



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

**PRÁTICAS DOCENTES E A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES
SURDOS**

MARIANA SANTOS PAULA DE PAIVA

Brasília

2017



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

PRÁTICAS DOCENTES E A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS

MARIANA SANTOS PAULA DE PAIVA

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^ª. Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

Brasília

2017

Pp Paiva, Mariana Santos Paula de
PRÁTICAS DOCENTES E A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS
/ Mariana Santos Paula de Paiva; orientador Edeilce
Aparecida Santos Buzar. -- Brasília, 2017.
94 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2017.

1. Educação de surdos. 2. Aprendizagem escolar. 3.
Práticas docentes. I. Buzar, Edeilce Aparecida Santos,
orient. II. Título.

MARIANA SANTOS PAULA DE PAIVA

PRÁTICAS DOCENTES E A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^ª. Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

Prof^ª. Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar - Orientadora
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Msc. Saulo Machado Mello de Sousa - Examinador
Instituto de Letras da Universidade de Brasília

Prof. Esp. Davi Pereira da Silva Junior - Examinador
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília, 14 de dezembro de 2017

Dedico este trabalho a Deus, à Virgem Maria, aos meus pais e a todos que contribuíram para minha formação enquanto educadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora, que guiaram meus passos, mantiveram viva minha fé e permitiram que eu chegasse até aqui.

À Cleide Maria Santos Paula de Paiva, minha amada mãe, e a Suedimar Soares de Paiva, meu amado pai; por todo carinho, cuidado e amor recebido por mim, bem como pela confiança em meu potencial, incentivo diante dos obstáculos encontrados e apoio incondicional em todos os momentos da minha existência. São meus exemplos e minha inspiração.

A Livertino (*in memoriam*) e à Celina, meus avós maternos, e à Adarcila (*in memoriam*) e a José Fonseca, meus avós paternos, pelos ensinamentos, carinho e amor.

Aos professores da Faculdade de Educação e da Universidade de Brasília, de modo geral, pela contribuição dada em meu processo de aprendizagem e desenvolvimento enquanto pessoa e educadora.

À Edeilce Buzar, minha querida orientadora, pela orientação, paciência, dedicação e amizade, tendo contribuído não apenas para esta pesquisa, mas também para a minha formação integral. É um exemplo de educadora, pesquisadora e ser humano.

Aos professores Davi Junior e Saulo Machado, por terem aceitado compor a banca examinadora e contribuído para o enriquecimento deste trabalho.

Aos meus amigos, principalmente, aos que conheci no curso de Pedagogia e caminharam juntamente comigo nesta longa e árdua jornada, ajudando a torná-la mais alegre e prazerosa.

Por fim, aos participantes desta pesquisa, que permitiram o desenvolvimento da mesma.

“Everything starts from a dot.”

Wassily Kandinsky

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de verificar de que modo as práticas docentes influenciam na aprendizagem de estudantes surdos. Para tanto, revisitamos a história da educação de surdos, destacamos as principais filosofias educacionais utilizadas para esse fim e analisamos os principais espaços escolares frequentados por eles. Esta pesquisa utilizou a metodologia qualitativa e, a partir das observações realizadas em duas classes (uma inclusiva, outra bilíngue) de uma escola pública em Planaltina – DF, estabeleceu 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 destes; relações interpessoais e espaços extraclasse. Por fim, percebemos alguns aspectos semelhantes entre as turmas, tais como a dificuldade das professoras no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua aos surdos, a prioridade dada às disciplinas de Matemática e Português, a utilização da Comunicação Total e o fato dos momentos extraclasse não considerarem as singularidades dos surdos. Quanto às diferenças, percebemos que, na turma inclusiva, a postura da professora intérprete não era adequada, os recursos didáticos não eram adaptados a estes, a Libras não era usada como primeira língua em sala de aula, os surdos não aprendiam os mesmos conteúdos que os 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 a todos.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação de Surdos, Filosofias Educacionais, Práticas Docentes.

ABSTRACT

This work was developed with objective to check how the teaching practice influence learning the deaf students. For do this, we review the deaf education history, present the main philosophies of education used in this situation, and analyze the main school spaces frequented by them. This search used the qualitative methodology and, by means of the observations in two classes (one inclusive, another bilingual) at the public school in Planaltina – DF, it did a comparation with that two classes, whereas six categories: didactic resources; contents and methodologies used; teacher's posture; recognition of the specificities of deaf students and their presence; interpersonal relationships and extra class spaces. Lastly, we realize similar aspects between the classes, for example, the difficulty of the teachers to teach the Portuguese Language with second language for the deaf, the priority given to Match and Portuguese classes, the use of Total Communication, and the fact that extra class moments do not consider the singularities of deaf. As for the difference, we realized that in the inclusive class, a posture of the teacher's interpreter was not adequate, the didactic resources did not adapt to these, the Libras was not used as the first language in the classroom, the deaf are not learned he same content than the listeners. In the bilingual class, exist aspects to be improved, but we saw the teacher's concern with the learn of the all students because she used visual and concrete resources, used Libras with first language, and was searching to learn the same content for all students.

Key words: Learning, Deaf Education, Filosofies Education, Teaching.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Relógio da turma inclusiva.....	65
Imagem 02 – Alfabeto e números da turma inclusiva.....	65
Imagem 03 – Disposição das carteiras da turma inclusiva.....	66
Imagem 04 – Frase apenas em alfabeto manual na turma bilíngue	66
Imagem 05 – Relógio da turma bilíngue	68
Imagem 06 – Cores em Libras na turma bilíngue.....	68
Imagem 07 – Cartaz sobre o ciclo da água	72
Imagem 08 – Explicação no quadro sobre os estados físicos da água.....	72
Imagem 09 – Explicação visual das mudanças de estado físico da água	72
Imagem 10 – Comemoração dos aniversariantes.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Instrumento de construção dos dados.....	62
Quadro 02 – Campo da pesquisa	63
Quadro 03 – Categorias selecionadas.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL – Língua Americana de Sinais

BSL – Língua Britânica de Sinais

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

FE – Faculdade de Educação

FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

GT's – Grupos de Trabalho

IE – Intérprete Educacional

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

IBC – Instituto Benjamim Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INJS – Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris

INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos

ISM – Instituto dos Surdos-Mudos

L1 – Primeira Língua dos surdos

L2 – Segunda Língua dos surdos

LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros

LSF – Língua de Sinais Francesa

LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileira

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PB – Professora Bilíngue

PI – Professora Intérprete

PR – Professora Regente

Prolibras – Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras

NDE – Nível de Desenvolvimento Efetivo

UCB – Universidade Católica de Brasília

UDF – Centro Universitário de Brasília

UnB – Universidade de Brasília

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
MEMORIAL EDUCATIVO.....	16
INTRODUÇÃO.....	22
1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO MUNDIAL E NACIONAL	24
2. FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES SURDOS	36
2.1 Oralismo.....	37
2.2 Comunicação Total	38
2.3 Bilinguismo	41
3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS SURDOS	48
3.1 Aprendizagem e desenvolvimento	48
3.2. Escola especial	51
3.3 Escola específica	52
3.4 Escola inclusiva	54
3.5 Escola especial, específica ou inclusiva?	59
4. METODOLOGIA.....	61
4.1 Campo da pesquisa	62
4.2 Sujeitos da pesquisa	64
5. RESULTADO E ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES	69
5.1 Recursos didáticos	69
5.2 Diferenciação de conteúdos e metodologias	74
5.3 Postura das professoras	77
5.4 Esquecimento da presença e das especificidades dos surdos	80
5.5 Relações interpessoais	82
5.6 Espaços extraclasse	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	94

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). O mesmo está organizado em três partes.

Na primeira parte, o memorial educativo retoma aspectos importantes da trajetória educacional da autora, os quais contribuíram para a escolha de tal curso e, em especial, para o estudo da educação de surdos.

Em seguida, o estudo monográfico é composto por cinco capítulos. Destes, os três primeiros correspondem à fundamentação teórica em que este se baseou. O quarto capítulo corresponde à metodologia e o quinto, aos resultados e às análises das observações. Posteriormente, são destacados alguns aspectos nas considerações finais.

A terceira e última parte, as perspectivas profissionais, revela quais as aspirações da autora em relação ao futuro, quanto à educação continuada e inserção no mercado profissional.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Escrever este é relembrar momentos marcantes na minha trajetória escolar e acadêmica, na qual meus pais tiveram papel fundamental. Minha mãe fez o Curso Normal ainda no Ensino Médio e aos dezenove anos começou a trabalhar numa escola particular do Lago Norte como auxiliar de turma. Três anos depois, tornou-se professora e aos trinta e um anos formou-se em Pedagogia pelo atual Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), pois nem cogitou tentar estudar na Universidade de Brasília (UnB) por acreditar que seria uma realidade distante da sua, de origem humilde e simples. Simultaneamente à graduação, tornou-se coordenadora na mesma escola e foi lá, em seu primeiro emprego, que se aposentou. Meu pai, atualmente segundo sargento da Polícia Militar do Distrito Federal, havia concluído apenas o Ensino Médio quando ingressou em tal concurso. Recentemente, formou-se em Segurança Pública pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

Minha trajetória escolar teve início aos três anos, quando fui matriculada no Jardim I na escola em que minha mãe trabalhava. Porém, precisava acordar muito cedo porque estudava no período da manhã e morava longe da escola, na cidade de Planaltina – DF, onde moro até hoje. Então, poucos meses depois, meus pais decidiram me matricular no Centro Educacional Delta, uma escola particular localizada mais perto da minha casa.

Foi nesta escola que estudei durante a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Durante treze anos em que lá permaneci, sempre estudando no turno matutino, tive ótimos professores, conheci pessoas incríveis e sempre me dediquei a ser uma boa aluna, principalmente porque sabia que meus pais pagavam caro para que eu tivesse uma vida menos difícil do que fora a deles. Nesse período, foram poucos os professores que eu julgava não serem bons.

As poucas lembranças que tenho da Educação Infantil são das atividades de pintar, músicas, historinhas e recreação. Não me lembro com quantos anos exatamente fui alfabetizada, mas minha mãe disse que auxiliou na minha alfabetização quando percebeu que a professora que deveria fazê-lo não estava progredindo muito.

Lembro que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que iam da primeira à quarta série na época, eu me interessava muito por Matemática, disciplina ministrada pela professora Nilva, a quem carinhosamente chamava de Tia Nilva. Nesse período, meu pai me buscava na escola e me orientava a fazer o dever sempre antes de ir dormir ou brincar.

A passagem para os anos finais do Ensino Fundamental, marcada pelo ingresso na quinta série, trouxe algumas angústias, pois o número de matérias havia aumentado e eu tive

receio de não conseguir tirar boas notas em todas. Porém, copiava os conteúdos passados pelos professores, fazia os deveres de casa e estudava para as provas e, com isso, garantia, a cada ano, um lindo boletim.

Durante todo o Ensino Fundamental, meu pai comparecia nas reuniões de pais e, voltava sempre feliz com as notas que havia tirado e orgulhoso quando eu era aluna destaque. Tanto ele quanto minha mãe sempre me incentivaram a estudar e meu pai, inclusive, me ajudava a revisar os conteúdos quando as provas se aproximavam.

Em 2011, iniciei o primeiro ano do Ensino Médio. Então, as angústias deixaram de ser apenas com as notas e com as novas matérias (Física, Química, Filosofia, Geometria, dentre outras) e passei a me preocupar também com o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que ocorre em três etapas, uma a cada ano do ensino médio, e seleciona alunos para ingressarem na UnB. No terceiro ano, fiz duas novas amizades e começamos a estudar juntas semanalmente para as matérias que tínhamos mais dificuldade (Física, Química) e para as provas que teríamos. Esse hábito ajudou não somente a tirarmos boas notas na escola, mas também a entrarmos na UnB, pois, em 2014, ano seguinte ao término do terceiro ano, todas nós fomos aprovadas.

Quando criança, adorava brincar de ser professora com minhas amigas. Juntamente a isto, o fato de minha mãe ser professora e me contar sobre acontecimentos da sua profissão me deixaram entusiasmada e foi então que decidi que também queria ser professora. Apesar de sempre ter facilidade e gostar de Matemática, ainda não havia decidido qual disciplina eu queria ministrar e, conseqüentemente, qual curso faria. Entretanto, no terceiro ano, momento em que deveria decidir o curso para o PAS, escolhi o curso de Pedagogia, porque percebi o quão nobre é formar cidadãos e vi nas crianças uma possibilidade de um futuro melhor para o país. Meus pais sempre enfatizaram a importância de cursar o ensino superior para ter melhores oportunidades de trabalho, porém eles nunca tentaram me influenciar a escolher um curso de maior prestígio ou maior remuneração e isso me deu total liberdade para fazer minha escolha.

Quando soube que havia passado pelo PAS em Pedagogia e ainda em primeiro lugar, uma alegria muito grande tomou conta de mim e também dos meus pais e avós, que ficaram muito orgulhosos por eu ter passado numa universidade pública. A notícia logo se espalhou e, se por um lado recebi muitas felicitações, por outro, ouvi que ser professor não seria uma boa escolha por conta do baixo salário e que deveria tentar outro curso. Porém, tal opinião só me fez ter certeza da minha escolha e recebi, novamente, o apoio dos meus pais.

Em 2014, iniciou-se minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da tão sonhada UnB. O primeiro semestre foi marcante por vários motivos: conheci pessoas das mais variadas culturas, o que não havia tido com tanta intensidade, nem na escola e nem na família; tive professores que mostraram que ser educador é mais do que passar conteúdos, é assumir um compromisso, formar cidadãos, ser sensível às dificuldades dos outros; fiz amizades que me acompanharam por todo o curso e pelas quais sou imensamente grata por terem feito parte desses maravilhosos quatro anos.

No segundo semestre, a disciplina *O Educando com Necessidades Educacionais Especiais*, ministrada pela professora Dra. Fátima Lucília Vidal, me fez ver mudar a visão de quem apresenta alguma “deficiência”, mostrando que todos nós somos diferentes, a importância de se colocar no lugar do outro e que, nossa função, enquanto professores é achar meio de ajudar os alunos a superarem os obstáculos em suas trajetórias.

Já em 2015, no terceiro semestre, cursei *Aprendizagem e Desenvolvimento de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais*, que me ajudou a parar de olhar para as limitações e a buscar a superação das barreiras que surgem em decorrência da sociedade não estar preparada para lidar com as “deficiências”. Também neste semestre cursei a disciplina *Projeto de Extensão em Educação Física 1*, com o professor Msc. Daniel Cantanhede Behmoiras, a qual consistia em apresentar a UnB aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, mostrando as formas de ingresso, os cursos existentes e as principais oportunidades oferecidas aos alunos (Projeto de Iniciação à Docência – PIBID, Intercâmbio, Bolsa Permanência, dentre outras) para despertar neles o desejo de ingressar na universidade. Esta foi uma experiência incrível, pois pudemos abrir o horizonte de muitos que nem sabiam ao certo a importância de cursar uma graduação e quais os passos deviam percorrer para conseguir fazê-lo.

No quarto semestre, cursei matérias bastante interessantes e nas quais aprendi muito, como *Educação em Geografia*, com a professora Dra. Cristina Maria Costa Leite, e *Educação em Matemática 1*, com o professor Dr. Cristiano Alberto Muniz. Nesse mesmo semestre, precisei me matricular em *Projeto 3 – Projetos Individualizados 1* para não atrasar o fluxo de disciplina do curso, porém eu queria algo na área de Matemática e, ao saber que talvez o professor Cristiano fosse se aposentar logo, acabei não o procurando e me matriculando com a mesma professora que minhas amigas haviam se matriculado. Entretanto, eu estava confusa quanto ao tema que queria estudar.

Em 2016, em meu quinto semestre, matriculei-me na fase seguinte (*Projeto 3 – Projetos Individualizados 2*) com a mesma professora e até apresentei um trabalho intitulado

“Saberes matemáticos e práticas docentes na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental” no VIII Colóquio de Psicologia Escolar. Entretanto, eu não estava certa de que queria abordar esse tema e estava com medo de não dar certo. Simultaneamente, cursei também a disciplina *Escolarização de Surdos e Libras*, com a professora Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar, e foi amor à primeira vista. Eu já havia tido interesse na área de Educação Especial anteriormente, mas esta disciplina se destacou pela forma que a professora a conduziu, sempre alternando teoria e prática; nos levando para visitar a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, onde tivemos contato com alunos surdos e o uso dessa língua; e mostrando-nos uma língua, uma cultura e uma história que são, muitas vezes, deixadas de lado. Ainda no último dia de aula, encantada pelo tema da educação de surdos, pedi que me aceitasse como aluna no *Projeto 4 – Projetos Individualizados de Prática Docente 1* no semestre seguinte.

No sexto semestre, matriculei-me com a referida professora e iniciei meu estágio numa turma inclusiva com alunos surdos em Planaltina – DF, porém a experiência não foi tão positiva assim com relação ao que percebi em relação à aprendizagem dos alunos surdos, pois os mesmos muitas vezes eram abandonados pela professora intérprete e não eram estimulados tal como os ouvintes eram pela professora regente, que não tinha domínio da Libras.

Em 2017, no sétimo semestre, outras disciplinas foram fundamentais para minha formação. Em *Ensino de História, Identidade e Cidadania*, ofertada pela professora Dra. Renísia Cristina Garcia Filice, percebi a importância de um povo conhecer sua história para poder transformar o seu presente e futuro, que a noção de identidade, geralmente, é usada para a afirmação de um padrão a ser seguido (por exemplo, no caso da educação de surdos, o discurso clínico define como normal o ouvinte e como anormal, que precisa ser curado, o surdo) e não para promoção do respeito e da valorização das diferenças. Em *Tópicos Especiais em Práticas Pedagógicas*, ministrada pela professora Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar, pude aprofundar meu conhecimento na Libras e nas filosofias educacionais que influenciaram/influenciam a educação de surdos. Cursei também sob a orientação dessa professora a disciplina de *Projeto 4 – Projetos Individualizados de Prática Docente 2*, onde pude observar uma turma dita bilíngue com quatro alunos surdos em Planaltina DF. Desta vez, a experiência foi um pouco melhor, pois a professora era fluente em Libras, a utilizava com os estudantes surdos (os quais também eram fluentes), adotava metodologias visuais e se esforçava para uma aprendizagem efetiva. Entretanto, foi possível observar alguns aspectos a serem modificados, como o uso da Libras simultaneamente ao uso da Língua Portuguesa, modalidade oral.

Nos sete primeiros semestres, terminei todas as disciplinas exigidas e, neste oitavo e último semestre, me dediquei apenas à elaboração desta monografia. Por indicação da professora Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar, participei do *Seminário Surdo em Foco*, na Câmara Legislativa do Distrito Federal, que foi enriquecedor para este estudo monográfico porque contou com profissionais de vários órgãos e instituições relacionadas aos surdos, a Palestra da Dra. Ronice Müller de Quadros e a discussão em grupos de trabalhos (GT's) abordando os seguintes temas: Educação Bilíngue, Acessibilidade e Processo Seletivo.

Durante esses quatro anos, aprendi a conviver com as diferenças e valorizá-las, ser paciente, saber escutar e aprendi também, como futura professora, a saber me colocar no lugar do aluno, ver o ser humano completo e capaz por traz de cada um e ter sempre o desejo de fazer do ato de educar o mais humano possível.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou investigar de que modo as práticas docentes interferem na aprendizagem de estudantes surdos em uma escola pública em Planaltina – DF, a partir da comparação entre uma turma inclusiva e outra bilíngue. Nesse sentido, foram utilizados vários autores, dentre os quais destacamos Vygotsky (1988), Goldfeld (1997), Sá (1999), Skliar (2001), Buzar (2009), Lacerda (2009), Kelman e Buzar (2012), Quadros (2012), Witkoski (2012), Campos (2013) e Franco (2014). Ademais, a Lei nº 10.436 de 2002, o Decreto nº 5.626 de 2005 e a Lei nº 12.319 de 2010 também serviram de base para nosso estudo.

Apesar de haver várias pesquisas sobre o tema estudado, o mesmo torna-se atual e relevante em decorrência do debate entre escolas inclusivas e escolas específicas para surdos. Além disso, é relevante porque se propôs a verificar se as legislações relacionadas ao assunto em questão têm sido cumpridas, como o uso da Libras como primeira língua no ensino de surdos, classes bilíngues na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, intérprete educacional apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, respeito às singularidades dos estudantes surdos e demais aspectos que precisam ser considerados no processo educativo deles.

Vygotsky (1988) revelou que as deficiências não impedem a aprendizagem e o desenvolvimento de uma pessoa, pois, caso sejam fornecidas as condições necessárias, pode ocorrer uma compensação de caráter cultural e, por diferentes caminhos, a mesma pode atingir os mesmos objetivos que qualquer outra. Sendo assim, é importante perceber os surdos enquanto capazes e auxiliá-los a romper com as barreiras existentes na sociedade em relação à surdez.

Diante disso, o presente trabalho foi dividido em cinco capítulos. Os três primeiros forneceram a base teórica para o seu desenvolvimento. O primeiro buscou compreender quando e como teve início a escolarização de surdos. O seguinte destacou as principais filosofias educacionais usadas na educação dos mesmos, ressaltando também as críticas direcionadas a cada uma delas. O terceiro apontou a definição de aprendizagem em que este estudo se baseou e sua relação com o desenvolvimento e ressaltou as principais diferenças entre escolas especiais, inclusivas e específicas para surdos, destacando qual delas acreditamos ser a mais adequada.

No quarto capítulo, foi indicada a metodologia usada, o instrumento utilizado na construção dos dados e o método escolhido para analisá-los. Ainda nesta parte, descrevemos o campo e os sujeitos da pesquisa.

No último capítulo, os resultados foram descritos e discutidos a partir dos autores utilizados nos três primeiros capítulos e das categorias selecionadas anteriormente.

Nas considerações finais, retomamos ao problema de pesquisa e, partindo da análise dos dados observados, verificamos se o mesmo foi contemplado.

Objetivo geral:

Compreender de que maneira as práticas docentes interferem na aprendizagem de alunos surdos em uma escola pública em Planaltina – DF, comparando-se uma turma inclusiva com outra bilíngue.

Objetivos específicos:

- Identificar os principais marcos históricos da educação de surdos;
- Apontar as filosofias educacionais presentes na educação dos surdos;
- Identificar as práticas docentes existentes na educação de alunos surdos em uma escola pública em Planaltina – DF;
- Contribuir para o debate entre escola inclusiva e escola específica para surdos;
- Verificar se as legislações relacionadas à educação de surdos têm sido cumpridas.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO MUNDIAL E NACIONAL

Neste capítulo, buscou-se compreender quando e de que forma teve início a escolarização dos surdos para entender quais filosofias educacionais foram e estão sendo adotadas nos diferentes contextos. Em seguida, pretendeu-se verificar quais as implicações de cada uma delas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

Para González Rey (2003, apud Franco, 2014), o ser humano é um sujeito individual e constituído histórica e culturalmente, sendo o resultado do entrelaçamento entre sua subjetividade individual e a subjetividade social. Sendo assim, cada pessoa é influenciada também pela visão que a sociedade construiu, historicamente, sobre ela e, com os surdos, isso não é diferente.

Franco (2014) afirmou que a maioria dos surdos não questionaram sua história e são reflexos da imagem que os outros criaram a respeito deles, a qual foi difundida por meio da educação imposta a eles. Segundo Perlin (2002), é normal que o surdo tenha se apropriado da visão negativa imputada a ele pela sociedade porque a história da educação dos surdos foi elaborada pelos ouvintes (apud FRANCO, 2014).

É certo que, ao longo do tempo, a sociedade determinou padrões que julgava superiores aos demais. Neste caso, por ser constituída majoritariamente por ouvintes, elegeu a superioridade destes em detrimento aos surdos e isso influenciou na autoimagem que estes criaram de si. Porém, os surdos não aceitaram tudo que lhes foi imposto e resistiram muitas vezes lutando pelo que acreditavam.

Franco (2014) criticou ainda a visão negativa (sujeito sem inteligência, incompetente e incapaz) atribuída aos surdos pela limitação apenas no aparelho auditivo, pois observou que eles têm provado justamente o contrário, mostrando-se capazes de se desenvolver intelectual e socialmente.

Goldfeld (1997) é outra autora que abordou a história da surdez, tanto no contexto mundial quanto no Brasil, e ressaltou que o julgamento da sociedade com relação aos surdos sofreu alterações ao longo do tempo, mas geralmente, estava relacionado apenas às questões negativas. Em virtude disso, muitas vezes, a pessoa com deficiência precisou negar sua identidade e aprender a viver e conviver numa sociedade que discrimina o diferente.

Na Antiguidade (4000 a.C – 476), por exemplo, os surdos eram vistos ora como castigados pelos deuses, portanto dignos de piedade e compaixão; ora como enfeitiçados, merecendo o abandono ou mesmo o sacrifício. Na mesma direção, Buzar (2009, p. 28), tendo

como referência Skliar (1997), destacou que, nessa época, “a palavra surdo era utilizada pelos ouvintes no sentido de falta, deficiência, vazio, ineficaz. E mudo, no sentido de fealdade, vazio, privado de cor.”

Sendo assim, os pais podiam sacrificar o filho caso constatassem alguma deficiência. Corroborando para a construção dessa imagem negativa, segundo Bacellar (1926), os antigos filósofos acreditavam que a palavra seria a única possibilidade para a transmissão de ideias e, por isso, muitos desacreditavam da possibilidade de se educar os surdos.

De acordo com Buzar (2009), na Idade Média, período que se estendeu de 476 a.C. até 1453, acreditava-se que eles eram seres primitivos e, por isso, não poderiam ser educados, estariam à margem da sociedade e não seriam detentores de direitos. Nesse sentido, havia restrições de ordem civil e religiosa, não podendo os surdos casar ou receber herança, por exemplo.

Entretanto, alguns precursores perceberam que os mesmos poderiam sim ser educados. Conforme mencionou Goldfeld (1997), no século XVI, surgem os primeiros educadores de surdos, dentre os quais alguns se baseavam na língua oral, de modalidade oral-auditiva; outros na língua de sinais, de modalidade espaço-visual, criada através das gerações pela comunidade surda; e havia ainda aqueles que criavam códigos visuais. A autora destacou que nas diferentes épocas abordadas, e mesmo atualmente, coexistiram diferentes filosofias educacionais que serviram de base para a educação de surdos.

Segundo Skliar (1977, apud Buzar, 2009), o primeiro a defender a possibilidade dos surdos aprenderem foi Bartolo della Marca D’ Ancona, no século XIV. Ainda nesta época, Rodolfo Agrícola escreveu um livro onde relata conhecer um surdo que aprendeu a ler e escrever. Sabendo disso, Girolamo Cardano, médico e pai de surdo, argumentou que, ao contrário do que imaginavam os filósofos da Antiguidade, o pensamento pode ser manifestado por meio de palavras ou gestos. Cardano propôs ainda uma classificação de surdez: nascidos surdos, surdez antes do aprendizado da fala, surdez posterior a tal aprendizado e surdez adquirida depois da aprendizagem da fala e da escrita.

De acordo com Bacellar (1926), há relatos de que Jean Beverley, arcebispo de York, fez um surdo falar. Porém, somente no século XVI, houve um trabalho mais efetivo, quando o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, na Espanha, desenvolveu uma metodologia que reunia datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, criando uma escola de professores de surdos. Seus primeiros alunos aprenderam a falar, ler, escrever, cantar, orar, assistir missa e confessar. É importante destacar que estes eram filhos de nobres, demonstrando que os surdos pobres eram excluídos do atendimento educacional.

No século XVII, mais precisamente em 1620, o espanhol Juan Martin Pablo Bonet educou também dois surdos pertencentes à nobreza e publicou um livro sobre a datilologia, a qual fora inventada por Pedro Ponce de Leon. Cabe ressaltar que o atendimento dispensado por Bonet era em casa e individual. Alguns anos depois, em 1644, J. Bulwer publicou o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais e, em 1648, publicou outro, no qual defendeu que, por meio do uso da mesma, seria possível expressar qualquer conceito presente na língua oral.

Embora a maioria dessas iniciativas tenham sido de espanhóis, Johann Conrad Amman, da Holanda, foi considerado o criador do Método Oral para o ensino de surdos, com a publicação de *Surdus Loquens*, em 1692. Samuel Heinicke na Alemanha, Pereira na França e Braidwood na Inglaterra apenas publicaram os ensinamentos de Amman.

Segundo Goldfeld (1997), na metade do século seguinte, em 1750, ganhou destaque o Abade Charles Michel de L'Epée, na França, que conviveu com surdos que moravam nas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os "Sinais Metódicos", que combinava a língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Outro ponto importante foi a transformação de sua casa numa escola pública, motivada pelo seu entendimento de que todos os surdos possuíam direito à educação pública e gratuita.

Ainda em 1750, o alemão Samuel Heinick apresentou as primeiras características do que, nos dias atuais, é chamada Filosofia Oralista, na qual o foco é a aprendizagem da língua oral e se rejeita a língua de sinais, objetivando uma efetiva inserção do surdo na sociedade. Ele criou a primeira escola pública baseada nesta filosofia, a qual contava com nove alunos.

De acordo com Buzar (2009), alguns anos mais tarde, em 1760, L'Epée fundou o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS), conhecido como a primeira escola pública para surdos. A partir de então, o modelo educativo deixou de ser individual e passou a ser coletivo, o que fora muito significativo para a construção de uma identidade e de uma língua. Outra mudança diz respeito ao público atendido, pois, ao contrário dos educadores que atendiam aos alunos pertencentes às classes nobres, L'Epée buscou aprender com os surdos pobres sua forma de comunicação e passou a usá-la na educação deles, ensinando-os por meio dela a língua escrita. Seu método, conhecido como "Sinais Metódicos" passou a ser usado em várias escolas para surdos nos Estados Unidos e na Europa.

Ainda no século XVIII, a França tornou-se referência na educação de surdos e o INJS, um modelo de educação pública para surdos. Seu fundador, L'Epée, apresentava os resultados

dos trabalhos em audiências públicas, onde demonstrava a capacidade intelectual dos alunos por meio de avaliações rígidas para provar que eles conseguiam aprender.

Os alunos aprovados por ele tornaram-se professores de crianças surdas e foram pioneiros em várias iniciativas educacionais em outros países, como E. Huet, que auxiliou na fundação do primeiro instituto de surdos no Brasil. Assim, após várias análises feitas contrapondo as duas metodologias, a de L'Épée foi melhor aceita e Heinick não conseguiu fundos para ampliar seu instituto.

Goldfeld (1997) ressaltou que o século XVIII foi muito importante no que diz respeito à educação de surdos, pois houve um aumento no número de escolas para esse público e porque, por meio da língua de sinais, eles aprenderam muito e passaram a exercer diferentes profissões. Corroborando com tal pensamento, Skliar (1997, apud Buzar, 2009), explicou que, antes da expansão do Oralismo, os adultos surdos eram professores das crianças surdas, a língua de sinais era a primeira língua destas, o Bilinguismo era uma relação entre a língua de sinais e a escrita. Buzar (2009) acrescentou que, na época, os surdos tinham acesso à educação na mesma proporção que os ouvintes.

Conforme apontou Buzar (2009), o espanhol Jacob Rodriguez Pereira interessou-se pela educação de surdos por ter uma irmã surda e, em 1744, baseando-se nas obras de Bonet e Amman, 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 o surdo falar tornou-se o principal objetivo na educação dos mesmos. Nessa nova perspectiva, em 1754, Samuel Heinicke ensinou um surdo a escrever e falar oralmente. Posteriormente, ensinou outro surdo e foi convidado a dirigir a primeira escola pública para surdos em 1778, em Leipzig. Ele foi o principal opositor do método usado por L'Épée, visto que não aceitava o uso dos sinais.

No século subsequente, em 1815, o estadunidense Thomas Hopkins Gallaudet encontrou-se com a família Braidwood, que usava o Método Oral, e com L'Épée, que utilizava o Método Manual, mas somente o segundo se dispôs a ensiná-lo sua metodologia num curto espaço de tempo. Em 1817, Gallaudet criou a primeira escola para surdos nos Estados Unidos, onde era utilizado o francês sinalizado (união do léxico da Língua de Sinais Francesa com a Língua Francesa), mas adaptado para o Inglês. Pouco tempo depois, em 1821, todas as escolas públicas americanas direcionaram-se para a American Sign Language (ASL). Em 1850, a ASL passou a ser usada nas escolas, ocorrendo aumento no grau de escolarização de surdos. Em 1864, foi criada a Universidade Gallaudet, a primeira universidade nacional para surdos.

Entretanto, os avanços tecnológicos que ajudavam o surdo a aprender a falar oralmente fizeram com que, a partir de 1860, o Método Oral ganhasse mais prestígio e simpatizantes, sendo Alexander Graham Bell um dos seus principais defensores. Surgiu, e foi disseminado a partir de então, o pensamento de que a língua de sinais atrapalharia o aprendizado da língua oral. Na França, por exemplo, em 1866, o Ministro de Instrução Pública mandou uma circular solicitando a não utilização dos sinais e a priorização da língua oral e escrita. Buzar (2009) destacou que isso gerou resistência e polêmica e que foram organizados vários congressos para homogeneizar a concepção em favor da eficiência do Método Oral.

Houve o Congresso Internacional de Surdos-Mudos, em Paris, em 1878, no qual se definiu como melhor método para a educação de surdos o uso da leitura labial em combinação com os gestos. Porém, o que mais repercutiu foi o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado dois anos depois, em 1880, em Milão, que reuniu pessoas de vários países para discutir e definir os rumos da educação de surdos, porém acabou focando apenas na definição metodológica. No dia 7 de setembro, dia reservado para essa escolha, os surdos não tiveram direito a voto, sendo escolhido o Método Oral e proibida a língua de sinais. Ocorreu, então, uma grande mudança no rumo da educação de surdos, passando-se a acreditar que estes se desenvolveriam como os ouvintes usando a língua oral.

Nesse sentido, o Congresso de Milão tornou-se um marco na história da educação de surdos, pois ignorou o êxito nas experiências educativas que utilizavam a língua de sinais, ocorridas entre o século XVIII e a primeira metade do século XIX, reduzindo o processo educativo à aquisição da língua oral.

No início do século XX, a maior parte das escolas de todo o mundo já não utilizava a língua de sinais e as crianças surdas começaram a passar mais tempo recebendo treinamento para a aprendizagem da língua oral. As disciplinas ficaram em segundo plano, o que levou a uma queda da escolarização das mesmas.

Segundo Goldfeld (1997), até 1960, o Método Oral foi predominante, mas a partir dessa década houve significativa mudança, devido à publicação de William Stokoe demonstrando que a ASL seria uma língua com todas as características das línguas orais e abordando a insatisfação dos educadores e dos surdos com o referido método. Neste mesmo período, Dorothy Schiffler, professora mãe de surdo, começou a usar o que denominou de Abordagem Total, combinando o uso da língua de sinais, da língua oral, da leitura labial, do treino auditivo e do alfabeto manual. Em 1968, Roy Holcom, com base na Abordagem Total,

deu origem à Comunicação Total, que utiliza todas as formas de comunicação porque a prioriza em detrimento da língua.

A partir de 1970, em alguns países começou-se a defender que a língua de sinais e a língua oral deveriam ser usadas em momentos diferentes, cabendo ao surdo à escolha da melhor opção de acordo com a situação. Surge então, a Filosofia Bilíngue, que ganha mais adeptos principalmente a partir da década de 1990.

De acordo com Goldfeld (1997), no âmbito brasileiro, no entanto, o ensino de surdos teve início apenas em 1855, com a apresentação da proposta de criação do Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM) – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – por E. Huet. É importante destacar que foi instituída, por Marquez de Abrantes, uma comissão formada por cidadãos importantes para promover a fundação do mesmo.

Segundo Buzar (2009), tal instituto foi fundado em 1857, tendo como primeiro professor E. Huet, educador com surdez congênita que veio da França para o Brasil a convite do Imperador Dom Pedro II e utilizava o Método Combinado, ou seja, língua de sinais e língua oral. No início, havia apenas uma aluna e um aluno. Em outubro de 1857, esse número aumentou para sete, sendo dois destes mantidos pelo Estado, dois pelo ex-imperador, dois pelos conventos e um pela família. Ao final do mesmo ano, em dezembro, E. Huet mostrou os resultados de seu trabalho em um exame público.

Bacellar (1926) relatou que, no início de 1861, E. Huet percebeu que não seria possível continuar na direção do Instituto e propôs entregá-lo ao governo mediante pensão anual e uma indenização. Marquez de Olinda, o novo presidente da comissão, constatou que os dois professores habilitados por E. Huet não tinham condições de dirigir o Instituto e encarregou o Ministro do Brasil, em Paris, de escolher um brasileiro que ali vivesse para ocupar a direção. Com a certeza da vinda de um novo diretor contratado, voltou às negociações com E. Huet, o qual deixou a direção oficialmente em 11 de dezembro de 1861. Neste momento, havia dezessete alunos, que ficaram sob o comando do Frei do Monte do Carmo, o qual logo abandonou a direção. Então, Ernesto do Prado Seixas, indicado pelo Dr. Claudio Luiz da Costa, diretor do Instituto dos Cegos, assumiu temporariamente a direção, restabelecendo a ordem e a disciplina. Em primeiro de agosto de 1862, tomou posse como diretor o Dr. Manoel de Magalhães Couto.

Em 1867, o Decreto nº 4.046 definiu os funcionários e as matérias que seriam ensinadas nos cinco anos que os alunos deveriam frequentar o Instituto: Linguagem Articulada, Leitura Labial, Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Língua Portuguesa, Geografia

(em especial, a nacional), Geometria Elementar e Desenho Linear, Elementos da História, Francês, Escrituração Mercantil e Contabilidade.

Bacellar (1926) destacou que o Marquez de Olinda encerrou seu trabalho enviando o arquivo do Instituto para a Secretaria de Estado dos Negócios do Império. Porém, achando informações imprecisas, Fernando Tôrres, Ministro do Império, designou o Dr. Tobias Rabello Leite para inspecioná-lo, tendo este feito um relatório apontando a existência de um asilo e não de um Instituto. Sendo assim, foi incumbido de organizar o Regimento Interno, o qual fora aprovado pela portaria de 26 de maio de 1868.

Ainda de acordo com o autor, em agosto deste mesmo ano, o diretor Dr. Manoel de Magalhães Couto foi exonerado e substituído pelo Dr. Tobias Rabello Leite, interinamente. Em 1872, o mesmo foi nomeado diretor efetivo. Em 1873, ele apresentou um projeto de Regulamento ao Governo, o qual foi convertido em Regulamento por meio do Decreto nº 5.435 de 1873. O Regimento Interno foi aprovado em 1881. Além da instrução, foi estabelecido o Ensino Profissional e que todos os alunos deveriam aprender um ofício ou uma arte.

De acordo com Soares (1999, apud Buzar 2009), Tobias Leite elaborou um parecer em 1884 defendendo que a educação de surdos deveria se limitar à instrução primária, evidenciando a descrença no potencial dos mesmos. Tobias Leite faleceu em agosto de 1896 e o Dr. Joaquim Borges Carneiro assumiu momentaneamente a direção até agosto de 1897, quando o Dr. João Paulo de Carvalho tomou posse como diretor efetivo. Este foi exonerado em 1903 e substituído pelo Dr. João Brasil Silvado, o qual foi exonerado em 1907, quando tomou posse o Dr. Custodio José Ferreira Martins.

Segundo Bacellar (1926), por meio do Decreto nº 9.198 de 1911, seguindo a tendência mundial, foi estabelecido que o Método Oral Puro seria adotado no ensino de todas as disciplinas para os quarenta alunos do Instituto. Entretanto, a língua de sinais sobreviveu até 1957 nas salas de aula, quando foi oficialmente proibida, sendo usada por eles nos corredores e pátios das escolas.

Em 1914, ficou pronta a nova e mais ampla sede do mesmo, o qual foi instalado apenas em 1915, porém sem a seção feminina. Em 1914, com três anos de utilização de tal método, constatou-se um resultado negativo em relação a 60% dos alunos. Devido a essa constatação, o Dr. Custodio Martins pediu ao governo a reforma desse ponto do Regulamento, explicando que a aprendizagem da linguagem articulada seria viável apenas até os sete anos e que essa capacidade diminui com o passar dos anos. Ele solicitou também a entrada de alunos com idade entre seis e dez anos, ao invés daqueles entre nove e quatorze, conforme estava em

vigor. O Decreto nº 16.782-A de 1925 organizou o Departamento Nacional do Ensino e o Instituto passou a ser encarado como Estabelecimento de Ensino Profissional.

Em 1926, quando Bacellar escreveu sua tese, havia cinquenta e um alunos, tendo passado pelo Instituto 301 alunos entre 1859 e 1925. Para ele, a instrução oferecida era de péssima qualidade devido à falta de material escolar e de cuidados com a biblioteca e com o museu. Não havia um método de ensino definido. Sendo assim, o Instituto tornou-se um decadente asilo para os surdos.

Bacellar (1926) apontou que, além do atual INES, foram criadas diversas outras instituições. Em 1911, o professor Nicoláo Carusone, adepto do Método Oral Puro, fundou em São Paulo um pequeno instituto para surdos, que contava com ajuda estadual e municipal: o Instituto Paulista de Surdos “Rodrigues Alves”. No ano de sua fundação, contava com apenas cinco alunos e, em 1926, esse número havia aumentado para cinquenta e oito, sendo que alguns alunos não pagavam e os que pagavam o faziam proporcionalmente a sua condição financeira (posse). Havia quatro classes, sendo uma feminina, e além de Carusone, único professor de linguagem articulada, tinha mais três professoras auxiliares. O prédio, apesar de não ser pequeno, não possuía tamanho suficiente para atender tantos alunos.

O Instituto Central do Povo, no Rio de Janeiro, fundou um departamento para surdos, com fins escolares e extraescolares. Em 1926, havia trinta e cinco surdos, todos adultos que o frequentavam quando queriam e podiam. Os membros do departamento contribuíam mensalmente para ajudar a custear as despesas, mas não era o suficiente, apesar da boa administração.

Em Minas Gerais, havia o Asylo para Moças Surdas Mudas de Itajubá, anexo ao convento de freiras e que contava com seis alunas em 1926. Estas aprendiam serviços domésticos e trabalhos manuais, mas não aprendiam leitura, escrita e fala. Ele era mantido pelas freiras do convento e pequena parte do recurso financeiro vinha do governo mineiro.

Em 1913, um grupo de surdos fundou a primeira associação de surdos do país, a Associação Brasileira de Surdos Mudos, com o objetivo de promover o bem físico, moral, intelectual e social deste público. A organização dos surdos refletiu uma mudança de paradigma, saindo os mesmos do lugar de vítima e assumindo o protagonismo, considerando-se que as associações de surdos são instrumentos de resistência, onde há mobilização, valorização e identificação dos grupos contra a imposição dos ouvintes. Como reflexo da organização das pessoas surdas, em 1977, surgiu outra instituição muito importante para os surdos: a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA).

Posteriormente, em 1987, esta instituição passou a ser chamada de Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

Segundo Goldfeld (1997), no final da década de 70, chegou ao Brasil a Comunicação Total, que, conforme visto anteriormente, prioriza a comunicação entre surdos e entre eles e ouvintes, independente da língua ou do recurso utilizado.

Na década subsequente, com as pesquisas da professora de linguística Lucinda Ferreira Brito, ganhou visibilidade o Bilinguismo. Brito usou a abreviação LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) para diferenciá-la da LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira). Algum tempo depois, a comunidade surda criou a abreviação Libras (Língua Brasileira de Sinais).

É importante destacar que a chegada da Comunicação Total e, posteriormente, do Bilinguismo, não significou o abandono do Método Oral. Nesse sentido, Goldfeld (1997) aponta que as três filosofias educacionais conviveram e convivem atualmente no Brasil: Oralista, Comunicação Total e Bilinguismo. A autora fez um breve apanhado das características principais de cada uma.

A primeira acredita que a única forma de comunicação dos surdos se restringe à língua oral; percebe a surdez como uma deficiência que deve ser corrigida por meio da estimulação auditiva, tendo como objetivo levar a criança surda à normalidade (considera como normal a não-surdez); utiliza diversos métodos de oralização: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico. O processo de reabilitação se inicia com a estimulação auditiva precoce e, através da audição, das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança surda consegue compreender a fala dos outros e, em seguida, oralizar. Tal processo deve começar o mais cedo possível, pois o retorno é demorado, durando cerca de oito a doze anos. Os defensores desse método imaginam que, caso a criança não receba a estimulação precoce, ela começará a usar gestos e isso lhe atrapalhará a aprender a oralização. No entanto, no Brasil, percebe-se que poucos surdos dominam razoavelmente o Português, sendo muito difícil encontrar um surdo congênito que domine tal língua como um ouvinte. É comum alunos que frequentam as escolas há muito tempo e não conseguem nem oralizar e nem escrever, pois o atendimento ainda é precário.

Goldfeld (1997) criticou essa filosofia por acreditar que a língua oral não atenderia a todas as necessidades da comunidade surda e que quando esta usou a língua de sinais se desenvolveu melhor intelectual, profissional e socialmente.

Quanto à Comunicação Total, Goldfeld (1997) destacou que a mesma tem como principal preocupação a comunicação entre os surdos e entre eles e os ouvintes. Não há

negação da importância da língua oral, mas se destaca que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais são tão importantes quanto o aprendizado desta e, para esse desenvolvimento integral, seria necessária a utilização de recursos espaços-visuais que facilitem a comunicação. Nesta filosofia, o surdo não é visto como alguém que precisa de reabilitação para se tornar normal, mas sim como uma pessoa e a surdez, como uma marca que interfere nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dela. O foco seria a comunicação e a interação, sendo fundamental a participação da família da criança surda no que diz respeito à formação da subjetividade desta. No Brasil, além da Libras, utiliza-se a datilologia, o “cued-speech” (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o Português Sinalizado e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas, no caso a Língua Portuguesa e a língua de sinais). A autora reconheceu o avanço da Comunicação Total em relação ao Oralismo, porém, destacou que ela ainda não enxerga a Libras como uma língua natural e os surdos como detentores de uma cultura própria.

Há várias definições de Bilinguismo, mas basicamente defende-se que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e a língua do país (neste caso, a Língua Portuguesa) é a segunda língua deles. Estes podem assumir sua surdez e são formadores de uma comunidade com uma cultura e língua própria. Ainda se deseja o aprendizado da língua oral, mas não como único objetivo e nem para minimizar as diferenças causadas pela surdez. A preocupação maior seria entender o surdo, suas particularidades, sua língua, sua cultura e a forma de ser, ao invés de buscar a “cura” para a falta de audição. Para a criança ter sucesso na língua de sinais, a família também deve sabê-la e ela deve ter contato com adultos surdos.

Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da Libras, percebe-se que há poucos programas televisivos em língua de sinais, não há intérpretes em locais necessários e é raro encontrar uma escola pública onde se utilize a referida língua. Infelizmente, muitos surdos não conhecem e nem dominam, assim como não têm domínio da língua oral. Goldfeld (1997) destacou ainda que as três filosofias educacionais abordam questões diferentes com relação à aquisição de linguagem pela criança surda e que a maior parte da bibliografia que trata sobre isso atenta-se às questões práticas e não aprofundam as teóricas, dificultando o estudo das consequências da escolha de cada filosofia.

Nesse sentido, segundo Franco (2014), a visão clínica da surdez continua perpetuando uma busca pela “cura” e influenciando tanto na constituição da visão de si próprio de alguns surdos, que encaram a surdez como mera deficiência e não na perspectiva cultural, quanto na representação que a sociedade tem deles. Para além disso, interferiu sobremaneira na educação oferecida a eles. Atualmente, mesmo com todas as provas dadas constantemente

sobre sua força, inteligência e capacidade de superação, ainda permanece no imaginário de algumas pessoas e instituições a visão do surdo como um deficiente que não é capaz de desenvolver nenhuma habilidade ou potencialidade. Em contrapartida, é visível que ele está formando comunidades, cobrando seus direitos e exigindo respeito.

A autora destacou várias mudanças. Inicialmente, no Paradigma da Institucionalização, no século XVIII, as pessoas que eram consideradas deficientes, inclusive os surdos, recebiam educação em locais específicos. Em seguida, houve o Paradigma da Integração, no século XX, no qual elas precisavam adaptar-se à escola. Por fim, no final do século XX e início do XXI, surgiu o Paradigma da Inclusão, que permanece até hoje, sob o qual a escola teria que se ajustar às necessidades e especificidades de cada aluno. Porém, o que se observa é a perpetuação das práticas em busca da normalização do sujeito surdo. Apesar do belo discurso, Strobel (2009, apud Franco, 2014), pesquisadora surda, revelou que vários sofrimentos são causados aos surdos no processo de in (ex) clusão nas escolas ou classes regulares, onde nem sempre há professores preparados e boa infraestrutura. Como resultado de um processo no qual a língua da comunidade surda e a própria identidade surda é negada, o fracasso e a evasão escolar acabam sendo recorrentes.

Quanto aos avanços legais, de maneira geral, destaca-se a Lei nº 10.436 de 2002, o Decreto nº 5.626 de 2005 e a Lei nº 12.319/2010. A primeira lei estabeleceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão e deu outras providências.

O decreto regulamentou a referida lei; incluiu a Libras como disciplina curricular obrigatória nas Licenciaturas, na Pedagogia, na Educação Especial, na Fonoaudiologia e nos cursos normais, para o exercício do Magistério, e como optativa nos demais cursos de educação superior; definiu a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; determinou o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; apontou como deve ser a formação do Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa; estipulou a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; estabeleceu as condições para a garantia do direito à saúde de tais pessoas e destacou o papel do poder público e das empresas com concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras.

A Lei nº 12.319/2010 regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras e, dentre outros artigos, destacam-se o 6º e o 7º. O sexto apontou as atribuições de tal profissional: efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdo-cegos, surdos-cegos e ouvinte, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; interpretar, em Libras, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de

ensino básico e superior, viabilizando o acesso aos conteúdos curriculares; atuar nos processos seletivos para cursos em instituições de ensino e nos concursos públicos; atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas e prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. Enquanto o sétimo definiu alguns valores éticos inerentes à profissão: honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo; atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religiosa, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar no exercício da profissão; solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, não dependendo da condição social e econômica dos que necessitam dele, e conhecer as especificidades da comunidade surda.

Entretanto, apesar de reconhecermos os avanços legais, percebemos que a Libras não é conhecida e usada por todos os surdos e nem por seus familiares ouvintes; muitos direitos previstos no decreto não são efetivados na prática e nem sempre os Tradutores e Intérpretes da Libras exercem sua profissão levando em consideração os valores éticos estabelecidos em lei que a regulamenta.

Para Franco (2014), é necessário buscar compreender as dificuldades elencadas pelos próprios surdos e implementar as alternativas sugeridas por eles para superação delas, porque são os mais capacitados para mostrar os caminhos para uma inclusão efetiva. Por fim, revisitar a história da educação de surdos é necessário para compreender como se constituíram as filosofias educacionais que basearam a educação de surdos desde o início da escolarização dos mesmos até os dias atuais, foco do próximo capítulo.

2. FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES SURDOS

Neste segundo capítulo, partimos de uma breve descrição e análise das três principais filosofias educacionais que basearam e ainda baseiam a educação de surdos, com o objetivo de verificar quais as consequências que cada uma delas acarreta para a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

Vygotsky (apud Sá, 1999) estudou sobre as pessoas com deficiência e descobriu que pode ocorrer uma compensação, não de caráter biológico, mas sim psicossocial. Sendo assim, não se trata de um maior desenvolvimento de determinado sentido para suprir a ausência de outro, mas sim da superação das barreiras construídas socialmente por meio da relação com as pessoas e o meio. Para ele, o desenvolvimento das crianças com deficiência ocorre de forma semelhante ao das demais, principalmente se forem dadas as condições necessárias para que ocorra tal compensação.

Tal autor (1931, apud Sá, 1999) destacou ainda que a linguagem surge por conta da função de comunicação. Nesse sentido, Sá (1999) acrescentou que é fundamental a aquisição de uma língua para o desenvolvimento das funções superiores, mas que a mesma não precisa necessariamente ser de modalidade oral. Assim, não é a surdez que atrasa a aprendizagem, o desenvolvimento ou o relacionamento da pessoa surda, mas sim a falta de linguagem.

Nesse sentido, no processo de aprendizagem, a linguagem tem papel central, visto que, segundo Capovilla (2000), ela permite a comunicação sobre aspectos concretos e abstratos, o compartilhamento de experiências e o planejamento da vida individual e coletiva. Com relação às crianças, por meio dela, aprendem sobre o mundo, socializam e aprendem a conviver em sociedade. Acrescentou que a mesma tem a função de “permitir o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a deliberada resolução de problemas, a atuação refletida e a aprendizagem consciente” (CAPOVILLA, 2000, p. 100).

Inicialmente Vygotsky (apud Sá, 1999) afirmou ser contrário ao uso da “mímica”, forma como denominou o que atualmente é chamada de língua de sinais. Nesse sentido, mesmo considerando a oralização um processo cansativo e antinatural, o julgava fundamental para a integração do surdo à comunidade. Porém, posteriormente, percebeu que tal processo não conduzia o surdo ao desenvolvimento de uma linguagem viva e, portanto, que não era capaz de auxiliar na apropriação dos conteúdos que fazem parte do cotidiano escolar.

Devido a tal percepção, o autor mudou de perspectiva no decorrer de sua vida. Alguns anos depois, Vygotsky deixou de ser contrário ao uso da “mímica” e reconheceu que, por meio dela, a criança surda adquire e desenvolve melhor a linguagem e aprende vários

conceitos. O autor passou a questionar a importância da oralização na educação de surdos porque percebeu que não fazia sentido reduzir o processo educativo à mera aprendizagem da língua oral e que seria interessante o uso da língua de sinais, chamada de mímica na época, como dissemos anteriormente. Depois de compreendido o papel central da linguagem no processo de aprendizagem, faz-se necessário descrever e analisar as três principais filosofias educacionais para estudantes surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

2.1 Oralismo

De acordo com Goldfeld (1997), o Oralismo, também chamado de Filosofia Oralista, busca a inserção do surdo na sociedade por meio do uso da língua oral. A surdez é vista apenas como uma deficiência e se objetiva a “cura” da mesma. Como foi visto no capítulo anterior, há várias metodologias usadas para a oralização dos surdos, porém, todas rejeitam o uso de gestos e da língua de sinais.

Entretanto, é visível que as crianças surdas, ao contrário das ouvintes, teriam mais dificuldades para inferir as regras gramaticais da língua oral e, por isso, seria necessário submetê-las à estimulação auditiva precoce, aproveitando os resíduos auditivos. Sendo assim, na Filosofia Oralista, primeiramente tais crianças começariam a realizar leitura labial (recepção de sons) e, em seguida, passariam a oralizar (emissão de sons). Nessa perspectiva, recomenda-se que tal trabalho seja iniciado ainda no primeiro ano de vida e, geralmente, o mesmo dura entre oito e doze anos. Goldfeld (1997) destacou que os profissionais adeptos desta filosofia acreditam que a ausência dessa estimulação leva ao uso de gestos e isso dificulta a aprendizagem da comunicação oral.

Conforme foi visto no capítulo anterior, em 1880, com o Congresso de Milão, a Filosofia Oralista tornou-se dominante. Segundo Capovilla (2000), tal fato teve graves consequências, tais como: redução do ensino à capacidade de oralização, expulsão dos professores surdos, proibição do uso da língua de sinais e não consideração dos aspectos levantados pela comunidade surda. Com isso, logo foi percebida uma queda no nível educacional dos surdos, que não foi atribuída ao método em si, mas foi usada para reforçar a importância da língua oral para o desenvolvimento cognitivo deles.

Capovilla (2000) destacou que, no caso da Alemanha, por exemplo, somente o Alemão era aceito porque o país estava dividido em vários principados pequenos e a nação era definida apenas pela presença de uma única língua. Além disso, havia um nacionalismo

exacerbado, no qual não havia espaço para diferenças. Com isso, os surdos isolaram-se e tiveram sua língua e cultura ignoradas.

Nessa filosofia, considera-se que, para ser bem-sucedido, o surdo deve saber as regras da língua do seu país, no caso do Brasil, da Língua Portuguesa, e conseguir oralizar. Entretanto, pesquisas como a de Leal, Palmeiro e Fernanez (1989, apud Goldfeld 1997), revelaram que poucos surdos têm bom conhecimento da Língua Portuguesa.

Nessa direção, Prillwitz (1990, apud Capovilla 2000) afirmou que as habilidades de escrita e de leitura dos surdos com a utilização de tal método, geralmente, não ultrapassam o nível da terceira série, atual quarto ano, e tal limitação atinge outras áreas do conhecimento.

Segundo Capovilla (2000), na década de 1960, o baixo índice de sucesso fez com que a Filosofia Oralista fosse criticada e pressionada a fornecer resultados melhores. Então, entre os anos 60 e 90, surgiram aparelhos auditivos, projetos de intervenção precoce, programas de computador que auxiliam na percepção da fala, implantes cocleares e programas de treino auditivo intenso nos primeiros anos de vida. Entretanto, apesar de todas essas inovações terem acarretado num pequeno progresso, elas não foram suficientes para que os surdos desenvolvessem a linguagem normalmente e se integrassem.

Então, foi possível perceber que “[...] a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social” (GOLDFELD, 1997, p. 34-35). Por isso, aprender a língua oral não deve ser o único e nem o principal objetivo na educação de surdos.

Com isso, passou-se a acreditar que os objetivos preconizados pelo Oralismo (aquisição de uma linguagem, aprendizagem, desenvolvimento e integração dos surdos na sociedade) poderiam ser alcançados por meio de uma filosofia educacional que não enfatizasse apenas a língua oral, mas sim todo e qualquer recurso possível, denominada Comunicação Total.

2.2 Comunicação Total

De acordo com Capovilla (2000), a Comunicação Total defende o uso de um ou mais sistemas de sinais juntamente com a língua oral, visto que eles obedecem à estrutura gramatical desta. Tal prática recebe o nome de bimodalismo. Ele descreveu brevemente alguns dos recursos utilizados na Comunicação Total, como os sistemas de sinais, os vocabulários de sinal e a soletração digital por meio da datilologia.

Segundo Capovilla (2000), os sistemas de sinais podem utilizar o vocabulário da língua de sinais e adicionar aspectos da língua oral ou podem adotar um vocabulário artificial. A característica principal dos mesmos é a produção dos sinais seguir a ordem das palavras na língua oral, sendo ambos usados simultaneamente. O autor apontou como vantagem a aprendizagem de algumas regras desta língua, as quais serão necessárias para o desenvolvimento da escrita. Comparando com a língua de sinais, ele concluiu que “[...] a estrutura das sentenças construídas por meio de sistemas de sinais transfere-se mais facilmente à língua escrita do que a daquelas em língua de sinais” (2000, p. 105).

Os vocabulários de sinal são usados para subsidiar a aprendizagem da língua escrita-oral. Um exemplo é o *cued-speech*, que consiste na classificação dos padrões labiais de acordo com a aparência e no fornecimento de dicas para distinguir os mais parecidos, objetivando auxiliar a leitura labial.

A soletração digital por meio da datilologia consiste na representação das letras da ortografia alfabética. De acordo com o autor, seu uso é frequente em alguns países, como os Estados Unidos, no qual foi incorporada à Língua Britânica de Sinais (BSL), quanto aos nomes de pessoas e lugares, e à Língua Americana de Sinais (ASL), na qual é utilizada para iniciar os sinais de modo geral. Para ele, tal recurso parece ter sido incorporado à Língua Brasileira de Sinais (Libras), mesmo que em menor proporção.

No Brasil, a Comunicação Total engloba o uso da Libras, datilologia, *cued-speech*, Português Sinalizado, *pidgin* (simplificação do Português e da Língua de Sinais) e a língua oral. Na maioria dos casos, a família é responsável por definir como deverá ser a educação da criança surda, mas cabe investigar até que ponto tal escolha é feita por ela, dado que, ao receber o diagnóstico de médicos, geralmente influenciada pelo discurso clínico. Goldfeld (1997) reforçou que o objetivo de tal filosofia é promover a comunicação entre os surdos e entre estes e os ouvintes, mas que a mesma se preocupa também com os aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

Ciccione (1990, apud Goldfeld 1997) afirmou que, na Comunicação Total, surgida entre 1960 e 1970, o surdo não é visto como mero deficiente, mas sim como pessoa e a surdez, como algo que influencia em seu desenvolvimento. Defende-se o uso de todo e qualquer recurso linguístico, sendo esta uma importante diferença entre esta filosofia e o Oralismo.

Por muito tempo, a língua de sinais não foi considerada como objeto de estudo da Linguística, pois era vista como “[...] uma forma inferior de comunicação composta de um vocabulário limitado de sinais equivalente à mera gesticulação mímica e pantomima, sem

estrutura hierárquica, gramática ou abstração, limitada a uma representação holística de certos aspectos concretos da realidade” (CAPOVILLA, 2000, p. 101).

De acordo com este autor, o reconhecimento das Línguas de Sinais teve início com as pesquisas de Stokoe, em 1960, e de seu instituto de pesquisas linguísticas na Universidad Gallaudet, nos Estados Unidos. A partir de então, aumentou o número de pesquisas sobre a estrutura linguística das mesmas e estas passaram a ser objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, tais como Educação, Psicologia e Sociologia.

Por um lado, a Comunicação Total, ao contrário da Filosofia Oralista, permite o uso da Libras, visa o desenvolvimento integral ao invés da mera aquisição da língua oral e destaca a importância da participação da família na educação da criança. Como resultado positivo, Hansen (1990) afirmou que “[...] as crianças começaram a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo que jamais havia sido visto desde a adoção do oralismo estrito” (apud Capovilla, 2000, p. 104).

Porém, por outro lado, para Goldfeld (1997), ela erra ao desconsiderar que a língua de sinais seja a língua natural da comunidade surda que carrega uma cultura própria e ao criar recursos artificiais que podem dificultar a comunicação entre surdos que utilizam diferentes códigos. Ainda com relação às críticas, Skliar (2001) afirmou que a Comunicação Total desvaloriza a hierarquia das aquisições linguísticas, cognitivas e culturais, assim sendo, o que deveria ser uma transição para a autonomia linguística dos surdos, acabou sendo uma escolha somente dos ouvintes, em certo ponto, contra as necessidades sociolinguísticas dos surdos.

Então, é possível perceber que a Comunicação Total conseguiu ir além do Oralismo, porém, “[...] 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).

Corroborando com essa percepção dos limites da nova filosofia, Capovilla (2000) citou Hansen (1990), o qual destacou que a comunicação entre os surdos e os ouvintes melhorou, mas que os primeiros não desenvolveram a escrita e a leitura como se esperava. Para entender as causas das limitações percebidas, pesquisadores do Centro de Comunicação Total de Copenhague desenvolveram pesquisas em duas linhas: uma filmando conversas entre surdos em língua de sinais e a outra filmando professoras do centro dando aula por meio do uso de sinais e da língua oral simultaneamente. Para verificar ainda o porquê das aulas não melhorarem a aquisição da leitura e da escrita dos alunos, os pesquisadores filmaram as aulas que se baseavam na Comunicação Total e exibiram-nas às professoras sem o som. Então, elas

perceberam que, quando não podiam ouvir e somente deviam acompanhar a sinalização, tinham dificuldade para compreender o que haviam sinalizado, pois omitiam sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão do que estava sendo dito. Em consequência dessa descoberta, o autor destacou que:

Assim, com a comunicação total, embora os sinais tivessem sido admitidos à escola para auxiliar a aquisição das línguas faladas e escritas, e não como uma língua em seu próprio direito, a língua oral sinalizada não parecia mais suficiente para a comunidade que acabava de abrir os olhos à riqueza da língua de sinais. (2000, p. 109)

Então, passou-se a acreditar que a língua de sinais seria o veículo mais apropriado para a educação e o desenvolvimento das crianças surdas. Houve o fortalecimento do Bilinguismo, segundo o qual, a língua de sinais e a língua da comunidade majoritária podem e devem ser utilizadas, mas separadamente.

2.3 Bilinguismo

Segundo Goldfeld (1997), o Bilinguismo, também chamado de Filosofia Bilíngue, pode ser definido de duas formas: aquisição da língua de sinais e da modalidade oral da língua de seu país ou a aquisição da língua de sinais e da modalidade escrita (não da modalidade oral) da língua de seu país. Nos dois casos, a criança surda deve adquirir a língua de sinais como língua natural por meio do convívio com surdos mais velhos que tenham domínio da mesma. Além disso, é fundamental que a família a aprenda para uma boa comunicação.

Para Sá (1999, p.37), a Filosofia Bilíngue determina que “[...] 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) [...]”. De acordo com a autora, a adoção do Bilinguismo possibilita melhores resultados educacionais do que os obtidos com as demais filosofias, pois a língua de sinais é a língua na qual os surdos possuem maior competência e a adquirem naturalmente, auxiliando então no desenvolvimento das funções mentais superiores.

Entretanto, há autores que pensam o Bilinguismo de uma forma um pouco diferente. Segundo Capovilla (2000), o objetivo dele é fazer o surdo compreender e sinalizar em língua de sinais, sua primeira língua, e ler e escrever na língua do país onde vive. Hansen (1990, apud Capovilla, 2000), defende que, em função da limitação auditiva, não se deve buscar a oralização dos mesmos.

Capovilla (2000) também enfatizou a importância da linguagem para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança e destacou que a criança surda a

adquire de forma mais satisfatória por meio da educação Bilíngue, na qual aprende como primeira língua a língua de sinais e como segunda a língua majoritária da comunidade onde vive. Apesar de posicionar-se a favor do Bilinguismo, segundo ele, nenhuma filosofia desconsiderou o papel fundamental da linguagem para o desenvolvimento humano. Inclusive, para ele, a Filosofia Oralista pretendia fazer com que o surdo falasse e tivesse boa competência linguística oral para que atingisse um desenvolvimento completo e pudesse se integrar ao mundo dos ouvintes. Entretanto, conforme dito anteriormente, foi possível perceber que tal filosofia não teve êxito com relação aos seus objetivos de promover a aprendizagem da fala, leitura e escrita.

Tal autor afirmou que a Suécia foi o primeiro país a reconhecer os surdos como minoria linguística com direito à educação em língua oral e língua de sinais, dando o primeiro passo para o Bilinguismo. Entretanto, destacou que, inicialmente, em quase todos os países, não se proibiu o uso da língua oral sinalizada.

Diferentemente do Oralismo e da Comunicação Total, o Bilinguismo aceita a surdez e não visa que o surdo seja semelhante ao ouvinte. Compreende que o surdo forma uma comunidade com língua e cultura próprias. Alguns defensores do Bilinguismo (Goldfeld, 1997; Sá, 1999; Quadros, 2012) não recusam a aprendizagem da língua oral, mas não a enxergam como objetivo primordial da educação e nem como forma de eliminar as diferenças causadas pela surdez.

No que diz respeito ao Brasil, Quadros (2012) ressaltou que, apesar do Brasil apresentar grupos que utilizam diferentes línguas, o mesmo é considerado um país monolíngue. Entretanto, ao se considerar que os todos os brasileiros adquirem a Língua Portuguesa como L1, ignora-se os falantes imigrantes, as comunidades indígenas que usam várias línguas nativas e os usuários da Libras.

A autora destacou que tal pensamento é resultado das políticas linguísticas que consideram que o uso de uma língua acarreta no desuso de outra e não valorizam a aprendizagem de diversas línguas. Acrescentou que, mesmo numa escola considerada inclusiva, o aluno que não consegue assimilar o currículo em Português é visto como incapaz. Assim, tal instituição, ao desconsiderar a multiplicidade linguística brasileira, não leva em consideração que saber mais de uma língua acarreta vantagens nos campos cognitivo, político, social e cultural.

Segundo ela, o Bilinguismo diz respeito ao “uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2012, p.189). Para exemplificar isso, citou o caso de um menino ouvinte que possui pais surdos e convivia

também com ouvintes. O mesmo efetuava combinações tanto em Libras como em Língua Portuguesa e, ao ser perguntado por ouvintes que utilizaram a língua de sinais, respondeu em Português e, ao falar com seu pai, usou a Libras, evidenciando que a pessoa bilíngue escolhe a melhor língua a ser usada de acordo com o interlocutor.

Nessa direção, Skliar (2001) destacou que a educação bilíngue é o primeiro passo na discussão sobre questões como as identidades surdas, as relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, os movimentos de resistência dos surdos, a ideologia dominante, a função da escola. Por isso, para ele, ela não pode se restringir à questão do domínio das línguas, senão será apenas mais um dispositivo na educação de surdos, conservando as mesmas representações que as práticas anteriores.

A análise da educação bilíngue deve ser feita fora dos espaços escolares e das descrições linguísticas, localizando-se nos mecanismos e nas relações de poder dentro e fora da escola, permitindo a discussão sobre alguns elementos ignorados, como o silenciamento da cultura surda.

Ao contrário das três definições apresentadas anteriormente, Skliar (2001) não definiu a educação bilíngue para surdos apenas como aquisição de habilidades linguísticas em duas línguas. Entende-a como uma prática dos direitos humanos concernentes a eles, uma coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes. Alerta para o cuidado de não vê-la como uma possibilidade dos primeiros serem como os segundos.

De acordo com Skliar (2001), a educação bilíngue tem sido vista como outra narrativa pedagógica, dando sequência natural às filosofias educacionais para surdos – Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo – como se fosse um sistema escolar que simplesmente substituiu seu antecessor, a Comunicação Total, e opõe-se ao oralismo, sem considerar os objetivos, o currículo, a caracterização do sujeito surdo na pedagogia. No entanto, ele alerta que as ideias pedagógicas do século XX relativas aos surdos possuem diversas fases e não podem ser entendidas como uma simples linearidade.

Segundo ele, a Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ocorrida em 1951 determinou que o bilíngue do projeto educacional relacionava-se ao direito que as crianças que usam uma língua diferente da oficial têm de serem educadas em sua primeira língua, que no caso dos surdos é a língua de sinais. Esta permite que formulem hipóteses, criem, critiquem, debatam, se expressem. Entretanto, o que percebemos hoje é que, no Brasil, tal direito não tem sido respeitado, visto que a maioria das escolas não utiliza a Libras como L1 na educação de surdos.

Hansen (1990, apud Capovilla, 2000) observou um programa dinamarquês que acompanhava o desenvolvimento da língua de sinais e da língua oral de nove crianças surdas que tiveram acesso à Filosofia Bilíngue dos seis aos quatorze anos. No primeiro ano, apenas duas comunicavam-se de acordo com sua idade. Dois anos depois, sete dominavam a língua de sinais e as outras duas demonstravam bom conhecimento da mesma. Apesar da evolução, as crianças apresentavam problemas com certos padrões gramaticais. Com relação à língua oral e escrita, algumas delas tinham boa habilidade devido a programas de leitura precoce ou a alguma audição residual.

Segundo Capovilla (2000), de forma geral, o programa apresentou bons resultados, visto que cinco das nove crianças tinham um nível de leitura igual ao das ouvintes aos doze anos e sete das nove podiam ler com certa fluência aos quatorze. Além disso, a boa leitura e a expansão do vocabulário auxiliaram na leitura labial. Porém, mais importante ainda, para o autor, foi o desenvolvimento nas habilidades sociais, cognitivas e acadêmicas. Devido a esse programa e vários outros, o Bilinguismo passou a ser bem visto na Dinamarca e em diversos outros países. Sendo assim, percebeu-se que a aprendizagem e a aquisição das línguas desenvolvem-se melhor por meio de tal filosofia.

Interessante destacar ainda que o Bilinguismo dos surdos é diferente do Bilinguismo dos ouvintes, pois as línguas utilizadas pelos primeiros são de modalidades diferentes, uma visuo-espacial e a outra oral-auditiva. Segundo Quadros (2012, p. 190), no caso do 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”. Os surdos têm manifestado seu desejo em aprender em língua de sinais, pois esta é a língua natural da comunidade surda e adquirida espontaneamente, assim como ocorre com os falantes de outras línguas.

Apesar do convívio com ouvintes que utilizam a língua oral, os surdos não a adquirem de forma natural. Em alguns casos, após processos terapêuticos, adquirem-na parcialmente. Além disso, as escolas não têm estimulado a aprendizagem da língua de sinais e nem oportunizado o encontro entre as crianças surdas e os adultos surdos, o qual ocorre tardiamente, geralmente, na adolescência. Quadros (2012) ressaltou que, além de ser fundamental o encontro entre surdos, é necessário que os pais destes saibam a língua de sinais.

A importância das crianças surdas dominarem a língua de sinais fica evidente quando Cummins (2003, apud Quadros, 2012) reforça que é mais fácil desenvolver a escrita e a leitura caso os alunos tenham uma língua consolidada. Para tanto, os surdos precisam ter contato com pessoas fluentes em língua de sinais e os pais devem ajudar nessa aproximação.

Com relação à Língua Portuguesa, os surdos brasileiros têm certo receio porque, por muito tempo, foi considerada superior à Libras, sendo esta considerada como secundária na educação de surdos. Nesse sentido, observou que “a língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão” (Quadros, 2012, p.193).

Entretanto, vários surdos não aceitaram tal imposição e lideraram movimentos em busca do Bilinguismo, tendo conseguido, por exemplo, a criação da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, localizada no Distrito Federal. De acordo com Quadros (2012), é possível que as duas línguas convivam, sendo necessária uma negociação entre surdos e ouvintes, na qual prevaleça o respeito.

Ao aceitar o Bilinguismo, as escolas precisam compreender que a língua de sinais deve ser a língua de acesso ao conhecimento e que a Língua Portuguesa é apenas uma segunda língua. Os próprios surdos demonstram tal interesse e isso vai além de uma questão linguística, atingindo o campo político. Entretanto, infelizmente, no Brasil, ele não é uma realidade em todos os espaços, nem mesmo nas escolas, sendo perceptível que muitas crianças, adolescentes e adultos não fazem parte da comunidade surda, não dominam a Libras e tampouco a língua oral.

Capovilla considerou a Comunicação Total como uma filosofia de transição do Oralismo para o Bilinguismo, visto que “ela permitiu flexibilizar a rigidez do método oralista estrito e, assim, preparar o caminho para o resgate da linguagem de sinais como veículo formal de educação regular para o surdo”. (2000, p.112). Entretanto, assim como Goldfeld (1997) e Skliar (2001), não vemos tal processo como linear, mas sim como um espaço de disputas, no qual a ascensão de uma filosofia não gerou a extinção de outra, mas sim a coexistência das três.

Atualmente, há que se considerar que, embora muitos falem na extinção do Oralismo, o mesmo permanece em alguns espaços na educação de surdos e ainda possui adeptos. É possível perceber também, em diversas escolas, a presença da Comunicação Total e, mais raramente, do Bilinguismo.

Para Skliar (2001), a procura do politicamente correto para narrar o deficiente é cada vez mais recorrente, mas não é acompanhada, na mesma proporção, por mudanças política, pedagógica e/ou epistemológica. Os surdos, e as pessoas com deficiência de modo geral, permanecem sendo narrados pelo outro. Continua-se mascarando a questão política da

diferença, que é vista como variante aceitável do padrão hegemônico. Nos documentos oficiais e nas instituições especiais, nota-se a preferência pelo uso do termo diversidade.

De acordo com tal autor, o problema de definição do outro não se resolve com uso de termos politicamente corretos, mas sim com a desconstrução da suposta ordem natural dos significados que os localizam em certos discursos e práticas de poder e a ruptura na lógica binária de oposições específicas da educação especial (surdo-ouvinte, “deficiente”-“normal”).

No que diz respeito à questão identitária, é necessário perceber que, mesmo que os surdos possuam inúmeras particularidades e diferenças em relação aos ouvintes, eles não possuem uma identidade única. Assim sendo, os surdos que vivem somente com ouvintes que julgam que a surdez é um problema a ser corrigido, têm uma visão sobre si bem diferente daqueles que fazem parte das comunidades surdas.

Em muitos casos, a família e a escola continuam a criar representações negativas da surdez, fazendo com que os surdos vivam subordinados e marginalizados. A transição da identidade ocorre quando eles participam de novos espaços e começam a se julgar e a se perceber de formas diferentes daquelas estabelecidas pelos ouvintes.

Sabe-se que surdos são sujeitos visuais e que a sua experiência visual reflete na língua de sinais. No entanto, tal experiência não tem sido analisada no que diz respeito a sua importância nos projetos de educação e escolarização, nos quais eles continuam sendo vistos como pessoas auditivamente limitadas. A mesma não interfere somente na questão linguística, mas também na comunicação e nos processos educacionais.

Uma das contradições na educação de surdos é falar em inclusão, pois apesar de geralmente estarem nas salas de aulas com os ouvintes, na maioria das vezes, os mesmos permanecem excluídos das agendas políticas, sociais, culturais e educativas. Outra é que, mesmo com a crítica à ideia de surdo como deficiente, é indiscutível que são localizados dentro do discurso hegemônico da deficiência.

Há que se considerar que “surdez não é doença, não precisa de ‘tratamento’, portanto, não deve estar atrelada a um enfoque clínico ou ao modelo médico” (SÁ, 1999, p.67). Apesar disso, a Fonoaudiologia, área responsável por oralizar o surdo, deve ser respeitada visto que este tem o direito, mas não a obrigação, a ser oralizado. Nesse sentido, ela apontou que não se pretende “negar a importância da aprendizagem da língua da comunidade majoritária, mas se está pretendendo definir que deter o saber que se transmite pela língua da comunidade majoritária não significa oralizar esta língua” (Sá, 1999, p. 68).

Nesta monografia, a postura adotada não concebe como negativo que o surdo seja oralizado, mas nega-se que o cotidiano escolar seja reduzido às práticas de habilitação

fonológica, porque tal atitude atrasa o desenvolvimento dele em diversas áreas e o deixa em desvantagem em relação ao ouvinte, que adquire a língua oral espontaneamente e não precisa passar por esse processo. Para tanto, prioriza-se que a educação de surdos seja feita em escola bilíngue ou em classe bilíngue, respeitando-se sua língua, cultura e identidade.

Por fim, como esclareceu Sá (1999), o Bilinguismo não visa diferenciar o currículo preparado para uma criança surda daquele preparado para a ouvinte com o objetivo de simplificar ou diminuir os conteúdos. Ele apenas respeita os ritmos de aprendizagem e estabelece que a língua de acesso ao currículo para os surdos deve ser a língua de sinais.

Posteriormente, abordaremos o conceito de aprendizagem adotado nesta monografia e observaremos se esta ocorre da mesma forma quando se trata de uma sala de aula dita inclusiva em comparação ao que ocorre numa sala de aula bilíngue.

3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS SURDOS

Neste momento, após revisitar a história da educação de surdos e as três principais filosofias educacionais utilizadas para esse fim, iremos delimitar o que entendemos por aprendizagem e qual a relação entre esta e o desenvolvimento. Em seguida, apresentaremos as características dos modelos de escolas direcionadas aos surdos: especiais, específicas e inclusivas. Finalmente, analisaremos qual destas acreditamos ser mais adequada para a educação dos mesmos, levando em consideração as práticas docentes, as interações em sala de aula e a aprendizagem dos alunos surdos.

3.1 Aprendizagem e desenvolvimento

De acordo com Vygotsky (1988), há três teorias que abordam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A primeira, representada por Piaget, considera o desenvolvimento anterior à aprendizagem. Com o objetivo de estudar de que forma se dava o desenvolvimento das crianças, este observava como elas se posicionavam diante de problemas novos e inacessíveis. Outra teoria defende que tais processos ocorrem simultaneamente e acabam por se confundir. Numa terceira perspectiva, o desenvolvimento seria independente da aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, esta seria coincidente com ele.

Todavia, Vygotsky (1988) não se encaixava em nenhuma destas. Segundo ele, a aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, devido às suas experiências e interações com a sociedade, e a aprendizagem escolar interfere no seu desenvolvimento. Além disto, o autor considerava que aprender vai além da mera aquisição de informações, pois se trata de um processo ativo e interpessoal. Nessa perspectiva, o professor seria mediador da relação entre o aluno e o conhecimento.

Um dos conceitos explicados pelo autor trata do Nível de Desenvolvimento Efetivo (NDE) da criança, que diz respeito ao que ela “[...] conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VYGOTSKY, 1988, p. 111). Desta forma, na análise do desenvolvimento da mesma, seria considerado somente o que foi capaz de fazer sozinha, sem ajudas.

Entretanto, para ele, tal pensamento seria errôneo, dado que, com a ajuda de adultos, a criança pode superar aquele nível. Nesse sentido, Vygotsky (1988) denominou Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) o que uma criança consegue realizar com o auxílio de outros. Deste modo, seria possível “[...] medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os

processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se” (VYGOTSKY, 1988, p. 112).

O autor acrescentou que essa consideração é fundamental porque a criança que, inicialmente, recebeu ajuda para a realização de uma tarefa, posteriormente, poderá efetuar-la sozinha. Por isso, para ele, os testes não devem encarar os resultados como uma limitação, mas servir de base para que o ensino leve a um maior desenvolvimento, sendo ineficaz orientá-lo para o que a criança já realiza. Nessa direção, afirmou que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

Sendo assim, para ele, “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

De acordo com Vygotsky (1983, apud Buzar, 2009), o mundo está preparado para pessoas consideradas normais. Entretanto, para ele, as crianças com deficiência podem aprender por diferentes caminhos, por meio da compensação. Esta pode ser definida como “[...] capacidade criativa de encontrar outros meios para alcançar os mesmos objetivos que as demais pessoas” (BUZAR, 2009, p. 54).

No caso dos alunos surdos, por exemplo, Buzar reforçou que tanto a datilologia quanto a leitura labial são “[...] caminhos de rodeio, utilizados na educação dos surdos, o que prova que o desenvolvimento cultural da conduta não está vinculado apenas a uma ou outra função orgânica” (2009, p. 56-57).

Ainda segundo a autora, uma das alternativas encontrada pelos surdos para romper as dificuldades de comunicação por meio da língua oral foi a criação da língua de sinais, desenvolvida com vistas a superar a limitação auditiva e baseando-se na visualidade como possibilidade de comunicação.

Em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças surdas, conforme visto no segundo capítulo desta monografia, inicialmente Vygotsky considerava que o Oralismo seria a melhor filosofia educacional e que a “mímica”, conforme era denominada naquele contexto o que hoje é conhecida como língua de sinais, atrapalharia a aprendizagem da língua oral. Porém, no decorrer de sua breve vida, mudou de posicionamento quanto a isso e percebeu que os surdos poderiam aprender melhor por meio de sua língua natural, dado que possuem uma singularidade visuo-espacial, ou seja, “[...] uma capacidade específica que possibilita às pessoas surdas o desenvolvimento e a compreensão do mundo. Através dela

percebem os sentimentos, valores e conhecimentos do contexto social” (BUZAR, 2009, p. 49).

Para melhor compreender essa diferença em relação a como se processa a aprendizagem nos estudantes surdos em relação aos ouvintes, Buzar (2009) citou uma proposta de explicação sobre o sistema reprodutivo feminino, dada por uma professora surda. Esta deixou claro que, para uma boa explicação, não é suficiente traduzir e interpretar as explicações dadas em Língua Portuguesa para a Libras, sendo preciso proporcionar aos surdos uma explicação verdadeiramente voltada a eles, ou seja, que contemple os aspectos visuais.

Sendo assim, percebe-se que, no caso das crianças surdas, tanto a interação com os pares (surdos e ouvintes) quanto a aprendizagem, geralmente, ocorrem de maneira mais satisfatória por meio da visão e da língua de sinais, ao contrário do que é observado com os ouvintes, que interagem e aprendem, principalmente, por meio da audição e da língua oral.

Deste modo, verifica-se que somente a ausência da audição não acarretaria em consequências desastrosas na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes surdos. Isto se daria devido à privação do aprendizado de sua língua de natural e uma educação que os inferioriza e busca “transformá-los em ouvintes”, negando sua condição bilíngue e bicultural.

Diante disso, percebemos que a educação de surdos, em especial, não deve estar focada na reabilitação da audição, no treinamento da leitura labial e na aprendizagem da língua oral (isso é papel da Fonoaudiologia), mas sim em possibilitar a compensação da limitação auditiva e uma efetiva aprendizagem por meio da criação de caminhos de rodeio.

Vale destacar que Kelman e Buzar (2012, p. 6), baseando-se em Vygotsky, revelaram que “[...] a surdez é um estado normal para as crianças surdas até que se deparem com um contexto social preparado para outro tipo de criança. Nesse sentido, só sentem a deficiência indireta e secundariamente, como resultado da experiência social”. Sendo assim, o problema não reside na deficiência, mas sim nas barreiras sociais. No contexto educativo, a escola deve auxiliar a superar tais barreiras.

Segundo Kelman (2011, p. 198), para que a educação dada aos surdos alcance resultados positivos, é preciso “[...] voltar-se a atenção para todos os fatores envolvidos no processo: cognitivos, sociais, culturais, históricos, ideológicos e também afetivos”. Dentre estes, destacou a importância do aspecto afetivo na relação entre professor e aluno surdo e também entre este e seus colegas.

Ademais, é fundamental entender de que forma o processo educacional dos estudantes surdos se concretiza tanto na escola específica quanto na escola inclusiva. Porém, a fim de

evitar confusão em decorrência das denominações, é preciso destacar que a escola específica que a comunidade surda exige não está relacionada à escola especial.

3.2 Escola especial

O início da educação especial no Brasil pode ser relacionado à 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 e funcionando até os dias atuais. Porém, foram casos isolados e, somente muitos anos depois, ocorreram iniciativas oficiais de abrangência nacional.

As escolas especiais consistiam em instituições especializadas para receber pessoas que não obtinham êxito nas escolas comuns e eram denominadas deficientes. Na década de 1950, houve expansão de classes e escolas especiais, 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 (sic.) na questão” (MENDES, 2010, p.99).

No que diz respeito ao atendimento de estudantes surdos, a escola especial estava voltada à oralização dos mesmos, numa tentativa de “curar a surdez” e, devido a isso, a maior parte do tempo escolar era direcionada à aprendizagem da fala e da leitura labial. Deste modo, tal prática:

[...] inverte a função do espaço institucional de uma escola, local para aprendizagem significativa de conhecimentos tal qual o é para os ouvintes, transformando-a 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).

Nessa mesma direção, Jannuzzi apontou que 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” (2004, p. 171).

Utilizando os dados colhidos a partir de seu pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2011-2012), no qual entrevistou dezessete adultos surdos, Witkoski (2012) afirmou que, durante algum tempo, as escolas especiais foram marcadas pela proibição da Libras e inclusive por agressões verbais direcionadas aos surdos que eram flagrados sinalizando. Os participantes da referida pesquisa revelaram que, mesmo com a proibição e as punições, permaneceram utilizando-a nos dormitórios, banheiros e pátios das escolas, mostrando mais uma vez sua capacidade de resistência.

Os entrevistados destacaram ainda que, mesmo quando não havia mais tal proibição, o ensino era ruim e muito repetitivo. Eles criticaram também o quão insuficiente era a fluência na Libras dos professores que trabalhavam em tais escolas, o que atrapalhou significativamente o processo de aprendizagem deles. Além disso, a filosofia predominante era a Comunicação Total.

Dos dezessete entrevistados pela autora, nove enfrentaram uma dupla jornada, pois estudavam na escola especial em um turno e, na regular, em outro. Eles revelaram que isso foi extremamente cansativo e impediu que tivessem tempo para lazer, brincar e família. Além disso, salientaram que, nos poucos momentos livres, ainda eram submetidos a aulas de reforço, as quais muitas vezes eram conduzidas pelas suas respectivas mães. Apesar de todas as críticas apresentadas, os surdos alegaram que a escola especial possibilitou as trocas entre seus pares e, por esta razão, era preferível à escola inclusiva.

Por fim, as escolas especiais não se apresentavam como uma boa opção no atendimento dos educandos com deficiência, pois eram marcadas por um caráter assistencialista, práticas clínicas e pouca perspectiva educacional. Sendo assim, “[...] 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).

3.3 Escola específica

De acordo com Campos (2013, p. 37), na escola específica para surdos, a educação “[...] deve estar de acordo com a cultura, língua, história cultural, metodologia, currículo e prática direcionados aos surdos”. Ou seja, deve considerar que eles apresentam uma singularidade visuo-espacial e uma língua natural e que tais aspectos devem ser levados em conta em seu processo educacional.

Nesse sentido, a escola específica para surdos, defendida pela comunidade surda em oposição à escola especial, não os enxerga como inferiores e nem direciona a eles uma aprendizagem menos completa, mas sim os percebe como sujeitos singulares que podem aprender e se desenvolver se lhe forem dadas as condições apropriadas para isso.

As escolas de surdos, tal qual demonstram os pesquisadores, baseiam-se no Bilinguismo, amplamente explicado no capítulo anterior. Mais que isso, pretende que as aulas sejam preparadas levando em consideração as especificidades dos estudantes; que se percebam enquanto sujeitos detentores de direitos, tais como poder a aprender em sua língua

natural, ter uma cultura e identidade própria, a ser reconhecido e valorizado; preconiza também que tenham acesso aos conteúdos compatíveis com a série e a idade dos alunos; dentre outros.

Deste modo, de acordo com Witkoski (2012), a escola que desejam é aquela que considere as especificidades dos alunos surdos, que seja pensada a partir de uma visão socioantropológica, e não clínica, da surdez e na qual haja um ensino significativo e não forjado.

Para viabilizar uma educação bilíngue de qualidade aos estudantes surdos, Kelman e Buzar (2012) reforçaram ser importante repensar a Libras enquanto disciplina desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, tal como é dado espaço para o aprendizado da Língua Portuguesa. Além disso, destacaram ser necessária a formulação de políticas públicas que visem à formação de professores bilíngues que saibam ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Cabe destacar que, segundo o Decreto nº 5.626 de 2005, no artigo 22, se 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 L1 e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, L2. Entretanto, uma realidade diferente foi identificada tanto por Kelman e Buzar (2012) quanto por Lacerda (2009), que constataram a ausência de professor bilíngue e a presença de dois professores (um atuando como regente e o outro como intérprete) em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental.

Kelman e Buzar (2012) obtiveram os dados por meio de uma pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública do DF, na qual havia classes regulares (apenas alunos ouvintes), integração inversa (maioria de surdos), classes especiais (somente surdos) e classes inclusivas (maioria de ouvintes, duas professoras, uma regente e a outra intérprete). No contexto, observaram as turmas de 4º e 5º ano, ambas inclusivas.

Em relação à pesquisa realizada por Lacerda (2009), os dados foram colhidos a partir da entrevista de quatro professoras intérpretes da rede pública municipal de uma escola no interior de São Paulo. Duas destas eram atuantes na Educação Infantil e as outras duas, no Ensino Fundamental, todas em classes que haviam crianças surdas incluídas e possuindo formações diversas. Uma estava cursando supletivo; outra fazendo curso de Pedagogia; a terceira era formada em Fonoaudiologia e estava fazendo o curso de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa; e a última havia concluído o magistério.

Curiosamente, Witkoski (2012) relatou que o mesmo ensino fraco e repetitivo recebido na escola especial foi observado em uma escola específica para surdos, a qual se

denominava bilíngue, durante uma pesquisa de campo realizada por ela em 2010. Isso se deve ao fato de que esta escola, assim como muitas outras, apenas assumia tal posicionamento no campo da teoria e não efetuava as mudanças necessárias no cotidiano, na prática.

3.4 Escola inclusiva

A partir da década de 90, destacaram-se vários esforços em direção à educação inclusiva, priorizando o atendimento de pessoas com deficiência na rede regular. Nesse sentido, a educação especial passou pela “[...] inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar” (MENDES, 2010, p. 105).

Os defensores da inclusão consideram como escola inclusiva aquela que acolhe todas as pessoas e na qual, portanto, há convivência com a diversidade dentro da sala de aula. De acordo com Kelman (2011), a inclusão escolar requer capacitação dos profissionais da escola, em especial dos professores; a utilização de recursos didáticos especializados, neste caso, para os alunos surdos; produção de conhecimento teórico que leve em consideração as experiências positivas desenvolvidas no país.

Os adeptos das escolas inclusivas criticam que a escola para surdos é segregacionista, mas esquecem que estes, em especial, precisam da presença de seus pares para formar uma comunidade linguística, constituir identidade e compartilhar cultura.

Há que se considerar que professores e intérpretes desempenham papéis distintos. Nesse sentido:

O professor de surdos deve saber e utilizar muito bem a língua de sinais, mas isso não implica ser intérprete de língua de sinais. O professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico (sic.). O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo (MEC/SEESP, 2007, p. 29-30).

De acordo com Lacerda (2009), após a publicação do Decreto nº 5.626 de 2005, como não havia intérpretes na rede de ensino, professores fluentes em Libras foram convidados a ocupar tal cargo. Existe também a figura do intérprete educacional, que deve estar presente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, definido como “[...] aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação” (MEC/SEESP, 2007, p. 59).

É importante não confundir a função de tal profissional com a do professor, pois “[...] o intérprete assumirá somente a função de intérprete que em si já se basta e caso seja requerido um professor que domine língua de sinais que este seja contratado como tal” (MEC/SEESP, 2007, p. 61).

Entretanto, é possível observar que:

[...] alguns professores acabam assumindo a função de intérprete por terem um bom domínio da língua de sinais. Nesse caso, esse profissional tem duas profissões: a de professor e a de intérprete de língua de sinais. A proposta do MEC em formas intérpretes selecionando professores da rede regular de ensino objetiva abrir este campo de atuação dentro das escolas. Assim, o “professor-intérprete” deve ser o profissional cuja carreira é a do magistério e cuja atuação na rede de ensino pode efetivar-se com dupla função (MEC/SEESP, 2007, p. 63).

O decreto prevê educação bilíngue na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, o professor deve ser bilíngue. Já nos anos finais, no Ensino Médio ou Profissionalizante, bem como na Educação Superior, deve haver o tradutor e intérprete de língua de sinais. Apesar disso, o que se observa é a ausência de professor bilíngue nos anos definidos pelo decreto e a consequente presença de um “professor-intérprete”, formado no magistério, mas exercendo a função de Intérprete Educacional (IE).

Cabe ressaltar que, na época em que os dezessete surdos entrevistados por Witkoski (2012) estudaram em escolas inclusivas, ainda não era garantida por legislação a presença de um IE e nenhum deles pode contar com tal profissional. Portanto, o caso era ainda mais grave, pois a língua de instrução era a Língua Portuguesa, cuja modalidade é oral-auditiva. É importante destacar que o IE exerce uma atividade diferente da exercida pelo intérprete de língua de sinais (ILS), que não atua em sala de aula.

Consideramos que interpretar “[...] implica não apenas verter palavras/signos de uma língua para outra, mas verter sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua alvo” (LACERDA, 2009, p. 31). O profissional que o faz é denominado Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa e sua função é de extrema complexidade, pois, além de ser fluente nas duas línguas, necessita tomar cuidado para que não distorça, omita ou acrescente informações ao que está sendo interpretado. Segundo o MEC/SEESP (2007), a atuação desse profissional deve ser caracterizada pela confiabilidade, imparcialidade, discrição, distância profissional e fidelidade.

Nessa direção, destacamos que o IE não ocupa a função do professor nem tem a tarefa de ensinar, mas sua atuação nas etapas indicadas pelo decreto “[...] certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo” (LACERDA, 2009, p. 33). Ele deve traduzir não somente conteúdos, mas também recados, apresentações, comentários de alunos ouvintes e do professor regente, pois é importante que o aluno surdo tenha acesso a todas as informações.

Reconhecemos que o professor regente planeja, desenvolve e avalia as atividades, mas entendemos que o IE (na maioria dos casos, conhecedor das implicações da surdez e das

especificidades dos alunos surdos) pode auxiliá-lo na escolha de atividades e de estratégias para abordar vários conteúdos, de forma a possibilitar uma aprendizagem efetiva.

Com base nos relatos das entrevistadas, Lacerda (2009) afirmou que os alunos sabem a função do IE e que a compreensão da atuação deste varia conforme a idade daqueles. Nesta pesquisa, ela observou ainda que, na maioria dos casos, eles têm uma relação de amizade com tal profissional e recorrem a ele para dirimirem suas dúvidas e não às professoras regentes.

É necessário reconhecer 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). Geralmente, no Brasil, isso não é realidade quando se trata de alunos incluídos, porque estão rodeados de ouvintes na família, na escola e nos demais espaços frequentados. Então, além de não saberem a Libras, não possuem um vocabulário rico e significativo em Língua Portuguesa, têm defasagem em relação às diversas informações que os ouvintes têm acesso por intermédio dos meios de comunicação e do convívio familiar.

Segundo Lacerda (2009), diante dessa desvantagem que, em geral, os estudantes surdos têm em relação aos ouvintes devido à dificuldade no acesso à informação, o professor regente e o professor intérprete/intérprete educacional devem verificar constantemente quais conhecimentos os alunos surdos possuem sobre variados temas para que as aulas levem em consideração seus conhecimentos prévios, façam sentido e contribuam para a construção de novos conceitos.

Quanto à interpretação em atividades externas às salas de aula, as professoras-intérpretes entrevistadas evidenciaram haver vários empecilhos e citaram como exemplo uma ida ao teatro. Neste passeio, os alunos 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 são programadas, na maioria das vezes, para ouvintes e não são pensadas as necessidades dos alunos surdos.

Segundo pesquisa no site da FENEIS, citada por Lacerda (2009), é possível perceber que, inicialmente, a atuação do ILS esteve associada às atividades voluntárias e, desde o reconhecimento do status linguístico da língua de sinais, tal profissão está se consolidando. Prova disto foi a publicação da Lei nº 12.319 de 2010, que regulamentou a profissão.

Witkoski (2012) acrescentou ainda que muitos professores regentes continuam preparando a aula a partir de uma perspectiva ouvinte, utilizando conceitos que nem sempre

são conhecidos pelos surdos e, neste caso, o professor-intérprete/intérprete educacional tem que fazer a difícil escolha entre interpretar tudo da maneira dita pelo professor, conforme prevê o código de ética, ou explicar melhor o conceito para que realmente faça sentido aos alunos.

As entrevistadas por Lacerda (2009) revelaram ter construído uma parceria com as professoras regentes, havendo espaço para um planejamento conjunto, com a escolha dos recursos visuais mais adequados para cada conteúdo, e liberdade para darem sugestões; que estas sempre perguntam se os alunos surdos estão entendendo o que está sendo ensinado e que uma delas, quando solicita a participação da turma, sempre dá espaço para um ouvinte e um surdo se manifestarem.

De acordo com a autora, há vários problemas associados à atuação do IE, tais como: dificuldade de sincronia na tradução simultânea; ritmo acelerado das aulas aliado à falta de recursos visuais; impossibilidade do surdo interagir, fazendo comentários ou tirando 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.

Apesar de todo esforço das regentes, as entrevistadas por Lacerda (2009) ressaltaram que nem sempre as estratégias escolhidas por elas contemplam os surdos, provavelmente, em virtude da falta de conhecimento sobre as implicações educacionais da surdez. Em relação à própria atuação, reconheceram a importância do constante aperfeiçoamento em Libras e de refletirem sobre as próprias práticas para melhorá-las.

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, devido a ela, os mesmos não interagem entre si. Então, de um lado, ficavam os surdos e, de outro, os ouvintes, ou seja, dentro das escolas inclusivas, de forma contraditória, o que prevalecia – e ainda parece prevalecer – era a exclusão. Nessa direção, a autora alertou ser difícil esperar que crianças que não sabem a mesma língua e têm características tão diferentes com relação à percepção do mundo comecem a conversar e haja trocas significativas entre elas. Sendo assim, na inclusão escolar, os surdos continuam sozinhos e têm dificuldade de construir uma identidade positiva.

Ainda com relação à identidade, sabe-se que a maioria dos surdos possuem pais ouvintes e, muitas vezes, não conhecem um adulto surdo no qual possam se espelhar. Nesse sentido, o espaço escolar deveria proporcionar também o encontro entre a criança surda e o adulto surdo, para que esta não construa sua identidade baseando-se na perspectiva que o

ouvinte tem sobre ela e, para que a partir do contato com surdos que alcançaram sucesso em diversas áreas, possam imaginar e lutar pelo futuro que almejam, tal como os ouvintes.

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, nesse 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 eles estavam aprendendo, mas eles tinham consciência de que não estavam e do quanto isso era prejudicial ao seu processo educacional. Nessa perspectiva, tanto o ensino quanto a avaliação nas diversas áreas do conhecimento eram repetitivos e reducionistas.

Sobre a escrita em Língua Portuguesa, eles revelaram ter muitas mágoas, porque, além de precisarem utilizar uma língua que não é natural para eles e que lhes é ensinada por métodos inapropriados, suas produções eram percebidas sempre como inferiores. É necessário que a criança surda aprenda cada termo visualmente, por meio da explicação do seu significado em diferentes contextos, e que sua produção escrita seja sempre valorizada, nunca ridicularizada. Nessa direção, Witkoski (2012) lembrou que o processo de ensino da língua oficial do país deve ser atrelado à língua de sinais, por meio da marcação das semelhanças e das diferenças, tal como ocorre na Suécia, onde os surdos apresentam resultados parecidos aos dos ouvintes em relação à leitura e escrita na língua majoritária do país.

Ainda com relação à escrita, Kelman (2011) salientou que muitas escolas encaram o letramento como um processo de escrita do aluno para o professor, sendo que este deve efetuar correções na grafia e gramática do texto. Sendo assim, não se incentiva as trocas entre a turma, impossibilitando que os colegas aprendam e contribuam para a produção intelectual do primeiro. O letramento “[...] é o estado daquele que não sabe só ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. [...] envolve práticas de natureza tanto cognitiva quanto social, cultural, histórica, ideológica e também afetiva” (KELMAN, 2011, p. 182).

Sobre a perversidade da inclusão dos surdos, os entrevistados por Witkoski (2012) relataram diversas situações de bullying que sofreram, pois, por utilizarem outra língua e terem de fato uma limitação auditiva, eram mais suscetíveis a ele. Além disso, a autora acrescentou que a falta de fluência na Língua Portuguesa, modalidade oral, acarretava também maior dificuldade para denunciarem o sofrimento.

Deste modo, todas as limitações em relação à escola inclusiva resultam, muitas vezes, na falta de motivação para os surdos continuarem sua trajetória educacional, culminando na

evasão escolar, dado que a “[...] inclusão é restrita à ocupação física de uma carteira escolar” (WITKOSKI, 2012, p. 45).

3.5 Escola especial, específica ou inclusiva?

Diante de tudo que foi apresentado neste capítulo, primeiramente, consideramos que é preciso:

[...] mudar a perspectiva pela qual são vistos os surdos e a Língua de Sinais, ainda extremamente influenciada pela visão patológica da surdez, o que perpetua a visão preconceituosa em relação a estes sujeitos e sua língua natural, e acarreta imensos prejuízos nas relações de ensino-aprendizagem, bem como nas de interação com o grupo (WITKOSKI, 2012, p. 81).

Ademais, no contexto inclusivo, é possível perceber que os surdos não têm acesso a uma educação bilíngue de fato, dado que:

[...] como nas escolas de ouvintes o ensino realiza-se pela mediação da Língua Portuguesa, automaticamente o aluno surdo fica privado de um ensino com a utilização da Libras como língua de instrução. A mesma subtração ocorre em relação aos processos avaliativos da Língua Portuguesa, pensados e concebidos a partir da perspectiva ouvinte, e efetivados pelas vias oral e escrita (WITKOSKI, 2012, p. 88).

Quanto ao ensino bilíngue, que é garantido na legislação para crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Lacerda (2009) destacou a existência de apenas um curso de Pedagogia Bilíngue no Brasil na época, funcionando no (INES). Atualmente, novas parcerias têm sido feitas entre este e algumas instituições para ampliar a oferta, porém, acreditamos ainda não ser suficiente diante da quantidade de surdos, residentes em diversas cidades brasileiras, que estão em tais níveis.

Retomando a discussão sobre escola especial, específica ou inclusiva, lembramos da Declaração de Salamanca, de 1994, que tratou dos alunos com necessidades educacionais especiais. Inicialmente, ela ressaltou o compromisso com a inclusão de todos em escolas regulares, entretanto, no artigo 21, reconheceu que a educação de surdos e surdos/cegos pode ser mais adequada em escolas especiais ou classes especiais nas escolas regulares. Ou seja, abriu-se a possibilidade para que a educação de surdos ocorresse em escolas próprias para eles. No entanto, as políticas educacionais brasileiras têm caminhado na perspectiva da inclusão em detrimento ao disposto em tal documento.

A inclusão da forma como tem sido feita no Brasil tem gerado efeitos perversos na experiência escolar, dado 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).

Percebemos então que a inclusão de surdos no ensino regular não tem se mostrado a melhor opção para uma aprendizagem significativa por parte deles. Deste modo, Witkoski (2012) comparou o processo inclusivo com o ocorrido no Congresso de Milão, em 1880, quando os surdos não tiveram direito ao voto, pois novamente a educação deles está sendo definida pelos ouvintes e sem levar em consideração suas opiniões.

Sendo assim, a inclusão que é operada nas escolas brasileiras, geralmente, não se traduz em ganhos escolares para os alunos surdos, os quais permanecem com defasagens na Libras, na Língua Portuguesa, nas demais áreas do conhecimento e em aspectos sociais, culturais e psicológicos. É nesse sentido que 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).

Além disso, Kelman e Buzar (2012) perceberam que, na escola inclusiva, muitas vezes os alunos surdos são ignorados e isolados geográfica e linguisticamente, o que traz prejuízos ao desenvolvimento e à aprendizagem deles. Além disso, em diversas situações dentro de sala de aula, eles são vistos como invisíveis, não tendo acesso às informações vinculadas, sejam elas de cunho científico ou relacionadas aos valores, ou tendo um acesso é restrito, a depender da fluência do intérprete em alguns casos ou do seu julgamento do que é necessário ou não que seja interpretado.

Por tudo que foi dito, nos colocamos contra a escola inclusiva como tem sido pensada e também contra a escola especial, que apesar de ter possibilitado uma convivência com os pares surdos, oferecia-lhes uma educação precária e estava focada nas práticas de reabilitação.

Advogamos em favor de uma escola específica para os surdos, que contemple as suas necessidades e não apenas se intitule como bilíngue. Campos (2013) salientou que a inclusão não está restrita apenas ao espaço escolar, mas também aos espaços sociais, tais como órgãos públicos, empresas, lojas, eventos culturais, bancos. Então, para além de uma educação de qualidade em tal escola, esperamos que, no Brasil, haja acessibilidade para que sejam verdadeiramente incluídos socialmente.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de perceber de que modo as práticas docentes interferem na aprendizagem de alunos surdos em uma escola pública localizada em Planaltina – DF. Para tanto, baseou-se numa abordagem qualitativa. De acordo com Godoy, a abordagem qualitativa:

[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (1995, p. 58).

Nesta direção, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) destacaram que há “[...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.”

Para a construção dos dados, utilizamos a observação, a qual “[...] ocorre diariamente; no entanto, para que possa ser considerado um instrumento metodológico, é necessário que seja *planejada, registrada adequadamente e submetida a controles de precisão*” (MOROZ, GIANFALDONI, 2006, p. 77, grifo do autor).

De acordo com Gil (2007, p.110), a observação pode ser “conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva.” Ele alertou que a principal vantagem desta técnica é a percepção dos dados diretamente. Porém, alertou que é preciso estar atento ao comportamento dos observados, pois estes podem agir de modo diferente em virtude da presença do pesquisador.

Ainda segundo tal autor, a observação pode ser simples, participante ou sistemática. No primeiro caso, o pesquisador “[...] observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem” (GIL, 2007, p.111). Apesar de ser espontânea, vai além da mera observação e exige um mínimo de controle. Na observação participante, também denominada de ativa, o pesquisador insere-se, parcialmente, como membro do grupo observado. Trata-se de uma “[...] técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2007, p.113). Por fim, existe também a observação sistemática, na qual o maior objetivo é descrever precisamente os fenômenos ou testar hipóteses. A mesma é feita com base num plano de observação.

Neste caso, optamos pela observação participante em duas classes de 5º ano da referida escola, sendo uma turma inclusiva e a outra, bilíngue. A primeira foi observada durante o segundo semestre de 2016, em 18 dias letivos, e a outra, no primeiro semestre de 2017, também por 18 dias. Todas as observações duraram cinco horas, totalizando 90 horas em cada turma e 180 horas no total.

Quadro 01. Instrumento de construção dos dados

Turma	Tempo de observação
Inclusiva	90 h
Bilíngue	90 h
Total	180 h

Fonte: elaborado pela autora

Tal escola foi escolhida em função de haver alunos surdos frequentando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas duas ocasiões, foi feito contato com a direção da escola para a realização do estágio, o qual foi permitido por meio do *Termo de Compromisso de Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado*, assinado pela estagiária, orientadora, Universidade de Brasília, Regional de Ensino de Planaltina e Diretor (a) da Escola. Vale destacar que as turmas que poderiam ser observadas foram indicadas pela própria escola.

Utilizamos o Método Comparativo para perceber em quais aspectos as duas turmas se assemelharam, em quais outros se diferenciaram e de que modo isso influenciou na aprendizagem dos alunos surdos. Cabe destacar que esse método “[...] procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles” (GIL, 2007, p. 34).

Ressaltamos que foram utilizados nomes fictícios para os indivíduos participantes da pesquisa e não foi citado o nome real da instituição onde a mesma foi realizada, conforme orientação dada por Creswell (2010) em relação à realização de pesquisas qualitativas.

4.1 Campo da pesquisa:

Como dito anteriormente, a presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Planaltina – DF. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta, a inauguração ocorreu em 1965 e, somente em 1992, iniciou-se o atendimento às crianças com deficiência auditiva.

Na época das observações, a escola atendia do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2016, havia 406 alunos, sendo 202 no turno matutino e 204 no vespertino. Desse total, 382 eram ouvintes, 18 surdos e 06 surdos com deficiência múltipla. Em 2017, o PPP não havia sido atualizado, mas a orientadora educacional informou que o número de alunos surdos havia diminuído para 12.

Quadro 02. Campo da pesquisa

Turma	Professoras	Alunos surdos	Alunos ouvintes
Inclusiva	Professora Regente (PR) e Professora Intérprete (PI)	02 surdos fluentes em Libras, com surdez profunda e não oralizados; 02 surdos não fluentes em Libras, com surdez leve e oralizados.	19
Bilíngue	Professora Bilíngue (PB)	02 surdos fluentes em Libras, com surdez profunda, um deles oralizado e o outro não (João). 02 surdas não fluentes em Libras, uma com surdez leve e a outra com surdez moderada, ambas oralizadas.	---

Fonte: elaborado pela autora

Conforme indicado no PPP e observado, havia três tipos de turmas: regulares, nas quais havia apenas ouvintes; inclusivas com redução, onde estavam presentes surdos e ouvintes; e bilíngues, apenas com alunos surdos. Importante destacar que os alunos são oriundos de diversos bairros da cidade, desde os menos prestigiados até os mais prestigiados, constituindo-se com um público bastante heterogêneo.

Em relação ao espaço físico, a escola possui dois pátios pequenos; dois bebedouros; quatro blocos de banheiros para os alunos (02 para meninas e 02 para meninos); um banheiro adaptado para deficientes físicos; dois banheiros para funcionários; uma única quadra sem cobertura, sem grades e velha, localizada num espaço irregular e impróprio para a realização de atividades físicas; quatro blocos de salas de aula. Além disso, há sala de vídeo, de informática e de leitura.

4.2 Sujeitos da pesquisa:

Turma Inclusiva

A primeira turma foi observada no segundo semestre de 2016, era de quinto ano e inclusiva, contava com 23 alunos no total, sendo 19 ouvintes e 04 com diagnóstico de surdez. A partir de então, estes serão divididos entre alunos surdos fluentes (têm diagnóstico de perda severa e não oralizam, serão chamados de João e Lucas) e alunos surdos não fluentes em Libras (possuem perda leve e oralizam). Os estudantes fluentes se comunicam por meio desta língua entre si, com os colegas, a professora e a professora intérprete, enquanto os alunos não fluentes se comunicam por meio da língua oral e não se identificam enquanto surdos.

Na referida turma, havia a professora regente, que será chamada agora de PR, e uma professora intérprete, a PI (BUZAR, 2009). A PR graduou-se em Pedagogia e estava atuando na referida turma após ser aprovada no concurso para professor temporário, mas nunca havia feito um curso de Libras e possuía um conhecimento bastante limitado de tal língua, apesar de mostrar se importar com alunos surdos em alguns momentos, principalmente na ausência da PI.

A PI passou no concurso para professora de Atividades após concluir o Magistério, formou-se em História e foi chamada para ser professora intérprete por ter o Prolibras. Ela demonstrou bom conhecimento da referida língua, mas faltava e se ausentava da sala constantemente.

Na sala de aula da turma I, os alunos geralmente ficavam sentados em duplas, exceto quando iam realizar algumas provas e então ficavam sozinhos ou quando iam fazer trabalhos e se organizavam em grupos de quantidade definida pela professora. Os estudantes surdos fluentes sentavam-se juntos e à frente da PI, enquanto os surdos não fluentes ficavam espalhados pela sala.

Alguns objetos possuíam o nome em português, eram identificados pelo alfabeto em Libras e pelo sinal, como calendário. Outros possuíam o nome de acordo com o alfabeto manual e o sinal, a exemplo do relógio. Na parede em frente aos alunos, havia o alfabeto e os números tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa. Entretanto, no quadro ao final da sala, existia uma frase somente com o alfabeto em Libras. Ou seja, além da falta de um padrão, foi possível perceber a ausência da perspectiva bilíngue, pois nem sempre havia a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Imagem 01. Relógio da turma inclusiva



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 02. Alfabeto e números da turma inclusiva



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 03. Disposição das carteiras na turma inclusiva



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 04. Frase apenas com alfabeto manual na turma bilíngue



Fonte: acervo pessoal da autora

Turma Bilíngue

A outra turma foi observada no primeiro semestre de 2017 e também era de quinto ano, mas era denominada bilíngue, diferentemente da anterior. Nela, havia apenas uma professora bilíngue, que será chamada de PB, e quatro alunos surdos, sendo duas meninas e dois meninos (um destes é João, observado no ano anterior na turma inclusiva). Estes são fluentes em Libras, mas elas não. Ressaltamos que uma das estudantes surdas também tinha baixa visão.

Numa conversa informal com a orientadora educacional desta escola em março de 2017, ela afirmou que algumas informações do Projeto Político Pedagógico estão desatualizadas em virtude da greve que ocorreu, informação confirmada pela diretora quando solicitei o PPP atualizado. Porém, a orientadora me mostrou uma lista que informava quantos alunos surdos havia na escola e em quais turnos e anos os mesmos se encontravam. De forma geral, no turno matutino, havia quatro alunos surdos no 3º ano com professora regente e professora intérprete; um aluno surdo no 4º ano também com professora regente e professora intérprete e um aluno surdo numa turma de 3º ano denominada bilíngue (há somente ele na turma). No turno vespertino, havia dois alunos surdos no 2º ano também com professora regente e professora intérprete e quatro alunos surdos no 5º ano bilíngue (turma observada).

Ainda de acordo com as informações obtidas junto à orientadora educacional, os alunos surdos fluentes em Libras estão na escola há alguns anos e as estudantes surdas chegaram há menos de um ano. A audiometria tonal de uma destas, realizada em 25/07/16, foi sugestiva de perda auditiva neurossensorial de grau moderado bilateralmente. Devido à percepção do aumento da perda tanto pela família quanto pela escola, a orientadora sugeriu que a família buscasse realizar novos exames. A audiometria da outra aluna, realizada em 24/02/14, evidenciou uma perda auditiva neurossensorial leve no ouvido esquerdo apenas. A audiometria de um dos alunos surdos, de 16/03/16, evidenciou perda auditiva neurossensorial severa na orelha esquerda e profunda na orelha direita. A audiometria do João, de 16/09/15, evidenciou também perda auditiva neurossensorial severa na orelha esquerda e profunda na direita.

Entre si, os alunos surdos com fluência em Libras utilizavam tal língua para se comunicar, já as estudantes surdas utilizavam a língua oral. Estas já sabiam algumas palavras em Libras para se comunicar com os colegas, as quais foram ensinadas pela PB, visto que elas revelaram que não tinham contato com tal língua na Sala de Recursos. Para se comunicar com a professora, as meninas usavam a Língua Portuguesa oral e os meninos, a Libras.

A PB graduou-se em Pedagogia e está dando aula para alunos surdos pela primeira vez, pois foi aprovada no concurso para professor temporário. Além disso, informou ter feito cursos básico e intermediário de Libras e que tem procurado locais que ofertam o curso avançado para se aperfeiçoar. Ela, geralmente, dava uma atenção específica aos estudantes surdos e tratava as alunas surdas como ouvintes, na maior parte do tempo. PB parece gostar bastante dos alunos e os mesmos dela, além disso, não faltou nenhum dos dias observados.

De forma geral, a sala de aula era pequena, mas parecia comportar a turma. Os alunos ficavam sentados em uma única fileira horizontalmente, de forma que ficassem lado a

lado. As alunas surdas ficavam ao centro e os alunos surdos nas extremidades, pois a professora disse que estes conversavam demais quando ficavam próximos. Os mesmos só se sentam distantes no momento de fazer provas. Em algumas atividades, a professora coloca duas mesas em frente às outras duas, para que façam um trabalho mais coletivo.

Na sala de aula, havia um calendário somente em Língua Portuguesa, um relógio em Libras que nunca foi usado, um alfabeto em Língua Portuguesa na frente e outro em Libras no final da sala. Além disso, havia algumas palavras com imagem, sinal em Libras e escrita em Língua Portuguesa: obrigado, licença, vermelho, azul, amarelo, verde, integrantes da família do aluno que tem aula pela manhã (pai, mãe, avó, avô, etc).

Imagem 05. Relógio da turma bilíngue



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 06. Cores em Libras na turma bilíngue



Fonte: acervo pessoal da autora

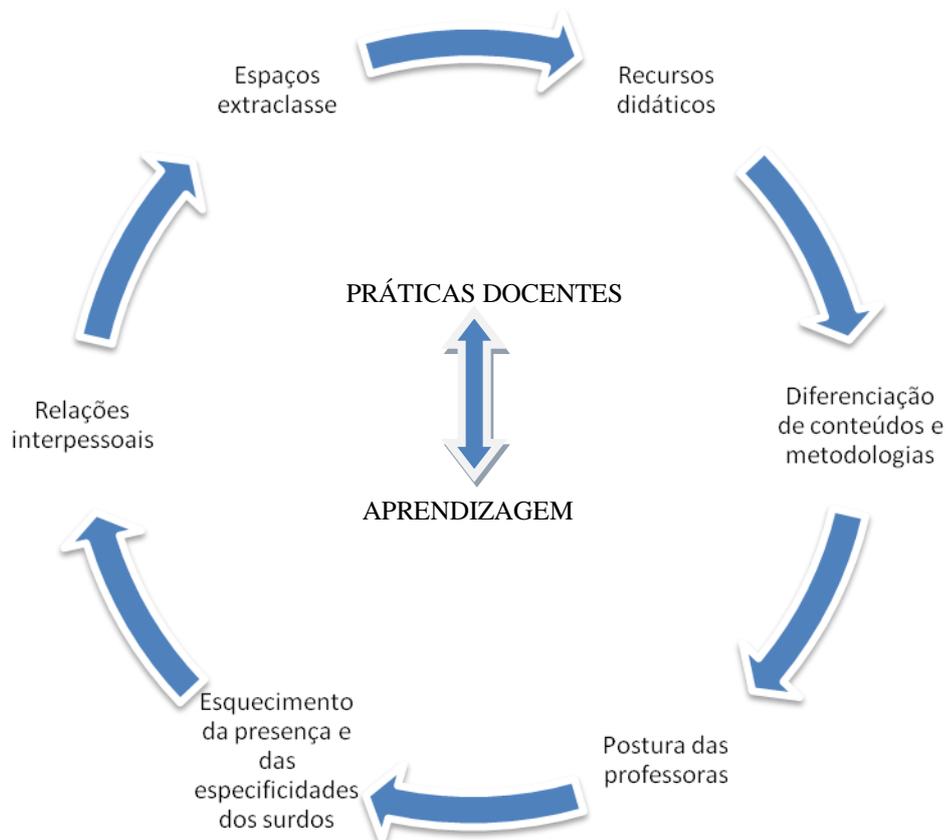
Por fim, após a construção dos dados, é necessário “[...] organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da *análise de dados*, quando se tem a visão real dos resultados obtidos” (MOROZ, GIANFALDONI, 2006, p. 85, grifo do autor). Deste modo, apresentaremos a seguir os dados organizados obtidos por meio das observações.

5. RESULTADOS E ANÁLISES

A partir das observações realizadas nas turmas I e II, organizamos as informações em seis categorias: recursos didáticos; diferenciação de conteúdos; postura das professoras; reconhecimento das especificidades dos alunos surdos e da presença destes; relações interpessoais; e espaços extraclasse. Toda a análise foi feita considerando-se de que forma a prática docente e tais aspectos interferem na aprendizagem dos estudantes surdos.

Diante disso, destacaremos, em ambas as turmas, práticas pedagógicas que contribuíram para o processo educativo dos alunos surdos, bem como as que não contribuíram.

Quadro 03. Categorias selecionadas



Fonte: elaborado pela autora

5.1 Recursos didáticos

A) Turma inclusiva

O material didático mais utilizado pela PR tanto com os alunos ouvintes quanto com alunos que possuem diagnóstico de surdez leve, era o livro, principalmente, das disciplinas de Matemática e Português e, raras vezes, de Ciências e Geografia. O quadro também era bastante utilizado por ela no momento de correção das atividades. Em poucas ocasiões, a PR entregou materiais impressos para a turma. A PI, por outro lado, sempre entregava materiais impressos aos alunos com surdez profunda, como caça-palavras, cruzadinhas, contas isoladas, dentre outros. A PI não utilizava livros com tais alunos.

Geralmente, uma vez na semana, os ouvintes e os surdos não fluentes em Libras recebiam livros paradidáticos para que realizassem a leitura e recontassem a história por meio da escrita, mas isto não era exposto à turma e somente a PR tinha acesso a tais produções. Os surdos fluentes em Libras também recebiam livros, porém, eram dados a eles os que tinham mais imagens e era solicitado pela PI apenas que olhassem as imagens e copiassem no caderno as poucas frases.

Análise

Segundo Kelman (2011), o fato das produções escritas não serem compartilhadas com a turma impossibilita a aprendizagem coletiva. Além disso, destacamos que a forma como eram propostas as atividades com os livros para os surdos não contribuía para a produção do conhecimento e o desenvolvimento da criatividade deles.

Foi possível perceber também que, na maioria dos casos, as atividades entregues para os surdos profundos estavam apenas em Língua Portuguesa, não contemplando a perspectiva bilíngue defendida pelos diversos autores que serviram de base nesta pesquisa (SÁ, 1999; SKLIAR, 2001; BUZAR, 2009; WITKOSKI, 2012; QUADROS, 2012). Acrescentamos que as professoras focavam basicamente no ensino de Matemática e em Português e exploravam as outras disciplinas superficialmente, fazendo com que a turma deixasse de aprender conteúdos importantes das demais disciplinas presentes no currículo.

B) Turma bilíngue

Dentre os materiais didáticos mais usados pela PB, estavam o quadro, algumas imagens grandes que vinham em livros (exemplos: mapa-múndi e ciclo da água), atividades

impressas e os livros didáticos de Português e Matemática. Além disso, ela utilizava constantemente seu notebook para passar vídeos e mostrar imagens aos alunos.

Ao ensinar sobre a regionalização do Brasil e seus respectivos estados, fez um resumo no quadro para que a turma copiasse. Em seguida, explicou o conteúdo em Língua Portuguesa, modalidade oral, para as duas alunas surdas (não são fluentes em Libras), e em Libras para os dois alunos surdos (fluentes em Libras). Por fim, passou um vídeo em seu computador que mostrava o sinal do país e de cada estado e solicitou que todos sinalizassem também.

Em outra ocasião, próxima ao Dia do Índio, a PB levou um cartaz e algumas figuras (cocar, pena, lança, barco, oca) para pintarem. Feito isso, pediu que formassem frases simples relacionadas a cada imagem e colassem no cartaz, ajudou-os com ideias e com a organização das sentenças.

Outro dia entregou uma folha de Matemática com atividades de multiplicação para que eles respondessem no caderno. Os alunos surdos fluentes em Libras quase não solicitaram sua ajuda e terminaram rápido, mas as alunas surdas demoraram bem mais tempo. A PB avisou que eles mesmos iam corrigir as questões no quadro. Assim, solicitava que um por vez fosse ao quadro responder uma questão e pedia que a turma conferisse se estava certo e, quando não estava, pedia que algum dos outros colegas fizesse a mesma conta ao lado para o que errou, percebesse onde estava o erro.

Quando sobrava algum tempo, PB trabalhava com eles o caderno de vocabulário. Ela entregava várias imagens, solicitava que colassem cada uma de acordo com a letra inicial e, em seguida, escrevessem o nome.

Observamos também uma aula de Ciências, na qual PB escreveu no quadro sobre o ciclo da água. Quando os alunos terminaram de copiar, perguntou quem sabia explicá-lo e um dos surdos fluentes em Libras o fez utilizando esta língua. Então, ela pediu para ele explicar para os demais colegas e, em seguida, completou com algumas informações, também em Libras. Entretanto, precisou explicar às meninas em Língua Portuguesa, modalidade oral, pois elas não haviam compreendido, devido a não fluência na Libras. Em seguida, pediu que a turma a ajudasse na construção do ciclo da água em um cartaz, usando materiais diversos na confecção, tais como algodão, tinta, lápis de cor, cartolina e papel toalha. O material ficou bastante ilustrativo.

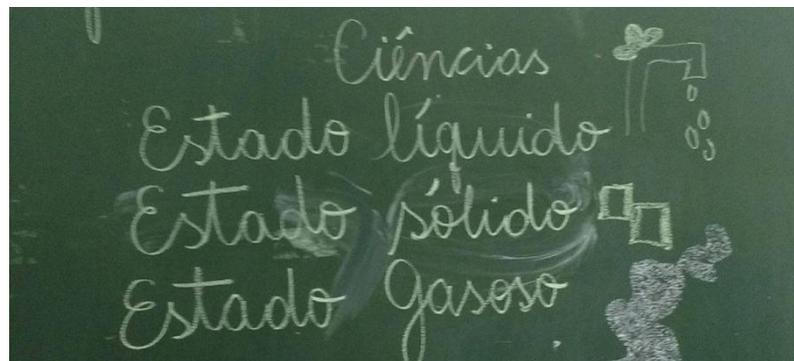
Imagem 07. Cartaz sobre o ciclo da água



Fonte: acervo pessoal da autora

Em outro momento, foi explicado sobre os estados da água e as suas mudanças de estado. Para tanto, a PB escreveu no quadro os três estados em que a água pode ser encontrada na natureza e fez um desenho representando cada um (líquido, sólido e gasoso). Utilizando a Libras e a Língua Portuguesa, modalidade oral, simultaneamente, deu exemplos. Porém, ao perceber que o assunto ainda não havia sido completamente entendido, foi na sala dos professores e buscou uma garrafinha com água, gelo e uma panela com água fervendo para fornecer uma explicação mais concreta e visual aos estudantes.

Imagem 08. Explicação no quadro sobre os estados físicos da água



Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 09. Explicação visual das mudanças de estado físico da água



Fonte: acervo pessoal da autora

Em uma das aulas de Português observada, a PB ensinou sobre os tipos de frases: afirmativas, negativas, exclamativas, interrogativas e imperativas e explicou, por meio da Libras e da língua oral, em que contexto é utilizada cada uma delas. Em seguida, colocou exemplos no quadro, circulou os sinais de pontuação de cada tipo, interpretou o que dizia cada frase em Libras e nomeou-as de acordo com os tipos existentes.

Análise

Campos (2013) alerta para o fato de que os surdos interagem com o mundo numa perspectiva visual e aprendem de uma forma peculiar, necessitando de diferentes recursos didáticos. Portanto, a ausência de projetor ou televisão para passar vídeos e imagens não colabora para a aprendizagem deles. Por outro lado, a utilização de vídeos para ensinar sobre regionalização, a construção de cartazes para ensinar sobre o ciclo da água e o uso dos materiais concretos para ensinar sobre as mudanças de estado físico da água contribuíram para o processo educativo dos estudantes surdos, o que não foi explorado da mesma forma na turma inclusiva. Ressaltamos apenas que antes de ensinar sobre o ciclo da água, seria mais interessante ter mostrado os estados em que se encontra na natureza e o processo de mudança de tais estados.

Com relação ao trabalho do Dia do Índio, acreditamos que poderia ter sido mais aprofundado e que seria interessante a realização de uma pesquisa sobre a história dos índios, suas tradições e suas culturas, ao invés de apenas reforçar os elementos que são relacionados a eles sem um trabalho mais específico.

A forma com que foi corrigida a atividade de matemática revelou-se bastante interessante, pois os alunos tiveram a possibilidade de aprender com os colegas. Desta forma, ocupavam o papel de sujeitos ativos e construíam sua aprendizagem na relação não somente com o professor, mas também com os seus pares (VYGOTSKY, 1988).

Consideramos que o caderno de vocabulário, tal como era explorado, não apresentava muita contribuição, porque as palavras escolhidas, eram dadas aos alunos pela PB de forma aleatória, sem nenhuma significação trabalhada em sala de aula e, portanto, não eram internalizadas por eles. Depois de algum tempo, a PB comentou que não iria mais utilizá-lo desta forma, pois viu num curso que estava realizando pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) que a forma como estava fazendo não trazia ganhos para os alunos, demonstrando que refletiu sobre seu trabalho e busca aprimorá-lo. Cadernos semelhantes eram usados na turma inclusiva pela PI, do mesmo modo como feito inicialmente pela PB, mas ao contrário desta, a PI permaneceu utilizando-o.

5. 2 Diferenciação de conteúdos e metodologias

A) Turma inclusiva

Em determinada aula, foram trabalhadas as seguintes disciplinas: Português e Matemática. Enquanto a PR estava explicando sobre resenha crítica aos ouvintes e aos surdos com perda leve, a PI entregou atividades impressas aos surdos profundos, as quais não guardavam relação com tal conteúdo. Em Matemática, a PR passou as mesmas atividades para Lucas (um dos surdos profundos) e o restante da turma, as corrigiu no quadro, mas as explicações dadas oralmente não foram transmitidas para tal aluno nem por ela e nem pela PI, a qual havia saído de sala. João, o outro surdo fluente em Libras, ficou sem fazer nenhuma atividade.

Ainda se tratando do ensino de Matemática, em outro dia, a PR foi corrigir no quadro a lista de atividades sobre números fracionários que havia passado e Lucas acompanhou a correção, tirando dúvidas com a PI sempre que constatava que o resultado encontrado estava diferente. Enquanto isso, João ficou fazendo uma lista de exercício com multiplicação de números pequenos.

As provas foram preparadas pela PR e esta apenas consultou a PI se seria preciso fazer alguma modificação para Lucas, tendo a mesma respondido que não havia necessidade. Com relação a João, a PR avisou que iria elaborar provas diferentes porque ele não conseguiria fazer as mesmas que a turma.

No momento da realização das provas, os ouvintes e os surdos não fluentes em Libras foram organizados individualmente, enquanto os surdos fluentes em tal língua nem foram comunicados do que estava acontecendo e ficaram fazendo atividade de vocabulário, a qual consistia em olhar para cada imagem e escrever o que representa em Língua Portuguesa. Quando estes não sabiam alguma palavra, eram orientados pela PR a procurar no caderno e, se mesmo assim não achassem, ela explicava como se escrevia utilizando o alfabeto manual. Cabe ressaltar que a PI saiu da sala dizendo que voltaria para auxiliar os surdos profundos na realização das provas, mas nem se quer retornou. Deste modo, estes não fizeram as provas no mesmo dia que os demais alunos.

Análise

Observamos que, em alguns momentos, a 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 não levam em consideração as

especificidades dos surdos, a PI era responsável pelo ensino dos surdos fluentes em Libras, mas ausentava-se da sala diversas vezes e entregava atividades aleatórias a estes, principalmente a João.

Em outras ocasiões, a PR também assumia a responsabilidade pela aprendizagem de Lucas. Entretanto, como não era fluente em Libras e não conseguia passar todas as informações a ele em tal língua, o mesmo 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.

Nos momentos em que somente a língua oral era utilizada e os recursos didáticos não eram visuais, os alunos surdos permaneciam excluídos. Deste modo, constatamos que, na maioria das vezes, as singularidades visuo-espacial e linguística dos mesmos não foram consideradas pela PR e nem mesmo pela PI, desde o planejamento das aulas até a avaliação da aprendizagem.

Destacamos ainda o caso específico de João, o qual, geralmente, era ignorado pelas professoras, que subestimavam sua capacidade e revelaram 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).

B) Turma bilíngue

Em uma aula de Português, a PB ensinou sobre encontros vocálicos para as duas alunas surdas e um dos alunos surdos, enquanto para João (aluno surdo profundo observado anteriormente na turma inclusiva e que reprovou) entregou atividades básicas de vocabulário. As duas estudantes surdas apresentaram um pouco de dificuldade, enquanto o aluno fluente em Libras mostrou compreender o conteúdo. 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 da definição envolver a questão do som e que, portanto, eles não precisariam entender. Porém, para as estudantes surdas, explicou oralmente e pediu que tentassem pronunciar as palavras com dígrafos para perceberem melhor sua definição e reconhecê-los quando encontrarem.

As provas de Português das duas alunas e de um dos alunos com surdez profunda eram iguais e tinham muitas questões de pintar, circular e poucas de escrever, enquanto a prova de João era diferente e trabalhava apenas vocabulário. A PB afirmou que até tentou passar o

mesmo conteúdo da turma a este, mas ele relevou muitas dificuldades e pouco conhecimento da Língua Portuguesa, modalidade escrita. Com relação à prova de Matemática, não houve distinção entre os alunos, e havia contas de adição, subtração e multiplicação e situações problemas envolvendo adição e subtração.

Em determinada hora, enquanto as alunas não fluentes em Libras ainda estavam terminando as contas de multiplicação e de divisão, a PB pediu que os surdos profundos se sentassem próximos para que pudesse explicar-lhes o que cada situação problema dizia à medida que fossem fazendo-as. Nesse sentido, ela explicava em Libras e os auxiliava a montar a operação para responder as questões.

Quando a PB explicou o ciclo da água somente em Libras, os surdos fluentes em Libras entenderam, mas as estudantes surdas não. Então, a professora explicou novamente a estas, mas desta vez em Língua Portuguesa, modalidade oral, as quais afirmaram ter compreendido. Posteriormente, ela passou uma atividade para avaliar se todos haviam entendido. PB interpretou as questões em Libras para os alunos surdos, ajudando-os a chegar às respostas, enquanto isso, pediu que as alunas lessem e respondessem sozinhas.

Análise

Inicialmente, percebemos que a PB, apesar de conhecer a Libras e a cultura surda, em alguns momentos, baseou-se nos graus de surdez (perspectiva clínica) e tratou como surdos apenas os dois alunos, tratando como ouvintes as duas alunas. Deste modo, com os alunos fluentes em Libras, geralmente, utilizava a Libras e, às vezes, esta juntamente com a Língua Portuguesa, modalidade oral. Nesse sentido, observamos a influência da Comunicação Total na prática docente de PB e destacamos que, apesar desta filosofia apoiar o uso simultâneo das duas línguas (oral e de sinais), tal conciliação não é possível na prática, pois possuem modalidades e estruturas muito diferentes, aspectos que levam à desestruturação de ambas e à perda de informações, em especial, na língua de sinais (CAPOVILLA, 2000). Em relação às estudantes surdas, a PB utilizava a Língua Portuguesa, modalidade oral, e, em alguns momentos utilizou práticas relacionadas ao Oralismo, como a leitura labial.

A professora da turma bilíngue tentava passar os mesmos conteúdos para toda turma, salvo algumas ocasiões em que entregava atividades diferentes de Português para João, afirmando que o mesmo tinha muita dificuldade em tal disciplina. Percebemos que a mesma estava muito focada em que ele aprendesse a Língua Portuguesa e conseguisse ler e responder as questões nesta língua, desconsiderando que, em uma turma bilíngue, a primeira língua deve ser a Libras. Observamos também baixas expectativas por parte de todas as professoras (PR,

PI e PB) em relação a João, surdo profundo que reprovou o 5º ano, tal como observado por pesquisadores em classes especiais, inclusivas e mesmo em algumas específicas para surdos (FERREIRA, 1989, apud MENDES, 2010; WITKOSKI, 2012; KELMAN e BUZAR, 2012). Entretanto, em alguns momentos, a PB mostrou acreditar no potencial deste e sentir-se responsável por sua aprendizagem.

Notamos o despreparo da PB em ensinar Língua Portuguesa como segunda língua aos surdos e, destacamos que, segundo Kelman e Buzar (2012), é importante a formulação de políticas públicas que visem à formação de professores bilíngues que saibam ensinar Língua Portuguesa com metodologia adequada.

A própria PB reconhecia que dava maior atenção aos alunos fluentes em Libras do que às alunas surdas não fluentes. Um dos problemas que identificamos foi a divisão da metodologia, pois usava Libras com aqueles e ajudava-os a interpretar e responder as atividades, enquanto com estas fazia uso da Língua Portuguesa, modalidade oral, entregava textos e atividades para fazerem praticamente sem auxílio. Destacamos que, em alguns momentos, quando as estudantes surdas não compreendiam o que PB dizia, esta posicionava-se em frente a elas, falava mais devagar para realizarem a leitura labial e aumentava a entonação da voz. Essa prática pode ser associada ao Oralismo e não se revela adequada ao ensino dos surdos. Nessa direção, Goldfeld (1997) destacou que a língua oral não é suficiente para atender todas as necessidades da comunidade surda.

Quanto mais o tempo avançava, mais parecia aumentar a limitação auditiva de DA e, nesse sentido, seria interessante ensinar logo Libras a ela, porque, além da perda auditiva em ascensão, a aluna também apresentava baixa visão e todos esses aspectos estavam contribuindo negativamente para sua aprendizagem.

5.3 Postura das professoras

A) Turma inclusiva

Em um dos dias observados, a PI não estava presente. Com isso, a PR explicava as atividades para a turma oralmente e, em seguida, tentava explicar aos surdos por meio da Libras, entretanto era nítido que ela não tinha fluência em tal língua. Por outro lado, nos momentos em que a PI estava em sala de aula, foi possível verificar que a mesma é fluente em Libras, mas às vezes acabava sinalizando e utilizando a língua oral ao mesmo tempo. Além disso, durante o período observado, a PI faltou diversas vezes e saía da sala com frequência.

Por seu bom domínio em Libras, era ela quem traduzia e interpretava o Hino Nacional no pátio da escola toda segunda-feira.

Quando a PR explicou sobre o corpo humano e, especificamente, sobre as diferenças entre os órgãos genitais das mulheres e os dos homens, utilizando o livro de Ciências da turma e o projetor para reproduzir os corpos em maior tamanho, a turma mostrou-se bastante interessada. À medida que ela ia explicando o nome e a função de cada órgão, a PI ia traduzindo apenas um resumo do que estava sendo dito para os surdos profundos.

Em outro dia, no momento da apresentação de trabalhos da disciplina de Geografia, cada grupo, um por vez, posicionou-se à frente da sala para apresentar sua região e cada aluno ficou responsável por uma parte. Os surdos apresentaram em Libras e a PI traduziu em Língua Portuguesa. Entretanto, observou-se que, quando os ouvintes apresentaram, ela não traduziu em Libras.

Análise

Assim como observado por Buzar (2009), percebemos que a PI se ausentava com frequência da sala de aula, deixando a PR sobrecarregada e fazendo com que os alunos surdos perdessem informações e conteúdos. Por outro lado, nos momentos em que estava presente, também não podemos considerar que tenha ocorrido a aprendizagem e a inclusão dos surdos fluentes em Libras, porque, às vezes, resumia o que estava sendo dito e não interpretava informações importantes, deixando-os confusos. Ademais, de acordo com Witkoski (2012), a interpretação simultânea exige dos surdos um bom conhecimento do que está sendo interpretado, o que nem sempre é possível dado o acesso tardio a Libras.

Além disso, quando deixou de interpretar em Libras a apresentação dos estudantes ouvintes, enquanto havia interpretado em Língua Portuguesa a apresentação dos surdos, a PI deixou transparecer que é muito importante que os ouvintes tenham acesso ao que os surdos dizem, mas que o contrário não é relevante.

B) Turma bilíngue

Em determinada aula, devido à proximidade da Páscoa, a PB decidiu explicar seu significado. Primeiramente, perguntou à turma, em Libras e em Língua Portuguesa oral, o que sabiam sobre o assunto e o que achavam desta comemoração. Como sempre, as alunas surdas, que oralizam razoavelmente bem e conhecem muito pouco a Libras, responderam em Língua Portuguesa, enquanto os alunos surdos responderam em Libras. Em seguida, PB distribuiu para aquelas um texto sobre a origem da Páscoa e pediu que lessem. Para estes, interpretou tal

texto. Vale destacar que o texto era muito extenso e a letra muito pequena para a aluna com baixa visão, mas a PB disse ter recebido orientação da escola para dar textos do mesmo tamanho do restante da turma para estimular sua visão.

Imagem 10. Comemoração dos aniversariantes



Fonte: acervo pessoal da autora

Em outro momento, entregou uma atividade impressa sobre substantivos próprios para três dos alunos, pois João mostrou-se desmotivado e disse que não queria fazer nenhuma atividade. Tratava-se de ler a frase e completar com um substantivo próprio. A PB posicionou-se ao lado do aluno surdo fluente em Libras para auxiliá-lo, interpretando a frase nesta língua e perguntando qual nome poderia colocar, mas não forneceu suporte às alunas surdas não fluentes.

Quando uma funcionária da escola entrou na sala para dar um recado sobre a festa junina, PB interpretou todas as informações para a turma, dado que aquela utilizou a Língua Portuguesa, modalidade oral. Além disso, um dos alunos fez perguntas em Libras e PB repassou aquela utilizando a língua oral e, posteriormente, fez com que a resposta chegasse em Libras para todos.

Análise

Verificamos que a PB buscava os conhecimentos prévios dos alunos para trabalhar os conteúdos, na maioria das vezes. De acordo com Lacerda (2009), tal atitude contribui para uma aprendizagem significativa. Percebemos que isto quase não era feito na sala inclusiva.

Destacamos que o fato de João ter se recusado a fazer a atividade pode estar relacionado ao fato de que, apesar dos esforços da professora, nem sempre as aulas eram dinâmicas, em Libras (sua língua natural) e com recursos visuais.

Além disso, ao contrário da PR e da PI, a PB mostrou se sentir responsável por todos, apesar de em alguns momentos dar mais atenção aos estudantes surdos do que às alunas surdas. Revelou sua preocupação com o fato de que os alunos, em especial os surdos fluentes em Libras, tivessem sempre acesso às informações e aos conteúdos em sua primeira língua, o que também não ocorria na turma inclusiva. Ademais, a PB mediava as relações entre surdos e ouvintes sempre que necessário.

5.4 Esquecimento da presença e das especificidades dos surdos

A) Turma inclusiva

A PR passou atividades no livro de Português para a turma, exceto para João, para o qual foi entregue cruzadinhas. Depois de algum tempo, as corrigiu oralmente. Ela também efetuou a correção dos exercícios de Matemática que havia passado no dia anterior, colocando as respostas no quadro e dando dicas. A Língua Portuguesa, modalidade oral, foi utilizada em todo o processo e a Libras foi esquecida.

Em determinado dia, quando a PR distribuiu os livros de Português para que os alunos respondessem algumas questões, faltou um livro e a PI disse que poderia recolher o de Lucas e entregar ao aluno ouvinte que havia ficado sem, deixando-o sem nada para fazer. Algum tempo depois, entrou uma pessoa na turma convidando a todos para tirarem a foto de formatura e este recado não foi interpretado em Libras.

Sempre que tocava o sinal para a entrada ou saída dos estudantes e para o intervalo, os surdos profundos só recebiam tal informação quando percebiam a movimentação dos colegas, dado que o mesmo é sonoro.

Análise

No momento em que as correções dos exercícios foram feitas pela PR apenas na língua oral, Lucas, um dos surdos fluentes em Libras, deixou de ter acesso a grande parte das

explicações. Para além desta situação, notamos que, para PR e PI, aparentemente, a aprendizagem deste aluno parecia não ser tão importante como a do restante da turma, dado que o deixaram sem livro na ocasião relatada e, conseqüentemente, sem acesso à atividade que seria trabalhada.

No caso de João, a PR dizia que não entregava as mesmas atividades de Português dadas a Lucas, aos surdos leves e aos ouvintes porque o mesmo tinha um vocabulário muito limitado na Língua Portuguesa. Consideramos que seria interessante se fossem utilizados materiais bilíngues, mas, caso não fosse possível e fosse entregue aos surdos o mesmo material que ao demais, a PI deveria contextualizar os assuntos trabalhados e interpretar os exercícios, pois somente assim eles seriam devidamente incluídos.

Todas essas situações, desde os recados não interpretados até as aulas dadas em língua oral, revelam a invisibilidade dos estudantes surdos dentro de classes inclusivas, fato constatado também por Kelman e Buzar (2012).

B) Turma bilíngue

Costumeiramente, às segundas-feiras, a PB iniciava a aula perguntando aos alunos sobre o final de semana. Os alunos fluentes em Libras sempre davam muitos detalhes e se mostravam empolgados, as estudantes surdas nem tanto. PB dizia que esse momento era importante porque estes chegam, muitas vezes, ansiosos para conversar entre si visto que suas famílias não sabem Libras.

Ao final da aula, 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 dele e escrevesse 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.

Análise

Acreditamos ser muito importante a PB propiciar esse tempo para a turma conversar, principalmente, os dois alunos surdos profundos, que apesar de utilizarem a Libras, são de famílias ouvintes e encontram na escola o único espaço possível para manifestar sua cultura e língua (WITKOSKI, 2012). Ressaltamos ainda, que é importante que haja um tempo e espaço para o aprendizado da Libras, tal como ocorre com a Língua Portuguesa (KELMAN E BUZAR, 2012).

Nos momentos de aprendizagem da Libras em sala de aula, as alunas surdas mostravam-se interessadas, mas os alunos não demonstravam interesse, talvez porque já sabiam o que estava sendo ensinado. Destacamos que, na Sala de Recursos, poderia estar sendo ensinada Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos e Libras para as alunas, para que o primeiro pudesse aumentar seu vocabulário e conseguir fazer as atividades passadas pela professora e que estas chegassem à aula com um maior vocabulário de Libras (principalmente em relação aos conteúdos que seriam trabalhados na semana) e, aos poucos, a PB pudesse utilizar apenas a Libras e a Língua Portuguesa, modalidade escrita, efetivando o Bilinguismo. Nesse sentido, para Sá (1999), tal filosofia educacional não busca simplificar ou diminuir os conteúdos ensinados aos surdos, apenas respeita os ritmos de aprendizagem e estabelece que a língua de acesso ao currículo para eles deve ser a língua de sinais.

5.5 Relações interpessoais

A) Turma inclusiva

Lucas e João eram fluentes em Libras, não oralizavam, comunicavam-se entre si, com as professoras e com os colegas por meio da mesma. Os surdos com diagnóstico de surdez leve não sabiam Libras e utilizavam apenas língua oral para se comunicarem. Sendo assim, apesar do diagnóstico de surdez, estes não possuíam uma identidade surda. Além disso, não interagiam com os surdos profundos e nem com os ouvintes, ficavam apenas juntos. 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 tal língua e os ouvintes perguntavam e conversavam mais com a PR. A turma tinha uma boa relação com a PR e, inclusive, mostrou-se bastante triste pela saída da mesma.

Durante uma atividade sobre climas, relevos e vegetações presentes no Brasil, a PR solicitou que os alunos formassem grupos e que cada um ficasse responsável por uma região. Então, a PI colocou os surdos profundos em grupos distintos. Os alunos começaram a procurar o que foi pedido e a selecionar imagens para confeccionar o cartaz que seria utilizado na apresentação. Entretanto, Lucas apenas folheava o livro e não tinha acesso ao que os colegas estavam discutindo. João ficou brincando com cartinhas, pois em seu grupo também não era comunicado e nem convidado a ajudar nas decisões. No momento de decidir quem apresentaria cada ponto, Lucas e João foram somente avisados sobre quais seriam as suas respectivas partes. Neste momento, a PI ajudou estes a organizar a apresentação em Libras.

Também foi observado que durante a recreação, geralmente, os meninos jogavam futebol na única quadra disponível e os surdos fluentes em Libras eram excluídos dos times, tanto por seus colegas de sala quanto pelos de outras turmas. Estes, inclusive, diversas vezes, dirigiam a eles xingamentos e ofensas. Os surdos leves ficavam jogando bola entre si apenas.

Análise

Foi possível perceber que a PR se sentia mais responsável pelos ouvintes e preocupava-se com os surdos apenas na ausência da PI. Esta, por sua vez, sentia-se responsável apenas pelos surdos e, mesmo assim, nem sempre demonstrava isso. A PR encontrou muitas dificuldades em ter que atender às demandas dos ouvintes e dos surdos, principalmente porque não era fluente em Libras, apesar do aparente interesse em aprender esta língua.

Tanto nas atividades em sala quanto no momento da recreação, os surdos e ouvintes não se comunicavam efetivamente, devido à barreira cultural e social existente entre eles. Além disso, em algumas ocasiões, os primeiros foram vítimas de agressões verbais por parte dos outros, revelando-se mais suscetíveis ao bullying, tal como fora relatado pelos adultos surdos entrevistados por Witkoski (2012).

De acordo com Vygotsky (1988), a aprendizagem ocorre na interação entre o aluno e o professor, o qual, por sua experiência, deve mediar as situações e levar os estudantes a passarem da Zona de Desenvolvimento Efetivo para a Zona de Desenvolvimento Proximal. Entretanto, em diversos momentos, PR e PI não o fizeram, como foi possível perceber nos momentos da recreação, quando, às vezes se observava a PI mexendo em 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 desenvolvimento atípico.

B) Turma bilíngue

Em determinada semana, devido ao aniversário de dois alunos, houve uma comemoração na sexta-feira, dia da recreação livre da turma. Os estudantes ficaram muito felizes, mesmo com toda a simplicidade do que havia sido preparado (bolo, suco, refrigerante, docinhos e salgadinhos). 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.

Nos raros momentos em que PB se ausentava, as estudantes surdas ficavam quietas e sem conversar, enquanto os alunos surdos tinham muito assunto entre si. Nos momentos de intervalo, as referidas alunas sempre lanchavam e andavam juntas, enquanto os meninos encontravam outros alunos (surdos e ouvintes) e jogavam cartinhas. Destacamos que alguns destes coleguinhos sabiam alguns sinais e interagem com eles por meio deles. 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. Mas, quando não havia compreensão, a PB mediava as interações.

Análise

Foi possível constatar que a turma possuía uma boa relação com a PB. Esta se sentia responsável por todos os alunos, mas assumiu dar atenção específica aos surdos do que às alunas surdas, pelo fato dos mesmos serem fluentes em Libras e mais comunicativos que estas. A PB mostrou respeito aos surdos, à Libras e à cultura surda em diversas ocasiões, o que foi verificado também quando traduziu e interpretou os parabéns em Libras.

Percebemos que 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 isso não era suficiente, a PB mediava as interações.

Apesar de não ter observado 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 ser comum a falta de trocas significativas entre crianças que não sabem a mesma língua. No caso das alunas, apesar de serem surdas, não se percebiam como tal e o tratamento destinado a elas pela PB não ajudava a construírem uma identidade surda. Entretanto, percebemos que há exceções, como quando os alunos surdos desta turma interagem com outros colegas no momento do intervalo por meio dos poucos sinais que estes sabiam.

5. 6 Espaços extraclasse

A) Turma inclusiva

Em determinado dia, ocorreu um passeio ao Zoológico de Brasília. Da turma inclusiva observada nesta pesquisa, somente treze estudantes participaram, sendo que nenhum dos surdos esteve presente. A PR foi, mas a PI não, pois afirmou que não precisaria ir devido à ausência destes. Também não havia outros alunos surdos no passeio. Destacamos que havia um guia conduzia a todos, mostrando os animais mamíferos e explicando sobre estes.

Também se percebeu que às terças-feiras, havia um horário reservado para a turma na sala de vídeo, porém, raras vezes, a PR a levou para tal espaço. Entretanto, em todas as idas observadas, os filmes passados não eram em Libras, não houve interpretação e nem mesmo legenda em Língua Portuguesa. Deste modo, os surdos profundos permaneciam dispersos e com sono.

Destacamos que, no dia das crianças, foi preparada uma manhã diferente, com filmes, jogos e lanche coletivo. Cabe ressaltar que, novamente, o filme escolhido estava apenas em Língua Portuguesa, modalidade oral. O bingo foi feito pela PR e todos da turma participaram, enquanto isso a PI mostrava os números sorteados utilizando a Libras.

Análise

Com relação à ida ao zoológico, a ausência de estudantes surdos no passeio nos chamou a atenção. É preciso que se entenda o motivo pelo qual isso aconteceu. Além disso, é preciso que eles sejam incentivados a participar não só das atividades de sala de aula, mas também destas que ocorrem fora da escola, mesmo porque deixaram de ter experiências e acesso a informações que poderiam contribuir para aprenderem sobre os animais.

Com relação aos filmes passados, acreditamos que bons filmes podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes, porém, precisam ser vistos e selecionados previamente pelas professoras, além de ser acessíveis aos ouvintes e aos surdos. Posteriormente, podem ser trabalhados em sala de aula para explorar a criatividade ou alguma outra questão.

B) Turma bilíngue

Como de costume, às segundas-feiras, os alunos cantavam o Hino Nacional e rezavam o Pai Nosso no pátio da escola. Havia preocupação por parte da PB de que os alunos surdos de sua turma não ficavam em filas, mas sim lado a lado para melhor visualizarem a interpretação de ambos em Libras, o que não fora observado em relação à PR e PI na turma

inclusiva. A tradução e interpretação do Hino Nacional e da oração em Libras eram feitas pela PB. Porém, geralmente, ela sinalizava e utilizava a Língua Portuguesa, modalidade oral, simultaneamente.

Nas poucas vezes em que levou a turma para a sala de vídeo, a PB passou um filme sobre a Páscoa, “Viagem ao centro da terra” e “Viagem 2: a ilha misteriosa”. Não havia acessibilidade em Libras e nem legenda em Língua Portuguesa.

As alunas surdas haviam dito que compareceriam na Sala de Recursos numa terça-feira, porém, a PB informou que elas faltam bastante e, no dia em que tentamos observar o atendimento em tal espaço, nenhuma delas compareceu no dia e horário indicado. Posteriormente, uma delas nos informou que chegou atrasada e que a professora da Sala de Recursos leu uma história, pediu que a recontasse por meio da escrita e corrigiu.

Em determinado dia, várias turmas foram para o circo, inclusive a turma observada. Neste dia, uma das alunas e um dos alunos faltaram. No decorrer do espetáculo, houveram poucas falas ou sons que eram necessários para compreender a situação e, quando a PB percebia que João não estava entendendo algo, passava as informações em Libras.

Em outro contexto, a orientadora educacional desta escola estava conversando com o pai da aluna surda não fluente em Libras e com baixa visão e permitiu nossa presença durante a conversa. Ela perguntou a ele se havia percebido uma piora na audição de sua filha, visto que a PB havia feito tão observação, e o mesmo concordou que a perda auditiva parecia estar aumentando. Nesse momento, a orientadora o aconselhou a levá-la para realizar um novo exame de audiometria e indicou a possibilidade de colocação de uma prótese auditiva.

Análise

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 não eram trabalhados posteriormente em sala de aula. Com isto, tal atividade deixava de cumprir seus fins pedagógicos. As falas não eram em Libras e as imagens eram insuficientes para que eles compreendessem o contexto.

Tanto diante da postura da PB em tratar as estudantes surdas não fluentes em Libras como ouvintes quanto na observação da conduta da orientadora educacional desta escola, percebemos a presença da perspectiva clínica em seus discursos e práticas, principalmente no segundo caso. Inclusive, quando a orientadora deu tais orientações (colocação de aparelho auditivo e aprendizagem da Libras como menos importante) para o pai da aluna em questão, mostrou não enxergar a surdez na perspectiva socioantropológica (WITKOSKI, 2012).

Destacamos que, não é pelo fato de uma escola adotar uma perspectiva que se pretenda bilíngue que ela não pode perceber a importância da realização de exames em algumas situações. Todavia, é importante que seu foco sejam os aspectos pedagógicos e não os clínicos.

Consideramos que o circo apresenta muitos elementos visuais e, por isso, os surdos também pareceram gostar do espetáculo, salvo os momentos de fala e sons que não participavam. Nesse sentido, para que esse evento cultural fosse completamente acessível aos surdos, devia contar com um profissional da interpretação para traduzir as falas em Libras 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 desse profissional, a PB tentou auxiliar João a não perder nenhuma informação, mas não foram todos os professores que fizeram isto com seus alunos surdos. Questões semelhantes foram apontadas pelas professoras intérpretes entrevistadas por Lacerda (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacado anteriormente, esta pesquisa buscou investigar de que modo as práticas docentes influenciam na aprendizagem de estudantes surdos, a partir da observação de duas turmas (uma inclusiva e outra bilíngue) de 5º ano de uma escola pública localizada em Planaltina – DF.

Percebemos que, na turma inclusiva, a professora regente e a professora intérprete, na maioria das vezes, não consideravam as especificidades dos surdos e não utilizavam recursos didáticos visuais. Além disso, apesar da fluência em Libras, a professora intérprete não interpretou todos os conteúdos, recados e conversas que ocorriam em sala de aula, seja por estar ausente ou mesmo por não estar disposta. Os alunos surdos não tinham acesso aos mesmos conteúdos que os ouvintes e também não havia quase nenhuma troca significativa entre ambos. Ademais, as atividades extraclasse, tais como a ida ao circo e os filmes assistidos, não eram acessíveis aos surdos.

Na turma bilíngue, por outro lado, verificamos que a professora, geralmente, levava em consideração as singularidades dos estudantes surdos, utilizava métodos e recursos visuais para facilitar a aprendizagem destes, era fluente em Libras e fazia o possível para que os seus alunos, em especial os surdos fluentes em Libras, tivessem acesso a todas as informações e aos conteúdos trabalhados em sala de aula por meio da língua natural deles.

Deste modo, a escola inclusiva não se revelou como uma boa alternativa para a educação de surdos, nem para o desenvolvimento linguístico deles e a interação com os pares (surdos e ouvintes). Consideramos que também há aspectos que precisam ser revistos na turma bilíngue, como o fato da PB não tratar as estudantes surdas que não eram fluentes em Libras como surdas e utilizar a Comunicação Total em alguns momentos. Entretanto, reconhecemos que nesta turma, em comparação à inclusiva, a atuação docente contribuiu para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes surdos.

De modo geral, as professoras (PR, PI e PB) utilizavam na verdade um método eclético na educação de surdos, no qual foi possível perceber: influências clínicas, na hora de dividir metodologicamente e linguisticamente a turma; utilização da Comunicação Total no momento em que mesclavam a língua de sinais com a língua oral; e adoção do Bilinguismo, quando utilizam a Libras como primeira língua na educação de surdos e PI fazia seu trabalho regularmente.

Destacamos que, apesar de no Projeto Político Pedagógico a escola em questão declarar que possui turmas bilíngues, percebemos que há uma concepção clínica da surdez

que permeia o ambiente escolar e que, em diversos momentos, a filosofia educacional utilizada foi a Comunicação Total.

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

Por fim, apontamos que as escolas específicas para surdos têm sido amplamente defendidas por diversos pesquisadores (inclusive pesquisadores surdos) e por comunidades surdas, mas não tem sido considerado na elaboração de políticas públicas relacionadas ao tema, as quais permanecem incentivando a matrícula deles em escolas inclusivas. Tais políticas baseiam-se na justificativa da convivência com a diferença em sala de aula e ignoram as consequências que o processo de inclusão, do modo como tem se efetivado na prática, acarreta para os surdos em relação a todos os aspectos (cultural, linguístico, cognitivo, afetivo, social e escolar).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

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. **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. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2007, 2. ed.

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

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116.

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.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010. 3. ed.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico**. 2016

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.

FRANCO, Telma. **Bullying contra surdos: a manifestação silenciosa da resiliência.** Curitiba: Appris, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2007. 5. ed. 8. reimp.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas/EAESP/FGV**, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

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 Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (orgs.). **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, jan/jun. 2012, p. 04-13.

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

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O Processo de Pesquisa Iniciação.** Brasília: Liber Livro. 2006. 2. ed. ampl.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 2. ed.

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.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marly (orgs.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 2001, p. 85-110.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV; Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, 3. ed.

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

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Em primeiro lugar, destaco minha gratidão por ter concluído este trabalho e por ter aprendido tanto no curso de Pedagogia. Fui aprovada como cadastro reserva para professora de Atividades no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Enquanto aguardo uma possível nomeação, pretendo atuar como professora na rede particular e continuar estudando para outros concursos da área educacional.

Em relação a minha trajetória acadêmica, entendo que este é apenas o encerramento de uma etapa e o início de uma longa jornada, na qual pretendo me especializar, pois entendo que todo professor deve buscar aprender e atualizar-se sempre.

Por fim, tenho muito interesse em prosseguir os estudos na área de educação de surdos, por meio de um Mestrado ou de uma segunda graduação em Pedagogia Bilíngue, pois acredito que há vários aspectos que ainda precisam ser mais profundamente observados e analisados nesta área. Ademais, pretendo fazer cursos de Libras para, futuramente, poder atuar com estudantes surdos de uma maneira que contemple suas necessidades e favoreça a aprendizagem deles.