediatamente. Os jogos que brincavam em sala normalmente eram: jogos de memória e quebra-cabeças. O jogo da memória era uma competição porque todos eram muito espertos e tinham estratégias, de forma que não se sentiam tão desafiados. Por outro lado, o quebra-cabeça dava mais trabalho, exigia mais raciocínio. Um dos alunos, ouvinte e filho de surdos, não tinha muita paciência e quando encontrava muita dificuldade queria abandonar o jogo.

Durante os jogos e as brincadeiras em geral, notei a proximidade de um dos colegas ouvintes com um dos colegas surdos. Os dois sempre estavam juntos, parceiros e se comunicavam sempre em Libras. No entanto, quando este aluno ouvinte precisava conversar ou se dirigir ao aluno - ouvinte e filhos de surdos - sempre usava o português oral, ainda que soubesse como se comunicar em Libras. A identificação que os ouvintes apresentavam em relação à oralidade era nítida. Contudo, a professora sempre chamava atenção para que os estudantes ouvintes não excluíssem os colegas surdos de suas conversas.

Figura 1 - Estudantes brincando com o quebra-cabeça em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Indiscutivelmente, os jogos, as brincadeiras e as variadas dinâmicas em geral eram esperadas com muita expectativa pelos alunos da turma observada. Vimos que ao longo das aulas os estudantes amavam brincar, e observei que aprender brincando era sempre muito proveitoso nesta turma. Percebi que os alunos se concentravam com facilidade no momento dos jogos e a maioria deles gostava muito dos desafios, com exceção do estudante Lucas – ouvinte, filho de surdos, que quando se via diante de um desafio com mais demanda pela sua dedicação, ficava desestimulado com facilidade e muitas vezes desistia da tarefa.

Outro fato que chamou atenção ao longo das observações foi que os estudantes eram muito competitivos durante os jogos. Alguns deles, especificamente, um dos surdos e um dos ouvintes, apresentavam muita dificuldade de lidar com as perdas. Sempre que perdiam uma rodada no jogo da memória, por exemplo, ficavam zangados e não vibravam com a vitória do outro colega. Observei ainda, que havia uma grande proximidade entre um dos alunos ouvintes e um dos alunos surdos, aqui denominados Enzo e Pedro, ao longo dos jogos, eram parceiros e gostavam de desenvolver as atividades juntos.

Pedro apresentava uma sensibilidade latente em relação aos colegas surdos, sua comunicação em Libras fluía com facilidade. Este aluno relatou-me ter muita proximidade com a comunidade surda em outros espaços além da escola, o que pode justificar sua identificação com os colegas. Essa relação levou-me a pensar e discutir sobre as diferenças identitárias que parecem não interferir nos relacionamentos entre os estudantes, inclusive não servindo de obstáculos à amizade. Esse fato reafirma que as identidades são construídas na semelhança, mas também no contato direto com a diferença. A turma observada apresentava uma complexidade identitária e riqueza de desenvolvimento significativos.

Por outro lado, constatei ainda que era um desafio a convivência das duas línguas na sala de aula, sobretudo, para os estudantes ouvintes, visto que a primeira língua da turma era a Libras e a primeira língua deles, a língua portuguesa. Isto causava

conflitos uma vez que, ainda que a professora reconhecesse a primeira língua deles, a língua valorizada na escola era a Libras e o português na modalidade escrita.

Identidade: Quem sou eu?

Em uma determinada aula, a professora colou no quadro branco uma imagem de “João e o pé de feijão” e destacou o nome do personagem, e mostrava letra por letra no alfabeto colado na parede, próximo ao quadro branco. Cabe destacar que a professora só mostrava as letras à medida que os alunos iam direcionando, assim tinha certeza de que eles estavam compreendendo.

Quando escreveu o nome João no quadro, aproveitou o momento para abordar a questão do nome completo de cada um deles. Pegou pequenas fichas, cada ficha tinha o nome e sobrenome de cada um deles. Um por vez tinha que encontrar seu nome e respectivo sobrenome, e colá-los em ordem no quadro.

Na mesa de cada estudante havia o nome completo colado para identificar o lugar de cada um. A professora colou a foto de cada um no quadro e trouxe impresso o nome completo de cada aluno. Após embaralhar todos os nomes, individualmente, cada aluno procurava o seu próprio nome e colava ao lado da foto no quadro. Ia um aluno por vez para evitar tumulto, enquanto um aluno procurava, os demais ficavam sentados aguardando a vez, o que lhes causava impaciência. Essa proposta foi muito interessante, visto que os alunos identificaram seus nomes e sobrenomes. Para facilitar a compreensão quando os estudantes tinham dúvidas, a professora pedia que olhasse o nome na mesa e verificassem.

A professora recortou nome e sobrenome de cada aluno e colocou no chão para que os alunos identificassem o nome completo de cada um deles. Essa atividade já havia sido realizada anteriormente, porém desta vez a professora pediu para que além de localizarem seu próprio nome, localizassem também o nome de cada colega.

Para fixar, a professora pediu que cada um colasse o nome completo em uma folha. Nessa atividade, precisaram de auxílio quanto ao manuseio com a cola. Após a colagem dos nomes, a professora aproveitou o momento para ensinar as letras do nome em Libras, e os alunos sinalizaram.

Figura 2 - Estudante procurando o nome



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 3 - Estudante colando o nome no quadro ao lado da foto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Considerei a atividade muito interessante, dinâmica e produtiva. Ainda que tenha consumido algum tempo, posto que os alunos tiveram o desafio de encontrar o próprio nome e sobrenome em meio aos nomes e sobrenomes dos colegas. Observei que esta atividade propiciou um momento de afirmação da identidade de cada um, visto que compreenderam que cada um tem um nome e um sobrenome distinto. Foi uma ótima oportunidade de mostrar aos estudantes que cada um era um ser singular com características próprias.

O fato de os estudantes colarem o nome completo, escrito em português, assim como fazer a datilologia em Libras, apresentando o sinal de cada um deles conforme a professora solicitava, foi mais uma atividade que afirmava a identidade surda, que constantemente era marcada e valorizada nesta sala de aula.

Conforme apresenta Perlin (1998), a identidade que se busca construir neste contexto é uma identidade surda, em que os surdos tenham consciência de que são diferentes, que necessitam de implicações e recursos visuais. Nesse sentido, encaminhando os surdos a afirmarem a cultura visual, reivindicando a história e a alteridade surda. Com o foco na afirmação da identidade surda, a identidade ouvinte apesar de ser considerada não era priorizada.

Além disso, naquela atividade os estudantes reconhecem-se a si mesmo e aos colegas, assim como o João personagem da história “João e o pé de feijão”, anteriormente contada pela professora. Identificaram João como personagem da história e eles próprios reconhecem-se na sala de aula, assim como discerniram seus colegas na interação em sala de aula. O fato de perceberem que cada um tem seu nome e seu sobrenome próprio, afirmava e contribuía com a formação da identidade e singularidade de cada um, sua e dos colegas.

24 de abril – Dia Nacional Da Língua Brasileira de Sinais

Um dia após a comemoração do Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais, a professora preparou alguns *slides*, no primeiro deles escreveu a palavra ontem, e perguntava o sinal, e

eles respondiam. Para ilustrar o que os estudantes fizeram no dia anterior, a professora tinha uma foto enviada pelos pais, em que dois estudantes da turma apareciam juntos em um evento. Aproveitando o contexto da data, a professora apresentou aos alunos o dia 24/04 (ontem), como o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais.

Em seguida, a professora entregou-lhes uma folha em branco e colocava a mão dos alunos, e passava a canetinha por cima. Com auxílio da professora, eles recortaram as “mãozinhas” e colaram em um palito de picolé.

Figura 4 - Aula com uso de *slides* para explicar sobre o Dia Nacional da Libras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Essa atividade foi uma das mais marcantes neste tempo de observação. A ideia da professora de usar a luz do projetor para fazer sombra nas mãos, de forma que os alunos percebessem como a construção da Libras se dá em um espaço visual, e que é uma singularidade linguística dos surdos, foi incrível. Um aluno por vez teve a oportunidade de ter sua mão refletida na luz, de forma que representasse a língua de sinais. Foi uma proposta pedagógica que

abordou a representação simbólica da língua de forma muito relevante e significativa.

Dada a importância do uso da língua de sinais, que também compõe a identidade surda, foi muito pertinente a proposta desta atividade para contribuir com a construção da identidade surda dos alunos surdos desta turma.

Considerações finais

No que se refere às questões identitárias presentes na turma em que a pesquisa foi desenvolvida, muitos questionamentos foram levantados, pois embora a turma fosse heterogênea, isto é, cada sujeito com uma singularidade linguística e cultural, o trabalho pedagógico apresentado era voltado para uma turma homogênea, isto é, como se todos os alunos fossem surdos. O que aponta a prioridade para a identidade surda neste contexto, sobrepujando a identidade ouvinte.

Diante disso, alguns questionamentos são apontados: até que ponto os estudantes surdos e ouvintes devem estar estudando em uma mesma sala de aula em que a primeira língua é a Libras e a cultura surda é a valorizada? Entendemos que os ouvintes devem sim aprender Libras, porém como segunda língua e não como primeira, assim como os surdos devem aprender a língua portuguesa como segunda língua, e não como primeira.

É possível observar ainda algumas fragilidades no que diz respeito ao modelo identitário referenciado nesta turma, pois percebemos que a diferença de identidade entre os alunos não era considerada, dessa forma questiono se o ouvinte estaria sendo normatizado a partir do referencial surdo? Posto que nesta escola as normas são: saber Libras e possuir cultura surda.

À vista disso, cabe reiterar que ao longo das observações, percebi que mesmo a turma apresentando toda esta heterogeneidade, muitas vezes a professora planejava e organizava suas estratégias pedagógicas e didáticas como se a turma fosse homogênea, isto é, como se todos os estudantes fossem surdos,

usuários da Libras e de uma cultura surda, uma vez que a identidade priorizada no contexto analisado era a surda.

Em relação à prática pedagógica, acrescentaria mais elementos que contemplassem às diversidades linguísticas e identitárias presentes naquela turma. Por exemplo, em uma das atividades a professora ao abordar o tema família, poderia enfatizar as diferenças entre elas, destacando a primeira língua de cada família, se a língua portuguesa oral ou se a Libras, assim como apontando a singularidade da identidade surda e ouvinte. O que poderia contribuir com a formação da identidade surda e ouvinte dos estudantes. No entanto, a professora não fez referência a estas características. Poderia ainda, reforçar elementos em relação à língua que cada pessoa da família usava para se comunicar, mostrando assim aos alunos que as línguas são um dos elementos que compõem a identidade dos sujeitos.

Para que a pluralidade linguística e cultural fosse contemplada neste contexto, seria fundamental que as diferenças fossem reconhecidas e tratadas igualitariamente. Mas entendo que é um desafio dado o público diversificado, visto que há ouvintes e surdos na mesma turma, o que me leva a questionar se a diferença linguística entre surdos e ouvintes e uma só professora não comprometeria o processo de aprendizagem dos ouvintes, será que surdos e ouvintes estudando juntos na mesma sala de aula, em que a Libras é a língua de ensino não prejudicaria a aquisição da língua portuguesa como primeira língua por parte dos ouvintes?

Questiono ainda se o fato de os ouvintes terem interesse em aprender Libras não significa que precisam estudar numa escola que a primeira língua seja a Libras. Nesse sentido, indago se os estudantes ouvintes presentes nesta turma observada se sentiam pertencentes ao grupo? Ou ainda, se sentiam que sua identidade ouvinte não era priorizada?

Os questionamentos levantados carecem de mais investigações que podem vir a ser respondidas em outras pesquisas. O fato da escola em que esta pesquisa se desenvolveu

ser muito recente, apenas 3 anos, muitas questões ainda precisam e precisarão ser estudadas e investigadas.

Cabe destacar o brilhante trabalho da professora, sua preocupação com as estratégias pedagógicas, visuais, identitárias e culturais, no que diz respeito à comunidade surda. Impressionou-nos o quanto era competente, criativa e pedagogicamente comprometida com o aprendizado dos estudantes. Ressalto ainda, o fato de a professora ser filha de surdos, o que contribuiu para que conseguisse compreender os vários tipos de identidades, a saber, pessoas que falam em Libras, surdas e ouvintes, pessoas que falam língua oral, ouvintes e surdas.

Por outro lado, destaca-se a ausência de um trabalho voltado para a pluralidade linguística e de identidades da turma. A minha reflexão é a respeito das diferentes identidades e sua necessidade de acolhimento e de espaço para se desenvolverem. Percebi uma certa dificuldade de se colocar em prática o discurso e a teorização sobre identidade.

Depreende-se que em contextos bilíngues nos quais convivam estudantes surdos e ouvintes, portanto, diferentes identidades, é preciso que as aulas adquiram um tom identitário e cultural, e que essas questões não podem mais passar despercebidas. Esta pesquisa vem ainda corroborar os estudos que apontam caminhos para a necessidade de se considerar a pluralidade linguística e cultural dos estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes. Não se deve priorizar um grupo de estudantes em detrimento de outros.

Em síntese, destaco que é urgente e inadiável a convivência entre pessoas surdas e ouvintes, um aprendendo a língua do outro, assim como a cultura. No entanto, talvez essa convivência não implique no fato de terem que estudar juntos na mesma sala de aula. Pelo que foi observado, analisado e discutido ao longo desta pesquisa, a convivência na mesma escola seria desejável, mas, cada um em sua sala, o que poderia contribuir para o fortalecimento e preservação das suas identidades.

Enquanto professores e gestores das escolas temos que zelar para não passarmos a ideia de que as identidades devem ser

essencialistas, isto é, identidade surda é uma coisa, identidade ouvinte é outra. Ressalto que a interação entre surdos e ouvintes nesta turma foi enriquecedora para ambos. A diversidade linguística e cultural contribuiu significativamente para o desenvolvimento deles. Entretanto, o fato de ser uma turma de educação infantil em que as identidades ainda estão sendo construídas este contato direto na mesma sala de aula pode ser um empecilho.

Como apresentado anteriormente, estas questões identitárias carecem de mais investigações, que poderão responder a indagação problematizada no término da análise e discussão dos dados desta pesquisa, e que se sobressai: Como responder às questões identitárias quando elas ainda estão sendo construídas, e há uma sobreposição de uma sobre a outra?

Referências

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **Fragmentos discursivos sobre aspectos da constituição identitária (bi-cultural) dos surdos: um estudo focal**. 2010. 97 p. Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 2008. 51 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; QUADROS, Ronice Muller. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. (Orgs.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p.167-185.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

STRÖBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p.18-37.

WOODWARD, Kathryn Woodward. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 9

Educação bilíngue: do discurso à prática

Ana Catarina Sena de Paiva
Edeilce Aparecida Santos Buzar

O Bilinguismo, como proposta educacional para os alunos surdos, é uma filosofia educacional nova e inovadora. Em súpula, a filosofia defende que todo o processo de ensino-aprendizado dos alunos surdos deve ser realizado em Língua Brasileira de Sinais, ou seja, Libras como língua de instrução, a primeira língua (L1).

Dessa forma, na busca de uma educação de qualidade estudantes surdos, surge, depois de muita luta, a primeira Escola Bilíngue do Distrito Federal, com uma proposta de desenvolver uma política de educação voltada para os estudantes surdos, considerando as especificidades linguísticas, culturais e identitárias desses educandos.

Fruto de uma luta que perpassou séculos, pesquisar e entender melhor esse processo educacional bilíngue, e conhecer melhor esta escola, é uma idealização de qualquer profissional que trabalha com pessoas surdas. É participar da história dessa comunidade.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi compreender os desafios que a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, Distrito Federal, ainda enfrenta depois de quatro anos de existência e, portanto, analisar se houveram transformações dos ideais bilíngues presentes no projeto inicial da escola, e se a escola ainda continua aplicando os princípios norteadores de sua criação, isto é, entender a Escola Bilíngue do discurso à prática.

A pesquisa buscou analisar e compreender a realidade desta escola por meio de observação sistemática de algumas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de verificar como o processo de ensino e aprendizagem estava funcionando; qual a

relação entre alunos e alunas com surdez e ouvintes; como os professores estavam trabalhando; e, de que forma os princípios do bilinguismo educacional para surdos tem se mantido.

A abordagem qualitativa foi escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, com o levantamento dos dados, sua compreensão e interpretação, observando os sujeitos em atividades escolares e as consequências destas ações.

Filosofias educacionais para surdos

Oralismo

O Método Oral Puro ou Método Oralista, como o próprio nome já anuncia, objetivava desenvolver na pessoa surda a fala oral. A busca pelo desenvolvimento da competência linguística oral, em sua concepção, é o que permitiria ao sujeito surdo desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2000, p.102).

Dessa forma, o Oralismo é uma abordagem educacional que busca instrumentalizar os indivíduos surdos a utilizar a língua da comunidade ouvinte, utilizando-se da voz e da leitura labial para gerar uma comunicação e interação social. Parte do princípio da surdez como deficiência, que deve ser tratada e curada para que o sujeito possa desenvolver a língua oral e escrita da maneira mais semelhante possível ao modelo ouvinte.

Assim, através de treinos sistemáticos, utilizando de técnicas da fonoaudiologia sonora, aproveitando os resíduos auditivos da pessoa surda para os aparelhos de amplificação, o oralismo busca que esses indivíduos se expressem por meio da fala. Dessa forma, procuravam ensinar o estudante surdo a discriminar os sons e, também, habilitá-los para saber efetivar corretamente a leitura labial (SKLIAR,2006).

Dessa forma a metodologia Oralista destacava em seu âmago a aprendizagem da fala acreditando que o sujeito surdo só podia reter o conhecimento por meio da oralização (LACERDA,1998).

Algumas das principais formas de trabalhos orais são: Oralismo puro ou estimulação auditiva; método multissensorial/unidade silábica; método de linguagem por associação de elementos ou método da “língua natural”; e, método unissensorial ou abordagem aural (QUADROS, 2006).

Skliar (1998), ainda argumenta que:

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2006, p.1).

Dado isto, o método é questionado quando se percebe que alguns sujeitos surdos reagem bem aos procedimentos clínicos e outros não. Apesar de cada educando, ou educanda, aprender de um jeito, o Método Oralista tinha um grande número de estudantes que não conseguia desenvolver a fala oral, pois não era natural para este grupo, além de ser desenvolvida através de treinos.

Logo, os procedimentos para promover a fala foram em essência exaustivos e cruéis, embora ainda seja defendido por muitas pessoas ouvintes e até mesmo por pessoas surdas.

Estudos evidenciaram também que grande parte das pessoas surdas egressas do processo de oralização, não conseguiram desenvolver a fala e nem fazer leitura labial, pois eram poucas as que tinham habilidades para passar pelos exercícios. Além dos resultados negativos vale recapitular que houve tentativas de melhorar esse método, mas que a ideia central sempre foi corrigir o provável “déficit” do sujeito surdo (CAPOVILLA, 2000).

Portanto, compreende-se que o Oralismo como concepção educacional para o surdo foi, em tese, uma maneira de confinar a

cultura surda à margem da sociedade, ou seja, como mera tentativa de massacrar os valores culturais e linguísticos da comunidade surda.

Comunicação Total

A filosofia oralista dominou em todo mundo até a década de 1960, quando Willian Stokoe publicou o artigo "Sign Language Structure: Na Outline of the Usual Communication System of the American Deaf", demonstrando que a American Sign Language (ASL), a língua de sinais americana é uma língua com todos os aspectos existentes nas línguas orais. A partir desta publicação, surgiram várias pesquisas sobre as línguas de sinais.

Isso, aliado à insatisfação de vários educadores com relação aos resultados educacionais do Oralismo, começou a trazer os sinais e os códigos manuais de volta para as salas de aula dos indivíduos surdos.

Segundo Nídia de Sá (2006), a Comunicação Total apresenta uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. Podemos verificar que um dos aspectos de mais destaque na aplicação da filosofia da Comunicação Total é que favoreceu o contato com os sinais, anteriormente proibido na abordagem educacional do Oralismo, propiciando aos sujeitos surdos o retorno de sua língua no ambiente acadêmico. Porém, foi compreendida apenas como um apoio para a aprendizagem da língua oral no trabalho escolar.

A Comunicação Total acredita que todo e qualquer estímulo linguístico deve ser utilizado para o desenvolvimento do surdo: a língua oral, a leitura labial os sinais, o alfabeto manual, a amplificação sonora, e a leitura e escrita. Apesar disso, a Comunicação Total é considerada por muitos autores um método tradicional, porque, ao englobar todos estes estímulos linguísticos, acaba prejudicando o desenvolvimento da Língua de Sinais, como Língua 1.

Os defensores da Comunicação Total, no entanto, advogam que essa filosofia busca ser natural, ou seja, valoriza o desenvolvimento do sujeito surdo de maneira natural, utilizando todo e qualquer tipo de

comunicação que possa contribuir com seu crescimento. Assim, quanto mais acesso a pessoa surda tiver a formas de comunicação, maior será o seu desenvolvimento integral.

Essa abordagem deixa bem claro que tem a definição de surdez não como deficiência, e sim como característica social. Segundo Goldfeld:

A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação. (GOLDFELD, 1997)

Dessa forma, o objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno. A oralização não é o objetivo em si da Comunicação Total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. Além disso, a Comunicação Total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda, quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por seus elementos visuais representativos, o que facilitaria a aquisição da língua oral e, posteriormente, da leitura e da escrita (Moura 1993).

Apesar da ideia generalizada de oposição entre Comunicação Total e Oralismo, devido à inclusão de sinais na prática daquela, Marchesi (1987), afirma que a Comunicação Total não está em oposição à utilização da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar.

Entretanto os pensadores bilíngues não acreditam que a Comunicação Total impulsiona o uso da língua de sinais. Para Ferreira Brito (1993), com a prática da Comunicação Total a intenção de reconhecimento das línguas de sinais é eliminada tanto

em termos de filosofia, como de implementação, porque, além de artificializar a comunicação, perde-se de vista as implicações sociais da surdez, reduzindo o uso de sinais ao papel de um recurso de ensino que apoia a fala.

Moura et al (1997) explica a diferenciação entre Comunicação Total e a Comunicação Bimodal em seguida:

A primeira não se refere a uma técnica específica, desde que muitas formas de trabalho podem ser adotadas, mas a uma filosofia de trabalho que, na sua concepção original, privilegia a criança surda nas suas necessidades e aceita qualquer forma de comunicação da criança. Já a Comunicação Bimodal refere-se à forma pela qual a língua é apresentada à criança. (MOURA et al (1997), p. 341).

A grande questão é que na escola a Comunicação Total, que traz como filosofia o uso de toda e qualquer comunicação em prol do desenvolvimento do, ou da estudante com surdez, sua prática transforma-se em um bimodalismo, no qual ocorre a “mistura” das principais línguas, ocasionando uma desestruturação linguística e identitária tanto de uma, quanto de outra.

O uso da língua oral junto com os sinais gera uma língua sinalizada, não a língua pura de sinais. No caso do Brasil gera o Português sinalizado, que é a utilização de uma língua com a estrutura de outra, desconsiderando assim que as línguas de sinais têm a sua própria estrutura. É língua oral sinalizada, e não língua de sinais, fazer os sinais da Libras seguindo a estrutura da língua portuguesa.

Bilinguismo

Reconhecer o surdo em sua diversidade e singularidade, compreendendo que ele é um ser social repleto de potencialidades e que entre suas diversas especificidades existe uma que os une como cultura, é o primeiro entendimento para assimilar os preceitos do Bilinguismo. A língua é um fator cultural importantíssimo para o desenvolvimento humano e é um dos

elementos que interagem formando a cultura surda. Observa-se que durante muito tempo a existência de uma língua para o surdo foi negada, indo de encontro a opinião dos próprios surdos.

Em virtude disso, os conceitos do que seria o Bilinguismo é um conceito muito recente. Para Guarinello (2007, p. 45-46):

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos tem apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (...) Na adoção do bilinguismo deve-se optar pela apresentação simultaneamente das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária).

A Língua de Sinais é uma língua natural para o surdo, foi desenvolvida pela comunidade passando de geração para geração. Tem características gramáticas próprias e fixas, assim como as línguas orais. As regionalidades e especificidades de cada comunidade variam, mas sempre mantendo a estrutura gramatical e sua modalidade espaço-visual.

Partindo da visão socioantropológica de que os surdos formam uma comunidade, com língua e cultura próprias, o contexto do Bilinguismo vai se desenvolvendo. O Bilinguismo defende a língua natural dos sujeitos surdos, como uma língua materna, a língua de sinais, mas a importância do português escrito também é mantida. O desenvolvimento da leitura e da escrita é considerado de suma importância para a progressão dos sujeitos gerando assim o termo “Bilinguismo”. As estruturas da Língua Portuguesa escrita para a Língua Brasileira de Sinais são distintas, mas na perspectiva bilíngua se associam. Porém, a língua de instrução da Língua Portuguesa é a Língua de Sinais. É ela a base para todos os outros conhecimentos dos alunos e alunas com surdez.

No Brasil, o professor francês surdo E. Huet planejava montar um Instituto de educação para surdos inspirados nos preceitos de

L'Épée, queria que a instituição fosse para ricos e pobres. Foi em 1856 que a escola finalmente saiu do papel, o Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, o curso que visava tornar os indivíduos surdos produtivos e participativos no mundo do trabalho tinha duração de seis anos.

E. Huet trazia consigo traços marcantes da Língua de Sinais francesa, sinais que até hoje influenciam a Língua Brasileira de Sinais. Durante sua direção a escola funcionou próxima ao projeto inicial, mas quando outros diretores assumiram a instituição o caráter assistencialista e terapêutico sobressaiu-se e passou a ser mais visado do que o caráter cultural pedagógico.

As influências do Congresso de Milão, realizado em 1880, também chegaram aqui. A defesa do colégio era que a língua oral deveria ser ensinada só para os mais aptos, e a língua escrita para todos, junto com o ensino profissional (NOGUEIRA, 2007). A instituição foi marcada por muitos diretores que definiram suas passagens de acordo com a corrente que acreditava, mas o bilinguismo depois de muitas vivências se firmou na Instituição que se desenvolve até hoje, mas com outro nome, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Acompanhada da visão socioantropológica do surdo, o Bilinguismo vem ganhando força no cenário mundial e, também, nas filosofias educacionais para surdos. Isso decorre do olhar mais específico que esta corrente traz consigo, respeitando os aspectos culturais e políticos também. A proposta bilíngue defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual. Portanto, fazer com que a sociedade compreenda a Língua de Sinais como distinta, e não inferior a língua oral. (Bouvet, 1990).

Segundo Nídia de Sá (2006), a educação bilíngue é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua de Sinais considerada como língua natural, e por meio dela será realizado o ensino da língua escrita. Esta filosofia resgata o direito da pessoa surda de ser

ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais.

A Educação Bilíngue traz como princípio a utilização da Libras como primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda língua. Nesse formato, é possível compreender que primeiro o sujeito surdo se desenvolve em sua língua materna, e é nela que aprende o Português.

Na perspectiva Bilíngue o aluno surdo é valorizado em suas especificidades. A língua materna destes sujeitos é uma delas. Esta língua tem características viso-espaciais e é uma singularidade muito presente na cultura. Os aspectos visuais são utilizados como instrumentos e ferramentas no processo de ensino-aprendizagem e são essenciais para que o aluno, ou aluna, desenvolva leitura de mundo.

Outros recursos importantes são os materiais concretos, as imagens, o uso do *Datashow* e, principalmente, o significado do conteúdo trabalhado. Os alunos precisam sentir-se inseridos no processo, o conteúdo trabalhado necessita fazer sentido nas vivências que ele tem, isso é um aspecto essencial para uma aprendizagem significativa.

O projeto de Educação Bilíngue para surdos busca a aceitação da surdez, almejando transformações culturais e de identificação dos sujeitos surdos. Nesta proposta, parte-se do princípio de que o indivíduo, ao adquirir uma língua natural, é capaz de se desenvolver plenamente, vivenciando, aprendendo e se comunicando, além de se identificar com sua cultura. Assim, a concepção bilíngue linguística e cultural na educação de pessoas surdas, luta para que o sujeito tenha o direito de adquirir/aprender a LIBRAS, e que sua língua materna o auxilie, não só na aquisição da segunda língua (majoritária), mas permita sua real integração na sociedade (DIZEU, Liliane 2005).

Dessa forma, compreendermos como as principais características do Bilinguismo para estudantes com surdez é importantíssimo. Uma marca desta filosofia é a Língua de Sinais ser considerada a língua

materna dos alunos surdos, a língua principal, a Língua 1 (L1), a língua de instrução. Segundo Spinassé (2006):

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é freqüentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos lingüísticos e não-lingüísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilingüismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

Entretanto, a oficialização da L1 da comunidade surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é recente. Deu-se através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Com relação aos aspectos gramaticais, a Língua de Sinais é uma língua viso-espacial, formada por parâmetros fonológicos. Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2004) e Brito (2010) apontam estes parâmetros:

- Configuração de Mão (CM): refere-se a formas tomadas pela mão ao fazer o sinal;
- Movimento (M): envolve as diversas direções e formas na construção do sinal;
- Ponto de Articulação (PA): o espaço no qual o sinal é articulado, sendo que pode ser em um espaço neutro próximo ao corpo, ou uma região do corpo, como a cabeça, tronco e mão;
- Expressões Não-Manuais (ENM): englobam os movimentos e expressões da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco; e,
- Orientação de Mão (Or): orientação assumida pela mão na realização do sinal.

As línguas de sinais possuem todos os elementos lingüísticos como qualquer outra língua, podendo criar um número infinito de sentenças, utilizando recursos manuais e não manuais (KARNOPP, 2004). Esse fato foi comprovado pela primeira vez em 1960, por Stokoe e, ao longo dos anos, foram surgindo outros estudos reafirmando o status lingüístico delas (QUADROS, 2008).

Entretanto a importância da Língua de Sinais é inquestionável, é uma língua natural dos sujeitos surdos, é espontânea para esse grupo e isso é passível de observação para qualquer pesquisador, isto é, os bebês e as crianças surdas desenvolvem os sinais com muita facilidade.

Apesar desta língua ter todas as características de uma língua oficial, segundo o texto “A Língua de Sinais Constituindo o surdo como sujeito”, de Liliane Deizeu e Sueli Caporal (ANO), para os profissionais oralistas e os surdos oralizados, que não acreditam no uso da Língua de Sinais, a conquista não teve mérito algum.

Já na visão bilíngue, o oralismo é considerado uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística. Essa visão faz com que o indivíduo surdo não participe do processo de integração social, pois muitas famílias acabam privando-o deste desenvolvimento natural, isto é, o sujeito surdo acaba sendo silenciado pelo ouvinte. (Reis, 1997).

Assim, na concepção bilíngue a pessoa surda tem a possibilidade de adquirir a língua de sinais e a língua que seus pais têm para lhes proporcionar. Mas, a prioridade é aprender e adquirir a língua que faz parte da comunidade surda.

Dessa forma, o trabalho bilíngue educacional respeita as particularidades da criança surda, estabelecendo suas capacidades como meio para esta criança realizar seu aprendizado. Esta proposta também oferece o acesso à língua oral e aos conhecimentos sistematizados, priorizando que a educação deve ser construída, é um processo, e não deve ser adquirida, como muitos acreditam (DIZEU, 2005).

Vale destacar que, o direito dos sujeitos surdos a uma educação bilíngue foi garantido no Brasil através do Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece a oferta obrigatória de uma educação bilíngue aos alunos e alunas com surdez, desde a educação infantil, definindo-a, bem como os espaços no qual deve ser implantada, nos seguintes termos: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam

línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005, Art. 22, §1º).

O Bilinguismo Educacional tem como principal característica a utilização da Língua de Sinais do país como primeira língua. A diferença entre os bilinguismos como filosofias educacionais diz respeito justamente a qual será a segunda língua trabalhada na escola. Nesse sentido, há três tipos de Bilinguismo Educacional:

- Libras primeira língua e Língua Portuguesa escrita como segunda língua;
- Libras primeira língua e Língua Portuguesa oral como segunda língua; e,
- Libras primeira língua, a língua Portuguesa oral e escrita como segunda língua.

Apesar disso, a importância da língua portuguesa como segunda língua no Brasil é o caminho que a maioria das escolas bilíngues seguem. Segundo Salles et al (2004), dentre as modalidades desta língua, a escrita é apontada como a mais adequada, por ser visual e devido a condição biológica dos sujeitos surdos que impede a entrada do estímulo sonoro, fazendo com que a língua oral demande diversas técnicas, envolvendo questões complexas, de ordem cognitiva e também social.

Para que o ensino da Língua Portuguesa seja possível é fundamental romper com o ensino baseado no português para ouvintes, usando os mesmos métodos para as crianças surdas (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Dessa forma, é necessário compreender que o português é a segunda língua, e não a primeira, e por isso deve ser cobrado e ensinado de forma distinta ao, ou a ouvinte.

Pois, a significação e letramento da língua ainda que com didáticas diferentes, a aprendizagem sem a significação do som pode ser mais lenta, necessitar de mais recursos, e a facilidade da compreensão da língua portuguesa escrita pode se desenvolver melhor com a fluência na Língua de Sinais. Dessa forma, neste caminho de ensino e aprendizado da Língua Portuguesa, a aluna ou aluno passa por três estágios de interlíngua. Neles se percebe a

forte influência da estrutura da Libras no português escrito e que, quanto mais o, ou a estudante com surdez se apropria dessa estrutura, menos as interferências ocorrem (Brochado, 2002 apud QUADROS E SCHMIEDT, 2006).

Quadros e Schmiedt, 2006; Pereira, 2012; Giordani, 2012 dizem:

É por meio da língua de sinais que o surdo irá falar do português, das suas estruturas e regras, e recontextualizar aquilo que está sendo lido a partir do seu conhecimento de mundo, que é expresso na Libras. Por isso, ela deve ser sempre reconhecida e valorizada como a primeira língua do sujeito surdo.

É importante que a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) tenha significado para o aluno surdo que a aprende. Ele precisa compreender o motivo e a importância de estar aprendendo essa L2, necessita aprender de forma contextualizada a sua realidade. Gesueli diz (2012, p.174): “O sentido da escrita está no fato de se ter consciência sobre o porquê e para que se escreve”.

No texto “A importância do Português como segunda língua” de Thaís Fleury Avelara, a autora discorre sobre a importância das estratégias utilizadas pelos professores para que os e as estudantes com surdez desenvolvam as duas línguas:

A busca de novas estratégias pedagógicas, o estudo sobre a cultura e a identidade surda, as pesquisas sobre autores que pesquisem a aquisição do Português, são ações necessárias para todos os professores que acompanham alunos Surdos. Com isso, novos métodos de ensino de Língua Portuguesa para alunos Surdos serão desenvolvidos, com o uso de técnicas mais eficientes. A implementação de pesquisas nessa direção, nas licenciaturas de Letras, onde são formados professores de línguas, poderia resultar em estímulo para alunos e professores, trazendo como consequência o aprimoramento de ensino de Literatura e Língua Portuguesa para os alunos Surdos nas escolas.

Assim, é de extrema importância aos, e às profissionais que trabalhem com essa perspectiva bilíngue, compreender que apenas ser fluente em Libras não é o bastante. É necessário haver um estudo da história surda, da cultura surda, de metodologias para o

ensino de alunos e alunas com surdez. Além disso, é muito importante uma especialização em Educação para Surdos para que este, ou esta profissional compreenda a importância da utilização da Língua Materna como língua de instrução.

Com o entendimento de todas essas especificidades da comunidade surda, alinhando aos conhecimentos acadêmicos sobre educação bilíngue para surdos, é possível desenvolvermos grandes escolas bilíngues com o poder de transformação social, podendo dar voz a esta comunidade que tantas vezes foi silenciada por ser minoria linguística.

Além disto, é importante haver em um ambiente escolar bilíngue representações sociais para surdos: na gestão, na docência ou na área técnica. Dessa forma, os alunos e as alunas conseguirão perceber suas potencialidades e serão instigados a se desenvolverem cada vez mais.

Desta forma, a Escola Bilíngue se torna uma parte da comunidade surda, uma porta de entrada para a língua, cultura, representação social e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das alunas e dos alunos surdos.

Em suma, a Escola Bilíngue é uma escola verdadeiramente inclusiva, pois inclui o sujeito surdo na sociedade, dando a ele oportunidade de se desenvolver plenamente, observando suas singularidades linguísticas, respeitando-as e utilizando-as como estratégia para esse desenvolvimento.

O projeto político pedagógico da escola bilíngue do Distrito Federal

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito do Distrito Federal afirma ter um enriquecedor processo de interação pedagógica nas diferentes atividades desenvolvidas considerando, também, a especificidade e especialidade dos alunos e alunas com surdez. (PPP, 2014)

As atividades pedagógicas da escola buscam impedir a segregação de estudantes, independentemente de sua diferença no

aprendizado, para assim potencializar as transformações coletivas do conhecimento. (PPP, 2014)

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Bilíngue, a ação escolar centra-se no, ou na discente e na aprendizagem, num processo de formação e de construção do ser humano que se forma no ambiente social e pedagógico da escola. Por isso a necessidade do domínio do conhecimento da cultura surda pela professora, ou professor, que é propiciado através de estudos e trabalhos coletivos, visando ao aprimoramento do saber, para ensinar com autonomia e didática.

Todo o trabalho pedagógico da escola é planejado no coletivo de professoras e professores, juntamente com a coordenação e com apoio e participação da equipe diretiva, nas segundas à tarde.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Bilíngue tem como finalidade apontar a direção e/ou o caminho a ser percorrido, a fim de cumprir com a função social, que é a de socializar o saber sistematizado e historicamente acumulado com base na legislação vigente: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB, Nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA; o Regimento Interno da SEDF; o Currículo da Educação Básica; e, seguindo ainda os princípios da Gestão Democrática.

A Escola cita seu caráter inclusivo no PPP ao afirmar no projeto que aceita alunos e alunas com surdez ou com qualquer tipo de deficiência, podendo fazer uso do Currículo Funcional, que é uma adaptação/transformação do currículo com objetivo de perceber as individualidades do aluno, ou aluna, e desenvolver o que é mais importante.

Este documento detalha também os objetivos gerais e específicos da escola, o diagnóstico atual, as estratégias para melhoria da instituição. Com relação ao diagnóstico, foi encontrado no PPP que, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental um número considerável de pais apresenta pouca escolaridade, demonstrando dificuldades no acompanhamento escolar de seus filhos.

O PPP explicita ainda que a metodologia usada é de ensino visual, pautada em uma perspectiva pedagógica histórico crítica.

No que diz respeito à avaliação, o PPP assume que a escola adota em sua prática uma avaliação com caráter processual, formativo e participativo de forma contínua, cumulativa e diagnóstica, considerando tanto as estratégias didático-pedagógicas propostas como os processos de aprendizagens dos e das estudantes, procurando atender às diretrizes de avaliação da SEDF triênio 2014/2016.

A escola afirma em seu PPP que todos os professores e as professoras que dão aula para as classes bilíngues têm proficiência em Língua de Sinais. Apontando que, no início, a escola teve dificuldades em conseguir docentes de algumas matérias específicas fluentes em Libras. Mas, estes professores chegaram e se especializaram, buscaram cursos e hoje conseguem ministrar suas aulas em Libras tranquilamente.

A Missão da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga é oferecer ensino de qualidade visando a formação do educando em seu desenvolvimento nos aspectos linguístico, físico, intelectual e social, proporcionando um espaço prazeroso para a aprendizagem e para organização sistemática do conhecimento, da autonomia, do pensamento crítico, a fim de garantir o exercício da cidadania, conforme o PPP (2014).

Os objetivos da escola bilíngue Libras e português-escrito (PPP, 2014) são:

- Garantir os direitos humanos dos surdos, resguardados os princípios éticos, identitários, culturais, educacionais e linguísticos dos direitos universais, por meio da oferta de uma educação integral com projetos diferenciados e específicos para o ensino adequado aos estudantes surdos, de forma a propiciar a inclusão plena destes sujeitos à sociedade.

- Promover o desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo-social dos alunos das turmas de alunos ouvintes remanescentes na instituição, por meio de educação de qualidade, respeitando as diferenças com vistas a aquisição do conhecimento, do pensamento crítico, da autonomia e o pleno exercício da cidadania, respeitando as diferenças, num ambiente prazeroso.

- Assegurar a construção da proposta pedagógica da unidade escolar, tendo em vista a valorização dos profissionais e a elevação do padrão de desempenho da escola.

Os desafios da prática

Figura 1 – Representação das compras no supermercado.



Fonte: Foto da autora para o trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia.

Durante os seis meses da pesquisa realizada, observamos que duas professoras surdas lecionavam. São integrantes da comunidade surda e fluentes em Língua Brasileira de Sinais. A relevância de ter representantes surdos trabalhando na escola Bilíngue já foi citada anteriormente. Essa forma de representação social é importantíssima para toda a comunidade surda, que percebe ali as potencialidades de todos os sujeitos, que devem ser considerados pelas suas capacidades.

Além disso, a representação identitária é essencial para a formação dos e das estudantes com surdez, pois, visualizando o sucesso e a capacidade de outros sujeitos surdos, se sentem mais motivados aos estudos, já que conseguem perceber sentido em estudar e compreender o mundo.

O Brasil está repleto de surdos e surdas brilhantes que inspiram as pessoas da comunidade surda. Contudo, a Escola Bilíngue do Distrito Federal só possuía em todo o seu quadro de funcionários duas integrantes surdas.

A justificativa da escola, e dos professores, para que não haja muitos professores surdos não somente na Escola Bilíngue, mas em toda a rede pública, é a falta da adaptação das avaliações de ingresso na secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Ou seja, a dificuldade atribuída ao concurso justifica o quantitativo de apenas duas professoras na escola inteira.

Um integrante da comunidade surda que serve como exemplo próximo para as alunas e os alunos é sinônimo de incentivo, visto que, assim, os alunos conseguem se espelhar e se sentir representados no mundo do trabalho. A ausência desses profissionais pode trazer uma ideia de que o indivíduo surdo não pertence ao mundo acadêmico e do trabalho.

Além disso, é preciso motivar os indivíduos surdos a ingressarem nas faculdades e universidades, uma vez que a comunidade ganha mais estudos, maior visibilidade e mais força. É necessário incentivar os sujeitos surdos a continuarem os estudos para além do ensino médio. Precisa-se de pessoas surdas na medicina, na engenharia, na pedagogia, na informática etc. Enfim, a comunidade surda pode ampliar suas áreas de atuação profissionais.

Desenvolver uma educação inserida na realidade da aluna, do aluno, facilita a aprendizagem, e as representações da comunidade surda têm que fazer parte do dia a dia, da experimentação e vivência dos, e das discentes com surdez. Além disso, a constituição de uma identidade surda positiva é fundamental para o desenvolvimento de um autoconceito também construtivo, uma relação com a surdez a partir de uma perspectiva singular e não deficitária.

A professora surda desenvolvia duas disciplinas na turma observada: Língua Brasileira de Sinais e Matemática. O destaque, durante todas as aulas, foi para a atenção unânime da classe.

Já na primeira aula de Libras, a professora utilizou de muitos materiais visuais. A participação das crianças surdas chamava muita atenção, pois queriam compartilhar experiências e colaborar sempre com a aula.

Um exemplo de tema que encantou as, e os estudantes surdos foi: a “Comunicação Antiga e suas inovações até chegar ao agora”. As crianças consideraram incrível como eram os telefones, televisões e rádios antigos. Exploraram e vivenciaram este tema através dos aspectos individuais. Havia mais do que uma professora ali, havia uma representante da comunidade surda que sabia exatamente a metodologia apropriada para mediar o conhecimento.

A sala temática de Matemática/Libras, estava recheada de números em Libras, materiais concretos como palitos coloridos, dinheiro de brinquedo, moedas verdadeiras, material dourado e livro didático.

As mesas eram agrupadas em trios, a professora utilizava muito *datashow* com os vídeos e imagens que selecionou para auxiliar nas explicações de matemática e Libras.

Além disso, a educadora também trabalhava muito com a fixação dos sinais em Libras, trabalhava os sinais dos meios de transportes, dos materiais escolares, das estruturas das casas, entre outros, ou seja, com o vocabulário em Libras. As alunas e alunos ouvintes ficaram conversando e a professora surda mostrou-se firme, explicando-lhes que ali não era lugar para oralização.

Com relação ao trabalho feito com dinheiro, foi possível perceber o quanto o numerário ainda é um assunto em construção para alunas e alunos com surdez, e não tão bem definido ainda. Ao serem convidadas a somar o dinheiro no quadro, as crianças, com ajuda de notas de brinquedos e moedas, tiveram dificuldades em resolver as situações e, em todos os momentos a professora estava presente, auxiliando e motivando-as, juntamente com os monitores e a pesquisadora.

Além disso, a fim de trazer o dinheiro para a realidade das alunas e alunos, a professora colocou exemplos mais concretos de

onde pode ser utilizado, como na compra itens do supermercado e produtos de beleza, para que as crianças percebessem o que estava acontecendo ali.

Percebe-se que a educadora, durante suas aulas, não só acreditava nas potencialidades das alunas e dos alunos com surdez, como também oferecia ferramentas para o desenvolvimento pleno das crianças, utilizando de artifícios visuais e sempre percebendo se a aluna, ou o aluno, de fato construiu algum significado diante dos assuntos trabalhados.

E ia mais longe, quando o aluno não construía um significado sobre o tema específico, ela utilizava de didáticas diferentes para que pudessem compreender.

A educação de surdos tem grandes especificidades: uma delas é o seu caráter viso-espacial. As pessoas surdas são extremamente visuais, suas percepções de mundo são desenvolvidas através das construções realizadas pela visão.

A didática e metodologia utilizadas com essa comunidade trazem especificidades linguísticas e culturais advindas das diferentes formas com que sentem o mundo.

Entendendo essa diferença no processo de construção da aprendizagem, percebe-se que estas, e estes estudantes necessitam de materiais didáticos distintos dos ouvintes, da sua língua materna como língua de instrução, das estratégias visuais e explicativas nas exposições dos educadores, enfim, entre mil e uma estratégias.

Dessa forma, quando a professora ou o professor adapta os conteúdos, as aulas, os materiais didáticos e, também a língua, cumpre seu papel de mediador do conhecimento. Assim, quando a educadora, o educador, desenvolve estas habilidades e adequações voltadas a atender as necessidades da aluna e do aluno com surdez na perspectiva bilíngue, faz de fato o papel de mediação.

Neste sentido, fazer uma mediação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade para a vida cotidiana da aluna e do aluno com surdez, e para o ambiente viso espacial

que a pessoa surda necessita para construir sua percepção de mundo, é função da educadora, do educador.

Contudo, estas práticas que atingem alunas e alunos com surdez positivamente não traduziam a realidade da Escola Bilíngue. Um dos princípios da Educação Bilíngue para surdas e surdos é a utilização da Língua Brasileira de Sinais como L1, porém poucas vezes essa filosofia era exercida pelas professoras ouvintes.

Alguns recortes do cotidiano observados durante a pesquisa trazem a reflexão do que seriam práticas pedagógicas compatíveis com as metodologias bilíngues, e um dos principais fundamentos do Bilinguismo para sujeitos surdos é a identificação linguística: o uso de Libras como L1.

Durante a observação nas primeiras semanas de pesquisa, foi possível perceber que a prática de orações no início das aulas era voltada para o público ouvinte, pois não havia intérpretes para auxiliar na comunicação da comunidade surda da escola.

O projeto inicial da Escola Bilíngue de Taguatinga DF ratifica que a língua de instrução em turmas com alunos e alunas com surdez é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os alunos e alunas ouvintes estavam acostumados a falar oralmente em todas as aulas, demonstrando, muitas vezes, não compreender a identificação e o respeito devido a comunidade surda. Inclusive acabavam se dispersando e conversando, oralmente, nas aulas da educadora surda.

Além disso, foi observado que as professoras ouvintes, na maior parte das considerações, faziam uso da Comunicação Total¹ para desenvolver os trabalhos pedagógicos. Em algumas vezes, apesar da fluência das três professoras em Língua de Sinais, elas deixavam de sinalizar e apenas oralizavam.

¹A Comunicação Total acredita que todo e qualquer estímulo linguístico deve ser utilizado para o desenvolvimento do surdo: a língua oral, a leitura labial os sinais, o alfabeto manual, a amplificação sonora, a leitura e escrita. Apesar disso, a Comunicação Total é considerada por muitos autores um método tradicional, porque, ao englobar todos estes estímulos linguísticos, acaba prejudicando o desenvolvimento da Língua de Sinais, como Língua 1.

Sendo assim, a partir do momento que docentes começaram a utilizar os preceitos da Comunicação Total, uma língua se perde em detrimento da outra, de forma que se obtém um português sinalizado, acarretando prejuízos tanto para a língua de sinais quanto para a língua portuguesa.

Nesse sentido, observando as ideais que precederam a criação da escola, são notáveis as práticas que valorizam a língua portuguesa e alunas e alunos ouvintes, ou seja, não dialogam com os objetivos iniciais da instituição. Infelizmente, percebemos neste quesito que a escola, mesmo com seu pouco tempo de existência, já se afasta muito dos preceitos norteadores da sua luta e criação.

Além da língua de sinais não ser trabalhada como primeira língua, a identificação das professoras com a Língua Portuguesa faz com que não utilizem corretamente a Libras nas classes observadas, que deveriam ser bilíngues.

Vale ainda destacar que a identificação das professoras com alunas e alunos ouvintes nas salas é notável, por desenvolverem as habilidades de leitura e escrita mais rápido do que alunas e alunos com surdez. Dessa forma as professoras, alunas e alunos ouvintes conversavam na sala, falas que muitas vezes não eram sinalizadas, desrespeitando alunas e alunos com surdez, que deveriam ser prioridade na escola bilíngue.

Além do uso constante do português oral em sala, algumas professoras possuem uma visão patológica da surdez, chegando a verbalizar, informalmente, que as pessoas surdas precisam desenvolver a língua portuguesa oral para aprenderem a ler e escrever e, também, chegaram a afirmar que sujeitos surdos sem fala desenvolvida são preguiçosos. Essas práticas que consideram a surdez ainda como deficiência vão de encontro ao Bilinguismo e à proposta inicial da instituição.

A desmotivação profissional é outro fator muito presente nas práticas das professoras ouvintes. Nesta observação as educadoras se mantiveram desmotivadas desde o primeiro dia de aula até o último. A indisciplina de alunas e alunos, o esquecimento dos

temas apresentados, e a cultura diferente eram as principais causas citadas para justificar as insatisfações.

Dessa forma, as professoras diziam se sentir desvalorizadas na escola e pela secretaria de Educação do Estado. Em suas falas, a palavra “sobrecarregada” apareceu com frequência.

Em conversas informais, quando as professoras ouvintes foram questionadas como, mesmo diante das insatisfações, continuavam a lecionar, respondiam que precisavam do dinheiro e da estabilidade no emprego. Quando perguntadas por quê, especificamente, escolheram trabalhar com crianças surdas, afirmaram que, a priori, era pela remuneração, mas que depois da experiência, não queriam mais trabalhar com alunas e alunos com surdez. Elas diziam: *“Pela dor de cabeça que eu tenho com essas crianças? Não vale a pena mesmo!”*.

No contexto observado, os princípios norteadores do bilinguismo para indivíduos surdos, como, por exemplo, a utilização da Libras como L1, não são respeitados na sala de aula. As tarefas realizadas nos cadernos são, em sua maioria, cópias ou atividades que desenvolvem a psicomotricidade como cortar e colar.

A nosso ver, a insatisfação e a desmotivação dessas professoras ouvintes demonstram uma fadiga pelo processo de ensino e isso interfere, diretamente, nas práticas realizadas em sala. São práticas que não desenvolvem a língua de sinais, não aproximam o conhecimento historicamente construído pela humanidade do cotidiano das crianças surdas que, desmotivadas, buscam a todo o momento sair da sala. Estas práticas também não impulsionam nem o pensamento crítico, nem tampouco auxiliam na compreensão de mundo de alunas e alunos com surdez.

São ações contraditórias às práticas pedagógicas que devem estar em um processo de ação e reflexão, um ciclo contínuo, provocando na educadora ou no educador pensar sempre sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, todas estas práticas pedagógicas não condizem com os objetivos iniciais da Escola Bilíngue e, também, não dialogam com o próprio Projeto Político Pedagógico da instituição. São estas ações

que afastam mais e mais a Escola Bilíngue de seu projeto inicial, distanciando o discurso da prática.

As escolas tradicionais compreendem uma sala como um ambiente homogêneo no qual todos discentes aprendem de maneira semelhante.

No entanto, uma proposta bilíngue já nasce da diferença, parte da perspectiva que estudantes são heterogêneos e que aprendem de formas diferentes. É claro que estudantes surdas ou surdos e ouvintes se assemelham em alguns aspectos na forma de aprender e compreender o mundo, mas cada um tem suas dificuldades e potencialidades, ou seja, aprendem de formas diferentes.

Dessa forma, o professor que trabalha na escola bilíngue tem que ter um estudo contínuo, para conseguir mediar e facilitar a aprendizagem das crianças.

Assim, é necessário que o ambiente de aprendizagem seja um espaço de construção do conhecimento, de socialização e de comunicação entre os sujeitos dessa interação, alunas e alunos com surdez, aluna e alunos ouvintes, professoras e professores.

Contudo, este tipo de interação se dá quando docente aproxima-se da aluna, ou do aluno, a fim de melhor compreender seus conhecimentos, transformando-os em ferramentas para desenvolver atividades que auxiliem a aprendizagem da aluna ou aluno com surdez.

Entretanto, todo esse processo depende de um princípio: que a educadora, o educador, acredite nas potencialidades destes alunos. Quando existe uma descrença no aluno, por parte da educadora, do educador, começa, de forma velada, uma exclusão, ocasionando o fracasso escolar.

Algumas afirmações das professoras no contexto observado, chamam atenção:

- - “Deixa ele, ele não consegue mesmo”;
- - “Esse aí, se reconhecer a letra A já está bom!”;
- - “Ela não sabe, nem adianta”;
- - “Esse assunto é muito difícil para eles”;
- - “Deixa, eles só sabem brincar”;

Além destes posicionamentos, é possível perceber que muitas atividades desenvolvidas com as crianças não tinham intenção pedagógica, somente função recreativa. Como algumas atividades de colar e pintar, recortar e colar e outras em que alunas e alunos somente copiavam.

A não intencionalidade de algumas atividades tem uma relação muito forte com o fato de professoras e professores não acreditarem que as alunas e os alunos podem, e conseguem, desenvolver atividades reflexivas, que demandem uma compreensão e não somente ações mecânicas.

As afirmações negativas das professoras menosprezam os saberes das alunas e alunos. Se as mediadoras e facilitadoras do conhecimento não acreditam que a, ou o estudante irá se desenvolver, qual seria a função da educadora, do educador na escola?

Analisando o Projeto Político Pedagógico de (2014) inicial da escola, observa-se que um dos pressupostos é justamente que a professor, o professor, possa desenvolver atividades estimulantes do desenvolvimento da aluna, do aluno. Além disso, possibilitar que a criança interaja com as outras pessoas, principalmente com a professora ou professor, que possui um papel fundamental nesta relação. Porém, se a educadora ou o educador não crê na aprendizagem das suas alunas e alunos, esta proposta se torna vazia, e as atividades sem objetivo algum.

Considerações finais

Os desafios presentes nas lutas e representações surdas foram vivenciadas ao longo de toda a história da comunidade surda, e alguns resquícios destas barreiras são encontrados até os dias atuais.

A Escola Bilíngue, que foi fruto da idealização da luta surda, com seus poucos anos de existência já destruiu muitas destas barreiras, ultrapassando desafios e preconceitos. Existem pesquisas realizadas pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

que evidenciam avanços proporcionados pela escola na educação dos sujeitos surdos no Distrito Federal.

Compreendendo que a priori já reconhecemos os avanços da escola, não podemos deixar que, com apenas quatro anos de existência, algumas turmas já se distanciem muito dos projetos iniciais propostos pelos sujeitos da comunidade surda.

A construção de um espaço físico onde a comunidade surda possa ser reconhecida em suas especificidades é apenas o primeiro passo para a verdadeira construção de uma escola, e de uma ideologia bilíngue. A luta não acabou com a criação da escola, apenas começou.

Sendo assim, uma escola é construída a cada dia, sempre em um processo de ação e reflexão para que as práticas pedagógicas possam possibilitar um ambiente facilitador da aprendizagem. Ao longo desse processo, é necessário um acompanhamento mais próximo de toda a comunidade surda e, também, da comunidade escolar para com a Escola Bilíngue.

Observando o Projeto Político Pedagógico (2014) e os fatos relatados nesta pesquisa, percebemos que a filosofia educacional bilíngue não tem sido praticada da maneira almejada e descrita na proposta inicial da escola. No contexto observado, a Língua Brasileira de Sinais foi utilizada como primeira língua apenas nas aulas da professora surda.

E como destacamos, a importância do uso da L1 para estudantes com surdez nos seus processos de construção do conhecimento foi retratada durante toda a pesquisa, e é um importante instrumento para o desenvolvimento destes, e destas discentes. A postura profissional das educadoras abordadas na pesquisa interfere diretamente nas suas práticas pedagógicas, prejudicando o Bilinguismo na turma e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

A pouca representação surda na Escola Bilíngue é um fator que necessita de um olhar atento. A escola possui apenas duas funcionárias surdas. Essa pouca representação enfraquece a constituição identitária surda na escola, assim como os processos

emocionais, linguísticos e cognitivos da e do estudante com surdez, acrescentando-lhes um sentimento de incapacidade.

No intuito de minorar essa questão, a escola poderia trazer pessoas surdas participantes ativas da comunidade, lideranças surdas, acadêmicas e acadêmicos com surdez, para que as crianças consigam visualizar o mundo de possibilidades que têm.

A falta de diálogo entre as atividades propostas pelas professoras ouvintes e a realidade dos alunos, além da não adaptação do material para a forma mais visual possível, é outra questão a ser aprimorada. Precisamos de produções de materiais didáticos próprios para a pessoa surda que observem suas vivências e particularidades.

A identificação entre alunas, alunos, professoras e professores com surdez sempre irá existir, pois é de caráter linguístico. Contudo, o propósito de manter Libras como a língua trabalhada para instrução de todo o conhecimento deve ser mantido. Além disso deve-se trabalhar o respeito à cultura surda com a comunidade ouvinte, através de conversas e atividades.

Ao mesmo tempo, o conceito de resiliência tem que ser conhecido e praticado pelas professoras, para que o profissionalismo não se perca por uma ausência de perspectiva da escolarização dos sujeitos surdos. As professoras precisam expressar em suas ações a compreensão de que qualquer estudante é um ser de potencialidades, que todas e todos podem aprender, de maneira distinta, mas todas e todos podem aprender. Acreditar no trabalho diário realizado é importante para um desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O conjunto de ações didáticas que a professora surda desenvolveu ao longo dos seis meses de análise deve ser usado como referência. Ao sentir-se pertencente daquela realidade, a professora desenvolveu naturalmente um meio de aplicar atividades com as quais as crianças se identificavam, gostavam, participavam e aprendiam, pois, desenvolvia um trabalho visual, por exemplo na matemática, repleto de materiais concretos e coloridos para uma melhor compreensão dos alunos.

Outro exemplo diz respeito ao trabalho pedagógico que realizou com dinheiro e as moedas de brinquedo, representando-os em contextos significativos como supermercado, farmácia e shoppings. A educadora simulava as situações para desenvolver não apenas uma compreensão matemática das questões, mas também uma visão de mundo. Toda essa didática utilizada poderia ser aplicada em outras disciplinas com as professoras ouvintes, mas não foi isso que observamos.

Vale ressaltar que as características da professora surda e da ouvinte são fatores idiossincráticos e, portanto, não podem ser generalizados para docentes com surdez ou ouvintes. Com isso, não é verdade que uma professora ouvinte não pode dar aula para crianças surdas, mas é necessário que saiba compreender os valores culturais e identitários de cada aluna e aluno, entendendo suas infinitas potencialidades e também suas especificidades para, assim, pensar no desenvolvimento integral de cada uma, cada um.

Em suma, analisamos os desafios iniciais da Escola Bilíngue através da pesquisa realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e concluímos que os obstáculos são muitos, porém possíveis de serem ultrapassados. Para isso é necessária a participação ativa da comunidade surda na escola, a fim de que os princípios norteadores da instituição não sejam perdidos. Além disso, a participação da comunidade trará representatividade às alunas e alunos com surdez, que compreenderão o mundo de possibilidades que têm.

A formação continuada das professoras ouvintes tanto no âmbito pedagógico, quanto em Libras, quanto na perspectiva da cultural surda merece atenção especial. É muito importante uma mudança de postura profissional.

Outro fator essencial é a continuação de pesquisas na escola, dialogando com as universidades, pois assim, a instituição pode ter uma reflexão mais apropriada e aprofundada sobre a real situação, visão essa que muitas vezes quem protagoniza a vivência, não consegue perceber.

Referências

AVELAR, Thais Fleury.; FREITAS, Karla Patrícia Souza. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **RevistaSinalizar**, v.1, n.1, p-12-24, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Maria Cecília. **A língua de sinais na educação da criança surda**. São Paulo: TecArt, 1993.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: RevinterLtda, 2000.

NOGUEIRA, Marilene de Almeida Monteiro. **Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas**, 1997. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Muller., L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed. Porto Alegre. 2004.

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

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva socio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos. **Educação & Exclusão**, v. 1, p. 105-155, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SPINASSÉ, Karen Pupp Spinassé. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v.1, p. 1-10, 2006.

STROBEL, Karin Lilian. Surdos: **vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 175f. Tese Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Capítulo 10

Surdez e homossexualidade: um percurso de pesquisa no Distrito Federal

Fabrcio Santos Dias de Abreu
Daniele Nunes Henrique Silva

Os estudos sobre a sexualidade das pessoas surdas são diminutos e muitas vezes não problematizam assuntos voltados às orientaões afetivo-sexuais destoantes do padrão hegemônico heterossexual e cisgênero. As raras iniciativas de tratamento do tema seguem a tendência de abordagem focada na dimensão heteronormativa, essencialmente biológica e preventiva, deixando de lado uma série de fatores também relacionados à amplitude conceitual de sexualidade, como a afetividade, por exemplo. Tais questões apontam para a necessidade de ampliação das investigações sobre essa temática, bem como sua interface com as políticas públicas de assistência e formação, tendo como plano de fundo a especificidade linguística da comunidade surda.

Além disso, é urgente o esforço conceitual e analítico para se compreender a particular condição existencial de sujeitos surdos homossexuais. Inquietos por essas questões na última década enveredamos esforços para investigar, a luz da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski, as narrativas de surdos homossexuais, principalmente aquelas cujo enredos transitavam sobre as experiências afetivas e sexuais e sobre as exclusões sofridas pela interseccionalidade da surdez com a homossexualidade. Nosso objetivo, portanto, nesse artigo é revisitar nossos estudos na tentativa de demonstrar que, apesar de passados mais de 10 anos, a temática ainda se mostra atual e necessária.

Surdez: um olhar pela Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural nasce a partir de uma crise de paradigma na psicologia, em que esta encontrava dificuldades de estabelecer a definição do seu objeto de estudo. Nesse contexto e tendo como principal expoente Lev Semionovich Vigostki, essa linha teórica abre caminhos para o entendimento do psiquismo humano inaugurando uma nova abordagem para compreender a relação do indivíduo com o meio, onde a história e a cultura assumem papel central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nos textos sobre desenvolvimento atípico, compilados no livro *Fundamentos de Defectologia* (1995), Vigostki apresenta argumentações em defesa de uma visão otimista para os processos psicológicos e atribui papel essencial às relações sociais: sendo elas responsáveis pela emergência e consolidação de capacidades intelectivas dos sujeitos. Sobre o trabalho direcionado às pessoas com deficiência o autor estabelece severas críticas no que tangencia a avaliação diagnóstica fragmentária e ao planejamento educacional reduzido por se centrarem no que “falta” no indivíduo e não nas suas potencialidades.

Vigostki inaugura a ideia de que a deficiência não torna a pessoa que a possui um ser com o desenvolvimento aniquilado ou pouco promissor, mas esse se efetiva por vias alternativas percorrendo outros caminhos. Estabelece que “a criança, cujo desenvolvimento está complicado por um defeito, não é uma criança menos desenvolvida que suas coetâneas normais, mas é uma criança que se desenvolve de outro modo” (VIGOSTKI, 1995, p. 03). Nesses termos, a deficiência não é concebida como uma falta ou fraqueza, mas sim como outra forma de desenvolvimento que se assenta em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura.

Vigostki ao longo de sua obra tece importantes comentários acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência, sendo a surdez uma das mais mencionadas e analisadas. Em artigo sobre a temática, escrito em 1928 (*Princípios da educação social de crianças surdas mudas*) o autor, restrito às ideias oralistas de sua época,

criticava de forma incisiva a língua de sinais e defende a necessidade de o surdo aprender a língua oral. Para ele, naquele período da sua produção científica, a língua de sinais era primitiva e condenava o surdo a um estado de subdesenvolvimento, pois sua utilização não permitia a construção de conceitos e de imagens abstratas. Portanto, era “necessário organizar a vida da criança de forma que a língua lhe seja necessária e interessante e a mímica, não interessante e desnecessária” (p. 107).

Porém, no texto *O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança deficiente*, datado de 1931, percebe-se significativas mudanças no que tange a análise da língua de sinais. Possivelmente com o aprofundamento dos seus estudos sobre pensamento e linguagem e com o visível insucesso das práticas oralistas o autor estabelece que “a mímica é uma linguagem verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva (p. 190)”.

Silva (2002), ao analisar o referido texto, percebe que nele Vigotski assume que o surdo tem grande dificuldade em aprender a língua oral e critica os treinos de fala mecânicos que geravam uma linguagem artificial - ausente de significação, materializando-se em uma língua morta. Para Vigotski, nos métodos oralistas, as crianças acabam sendo ensinadas a pronunciar palavras descontextualizadas e não a operar simbolicamente com signos e defende o uso de múltiplos meios para a aprendizagem dos recursos comunicativos, salientando a importância da língua de sinais, chamada por ele de mímica, e da linguagem escrita. Percebe-se que há mudanças nas convicções do autor sobre as diretrizes educacionais direcionadas a crianças surdas, quanto aos sinais, por exemplo, eles passam de intromissores a aliados para o desencadeamento do processo de conquista da linguagem, passando a ser considerada uma língua sob a forma não vocal (GÓES, 2002).

Sexualidade e surdez

É por meio do corpo que nos mostramos e nos relacionamos com o outro, por ele somos percebidos, aprovados ou reprovados. Porém, durante anos o corpo do sujeito com deficiência foi (ou é) alvo de intervenções médicas, fisioterápicas e corretivas que não contribuem para despertar o erotismo e a sexualidade. Ao contrário, apontam o que se considera como errado e diferente. Por diversas estratégias, apontam aquilo que precisa ser “consertado”, “normalizado”, caso contrário, será um corpo “doente” e “aleijado” (PAULA, REGEN e LOPES, 2005). Sobre o corpo com surdez, a historiografia da educação especial nos mostra que preocupação sempre recaiu sobre o fazer falar, reduzindo os sujeitos a um ouvido considerado patológico. Assim o corpo do surdo é representado e se institui como um “órgão patológico” e esse corpo colocado como deficiente e incapacitado, não deve ser pensado, celebrado, antes de sua normalização pela métrica ouvinte (MOREIRA, 2010, p. 99).

O modelo clínico-terapêutico da surdez, por exemplo, opera através do disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade de ouvintes. “Assim, o corpo dos surdos é um corpo vigiado, espiado, controlado e administrado como um corpo/órgão deformado, doente” (MOREIRA, 2010, p. 100). A identificação da deficiência é feita levando em consideração características isoladas dos órgãos ou funções perdidas de acordo com os limites preestabelecidos para cada um deles.

O ser ouvinte ocupa um local de ilusória normalidade pautada pela audição e a partir dessa, o surdo passa a ocupar um local sequencial de discriminação, invisibilidade e falta. Conforme salienta de Skiliar (2010), “ser ouvinte é ser falante e, é também ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar –surdo mudo- e não ser humano” (p. 21).

Os estudos acerca da sexualidade do surdo ainda são escassos no Brasil. Conforme assinala Bisol (2008), existe a necessidade de se

pensar em outras possibilidades epistemológicas sobre os estudos na área da surdez. Para a autora, os estudos existentes se preocupam, em maioria, em debater assuntos ainda necessários e urgentes, como a contraposição entre os modelos socioantropológico e clínico terapêutico, e na psicologia as pesquisas enfatizam as temáticas da linguagem no desenvolvimento cognitivo e as relações familiares.

Corroborando com essa ideia, Moreira (2010) aponta que os trabalhos realizados com surdos partem do eixo central do déficit linguístico (visão patológica) sendo que a sexualidade é tratada apenas como sinônimo de sexo, de forma marginal. Ainda sobre isso Klein e Formozo (2007) afirmam que a combinação das categorias de gênero e surdez ainda é um assunto novo dentro das comunidades surdas, que têm como pauta maior a divulgação da língua de sinais, o acesso a informação, a educação, etc. Para Moreira (2010), a sexualidade é tratada pelo enfoque biológico-funcional e psicológico, de forma prescritiva e reguladora, em que os sujeitos surdos são referidos como incapazes de receber informações e experimentar relações no seu cotidiano. Na pesquisa feita por Glat (2004) percebe-se que as manifestações da sexualidade dos jovens surdos são iguais às dos demais jovens, o problema por eles enfrentado nesse campo diz respeito ao acesso a informações corretas devido às dificuldades de comunicação e ao preconceito.

Nesse sentido, para Maia (2006) a relação entre sexualidade e deficiência sensorial está voltada mais as dificuldades psicológicas e sociais do que as especificidades orgânicas intrínsecas às deficiências. Assim, a deficiência sensorial não compromete necessariamente a manejo sexual, onde possíveis peculiaridades sexuais se relacionam mais aos aspectos psicossociais que aos biológicos. Dessa forma em um primeiro momento, as deficiências sensoriais não produzem limitações nos mecanismos de resposta sexual, mas provocam dificuldades na adaptação do indivíduo ao seu meio social. No sujeito surdo, por exemplo, o déficit auditivo não inibe o seu funcionamento genital, mas as dificuldades de comunicação complicam sua integração social e a assimilação de conhecimentos e experiências

necessárias para um ajuste social/sexual, sendo a língua de sinais peça fundamental para essa inserção.

Maia (2008), tenta resumir as dificuldades mais comuns que podem limitar o desenvolvimento de uma sexualidade sadia e prazerosa para as pessoas com deficiência sensorial. A autora lista os seguintes obstáculos: • Atribuição de uma identidade deficiente anterior a uma pessoal, em que a deficiência sobrepõe à identidade pessoal; • Isolamento social, que se traduz na convivência em guetos e com pares igualmente estigmatizados pela deficiência; • Necessidade de inserção ao padrão estético de “normalidade”; • Limites para vivenciar o desenvolvimento sexual na infância, sob constante controle e vigília dos adultos; • Problemas para discriminar ambientes adequados para expressar sua sexualidade; • Problemas para discriminar condutas socialmente desejáveis; • Problemas de comunicação e entendimento de conceitos, o que limita interações sociais e acesso a informações; • Falta de acesso ao conhecimento adequado sobre questões básicas da sexualidade.

Nos estudos de Beche (2005), em que se discute a relação entre deficiência e sexualidade, a autora aponta a percepção dos surdos sobre a homossexualidade, evidenciando que o tema ainda causa dúvida e incompreensão, pois há pouca informação disponível (na família, na escola e outras instituições de apoio) sobre o assunto em questão. Nessa linha, Bisol (2008) afirma que o surdo não encontra na família espaço proveitoso para dirimir suas dúvidas sobre sexualidade, pois na maioria dos casos a comunicação é precária devido a não fluência em língua de sinais. Dessa forma, é na escola e no convívio com surdos adultos e/ou ouvintes que pode acontecer o tratamento da temática.

Ribeiro (2011), percebe que o tema sexualidade não é trabalhado pela escola de surdos de maneira sistemática. As raras iniciativas ocorrem em algumas aulas de ciências e seguem a tendência de abordar o tema restrito a dimensão biológica e preventiva, deixando de lado uma série de fatores, como os afetivos, por exemplo. A educação sexual nas escolas, de maneira geral, tende a dar foco privilegiado a reprodução e a forma de

prevenir o sexo e seus pretensos perigos, não levando em consideração que a sexualidade também tem um caráter de prazer e de intimidade. Ainda existe a crença da privação de uma orientação sistemática para as pessoas com deficiência como forma de prevenção visando não impulsionar o interesse pela sexualidade. Maia (2006) contra-argumenta estabelecendo que tal premissa não tem fundamento, pois qualquer jovem constantemente e bombardeado por informações relacionadas a sexualidade, seja nos ambientes midiáticos, através de colegas e das relações sociais. Todavia, muitas das vezes, tais informações chegam de forma deturpada e fragmentada, podendo sofrer múltiplas interpretações, o que justificaria a real necessidade de educação em sexualidade com bases científicas, informativas e reflexivas e as peculiaridades de cada público.

O que as pesquisas com surdos homossexuais nos ensinaram

Ao longo das nossas pesquisas (ABREU, 2011; 2015; ABREU & SILVA, 2015; 2021) percebemos que os surdos¹ entrevistados se remetem a sexualidade tendo como fundamento um conceito biologizante/naturalizante que a reduz ao ato sexual. Porém, conforme salienta Maia (2006), a sexualidade não se restringe ao ato sexual, sendo impossível dissociar o biológico das dimensões psicossocial e histórica. A sexualidade traz em sua essência, uma amplitude de condutas humanas, que vão além da genitalidade, não devendo ser entendida exclusivamente como sinônimo de sexo, orgasmo, órgãos sexuais, mas sim como uma dimensão ampla e cultural que abrange diferentes aspectos, como amor, relacionamentos afetivos e sexuais, prazer, etc. (MAIA e ARANHA, 2005).

¹ Os dados das nossas pesquisas foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas com surdos homossexuais masculinos proficientes em língua de sinais.

Para a família de jovens surdas, analisadas por Ribeiro (2011), por exemplo, a sexualidade é reduzida à atividade sexual, que por sua vez está associada ao perigo, ao risco e a gravidez, estando sempre relacionado a um problema. As dimensões do prazer, da afetividade, do relacionar-se com outras pessoas não são contempladas, existindo uma profunda valorização da virgindade como uma virtude.

Os nossos dados de pesquisa (ABREU, 2011; 2015; ABREU & SILVA, 2015; 2021) corroboram com a constatação da investigação de Moukarzel (2003), que ao analisar a narrativa de alunos com surdez sobre o entendimento acerca da sexualidade, percebeu que esta é representada por sua dimensão biológica, orientada para a genitalidade, desprovida de suas significações socioculturais. A ênfase dada pelos alunos analisados pela pesquisadora diz respeito à diferenciação da identidade de gênero e a vida reprodutiva (orientada para a heterossexualidade), sendo a vivência da sexualidade percebida como ameaça constante (gravidez, ISTs). O que se pode depreender é que a sexualidade do surdo é pautada na atenção e vigilância o corpo reprodutivo – e não aquele que pode experimentar prazeres amorosos e sexuais.

Em nossos estudos nos chamou a atenção à centralidade que os surdos entrevistados atribuíram à primeira relação sexual e ao primeiro beijo como constitutivas da sua identidade sexual. Para eles, essas expressões erótico-afetivas eram entendidas como um marco do reconhecimento da sua condição homossexual pautada prioritariamente na relação corpórea. Em 2011 (ABREU, 2011), sinalizamos que os entrevistados identificavam a sexualidade como algo relacionado ao ato, e não necessariamente à dimensão do afeto, da comunicação, da gratificação libidinosa ou da construção de vínculos.

Em dados posteriores (ABREU, 2015) mais uma vez, o beijo e o ato sexual ocupam centralidade na composição das narrativas dos sujeitos entrevistados. Bisol (2008), ao pesquisar comparativamente os sentidos produzidos no tocante à sexualidade por adolescentes surdos e ouvintes, chegou a

constatações semelhantes as nossas. Analisando as narrativas autobiográficas dos jovens, a pesquisadora percebeu, assim como nós, que surdos e ouvintes tentam construir significados em torno da sexualidade centrando-se principalmente no primeiro beijo e na primeira relação sexual. Essas vivências têm um peso significativo para a compreensão de si e do outro, e a externalização desses fatos, em formato de narrativa, indica a necessidade dos sujeitos de organizar sua dinâmica afetiva, “[...] de compreendê-la em sua imensa gama de sentimentos e conflitos” (Bisol, 2008, p. 110).

Outro ponto importante que nossas pesquisas apontam diz respeito a vulnerabilidade sexual a qual surdos homossexuais são expostos. Nas narrativas que colhemos ao longo de uma década o relato de abusos sexuais ocorridos na infância era uma constante. Sobre isso, Bisol cita um estudo realizado com 1150 adultos surdos na Noruega, feito por Kvan (2004), que mostra que um número considerável deles foram estuprados na infância. A partir dessa constatação o autor sinaliza que crianças surdas podem ter de duas a três vezes mais chances de serem vítimas de abuso sexual se comparadas a crianças ouvintes.

A questão da vulnerabilidade sexual também é destacada na pesquisa de Ribeiro (2011), que ao analisar a fala de mães de adolescentes surdas, percebeu que para elas, a condição da surdez pode apresentar-se como um aspecto facilitador de violência sexual, pois pressupõem que a falta de audição impediria a percepção da aproximação de um possível agressor e dificultaria o pedido de ajuda.

A situação de vulnerabilidade à qual a pessoa com deficiência é exposta contribui de modo significativo para o abuso sexual. Wanderer (2012), por exemplo, pesquisou dez casos atendidos no contexto judicial de circunstâncias de violência contra pessoas com deficiência no Distrito Federal. Entre eles, o abuso sexual se fez presente em cinco denúncias. Os principais agressores eram pessoas que faziam parte da rede de apoio pessoal do sujeito (genitor, irmão, padrasto, vizinho, conhecidos etc.). Wanderer (2012) também adverte que o fato de a escola e a família não fomentarem uma

discussão eficaz sobre a sexualidade com esse público ocasiona um desempoderamento para as vivências eróticas e afetivas e uma não agencialidade para a denúncia no caso de abuso.

Na mesma linha, Ferreira (2008) argumenta que as pessoas com deficiência estão em risco de violência sexual por dois fatores: primeiro, por serem sujeitos invisíveis socialmente; e, segundo, pela consciência do agressor de que o risco de denúncia do abuso é praticamente inexistente, pois com frequência a pessoa com deficiência está isolada e sem apoio (familiar e escolar). Maia e Ribeiro (2010) chamam também nossa atenção para o fato de que, ao considerar a pessoa com deficiência como um sujeito não dotado de sexualidade negligenciam-se os cuidados com situações de abuso, omitindo dessas pessoas o direito de acesso à educação sexual.

No caso dos surdos, é importante ressaltar que a condição de incompatibilidade linguística com a comunidade ouvinte majoritária e a não aquisição da língua de sinais precocemente favorecem a emergência de contextos abusivos e geram situações complexas para a formação do indivíduo, conforme assinalamos em Abreu e Silva (2015). Esse quadro é explorado no documentário *Mea Maxima Culpa: Silence in the House of God* (2012), que denuncia abusos sexuais cometidos, da década de 1950 até meados de 1980, por um padre contra aproximadamente 200 meninos surdos em uma escola nos Estados Unidos da América. Construído com depoimentos de ex-alunos, o filme mostra que as várias denúncias não tiveram desdobramentos judiciais ao longo dos anos por dois motivos: a) o fato de as vítimas serem crianças surdas; e b) o poder da Igreja Católica na ocultação dos casos.

O que mais nos chamou a atenção no filme foi à estratégia principal utilizada pelo agressor para que a delação não ocorresse: todas as vítimas eram meninos filhos de pais ouvintes que não dominavam a língua de sinais. Assim, as crianças não tinham mecanismos comunicacionais para buscar apoio e denunciar. Salientamos que casos de abuso sexual de surdos não são isolados e, na atualidade, ganham destaque nas manchetes das mídias

impresas e digitais, porém, a tratativa dessa temática pelos fomentadores de políticas públicas é quase nula.

Nas nossas pesquisas também nos interessava entender como surdos homossexuais lidavam com a (dupla)discriminação por estarem inseridos em duas identidades consideradas marginalizadas. Indicamos que o silenciamento/ocultamento era a forma que mais prevalecia como estratégia de enfrentamento ao preconceito referente à condição homossexual. Para os entrevistados, o estigma da surdez já os coloca em um local de profunda diferença, espaço esse marcado pela exclusão social e pela dificuldade de acesso a informação, soma-se ele outro fator para a possível desqualificação pela sua orientação sexual: a homossexualidade.

Dessa forma, a omissão é elencada como um fator de proteção contra o que a época chamávamos de duplo preconceito, fazendo com que os sujeitos surdos homossexuais vivenciassem uma eterna duplicidade nas relações: em contextos pouco inclusivos, em que a homossexualidade era vista como algo negativo, assumiam-se como heterossexuais. Notamos que a omissão da homossexualidade e a assunção de uma pretensa identidade socialmente aceita era fator preponderante para a aceitação dos sujeitos dentro de determinados grupos sociais, como na comunidade surda, por exemplo. Assim, por diversas estratégias, esses sujeitos faziam do segredo seu principal aliado e a vigilância, do corpo algo corriqueiro, pois precisam performar a heterossexualidade.

No período histórico de realização das nossas pesquisas já vivenciávamos a crescente difusão do uso de redes sociais, inclusive aquelas que propiciavam encontros amorosos e sexuais. Essa nova configuração cultural reformulou as maneiras de se comunicar e interagir, emergindo no consumo cada vez mais acentuado de computadores, celulares e serviços de internet, que permite a conectividade ao mundo virtual. Na composição do nosso corpus de pesquisa empírica, à época da seleção dos participantes, chamou-nos

a atenção a forma como os surdos interagem nos aplicativos para celulares próprios para homossexuais.

Observamos que o uso desses, por exemplo, permitiu que sujeitos buscassem parceiros amorosos e sexuais. Em um misto de negociação sigilosa das suas relações com outros homens — já que os aplicativos se direcionam exclusivamente a homossexuais — e acessibilidade comunicativa — devido ao uso do português escrito e de recursos imagéticos —, as plataformas tecnológicas se configuraram como um espaço inclusivo. Por meio delas, a condição de surdo homossexual era negociada de uma forma mais positiva, pois a aproximação era facilitada. De fato, o emprego das ferramentas interativas proporciona aos surdos recursos que minimizam os empecilhos comunicativos decorrentes da sua condição bilíngue: o uso da língua de sinais como primeira língua e do português oral como segunda língua.

Para não fechar o debate

Produzir conhecimento sobre gênero e sexualidade, no início dos anos 2000, se mostrava como um projeto necessário para o país que desejamos ter. Pautas sobre a inclusão das minorias figuravam como projetos de governo e tínhamos um território fecundo e de liberdade para abordarmos essas temáticas nas pesquisas e em sala de aula. Após a ascensão do atual governo, que flerta com o conservadorismo cristão, as pautas que envolvem gênero e sexualidade foram amplamente atacadas. Na tentativa de deslegitimar esses assuntos e perseguir aqueles que o abordam, iniciou-se um patrulhamento ideológico em busca de nos silenciar. Porém, enquanto houverem pessoas sendo excluídas (e mortas) pelo simples fato de performarem seus gêneros e sexualidades de forma não hegemônica, resistiremos.

Os nossos estudos sobre homossexualidade e surdez mostram que esse público sofre inúmeros preconceitos e exclusões. São constantemente inviabilizados por uma sociedade ouvinte e homofóbica, que tenta reger todos os seres a partir dos seus

princípios de verdade. Talvez o ponto de maior destaque das pesquisas que fizemos diz respeito a vulnerabilidade sexual ao qual nossos entrevistados foram submetidos na infância. Em tom de denúncia nossos escritos apontavam para a necessidade de oferta de uma educação em sexualidade que levasse em consideração a peculiaridade linguística do surdo, ou seja, que tivesse como base a pedagogia visual e a língua de sinais.

Somente assim seria possível que os surdos tomassem consciência das ações abusivas a qual foram submetidos, tornassem capazes de agenciar denúncias contras os agressores. Queríamos crer que aquilo que apontamos há 10 anos tivesse se efetivado em política pública, afinal é para isso que fazemos pesquisa – para transformar o mundo social, porém, em um momento histórico em que o conservadorismo impera, falar em educação em sexualidade é um ato de resistência.

Referências

ABREU, Fabrício Santos Dias de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Surdez e homossexualidade: análise das narrativas de jovens a partir da Teoria Histórico-Cultural**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021.

ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ABREU, Fabrício Santos Dias de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Surdos e homossexuais: a (des)cobertade trajetórias silenciadas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 607-620, set. 2015.

ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Vozes silenciadas: homossexualidade, sexo e relações afetivas interpessoais em sujeitos surdos**. Monografia de Graduação em Pedagogia. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. 2011.

BECHE, Rose Clér Estivaleta. **A sexualidade do surdo: retalhos silenciosos na constituição da sua identidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BISOL, Claudia Alquati. **Adolescer no contexto da surdez: questões sobre a sexualidade**. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento). Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

FERREIRA, Windyz. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 6(2), 120-136, 2008.

GLAT, Rosana. **Saúde Sexual, Deficiência e Juventude em Risco**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

KVAN, Marit. Sexual abuse of deaf children. A retrospective analysis of the prevalence and characteristics of childhood sexual abuse among deaf adults in Norway. **Child abuse & neglect**, 28(3), p. 241-251, 2004.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; ARANHA, Maria Salete Fábio. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 103-116, 2005.

MAIA, Ana Claudia. Enxergando através do amor: deficiências sensoriais e sexualidade ou o amor e os sentidos. In: ASSUMPÇÃO JR, Francisco; ALMEIDA, Thiago de. **Sexualidade, cinema e deficiência**. São Paulo: Livraria Média Paulista Editora, p. 70-91, 2008.

MAIA, Ana Cláudia. **Sexualidade e deficiência**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MAIA, Ana Cláudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n.2, p. 159-176, maio-agosto, 2010. MOREIRA, Sandra Zanetti. A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade. In: SKILIAR, Carlos. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, p. 95-103, 2010.

MOUKARZEL, Maria das Graças Machado. Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

PAULA, Ana Rita de; REGEN, Mina; LOPES, Penha. **Sexualidade e deficiência: rompendo o silêncio**. São Paulo: Expressão e arte editora, 2005.

RIBEIRO, Karen. **Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, p. 20-35, 2010.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Fundamentos de defectologia: Obras completas/Tomo cinco**. Cuba: Pueblo y Educación, 1995.

WANDERER, Aline. **Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da psicologia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

Sobre as autoras e o autor

Ana Catarina Sena de Paiva é mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Possui pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar, Orientação Educacional e Psicopedagogia. É pedagoga graduada na Universidade de Brasília. Atualmente é professora alfabetizadora de uma escola privada do Distrito Federal.

Daniele Nunes Henrique Silva é doutora, mestre e pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

Edeilce Aparecida Santos Buzar é doutora em Psicologia Clínica e Cultura (UnB), Mestre em Educação (UnB), Especialista em Educação Especial (UFMA), psicóloga (UFMA) e pedagoga pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora Adjunta da Faculdade de Educação (UnB).

Fabício Santos Dias de Abreu é mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (UnB), pedagogo pela mesma instituição, doutorando em Educação na UnB, professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e do Centro Universitário Estácio de Brasília.

Kelen Maria Alves Lopes Gutierrez é graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília – UNB. Pós-graduada em Conhecimentos Pedagógicos. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal– SEEDF.

Luana Gomes Teixeira Lira é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, formada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, com especialização em Educação Inclusiva. Tem interesse na área de educação inclusiva e alfabetização.

Mariana Santos Paiva de Paula é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2017). Especialista em Educação Especial e Inclusiva, com ênfase na Perspectiva Histórico-Cultural pela Faculdade de Tecnologia de Palmas (2021). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Quesia Teles Soares Xavier é formada em Pedagogia pela Universidade de Brasília DF (UnB). Especialista em Tradução, Interpretação e Docência em Libras e Educação Especial. Atualmente, professora de Classe Bilíngue Diferenciada / Libras na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Fluente na Língua Brasileira de Sinais e intérprete de Libras em contexto religioso e geral.

Rayssa Oliveira Sousa é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB/2018). Possui pós-graduação lato sensu em Libras - Tradução, Interpretação e Docência pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/2015); graduação em Letras Espanhol (2008); e, Pedagogia (2017) pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF/2011).

Tatiana da Silva Ferreira é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2017). Atualmente trabalha como educadora social. Participou como estudante do Laboratório de Educação de Surdos e Libras (Labes-Libras) e foi voluntária no Seminário do Labes-Libras (2019).

Thais Alves Lopes é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Experiência na área

educacional como professora da Educação Infantil, em uma escola particular. Atualmente, professora temporária da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Quanto ao livro que ora prefacio, trata-se do relato de múltiplas pesquisas que narram a realidade de educandos surdos e seus educadores em Brasília e em outras regiões administrativas do Distrito Federal. Ler sobre a situação atual da educação pública no Distrito Federal nos permite conhecer as diferenças entre o legal e o real.

O livro é dividido em duas seções. A primeira aborda experiências na e da educação inclusiva para surdos. A segunda seção refere-se aos desafios encontrados na e da educação bilíngue para surdos. Não passa despercebido o uso das preposições que trazem em seu bojo diferenças no significado. São dignas de interpretação. Qual o sentido que diferencia o na do da? Ouso considerar que o da envolve a política educacional ditada pelo nível federal, e a realidade local das escolas pesquisadas significa o na, uma vez que nem sempre expressa a concretização das políticas educacionais públicas, ditadas pelo Ministério da Educação.

O livro, leitura agradável e necessária, mostra o quanto avançamos e o quanto ainda precisamos avançar em múltiplas dimensões: nas relações professor regente/professor intérprete, no reconhecimento do ensino de Português a partir da Libras, na crença da potencialidade do alunado surdo, em atividades didáticas pautadas na visualidade, na discussão de temas tabus.

Recomendo fortemente a leitura do livro Educação de surdos: entre o discurso e a prática para professores, familiares e todos aqueles que se interessam pelo avanço da educação no Brasil. As narrativas contidas no livro contribuem para se combater uma sociedade excludente e preconceituosa e para se conviver em uma sociedade onde todas as diferenças - linguísticas, culturais, cognitivas, emocionais e de gênero - sejam respeitadas.

Prof.ª Dr.ª Celeste Azulay Kelman

Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro

