



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS DE INTERAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

ANA LUISA ROCHA PEREIRA

Brasília-DF

2017

ANA LUISA ROCHA PEREIRA

**PRÁTICAS DE INTERAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Edeilce Aparecida Santos Buzar.

Brasília-DF

2017

ANA LUISA ROCHA PEREIRA

**PRÁTICAS DE INTERAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Edeilce Aparecida Santos Buzar.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edeilce Aparecida Santos Buzar – Orientadora
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF
Faculdade de Educação/FE/UnB

Prof. Esp. Davi Pereira da Silva Júnior
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF
Faculdade de Educação/FE/UnB

Prof. Me. Fábio Oscar Lima
Departamento de Métodos e Técnicas/MTC
Faculdade de Educação/FE/UnB

Dedico esta Monografia a Deus, que é o meu tudo,
que me fortalece e direciona o meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu forças e todas as condições para que eu chegasse até aqui

Aos meus queridos pais, Ana Gírlene e Júlio Cézar, que sempre me apoiaram nessa caminhada e que eu amo muito.

À minha irmã Lívia, que trouxe grande alegria a toda a família.

À minha irmã Juliana, que é minha companheira e amiga.

Ao meu noivo e amigo, Michael, que me apoiou em todo o tempo na minha trajetória acadêmica.

À querida professora orientadora Dr.^a Edeilce Buzar, pela maravilhosa orientação e por toda a compreensão. Por me fazer crescer como acadêmica e despertar em mim o interesse pela educação de surdos.

A todos os docentes que promoveram a minha aprendizagem ao longo de toda a graduação.

***“Os educadores, antes de serem
especialistas em ferramentas do saber,
deveriam ser especialistas em amor:
Intérpretes de sonhos.”***

Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo compreender como se dava as práticas de interação (entre os alunos surdos, os colegas e professores ouvintes), assim como associar esta relação com as estratégias pedagógicas de aprendizagem desenvolvidas com esses estudantes. Inicialmente, buscou-se expor a trajetória da educação dos surdos, desde a Antiguidade, a fim de se compreender os avanços conquistados por essa comunidade. Em seguida, discutiu-se o conceito de inclusão relacionando-o às práticas de interação entre os alunos surdos e o corpo escolar. Posteriormente, foram abordados estudos concernentes às estratégias de aprendizagem mais adequadas para o desenvolvimento pedagógico para esses sujeitos. A pesquisa em análise é resultado de um estudo de campo realizado ao longo de dois semestres em duas turmas distintas de uma mesma escola localizada no Gama/DF, considerada pólo em educação de surdos. A pesquisa identificou um contexto inclusivo contraditório, visto que não atendia aos princípios pedagógicos de proporcionar uma educação de qualidade aos educandos surdos.

Palavras-chave: Educação de surdos; práticas de interação; estratégias de aprendizagem.

ABSTRACT

This work had the purpose to understand how were the interaction practices (between deaf students and the other listening students and teachers), and also to associate this relation to the pedagogical strategies of learning developed with these students. Initially, this work wanted to expose the trajectory of deaf education, since antiquity, in order to understand the advances achieved by this community until now. After that, there was a discussion about the meaning of inclusion relating to the practices of interaction between deaf students and the school community. Subsequently, the study mentioned about the most appropriated learning strategies for the development of a good education for these subjects. This research in analysis is the result of a field study which occurred by two semesters in two different classes of one school located in Gama-DF, which is considered the pole in deaf education. The research that was done identified an opposite inclusive context because it did not attend the pedagogical principles which had the objective to establish a quality education to deaf students.

Keywords: Deaf education; practice of interaction; learning strategies

MEMORIAL ACADÊMICO

Contar a minha história estudantil é certamente uma experiência emocionante. Hoje posso olhar para esta caminhada e sussurrar um sentimento de alívio e de realização.

Nasci em um ambiente simples e por cinco anos morei com meus pais e com minha irmã caçula em Santa Maria. Nesse período, apesar das poucas condições financeiras, tive um vasto contato com o mundo letrado, principalmente através do meu pai. Ele sempre me estimulou à cultura, pois era um verdadeiro contador de histórias, desenhista e músico.

Apesar de não ter claras recordações, minha mãe afirma que ele foi meu alfabetizador, pois realizou este processo antes do meu ingresso na escola formal. Este, por sua vez, somente se efetivou aos meus cinco anos, quando nos mudamos para uma região rural de Planaltina – DF na pré-escola de um colégio público chamado Escola Classe ETA 44.

Durante a infância, ingressei em uma pequena escola pública que se localizava perto da minha casa e lá tive o que se considera um bom desempenho escolar. Isso era motivo de orgulho para toda a família.

Na segunda série, em especial, passei por dois fatores marcantes para a minha trajetória acadêmica. O primeiro deles foi quando fui convidada a participar do concurso do Projeto Agrinho no qual, ao competir com vários alunos de diversas escolas do DF, fiquei em segundo lugar. Como prêmio, recebi uma bicicleta. Foi uma alegria imensa!

No segundo momento, tive a proposta de passar direto para a quarta série, sem cursar a terceira. Esse processo demandou uma conversa e autorização de meus pais que, felizes, autorizaram a decisão. A partir deste momento, passei a estudar sempre com colegas um ano mais velhos do que eu.

Vale ressaltar que o período em que estive nessa instituição foi fundamental para que eu fosse incentivada a desenvolver o amor pela docência. Eu tinha uma grande admiração pelas professoras e sonhava em ser uma. Além disso, divertia-me bastante ao brincar de escolinha com minha irmã e com minhas primas, cujo papel de professora era exercido por mim.

Ao saberem disso, as docentes me davam as folhas de atividades que sobravam das aulas para que eu pudesse brincar em casa. Meus pais, por sua vez, presenteavam-me com quadros de giz, pois sabiam do meu gosto por esse tipo de brincadeira. Todo esse contexto foi me estimulando a voltar ainda mais os olhos à docência. Até a 4ª série estudei nessa pequena escola próxima à minha casa.

No ano seguinte, em 2006, passei a estudar em uma escola pública das séries finais do ensino fundamental localizada no centro da cidade de Planaltina-DF, chamada Centro de Ensino Fundamental 04. Na metade do ano, porém, minha família se mudou para a cidade do Gama – DF, onde permanecemos por um ano. Em 2007 voltamos à cidade anterior. A última mudança de cidade ocorreu em 2009, quando ingressei na 8ª série do Centro de Ensino Fundamental 15 do Gama. A partir de então, permanecemos nesse lugar, de onde só nos mudamos recentemente para Santa Maria – DF.

Ao longo de todo esse tempo tive um bom desempenho escolar, era sempre considerada uma aluna destaque. Entretanto, no ensino médio, apesar de continuar sendo uma boa estudante, tive problemas familiares que me influenciaram na vida escolar. No último ano dessa etapa de ensino, iniciei um curso técnico em Secretariado ao mesmo tempo em que me preocupava com o curso superior que iria fazer. A dúvida era entre pedagogia, letras e arquitetura. Em relação à instituição que eu queria cursar, não havia dúvidas: a UnB era o meu sonho.

Dessa forma, fiz as provas do ENEM, PAS e perdi a data de inscrição do vestibular do início de 2013, pois me formei em 2012. Apesar de não ter obtido aprovação para um dos cursos que eu queria através dessas provas, eu não desisti. Dediquei o primeiro semestre de 2013 a estudar para o segundo vestibular do ano, ao mesmo tempo em que fazia o curso técnico supracitado.

Esse estudo ocorreu de forma autônoma à moda antiga: apenas com livros, pois não tinha Internet em casa. Finalmente, ao conseguir a aprovação na UnB em pedagogia, fiquei muito alegre, pois seria a primeira pessoa da família (nuclear) a ingressar no ensino superior, mesmo tendo estudado toda a vida em escolas públicas. Minha mãe só havia estudado até o ensino fundamental e, meu pai, até o médio.

Foi na Faculdade de Educação que tive acesso às informações sobre educação inclusiva, o que até então era algo muito distante para mim. De forma

especial, interessei-me pela educação de alunos com surdez, o que fora despertado na disciplina Educação de Surdos e LIBRAS com a professora Edeilce Buzar.

Além de gostar da língua de sinais, também vi grande importância em entender os aspectos culturais e pedagógicos peculiares aos alunos com essa característica. Por isso, optei por fazer também o Projeto 4 fases 1 e 2 e LIBRAS 2 com a mesma docente.

Durante esse período, pude ter contato com dois colegas surdos que trabalhavam no local onde eu fazia um estágio remunerado. Ambos eram fluentes em Libras. A partir desses estudos sobre surdez e Libras, senti-me mais motivada a iniciar conversas com eles. Foi uma experiência importante para o meu conhecimento na área da surdez.

O estágio obrigatório em uma escola pública considerada polo em educação para surdos do DF, escola objeto do presente estudo, foi fundamental para me despertar para a grande necessidade de o educador estar a par das problemáticas encontradas na educação inclusiva brasileira para, então, agir de forma ética no que tange a esse aspecto. Além disso, este deve buscar uma boa formação acadêmica, que o possibilite desenvolver um eficaz trabalho nessa área de ensino.

A partir das observações feitas nessa escola, pude analisar com maior profundidade as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos docentes, bem como as formas de interação social existentes entre alunos surdos e ouvintes e entre alunos surdos e professores.

O que posso afirmar, nesse momento, é a imensa alegria por saber que esta se caracteriza como a última etapa de conclusão do curso. Ao olhar para trás, vejo as imensas lutas pelas quais passei para chegar até aqui, mas tudo valeu à pena.

A UnB trouxe-me um crescimento excepcional, tanto pessoal quanto acadêmico, que levarei por toda a vida. Sinto-me orgulhosa por ter passado por docentes tão inteligentes, conhecedores e críticos. A partir disso, pude aspirar a níveis mais altos.

Pretendo voltar à instituição para fazer uma especialização e o mestrado. Além disso, anseio por fazer um curso de Libras para me aperfeiçoar nessa língua e poder participar, com maior preparo, da comunidade surda.

Finalmente, desejo passar no concurso público da SEDF e poder atuar como docente – preferencialmente com surdos –, buscando, realmente, fazer a diferença.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Salas identificadas em Libras.....	46
Figura 2 – Murais com frases sobre o respeito às diferenças	46
Figura 3 – Participantes da pesquisa da classe de 5º ano, exceto Paloma	48
Figura 4 – Participantes da pesquisa da classe de 3º ano	50
Figura 5 – Texto “Se as coisas fossem mães” de Silvia Orthof e sinal de “mãe” aprendido por Lívia.....	57
Figura 6 – Texto sobre a ave Papagaio e estudo das letras “C” e “G”	58
Figura 7 – Atividade de Língua Portuguesa sobre palavras primitivas e derivadas, realizada no 5º ano.....	59
Figura 8 – Texto sobre os movimentos de rotação e translação da Terra e sinais aprendidos por Lívia	62
Figura 9 – Atividades de Matemática realizadas por Lívia	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de tempo e período de observação na escola pesquisada . 46

Quadro 2 – Relação de nomes e dados das alunas surdas da classe de 5º ano. 48

Quadro 3 – Relação de nomes e dados dos alunos surdos da classe de 3º ano 50

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	15
2-CAP. 1 – HISTÓRIA E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO E NO BRASIL	18
3-CAP. 2 – PRÁTICAS DE INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	28
4-CAP. 3 – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS SURDOS....	39
5-METODOLOGIA DE PESQUISA	44
5.1. Pergunta de pesquisa.....	44
5.2. Pesquisa qualitativa.....	44
5.3. Procedimento de pesquisa	44
5.3.1. Pesquisa de campo	44
5.4. Instrumento de pesquisa	45
5.4.1. Observação	45
5.4.2. Tempo de observação	46
5.5. Campo de pesquisa.....	46
5.6. Participantes da pesquisa.....	48
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
6.1. Práticas de interação	52
6.2. Estratégias de aprendizagem	57
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

INTRODUÇÃO

A educação de alunos com surdez teve grandes avanços na legislação e nas concepções acadêmicas acerca do desenvolvimento pedagógico-cognitivo destes sujeitos. Esses progressos foram fruto de uma trajetória de lutas na área de educação inclusiva, especialmente no que tange ao movimento social em favor da educação bilíngue para surdos. Entretanto, as práticas escolares ainda não acompanharam essas mudanças, especialmente nas escolas ditas inclusivas.

Para verificar essa afirmação, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola pólo em educação de surdos na cidade do Gama-DF, dita inclusiva. Objetivou-se, com isso, investigar como as práticas de interação e as estratégias de aprendizagem na educação dos surdos influenciam (de forma positiva ou negativa) no desenvolvimento desses estudantes. Pretende-se entender, nesse contexto, como se dão as relações entre os alunos surdos e os demais membros da comunidade escolar, a saber, os colegas ouvintes e o corpo docente. Além disso, buscou-se estabelecer, por meio de uma pesquisa de campo, as discussões e resultados a partir de experiências construídas em contato com esses estudantes no ambiente educacional.

Os capítulos organizados neste trabalho de pesquisa têm por fim discorrer sobre as vivências dos componentes da escola (equipe gestora, professores regentes e intérpretes, alunos e comunidade) que atuam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. As referências bibliográficas foram selecionadas a partir de autores e pesquisadores renomados na pesquisa da temática e embasarão este estudo na busca de uma postura reflexiva para a situação em tela.

Sabe-se que as atitudes e valores inseridos no meio social podem apontar para um processo de inclusão ou de exclusão no que tange ao ensino desses sujeitos. No espaço escolar, por exemplo, o preconceito linguístico perfaz um caminho cujo início é entre os próprios profissionais da educação. Isso é corroborado quando se observa o pouco interesse dos educadores em relação à língua de sinais. Em que pese ao desconhecimento dessa língua ou mesmo a inércia do docente quanto a um ambiente social e dialogável entre todos, há, como consequência, um processo de exclusão dentro da própria sala de aula.

Essa pesquisa mostra, ainda, a importância do professor intérprete na comunicação em sala. Ele tem papel fundamental na permanência do aluno no sistema de ensino. Esse profissional é o elo de contato entre o aluno surdo, o professor regente e os demais alunos. Essa mediação será discutida ao longo do trabalho e se fundamentará nas abordagens de autores e estudiosos da área de surdez.

Com base nos dados apresentados serão observadas as práticas de interação entre os alunos surdos e os colegas ouvintes, bem como entre eles e os professores, e, a partir daí, identificar como se desenvolvem as estratégias de aprendizagem em sala de aula na educação dos sujeitos surdos.

Diante disso, o primeiro capítulo do estudo busca contextualizar a temática da surdez trazendo o percurso histórico da educação dos surdos; no segundo, são abordados os conceitos de educação inclusiva vigentes, relacionando-o às práticas de interação social existentes entre os sujeitos com essa característica e os demais membros da escola inclusiva pesquisada; o terceiro capítulo explana, de forma teórica, as estratégias pedagógicas de aprendizagem que melhor contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos. Finalmente, a última parte descreve a pesquisa de campo qualitativa realizada, com seus respectivos comentários acerca do assunto.

Este estudo discorre, ainda, sobre quais as metodologias utilizadas na escola em questão (regular inclusiva) para ministração de aulas aos alunos surdos. Dessa forma, essa pesquisa se pautará na observação quanto às estratégias de aprendizagem, bem como no processo de socialização dos alunos surdos e ouvintes. Trará subsídios para entender como se dá o trabalho conjunto entre o professor regente e o intérprete, assim como será aferido o mecanismo de planejamento entre esses professores para o atingimento da eficácia na participação de todos os envolvidos na educação. Nesse contexto, será possível, após coletas de dados e aplicabilidade de recursos visuais, entender se os métodos de aprendizagem possuem eficácia no ensino inclusivo. Entre essas técnicas serão dadas ênfase às seguintes: elaboração de trabalhos em grupos, adequação do espaço físico, uso de recursos visuais, uso da mídia e de recursos tecnológicos, etc.

Esse estudo se embasa, ainda no bilinguismo como metodologia de ensino em sala inclusiva. Sabe-se que o bilinguismo é um caminho metodológico que vem agregar duas línguas no ambiente de ensino para o estudante surdo: a Libras como

primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Nessa abordagem do contexto escolar avalia-se como haveria a facilitação da aprendizagem por meio dessa comunicação. Essa proposta bilíngüe presente nesse trabalho mostrará como se estabelece a contribuição para o desenvolvimento do sujeito surdo no que tange ao reconhecimento da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa, como segunda. O bilingüismo será tratado aqui como um dos mecanismos para o favorecimento do desenvolvimento cognitivo e da socialização em sala de aula.

Portanto, a partir deste será permitido o estabelecimento de um novo olhar na perspectiva do ensino inclusivo, em especial do aluno surdo. Do ponto de vista das singularidades que esse sujeito possui, será admissível compreendê-lo como uma pessoa cultural e passível de evolução cognitiva. Por fim, no que tange aos aspectos linguísticos serão visualizados os espaços de conhecimentos e de interação social aos quais o aluno em questão é capaz de influenciar e de ser influenciado. A partir daí, será cabível entender como o desenvolvimento desse estudante está, intrinsecamente, ligado às práticas e aos métodos de ensino.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO MUNDO E NO BRASIL

“[...] a história do surdo como um ser mediatizado pela realidade, construída através dos tempos, não pode ser entendida à parte, fora das transformações sociais e do próprio processo histórico.” (Quadros, 2006, p. 16-17).

O percurso histórico de determinada temática ajuda a compreendê-la com maior profundidade e identificação. Dessa forma, buscou-se explicar, inicialmente, a história da educação dos sujeitos surdos, a fim de que o leitor a conheça e se identifique para que tenha uma melhor compreensão dos pontos que serão tratados a seguir. Este capítulo caracteriza-se, portanto, como parte introdutória do estudo em questão, trazendo essa história de forma contextualizada com os fatos da época abordada. Além disso, procurou-se relacionar os acontecimentos ocorridos no exterior (Europa e Estados Unidos) com os fatores importantes ocorridos em território brasileiro.

Há de se concordar que ainda há inúmeras falhas no que tange à educação dos surdos no Brasil. Entretanto, até se chegar aqui, fez-se necessário um histórico de lutas nesse sentido. A princípio, vale ressaltar a pouca existência de registros históricos que tratam da educação de pessoas com surdez, como afirma Soares (1999). Isso se explica pela despreocupação que a sociedade tinha em relação a essas pessoas.

A história dos surdos tem seus primeiros registros na Antiguidade Clássica, período em que as concepções gregas e romanas eram as mais influentes. Enquanto a primeira civilização valorizava os artigos intelectuais dos indivíduos, a segunda superestimava a perfeição do corpo. Com isso, acreditava-se que aqueles que não possuíam alguma dessas características eram vítimas de castigos dos deuses e, conseqüentemente, segregados na sociedade.

Com o advento do Cristianismo, há mais de dois mil anos, passou-se a pensar em atitudes que legitimassem os princípios relacionados ao amor ao próximo. Para a religião, ajudar as pessoas com deficiência era uma atitude que fazia jus aos seus valores e crenças. Dessa forma, os surdos eram vistos como

indivíduos menos capazes que necessitavam de uma colaboração assistencial para sobreviver.

Já a medicina, por sua vez, considerava a surdez como um desafio a ser vencido, já que esta era uma deficiência que precisava ser curada para se restabelecer a normalidade do corpo humano. O pensamento Aristotélico da Antiguidade acerca de pessoas surdas influenciou, negativamente, nos estudos com esses sujeitos. O pensador considerou que o ouvido era o órgão mais importante para a aquisição do conhecimento e, dessa forma, concluiu-se que esses indivíduos eram incapazes de raciocinar. Dado que esse filósofo era, consideravelmente, influente na época, essa ideia foi traduzida num contexto controverso, pois afirmava que os surdos eram inaptos ao processo de apreensão do ensino.

Essa mesma autora (1999) destaca que na Idade Média, período em que as concepções teocentristas dominavam a Europa, as deficiências estavam mais ligadas à religião e à medicina. Nesse período, os sujeitos com essa característica ainda viviam à margem da sociedade.

Com o advento do Renascimento, houve uma retomada das concepções Antigas para a Idade Moderna, ocasionando muitas transformações nas filosofias de vida das sociedades de todo o mundo, advindas da Europa. Todas essas transformações e contextos sociais tiveram larga influência nas formas de tratamento das pessoas com surdez que, até então, eram essencialmente negativas para esses indivíduos. Esse período ocasionou uma revolução no interesse pelos estudos de pessoas surdas. Se antes não havia especulação acerca desses sujeitos, nessa nova época era possível encontrá-las, principalmente na medicina. Por esse ser um período de enaltecimento do corpo humano, sob uma perspectiva artística, permite-se o avanço nos estudos em anatomia, inclusive dos órgãos auriculares – o que antes não era permitido pela Igreja, já que, para esta, os cadáveres eram considerados impuros e, portanto, não poderiam ser manipulados. Esse período trouxe um grande avanço para os estudos na área da surdez. De acordo com Soares,

[...] a partir do Renascimento, os médicos, baseados no desenvolvimento da ciência, em especial da anatomia, passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, bem como das suas possibilidades de aprendizagem. (Soares, 1999, p.19)

Os estudos sobre surdez se concretizaram, posteriormente, com vistas à fisiologia auricular, a fim de se encontrar uma cura. Enquanto esta não acontecia, havia uma fatigante tentativa de se oralizar as pessoas surdas, objetivando a sua inserção social.

A primeira ação positiva que se tem conhecimento que fora voltada para esse grupo veio por meio do estudioso Girolamo Cardano no século XVI. Posteriormente, houve outros grandes nomes e momentos históricos relevantes para a construção da identidade e da cultura surda, o que será exposto ao longo deste capítulo.

O médico e matemático Gerolamo Cardano (1501-1576) inovou no que tange à educação de surdos. Este afirmara, ao contrário de Aristóteles, que havia sim a possibilidade de instruí-los por outro método que não fosse o auditivo, isto é, pela escrita. Além disso, concluiu, por meio de um estudo, que a surdez não afetava as capacidades cognitivas do indivíduo. Essa afirmação abriu um leque para se pensar na educação e na erudição dos sujeitos surdos.

Talvez influenciados por Cardano, os médicos Amman (1669-1724) e Wallis (1613-1703) também defenderam a escrita como método de ensino para os indivíduos surdos. Todavia, ambos a utilizavam como um meio para se chegar à oralidade. Posteriormente, Wallis passou a ensinar reconhecendo a escrita como o único meio de instrução na ação pedagógica.

Segundo Soares (1999), Cardano dedicou-se à ação pedagógica das pessoas surdas, renunciando os preceitos da medicina para isso. Ele fez uma importante contribuição ao realizar uma pesquisa na qual averiguou quatro tipos de indivíduos surdos: os que eram surdos desde o nascimento; os que ficaram surdos antes de aprender a falar; os que tiveram essa característica após a aprendizagem da fala; e, ainda, aqueles sujeitos que adquiriram a surdez após a apropriação da fala e da escrita.

Através desse trabalho, Cardano constatou que não havia nenhuma explicação cognitiva que impedisse a pessoa surda de aprender e de se desenvolver pedagogicamente. Esse pensamento foi inovador para a época, já que as pessoas que tinham essa característica eram socialmente estereotipadas e vistas como seres inabilitados da capacidade de adquirir conhecimentos – o que mostra a influência do pensamento antigo publicado por Aristóteles (Quadros, 2006 *apud* Soares, 1999).

Apesar do avanço encontrado na pesquisa de Cardano, esse pensamento não foi disseminado socialmente, visto que a educação de surdos era destinada

apenas àqueles de maior poder aquisitivo, isto é, à nobreza. Os demais permaneciam em um contexto de marginalização e miséria, haja vista que não podiam trabalhar para manter sua sobrevivência, por não serem bem aceitos pelo coletivo.

Em suma, a educação de surdos era desenvolvida por médicos por meio da escrita, porém objetivando a aquisição da fala. Outros nomes como Leon, Bonet e Carrion também se destacaram na educação desses sujeitos, porém com esse mesmo método de ensino

O monge espanhol Pedro Ponde de Leon (1520-1584) ensinava quatro filhos surdos de nobres, a partir do método oral, a falar o grego, o latim, o italiano e também conteúdos de física e astronomia (Mori e Sander, 2015 *apud* Goldfeld, 1997). Apesar dos poucos registros sobre o seu método de ensino, sabe-se que Leon utilizava-se da escrita e do trabalho da fala para atingir seus objetivos pedagógicos.

No século seguinte, mais precisamente em 1620, o espanhol Juan Martin Pablo Bonet(1573-1633)publicou o livro *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos* (Mori e Sander, 2015 *apud* Goldfeld, 1997), que abordava o alfabeto manual criado por Leon. Este, por sua vez, “foi a base para a criação de outros alfabetos manuais pelo mundo” (Mori e Sander, 2015, p. 3).

Ainda segundo os autores (2015, p. 4, *apud* Ramos, s/d), o primeiro livro a abordar a língua de sinais era chamado de *Chirologia* (escrito por John Bulwer) e foi publicado em Londres, no ano de 1644. Nesta obra, o autor defendia que a língua de sinais era universal. Em seu segundo escrito datado de 1648, chamado *Philocopus*, Bulwer aponta que a língua gestual poderia equiparar-se a uma língua oral, já que teria a capacidade de demonstrar as mesmas ideias e conceitos que a segunda.

Durante essa época, não apenas os surdos, mas toda a população francesa pertencente ao Terceiro Estado reivindicava por seus interesses em seu país, dado que era o grupo mais pobre da sociedade. De acordo com Quadros (2006, p. 20)

Nesse período, a França era composta basicamente por três classes sociais. O Primeiro e o Segundo Estado eram formados pelas classes mais privilegiadas: clero e nobreza. [...] O Terceiro Estado era a classe sem privilégios, ou seja, o povo, que na realidade representava mais de 95% da população dos 25 milhões de franceses. Porém, no Terceiro Estado, as diferenças de riqueza entre os sem privilégios eram enormes. [...]

Enquanto isso, os surdos desprovidos de riquezas uniam-se ao abade e educador ouvinte Charles Michel de L'Épée (1712 – 1789) para buscarem melhores condições de vida. Foi nesse contexto de luta por igualdade social que surgiram as primeiras comunidades surdas organizadas e, conseqüentemente, a primeira Escola Pública para Surdos em Paris, em 1760. Dessa forma, enquanto Leon dedicou-se à educação dos filhos dos nobres, o abade instruía os mais desprovidos de bens e riquezas e ficou conhecido como o pai dos surdos.

Até o momento, não se falava em educação por meio do método gestual. L'Épée foi o precursor deste método por considerá-lo o mais prático, já que ele dispunha de uma vasta demanda de alunos surdos. Dessa forma, o abade criou uma linguagem mímica universal para atingir este fim.

L'Épée contribuiu para que houvesse um grande avanço na história da educação dos surdos, já que, além de contribuir com a criação dessa instituição pública na França, ainda atuou na educação desses sujeitos de forma a valorizar a metodologia da língua de sinais, em detrimento da oralidade. Para o educador, esse era o meio de comunicação natural das pessoas com surdez.

De acordo com Quadros (2006, p. 23 *apud* Skliar, 1997, p. 31), os alunos surdos aprendiam na mesma proporção que os ouvintes. Isso provava, portanto, que a surdez não estava relacionada a uma deficiência intelectual ou cognitiva do sujeito, mas tratava-se apenas da necessidade de uma metodologia específica de ensino e de comunicação.

Esse abade intentava não apenas educar e evangelizar os indivíduos surdos, mas também inserí-los no contexto social e trabalhista da época, fazendo com que a população ouvinte os visse sob outro olhar: de reconhecimento e de respeito. Uma das suas iniciativas para alcançar tais objetivos, era promover eventos nos quais seus alunos apresentavam os conteúdos aprendidos às pessoas não-surdas.

Quadros ainda acrescenta que aproximadamente um século após a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris, datam as primeiras associações desses sujeitos, a fim de contribuírem para *manter a qualidade de vida dos surdos em caso de doença, morte e desemprego, além de oferecer conferências nas mais diversas áreas do conhecimento* (2006, p. 25).

Com isso, esses indivíduos alcançaram um espaço, ainda que pequeno, em meio à sociedade anteriormente inexistente. Começaram, então, a desenvolver-se nos trabalhos de ofício – que eram caracterizados pelo uso das mãos como principal

instrumento de trabalho, e por terem os conhecimentos e práticas passados do mestre para o aprendiz.

Nesse período, o educador Jacob Rodrigues Pereira(1715-1780) acrescentou, que existia diferentes níveis de surdez, a saber: surdez total, parcial profunda e parcial média. Esses conceitos são utilizados até hoje, especialmente pela medicina.

De acordo com Mori e Sander (2015), as primeiras influências ao uso do método oralista vieram do alemão Samuel Heinick em 1778, que fora disseminado em outras partes do mundo posteriormente. Entretanto, segundo Goldfeld (1997, p.26 *apud* Mori e Sander, 2015, p.5),

as metodologias do francês L'Epée e do alemão Heinick se confrontaram e ambas foram submetidas à análise da comunidade científica europeia da época. Os argumentos de L'Epée foram mais convincentes e por isso tiveram larga aceitação pelas demais escolas de surdos pela Europa, enquanto que para Heinick os recursos para a ampliação do seu instituto foram negados.

O primeiro país do continente americano a ter registros de uma educação voltada aos surdos foram os Estados Unidos através do professor Thomas Hopkins Gallaudet (1787 – 1851). De acordo com os autores supracitados (2015), esse educador navegou até a Europa a fim de conhecer mais sobre os métodos de ensino dos alunos com essa característica. Com isso, foi influenciado pela metodologia de L'Epée, que trabalhava com os sinais franceses.

Juntamente com um dos melhores alunos desse abade francês, Gallaudet retornou ao seu país e lá criou a primeira escola para surdos em Washington. Nessa instituição, o docente utilizava como metodologia de ensino, os sinais franceses e a língua oral inglesa, simultaneamente, o que resultou no conceito de Comunicação Total, disseminado na década de 1980. Posteriormente, esta escola foi transformada na Universidade Gallaudet, que proporciona educação superior aos surdos até os dias atuais.

Tanto no Brasil, quanto nos demais países da Europa e nos Estados Unidos vivia-se um crescente desenvolvimento no que tange à educação dos surdos. Todavia, o ano de 1880 marcou todo o avanço alcançado pelos surdos até então. Nesse ano, aconteceu o Congresso de Milão, na Itália, entre os dias 06 e 11 de setembro. Os integrantes do evento, por sua vez, eram em sua maioria ouvintes provindos de diversos países, a saber: Alemanha, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Itália e Suécia (Quadros, 2006).

Segundo Strobel (2009, p.33 *apud* Mori e Sander, 2015, p.7),

havia 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, que votou pela proibição da língua de sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da língua de sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. (...) o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos.

Esse grupo tomou uma decisão marcante e negativa para a educação de surdos ao determinar a superioridade da língua oral em detrimento da língua de sinais, declarando a proibição desta segunda na constituição do ensino desses indivíduos. Essa decisão perdurou por quase cem anos e, por ter sido abolida recentemente, ainda tem influências fortes em determinados contextos do ensino de surdos em todo o mundo.

Enquanto isso, no Brasil, a Lei Áurea foi promulgada em 1888 (período do Brasil Império) e, logo em seguida, em 1889, foi decretada a constituição da República. Neste contexto, no território brasileiro, os surdos sofriam as consequências do decreto instituído pelo Congresso de Milão, já que, em muitos casos, esses tinham suas mãos amarradas para serem impedidos de se comunicarem através dos sinais (Strobel, 2009, p.33 *apud* Mori e Sander, 2015, p.7).

Essa influência chegou ao Brasil em 1855 através do Conde e Professor surdo Ernest Huet, que fora apresentado pelo Ministro de Instrução Pública, DrouynLouys, e pelo embaixador da França Monsieur Saint George ao Imperador Dom Pedro II. Este, por sua vez, subsidiou a estadia do Professor no Brasil, a fim de que criasse uma instituição de ensino para surdos no país.

De acordo com Strobel (2008, p.89 *apud* Mori e Sander, 2015, p.9), “deduz-se que o imperador Dom Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo”.

Inicialmente, Huet lecionava para apenas dois alunos no que era chamado de Colégio Vassimon, no Rio de Janeiro, capital do país em vigência. Esse trabalho teve início em 1º de janeiro de 1856. Somente em 26 de setembro de 1857 esta escola passou a ser legalmente inaugurada pelo decreto nº 839 sendo nomeada de Imperial Instituto de Surdos-Mudos. A instituição de educação de surdos era privada, porém recebia todo o auxílio financeiro do Governo para exercer suas funções.

Posteriormente, o Colégio deu origem ao atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Em 1861 Huet vendeu a Instituição ao Estado e essa passou a pertencer ao patrimônio público. Segundo Moura (2000, p. 81-82, *apud* Quadros e Campello, 2010), o ensino dos surdos realizado por Huet[...] *se deu através da Língua de Sinais, pode-se deduzir que ele utilizava os Sinais e a escrita, sendo considerado inclusive o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil, onde ela acabou por mesclar-se com a Língua de Sinais utilizada pelos surdos em nosso país.*

Quadros e Campello (2010) mostram que a Língua de Sinais Brasileira foi inicialmente alicerçada na LSF – Língua de Sinais Francesa, visto que o Brasil recebeu uma vasta herança intelectual francesa durante os seus três primeiros séculos de vida após a colonização. Além disso, essa obra traz informações sobre o currículo trabalhado, que “[...] colocava disciplinas como português, aritmética, história, geografia e incluía linguagem articulada e leitura sobre lábios para os que tivessem aptidão para tanto” (p. 18-19).

Com isso, o dia 1º de janeiro de 1856 ficou instituído como a data de criação da Libras, já que esse foi o período de iniciação do trabalho do Professor Huet com dois alunos surdos no Colégio Vassimon. Dezenove anos após a sua criação, o Colégio foi dirigido por Tobias Leite, que foi responsável por traduzir os livros didáticos do francês para o português, a fim de ajudar na educação dos alunos.

Nesse período, o surdo Flausino José da Gama publicou o dicionário dos sinais dos surdos em 1875, objetivando disseminar entre surdos e ouvintes a Língua de Sinais, para que estes primeiros tivessem uma melhor inserção social ao serem compreendidos pelos sujeitos ouvintes. Os sinais apresentados nessa obra demonstram a fiel representação dos desenhos dos sinais franceses (Quadros e Campello 2010).

A partir disso, percebe-se que, no Brasil, os primeiros sinais trabalhados eram copiados da LSF. Entretanto, isso não perdurou em sua totalidade até hoje, pois a Libras se mostra, hoje, como uma construção da cultura surda brasileira e de suas transformações ao longo dos anos.

Contudo, até então, não se tinha a noção de que a composição destes gestos e sinais tratava-se de uma língua bem estruturada. Todavia, em 1960, o professor Dr. William C. Stokoe da Universidade Gallaudet, citada anteriormente, ao observar a comunicação por sinais no território americano, constatou que esta possuía

características linguísticas e, portanto, poderia ser considerada como uma língua que era expressa através da modalidade espaço-visual, diferentemente das línguas orais. Entretanto, esse entendimento ainda não havia ganhado espaço em solo brasileiro.

Essa observação nunca havia sido feita anteriormente, pois a língua de sinais era vista apenas como um conjunto de mímicas. Dessa forma, isso significou um relevante avanço em meio ao contexto de proibição do uso dos sinais que, nesse período, já estava chegando ao fim.

As escolas brasileiras aderiram à permissão do uso de sinais de forma gradual, já que o Oralismo era predominante no ensino dos estudantes surdos. Nesse período, esses indivíduos reivindicavam pelo direito ao uso livre dos sinais para a sua comunicação.

De acordo com Mori e Sander (2015, p.10), “Paralelamente a esses eventos relativos aos surdos, ocorria o Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público de 1959” no qual os participantes “objetivavam reivindicar mais atenção à educação no país”, na busca por “uma visão democrática e cidadã, de valores eternos como a honestidade, a verdade, o respeito, a responsabilidade”.

Já na década de 1980, houve, segundo os autores, um movimento semelhante que clamava por “uma escola aberta e democrática, com uma política educacional centrada em valores democráticos e onde alunos, pais e educadores pudessem ser livres na convivência e vivência cultural”.

A Constituição Federal de 1988 foi uma resposta positiva a essas indagações no campo da educação, mais precisamente na educação inclusiva. Ela aborda essa área sob uma visão democrática, o que também fora respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996. Ambos os documentos decretam o direito à igualdade de oportunidade às pessoas surdas do país (Mori e Sander, 2015, p.11).

Porém, esses escritores destacam dois documentos com maior ênfase no que tange à educação dos surdos, a saber, a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 e o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Enquanto a primeira trata das normas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, o segundo regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, conhecida com a Lei de Libras, já que reconhece oficialmente esta como a segunda língua oficial do Brasil.

Conclui-se, portanto, que as conquistas alcançadas pela comunidade surda no Brasil e no mundo ocorreram de forma árdua. Além disso, os quase cem anos de “ditadura” do oralismo, apesar de terem sido vencidos, ainda ecoam consequências e marcas na história do povo surdo. Ainda há avanços que precisam ocorrer no país no que tange à inclusão e à acessibilidade desses indivíduos. Porém, também é necessário celebrar o que já fora atingido até então em nível de legislação brasileira, que é uma das mais avançadas do mundo em relação a essa temática.

CAPÍTULO 2 – PRÁTICAS DE INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Educação inclusiva e realidade social

O objetivo deste capítulo é discorrer, teoricamente, sobre as práticas de interação entre os alunos surdos e os professores e colegas no âmbito da educação inclusiva. Cabe ressaltar a pouca existência de registros acadêmicos que tratem a respeito dessa temática. Entretanto, as pesquisas científicas de Buzar (2009) e de Leonardo (2014) foram utilizadas para embasar tal enfoque ao longo deste escrito, além da teoria social cognitiva de Vygotsky. Além disso, serão abordados alguns documentos e autores que comentam a respeito dessa modalidade de educação.

Como já fora visto anteriormente, as pessoas surdas eram estigmatizadas socialmente e isso repercutiu consequências negativas nas formas de tratamento e, sobretudo, de oportunidades a esses indivíduos. Na visão de Skliar (1997, p. 109 *apud* Schneider, 2006, p. 97), *era defendida a socialização do aluno surdo mediante o acesso à língua majoritária, ao mesmo tempo em que se mantinha a maior parte deles em regime segregado (...).*

Com o avanço que se deu em relação às lutas contra os preconceitos, ao longo dos últimos anos, destaca-se o conceito de diferença em detrimento de deficiência, visto que este último provoca uma idéia intrínseca de exclusão e incapacidade. Skliar (1998, *apud* Schneider, 2006) trata desse termo na medida em que o relaciona às formas de dominação política e social, que impõem sobre os indivíduos determinados paradigmas sociais e, conseqüentemente, provocam segregações entre os sujeitos que não se adéquam a esses padrões. Para ele, a diferença trata-se de uma resposta contrária a essas determinações, repleta de significado histórico-cultural.

Dessa forma, esse novo paradigma de uma abordagem inclusiva no contexto da educação tem ganhado força. Compreende-se, sob essa nova perspectiva, que a educação é um direito de todos e que o processo de inserção necessita do reforço de uma ampla discussão política centrada no eixo da organização socioeducacional.

Nesse viés, entende-se que a inclusão social não é uma preocupação limitada apenas ao âmbito governamental. Ela perfaz um caminho muito mais amplo e complexo que envolve uma pluralidade de agentes. A escola, historicamente, não é definida como uma instituição igualitária. Houve (e há) uma caminhada sustentada por constantes pressões para cobrar do Estado uma melhor forma de lidar com a diversidade do público. O grupo dos surdos, especialmente, por vezes fora – e ainda é – hierarquizado e cercado por estereótipos do próprio ambiente escolar.

Avanços na legislação da educação inclusiva brasileira

Para que se trate das práticas de interação é necessário que se entenda, inicialmente, o conceito de educação inclusiva. Essa necessidade ocorre porque a Legislação pondera que os alunos com necessidades específicas sejam educados, preferencialmente, em escolas regulares, a fim de se promover a inclusão social desses sujeitos. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação para esses estudantes [...] *é dever do Estado e será efetivada mediante a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede oficial de ensino.* (BRASIL, 1988, p. 35).

A LDBEN de 1996 aborda esse mesmo enfoque. De acordo com o artigo nº 58 do capítulo V deste documento, *Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.* Schneider (2006) aborda esta temática de maneira enfática, especialmente no que tange à inclusão do surdo no ensino regular. Para essa autora, *A criança surda incluída na escola regular pode beneficiar-se por estar nela, mas isso requer, necessariamente, uma educação diferenciada* (p. 85). Para ela, o conceito de educação especial ou inclusiva pode ser entendido como

[...] um processo educacional bem definido, uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades educacionais especiais em todas as etapas da educação básica (art. 3º). (2006, p. 89).

Dessa forma, a inclusão do aluno com necessidades específicas na escola regular provoca, necessariamente, a convivência conjunta entre esses sujeitos e os demais estudantes. A partir disso, observa-se a necessidade de se haver pesquisas e abordagens acadêmicas a respeito das práticas de interação entre os alunos com necessidades específicas (no caso desta pesquisa, os surdos) e os demais alunos, bem como entre tais discentes e os professores. Em relação a esses sujeitos com necessidades específicas, considerados como foco da abordagem da Legislação brasileira, Schneider afirma:

São considerados educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas na aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidos em dois grupos: 'a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências'. (LDBEN, 1996, art. 5º, inc I, alíneas "a" e "b", Schneider, 2006, p. 90).

Com isso, para se identificar que um aluno necessita de uma educação especializada, bem como as formas de atendimento deste, é realizado um trabalho conjunto contando com o corpo docente, a equipe gestora da escola e o setor de educação especial da instituição em parceria com a família do educando. Além disso, há a responsabilidade da ação do Estado por meio de suas instituições de saúde, assistência social, trabalho, justiça, esporte e do Ministério Público (Schneider, 2006).

Toda política inclusiva tem por meta a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto compreende-se a organização escolar como um ambiente comunitário, cuja característica se embasa numa estrutura social e institucionalizada. Já que seu público é composto por pessoas com várias especificidades, se essas não forem respeitadas, acolhidas e inseridas, em vão se atingirá a perspectiva inclusiva efetiva e, conseqüentemente, abrir-se-á espaço para uma sociedade cada vez mais injusta.

Observando o histórico da legislação brasileira em relação a esse tema – Educação Inclusiva – ressalta-se a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994 (A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral), que teve grande relevância para a elaboração de novas políticas inclusivas para as

peças com deficiência em diversos países do mundo. Isso ocorreu devido à sua fundamentação democrática para a educação desses indivíduos (Schneider, 2006). Em seu corpo, o Documento afirma o encargo das instituições escolares de se ajustarem às necessidades desses alunos no que tange ao seu *currículo, instrução e serviços educativos* (p. 85).

Dessa forma, essa Declaração determina que toda criança seja incluída no ensino regular e que a escola seja responsável pela adequação destas em seu ambiente. Além disso, ainda *recomenda a língua de sinais como meio de comunicação para os surdos*. Schneider (2006, p. 86). Essa temática concernente às estratégias de aprendizagem e ao uso da língua de sinais será abordada no capítulo seguinte.

No Brasil, essa perspectiva também foi adotada em termos de legislação, já que a LDBEN nº 9394/96 esclarece a sua preferência pela educação de pessoas com necessidades especiais nas classes regulares da educação básica, como foi dito anteriormente. Entretanto, para esta Lei, as escolas devem oferecer

“serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades desses alunos, e que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas e serviços especializados sempre que, em razão das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns” (Schneider, 2006, p. 87).

Portanto, para que esse atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas seja efetivo nas classes regulares, o Estado deve oferecer serviços de apoio especializado, isto é, que se adequem às demandas desses sujeitos.

Em segundo plano, a Lei defende que aqueles alunos que não estiverem possibilitados de se desenvolverem nesse meio em razão das suas especificidades, podem ser educados em instituições ou classes especializadas nos serviços que atendam a esses estudantes.

Além disso, há um apontamento na LDBEN que prevê a capacitação dos professores para lidarem com esses alunos em classes comuns. Entretanto, de acordo com Schneider, *O corpo docente nas escolas regulares parece não responder ao desafio de receber a todos, particularmente quando o aluno é surdo* (2006, p. 88) e acrescenta que *O governo também tem sua parcela de responsabilidade quanto à inclusão do aluno com deficiência* (p. 88).

Souza e Góes ressaltam que a forma como o texto desta legislação foi exposto pode ser compreendido no sentido de o governo *não prover, mas apenas apoiar iniciativas educacionais via parcerias* (1999, p. 171, *apud* Schneider, 2006, p. 88).

De acordo com a LDBEN, as escolas têm autorização para criarem classes especiais, quando for preciso, desde que estejam fundamentadas nos princípios legais da educação brasileira. Nesses ambientes escolares há a necessidade de um currículo e de metodologias educacionais que atendam às necessidades específicas de cada estudante. No caso de o aluno desenvolver condições de estudar nas classes inclusivas da educação regular, essa decisão pode ser tomada pela equipe pedagógica em conjunto com a família.

A partir da década de 1990 houve um avanço no que concerne ao surgimento de legislações que abordassem mais a fundo a temática da educação inclusiva. Além da CF (1988), da Declaração de Salamanca (1994) e da LDBEN (1996), documentos supracitados, outros escritos legais trataram desse assunto e tiveram repercussão nas concepções de inclusão hoje existentes.

Em 1994 a UNESCO realizou a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que tinha como meta principal a efetivação da educação para todos, buscando a exclusão de atitudes discriminatórias nos meios educacionais. Nesse mesmo ano, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial, que condiciona o acesso à educação regular somente dos sujeitos com necessidades específicas que tivessem condições de estarem nela. Com isso, valoriza a permanência desses indivíduos no âmbito da educação especial, em detrimento do ensino regular.

Dando continuidade à essa perspectiva, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, implantada pelo Decreto nº 3.298/99, aborda a educação especial como uma modalidade transversal, que perfaz todos os níveis e modalidades de ensino.

No ano de 2000 foi publicada a Lei nº 10.098 que dispôs sobre as normas e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu texto, o documento afirma a necessidade de haver uma acessibilidade comunicativa e cita a Libras como forma de interação entre os sujeitos.

Em 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmaram a responsabilidade dos sistemas de ensino de proporcionarem o atendimento e as condições necessárias para a educação de qualidade para as pessoas com necessidades específicas. Enquanto isso, o Plano Nacional de Educação – PNE, deste ano, destacou a necessidade de a educação trabalhar com a diversidade humana, por meio de um ensino inclusivo. O reconhecimento de que as pessoas com deficiência devem ter acesso aos mesmos direitos que as demais pessoas veio por meio do Decreto nº 3.956/01 – publicação brasileira da Convenção da Guatemala de 1999.

Em 2004 foi divulgado o documento *O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, do Ministério Público Federal, que reafirmava o direito da pessoa com deficiência de ser escolarizada na rede regular de ensino.

Outras legislações concernentes à educação especial também foram promulgadas nesse novo século. Entretanto, algumas delas merecem maior ênfase, por se tratarem desse assunto de maneira que atenda melhor às necessidades da abordagem principal deste capítulo: a educação dos surdos na perspectiva da educação inclusiva em escolas regulares.

Para tanto, vale ressaltar a Lei nº 10.436 de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma de comunicação legal dos surdos e ficou conhecida como a Lei de Libras. Essa legislação foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 em 2005, que estabeleceu os direitos dos surdos. O art. 2º desse Decreto reconhece como pessoa surda aquela que *por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras*.

Além disso, mostra pontos relevantes para esses sujeitos no meio educacional, já que, entre outras coisas,

- Declara as diretrizes para a formação do professor de Libras na educação básica, que deve ser em nível superior;
- Trata da formação do profissional tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa que, dentro de dez anos, a partir da promulgação do documento, deveria ser, também, em nível superior;

- Orienta a organização de classes de educação bilíngue, a fim de que utilizem a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, publicada pela ONU, também teve grande relevância para as pessoas com deficiência. O texto oficial declara que os Estados participantes se comprometeram a *assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência (2006, p. 28).*

Em âmbito nacional, foi publicada pelo MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Em seu escrito, o documento expõe o objetivo de contribuir para que haja *o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.* Dessa forma, essa Política busca garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais
- Profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (2008, p.10)

No Distrito Federal a educação inclusiva foi legalmente abordada como eixo transversal da educação por meio do Currículo em Movimento da Educação Básica (2013), documento elaborado pela Secretaria de Educação (SEDF).

No ano de 2015 foi instituída, ainda, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de nº 13.146, que buscou garantir igualdade de condições e o exercício dos direitos desses indivíduos, a fim de se alcançar a sua inclusão social e a cidadania. Além disso, esclarece o conceito

de pessoa com deficiência, que, segundo o documento, é aquela que *tem um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.* (2015, Art. 2º). A análise dessas postulações legais, nacionais e internacionais, referentes à educação inclusiva, permite concluir que houve um avanço no que tange às concepções da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Além disso, é possível notar que ambos os documentos demonstram sua preferência pelo ensino desses indivíduos no meio regular/comum, em detrimento de escolas ou classes especializadas.

Sem entrar no mérito de qual seria a melhor concepção para uma melhor qualidade na educação desses sujeitos, este estudo se pautará nos discursos declarados por essa legislação, isto é, na educação inclusiva nas escolas / classes regulares, visto ser este o ambiente vigente no campo de pesquisa observado.

Relações sociais e práticas de interação na educação dos surdos

Não se pode pensar a importância das relações sociais em meio educativo sem citar a teoria de Vygotsky. Esse autor (1991, apud MOREIRA, 1999) afirma a linguagem como *um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois,[...]torna-se uma função mental interna* (p. 60). De acordo com o escritor, essa função mental se trata de uma fala interior, isto é, do pensamento reflexivo que a criança tem. Dessa forma, se a linguagem não for bem desenvolvida com a criança surda, essa terá dificuldades em atingir a capacidade de reflexão em nível crítico, tal como as diretrizes pedagógicas estabelecem.

Em seus estudos, Vygotsky (1984, apud MOREIRA, 1999) dedicou atenção especial à visão sócio cultural para embasar o real desenvolvimento cognitivo humano. Sua linha de pesquisa traz como dilema o ser humano em suas relações sociais e seu fator genético. Para ele, a condição biológica está relacionada ao fator social. Porém, a cultura não é uma condição para excluir o biológico, mas essencial para acrescentar no contexto social e, conseqüentemente, atingir o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Há uma intrínseca relação entre o indivíduo surdo, o pensamento e a linguagem. Esses fatores se alinham com a interação deste com os demais alunos em sala de aula. Há que se ressaltar, nesse contexto, a grande importância do mediador, na figura do professor em sala de aula. Na teoria da mediação, os *processos mentais superiores têm origem nos processos sociais, ou seja, só a partir da socialização é que o sujeito se torna capaz de se desenvolver cognitivamente* (MOREIRA, 1999, p.110).

A pesquisa de Vygotsky deixa em evidência a importância da linguagem no desenvolvimento do aluno porque ela representa um sistema de signos. Esses, por sua vez, têm sua importância quando difundido numa coletividade, no meio social, ficando sem valor se for restrito apenas a um indivíduo. Ressalta o autor, que é por meio da linguagem que o sujeito é inserido na sociedade e nela influencia e é influenciado. É na organização social que ele exerce seus pensamentos e ações.

No que tange à relação entre alunos, Vygotsky (1998, apud MOREIRA, 1999) ressalta que toda interação entre sujeitos proporciona um grau de desenvolvimento, desde que haja uma relação de familiaridade entre eles, por exemplo, na escola. Esta é o local em que os indivíduos se familiarizam e se relacionam a maior parte de seu tempo, conhecem culturas diferentes e atingem seu desenvolvimento social e cognitivo. Todavia, o obstáculo existente entre a falta de conhecimento quanto à surdez e a não interação social acaba dificultando o diálogo entre alunos surdos e ouvintes. Estes, por vezes, se limitam a cumprimentar os alunos surdos e, não raras as vezes, são impedidos de iniciar um diálogo pelo desconhecimento da linguagem desses sujeitos. O obstáculo do signo gera a errônea conclusão de que o aluno surdo não tem a mesma capacidade para atingir o pleno conhecimento de um aluno ouvinte.

A pesquisadora Leonardo (2014) aborda a ausência de um aprofundamento nas relações interativas entre os alunos surdos e os ouvintes. Para haver interação efetiva é necessário que haja uma língua comum entre os pares. Esse processo de comunicação entre esses estudantes deve ter um direcionamento do corpo docente. Porém, essa escritora aponta que, com frequência, *os alunos surdos vivenciam em salas ditas inclusivas um isolamento geográfico, lingüístico e emocional, principalmente quando não estão com seus pares* (LEONARDO 2014, p.62).

Para explicar essas ações, faz-se necessário entender o conceito de acessibilidade linguística, abordado por Buzar (2009), bem como a sua importância

para o ensino de pessoas com surdez. Segundo essa autora, *a acessibilidade lingüística é primordial na educação. De qualquer criança. Mas, na educação das crianças surdas ela se torna vital* (p. 99). E acrescenta: *a linguagem é fator central nas mediações sociais e no desenvolvimento cultural da personalidade [...] as relações sociais são convertidas em funções psíquicas* (p. 99)

A partir dessa reflexão, compreende-se que a inclusão dos surdos deve estar intrinsecamente ligada à acessibilidade linguística, já que esta propiciará a esses sujeitos a sua comunicação e interação social, bem como o desenrolar de seu desenvolvimento pedagógico-cognitivo.

No âmbito da educação inclusiva, cujas classes possuem alunos surdos, há ainda a necessidade da coexistência dos professores regente e intérprete, os quais são parte fundamental do processo comunicativo e de aprendizagem desses estudantes. Quadros (2007) aborda essa temática à medida que afirma que *O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação* (p. 27).

A própria legislação defende esse pensamento no Decreto 5.626/05 ao afirmar a responsabilidade das escolas de garantirem aos surdos o acesso à comunicação, à informação e à educação. Essa acessibilidade só ocorrerá de forma ética e eficaz por meio da Libras e da Língua Portuguesa na forma escrita (BUZAR, 2009).

Segundo Kyle (1999, *apud* Schneider, 2006, p. 106),

a integração plena da pessoa surda passa, necessariamente, pela garantia de convívio em um espaço, onde não haja repressão de sua condição de surdo, onde possa expressar-se da maneira que mais lhe satisfaça, mantendo situações prazerosas de comunicação e de aprendizagem (p. 11).

Dessa forma, o meio inclusivo para pessoas surdas não será efetivo se não houver uma cultura bilíngue que atinja todo o contexto escolar (BUZAR, 2009). Vale ressaltar, ainda, a necessidade de que a família também aborde essa perspectiva, visto que *se a comunicação por sinais for aprendida o mais cedo possível, isto possibilitará o desenvolvimento do pensamento, a facilidade no acesso às informações, assim como facilitará o aprendizado da leitura e da escrita e quem sabe até o da fala* (SACKS, 1998, p. 44 *apud* BUZAR, 2009, p. 99-100).

Além do desenvolvimento da aprendizagem, a acessibilidade linguística possibilita ao educando surdo uma maior interação entre esse sujeito e seus pares (surdos e ouvintes), a partir de uma convivência interpessoal.

Tratando-se da convivência interpessoal pela qual são exploradas as experiências sociais e culturais, para se pensar nas relações entre os seres humanos, na qual se constitui em processos de transformações, devido ao convívio com o outro e consigo mesmo, é necessário reconhecer que é preciso que a aceitação do outro seja recíproca, havendo o respeito mútuo e a compreensão entre os indivíduos. (LEONARDO, 2014, p.46)

Com base nos argumentos acima propostos, é possível concluir que a legislação que dá preferência à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas e classes regulares da educação objetiva que haja uma convivência harmônica entre esses sujeitos e os demais alunos. Essa ação tem por fim a eliminação das barreiras discriminatórias, bem como das práticas de preconceito voltadas a esses indivíduos.

Dessa forma, ao se tratar, especificamente, da inclusão dos sujeitos surdos, observa-se a necessidade de haver uma acessibilidade linguística fundamentada no bilinguismo, para que se alcance o seu desenvolvimento cognitivo e social. Além disso, faz-se necessário que haja ações, por parte da escola, que incentivem a interação entre os alunos surdos e ouvintes de forma a buscar a inexistência de ações preconceituosas, bem como que objetivem o crescimento sociocognitivo dos estudantes surdos.

Finalmente, verifica-se que o conceito de educação inclusiva vigente no contexto brasileiro provoca a necessidade de se pensar nas práticas de interação entre os sujeitos com necessidades específicas – neste caso, os surdos – e os demais membros do ambiente escolar (ouvintes).

CAPÍTULO 3 – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS SURDOS

O propósito deste capítulo é discorrer sobre as estratégias metodológicas de aprendizagem desenvolvidas para os alunos surdos. Para tal fim, serão utilizados, como embasamento teórico, autores e pesquisas que abordem essa temática de forma a enfatizar os métodos visuais e concretos, bem como a abordagem bilíngue na educação desses sujeitos.

Antes de tudo, vale abordar o uso da metodologia linguística que melhor desenvolveria o ensino para os surdos, já que a língua (meio de comunicação) é fator determinante para a aquisição de conhecimentos.

De acordo com Sá (1999), o ensino para esses indivíduos deve ser efetivado de forma bilíngue, isto é, com a Libras como primeira língua (L1) e o português na modalidade escrita como segunda (L2). Dessa forma, a aprendizagem da língua de sinais como primeira língua facilitará a assimilação da segunda (BUZAR, 2009). Isto significa que as estratégias de aprendizagem na educação dos surdos devem permear o bilinguismo.

Isso deve ocorrer desde os primeiros anos da vida escolar (e pessoal) desses alunos, a fim de que se alcance um melhor desenvolvimento deste em todos os níveis de ensino. Buzar pontua *a necessidade de as crianças surdas terem acesso à língua de sinais o mais precoce possível* (2009, p. 101), já que, como afirma Quadros, o acesso à língua de sinais permite o desenvolvimento da linguagem de forma natural e espontânea, podendo ocorrer de forma análoga ao processo de crianças adquirindo quaisquer outras línguas (2004, p. 34). Entretanto, para que isso aconteça em uma escola inclusiva, faz-se necessária a presença de um professor de Libras – e não apenas um intérprete (BUZAR, 2009).

Em segundo plano, é necessário compreender a necessidade de uma pedagogia visual como principal estratégia de ensino para esses estudantes. Para esse fim, considera-se a teoria de Vygotsky (1989, *apud* Sá, 1999) que aborda o conceito de compensação. Para esse autor, quando um indivíduo vive obstáculos sensoriais, o seu desenvolvimento compensador é estimulado, fazendo com que suas funções psíquicas sejam aperfeiçoadas e que haja a adaptação deste sujeito

ao seu meio. Dessa forma, se uma pessoa encontra um obstáculo nas suas vias auditivas, buscará desenvolver-se por outros meios sensoriais, especialmente no que tange à visão.

Quando se trata de estratégias de ensino por parte dos docentes, entende-se a observância de planejamento e de técnicas que tenham por fim atingir o aprendizado global dos alunos. Todavia, não se pode pensar em uma relação harmônica entre professor e aluno sem levar em conta o contexto social. Embasado nisso, o docente deve conduzir em sala de aula os conteúdos contextualizados e, a partir disso, utilizar estratégias de aprendizagem. Essas devem ser listadas de acordo com o conteúdo ministrado por meio de um planejamento eficaz. Vasconcellos (2000) relata que o planejamento é um ato que precede e antecipa a ação no âmbito mental. Portanto, esse procedimento é essencial para que se efetive uma boa didática voltada à aprendizagem dos estudantes surdos.

De acordo com Sá, *é a atividade do sujeito, mediada pela educação de caráter social, que possibilitará que o sujeito construa a si próprio como ser cultural e histórico* (1999, p. 42). Essa educação social poderia ser efetivada tanto pela mediação que o profissional intérprete pode exercer entre os alunos surdos e o conhecimento real dos conteúdos, quanto pelo fato de todos os estudantes de determinada sala de aula realizarem a mesma atividade (ainda que de forma adaptada).

Para Buzar, *a responsabilidade de educar os alunos deve ser de ambos os professores, que devem possuir conhecimentos sobre pedagogia visual e a Libras* (2009, p. 104).

Quando se fala nessa parceria de ensino em sala de aula deve-se levar em conta uma metodologia de planejamento totalmente em conjunto. Não há espaço para um processo de ensino em sala inclusiva sem pensar num planejamento assim. Tanto o professor regente quanto o professor intérprete precisam planejar juntos suas aulas para que a atuação do intérprete não fique comprometida. Há que se pensar no objetivo principal, que é o aluno surdo, pois esse não é aluno apenas de um professor, mas de ambos.

Ademais, devido à proximidade da cultura surda e a relação de afinidade com as especificidades do discente em questão, o intérprete desempenha um papel imprescindível na aquisição da aprendizagem desse estudante. A autora

Zampieri(2006) destaca em seu estudo na escola inclusiva, com a atuação frequente do intérprete que essa parceria é fundamental para a aprendizagem dos surdos.

A partir disso, observa-se que o mau desempenho do aluno surdo na escola está intrinsecamente relacionado à inadequação da prática pedagógica. Dessa forma, a presença de aluno surdo em sala regular requer do professor mecanismos de aprendizagem que se adéquem a esse estudante. Além disso, a escola deve buscar recursos para efetivar a correta inclusão e acessibilidade. De acordo com Frias (2010, p. 13),

a inclusão dos alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno surdo; requer também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado à circulação de todos.

A inclusão desse processo na ministração do conteúdo deve atentar para algumas estratégias, a saber: recursos visuais (mídias, revistas, jornais, imagens), língua visio-gestual, mapas conceituais, recursos tecnológicos, apresentação de slides, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), dentre outros.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), são maneiras de comunicação e informação que têm as tecnologias como principal meio para atingir esses fins com objetivos escolares. (www.eduqa.me). Em 2009, a Unesco abordou essa temática relacionando-a ao contexto educacional.

A sociedade contemporânea é vista hoje como uma sociedade da visualidade, da cultura de imagens, cores e tecnologias. Esses recursos visuais exercem uma grande influência na vida das pessoas. Pensando nisso, é notória a utilização desses recursos imagéticos por parte dos professores para ministração das aulas para os surdos. A visualização da imagem por esses alunos estabelece uma melhor assimilação do conteúdo e, conseqüentemente, persuade o estudante a querer aprender.

O ensino de comunicação usando a ferramenta visual, a priori, pode ser usado no ensino de artes: dança, teatro, etc. Nessa perspectiva de inclusão os

alunos ouvintes e os surdos interagem e participam da aula de forma coesa e, por esse caminho, é possível a construção do conhecimento.

Como já foi dito diversas vezes, a Libras é uma língua imprescindível para a comunicação entre professores, alunos ouvintes e surdos. Todavia não é o único recurso que o docente dispõe para ministrar suas aulas, pois os recursos visuais são ferramentas que somam ao uso da língua. Campello (2007) enfatiza que essa característica imagética é uma nova área que enfatiza a visualidade como recurso didático eficiente. Ela reafirma que essa estratégia não se limita ao uso de gestos ou mímica, mas de um mecanismo de uso do signo por meio de suas características visuais: expressões faciais, corporais, uso de mãos, dedos etc. Urge que essas práticas pedagógicas sejam aprendidas e inseridas, pois trata-se da especificidade dos sujeitos surdos e essa reflete pensamentos, emoções, saberes apreendidos, etc.

A utilização de imagem por parte do professor leva o aluno a se indagar, por exemplo, sobre temas sociais, aspectos relacionados ao seu dia a dia, sua família e suscita a reflexões variadas. Um mapa, uma fotografia, ou trechos de filmes são também recursos que embasam diversas disciplinas e áreas de conhecimento. Dessa forma, a pedagogia visual como estratégia na educação de surdos consiste na

[...] Exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos olhares aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o saber e a abstração do pensamento imagético dos surdos". (Campello, 2007, p.130)

Nesse sentido, o desafio em elaborar aula para alunos surdos tem levado estudiosos da educação a um constante debate acerca do uso da Libras e de recursos que subsidiem o ensino desses estudantes. Sabe-se da necessidade do uso da Língua para facilitar a comunicação entre o docente e o discente, todavia, não é suficiente para o desenvolvimento do conteúdo. Faz-se necessária uma gama de mecanismos que levem o estudante a atingir a meta educacional. O uso de slides, por exemplo, é um recurso utilizado que pode contribuir, significativamente, para a aquisição do conhecimento e, sobretudo, proporcionar uma aula diversificada e dinâmica.

Segundo Buzar, faz-se necessária, no meio escolar inclusivo, a

“adoção de uma pedagogia visual que beneficiará tanto os alunos surdos, em seu caminho de rodeio, quanto os alunos ouvintes (...). Esta pedagogia visual baseia-se no fato de que para além do desenvolvimento verbal e gráfico, exigência de toda escola, amplie-se metodologicamente o uso de uma linguagem imagética” (2009, p. 102).

Essa autora, baseada em Reily (2004), ainda lista formas de imagens visuais que podem aperfeiçoar o trabalho pedagógico do professor de surdo, objetivando o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos. Segue a lista:

- “Reflexo no espelho, no vidro, sombras;
- Pegadas, contorno do corpo, marcas do corpo;
- Fotografias: pessoais; em publicações, revistas, materiais de publicidade
- Pinturas, serigrafias, colagens a quatro cores, (originais ou fotocópias, reproduções de impressora);
- Ilustrações em livros infantis, em livros de ciências, em manuais;
- Desenhos projetivos, plantas arquitetônicas;
- Ícones, logotipos, sinalizações da comunicação visual;
- Gráficos, esquemas, organogramas, tabelas;
- Mapas.” (BUZAR, 2009, p.103, *apud* REILY, 2004, p. 29),
-

Entretanto, Buzar (2009) afirma que não basta apenas utilizar esses recursos no dia-a-dia, mas que deve haver uma intenção pedagógica a fim de explicar os conceitos científicos tratados em cada etapa de ensino, já que isso poderia ser uma estratégia primordial para a aprendizagem dos sujeitos surdos.

Considerando esses aspectos, verifica-se a necessidade de haver um ensino inclusivo que se fundamente no bilinguismo. Isso possibilitará que o estudante alcance os demais objetivos pedagógicos propostos, visto que a linguagem é fator primordial para a aquisição de conhecimentos. Além disso, vale ressaltar que ambos os docentes (regente e intérprete) devem possuir o domínio de uma pedagogia visual e concreta, a fim de sanar as necessidades cognitivas dos sujeitos surdos.

6. METODOLOGIA DE PESQUISA

6.1. Pergunta de pesquisa

Como as práticas de interações sociais e as estratégias de aprendizagem podem influenciar no desenvolvimento pedagógico de alunos com surdez?

6.2. Pesquisa qualitativa

É um método de investigação científica com ênfase no subjetivismo, bem como no envolvimento do pesquisador em relação ao fato analisado ou aos sujeitos pesquisados. Trata-se do estudo de um fenômeno que envolve os seres humanos e suas interações sociais. Observa-se, nesse enfoque de pesquisa, que o fim não é a contabilização de resultados quantitativos - representação numérica -, mas sim a compreensão comportamental de dado grupo social na busca de resultados mais fidedignos (Gerhardt e Silveira, 2009).

Nessa perspectiva de abordagem verifica-se a presença do pesquisador em campo com o objetivo de colher pontos de vistas relevantes e explicar o porquê do objeto analisado por meio de coleta de informações ilustrativas determinantes das relações sociais. Em que pese a dinâmica de investigação por parte do pesquisador, nota-se, assim, um maior grau de liberdade para apresentar seu ponto de vista acerca do assunto.

Por atender aos critérios supracitados, a presente pesquisa se adéqua a essa metodologia, já que tem por base os dados pautados no estudo de relações humanas.

6.3. Procedimento de Pesquisa

6.3.1. Pesquisa de campo

É o meio de pesquisa cujo fim é a colheita de informações diretamente com a população objeto de análise. Ela exige do pesquisador que o mesmo vá a campo

para extrair dados diretamente da realidade de indivíduos, de grupos ou de instituições. Essas informações podem se basear em técnicas de entrevistas ou em outras abordagens que ratifiquem a ocorrência do fenômeno social. Além disso, a pesquisa de campo pode ser numa abordagem quantitativa (representação numérica) ou qualitativa (ênfase no subjetivismo). Por fim, visa compreender a análise e a interpretação dos dados colhidos, pelo investigador, para servirem de base na compreensão do problema pesquisado.

Dessa forma, este trabalho trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, já que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, *apud* FONSECA, 2002): *A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.).*

6.4. Instrumentos de pesquisa

6.4.1. Observação

A observação realizada na escola pólo de atendimento inclusivo de alunos surdos teve a participação da equipe gestora (incluindo diretora, vice, coordenadora e supervisora), professora regente e intérprete, bem como os alunos ouvintes e surdos. Essa fora efetivada com a coleta e análise de dados feita pela investigadora a partir de um protocolo de entrevista e questionários previamente elaborados. De acordo com Buzar (2009, p. 61 *apud* Flick, 2004), a observação *reúne não apenas as percepções visuais, mas também aquelas baseadas na audição, no tato e no olfato*. A contribuição dos participantes foi realizada de forma espontânea e voluntária após apresentação da carta de apresentação da Universidade de Brasília, bem como o termo de autorização expedido pela Coordenação de Ensino do Gama (CRE-Gama). Nesse processo de registro e acompanhamento foi realizado registro de falas e imagens por meio de câmera fotográfica as quais foram preponderantes para subsidiar a pesquisa em questão.

6.4.2. Tempo de observação

A pesquisa de campo foi realizada ao longo de dois semestres, em turmas distintas: uma de 5º ano e outra de 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental no segundo semestre de 2016 e no primeiro de 2017, respectivamente.

Quadro 1 – Relação de tempo e período de observação na escola pesquisada.

TURMA	SEMESTRE	Nº DE HORAS
5º ano	2º/2016	90h
3º ano	1º/2017	90h

6.5. Campo de pesquisa

O local pesquisado é uma escola pública da cidade do Gama-DF, considerada pólo na educação de alunos surdos. Trata-se de uma instituição que oferta os anos iniciais do ensino fundamental, isto é, do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino.

Criada há mais de 50 anos, a escola de ensino atende cerca de 320 alunos, considerando os dois períodos. No ano de 2000 a escola passou a atuar na modalidade inclusiva para Deficientes Auditivos (termo usado pelo PPP para caracterizar os educandos com surdez) tendo Classes Especiais e Classes de Integração Inversa. Com o passar dos anos a instituição começou a receber crianças com outras necessidades especiais. Segundo o PPP,

Por ser uma escola pólo em educação para surdos, possui uma acessibilidade física favorável a estes alunos, com todas as salas identificadas em Libras (Figura 1) e vários murais tratando do respeito às diferenças (Figura 2). Além disso, é relativamente acessível para cadeirantes e possui banheiros específicos, porém percebeu-se a necessidade de haver a construção de calçadas mais planas, e mais rampas e corrimãos. A escola não é acessível para cegos.

Segundo informações obtidas no Projeto Político Pedagógico, a escola conta com salas para atender aos serviços básicos, como Sala da Direção, Secretaria, Sala dos Professores, Cantina, Depósitos, etc. Além desses ambientes convencionais, a instituição dispõe de outros recursos físicos, tais como: Salas de

aulas; Sala de Recursos; Sala de Leitura; Sala para o AEE; Áreas livres; Parquinho e Laboratório de Informática.

Figura 1 – Salas identificadas em Libras.



Fonte: Imagem autoral.

Figura 2 – Murais com frases sobre o respeito às diferenças.



Fonte: Imagem autoral.

6.6. Participantes da pesquisa

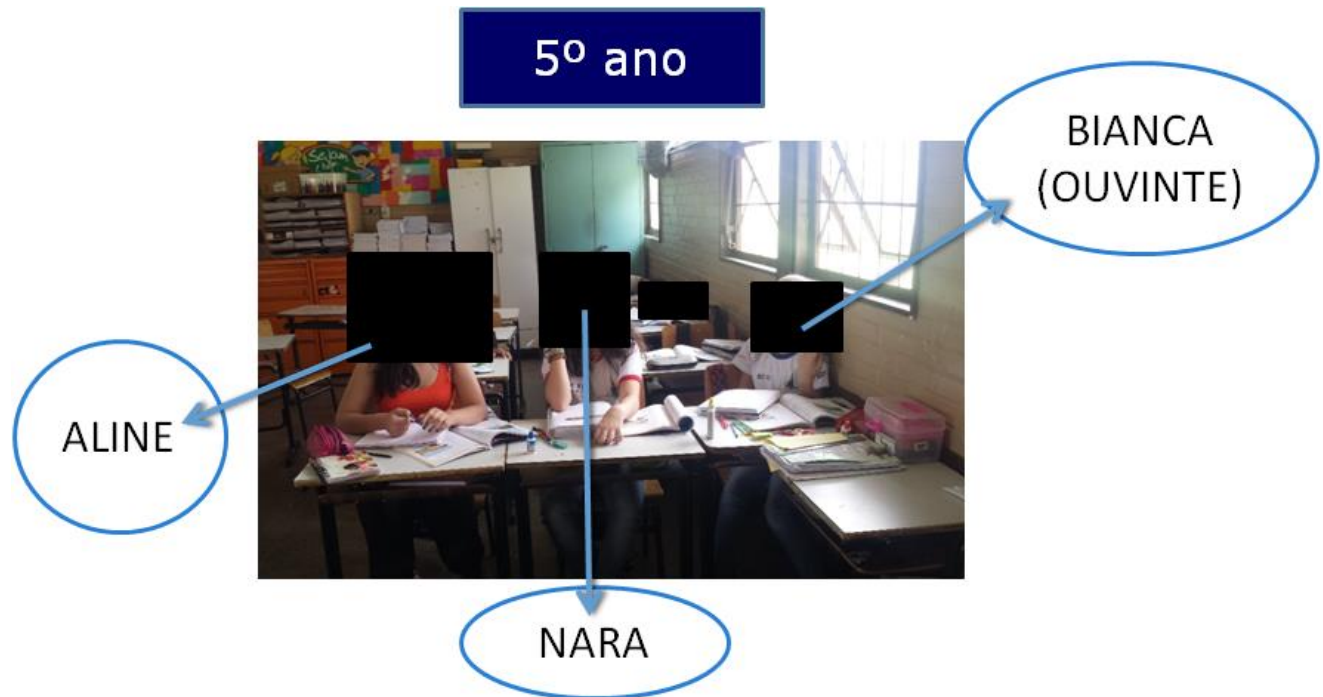
Turma de 5º ano

No segundo semestre de 2016, a turma observada foi o 5º ano do período vespertino, na qual estavam matriculados 17 alunos, porém apenas 16 eram frequentes. Esta era considerada uma turma reduzida de mediação bilíngue, pois contava com 03 estudantes surdas. Uma delas, a quem chamaremos de Aline, tinha paralisia cerebral em grau leve; outra, cujo nome fictício ao longo desta pesquisa será Nara, era surda e utilizava a Libras como sua língua materna, por ser filha de pais surdos; a terceira, Paloma, tinha surdez em grau leve e, por isso, não era considerada pelo corpo docente como uma aluna surda. As observações foram concentradas nas duas primeiras estudantes citadas. O quadro a seguir transcreve as principais informações a respeito dessas educandas.

Quadro 2 – Relação de nomes e dados das alunas surdas da classe de 5º ano.

NOME	IDADE	FAMÍLIA	SITUAÇÃO LINGUÍSTICA
Aline	12 (doze)	Morava com a avó ouvinte	Não era alfabetizada em Libras e nem em Língua Portuguesa
Nara	12 (doze)	Morava com os pais surdos	Era fluente em Libras e utilizava o Português escrito
Paloma	(Sem informação)	(Sem informação)	Não tinha fluência em Libras; falava e escrevia em Língua Portuguesa

Figura 3 – Participantes da pesquisa da classe de 5º ano, com exceção de Paloma.



Fonte: Imagem autoral.

Turma de 3º ano

No primeiro semestre de 2017 o foco da pesquisa foi uma turma de 3º ano dita inclusiva, na qual havia 12 alunos frequentes com idade entre oito e nove anos. Nessa sala, 03 alunos eram surdos, os quais serão chamados por nomes fictícios, a saber: Lívia, que tinha surdez em grau profundo; Pedro, que era surdo e também tinha Síndrome de Down; e Caio, que tinha surdez e usava aparelho auditivo, mas, assim como Paloma, não era tratado como sujeito surdo. Três profissionais atuavam na turma: a professora regente, uma professora intérprete de Libras que acompanhava os dois primeiros alunos supracitados, e um monitor, que dava suporte ao aluno com surdez e Síndrome de Down.

Nenhum dos estudantes surdos possuía familiares com essa qualidade ou mesmo que dominavam a Libras. Porém, havia, na turma, uma aluna ouvinte que era Coda¹, pois sua mãe e seu pai eram surdos fluentes em Libras, o que fazia com que ela fosse dotada de igual característica. O aluno com surdez em grau leve

¹Coda é um termo de origem americana utilizado para definir sujeitos ouvintes filhos de pais surdos. Trata-se de uma sigla que significa Children of Deaf Adults (SOUZA, 2012).

(Caio) era tratado como ouvinte, ou seja, não possuía identidade surda e nenhum incentivo, por parte da escola, para desenvolver a Língua de Sinais. Ele realizava as mesmas atividades que os colegas não surdos.

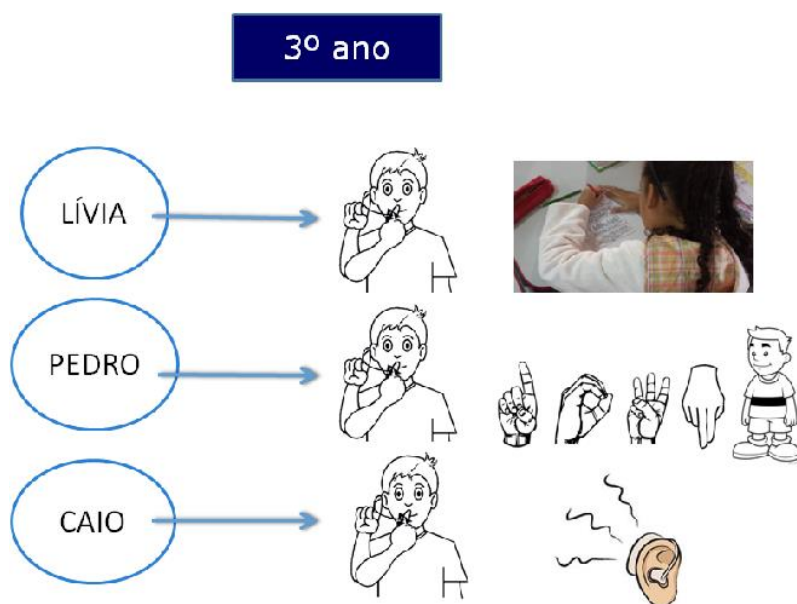
Nessa classe, o foco principal da pesquisa foi Livia, a estudante surda que era acompanhada pela professora intérprete de Libras. A princípio, verificou-se que a estudante fora tardiamente matriculada no ano de 2016, isto é, em maio, após os responsáveis terem sido intimados pelo Conselho Tutelar (caso encaminhado pela escola). Essa matrícula e a respectiva presença da aluna na instituição configuraram o seu primeiro contato com a Língua de Sinais Brasileira, isto é, no 2º ano do ensino fundamental.

De acordo com o laudo médico obtido em 2014, Livia fora diagnosticada com *perda neurossensorial auditiva bilateral profunda*. Devido a essa especificidade, a aluna possuía necessidades pedagógicas diferenciadas, tais como adequação curricular, AEE para alunos com surdez e frequência em **classe bilíngue mediada**.

Quadro 3 – Relação de nomes e dados dos alunos surdos da classe de 3º ano.

NOME	IDADE	FAMÍLIA	SITUAÇÃO LINGUÍSTICA
Livia	9 (nove)	Morava com família ouvinte (ausentes na escola)	Não era alfabetizada em Libras e nem em Língua Portuguesa
Pedro	9 (nove)	Morava com família ouvinte (presente na escola)	Não era alfabetizado em Libras e nem em Língua Portuguesa
Caio	9 (nove)	Morava com família ouvinte (presente na escola)	Era um surdo oralizado e não era alfabetizado em Libras

Figura 4 – Participantes da pesquisa da classe de 3º ano.



Fonte: Imagem autoral.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO – ANÁLISE DE DADOS

7.1. Práticas de interação

Ao primeiro dia de observação, a turma tinha 15 alunos presentes. Os ouvintes estavam em silêncio, concentrados, fazendo avaliação de Geografia. As duas estudantes surdas faziam atividade de Língua Portuguesa, sobre verbos. A professora intérprete disse a elas que seriam observadas, e ambas ficaram um pouco tímidas com a informação. A educanda com nível leve de surdez faltou no dia, mas todos os demais estavam presentes.

A professora intérprete passou um bom tempo usando o celular. Ela respondia às perguntas das alunas, mas não explicava os conteúdos de forma lógica e pedagógica. Após o término da prova, os ouvintes faziam uma atividade de Língua Portuguesa e as estudantes surdas acompanhavam a mesma atividade.

Percebeu-se que uma colega ouvinte interagiu bem com Nara. A esta chamaremos de Bianca. Ela sabia todo o alfabeto em Libras e alguns sinais. Quando não sabia fazer algum sinal ou não entendia o que Nara dizia, perguntava soletrando em Libras. Esta era a ouvinte que mais interagiu com as estudantes surdas, especialmente com Nara, com quem tinha um laço de amizade.

Em outra aula, ambas as alunas surdas estavam presentes, mas a regente faltou. Com isso, a intérprete atuou como professora regente e ministrou uma aula de Língua Portuguesa. A atividade incidia na cópia de questões de cerca de duas páginas do livro didático. Por vezes, Aline copiava algo errado ou pulava alguma linha sem querer. Quando isso ocorria, Nara mostrava a ela o erro e a orientava a apagar tudo com corretivo e copiar novamente.

Essa interação entre elas contribuía para o desenvolvimento cognitivo e, principalmente, social de Aline, visto que ela não tinha uma vivência com pares surdos fora da escola.

Na sala do 3º ano fora observado um contexto semelhante. Ao longo das observações, constatou-se que muitos alunos da turma sabiam falar algumas palavras em Libras e, por meio delas, tentavam interagir com os colegas surdos.

A classe do 5º ano não apresentou atitudes preconceituosas com Aline e Nara, o que fora confirmado pela professora regente. Todavia, os alunos ouvintes não interagiam muito com elas, principalmente com Aline. Acredita-se que isso se explica pelo fato de a escola ou mesmo as professoras não fazerem um trabalho na turma com essa intenção. Os estudantes ouvintes não se comunicavam em profundidade com as colegas surdas, não por desinteresse, mas por não terem uma língua em comum. Esse fator estava presente em ambas as turmas pesquisadas.

Para explicar essas ações, faz-se necessário entender o conceito de acessibilidade linguística, abordado por Buzar (2009), bem como a sua importância para o ensino de pessoas com surdez. Segundo essa autora, *a acessibilidade lingüística é primordial na educação. De qualquer criança. Mas, na educação das crianças surdas ela se torna vital* (p. 99). E acrescenta: *a linguagem é fator central nas mediações sociais e no desenvolvimento cultural da personalidade [...] as relações sociais são convertidas em funções psíquicas* (p. 99).

A partir dessa reflexão, compreende-se que a inclusão dos surdos deve estar intrinsecamente ligada à acessibilidade linguística, já que esta propiciará a esses sujeitos a sua comunicação e interação social, bem como o desenrolar de seu desenvolvimento pedagógico-cognitivo.

A própria legislação defende esse pensamento no Decreto 5.626/05 ao afirmar a responsabilidade das escolas de garantirem aos surdos o acesso à comunicação, à informação e à educação. Essa acessibilidade só ocorrerá de forma ética e eficaz por meio da Libras e da Língua Portuguesa na forma escrita (BUZAR, 2009).

Segundo Kyle (1999, *apud* Schneider, 2006, p. 106),

a integração plena da pessoa surda passa, necessariamente, pela garantia de convívio em um espaço, onde não haja repressão de sua condição de surdo, onde possa expressar-se da maneira que mais lhe satisfaça, mantendo situações prazerosas de comunicação e de aprendizagem (p. 11).

Dessa forma, para se garantir um ambiente favorável ao pleno desenvolvimento da pessoa surda na escola, faz-se necessário que haja a sociabilidade linguística ressaltada por Buzar (2009). A pesquisadora Leonardo (2014) abordou a ausência de um aprofundamento nas relações interativas entre os

alunos surdos e os ouvintes. Para haver interação efetiva é necessário que haja uma língua comum entre os pares. Esse processo de comunicação entre esses estudantes deve ter um direcionamento do corpo docente.

Ao longo das observações, constatou-se também que, em ambas as classes, os estudantes ouvintes questionavam a professora regente sobre suas dúvidas, bem como as estudantes surdas indagavam a professora intérprete. Isso demonstrava a divisão que existia no mesmo ambiente, legitimando, assim, um contexto de exclusão social e pedagógica dentro de turmas denominadas inclusivas, especificamente bilíngues mediadas. Leonardo aponta ainda que, com frequência, *os alunos surdos vivenciam em salas ditas inclusivas um isolamento geográfico, lingüístico e emocional, principalmente quando não estão com seus pares* (2014, p.62).

Em dado dia, a mãe de Pedro o buscou na escola mais cedo, por volta das 17h. Quando este estava de saída, vários alunos (ouvintes) deram um abraço coletivo nele por iniciativa própria, enquanto a regente falava com a mãe do estudante. Isso mostrou a boa interação que a turma tinha com este e com os demais discentes com necessidades específicas da turma.

No que concerne à participação da família na aprendizagem e no desenvolvimento do educando surdo, verificou-se, em outro dia de pesquisa, que Nara interagia bastante com Bianca e com outros estudantes da classe. Aline, que tinha personalidade mais retraída, procurava sanar suas dúvidas sobre a atividade com a professora intérprete e com Nara, sem muita interação com os demais.

A professora intérprete relatou algumas informações sobre elas. Disse que os pais de Nara também são surdos e fluentes em Libras e que a aluna namorava um rapaz surdo. Ao contrário desta, Aline vivia em um contexto cuja responsável era a avó, que não sabia falar Libras, bem como os demais membros de sua família. Aline era a única surda do seu meio doméstico. De acordo com Leonardo (2014), *Quando o sujeito surdo passa a conviver somente com uma comunidade ouvinte, sem obter contato com outros surdos, a surdez tende a ser ocultada e sua capacidade diminuída* (p.64).

A vice-diretora afirmou que os pais dos alunos da escola eram muito ausentes, de modo geral. Segundo ela, eles eram muito desinteressados na vida escolar dos filhos e julgavam ser da escola toda a responsabilidade relacionada à

educação destes. Ela relatou, ainda, que a avó de Aline não comparecia a nenhuma reunião bimestral. Já a mãe de Nara se fazia presente em todas elas.

A profissional contou que a ausência dos pais ocorria com a maioria dos alunos (lembrando que a escola possuía muitos estudantes com deficiência). Além disso, ao ser questionada sobre a existência do Conselho Escolar, a vice-diretora disse que, em razão do desinteresse da participação por parte dos pais e responsáveis, o Conselho acabava não tendo “voz”. Foi notado que a escola possuía murais de incentivo à participação familiar.

Dessa forma, vê-se que o meio inclusivo para pessoas surdas não será efetivo se não houver uma cultura bilíngue que atinja todo o contexto escolar (BUZAR, 2009). Vale ressaltar, ainda, a necessidade de que a família também aceite esta perspectiva, visto que *se a comunicação por sinais for aprendida o mais cedo possível, isto possibilitará o desenvolvimento do pensamento, a facilidade no acesso às informações, assim como facilitará o aprendizado da leitura e da escrita e quem sabe até o da fala* (SACKS, 1998, p. 44 *apud* BUZAR, 2009, p. 99-100).

Considerando essa perspectiva, prevê-se que, para a efetividade da inclusão dos estudantes surdos, faz-se necessária a existência de um meio bilíngue, com a coexistência da Libras e do Português escrito, como segunda língua. Esse contexto, porém, deve ser garantido não apenas no ambiente escolar, mas também e, fundamentalmente, pela família (Schneider, 2006).

No que tange à interação entre professor e aluno surdo, observou-se, em um dia de pesquisa, que a professora intérprete usava o celular e, em dado momento, conversava por chamada de vídeo com ex-alunas surdas que Nara e Aline conheciam. A professora fez com que ambas participassem da conversa, porém sem nenhuma intenção pedagógica. Em outra ocasião, uma profissional da escola deu um recado às professoras (intérprete e regente), porém esse não fora interpretado ou explicado às alunas surdas. A informação correspondia à marcação de uma reunião entre todos os professores e estes deveriam comparecer ao evento às 15h. Ao chegar o horário, a intérprete avisou às alunas que iria para uma reunião. Ambas as docentes se ausentaram e permaneceram fora de sala até às 16h, momento do intervalo. A turma, que estava fazendo atividade, se agitou um pouco com a saída das professoras.

Na classe de 3º ano, percebeu-se que a relação entre Pedro e o monitor era boa, o aluno gostava dele e o obedecia. Entretanto, este profissional não falava

Libras. Isso dificultava o processo de desenvolvimento do estudante em sua língua materna.

Quadros (2007) aborda essa temática à medida que afirma que *O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação* (p. 27).

Dessa forma, ao se analisar as ações da intérprete de Libras neste contexto – visto que era a mesma profissional em ambas as turmas –, vê-se que ela perfez atitudes que podem ter trazido prejuízos aos processos de interação entre os estudantes surdos e os demais membros da comunidade escolar. Essa realidade desenhou um contexto de exclusão desses alunos em um contexto dito inclusivo, contradizendo a sua política original.

7.2. Estratégias de aprendizagem

Durante o período de pesquisa, além das práticas de interação entre os alunos surdos e os demais membros da escola, observou-se também fatos relacionados às estratégias de aprendizagem utilizadas (ou não) para o ensino desses estudantes. Situações semelhantes foram observadas em ambas as turmas.

Em um dos dias de observação, a professora intérprete passou várias atividades para Lívia. Cada uma deveria ser colada pela aluna no caderno, além de colar também os sinais referentes a cada questão. Entretanto, essa docente não explicava as atividades, o que fazia com que Lívia as reproduzisse de forma mecânica, sem entender o sentido e o contexto de cada uma. Tampouco os sinais eram treinados e realmente aprendidos pela aluna. Ao final do dia letivo, a intérprete olhou o seu caderno e viu que, somente naquele dia, a estudante havia produzido cerca de cinco páginas de atividades. Ao ver isso, essa professora afirmou: “Hoje nós rendemos!”.

Em outro dia, a turma de 5^o ano tinha 15 alunos presentes, dos 16 matriculados. Os ouvintes estavam em silêncio, concentrados, fazendo avaliação de Geografia. As duas alunas surdas faziam atividade de Língua Portuguesa, sobre verbos. O fato de as duas alunas surdas não estarem fazendo a mesma prova que os demais foi questionado à professora intérprete, que respondeu que as alunas não viam muito as disciplinas de História, Geografia e Ciências, porque, segundo a docente, “isso é muito abstrato para elas”.

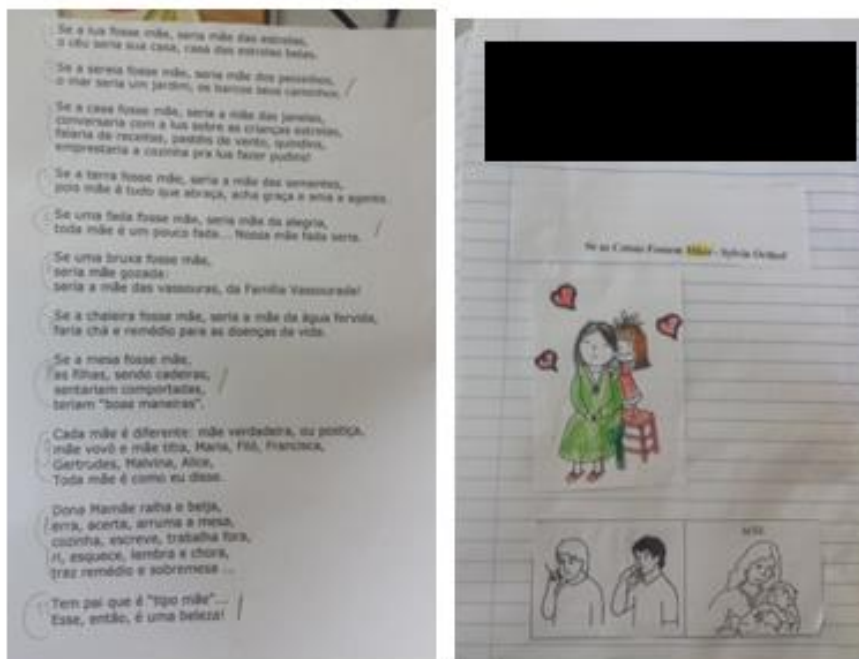
Como já fora comentado no capítulo anterior, a professora intérprete usava o celular enquanto as alunas faziam as tarefas. Ela respondia às perguntas das alunas, mas não explicava bem os conteúdos de forma que as estas pudessem compreender o seu sentido. Somente após o término da prova, Aline e Nara acompanharam a mesma atividade que os ouvintes, que era de Língua Portuguesa.

De acordo com Sá, *É a atividade do sujeito, mediada pela educação de caráter social, que possibilitará que o sujeito construa a si próprio como ser cultural e histórico* (1999, p. 42). Essa educação social poderia ser efetivada tanto pela mediação que a intérprete poderia exercer entre as alunas surdas e o conhecimento real dos conteúdos, quanto pelo fato de todos na turma realizarem a mesma atividade (ainda que de forma adaptada).

Ainda segundo essa autora, “o desenvolvimento das crianças deficientes segue as mesmas leis gerais que o das outras crianças” (p. 43). Portanto, se houvesse as adaptações e metodologias didáticas adequadas, os conteúdos de História, Geografia e Ciências não seriam considerados abstratos para essas estudantes.

Uma situação relevante aconteceu na turma de 3º ano. Logo após o intervalo, foi ministrada a aula de Língua Portuguesa com o trabalho do texto chamado “Se as coisas fossem mães”, de Sylvia Orthof. Essa temática estava sendo trabalhada porque o Dia das Mães estava próximo. A regente leu o escrito junto aos alunos ouvintes, que se divertiram com a leitura. Lívia recebeu o mesmo texto que os colegas, porém não foi traduzido pela intérprete para ela. A aluna colou no caderno o sinal de “mãe” e pintou alguns desenhos relacionados ao texto, mesmo sem saber ao certo do que se tratava.

Figura 5 – Texto “Se as coisas fossem mães” de Sylvia Orthof e sinal de “mãe” aprendido por Lívia.

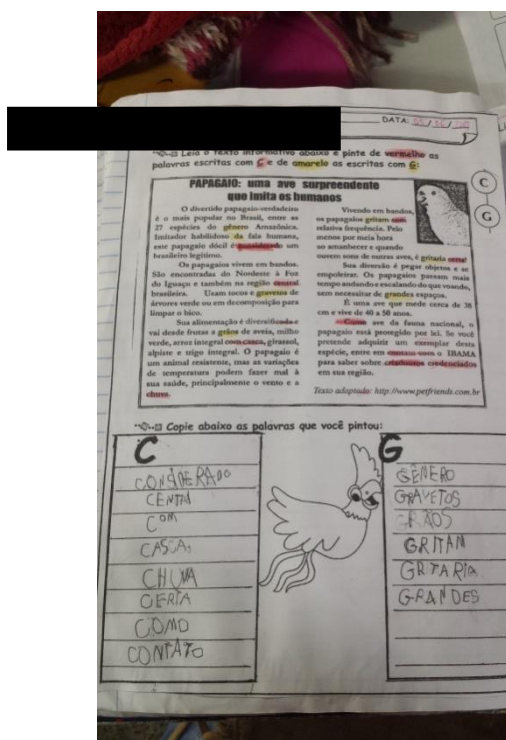


Fonte: imagem autoral.

Em outra observação nessa mesma turma os alunos trabalharam um texto sobre a ave papagaio, a fim de estudarem as letras C e G. O escrito foi lido pela regente em voz alta e, mais uma vez, não foi traduzido para Lívia. Entretanto, a aluna recebeu o mesmo material (folha com o texto) que os ouvintes e foi norteadada a

realizar a mesma atividade, isto é, pintar as palavras que começavam com essas letras com cores diferentes e, em seguida, copiá-las abaixo. Todavia, a estudante aprendeu apenas o sinal de “papagaio”. Com esse trabalho, percebeu-se que Lívia conseguiu relacionar as letras do texto (em fonte computadorizada) com a letra caixa alta, que ela usava para realizar suas tarefas. A professora intérprete afirmou que gostaria que a educanda aprendesse a escrever em letra cursiva.

Figura 6 – Texto sobre a ave Papagaio e estudo das letras “C” e “G”.



Fonte: imagem autoral.

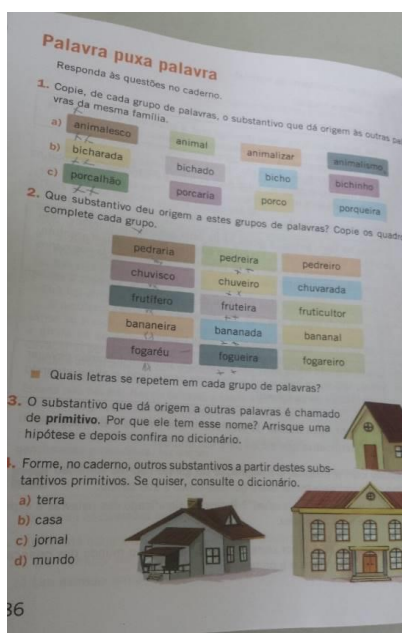
Percebeu-se também, que Lívia levava muito tempo para realizar as atividades, pois se dispersava com facilidade. Acredita-se que isso se deve ao fato de as tarefas propostas não fazerem sentido para ela, já que, de todo um texto, a aluna só aprendia um ou pouquíssimos sinais, sem entender a história contida nele.

Algo semelhante foi observado em outro dia de pesquisa. Na turma de 5º ano, a regente faltou e somente a professora intérprete estava em sala, atuando com toda a turma. Esta, por sua vez, passou uma atividade de Língua Portuguesa que incidia na cópia de questões de cerca de duas páginas do livro didático. Por vezes, Aline copiava algo errado ou pulava alguma linha sem querer.

Percebe-se que, por não ser alfabetizada, Aline não via muito sentido nessa tarefa e, por isso, cometia tantos erros durante a cópia. Para ela, as letras eram apenas desenhos que esta deveria reproduzir.

Ainda em outra observação no 5º ano, viu-se que a classe estava fazendo atividade de Língua Portuguesa do livro didático sobre palavras primitivas e derivadas. Foi percebido que Aline fazia os exercícios de forma mecânica, sem entender bem a sua lógica, pois não notava que as palavras derivadas tinham o mesmo radical que as primitivas. Além disso, alguns desses vocábulos eram repletos de significados desconhecidos para as estudantes, que não foram explicados pela professora intérprete. Dessa forma, como elas poderiam relacionar as palavras entre si e compreender a lógica do exercício? Quando não sabiam a resposta de alguma questão esta docente a dava, sem alguma explicação coerente.

Figura 7 – Atividade de Língua Portuguesa sobre palavras primitivas e derivadas, realizada no 5º ano.



Fonte: imagem autoral.

Ao fazerem uma atividade de matemática do livro didático, Aline se desenvolveu melhor. Ela já possuía certo domínio de conteúdo no que tange às regras de multiplicação com números decimais. Ao errar as respostas de algumas questões, a intérprete apontou os erros de Aline e mostrou a ela como fazer a atividade. Entretanto, em nenhum momento a professora explicou o conteúdo à aluna, a fim de que este fizesse sentido a ela.

Em outra aula, ambas as professoras e as alunas estavam presentes e a atividade proposta para toda a turma era, também, de matemática. Esta consistia em copiar e responder questões do livro didático. Percebeu-se que os estudantes (surdos e ouvintes) passaram um bom tempo copiando a tarefa do livro. A professora intérprete, ao ver que Aline não conseguia desenvolver algumas questões, deu a ela as respostas, escrevendo no quadro. A aluna as transcreveu até conseguir concluir tudo. A intérprete corrigiu as atividades das alunas e passou a próxima, que era uma cruzadinha. Todavia, esse processo se assemelhou mais a uma forma de “ocupar o tempo” das alunas do que atingir o desenvolvimento pedagógico dessas.

Constatou-se, dessa forma, que a maior dificuldade de Aline era interpretar os problemas matemáticos. Ambas as professoras, mais uma vez, não demonstraram preocupação em fazer com que os alunos entendessem o raciocínio das questões. Estes apenas reproduziam as respostas de forma mecânica.

Em outro dia, a aula era de Língua Portuguesa e Artes, ao mesmo tempo. Os alunos que concluíam o exercício de Língua Portuguesa, faziam o de Artes, que consistia apenas em pintar um desenho, recortá-lo e colá-lo em uma folha colorida. Todos os alunos da turma reproduziram essa tarefa. Apesar de contribuir para o desenvolvimento motor dos estudantes, a tarefa não teve uma finalidade pedagógica bem definida.

De acordo com Sá, *“Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”* (1999, *apud* VYGOTSKY, 1987, p. 131). Com isso, tais atividades descritas acima não estavam exercendo nenhuma função pedagógica que objetivasse o desenvolvimento dos educandos, pois não havia interpretação, nem tampouco explicação contextualizada dos assuntos tratados. Muitas delas pareciam ser instrumento de passatempo para as alunas. Houve a ausência de uma sensibilidade pedagógica, por parte de ambas as docentes, com seu compromisso de mediar o desenvolvimento e a aprendizagem das estudantes surdas.

Em ambas as turmas observadas, verificou-se que a intérprete tinha uma maior responsabilidade sobre os alunos surdos, bem como a regente sobre os ouvintes. Os discentes surdos sanavam suas dúvidas com a primeira, bem como os ouvintes questionavam a segunda. Entretanto, algumas diferenças foram observadas em relação às ações das professoras regentes.

Na classe de 5º ano, por exemplo, a professora regente interagiu com os estudantes ouvintes, porém tratava as surdas como se não fossem suas alunas. Todas as atividades que estas faziam eram elaboradas pela intérprete, sem muitas relações com as tarefas dos demais estudantes.

Houve a tentativa de se observar uma coordenação pedagógica das docentes. Entretanto, a vice-diretora respondeu que era necessário avisar com antecedência para que ela avisasse às professoras. Ao ser questionada sobre como era realizado esse processo, a gestora relatou que o correto seria que ambas, regente e intérprete, elaborassem as aulas juntas, porém isso acabava não ocorrendo, já que cada uma fazia o seu planejamento de forma individualizada. Para Buzar, *A responsabilidade de educar os alunos deve ser de ambos os professores, que devem possuir conhecimentos sobre pedagogia visual e a LIBRAS* (2009, p. 104).

Na turma do 3º ano a professora regente tinha um papel mais ético no sentido de tratar os alunos surdos como seus. Ela interagiu com esses estudantes e também observava que era necessário que a intérprete desempenhasse um papel pedagogicamente mais eficaz com os surdos. Apesar de esta docente ser mais participativa com esses discentes, as atividades também eram elaboradas pela intérprete.

Para que as escolas inclusivas desempenhem bem o seu papel no desenvolvimento dos alunos surdos, precisa capacitar os seus professores que atuarão diretamente com esses estudantes. Além disso, precisa estabelecer um elo locutório saudável entre as partes envolvidas na vida estudantil do discente, a saber: professor regente, intérprete, alunos ouvintes, pais e comunidade.

O professor intérprete de Libras por sua vez, é um profissional que deve atuar de forma conjunta com o professor regente. De outra sorte o regente não conseguiria passar, de forma igualitária, o conteúdo ministrado, pois sem o domínio de Libras dificilmente se comunicaria com o aluno surdo. Todavia, ainda há entraves que permeiam esse trabalho conjunto. Pesa, dentre outros, o fato do professor regente sentir-se observado e, constantemente, monitorado. Porém, a presença do intérprete é um fator preponderante para possibilitar o acesso à informação dos conteúdos conduzidos pelo professor ao aluno surdo.

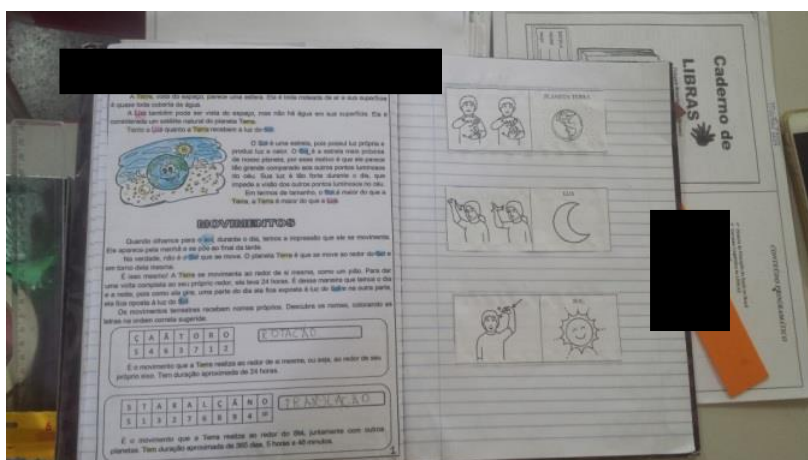
Quando se fala nessa parceria de ensino em sala de aula deve-se levar em conta uma metodologia de planejamento totalmente em conjunto. Não há espaço

para um processo de ensino em sala inclusiva sem pensar num planejamento assim. Tanto o professor regente quanto o professor intérprete precisam planejar juntos suas aulas para que a atuação do intérprete não fique comprometida. Há que se pensar no fim, que é o aluno surdo, pois esse não é aluno apenas de um professor, mas de ambos. Ademais, devido à proximidade da cultura surda e a relação de afinidade com as especificidades do discente em questão, o intérprete desempenha um papel imprescindível na aquisição da aprendizagem desse estudante. A autora Zampieri (2006) destaca em seu estudo na escola inclusiva, com a atuação frequente do intérprete que “para um ensino adequado a alunos surdos e ouvintes, a parceria não é somente uma necessidade, mas algo fundamental”

Na aula observada no 3º ano, que era de matemática, a professora regente explicava o conteúdo de unidades e dezenas utilizando material dourado. Caio (aluno surdo que era tratado como ouvinte, por usar aparelho auditivo) realizava os mesmos exercícios que os alunos ouvintes e não tinha qualquer orientação ou trabalho pedagógico dado em Língua de Sinais.

Em outro momento, na aula de ciências, o conteúdo ministrado era sobre os movimentos de rotação e de translação da Terra. Lívia realizava a mesma atividade que os alunos ouvintes, mesmo sem entender o seu significado. A intérprete ensinou apenas os sinais de “planeta Terra”, “lua” e “sol”, e deu os desenhos desses sinais para a aluna colar no caderno. Lívia foi orientada a reescrever as palavras “translação” e “rotação”, porém não teve esses conceitos explicados.

Figura 8 – Texto sobre os movimentos de rotação e translação da Terra e sinais aprendidos por Lívia.



Fonte: imagem autoral.

Em seguida, essa estudante estava concluindo a atividade de matemática passada na semana anterior. A partir disso, a intérprete informou que ela não sabia fazer a contagem dos números a partir do numeral 5. Percebe-se, então, que a professora intérprete utilizava métodos muito abstratos para ensiná-la tal conteúdo, pois trabalhava com vários materiais escritos.

Para uma maior eficiência na aprendizagem dessa aluna, seria necessária a utilização de materiais concretos. Depois de um tempo, notou-se que Lívia tinha noções de quantidade, mas ainda se confundia com a ordem dos numerais, conforme é demonstrado na atividade referida na Figura 8. Além disso, em uma aula em que a aluna estava fazendo atividades de matemática, ainda com o objetivo de aprender os números de 6 a 9, a intérprete afirmou não estar entendendo a dificuldade de Lívia, já que, segundo ela, “os surdos têm facilidade em matemática”. Porém, os materiais pedagógicos utilizados por ela ainda eram abstratos, visto que se baseavam em vias escritas.

Figura 9 – Atividades de Matemática realizadas por Lívia.



Fonte: imagem autoral.

Acompanhamos um dia no qual a professora intérprete havia repassado à professora da Sala de Recursos sobre a dificuldade que Lívia tinha para aprender a contagem dos números de 6 a 9. Por isso, ao se observar uma aula na Sala de

Recursos, viu-se que a docente desta sala estava utilizando círculos coloridos de E.V.A, ou seja, material concreto, para ensinar à estudante tais números em LIBRAS. A aluna não precisou escrever nada. Além disso, a professora também utilizou uma espécie de dominó com os números em LIBRAS e desenhos com suas respectivas quantidades. O conteúdo fora, então, apresentado à estudante de maneira mais significativa.

Nessa sala, observamos ainda que havia também outros dois alunos com necessidades específicas de outras turmas, mas não eram surdos. Com relação à Lívia, foi notado o preparo acadêmico e o esforço dessa educadora em ensiná-la o conteúdo.

Após esse momento, Lívia voltou à turma regular acompanhada pela docente da Sala de Recursos. Esta, por sua vez, ressaltou junto à professora intérprete a necessidade que a estudante tinha de trabalhar com materiais concretos. Além disso, deixou os recursos utilizados à disposição para o usufruto da intérprete, em prol do aprendizado de Lívia. Posteriormente, essa profissional de Libras comentou: *“esse negócio de joguinho não é comigo. Meu negócio é papel.”*

A inclusão desse processo na ministração do conteúdo deve atentar para algumas estratégias, a saber: recursos visuais (mídias, revistas, jornais, imagens), língua viso-gestual, mapas conceituais, recursos tecnológicos, apresentação de slides, dentre outros.

A sociedade contemporânea é vista hoje como uma sociedade da visualidade, da cultura de imagens, cores e tecnologias. Dessa forma, os recursos visuais exercem uma grande influência na vida das pessoas. Pensando nisso, é notória a utilização desses recursos imagéticos por parte dos professores para ministração das aulas para os surdos. A visualização da imagem por esses alunos estabelece uma melhor assimilação do conteúdo e, conseqüentemente, persuade o aluno a querer aprender.

Como já foi dito diversas vezes, a Libras é uma língua imprescindível para a comunicação entre professores, alunos ouvintes e surdos. Todavia não é o único recurso que o docente dispõe para ministrar suas aulas, pois os recursos visuais são ferramentas que somam ao uso da língua. Entretanto, Buzar (2009) afirma que não basta apenas utilizar esses recursos no dia-a-dia, mas que deve haver uma intenção pedagógica a fim de explicar os conceitos científicos tratados em cada etapa de

ensino, já que isso poderia ser uma estratégia primordial para a aprendizagem desses sujeitos surdos.

Considerando esses aspectos, verifica-se a necessidade de haver um ensino inclusivo que se fundamente no bilinguismo. Isso possibilitará que o estudante alcance os demais objetivos pedagógicos propostos, visto que a linguagem é fator primordial para a aquisição de conhecimentos. Além disso, vale ressaltar que ambos os docentes (regente e intérprete) devem possuir o domínio de uma pedagogia visual e concreta, a fim de sanar as necessidades cognitivas dos sujeitos surdos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados apresentados na pesquisa, observa-se que as práticas de interação entre os alunos surdos e os colegas ouvintes, bem como com os professores, estão intrinsecamente relacionadas às estratégias de aprendizagem desenvolvidas a fim de se alcançar a educação dos sujeitos com surdez. De acordo com Moreira, *os processos mentais superiores têm origem nos processos sociais, ou seja, só a partir da socialização é que o sujeito se torna capaz de se desenvolver cognitivamente* (1999, p.110).

Para que esse processo de interação-aprendizagem se efetive no âmbito das escolas inclusivas, faz-se necessário que o corpo docente atuante possua uma boa formação, isto é, precisa haver a capacitação dos professores que atuarão diretamente com esses estudantes. Além disso, os educadores devem manter um compromisso ético com o ensino dos surdos.

Dessa forma, evidencia-se o quão importante se faz, para a prática inclusiva eficaz, que os profissionais da educação utilizem as estratégias de ensino adequadas. Destaca-se, sobretudo, a importância da atuação de políticas públicas do Estado para promover a Libras com uma língua obrigatória no currículo. Sabe-se que compreender a realidade social e a aproximação da prática e da teoria no ensino de surdos pode levar a um caminho de sucesso na aprendizagem. Dessa forma, observa-se que as demandas sociais têm se manifestado no próprio cotidiano escolar por uma inclusão que preze pela igualdade social, pelo reconhecimento individual, pelo respeito às diversas culturas e por um ensino democrático.

No que tange à realidade do processo de educação dos surdos, sabe-se que há muito o que ser feito. São estudos e abordagens para serem avaliados e aprofundados sob uma nova visão de aprendizagem. Esse estudo teve o propósito de aferir as metodologias de interação utilizadas em sala de aula, cujo fim era a ministração de aulas para surdos. É inegável a importância de métodos adequados em sala de aula para efetivar a inclusão dos sujeitos surdos. Todavia, nessa investigação, pôde-se entender, com base na análise da pesquisa realizada, que a realidade da escola – objeto da pesquisa – está aquém do ideal de inclusão.

No quesito inclusão e aprendizagem, esse estudo acrescentou, dentre as alternativas metodológicas de ensino, o uso do bilinguismo. O bilinguismo é um

caminho de técnica de ensino que vem agregar duas línguas no ambiente de sala de aula para o estudante surdo: a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Essa abordagem no contexto educacional tem por fim a facilitação da comunicação. A língua portuguesa, por sua vez, deve ser adquirida como recurso na modalidade escrita e soma-se à aquisição linguística do aluno surdo. Nessa abordagem, o português propicia a esse estudante habilidades de leitura e escrita, porém deve-se considerar sua língua principal, que é a língua de sinais.

É possível aferir que há mecanismos metodológicos próprios para o ensino da segunda língua para os estudantes surdos na medida em que são estabelecidas prioridades no atendimento inclusivo. Sendo assim, os conceitos e os estudos concernentes ao ensino e à prática de ministração das aulas pelos educadores são avaliados e, sobretudo, adaptados à elaboração de um trabalho metodológico que seja condizente com as necessidades dos sujeitos surdos. O bilinguismo é uma alternativa que pode favorecer a interação e a eficácia da comunicação em sala de aula. Ademais, a inclusão dos discentes na escola regular exige mudanças no próprio currículo, quiçá no sistema educacional.

As dificuldades, verificadas nesse trabalho, do uso de metodologias de educação pelas docentes para o ensino dos sujeitos surdos são reais na escola inclusiva e derivam de vários fatores, a saber: desconhecimento de como se trabalhar atividade em grupo, a ausência da prática do bilinguismo, o não uso da Libras em sala de aula pela totalidade dos sujeitos envolvidos na educação, a ineficiente interação entre os alunos surdos e ouvintes, a não adaptação de textos visuais, a inércia do profissional intérprete na condução do conteúdo, a falta de investimento do governo em recursos tecnológicos, entre outros.

Portanto, é notório que a escola é o espaço privilegiado para se aprender com o diferente. No que tange aos profissionais pesquisados, observa-se uma limitação, em especial, quanto ao domínio da língua de sinais. Com efeito, a proposta de trabalho realizada na escola em questão careceu de um projeto voltado para a inserção e, nesse caso, a falta de um ambiente coeso desfavoreceu aqueles sujeitos surdos.

O avanço em direção à igualdade só é possível quando houver esforços mútuos e contínuos em direção a essa democracia. O contexto do ambiente escolar é um lugar propício para a convivência, o conhecimento e a interação social.

A educação é base fundamental para todos os cidadãos e nesse sentido social, os educadores devem pautar suas ações na correta prática educativa que privilegia não só o conhecimento mas o reconhecimento e a socialização.

Dessa forma, é imperioso acrescentar, que não basta o professor regente iludir-se que inclui o aluno surdo em suas práticas docentes sem o devido planejamento e participação desse aluno em suas aulas. Urge que as práticas educativas proporcionem um ambiente em que os alunos (ouvintes e surdos) e os professores (regente e intérprete) sejam parte de um todo.

A partir da leitura dos pressupostos teóricos, dos dados observados no campo e das metodologias aplicadas em sala de aula, nota-se uma lacuna entre o ideal e o real no aspecto de ensino inclusivo. O atendimento educacional para os sujeitos surdos revela, cada vez mais, a complexidade pela qual esse tema é visualizado. São grandes os entraves que impedem o desenvolvimento desses alunos. Desde a falta de profissionais capacitados até o desconhecimento da deficiência do discente.

A capacidade de desenvolvimento da linguagem e socialização do aluno inclusivo tem relação com as práticas e metodologias de ensino. Não se pode pensar num contexto de inclusão que exclua. Os estudantes trazem consigo bagagens e conhecimentos que podem ser usados e compartilhados em sala de aula. Cabe ao docente proporcionar a prática interativa de ensino que observe as singularidades de cada sujeito, que possibilite a comunicação global, que permita o bilíngüismo em sala, e, sobretudo que oportunize o desenvolvimento cognitivo e social de cada indivíduo.

Em relação à presença de intérpretes em sala de aula, notou-se, nessa pesquisa a grande importância do mesmo para a igualdade de aquisição de conhecimento pelos alunos. Essa presença constante desse profissional tem possibilitado o aumento e a permanência dos surdos no sistema de ensino, pois eles auxiliam o estudante na rotina de sala de aula e são o ponto de ligação entre o professor regente e o aluno surdo. Todavia, visto que a quantidade de profissionais capacitados não contempla todos os atendimentos e que muitos desses profissionais não planejam em conjunto com os outros professores, a aula tende a ser excludente.

O tema do ENEM do ano vigente, por exemplo, de repercussão nacional, foi um fator marcante para essa temática, já que, a partir desse fenômeno, encontraram-se duas vertentes principais: a primeira, diz respeito ao avanço e ao reconhecimento

que o Estado tem dado à proposta educacional inclusiva; em segundo plano, verificou-se a existência de críticas polêmicas e preconceituosas que demonstram consequências de uma prática educacional que trabalha de forma ineficiente nesse sentido e, conseqüentemente, não provoca mudanças nas concepções dos indivíduos

Por fim, percebe-se, a partir das análises e conclusões desse trabalho, que faz-se necessária uma investigação mais profunda quanto aos aspectos dos métodos eficazes de ensino para alunos surdos. Há que se fazer mais estudos nessa área de pesquisa e desenvolver técnicas de inclusão efetivas que possam subsidiar as escolas inclusivas. Entretanto, este se mostra como um dos estudos que tem por missão social contribuir para que haja uma maior atenção, reflexão e investimento de todos os participantes do processo educacional dos surdos, a saber o Estado, a escola, os professores, a academia, a família e toda a comunidade escolar.

Do ponto de vista dos teóricos mencionados nesse estudo, verifica-se que as discussões e aplicações práticas não se esgotam e que os mesmos podem ser referenciais para uma possível investigação futura.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001.

BRASIL. Lei nº. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: .

BRASIL. Lei nº. 10.683, de 28 de Maio de 2003. **Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.19 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BUZAR, Edeilce A. Santos. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interativa**. São Paulo: Plexus, 1997.

<http://naescola.eduqa.me/carreira/praticas-inovadoras/tic-na-educacao-o-que-e-e-como-utilizar/> - Acesso em dez. 2017.

<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=263> – Acesso em dez. 2017.

<https://www.webartigos.com/artigos/a-ldb-e-a-inclusao-educacional-no-brasil/79477#ixzz51GcYQS8I> – Acesso em dez. 2017.

LEONARDO. Débora Deyane Silva. **O processo de relacionamento entre alunos surdos e ouvintes em uma escola inclusiva**. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2014.

MACHADO, Luciyenne; LOPES, Maura. **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. 1. Ed.. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem** São Paulo: EPU, 1999. capítulo 7.

MORI, Nerli e SANDER, Ricardo. **História da educação dos surdos no Brasil**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR. 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos 1**. Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos 2**. Petrópolis, RJ . Arara Azul, 2007.

RAMOS, Clélia. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros**. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf> acesso em dez. 2017.

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

SEDF, **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br>. Acesso em: dez. 2017.