



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AS IMPLICAÇÕES DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

VIRGÍNIA BARBOSA LOBO DA SILVA

**BRASÍLIA – DF
ABRIL DE 2011**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AS IMPLICAÇÕES DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

VIRGÍNIA BARBOSA LOBO DA SILVA

**BRASÍLIA – DF
ABRIL DE 2011**

Silva, Virgínia Barbosa Lobo da.

As implicações do bilinguismo na educação de surdos/
Virgínia Barbosa Lobo da Silva. – Brasília, 2011.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de
Educação, 2011.

Orientadora: Prof^a Ms. Edeilce Aparecida Santos Buzar

1. Bilinguismo. 2. Educação. 3. Educação de Surdos. 4.
Práticas Pedagógicas

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Ms. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

Comissão examinadora

Professora Mestre Edeilce Aparecida Santos Buzar
Orientadora

Professor Mestre Bianor Domingues Barra Júnior
Examinador

Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho
Examinadora

Brasília, abril de 2011.

Dedico esse trabalho à Deus, por me amar gratuita e infinitamente. À Maria Santíssima, por me cobrir com seu manto sagrado. Aos meus pais, por buscarem comigo mais essa conquista. À minha irmã, pelo apoio e carinho. Ao meu namorado pela compreensão e força.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao onipotente e supremo Deus pela possibilidade de estar no Ensino Superior e partilhar com os que amo momentos sublimes e vitórias inexplicáveis à luz da razão humana. Junto com Ele, agradeço também a Nossa Senhora, que através de seu amor intercedeu por mim junto ao Pai.

À minha família, em especial à Maria Barbosa e Antonio Filho, meus amadíssimos pais que com sabedoria, afeto e bondade me educaram e transformam minha vida em uma eterna alegria. À Carolina, minha irmã que tanto amo e enche minha vida de felicidade. À vocês toda minha gratidão pelo apoio, alegria e fé que me transmitem diariamente.

Ao Cleverson Diego, meu amado namorado, que com amor e paciência me ensinou a ter força e acreditar em mim. E, que em momentos em que eu quis chorar, me ensinou o caminho mais bonito de um sorriso.

Às minhas avós, Clotilde Barbosa e Maria Guilhermina (*in memoriam*), que com dedicação e empenho contribuíram na minha formação.

À todos os meus familiares que de alguma forma me auxiliaram nessa caminhada, ainda que distantes fisicamente, porém próximos de coração.

À Comunidade Católica da Universidade de Brasília que me deu a oportunidade de crescer na fé.

Aos meus colegas do Programa de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais da Universidade de Brasília (PPNE) que abriram meus olhos para a questão da Educação Especial.

Aos meus colegas do PET-Educação, que com discussões, debates e o convívio, contribuíram para o meu crescimento acadêmico e, principalmente, pessoal. E que juntos aprendemos e ensinamos sobre a “boniteza” da temática educacional.

Aos meus colegas de faculdade que me proporcionaram reflexões relevantes sobre a educação.

Aos meus professores, em especial à Edeilce Buzar, Bianor Domingues, Patrícia Raposo e Celeste Kelman, que com suas experiências e sabedoria me motivaram a me dedicar à área da Educação Especial.

Por fim, à todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.

Paulo Freire, 1987

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central conhecer e discutir sobre a influência das práticas bilíngues na educação de surdos na perspectiva de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Tendo em vista que a cada ano, o número de educandos surdos matriculados em escolas regulares cresce consideravelmente, torna-se latente analisar a maneira como esses educandos estão sendo recebidos pela escola, ressaltando-se a necessidade de admitir as especificidades trazidas pelo sujeito surdo a partir de sua cultura. O bilinguismo e a inclusão de educandos surdos em classes regulares requer a observação de aspectos específicos como a aquisição da língua majoritária. Para atingir os objetivos, a pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa, com enfoque na análise de conteúdo. Os dados foram obtidos por meio de questionários aplicados *in loco* em duas escolas do Distrito Federal no período compreendido entre fevereiro e março de 2011. Os questionários possuem perguntas referentes às práticas docentes dos pesquisados, com o intuito de perceber nuances do bilinguismo nessas práticas. Responderam aos questionários 12 professores da Rede Oficial de Ensino, sendo a maioria do sexo feminino. Com base nas respostas dos participantes foram criadas categorias que estão descritas nas análises dos dados. Após a análise destes dados foi possível concluir que os professores pesquisados não possuem uma definição consensual sobre o bilinguismo. Conclui-se ainda, que alguns professores não são adeptos de práticas bilíngues, entendendo que a oralização dos educandos surdos é a melhor forma de incluí-los social e culturalmente.

Palavras-chave: Bilinguismo. Educação. Educação de Surdos. Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

This work have as mainly objective to meet and discuss the influence of bilingual practices in the education from deaf in perspective of teachers of the Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Each year the number of deaf students enrolled in regular schools is growing considerably, becomes latent analyze how these students are being received by the school, bouncing the need to admit the specifics brought by the deaf from their culture. The Bilingualism and the inclusion of deaf students in regular classes requires the observation of specific aspects such as the acquisition of the majority language. To achieve the objectives, this research used a qualitative methodology with a focus on contents analysis. The datas were collected through questionnaires applied *in loco* in two schools in the Distrito Federal in the period between February and March 2011. The questionnaires have questions about teaching practices of respondents, to understand the nuances of bilingualism in these practices. Twelve teachers of Rede Oficial de Educação responded to questionnaires, being, the majority, female. Based on the responses of participants were created categories that are described in data analysis. After analysis of these data it was concluded that the teachers consulted do not have a consensus for definition of bilingualism. It is also concluded that some teachers are not supporters of bilingual practices, understanding that the oralism for deaf students is the best way to include them socially and culturally.

Keywords: Bilingualism. Education. Deaf Education. Pedagogical Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APADA – Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos

CAS – Centro de Atendimento aos Surdos

DA – Deficiente Auditivo

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INJS – Instituto Nacional de Jovens Surdos

INSM – Instituto Nacional de Surdos – Mudos

ISM – Instituto dos Surdos – Mudos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

OMS – Organização Mundial da Saúde

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

TABELA 1 – FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS PESQUISADOS

TABELA 2 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA DE SURDEZ

TABELA 3 – NÚMERO DE EDUCANDOS SURDOS NA CLASSE

TABELA 4 – RELAÇÃO EDUCANDO SURDO FILHO DE PAIS OUVINTES

TABELA 5 – QUANTIDADE DE EDUCANDOS ORALIZADOS

TABELA 6 – NÚMERO DE EDUCANDOS USUÁRIOS DE LÍNGUA DE SINAIS

GRÁFICO 1 – RELEVÂNCIA DO BILINGUISTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE CATEGORIAS PARA CONCEITO DE SURDEZ, FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS NOS QUESTIONÁRIOS E EXEMPLOS DE TRECHOS RETIRADOS DOS QUESTIONÁRIOS

QUADRO 2 – RELAÇÃO DE CATEGORIAS DEFINIDORAS DE BILINGUISTO SEGUNDO AS PROFESSORAS, FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS NOS QUESTIONÁRIOS E EXEMPLOS RETIRADOS DOS QUESTIONÁRIOS

QUADRO 3 – RELAÇÃO DE CATEGORIAS PARA A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS BILÍNGUES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS, FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS NOS QUESTIONÁRIOS E RESPECTIVOS EXEMPLOS

QUADRO 4 – RELAÇÃO DE CATEGORIAS IDENTIFICADORAS DE PRÁTICAS BILÍNGUES NA PRÁTICA DOCENTE, FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS NOS QUESTIONÁRIOS E RESPECTIVOS EXEMPLOS

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT.....	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS	12
MEMORIAL EDUCATIVO	15
INTRODUÇÃO	26
Capítulo 1.....	29
EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONTEXTUALIZAÇÃO.....	29
1.1 – BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS	29
1.2 – A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DO BRASIL.....	35
1.2.1 – A educação de surdos na legislação brasileira.....	37
1.3 – SURDEZ: UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	38
Capítulo 2.....	40
BILINGUISMO	40
2.1 – DEFININDO BILINGUISMO	40
2.2 – ORALISMO	43
2.3 – COMUNICAÇÃO TOTAL	44
2.4 – A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	45
2.4.1 – Língua de sinais como primeira língua (L1).....	46
2.4.2 – Língua escrita e língua oral como segunda língua (L2).....	48
Capítulo 3.....	50
BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	50
3.1 – BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA PRÁTICA POSSÍVEL.....	50
3.2 – AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PRÁTICAS BILÍNGUES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	51
Capítulo 4.....	56
OBJETIVOS.....	56

Capítulo 5.....	57
METODOLOGIA	57
5.1 – CONTEXTO DA PESQUISA.....	57
5.2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	58
5.3 – PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	58
5.4 – INSTRUMENTO UTILIZADO NA PESQUISA	59
5.5 – PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	60
Capítulo 6.....	62
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
PERSPECTIVA PROFISSIONAL.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE.....	97
Apêndice A – Questionário aplicado para a aquisição de dados para a pesquisa.....	97

PARTE I
MEMORIAL EDUCATIVO

Minha história

Nasci em Brasília, em 22 de novembro de 1988. Filha primogênita de Antonio José da Silva Filho e Maria Barbosa Lobo da Silva ambos nordestinos, que lutaram – e lutam – para cuidarem e educarem a mim e a minha irmã, a Carol. À pouco tempo, em um trabalho da faculdade, na disciplina “Educação de adultos”, descobri que a nossa história é mesmo uma história de luta, mas uma luta amorosa e repleta de dedicação. Digo isso porque sou moradora do Paranoá desde 1988, e a antiga Vila Paranoá foi constituída a partir de um processo de luta e resistência das pessoas que habitavam naquele espaço. Não me recordo de muita coisa daquele tempo, porém meus pais contam que eram muitas latas na cabeça (ou no carrinho de mão), muitas negociações com a polícia e com o governo, muita resistência e, sobretudo, muita solidariedade. Depois que fomos remanejados para o espaço que hoje se constitui a Região Administrativa do Paranoá as “coisas” começaram a melhorar.

A partir de agora, neste memorial, me aterei em descrever sobre a minha vida educativa.

Aos 3 anos de idade, estudei em uma escolinha próxima de minha casa (Paranoá), da qual não me recordo o nome, mas lembro perfeitamente da professora e do ambiente. Era um lugar muito aconchegante e convidativo, onde passei somente um ano e meio, porém foi bastante proveitoso e significativo para a minha vida, tendo em vista que lá despertei o interesse pela leitura e fui me formando (ou me descobrindo) uma criança extremamente curiosa, para desespero dos meus pais.

A Tia Antonia, a professora, era muito atenciosa e sempre que podia conversava com meus pais a respeito do meu “desempenho escolar”. Segundo meus pais, ela dizia que eu era muito calada, mas sempre que solicitada eu participava dos trabalhos propostos. Como a escolinha era próxima da minha casa (sete ruas acima) e a Tia Antonia havia se tornado amiga da família, ela sempre me visitava. Recordo-me que certa vez cai doente

em virtude da catapora que eu havia contraído e ela foi até a minha casa me visitar e levou alguns exercícios para que eu pudesse acompanhar a classe quando voltasse para a escola.

A Tia Antonia incentivava-me a ler. Para isso, lembro que ela sempre pedia para que eu, a partir das imagens que constavam nos livros, inventasse uma história. Eu gostava muito do livro da Joaninha e todas as vezes que eu ia contar uma história utilizava as imagens deste livro, só mudava a história.

Ainda na escolinha da Tia Antonia, no mesmo ano, aconteceu a “Festa de Fim de Ano”, na qual eu fui oradora da turma. Fiquei muito contente e lembro que recebi uma faixa de “honra ao mérito” por ter me destacado durante aquele ano.

Mesmo mudando de escola a Tia Antonia nunca deixou de me acompanhar. Sempre que encontrava com os meus pais ela os questionava sobre o meu desempenho escolar

No ano seguinte, fui transferida para o Jardim de Infância do VI COMAR, onde fiquei os três períodos do jardim. Agora, tudo era novo. Diferentemente do ano anterior, eu estudava em uma escola longe de casa; não era mais o meu pai que me deixava na escola, mas sim o Tio da Van – responsável por mim no percurso de casa para a escola. No início, fiquei muito insegura, porém não chorei no primeiro dia de aula. Acho que foi porque já estava habituada a ficar sem meus pais durante um determinado período do dia, já que meus pais sempre trabalharam fora. Aqui, gostaria de registrar que meu pai foi quem chorou no meu primeiro dia de aula. Como já disse, eu estava um pouco insegura, mas fiquei encantada com o tamanho da escola e com a quantidade de brinquedos da mesma.

Sobre o meu primeiro período não tenho muitas recordações. Só lembro que o nome da tia era Odete. Com a Tia Odete aprendi a importância de lavar as mãos antes de comer. A hora do lanche era uma hora “Sagrada”.

Ainda não falei, mas sou de uma família Católica “praticante” (não gosto muito desta denominação). Estou adiantando isso porque, sempre antes de lancharmos rezávamos.

Durante este período, meus pais sempre iam às reuniões. Eles sempre ouviam as mesmas coisas: “Ela é muito ‘quietinha’. Não dá trabalho.” Não sei se isso era bom ou ruim, mas confesso que o fato de ser ‘quietinha’ nunca toliu a minha criatividade.

Em casa, meus pais me incentivavam bastante. Esse período coincidiu com o nascimento da minha irmã, a Carol. Fiquei muito feliz com a chegada dela. Hoje é uma grande amiga.

No segundo período do jardim eu aprendi “técnicas de jardinagem”, pois os alunos eram responsáveis pelos jardins da escola. Eu gostava muito dos jardins e tinha o maior zelo. Até tentei criar um jardim em casa, mas não deu muito certo: meu cachorro comeu tudo.

Sempre fui muito preocupada com os meus deveres e isto, de algum modo, me trazia alguns problemas. Em virtude de minhas preocupações, me tornei uma criança muito chorona (e isso permanece!). Ao primeiro sinal de uma coisa não dá certo eu já estava aos berros. Na “Festa do Dia dos Pais” tentei fazer uma homenagem para meu pai, porém não consegui concluir minha fala, pois fiquei muito emocionada e comecei a chorar muito. Isto ficou marcado na minha memória, pois fiquei com muita vergonha.

No terceiro período, conheci a professora que marcaria a minha vida educativa profundamente. Ela chama-se Sônia. Tenho um grande carinho por ela. Com ela descobri o prazer da leitura e o sabor da curiosidade. Sou muita grata a ela pelas descobertas que fiz e que me formaram.

Ao final do terceiro período, na “Formatura”, mais uma vez eu fui a oradora da classe. Meus pais ficaram muito orgulhosos de mim. Recebi uma medalha de “Honra ao mérito” pelo meu bom desempenho na escola. Chorei

muito, por saber que iria deixar tudo aquilo para trás, pois agora eu iria ingressar no ensino fundamental. E esta foi a conclusão de mais uma etapa da minha vida educativa.

A educação infantil representou uma etapa de conquistas, em que cresci bastante e aprendi a lidar com alguns obstáculos. Durante esta etapa tive minha avó paterna como personagem secundária e meus pais sempre muito presentes na minha educação, apesar de que sempre contei com os “cuidados” de babás, mas isso não quer dizer que a minha família não estivesse presente, pois a qualquer sussurro meu, a minha avó já estava lá, investigando para saber o que aconteceu.

Agora, já no ensino fundamental, a minha família continuava presente na minha educação. Agora eu estava estudando em uma escola maior, com mais “tias”, aliás, com mais professoras e mais alunos. Era a Escola Classe 209 Sul.

Minha turma da primeira série era uma turma pequena, com muitas meninas e poucos meninos. A minha professora chamava-se Adinalva. Não tenho muitas lembranças dela, só lembro que ela conversava muito com minha mãe. Na primeira série, lembro que eu sempre estudava em casa a matéria que a professora passava em sala. “Passei de ano” tranquilamente, pois já sabia ler, desde o jardim. Fui para a segunda série toda entusiasmada, cheia de expectativas e curiosidades.

Minha professora da segunda série chamava-se Sônia. A sua proposta de trabalho era repleta de exercícios para casa. Eu até que gostava de fazer esses exercícios, mas a professora Sônia exagerava!

Quando fui aprovada para a terceira série (1998), com a professora Flora, por sinal uma excelente professora, passei a freqüentar a biblioteca assiduamente. A bibliotecária passou a separar livros para me emprestar. Minha avó chegou a se irritar com tanta leitura. Ela reclamava da minha atenção exacerbada aos estudos e desatenção para a “meninice”.

Na terceira série, meu pai me deu de presente uma gramática. Minha mãe achou um absurdo, pois, segundo ela, eu era muito nova para aprender as regras da gramática.

Recordo-me que eu estava na terceira série quando minha irmã estava aprendendo a ler. Ela detestava as aulas de leitura e por isso aprendeu a ler somente na primeira série.

A quarta série foi uma fase marcante na minha vida educativa. Durante este período eu comecei a participar da catequese. E na escola, a minha nova professora, a Ivone tornou-se amiga da minha mãe, assim como a diretora, afinal de contas há três anos minha mãe participava do Conselho Escolar, como conselheira. Por isso, minha mãe era ativa na minha educação.

A quarta série foi bastante proveitosa. Fiz muitos amigos, participei de todas as festas promovidas pela escola e, mais uma vez, fui oradora da turma na “Formatura”. Minha turma foi vencedora da gincana da Festa Junina. Eu continuava com o perfil de uma boa aluna e meus pais continuavam ativos na minha vida educativa.

Neste período destaco a importância da família na minha educação. A participação dos meus pais na escola e na vida diária foi bastante significativa para o meu crescimento pessoal. Sou muito grata por todos os esforços dos meus pais.

Na quinta série mudei de escola, mas continuava estudando em escola pública, a propósito eu sempre estudei em escola pública. Nestes anos eu descobri muitas habilidades fora da escola. Comecei a fazer natação, aulas de cerâmica (arte em argila), teatro, vôlei e tênis de quadra e de mesa. Descobri, nos esportes, um prazer e uma disciplina que eu não tinha. Minha mãe, no início, gostou muito da idéia, porém, com o passar dos anos, ela não estava muito contente, pois eu estava sobrecarregada de tarefas extracurriculares, e isso não era bom, pois poderia prejudicar o meu

desempenho escolar. Mas não foi o que aconteceu. Meu desempenho continuava o mesmo.

Certa vez, na 6ª série, tirei 7 na média final de Matemática. Fiquei muito chateada, chorei muito. Aqui, fica claro que meus pais nunca me cobraram de forma excessiva em relação aos estudos. Na verdade, a cobrança partia de mim. Sempre fui muito rígida comigo mesma, e hoje vejo que isso repercutiu, algumas vezes, de maneira negativa.

Neste período começaram a surgir os rótulos. Eu era conhecida como a CDF (Cabeça de Ferro). No início, eu achava isso terrível, porém com o passar do tempo fui me acostumando, tendo em vista que na 7ª série eu era considerada uma boa aluna, mas os professores reclamavam que eu conversava excessivamente.

Minha mãe continuava engajada na escola. Agora ela era Conselheira da minha escola e da escola da Carol. Minha mãe participou da organização de algumas festas como a Festa das Nações, Festa da primavera.

A Festa da primavera marcaria a minha vida. Durante a organização desta festa minha amiga foi baleada no tórax. Foi desesperador. Fiquei atordoada e não consegui ajudá-la, eu só sabia chorar e gritar. Felizmente, um senhor morador do prédio próximo da escola prestou socorro e nada mais grave aconteceu. Até hoje a história não foi esclarecida, a única coisa que sabemos é que minha amiga foi vítima de “bala perdida” e que o tiro era destinado à um integrante de uma gangue da Asa Sul. Graças à Deus, minha amiga não sofreu nenhum trauma grave.

Este período foi muito importante pra mim, apesar do episódio descrito acima e do falecimento da minha avó, no auge de seus 105 anos. Nesta época me tornei mais assídua na Igreja, até porque eu havia recebido o sacramento da Crisma.

Meus pais, principalmente o meu pai, me preparavam para uma nova e decisiva fase da minha vida: o ensino médio, onde algumas decisões precisariam ser tomadas com muita responsabilidade.

A partir do ano de 2004 comecei a cursar o ensino médio no Centro de Ensino Médio Setor Leste. Lá, fui separada de todos os meus colegas do ano anterior. Fiquei muito decepcionada, no entanto fiz outras e muitas amizades rapidamente.

Durante o ensino médio decidi não fazer outras atividades além de estudar. Minha mãe achou ótimo, pois, segundo ela, este período seria decisivo. E eu deveria continuar sendo uma boa aluna, e assim o fiz.

Em toda a minha vida escolar eu aprendi a ter MEDO de reprovar. Aprendi isso com os meus colegas, com alguns professores e interiorizei isto. Contudo, no ensino médio esses “medos” vieram à tona: medo de não passar na UnB, já que eu havia “aprendido” que eu deveria cursar o ensino superior em uma Universidade Federal. Para isso, deveria me dedicar ao PAS. Dentre muitas decisões que tomei uma deixou meus pais e amigos com uma “pulgã atrás da orelha”: eu decidi não fazer cursinho pré-vestibular (ou pré-PAS), pois o considerava muito estressante. Preferi estudar em casa. No início foi difícil criar uma rotina, mas depois me adaptei.

Além de estudar para passar na UnB, fiz muitas coisas agradáveis no Setor Leste. Atuei em várias peças teatrais, aliás, vale ressaltar que o teatro, de alguma forma, também tem me formado, pois negligenciar a importância deste na minha formação seria como desconsiderar parte da minha história.

Ainda no Setor Leste, conheci alguns professores que me motivaram a escolher o curso de Pedagogia, posteriormente. Entre eles o professor Luís Guilherme que é professor de História foi uma grande referência para a minha escolha. Ele sempre tratou a Educação com muita seriedade e compromisso, e aí se esconde toda a minha admiração por ele.

Paralelamente à escola, nesta época eu estava participando de um grupo da minha Paróquia o JAM (Juventude de Ação Mariana), o qual tem me educado até hoje, a mim e a toda minha família, a partir desse grupo cresci muito na fé e na Graça.

Ao fim do terceiro ano do ensino médio, eu já sabia que optaria no PAS pelo curso de Pedagogia, mesmo querendo fazer Direito. A propósito, quando eu soube que havia sido aprovada na UnB eu estava cursando Direito na UCB (Universidade Católica de Brasília). Tranquei o curso de Direito para cursar Pedagogia e não me arrependo pela decisão tomada; apesar de que, se dependesse somente da minha vontade eu cursaria os dois cursos simultaneamente, porém meus pais não permitiram essa façanha.

Quando fui aprovada na UnB, passei por um “rito de passagem”. Agora já não era a ‘Virgínia’, mas sim a aluna da UnB. Fiquei muito impactada com esse novo “rótulo”. Por isso, no primeiro semestre tive medo. Medo de reprovar, medo de não conseguir, medo de não me adaptar, foram muitos “medos”. Mas enfim, sobrevivi! Não “sobrevivi” sozinha. Contei com a ajuda de muita gente: minha família, meu namorado, meus santos, meus antigos amigos, meus novos amigos. Os últimos também são estudantes da UnB e alguns estão caminhando comigo até hoje.

Durante este tempo algumas coisas interessantes aconteceram em minha. Uma delas foi a oportunidade de conviver com a diversidade de uma maneira bem clara. Conheci outras crenças, religiões, outras visões de mundo que acrescentam, significativamente, à minha humanidade e religiosidade.

A Universidade de Brasília me possibilitou trabalhar no Programa de Apoio a Pessoa com Necessidade Educacional da UnB (PPNE). Este programa me deu a oportunidade de conhecer a especificidade da Educação Especial. No Programa fiz muitos amigos que marcaram a minha história e contribuíram para a minha escolha durante o curso em torno da Educação Especial.

No decorrer de minha passagem pela UnB, outro fato que marca a minha história é o meu namoro com o Cleverson Diego. Tê-lo conhecido foi uma das coisas mais belas que poderiam ter me acontecido, afinal, tudo aconteceu de uma maneira, divinamente programada. Conhecemo-nos em um retiro da Igreja Católica, em 2007, e hoje ele é muito amado por mim e por toda a minha família.

Alguns infortúnios também marcaram a minha vida, durante a minha passagem pela academia, como o falecimento do pai do meu namorado em 24 de maio de 2009, fato que me abalou muito.

O Programa de Educação Tutorial – PET – também faz parte da minha história. Enquanto estive na UnB tive a oportunidade de trabalhar com o PET. Lá aprendi muito sobre a academia e sobre a vida. O PET me faz refletir sobre o ato de educar. No PET descobri caminhos para a Educação.

Considero que fato marcante para a vida de qualquer estudante da UnB é o fim de semestre. A cada fim de semestre é uma nova “crise de aflição” que só com o apoio divino, dos meus pais, da minha irmã, do meu namorado e com a intercessão da Virgem Maria consigo superar.

Agora ao final do curso, percebo por quantos percalços passei para chegar até aqui, mas ao olhar para trás vejo que valeu à pena.

PARTE II

MONOGRAFIA: AS IMPLICAÇÕES DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

INTRODUÇÃO

A educação está presente em todas as sociedades humanas e as formas como ocorre e o que esta compreende são elementos peculiares de cada cultura. Neste sentido, a educação é encarada como um processo de socialização dos indivíduos em uma dada cultura. Todos os elementos e noções que um sujeito apreende e que faz dele membro pertencente de uma comunidade constitui um processo educativo. O processo educativo é aquele que socializa um sujeito em uma determinada cultura, processo formador de identidades, processo em que os sujeitos estão em constante interação.

No senso comum, a educação está restrita aos muros da escola, ou seja, a educação é sinônimo de escolarização. No entanto, não é esta abordagem que se quer defender neste trabalho, pois o que se entende por educação é um processo de ensino e aprendizagem, em que aquele que aprende também ensina e aquele que ensina também aprende, desse modo, é um processo recíproco, com vista para a socialização de saberes e competências que podem ocorrer em tempo e espaço distintos.

Segundo Buzar (2009), o principal objetivo da educação é compreender a interação social que ocorre entre os sujeitos em determinado meio em que o indivíduo está inserido. Por isso, na perspectiva de Vigotski (1983 apud BUZAR, 2009), o comportamento humano e a educação estão vinculados ao meio social, o qual determina e organiza o comportamento humano, desse modo:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos [...] os processos psicológicos são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana (VIGOSTSKI, 1987, p. 75 – 76 apud

Após esta breve discussão a respeito da educação enquanto um processo contínuo e formador, por excelência, vale salientar que o foco deste trabalho é a educação de surdos. Os estudos na área de surdez tem aumentado consideravelmente, logo, isso tem contribuído para melhoria da mesma. Essa melhoria se deve ao envolvimento da comunidade surda na sociedade civil organizada e, conseqüentemente, na escola.

No que tange a implicação das práticas bilíngües na educação de surdos, – tema focal do presente trabalho – entende-se que estas podem contribuir, positivamente, para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa surda.

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar a influência das práticas bilíngües na educação de surdos. Além de verificar o conhecimento de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) à respeito da surdez; conhecer a concepção de educação bilíngüe de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E por último, identificar práticas bilíngües na educação de surdos inseridos no sistema educacional da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal.

O trabalho está estruturado em seis capítulos, sendo que o primeiro traz um panorama geral sobre a história da educação de surdos, considerando o Brasil e o mundo, de maneira que contextualiza a educação de surdos na História.

O segundo capítulo refere-se ao bilinguismo. Este capítulo pretende definir a concepção de bilinguismo e outras vertentes, que muitas vezes se opõem a primeira. Ainda neste capítulo trata-se da relevância da aquisição de uma língua para um indivíduo e a importância da LIBRAS como primeira língua do sujeito surdo.

O terceiro capítulo faz referência à relação dialógica entre o bilinguismo e a educação de surdos. Desse modo, neste capítulo trata-se das implicações pedagógicas trazidas pelas práticas bilíngues.

No quarto capítulo, reforça-se os objetivos da pesquisa. Enquanto, no quinto capítulo se esclarece sobre a metodologia de pesquisa, que é uma metodologia qualitativa. Vale salientar que a pesquisa foi efetuada por meio de questionário (ver apêndice) aplicado pessoalmente. A pesquisa aconteceu em fevereiro de 2011, em uma Escola Classe do Paranoá e no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), ambas localizadas no Distrito Federal.

No último capítulo, tem-se a análise e discussão dos dados. Neste capítulo, discorre-se, à luz de autores como Skliar (1997,1998, 1999), Quadros (1997, 2006), Vigotski (1983, 1989, 1998), para que os dados sejam suficientemente explorados. Ressalta-se que a discussão dos resultados obtidos na pesquisa foi feita a partir da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1998).

Por fim, nas considerações finais, retoma-se os pontos mais significantes para a pesquisa.

Capítulo 1 – EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 – BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Na história antiga, o sujeito surdo ou mesmo qualquer outro indivíduo que apresentasse alguma característica que o diferenciasse dos outros indivíduos era permitido aos pais ou responsáveis pelo sujeito que o sacrificassem, já que o sujeito “deficiente” não era socialmente produtivo.

Durante os séculos X a IX a.C, as leis permitiam que os recém-nascidos com sinais de debilidade ou algum tipo de má formação fossem lançados ao monte Taigeto. Além disso, algumas culturas entendiam que a presença de um indivíduo “deficiente” na família era uma espécie de maldição. Ainda na história antiga, a palavra “surdo” era utilizada pelos ouvintes como sinônimo de falta, deficiência, vazio e ineficácia.

A história acerca da educação de surdos ainda possui uma outra estigmatização em torno da concepção de surdez; durante muito tempo utilizou-se a nomenclatura surdo-mudo – esta é mencionada por muitos até os dias atuais –, em que mudo significa fealdade, vazio, privado de cor.

Os pensadores da época entendiam que o indivíduo só poderia expressar o pensamento através da palavra falada. Nesse sentido, a afirmação de Fernandes e Correia (2008) refuta essa abordagem em torno da linguagem e desenvolvimento cultural do sujeito, pois afirmam que o sistema lingüístico é tido como condição para o desenvolvimento cultural, a partir do qual o ser humano descobre uma maneira de adaptação ao meio e novas formas de pensamento, assim transformando sua concepção de mundo. Porém, o sistema lingüístico não é, obrigatoriamente, oral. Este pode ser desenvolvido de diversas maneiras.

Segundo o pensamento da época quando o surdo não era sacrificado, era tido como um ser irracional, primitivo, não educável, não cidadão; pessoas castigadas e enfeitiçadas, como doentes privados de alfabetização e instrução,

forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis; viviam sozinhos e abandonados na miséria. Eram considerados pela lei e pela sociedade como imbecis.

Na Idade Média, a Igreja e, conseqüentemente, a sociedade civil restringiam os surdos de receberem herança, celebrarem missas, casarem-se, esses fatos só eram possíveis através de autorização benevolente do Papa, tendo em vista que os surdos eram considerados sujeitos sem alma.

Dessa maneira que vai se configurando a história da educação de surdos: uma história repleta de estigmatização, em que o estigma é a diferença que inclui a pessoa em um determinado grupo, em uma categoria comum. O estigma pode criar tensões, pois está fundado na crença de que o sujeito estigmatizado não é completamente humano (BOTELHO, 2005). Essa estigmatização reflete uma concepção negativa em relação à surdez.

É importante ressaltar, que sobre a educação de surdos na época descrita não havia notícias, já que os sujeitos surdos eram vistos como primitivos e por isso ficaram sem estudar até o século XV.

Segundo Skliar (1977 apud BUZAR, 2009) foi Bartollo della Marca d'Ancona, advogado e escritor do século XIV, quem primeiro defendeu a instrução do indivíduo surdo. D'Ancona não definiu se esta instrução deveria ser na língua de sinais ou na língua oral. Contudo, entendia que esta ação traria conseqüências ao aspecto legal.

Há relatos de que nessa época foi encontrado no livro "De Inventione Dialectica" de Rodolfo Agrícola a tentativa de ensinar uma criança surda como se comunicar oralmente e por escrito.

Ainda no século XV, Girolamo Cardano concluiu que a surdez e, por conseguinte, a ausência de palavras não eram um impeditivo para a compreensão das idéias. Cardano era médico e dedicou-se ao estudo da boca e do cérebro. Aqui, pode-se notar a influência das ciências médicas nas

concepções e compreensão da surdez contrapondo-se à educação. Cardano, ainda tentou desenvolver um método de ensino, mas, não deu continuidade, dando prioridade à medicina.

Alguns estudiosos admitem que o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584) foi quem inaugurou a educação de surdos. Ele instruiu surdos filhos da nobreza, para que eles tivessem privilégios perante a lei. Pedro Ponce de Leon instruiu os irmãos do Conde de Castilla, Francisco e Pedro de Velasco. De acordo com Skiliar (1997, p.22 apud BUZAR, 2009, p.26):

Não se possuem muitas informações acerca do método que utilizou, porém se sabe que tratava as crianças surdas, em geral filhos de nobres, aos quais ensinava a falar, a ler, a escrever, a fazer contas, a orar, a assistir a missa e a confessar-se através da palavra. Alguns de seus alunos, inclusive receberam uma instrução particular em campos tais como a filosofia, a astrologia, a história etc.

Existem registros que defendem que León desenvolveu um alfabeto manual, que ajudava os surdos a soletrar as palavras. E que ele havia surgido a partir da comunicação gestual dos monges, já que estes faziam votos de silêncio.

Como explicitado anteriormente, os primeiros educandos surdos eram filhos ou parentes de pessoas influentes. Assim, torna-se evidente que a instrução de surdos surgiu como uma maneira de ensinar aos sujeitos surdos gerenciarem o patrimônio da família.

A educação de surdos no século XVI sempre esteve relacionada às condições financeiras da família, pois somente pessoas financeiramente amparadas podiam contratar um educador para seus filhos e parentes.

Juan Pablo Bonet considerando o trabalho iniciado por León, estudou sobre a surdez e se tornou educador. Escreveu sobre as maneiras de ensinar os surdos a lerem e a falarem, por meio do alfabeto manual. Bonet proibia o

uso da língua gestual, optando pelo método oral. Em seu livro “Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos”, Bonet afirma que: “[...] para ensinar ao mudo o nome das letras simples [...] o mestre e seu alunos devem estar a sós, sendo uma operação que requer a maior atenção e para qual convém abandonar qualquer motivo de distração” (SKLIAR, 1977, p. 23 apud BUZAR, 2009, p. 27).

O médico britânico John Bulwer entendia que a língua gestual era fundamental na comunicação dos surdos, por isso foi um dos primeiros a criar um método gestual para a comunicação com e entre surdos. Vale ressaltar que a comunicação gestual, citada algumas vezes neste trabalho, não se configura como uma língua, diferentemente da língua de sinais. A palavra gestos é utilizada para descaracterizar a língua de sinais como língua.

Os gestos são comuns, todos entendem. Mas, os sinais só entendem os que conhecem a gramática da língua (BUZAR, 2009). Mais tarde, George Dalgarno juntou-se a Bulwer e criaram um sistema linguístico para ser utilizado por surdos.

A oralização sempre esteve presente na história da surdez, como evidenciado pelo médico suíço Konrah Amman. Ele defendia a leitura labial, já que acreditava que a fala era uma dádiva de Deus que tornava a pessoa humana; portanto, para Amman, os surdos não eram humanos. E os métodos gestuais prejudicavam o desenvolvimento da fala e do pensamento.

Nesse contexto, nota-se, mais uma vez, os percalços da estigmatização e preconceito, os quais perduram até os dias atuais.

Em 1760, Charles Miguel de L’Epèe educou surdos através dos “sinais metódicos”, que seguiam palavra por palavra a gramática da língua francesa (SKILIAR, 1977 apud BUZAR, 2009). Anos antes, L’Epèe fundou o Instituto Nacional de Surdos – Mudos de Paris.

No Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris (INJS), L'Epèe acolhia jovens pobres que viviam nas ruas de Paris. A intenção era aprender com eles a sua forma de comunicação. O Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris representa uma transformação no âmbito educacional, logo, o modelo educativo que era individual passa a ser coletivo. Essa mudança traz aos surdos a possibilidade de estudarem em grupo e assim fortalecerem sua cultura, construir uma identidade e uma língua. Assim, valoriza-se e reconhece-se esse tipo de comunicação.

L'Epèe ensinava aos educandos surdos a língua escrita, a partir dos "gestos" instituídos pelos educandos. O método ficou conhecido como "sinais metódicos" e inspirou a fundação de várias escolas para surdos na Europa e nos Estados Unidos.

Os alunos surdos aprovados por L'Epèe passavam a ser, no Instituto, os professores de outras crianças surdas. Essa iniciativa impulsionava a criação de outras escolas para surdos no mundo todo. Como é o caso do Brasil, que contou com a participação de Huet na fundação e organização do primeiro instituto de surdos no Brasil, que será aprofundado adiante.

O Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS) tornou-se referência mundial de educação para surdos. L'Epèe demonstrava, constantemente, os resultados obtidos no INJS. Isso revelava a capacidade intelectual dos educandos surdos, visto que eles respondiam em francês, latim e/ou italiano a duzentas perguntas sobre religião. Além de fazerem os sinais de duzentos verbos e responder sobre suas conjugações. As avaliações denotavam a faculdade intelectual dos alunos surdos, sobretudo a sua capacidade de aprender.

O estudo e o método de L'Epèe foram descritos e publicados no livro "Instruction dês Sourdes et Muets par la Voie des Signes".

O professor Jacob Rodriguez Pereira (1715 - 1790) também se destacou na história da educação dos surdos. Ele tinha uma irmã surda, em virtude disso

interessa-se pela educação da garota. Rodriguez Pereira estudou Bonet, Wallis e Amann. A partir de seus estudos Rodriguez Pereira passa a defender a oralização dos sujeitos surdos. Junta-se a ele o alemão Samuel Heinicke (1729 - 1784), que educou um surdo, ensinando-lhe a escrever e a falar oralmente. Heinicke oralizou outro surdo que se apresentou publicamente. Esse feito rendeu ao educador alemão o convite do príncipe Frederico Augusto para fundar a primeira escola pública para surdos, em 1789.

Alguns estudiosos afirmam que Samuel Heinicke foi quem definiu o método hoje conhecido como Oralismo. Heinicke e L'Épée mantiveram um debate sobre os métodos utilizados por cada um deles, tendo em vista que os métodos se opunham.

A história narra que antes da supremacia oralista a educação de surdos estava caminhando para uma educação bilíngüe:

Os surdos participavam do debate cultural e educativo da época; os adultos surdos eram os maestros das crianças surdas; a língua de sinais era considerada a primeira língua dos alunos surdos; o bilingüismo era uma política de muitas escolas, uma relação entre a língua de sinais e a língua escrita. Existe uma rica produção artística e científica dos surdos entre 1780 e 1870 (SKILIAR, 1997, p. 32 apud BUZAR, 2009, p. 30; tradução nossa)

No entanto, com a imposição das concepções oralistas, em 1886, o Ministro de Instrução Pública da França proíbe a utilização do método mímico nas escolas. A partir disso, o oralismo torna-se método oficial de ensino. Ensinar o surdo a falar agora era o grande mérito das escolas para surdos, pois um surdo que fala é resultado das mais rebuscadas tecnologias. A troca de método teve muitas polêmicas e resistência. Para tanto, foram organizados muitos Congressos para se discutir essa questão.

Um deles foi o Congresso de Milão em 1880. Segundo SÁ (2002), o Congresso de Milão foi o auge para a implantação do modelo clínico-terapêutico, dando destaque para o modelo ouvinte como paradigma e a língua

na modalidade oral como objetivo principal. O Congresso de Milão, que tratava das questões da educação de surdos no mundo não permitiu a participação de sujeitos surdos.

Portanto, neste Congresso foi definido que as línguas de sinais deveriam ser fortemente combatidas (SKLIAR, 1998b apud SÁ, 2002). Anteriormente, tentou-se manter os surdos em asilos, mas essa medida teve uma reação inesperada, então a saída para os oralistas era produzir “surdos aceitáveis”, ou seja, surdos oralizados.

Diante do exposto anteriormente, a história da educação de surdos está circundada pela influência dos sujeitos não-surdos. Não obstante, a educação de surdos também é produto de resistência, pois os sujeitos surdos e ouvintes que se motivam pela causa dos surdos se organizam para buscar os direitos dos indivíduos surdos. Além de requerem a observância dos direitos que já foram adquiridos.

Skiliar (1998b, p.17 apud SÁ, 2002 p. 59) afirma que

O surgimento de associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais, o humor surdo, etc. constituem apenas alguns dos muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante.

1.2 – A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO DO BRASIL

A educação de surdos surge no Brasil em meados de 1857, conforme explicitado pela Lei nº 839 que regulamenta o Instituto dos Surdos Mudos (ISM) mantido pelo poder imperial de D. Pedro II.

A trajetória da educação de surdos está permeada por mobilizações por parte dos sujeitos em busca de uma educação sem os ditames ouvintistas. Nesse sentido, o primeiro professor de surdos no Brasil foi um educador surdo de nacionalidade francesa, Eduard Huet. A França já compreendia que era

necessário que indivíduos surdos fossem responsáveis pela formação de seus pares.

Porém, a grade curricular do Instituto dos Surdos Mudos do Brasil deixava pistas da abordagem adotada pela educação da época, pois disciplinas centradas na oralidade faziam parte do currículo e, posteriormente, passaram a ser fundamentais. A educação para surdos, no Brasil, em 1874, não contemplava, nem de longe, a demanda existente, tendo em vista que as expectativas sociais a cerca do indivíduo surdo eram pautadas em preconceitos e estigmas. O próprio Instituto oferecia aos surdos somente cursos de sapateiro e encadernação. Isso denuncia a estigmatização e pouca expectativa sobre o indivíduo surdo.

O modelo de educação para surdos oferecido pelo Instituto passou a ser questionada por alguns membros da sociedade, já que muitos entendiam que o fim da educação de surdo-mudo não é formar homens de letras (SOARES, s.d. apud BUZAR, 2009). Além disso, as concepções educacionais do Instituto previam que para o surdo se integrar na sociedade era necessário que ele aprendesse a se comunicar como a maioria – os ouvintes. Desse modo, em 1911, o Instituto dos Surdos Mudos, adotou o método oral puro na educação do surdo brasileiro. E, em agosto de 1957, o ISM passou a se chamar Instituto Nacional dos Surdos Mudos. Isso significa que a partir desse momento a oralização passou a ser uma política nacional de educação, legitimada por aqueles que “defendem” os interesses dos sujeitos surdos.

O número de surdos no Brasil em 1957 era de 50 mil, porém, somente 1,5% tinham acesso a educação oficial sistemática. Aqui, nota-se uma crise acentuada entre demanda e atendimento.

No ano de 1957, o Instituto Nacional de Surdos Mudos passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A partir da década de 80 as pessoas surdas começam a se mobilizar para reclamarem por seus direitos. E, em 1984, surge a Federação Nacional de Educação e Integração de

Suros (FENEIS). Os movimentos sociais, sobretudo as Associações de Surdos, vinculados a educação de surdos têm um papel fundamental nas conquistas e progressos no processo educacional no Brasil diante do enfrentamento das problemáticas sociais, políticas e, por conseguinte, educacionais.

1.2.1 – A educação de surdos na legislação brasileira

No Brasil, o direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1988, em que no artigo 206, parágrafo I, o qual dispõe sobre os princípios da Educação, afirma que deve existir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Contudo, nem sempre isso é o que se encontra nas escolas brasileiras quando se trata de educação de surdos.

No Brasil, a educação de surdos ainda está vinculada a educação especial, apesar de que atualmente tem se mencionado e buscado uma educação inclusiva. O Brasil adotou, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, a proposta da inclusão escolar preferencialmente para alunos e alunas com necessidades educativas especiais.

A referida lei contemplou a Educação Especial no seu capítulo V, em que traz o conceito de Educação Especial no artigo 58: “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”. No entanto, no decorrer do capítulo V da LDB é explicitado que instituições especializadas podem oferecer atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, inclusive surdos. Esta proposta da LDB abre uma perspectiva mais favorável de acesso à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais (VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2002), pois, como se pode perceber pelo histórico da educação de surdos, pessoas que não estão de acordo com o padrão sofreram e sofrem com a discriminação.

Para Sá (2003), as políticas educativas, no Brasil, criam modalidades de escolarização para o surdo, pois, ou são integrados às classes regulares ou são encaminhados às escolas específicas/ especiais para surdos.

Entretanto, os surdos nem sempre são contemplados pelas políticas educacionais. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases (2006) prever “a adaptação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades” do sujeito, muitos surdos ainda continuam em classes especiais recebendo atendimento fonoaudiológico para que aprendam a falar. Além disso, quando existem salas inclusivas muitos educandos surdos são segregados e, mais uma vez, prevalece a supremacia ouvintista.

Outros estudos de cunho normativo também norteiam políticas que contemplam a educação de surdos no Brasil. Como é o caso das “Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Nessas diretrizes encontram-se direcionamentos que apontam para as funções do atendimento especializado. Uma dessas funções é a eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Além do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização.

1.3 – SURDEZ: UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Segundo Vigotski (1983), qualquer tipo de deficiência interfere nas relações humanas. De maneira geral, as pessoas se relacionam com as crianças com desenvolvimento atípico a partir de um patamar de superioridade, discriminação (BUZAR, 2009). Inegavelmente, a deficiência biológica ressignifica as relações.

Dessa forma, Vigotski (1983) recomenda à psicologia e à pedagogia que vejam a questão da deficiência a partir de um prisma social, sendo esse o

principal enfoque a ser dado na educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Ainda na perspectiva de Vigotski (1983), no que tange ao desenvolvimento, as crianças surdas conseguem atingir o mesmo nível das crianças ouvintes, mas precisam utilizar caminhos diferenciados. Desse modo, evidencia-se o caráter social da educação de crianças com desenvolvimento atípico. Nesse sentido, Vigotski afirma:

“A falta de audição é uma perda menos grave que a falta de visão. O mundo está representado na consciência do homem, predominantemente como fenômeno visual. Na natureza humana os sons desempenham um papel decididamente menor” (VIGOTSKI, 1983, p. 86 apud BUZAR, 2009, p. 37).

Assim, a surdez deve ser encarada como uma representação social, visto que está relacionada à comunicação, o que acarreta prejuízos ou ganhos para a interação social.

Portanto, o problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais e a surdez (SÁ, 2006).

Capítulo 2 – BILINGUISMO

2.1 – DEFININDO BILINGUISMO

Bilinguismo, segundo a UNESCO (1954) é “o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua” (apud SKLIAR, 1998). No que tange a educação de surdos, um dos principais fundamentos da educação bilíngue é a participação igualitária dos surdos na sociedade. Assim, esta concepção educacional oferece algumas alternativas na luta pelo reconhecimento linguístico, político e cultural na (re)interpretação da surdez.

A Suécia é o berço da educação bilíngue e da manifestação da comunidade surda contra uma educação que descaracteriza sua cultura. Em virtude da influência da comunidade surda, na Suécia, em 1981, o Bilinguismo é implantado, e chega ao Brasil em 1990.

Segundo, Quadros (1997, p. 27) o bilinguismo

[...] é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

De acordo com Fernandes e Correia (2008), o indivíduo bilíngue é um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos objetivando representar conceitos. Nesse sentido, vale ressaltar que o respeito à integridade e singularidade do indivíduo surdo é base fundante na inserção desse indivíduo no meio social e escolar.

Desse modo, o objetivo da educação bilíngue é que a criança desenvolva-se cognitivamente e linguisticamente equivalente ao percebido por parte da criança ouvinte. Além disso, uma educação bilíngue prever o

desenvolvimento de uma relação harmoniosa entre surdo e ouvinte, visto que o sujeito surdo tem acesso à língua oficial e à língua de sinais.

Estudos de Ferreira Brito (2003), Skiliar (1995), Quadros (1997) tratam a educação bilíngue como a modalidade educativa mais adequada na educação de surdos, pois permite a utilização da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2). Porém, Hoffmeister (1999, p. 121) alerta para uma questão bastante relevante na educação de surdos:

Na instrução bilíngue, temos duas estratégias principais: em uma, usamos uma língua para ensinar sobre outra língua; em outra, usamos uma língua para ensinar informações/conteúdo. Precisamos separar o aprendizado de conteúdo do aprendizado da língua. Ao usarmos uma língua para aprender uma segunda, uma vez que a língua é aprendida e operante, temos agora a escolha de como acessar as informações/conteúdo ou podemos usar a segunda língua para acessar essas informações. Quando o acesso às informações se torna impedido, como quando as informações na segunda língua se tornam muito complexas ou além de nosso alcance, podemos nos voltar para a primeira língua para poder compreender.

De acordo com a citação de Hoffmeister, entende-se que uma educação bilíngue para surdos permite à esses indivíduos o acesso facilitado às informações e conteúdos em qualquer uma das línguas – língua portuguesa e LIBRAS, no caso do Brasil.

Kelman (2008) sustenta que um bom programa bilíngue tem como características básicas a combinação do ensino de conteúdos na língua materna e o desenvolvimento no letramento.

Sobre as políticas linguísticas brasileiras, notavelmente, tendem identificar o Brasil como um país monolíngue (QUADROS, 2008). Esta afirmação é possível a partir da percepção do não reconhecimento da existência e relevância de outras línguas, colocando-as em um patamar de desfavorecimento. Desse modo, o país está, essencialmente, excluindo a

possibilidade de admitir o Brasil como um país multilíngue, ignorando, até mesmo o fato de haver falantes de famílias imigrantes, falantes de várias comunidades indígenas e falantes da língua de sinais. Desse modo, a “exclusão linguística”, acarreta a exclusão política, cultural, e, conseqüentemente, a exclusão social.

Contudo, no Brasil, o direito das crianças surdas a uma educação bilíngue é garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. O documento prever a oferta obrigatória aos alunos surdos, desde a educação infantil, uma educação bilíngue na qual a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – é a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, é a segunda (L2). A modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar.

Portanto, bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Desse modo, a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue possui um currículo organizado a partir da observação das particularidades da língua de sinais, essas particularidades podem ser de qualquer ordem. Assim, uma proposta bilíngue de educação poderia garantir o acesso a todos os conteúdos escolares, e, por conseguinte, a permanência do aluno surdo na escola.

Bilinguismo não é só a aquisição de duas línguas, sendo uma a língua de sinais e a outra a língua oral e/ou escrita. É uma mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional. Não se resume apenas à aquisição de duas línguas. (CÁRNIO et al, 2000, p. 86)

Como explicitado por Cárnio, o bilinguismo na educação de surdos requer uma mudança de paradigmas. Não é suficiente ser fluente em duas línguas: é necessário compreender todo o universo que circunda e caracteriza a surdez.

Ao definir a educação bilíngue para surdos como uma perspectiva, é possível identificar outras vertentes que permeiam a educação de surdos, porém contrapõem-se as concepções bilíngues. São elas: o Oralismo e a Comunicação Total.

2.2 – ORALISMO

De acordo com Wrigley (1996, p. 15 apud SÁ, 2002, p. 63), Oralismo é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, negam e excluem de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais. O Oralismo tanto é uma ideologia quanto um método.

O Oralismo na educação de surdos está baseado em um aporte teórico da Biologia, em que a ausência da audição requer um reabilitação e normalização para que o indivíduo seja inserido integralmente na sociedade. Portanto, a base oralista conjectura que a audição é fundamental no desenvolvimento do sujeito, logo, a falta dela acarreta prejuízos em relação à norma padrão, proporcionando um sujeito com déficit. Para os defensores do Oralismo, esse indivíduo deve ser corrigido e recuperado. Isso é possível terapeuticamente. A escola tem a função de avaliar a emissão de fonemas e articulação das palavras.

No Brasil e no mundo a abordagem oralista sempre teve força. Mas pesquisas demonstraram a fragilidade dessa modalidade na educação de surdos. Vale salientar que no Oralismo a língua de sinais é, terminantemente, proibida.

O Oralismo é resultado da história de dominação da cultura ouvinte sobre a cultura surda. Nessa perspectiva Sá (2003, p. 58) pondera:

O Oralismo impõe a língua na modalidade oral, objetivando integrar o surdo na cultura ouvinte e o afastar da cultura surda. No entanto, esta mesma imposição, que atenta contra as formas de organização

cultural e cognitiva dos surdos, acaba por alijá-lo, ainda mais, tanto da comunidade ouvinte quanto da comunidade surda. Outra crítica ao Oralismo é que, sem base cognitiva que a língua de sinais pode dar à pessoa surda, inviabiliza-se a instrumentalização lingüístico-cognitiva, gerando, assim, um círculo vicioso.

Dessa forma, o único objetivo do Oralismo é capacitar à pessoa surda para utilizar a voz, desconsiderando os outros aspectos que cercam a aquisição de uma língua.

2.3 – COMUNICAÇÃO TOTAL

Em virtude do fracasso da concepção oralista, começou a surgir uma outra abordagem na educação de surdos: a Comunicação Total. Nesta abordagem o uso de sinais surge como uma maneira “facilitadora” combinada com a comunicação oral, ou seja, língua de sinais e língua oral são praticadas simultaneamente.

Para Evans (1982, p. 90), o aspecto que caracteriza a Comunicação Total

é o conjunto de recursos comunicativos, na busca de ensinar a língua majoritária e de dar acesso a outras áreas curriculares [...] o conceito de Comunicação Total abrange uma ampla rede de atividades, mas a linguagem falada, alfabeto digital, sinais e linguagem escrita constituem seu núcleo lingüístico (apud GOÉS, 1999, p. 41).

Estudos de Marchesi (1987) apontam o surgimento de diversos métodos e sistemas de comunicação, a partir da concepção de Comunicação Total. Segundo Marchesi, esses métodos visam contribuir para aprendizagem da língua oral. Os métodos apresentam as seguintes possibilidades: língua falada sinalizada; língua falada sinalizada exata; associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação dos sons; e combinações diversas de sinais, fala, alfabeto digital, gesto, entre outros.

A Comunicação Total trouxe mudanças significativas na história dos surdos, tendo em vista que deixa de proibir a língua de sinais e passa a aceitar as particularidades da cultura surda (SÁ, 1999, p. 133 apud BUZAR, 2009, p. 34).

Por outro lado, a prática da língua portuguesa sinalizada acarreta prejuízos na aquisição da língua de sinais e não facilita no aprendizado da língua portuguesa, além de não contribuir para o reconhecimento da língua de sinais como uma Língua sistematicamente organizada, visto que utilizar a fala e sinalizá-la (codificando-a) são duas modalidades diferentes de uma mesma língua e não duas línguas.

2.4 – A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independente de qualquer fator racial, social ou cultural (SÁNCHEZ, 1990, p. 17 apud QUADROS, 1997, p. 45).

A aquisição da linguagem no processo de desenvolvimento do sujeito surdo está circundado por interpretações errôneas e estereotipadas. Vale salientar que a linguagem não é apenas uma forma de comunicação. A partir dela que se constitui o pensamento e a identidade do indivíduo. Dessa forma, o desenvolvimento do indivíduo é influenciado pelo pensamento e pela linguagem. Logo, a linguagem não possui apenas a função comunicativa, mas também auxilia na organização do pensamento. Portanto, a aquisição da linguagem contribui para o desenvolvimento cognitivo (VIGOTSKI, 1989)

Para tanto, segundo Fernandes e Correia (2009, p. 18), “propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às

fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento.” Nessa perspectiva, Quadros (1997) constata que a exposição de crianças surdas à uma condição de acesso a uma língua visuo-espacial desenvolvem a linguagem sem qualquer deficiência e de maneira similar às crianças ouvintes, diferentemente das crianças surdas sem as condições descritas anteriormente.

Sabendo-se disso é possível afirmar que essa preocupação latente em introduzir a criança surda em um contexto de aquisição da língua de sinais dar-se em função da prerrogativa, dentre outras, de que através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o indivíduo descobre novas formas de resignificação do mundo.

Segundo afirmação de Fernandes (1990, p. 59) “o objetivo da educação do *deficiente auditivo* não é apenas fazê-lo falar, mas desenvolver suas potencialidades físicas, psíquicas e sociais” (grifos nossos)

Alguns estudiosos (SKLIAR, 1998; QUADROS, 2006; BOTELHO, 2005) admitem que há duas maneiras para se implementar o bilinguismo: ensino da língua majoritária quase de forma simultânea com a aquisição da primeira língua ou o ensino da segunda língua somente depois da aquisição da primeira.

2.4.1 – Língua de sinais como primeira língua (L1)

Estudos de Vigotski (1989), Peirce (1972) revelam o quanto ineficaz se torna a tentativa de fazer uma criança surda falar. Privar a criança surda do contato com a língua de sinais nos primeiros anos de vida é impedi-la de se desenvolver enquanto sujeito.

De acordo com Quadros (1997), a língua de sinais é a língua natural do surdo e pode ser adquirida espontaneamente, desde que o indivíduo esteja em contato com usuários da língua. A aquisição da língua de sinais pelos sujeitos surdos se dá da mesma maneira que a língua oral para os indivíduos ouvintes. Portanto, a língua majoritária jamais será natural para o surdo, pois a falta da audição não permite que o dispositivo necessário seja acionado.

[...] é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar a uma criança [...] Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional [...] (UNESCO, 1994 apud QUADROS, 1997, p. 27)

A língua natural é a língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários. Esta língua é transmitida de geração em geração e, sofre modificações ao longo do tempo. Nesse sentido, Peirce (1972), assegura que a língua é algo mutável e dinâmico pelas relações lógicas entre o representante, o objeto e o interpretante.

Em uma proposta que vislumbra a língua de sinais como a primeira língua do surdo, a L1, esta língua tem o mesmo status das demais línguas, porém é prioritária nos processos educacionais dos sujeitos surdos. Isso não quer dizer que nega-se a legitimidade e importância da língua da comunidade ouvinte, tendo em vista que a língua oral contribui para a comunicação entre ouvintes e surdos.

Skliar (1998) assegura que um projeto que prime pela aquisição da língua de sinais como L1 deve ser entendido a partir de uma perspectiva política e social:

Pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política lingüística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo. Mas este processo não deve ser considerado apenas como um problema escolar e institucional, tampouco como uma decisão que afeta tão-somente um certo plano ou um certo momento da estrutura pedagógica, e, muito menos ainda, como uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. *É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas* (p. 27. Grifos nossos).

Como elucidado anteriormente, os sujeitos surdos devem desenvolver sua linguagem a partir da língua de sinais, visto que esta é a única língua que

eles podem adquirir naturalmente e a sua aquisição permitirá o processamento e o fortalecimento de outras funções superiores. Assim, a exposição precoce à língua de sinais – com sujeitos surdos, usuários da língua – é de extrema relevância para a aquisição da língua.

Segundo Botelho (2005) adquirida a língua de sinais, ela terá papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita durante o letramento do sujeito surdo.

2.4.2 – Língua escrita e língua oral como segunda língua (L2)

A linguagem escrita sempre foi um signo de poder (LODI, 2006). Esta afirmação é amplamente observada quando reflete-se sobre a relação entre a língua escrita – língua majoritária – e a língua de sinais. Nesse sentido, a escrita sempre foi um signo de poder, segregando os dominados dos dominadores, assim influenciando, diretamente, nas divisões sociais.

No que tange a aquisição de uma segunda língua (L2), Sueli Fernandes (1999) ressalta que ao estudar uma língua estrangeira qualquer pessoa tem a sensação de não saber absoluto. O bloqueio é inevitável “à medida que a produção de significações só parece possível se estiver ancorada na língua materna” (REVUZ, 1998 apud FERNADES, 1999, p. 63). No caso dos surdos não é diferente. A língua oral e/ou escrita surge como uma língua estrangeira. Essa perspectiva, para a surdez, é agravada pela concepção que preconiza um bom desempenho em linguagem oral como requisito para a aquisição da língua escrita.

Segundo Soares (1989 apud KARNOPP; PEREIRA, 2006), apesar de alfabetizadas, as pessoas nem sempre incorporam a prática da leitura e da escrita. E para as crianças surdas isso se torna mais evidente, tendo em vista que a maioria delas, por virem de famílias ouvintes, chegam à escola sem uma língua constituída e quando são iniciadas no processo de alfabetização distanciam-se das práticas de leitura e escrita, resultando em educandos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas não atribuem sentido

ao que lêem. As autoras discorrem sobre a importância da língua de sinais para a alfabetização de crianças surdas, já que a língua de sinais preenche as mesmas funções da língua falada para os ouvintes.

Portanto, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma. Após a assimilação da língua de sinais o processo de aquisição da leitura e da escrita será mais facilmente constituído pelo aluno surdo.

Nesse sentido, Regina de Souza (1998, apud SÁ, 2002) enfatiza “ensinar uma língua é mais do que expor a criança a dados lingüísticos; muito além disto, é um processo de (re)organização constante e dinâmica do ‘eu’ e do ‘outro’”.

Assim, Sánchez (1999, p. 39) demonstra uma séria preocupação em relação a educação de surdos, principalmente no que diz respeito ao ensino da língua escrita:

Entre las cosas que más preocupan em la educación de los sordos está la enseñanza de la lengua escrita. Los sordos no saben leer bien, y los maestros siguen intentando metodologías y estrategias de muy distinto corte, pero todas guiadas por la preocupación de que los sordos aprendan a leer, porque así se supone que lo hacen los oyentes. Pero cuidado: los oyentes en su mayoría, en su grand mayoría, no saben leer bien, no están em capacidad de utilizar la lengua escrita para lo que ella realmente sirve.

Capítulo 3 – BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

3.1 – BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

O Bilinguismo na educação de surdos se torna uma prática possível a partir da compreensão da língua de sinais como a primeira língua (L1) e a língua oral e escrita como segunda língua (L2). Sendo a língua de sinais a língua natural do surdo, tem-se certeza que o sujeito surdo deve ser educado em língua de sinais.

Dessa forma, na prática bilíngue, a língua de sinais é importante e imprescindível, pois possibilita o domínio linguístico e, a capacidade de expressar-se de forma plena e segura na língua escrita e/ou na língua oral, assim possibilitando comunicação com indivíduos surdos e ouvintes.

Tendo em vista a contribuição de SÁ (2002, p. 76) em que anuncia que “toda a pedagogia e o currículo são analisados como campos de luta e conflitos simbólicos”, entende-se que pedagogia adequada pode elencar algumas práticas que viabilizem uma educação bilíngue para surdos. Baseado nos estudos de Buzar (2009) dita-se alguns aspectos para uma prática bilíngue eficaz: deve ser buscada a criação de um ambiente linguístico natural para a aquisição precoce e o desenvolvimento natural da língua; a utilização de recursos visuais e estratégias pedagógicas visuo-espaciais deve ser buscada e aprimorada pelos profissionais da educação; a acessibilidade linguística deve ser buscada permanentemente; o contato com adultos surdos e usuários da língua de sinais deve está presente no currículo.

Sobre a importância da língua nas práticas bilíngues, Skliar (1999) lembra que a língua não é um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas é aquilo que produz a realidade.

A partir da constatação de Pinker (1994 apud HOFFMEISTER, 1999) para que uma língua funcione, ela tem de ser acessível deve ser eficiente e praticável. Portanto, as práticas bilíngues primam por esses aspectos, visto que

uma educação que não considera os aspectos sócio-culturais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, já nasce com garantia do fracasso, apresentando pouco ou nenhum valor de aplicabilidade.

A prática da leitura e escrita na educação bilíngue está relacionada aos hábitos familiares do sujeito surdo, da mesma forma o valor da presença e sucesso na escola, e o interesse aos aspectos das representações sobre a surdez e a linguagem (BOTELHO, 2005). Desse modo, as práticas bilíngues associam-se as representações sociais da surdez.

As palavras de Sánchez (1990) referem-se sobre a implementação de uma proposta bilíngue e bicultural:

Mas que não se percam os esforços. A inauguração de uma nova etapa histórica não significa que todos os problemas estejam resolvidos. Em seguida se verá a realidade e funcionamento do modelo bilíngue, se apreciarão seus alcances e suas limitações, e novos conhecimentos sustentarão os atuais, mostrando suas insuficiências e seus erros. O modelo bilíngue tende a ser aperfeiçoado e, eventualmente, superado. Mas nesse processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas E PODEREMOS DIALOGAR COM ELES num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos. A prepotência, a segregação e o desprezo serão coisas do passado, e 'não terão uma segunda oportunidade sobre a terra' (SÁNCHEZ, 1990, p. 173 apud QUADROS, 1997, p. 41).

As práticas pedagógicas bilíngues têm como objetivo transpor a ideia de que o mundo dos surdos não é um mundo incompleto, um mundo escuro e silencioso. É, assim como o mundo dos ouvintes, um mundo em conclusão e em constante mudança.

3.2 – AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PRÁTICAS BILÍNGUES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

De acordo com as ponderações anteriores de Sá (2002), Skliar (1999), Sánchez (1990), vale ressaltar que uma educação bilíngue vai além do domínio ou uso de duas línguas, sobretudo na educação de surdos. A educação de surdos fundamentada em uma perspectiva bilíngue, admite também uma educação multicultural. Isso significa privilegiar a língua natural dos surdos, a identidade e a cultura.

As implicações pedagógicas das práticas bilíngues na educação de surdos podem ser observadas em vários estudos.

Segundo Cummins (2003 apud QUADROS 2002) “as crianças bilíngües podem desenvolver mais flexibilidade cognitiva, em função de terem o processamento de informação através de duas diferentes línguas”. Portanto, essa afirmação de Cummins, aplicada à compreensão da criança surda, a hipótese de que uma língua leva ao não-uso da outra, é, sumariamente, refutável, sendo permitido afirmar que a criança surda “falante” da língua de sinais e do português compreende o mundo em diferentes contextos, uma vez que o português e a língua de sinais exigem do sujeito uma contextualização cultural diferenciada.

Oliveira (2008) em seu estudo aponta algumas implicações do trabalho bilíngue na educação de surdos, como o trabalho cooperativo entre os alunos; uma maior exposição à língua escrita e, assim, a ampliação do vocabulário, a partir do trabalho com uso de materiais escritos diversos; a socialização entre surdos e ouvintes, dando oportunidade de aprendizado à todos; interação entre professores e alunos, em virtude da presença de dois professores em sala de aula, o que permite atendimento individualizado aos educandos; a comunicação entre os alunos surdos e toda a comunidade escolar, já que para muitos alunos surdos a escola é o único lugar onde encontram pares para uma possível comunicação, e; a maior independência dos educandos surdos, pois as práticas bilíngues favorece a independência dos alunos surdos na realização das atividades.

Em relação ao ensino da língua falada e suas implicações educacionais, Capovilla (1997) enuncia que

para sobreviver comunicativamente, as crianças estavam se tornando não bilíngües, mas 'sem-língües', sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra" (1997 apud SILVA, 2008, p. 42).

A citação acima nos diz que a metodologia utilizada, até então, na educação de surdos estava sendo ineficiente. Até porque a metodologia utilizada não é a da língua falada nem da língua de sinais, mas sim uma língua oral sinalizada, por isso a defesa de uma educação bilíngue, a qual prioriza a língua de sinais como primeira língua do sujeito surdo. Nesse sentido, o respeito linguístico e cultural ultrapassa o estabelecimento de apenas uma forma de comunicação entre surdos e ouvintes, reconhecendo a necessidade da língua de sinais neste processo (FERNANDES, 1999).

Buzar (2009), em seu estudo, reforça as implicações das práticas bilíngues na educação de surdos. A pesquisadora atesta que em uma educação bilíngue as relações entre professores e alunos baseiam-se no respeito às diferenças e em uma comunicação efetiva de fato; os professores atuam como mediadores mais capazes; as aulas ministradas em língua de sinais com apoio de recursos visuais auxiliam no processo de aprendizagem do educando surdo; as avaliações consideram as especificidades de conhecimento e comunicação dos alunos surdos.

Corroborando o estudo de Oliveira (2008) valores como cooperação, respeito às diferenças, diálogo, participação e interação social estão imbricadas no uso de estratégias bilíngues na educação de surdos.

Sobre a relevância da mediação do professor em uma perspectiva bilíngue, Karnopp (2008) afirma que uma das maiores contribuições que "educadores de surdos" podem prestar é varrer a ilusão da "deficiência verbal" e oferecer uma noção mais adequada das relações entre a língua portuguesa e a língua de sinais. Essa afirmativa deixa margem para se pensar em uma

educação abrangente e consistente, em que o educando surdo sinta-se sujeito de sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento.

Ronice Quadros (2008) apresenta três aspectos básicos advindos de uma educação bilíngue. A desmistificação da escrita ocorre quando os educandos surdos passam a entender que a língua escrita não é uma língua inacessível. A conscientização quanto à necessidade de dominar a estrutura e vocabulário da língua portuguesa ocorre quando o surdo percebe que dominar a língua portuguesa pode ser uma maneira eficiente de se comunicar com ouvintes. A estruturação da língua portuguesa e a ampliação do vocabulário tornam-se uma preocupação latente para os sujeitos surdos quando buscam fluência na língua portuguesa.

Retomando a questão da surdez, para que o educando surdo possa compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que o mundo semiótico seja mediado de forma adequada (KELMAN, 2008). Isso quer dizer que os símbolos de uma cultura só terão sentido para o surdo se existir intervenções e interações sociais significativas, por isso, ao se tratar de educação bilíngue, reafirma-se a importância de um professor surdo-adulto.

A escola, portanto, se reveste de uma importância crucial, pois é ela que pode compensar os déficits sócio-culturais aos quais os sujeitos surdos estão expostos por estarem em uma comunidade majoritariamente ouvinte.

A educação bilíngue para surdos vai além da oferta de duas línguas na educação, mas deve pautar-se em uma perspectiva sócio-política, em que as questões históricas e culturais precisam ser consideradas e as relações de poder e conhecimento problematizadoras e a experiência da surdez, sua compensação, caminhos de rodeio sejam compreendidos sob um prisma visual e estes fatores reflitam intensamente sobre a educação do aluno surdo (BUZAR, 2009, p. 109 - 110).

Vale salientar que a escola é um espaço aberto à diversidade, e onde as possíveis mudanças podem ocorrer desde que haja padrões educacionais eficientes, capazes de abranger a todos e sempre levando em consideração a diversidade, sem excessivas generalizações.

Capítulo 4 – OBJETIVOS

4.1 – OBJETIVO GERAL

- Analisar a influência das práticas bilíngues na educação de surdos.

4.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar o conhecimento de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) à respeito da surdez.
- Conhecer a concepção de educação bilíngue de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).
- Identificar práticas bilíngues na educação de surdos inseridos no sistema educacional da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal.

Capítulo 5 – METODOLOGIA

5.1 – CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino, uma foi a Escola Classe do Paranoá/DF; a outra, foi o Centro de Atendimento aos Surdos (CAS), localizado na Asa Sul.

O espaço físico da Escola Classe não possui um espaço muito aconchegante para os alunos, com mesas e cadeiras quebradas, sujas e desorganizadas; parquinho de areia, com pouca estrutura; pátio; “área verde descampada” e quadra de esportes sem cobertura e em péssimas condições. A escola é bastante espaçosa e repleta de murais. A instituição possui algumas escadas, mas também conta com algumas rampas desniveladas, ou seja, que não contribuem para a acessibilidade. Portanto, em termos de acessibilidade arquitetônica, a estrutura da escola está em desacordo com as regulamentações para uma Educação Inclusiva, pois está repleta de buracos e desnivelamento nos pisos; não existem banheiros para pessoas com necessidades especiais.

A Escola Classe do Paranoá possui uma biblioteca. Esta é bem organizada e também funciona como uma brinquedoteca.

Apesar da estrutura física da escola, é possível perceber que alguns profissionais têm compromisso com a educação e dedicam-se para que estas crianças saibam “pelo menos ler, escrever e contar” (palavras de uma professora da escola e respondente do questionário da presente pesquisa).

Sobre o Centro de Atendimento aos Surdos (CAS) sabe-se que é uma instituição pública, portanto os professores da entidade são vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O Centro de Atendimento aos Surdos atende pessoas surdas de todo o Distrito Federal e entorno. Os alunos da Rede Oficial de Ensino frequentam a entidade nos seus respectivos contra-turnos. Além de atendimento ao surdo, o

CAS oferece atendimento à família, aos professores e à comunidade interessada, para tanto, a instituição propõe cursos e oficinas relacionados às temáticas da surdez.

5.2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa, tendo em vista a peculiaridade da temática. Para Neves (1996, p.1), a pesquisa qualitativa “é um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social”.

Os dados da pesquisa qualitativa são descritos de forma aberta, o que contribui para uma maior compreensão dos detalhes da pesquisa. Entende-se que este modelo de pesquisa permite a interpretação dos resultados encontrados em um caráter construtivo do conhecimento.

Assim, o conhecimento é visto como uma construção, uma produção humana (GONZÁLEZ REY, 2005). Segundo Godoy (1995),

“a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Dessa forma, reitera-se a importância e a legitimidade da pesquisa qualitativa para o estudo desse fenômeno, esclarecendo que uma abordagem qualitativa de pesquisa não exclui uma base quantitativa.

5.3 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi produzida com a colaboração de 12 professores da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal. Vale salientar que do total de

respondentes da pesquisa 11 são do sexo feminino. Do universo pesquisado, 06 professores atuam na Escola Classe do Paranoá e 06 professores trabalham no Centro de Atendimento aos Surdos. A idade dos pesquisados variam entre 33 e 54 anos. Todos os professores respondentes do questionário atendem educandos surdos no ano letivo de 2011. Esses professores ministram aulas em séries diversificadas, variando da Educação Infantil até o 5º ano. Essa diversidade permitiu uma visualização mais ampla à respeito das concepções de práticas bilíngues na educação de surdos, principalmente no que tange aos educadores.

Tabela 1 – Formação dos indivíduos pesquisados

NÍVEL	NÚMERO DE PROFESSORES
Graduação	11
Pós-graduação	09
LIBRAS	10

No que tange a formação dos professores, nem todos possuem graduação: 11 possuem graduação, sendo 09 em Pedagogia e 02 em outras áreas (História e Letras). E 01 está cursando o nível superior em Pedagogia, mas possui formação em Magistério. Dos Pedagogos, 03 possuem outra graduação: 01 em Ciências Naturais, 01 em Filosofia e 01 em Geografia e História. O ano de conclusão do curso superior entre os pesquisados variam entre 1986 e 2010. Dos respondentes do questionário, somente 02 professores não possuem cursos de Língua de Sinais; os outros 10 são fluentes em LIBRAS.

5.4 – INSTRUMENTO UTILIZADO NA PESQUISA

O instrumento utilizado para a obtenção de dados foi o questionário. Este instrumento, segundo Silva e Silveira (2007, p.20) “consiste num conjunto

de questões pré-elaboradas, sistemática e seqüencialmente, e dispostas em itens”. Para Silva e Menezes (2001, p. 33) questionário “é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante”. As autoras destacam que o emprego de questionário em pesquisas desobriga a presença do pesquisador no momento da aplicação do instrumento.

O questionário aplicado para a aquisição de dados para esta pesquisa é composto por 14 perguntas entre abertas e fechadas, sendo 9 questões objetivas e 5 subjetivas. As questões objetivas pretendem conhecer a formação acadêmica, experiências profissionais e especificidades da turma do professor participante da pesquisa. As questões de cunho subjetivo buscam investigar as concepções de surdez e práticas bilíngues dos pesquisados.

Entende-se que a partir dos dados concedidos pelos pesquisados pode-se compreender de maneira objetiva e experiencial a influência das práticas bilíngues na educação de surdos.

5.5 – PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Foi estabelecido contato pessoal com os profissionais respondentes da pesquisa. Esse contato foi facilitado em virtude da proximidade e amizade entre os professores pesquisados e a pesquisadora. Foram aplicados 12 questionários. Os questionários foram entregues a coordenadora da Escola Classe do Paranoá, para que ela distribuísse aos professores que se adequavam aos requisitos para responderem às questões. Posteriormente, foi estabelecido um contato direto entre os pesquisados e a pesquisadora. No CAS, a pesquisadora se dirigiu, diretamente, aos pesquisados e os entregou os questionários para serem devolvidos, devidamente respondidos, no dia seguinte.

O questionário foi aplicado nem meados de fevereiro de 2011. O instrumento possui uma carta de apresentação e concessão de licença por

parte do respondente para que suas respostas sejam utilizadas, de maneira sigilosa, pelo pesquisador.

Capítulo 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise dos dados optou-se pela utilização da técnica de análise de conteúdo. Essa técnica é bastante utilizada em pesquisas nas áreas sociais. Além de admitir o trabalho com materiais textuais escritos. Segundo Bardin (1998)

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (p. 38).

No processo de categorização, as respostas dos participantes da pesquisa foram categorizadas *a posteriori*, ou seja, as categorias foram determinadas a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, de acordo com a proposta de Franco (2008). Desse modo, as categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Destaca-se que o número de frequência das respostas categorizadas nem sempre corresponde ao número de respondentes do questionário, pois cada participante pode emitir mais de uma resposta.

A tabela 2 refere-se ao tempo de atuação do professor na área de surdez. As respostas foram listadas de acordo com a frequência de respostas elucidadas nos questionários. Portanto, a tabela 2 apresenta as categorias e suas respectivas frequências.

Tabela 2 – Tempo de atuação na área de surdez

CATEGORIAS/ ANOS DE ATUAÇÃO NA ÁREA DE SURDEZ	FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS NOS QUESTIONÁRIOS
--	--

Entre 01 e 05 anos	06 professores
Entre 06 e 10 anos	02 professores
Entre 11 e 15 anos	02 professores
Mais de 16 anos	02 professores

Ao analisar a tabela, pretende-se compreender como o tempo/anos de atuação dos professores na área de surdez pode influenciar em sua prática pedagógica.

A tabela revela que um número expressivo de professores atuam na área entre um e cinco anos. Isso significa que a área de surdez na educação básica tem se desenvolvido aos poucos, pois os professores estão conhecendo e se interessando pela área nos últimos anos.

Esse número significativo de professores que atuam na área de surdez há apenas 5 anos (ou menos), também caracteriza uma outra situação da educação de surdos: a representação social da surdez. Silva (2008), aponta que a educação de surdos tem sido alvo de profundas discussões nas últimas décadas, mas isso não diminuiu o abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Portanto, pode-se inferir que esta lacuna esteja diretamente relacionada a uma série de fatores que vêm acompanhando o processo educacional dos surdos; e um desses fatores é a formação profissional dos educadores somada à experiência de práticas que contribuam para o aprendizado do sujeito surdo.

Outro fator que dificulta o interesse dos profissionais da educação pela área de surdez, também está relacionado à representação social da mesma. Os surdos sempre estiveram sob o controle da cultura ouvintista e isto os impossibilitou, por algum tempo, de formar, transformar e disseminar sua cultura. Sá (2002, p. 190) endossa essa prerrogativa:

Na sociedade, existem políticas de representações dominantes sobre a normalidade. O surdo é tido como anormal, com toda a carga pejorativa que isso pode significar. A pretensa supremacia dos ouvintes sobre os surdos é constantemente reiterada.

Desse modo, o pouco acesso à cultura e identidade surda por parte da sociedade e, por conseguinte, dos professores impossibilita uma maior visibilidade sobre a relevância a temática relacionada à surdez. Isso reflete diretamente no interesse dos professores em torno da temática. Contudo, as políticas educacionais voltadas para a educação de surdos pode sinalizar mudanças pragmáticas no cotidiano escolar.

No entanto, não pode-se desprezar as outras categorias descritas pela tabela. Professores que atuam na área de surdez entre 11 e 15 anos ou mesmo há mais de 16 anos demonstram que a preocupação com a educação de surdos não é recente. Desde o século XVI, alguns pensadores já se mobilizavam para compreender e atender as especificidades de sujeitos surdos. Porém, Silva (2008) alerta que a atuação de professores na área de surdez durante vários anos não garante a qualidade na educação desses sujeitos, pois as mudanças de paradigmas são constantes e devem ser conhecidas pelo professor que pretende admitir uma prática bilíngue.

A outra categoria, entre 06 e 10 anos, se assemelha as duas últimas categorias, por isso estão adequadamente consideradas sob os mesmos aspectos.

Com relação ao número de educandos surdos matriculados na turma, as categorias ficaram organizadas conforme a tabela 3.

Tabela 3 – Número de educandos surdos

CATEGORIAS/ NÚMERO DE SURDOS NA SALA DE AULA	FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS NOS QUESTIONÁRIOS
Entre 01 e 02 educandos	04
Entre 03 e 05 educandos	02

Entre 06 e 08 educandos	01
Mais de 09 educandos	05

A tabela 3 demonstra que a maioria dos professores possui mais de 09 educandos surdos em sua sala de aula. Segundo Botelho (2005), o número de educandos surdos em sala de aula pode influenciar na aprendizagem e na interação dos educandos, além de influenciar na forma de intervenção do professor. Um número expressivo de educandos surdos em sala de aula traz duas dimensões.

A primeira está relacionada à qualidade do ensino e à intervenção do professor. Em uma sala com muitos educandos surdos o professor nem sempre consegue dar o apoio necessário aos educandos, e isso acaba prejudicando a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno.

A outra dimensão está relacionada ao aspecto social. Enquanto em uma sala com muitos educandos o professor não consegue atender devidamente à todos os alunos surdos, em contrapartida a interação entre os pares torna-se um facilitador na aprendizagem. Além de possibilitar a propagação da cultura surda e da língua de sinais, tendo em vista que esta é a língua natural do sujeito surdo.

O professor como mediador no processo educativo do surdo pode recorrer ao apoio das tecnologias, o que pode auxiliá-lo no cotidiano escolar, tornando possível criar ambientes de aprendizagem baseados na interação com o outro. Aliás, é a partir dessa interação com o outro que se dá a constituição da linguagem, e ainda por meio do processo de interação/interlocução o sujeito pode chegar à construção de significados (SILVA, 2008)

De acordo com o resultado explicitado na tabela 3, entende-se que os professores, em sua maioria contam com mais de 09 educandos surdos em

sua sala de aula. E isso pode contribuir positiva ou negativamente para o exercício de práticas bilíngues.

O quarto grupo de respostas, que teve como objetivo conhecer o número de educandos surdos filhos de pais ouvintes matriculados na turma do professor respondente do questionário, foi categorizado de acordo com a tabela 4, que se encontra abaixo.

Tabela 4 – Relação educando surdo filho de pais ouvintes

CATEGORIAS/ SURDOS FILHOS DE PAIS OUVINTES	FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS NOS QUESTIONÁRIOS
Nenhum educando	01
Entre 01 e 02 educandos	03
Entre 03 e 05 educandos	02
Entre 06 e 09 educandos	01
Mais de 09 educandos	03
Não responderam	02

Essas categorias demonstram que a maior parte dos educandos são filhos de pais ouvintes. A tabela 4 corresponde às respostas evocadas no item 7 do questionário, que traz o seguinte enunciado: “Quantos destes (educandos surdos) são filhos de pais ouvintes?” Essa questão torna-se pertinente, pois entende-se que o modo como a família pensa a escolarização de seus filhos é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. E alguns fatores influenciam na maneira de pensar dos pais, um desses elementos é o fato dos pais serem ouvintes ou surdos.

A comunicação entre pais e filhos tem um papel vital no desenvolvimento da personalidade (Leibovici, 1990). À medida que a criança surda cresce e tenta se relacionar com o mundo “ouvinte” – no caso, o mundo dos pais – ela sofre um grande impacto, pois é impedida de acessar os meios através pelos quais as pessoas de referência afetiva se comunicam, a língua oral.

Ainda na perspectiva de Leibovici (1990), o impacto do descobrimento da surdez de um filho pode alterar toda a dinâmica do interrelacionamento familiar. O comportamento familiar ditará o significado cultural da surdez, a qual depende das representações sociais em um contexto mais amplo.

Um estudo de Pereira (2009) revela como se dá o processo de interação entre criança surda e mãe ouvinte. O processo é intermediado pelo desenvolvimento de uma linguagem gestual, além da interpretação das atitudes dos filhos. Essa pesquisa traduz a relevância da interação entre pais ouvintes e filhos surdos, já que a partir da interação os pais contribuem para o desenvolvimento da criança.

A escola, por sua vez, deve levar em consideração a linguagem gestual que as crianças surdas trazem de casa, pois com essa linguagem é possível estabelecer um primeiro contato com a criança e introduzi-la na aprendizagem da língua de sinais. Pereira (2008) afirma que, diferentemente das crianças surdas filhas de pais surdos, as crianças surdas filhas de pais ouvintes chegam à idade escolar sem o conhecimento de uma língua, tendo em vista que a língua majoritária na modalidade oral e utilizada pelos seus familiares é inacessível. Contudo, a linguagem gestual da criança surda desenvolve-se em virtude da necessidade de comunicação; tê-la como ponto de partida para a aquisição da língua de sinais (LS) como primeira língua (L1) torna-se um elemento facilitador para que essa criança, posteriormente, se torne bilíngue, adquirindo a língua escrita como segunda língua (L2).

A “mãe” ouvinte dá significado aos sons emitidos pelo filho ouvinte, portanto, a “mãe” ouvinte deve dar significado aos gestos e expressões faciais da criança surda, como uma tentativa de comunicar-se com a criança e a estimulando em sua comunicação com o mundo (KELMAN e FARIA, 2007).

Outro destaque sobre as respostas obtidas no questionário relaciona-se à interação entre pais ouvintes e pais surdos. Autores como Hoffmeister (1999), Botelho (1998) consideram importante que pais ouvintes de crianças surdas

conheçam e interajam com pais surdos de crianças surdas, para que a troca de experiências contribua para a educação de seus filhos.

O próximo grupo de respostas, descrito na tabela 5, agrega categorias relacionadas ao número de educandos surdos oralizados atendidos pelos professores respondentes da pesquisa.

Tabela 5 – Quantidade de educandos oralizados

CATEGORIAS/ QUANTIDADE DE EDUCANDOS ORALIZADOS	FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS NOS QUESTIONÁRIOS
Nenhum educandos	01
Entre 01 e 02 educandos	06
Entre 03 e 05 educandos	02
Entre 06 e 09 educandos	01
Mais de 09 educandos	01
Não responderam	01

Tendo como forma de análise a tabela 5, nota-se que um número expressivo de professores responderam assertivamente à pergunta “Quantos alunos são oralizados?” Porém, a decisão de categorizar o número de educandos oralizados não permite uma visualização fidedigna em torno das respostas dos pesquisados, por isso faz-se necessário descrever com mais propriedade os resultados obtidos nos questionários.

Portanto, ao contabilizar a quantidade de educandos surdos declarados pelos professores no questionário chega-se à um número aproximado de 70 educandos. Deste número apenas 23 educandos são oralizados. Desse modo, fica evidenciado que um número reduzido de educandos são oralizados. Essa questão tem como objetivo revelar a importância da oralização de surdos para professores e, principalmente, para as famílias das crianças surdas, pois sabe-se que a determinação em favor da oralização, na maioria das vezes, suscita da vontade dos pais de “normalizar” suas crianças.

A tabela 5 reflete o pouco interesse dos professores e familiares dos educandos surdos por uma oralização. No entanto, sabe-se que alguns ainda pensam que para que o sujeito surdo atinja com êxito o letramento é necessário que ele seja oralizado. Dessa forma, os pais ouvintes pensam que somente a oralização pode fazer com que seus filhos surdos se desenvolvam academicamente, e por isso optam por uma terapia em prol da oralização. Chartier (1995 apud BOTELHO, 2005) afirma que aprender a ler e a escrever e desenvolver competência nesses âmbitos são dependentes de determinadas condições de possibilidade. Uma dessas condições é ter à disposição do sujeito uma língua plenamente desenvolvida, assim, somente a língua de sinais pode adequar-se à essa condição, visto que é a língua natural do indivíduo surdo, além de ser a língua que possibilita a interação com seus pares, contribuindo para a construção da identidade do sujeito surdo e para a divulgação da cultura surda na sociedade.

Botelho (1999) sustenta que sujeitos surdos oralizados e não oralizados dominam apenas parcialmente a língua oral. Na interação verbal, revela-se as amarras dos estereótipos e do estigma.

Portanto, as respostas dos questionários aplicados demonstram que os professores da Rede Oficial de Ensino, em sua maioria, defendem o estabelecimento de práticas sociais de leitura e escrita como expectativa de letramento, ou seja, os professores, e os pais, compreendem que ser letrado é mais do que saber ler e escrever, é necessário a aquisição de uma língua que dê suporte para a comunicação, interação, aprendizagem e desenvolvimento da criança surda, aspectos, esses, que não são contemplados, em sua integridade, pela oralização.

A tabela seguinte corresponde às categorias relacionadas ao número de educandos surdos usuários de língua de sinais matriculados na turma do professor participante da pesquisa no ano de 2011.

Tabela 6 – Número de educandos usuários de língua de sinais

CATEGORIAS/ NÚMERO DE SURDOS USUÁRIOS DE LIBRAS	FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS NOS QUESTIONÁRIOS
Entre 01 e 02 educandos	03
Entre 03 e 05 educandos	03
Entre 06 e 09 educandos	01
Mais de 09 educandos	04
Não responderam	01

Assim como na tabela 5, a decisão de categorizar o número de educandos usuários da língua de sinais não permite uma visualização verdadeira sobre as respostas dos pesquisados, por isso faz-se necessário descrever com mais particularidade os resultados obtidos nos questionários. Portanto, do total aproximado de 70 educandos declarados pelos professores no questionário, 64 destes são usuários de língua de sinais. Assim, torna-se claro que um número significativo de educandos são usuários de língua de sinais.

A tabela 6 demonstra que há um reconhecimento da língua de sinais como língua natural e por isso primeira língua do surdo tem sido difundida entre pais e educadores. A língua de sinais é considerada uma língua natural por se desenvolver no meio em que vive a comunidade surda. As línguas de sinais também são consideradas línguas naturais em virtude da sua capacidade psicobiológica humana para a linguagem, além de terem surgido da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos sujeitos de utilizarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações (QUADROS, 1997).

Stokoe (s.d. apud BEHARES, 1999), a partir de um estudo linguístico, conclui que a língua de sinais é uma língua. É de extrema relevância que a criança surda aprenda a língua de sinais o mais breve e naturalizado possível, pois quando a criança surda aprende a língua de sinais ela se torna autônoma nas relações de significado/significante que constituem a língua.

A língua de sinais possui todos os elementos constitutivos de outras línguas, assim, é possível analisar a língua com todos os seus elementos linguísticos (sintaxe, semântica, morfologia, fonologia e pragmático) (QUADROS, 1997). Portanto, quando o sujeito surdo aprende a língua de sinais ele não deixa de conhecer nenhum elemento presente em uma língua oral. Para tanto, Klima-Bellugi (1979 apud CICCONE 1990, p. 24) enuncia

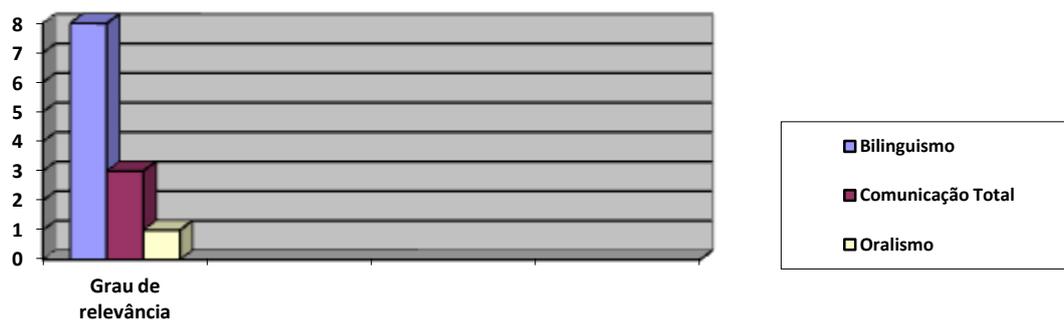
Até pouco tempo atrás, tudo o que sabíamos acerca da linguagem humana, foi obtido do estudo da língua falada [...] Mas, se as línguas de sinais são línguas autônomas, então, elas constituem uma experiência de natureza tal, que nos permite abordar, seriamente, problemas fundamentais relacionados com a capacidade de produzir linguagem e com formas de linguagem

Nesse sentido, a tabela denota a “opção” das famílias pela língua de sinais. Isso traz uma nova prerrogativa para o cotidiano escolar: a aquisição da língua de sinais pelos familiares dos educandos, de maneira que a comunicação entre familiares ouvintes e sujeitos surdos seja estabelecida de maneira eficaz.

O uso da língua de sinais permite ao sujeito surdo uma maior autonomia e desvincula a imagem da língua de sinais associada à uma língua menor ou apenas à um acumulado de gestos. Esse conceito a respeito da língua de sinais foi propagado por muito tempo pela cultura ouvintista (SKILIAR, 1999).

Sobre a relevância do bilinguismo na educação de surdos na perspectiva dos professores, o gráfico 1 transpõe os resultados obtidos a partir das respostas retiradas dos questionários aplicados. A questão continha o seguinte enunciado “Enumere de 1 a 3, sendo 1 para o mais importante e 3 para o menos importante, na sua opinião, o grau de relevância das vertentes seguintes para a educação de surdos: Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo”.

Gráfico 1 – Relevância do bilinguismo na educação de surdos na perspectiva dos professores



O gráfico apresenta a visão dos professores pesquisados em relação à relevância das concepções e métodos que circundam a educação de surdos. No gráfico é evidenciado que a maioria dos professores consideram o bilinguismo como a tendência mais eficaz e relevante para a educação dos surdos. Quadros (1997), Fernandes (2008) e Karnopp (2008) argumentam que o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar.

Desse modo, professores da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal ao assumirem o bilinguismo como a concepção de educação mais adequada para os surdos estão corroborando a visão de vários pesquisadores que confirmam a eficácia e seriedade da proposta bilíngue de educação. Para Keller (1973 apud CICCONE, 1990) “O bilinguismo implica, de uma parte, uma situação, indiscutivelmente social, em que dois sistemas linguísticos coexistem num mesmo grupo humano”. Esta afirmação de Keller revela que indivíduos surdos ao utilizarem a língua de sinais e dominarem a língua escrita são considerados bilíngues, além de admitir a caracterização de um grupo social.

Vale salientar que o modelo bilíngue, mais difundido entre os professores pesquisados, se adequa às especificidades do educando surdo em virtude da preferência do surdo pelo modelo visuo-espacial (BUZAR, 2009), o qual privilegia a comunicação em língua de sinais. Pesquisas (CUMMINS, 2003 apud QUADROS, 2008) mostram que a criança bilíngue faz a mudança de código de acordo com o interlocutor e contexto de maneira apropriada.

No que tange a Comunicação Total, também mencionada pelos professores pesquisados, infere-se do gráfico que apesar da pouca frequência nas respostas, o modelo ainda permeia algumas ideias sobre a educação de surdos. A Comunicação Total é uma proposta que permite o uso da língua de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda. Assim, a língua de sinais é usada para ensinar a língua oral à criança surda. No Brasil, essa proposta também é conhecida como *português sinalizado*. Para Ciccone (1990, p. 8)

a Comunicação Total não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas [...] verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para o desenvolvimento harmônico do sujeito surdo.

Tendo a citação acima como referência, os professores podem compreender que a Comunicação Total é a melhor alternativa para os surdos. No entanto, ainda na perspectiva de Ciccone, os aspectos mencionados na definição de Comunicação Total podem ser amplamente associados à uma base filosófica de proposta bilíngue, sobretudo no que diz respeito à valorização da comunicação. Porém, afirmar que uma *língua majoritária sinalizada* (*português sinalizado*, por exemplo) permite um desenvolvimento harmônico do sujeito surdo não se ajusta com o que a Comunicação Total tem difundido na prática, tendo em vista que é impossível preservar as estruturas de duas línguas ao mesmo tempo.

A concepção menos mencionada pelos respondentes do questionário foi o oralismo. O oralismo é considerado pelos estudiosos como uma imposição social de uma maioria linguística (os falantes das línguas orais) sobre uma minoria linguística sem expressão diante da comunidade ouvinte (os surdos) (SÁNCHEZ, 1992; FERREIRA BRITO, 1990; SKLIAR et al., 1995). O oralismo

não permite a utilização da língua de sinais em casa nem no ambiente escolar; prima-se pela comunicação oral, ou seja, sessões fonoaudiológicas são primordiais no processo de oralização do educando surdo. As intervenções terapêuticas são base fundante no processo de ensino e aprendizagem do surdo, pois os que acreditam nesta concepção pensam que o desenvolvimento intelectual está associado ao desenvolvimento da linguagem oral. Além disso, consideram os sujeitos surdos como sendo deficientes auditivos. Sobre este último aspecto, apesar da maioria dos pesquisados defenderem uma proposta bilíngue, o termo deficiente auditivo (DA) foi bastante evocado.

Faz-se pertinente salientar que o único respondente do questionário que julgou a concepção oralista como fundamental para a educação de surdos não possui nível superior, apenas magistério. Além disso, o participante não possui curso de LIBRAS e o ano de 2011 foi o primeiro ano que o educador recebeu educando surdo em sua classe.

Neste trabalho, defende-se uma educação de surdos pautada em práticas bilíngues, em que o oralismo e a supressão da língua de sinais resultam numa deterioração das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral (SACKS, 1990, p. 45 apud QUADROS, 1997, p. 22).

Portanto, de acordo com as informações prestadas nos questionários, o bilinguismo tem assumido um papel importante na educação de surdos, isso significa dizer que os professores têm exercido uma postura menos colonizadora em relação à surdez e, assim, contribuído para a formação acadêmica e, principalmente, social dos sujeitos surdos.

O grupo de respostas a seguir refere-se à compreensão de surdez por parte dos professores. As respostas foram categorizadas de acordo com o que descreve o quadro 1, juntamente com a frequência de respostas contidas nos questionários e trechos exemplificadores da categoria retirados dos próprios questionários.

O objetivo da questão 11 – O que você compreende por surdez –, sistematizada e categorizada no quadro 1 era perceber a concepção de surdez dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Quadro 1 – Relação de categorias para conceito de surdez, frequência de respostas nos questionários e exemplos de trechos retirados dos questionários

CATEGORIAS SOBRE SURDEZ	FREQUÊNCIA	EXEMPLOS DE TRECHOS RETIRADOS DOS QUESTIONÁRIOS
Perda total ou parcial da audição	03	<i>“É a perda total ou parcial da audição”</i>
Deficiência auditiva	03	<i>“Chamado também deficiência auditiva de acordo com o decreto de 2005”; “pessoas com deficiência auditiva avaliadas por exame de audiometria em estágios diferenciados”</i>
Diminuição da audição	03	<i>“É a diminuição da audição”; “Quando há diminuição da capacidade de percepção dos sons”</i>
Condição física	02	<i>“Uma condição física, que necessita ser diagnosticada o mais cedo possível, pois o aluno (criança) possui condições de aprendizagem como qualquer outro”</i>
Limitação da capacidade de audição	02	<i>“Diz respeito à limitação da capacidade de a pessoa ouvir e compreender satisfatoriamente o significante/significado das</i>

		<i>coisas que a cercam”; “É o nome usado quando há impossibilidade ou dificuldade para ouvir”</i>
Dificuldade na compreensão das palavras	01	<i>“dificulta na compreensão das palavras”</i>
Restrição na aquisição de novos conhecimentos	01	<i>“restringe tanto sua aquisição de novos conhecimentos quanto seu vocabulário”</i>
Característica de uma minoria linguística	01	<i>“É a característica de uma minoria linguística”</i>
Não categorizável	01	--

As respostas contidas nos questionários e categorizadas no quadro 1 denotam que há diversas concepções que envolvem a surdez. A diversidade de respostas, sendo possível organizá-las em 08 categorias, demonstra que os professores de educandos surdos da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal apesar de em sua maioria defenderem uma educação bilíngue não possuem consonância perante a definição de surdez.

Segundo o quadro 1, percebe-se maior frequência nos seguintes fatores: perda total ou parcial da audição, deficiência auditiva e diminuição da audição. Isso significa que os professores pesquisados entendem que a surdez está relacionada à uma condição física do sujeito, e não à um aspecto social. Nesse sentido, a definição de surdez destes professores aproxima-se de uma dimensão do ponto de vista médico e/ou terapêutico. A visão dos respondentes do questionário afasta-se de uma definição pautada em parâmetros educacionais e culturais.

Esta visão em torno da surdez é explicada e fundamentada por alguns autores como Ciccone (1990), Silva (1990). Marta Ciccone afirma que a surdez é mais que uma patologia, é uma síndrome. Para Ariovaldo Silva, a privação

auditiva constitui grave distúrbio neurológico sensorial, que afeta a capacidade de comunicação oral e de aprendizagem. No questionário foi citada a restrição na aquisição de novos conhecimentos como definição de surdez, em acordo com a definição de Silva (1990). Sobre a perda e diminuição da audição presentes nas concepções de surdez dos professores participantes da pesquisa, sabe-se que existe uma série de fatores que influenciam o tipo de surdez, tais como o grau, a localização do problema, presença ou não de bilateralidade, entre outros fatores.

No que diz respeito a deficiência auditiva, infere-se que os pesquisados utilizaram-se das considerações da Organização Mundial da Saúde (OMS) que sustenta que 10% da população mundial têm alguma perda auditiva. Porém, Sá (2003) nega a expressão “deficiência auditiva”, pois se pretende re-situar o conceito de surdez, tendo em vista que a expressão é utilizada, preferencialmente, no contexto médico.

Portanto, essa definição de surdez não condiz com uma educação pautada em uma perspectiva bilíngue e multicultural, pois “a surdez não é uma doença que necessita de cura, mas é uma condição que deve ser aceita” (SÁNCHEZ, 1990, p. 23)

As categorias que definem surdez como uma condição física e limitação da capacidade de audição se relacionam às categorias perda total ou parcial da audição, deficiência auditiva e diminuição da audição, mas são citadas com uma frequência menor que as anteriores. Os pesquisados ao definirem surdez nestes termos demonstram um ponto de vista um tanto colonizador em relação às pessoas surdas. As categorias condição física e limitação da capacidade de audição associam-se ao discurso biomédico e a pedagogia ortopédica apontados por Lulkin (1998, p. 34) a partir de um trecho de um documento publicado no final do século XIX, em defesa de uma educação oral para surdos (1991, p. 197)

Todo mundo sabe que os surdos –mudos são seres inferiores sob todos os aspectos (...) pois o surdo, semelhante ao homem sem

palavra dos tempos pré-históricos, mais para atrás ainda já que ele não escuta, passa entre seus semelhantes (...) sem escutá-los, sem compreendê-los: tudo que é humano lhe permanece estranho.

A definição de surdez como uma dificuldade na compreensão das palavras e uma restrição na aquisição de novos conhecimentos, ambas evocadas no questionário, relaciona-se aos estudos de Botelho (2005) no qual afirma que os surdos não têm dificuldade de abstração, mas diante das condições desfavoráveis de acesso às complexidades cognitivas, tendo em vista que prima-se pelo ensino de palavras, sem um contexto. Desse modo, torna-se evidente que o educando surdo tem dificuldades de abstração, a propósito, nessas condições, qualquer indivíduo evidenciaria tais dificuldades.

Outra categoria que se destaca na definição de surdez é a relacionada à uma característica de uma minoria linguística. Apesar do número reduzido de evocações no questionário, essa categoria é a que mais se assemelha a uma definição de surdez para uma educação bilíngue.

A definição de surdez como característica de uma minoria linguística é pautada nos Estudos Surdos (SKILIAR, 1998; SÁ, 2002; BEHARES, 1999). Estes estudos apresentam uma visão socioantropológica da surdez, percebendo a mesma sob outros aspectos que não só o da deficiência como enunciado pela maioria dos participantes da pesquisa. Portanto, o conceito de surdez tem se modificado no decorrer da história: tem-se admitido a introdução de aspectos psicossociais e culturais em sua definição. Nesse sentido, alguns autores (PADDEN e MARCOWICZ, 1975 apud BEHARES, 1999) afirmam que os processos sociais da surdez são semelhantes aos processos de etnização.

Contudo, as respostas categorizadas no quadro 1 demonstram que os professores participantes da pesquisa e lotados na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, apesar de assumirem uma postura à favor da educação bilíngue para surdos, ainda possuem uma concepção de surdez pautada na percepção médico-terapêutica. Nessa perspectiva, Skiliar (apud

SÁ, 2002) justifica que a surdez é construída a partir de concepções diferentes de multiculturalismo.

Tão importante quanto a compreensão de surdez na perspectiva dos professores é a definição de bilinguismo na educação surdos na visão dos respondentes do questionário. Assim, as respostas obtidas nos questionários para a pergunta “Como você define bilinguismo na educação de surdos” foram categorizadas tal como mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Relação de categorias definidoras de bilinguismo segundo as professoras, frequência de respostas nos questionários e exemplos retirados dos questionários

CATEGORIAS SOBRE BILINGUISMO	FREQUÊNCIA	EXEMPLOS DE TRECHOS RETIRADOS DOS QUESTIONÁRIOS
Tem como metodologia a LS como L1 do surdo	04	<i>“Quando o surdo adquire sua primeira língua: LIBRAS, e como segunda língua portuguesa, colocando-as em contexto nas suas vivências”; “é o acesso ao surdo às duas línguas, sendo L1 a LIBRAS”</i>
Aquisição da L1 e, em seguida, a aquisição da L2	03	<i>“A LIBRAS como primeira língua do surdo deve ser trabalhada de forma organizada/planejada para que a segunda língua seja adquirida”; “a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua da</i>

		<i>comunidade ouvinte local como segunda língua</i>
Trabalha com duas línguas paralelamente	02	<i>“Muito importante para o DA, pois são línguas que se trabalham paralelamente (LIBRAS e português)”</i>
Contribui para a inserção do surdo na sociedade	02	<i>“É o que possibilita o surdo ser inserido dentro de uma sociedade”</i>
Contribui para a aquisição da língua majoritária	02	<i>“a língua madre dos surdos é LIBRAS e devem aprender português, pois adquire mais conhecimento na escrita”;</i>
Maneira de compreender o mundo	01	<i>“Melhor maneira do surdo compreender o mundo”</i>
Reconhecimento de que a língua de sinais é a língua natural do surdo	01	<i>“o bilinguismo se baseia no reconhecimento de que as crianças surdas são interlocutoras naturais de uma língua adaptada à sua capacidade de expressão”</i>
Filosofia viva e respeitosa	01	<i>“É uma filosofia viva e respeitosa”</i>
Não categorizável	02	--

O quadro identifica as respostas dos participantes, na qual nota-se que a categoria com maior número de evocações para a questão 12 do questionário foi a que entende o bilinguismo como uma metodologia que tem a língua de sinais como a primeira língua do surdo; 04 professores entendem que para que essa proposta educacional seja possível, a língua de sinais deve ser vista como a língua primeira do surdo, de maneira que, posteriormente, ele (o surdo) possa adquirir a língua majoritária como segunda língua.

Em consonância com a categoria descrita anteriormente, percebe-se que a categoria que define o bilinguismo como a aquisição da língua de sinais, no caso descrito, a LIBRAS, e em seguida a língua majoritária, a língua portuguesa, é a segunda categoria mais evocada pelos participantes, sendo citada por 03 respondentes.

As observações expostas acima corroboram o pensamento de Skiliar (1998), Sá (2002), Buzar (2009), Lopes (2007). Os pesquisadores afirmam que em uma perspectiva bilíngue a língua de sinais deve ser entendida como a primeira língua do sujeito surdo.

Outros aspectos mencionados em uma frequência menor entre os professores pesquisados também reportam-se às características do bilinguismo como contribuição para a inserção do surdo na sociedade (F12= 02); contribuição para a aquisição da língua majoritária (F12= 02); reconhecimento de que a língua de sinais é a língua natural do surdo (F12= 01) e, por último, filosofia viva e respeitosa (F12= 01). As respostas obtidas nos questionários sustentam a afirmação de Lopes (2007), que acrescenta “no caso dos surdos, viver uma condição bilíngue implica em viver concomitantemente uma condição bicultural”.

Ao definir bilinguismo como uma filosofia viva e respeitosa infere-se que o pesquisado compreende que as práticas bilíngues presentes no cotidiano escolar respeitam as especificidades do educando surdo, já que esta proposta educacional reconhece a cultura surda como uma cultura estritamente diferenciada em que o sujeito surdo constitui sua identidade.

Uma categoria que chama a atenção é a que compreende o bilinguismo como uma proposta que trabalha com duas línguas paralelamente. Esta categoria foi apontada por 02 professores no questionário. Entretanto, a aquisição de duas línguas paralelamente não se constitui uma prática possível em uma perspectiva bilíngue, visto que não há como fazer o uso de duas línguas simultaneamente (BRITO 1993 apud LOPES 2007). Portanto, práticas

como essa estabelecem uma reconfiguração das concepções oralistas existentes no decorrer da história da educação de surdos, em que a supremacia “ouvintista” quer se fazer presente.

Verifica-se que os professores da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal ouvidos na pesquisa compartilham de uma concepção de bilinguismo bastante difundida no meio acadêmico e descrita pelos Estudos Surdos. Contudo, as concepções de bilinguismo destes professores nem sempre condizem com as suas próprias concepções de surdez, pois na análise do quadro 1, o qual versa sobre a definição de surdez dos participantes, nota-se que alguns professores ainda admitem um conceito de colonizador à respeito da surdez, porém, o mesmo não ocorre ao se analisar o quadro 2, em que os educadores assumem uma postura de legitimação das especificidades do surdo.

Com o propósito de compreender a visão dos professores pesquisados e lotados na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em torno da importância das práticas bilíngues na educação de surdos, o questionário previu a seguinte questão “Em sua opinião, de que modo as práticas bilíngues podem influenciar na educação de surdos”. As respostas foram categorizadas tal como mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Relação de categorias para a influência das práticas bilíngues na educação de surdos, frequência de respostas nos questionários e respectivos exemplos

CATEGORIAS SOBRE A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS BILÍNGUES	FREQUÊNCIA	EXEMPLOS DE TRECHOS RETIRADOS DOS QUESTIONÁRIOS
Auxilia na integração do surdo ao grupo social (sociedade ouvinte)	04	<i>“As práticas bilíngues permitem que o surdo se insira no convívio social em uma sociedade em que a língua portuguesa é a materna”; “oportuniza o</i>

		<i>aluno a integrar-se ao grupo social”</i>
Influência nas manifestações culturais/ movimentos populares	02	<i>“Resgata-se a cultura e a primeira língua da comunidade surda”; “envolvimento/ participação em movimentos populares que permitem o uso e acesso indiscriminado da LIBRAS (...) e também por meio e palestras, seminários, manifestações culturais, etc”</i>
Influência no desenvolvimento acadêmico	02	<i>“facilitando o desenvolvimento da aprendizagem do surdo”; “facilita muito para o desenvolvimento acadêmico entre professor e aluno”</i>
Divulgação da LIBRAS como L1 e língua portuguesa como L2	02	<i>“é necessário a apresentação em LIBRAS, língua materna do surdo e o português como segunda língua”</i>
Permite o acesso à informação	01	<i>“o português como 2ª língua para acesso à informação, já que ele (o surdo) vive nesse país que predomina o português”</i>
Influência na escrita e na oralização	01	<i>“Influencia na escrita e também no oralismo”</i>
Não categorizável	01	--

Ao observar o quadro 3, nota-se que a categoria mais evocada nas respostas dos professores pesquisados sobre a pergunta explicitada anteriormente, diz respeito à integração dos surdos ao grupo social dos ouvintes (F13= 04); enquanto, em segundo plano, têm-se as categorias que se referem à influência das práticas bilíngues no reconhecimento de manifestações culturais (F13= 02), a influência das práticas bilíngues no desenvolvimento acadêmico (F13= 02) e a influência do bilinguismo na divulgação da LIBRAS como L1 e a língua portuguesa como L2 (F13= 02). Por último, visualiza-se a evocação de categorias como a influência das práticas bilíngues no acesso à informação (F13= 01) e a influência do bilinguismo na escrita e na oralização (F13= 01).

De acordo com o quadro 3, percebe-se que a maioria dos professores respondentes da pesquisa compreendem que as práticas bilíngues podem influenciar de maneira sistemática na integração do surdo ao grupo social, principalmente no que se refere à cultura ouvintista. Sendo essa a resposta mais evocada no questionário, faz-se necessário discorrer sobre a relevância da integração do sujeito surdo por meio das práticas bilíngues.

Nesse sentido, para Brito (1993), reconhecer a diferença é o primeiro passo para que a integração do surdo na comunidade ouvinte aconteça de maneira efetiva. Portanto, reconhecer a diferença entre surdo e ouvinte é perceber a realidade do surdo. Desse modo, reconhece-se também as limitações do sujeito surdo na aquisição de uma língua oral. Contudo, deve-se atentar para a potencialidade do indivíduo surdo aprender e desenvolver-se a partir de uma língua visuo-espacial, como a Língua de Sinais.

No que tange a influência das práticas bilíngues nas manifestações culturais, percebe-se que este aspecto relaciona-se ao fato de que “a escrita está intimamente ligada a hábitos culturais e aos processos de naturalização do mundo sociocultural” (SOUSA, 2001 apud LODI et al, 2006, p. 39). Enquanto, no que diz respeito a influência do bilinguismo para a compreensão da língua de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2, nota-se que este

aspecto evocado está amplamente relacionado ao entendimento de que a primeira língua do sujeito surdo é, sem dúvida, a língua de sinais.

Para alguns respondentes do questionário, as práticas bilíngues podem contribuir para o acesso à informação e para o desenvolvimento acadêmico. Desse modo, conclui-se que o segundo aspecto pode ser visto como decorrência do primeiro.

A categoria “Influência na escrita e na oralização” mencionada no questionário merece destaque por trazer um aspecto relevante para a discussão sobre as implicações das práticas bilíngues na educação de surdos, visto que

A aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem essa modalidade falada. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23).

As ponderações de Quadros e Schmiedt (2006), ressaltam a ineficácia do ensino da língua portuguesa como primeira língua para crianças surdas e o desrespeito às especificidades do surdo quando se impõe o ensino de uma “língua estrangeira”, de maneira invasiva e desestimulante.

Com o objetivo de aprofundar o estudo da percepção de práticas que favorecem o bilinguismo na prática docente foi solicitado aos participantes da pesquisa que identificassem essas práticas no cotidiano escolar. As respostas foram categorizadas de acordo com o que expressa o quadro 4.

Quadro 4 – Relação de categorias identificadoras de práticas bilíngues na prática docente, frequência de respostas nos questionários e respectivos exemplos

CATEGORIAS IDENTIFICADORAS DE PRÁTICAS BILÍNGUES	FREQUÊNCIA	EXEMPLOS DE TRECHOS RETIRADOS DOS QUESTIONÁRIOS
Utilização da LIBRAS	07	<i>“Trabalho a LIBRAS, informando tudo o que posso ao surdo em sua língua materna”; “Por meio da sala de recursos”</i>
Língua Portuguesa como L2	05	<i>“As estruturas gramaticais da língua emergem das situações como retroalimentação no processo do ensino do português como L2”; “Português escrito (atendimento educacional especializado)”</i>
Sala de recursos	04	<i>“Na sala de recursos trabalho a LIBRAS”; “Por meio da sala de recursos”</i>
Intérpretes em sala	03	<i>“(…) alunos inclusos em salas regulares, ‘dos’ quais são acompanhados por 2 professores: 1 titular, como regular (português) e o intérprete (LIBRAS)”; “a presença do intérprete é de fundamental importância”</i>
Exploração da oralidade	02	<i>“Sempre pronuncio tudo que faço, explorando a oralidade”</i>
Projetos	01	<i>“Essas práticas são realizadas por meio de projetos feitos</i>

		<i>trimestralmente”</i>
Leitura labial	01	<i>“No caso do meu aluno é a leitura labial”</i>
Uso da literatura surda	01	<i>“Utilizo a literatura surda (‘Tibi e Joca’, ‘Nós falamos com as mãos’, ‘Imagens do invisível’)”</i>
Adaptação de materiais	01	<i>“O material precisa ser adaptado”</i>
Inexistência de práticas bilíngües	01	<i>“Não há práticas bilíngües”</i>
Não categorizável	01	--

Após a observação e análise do quadro acima, o qual prevê a categorização das respostas obtidas no questionário a partir da pergunta “Existem práticas bilíngües em sua prática docente? Quais?”, foi possível perceber que para os professores pesquisados, integrantes da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal práticas bilíngües está associada à utilização da LIBRAS. De fato, a LIBRAS é extremamente importante no processo de alfabetização da criança surda, principalmente quando se trata de alfabetizar em língua portuguesa, pois há uma necessidade primeira de aprimorar a fluência em LIBRAS, para, posteriormente, dedicar-se ao ensino e aprendizagem da língua majoritária.

Nesse sentido, um dos aspectos mais evocados pelos respondentes foi a utilização da LIBRAS (F14= 07) como recurso de uma prática bilíngüe. De acordo com o explicitado no decorrer das páginas anteriores, admite-se que a Língua de Sinais é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança surda, mas esta prática pode ser acrescida de outros aspectos que podem potencializar os objetivos de uma prática centrada no bilinguismo.

Quadros e Schmiedt (2006), avaliam que recursos como o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais podem colaborar para a

aprendizagem das crianças surdas. Esse aspecto foi apontado nos questionários aplicados, pois uma das categorias descreve o uso da literatura surda (F14= 01) como integrante das práticas bilíngues. Além disso, a adaptação de materiais, também evocada no questionário (F14= 01) é outro aspecto que merece destaque, tendo em vista que é imprescindível a adaptação de materiais da cultura ouvinte de maneira que os surdos possam ter acesso a cultura majoritária. Entretanto, é indispensável que os ouvintes possam dialogar com a cultura surda.

A categoria que empreende como prática bilíngue o uso da Língua Portuguesa como L2 (F14= 05), realçadas pelo quadro 4, e amplamente defendida no decorrer desse trabalho, merece destaque pela sua abrangência, principalmente no que tange a aquisição da língua escrita pelos sujeitos surdos.

Um outro aspecto relatado pelos professores pesquisados à respeito das práticas bilíngues e sistematizado pelo quadro 4 é a importância da presença dos intérpretes em sala de aula (F14= 03). Segundo Tuxi (2009, p. 7),

o profissional que faz a mediação entre a língua de sinais e língua portuguesa é o intérprete de língua de sinais. Quando esse profissional atua no meio educacional é denominado como intérprete educacional – aquele que interpreta/ traduz o conteúdo apresentado por um docente.

Diante do exposto acima, o intérprete em uma sala regular possui um papel fundamental na mediação do conhecimento entre professor regente e aluno surdo, aluno ouvinte e aluno surdo. Recomenda-se que as escolas tenham em seu quadro de funcionários professores surdos.

Contudo, após a análise do quadro 4, é necessário ressaltar que alguns participantes da pesquisa ainda entendem que a oralização (F14= 02) e a leitura labial (F14= 01) compõem métodos que incentivam o bilinguismo nas práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traz elementos importantes para a análise do bilinguismo na educação de surdos, principalmente no que tange as implicações dessa prática docente no cotidiano escolar, pois a partir da discussão e análise dos dados obtidos nota-se que os professores que participaram da pesquisa, apesar de comporem o quadro de profissionais da mesma Rede de Ensino (Secretaria de Educação do Distrito Federal), possuem concepções bastante diferenciadas sobre o bilinguismo e as suas implicações.

No entanto, a partir deste trabalho, constatou-se que o desenvolvimento de práticas docentes pautadas em um contexto bilíngue contribui, efetivamente, para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças surdas, tendo em vista que os professores pesquisados admitem que o ensino da língua portuguesa é facilitado quando os educandos surdos já possuem fluência em Língua de Sinais.

Os resultados deste trabalho também demonstram que o uso da LIBRAS como primeira língua dos surdos, contribui para uma produção escrita, ou seja, aquisição da língua portuguesa, de melhor qualidade; ainda que essa prerrogativa não seja um consenso entre todos os educadores analisados. Além disso, os professores reconhecem que a LIBRAS possibilita o acesso às informações veiculadas no contexto escolar e na vida diária, o que permite uma maior integração entre educando surdo e educando ouvinte, visto que ambos têm acesso às mesmas informações.

Contudo, a compreensão de práticas bilíngues por parte dos professores se dá, por ora, de maneira divergente, visto que alguns participantes da pesquisa ainda se pautam por práticas centradas na leitura labial e na oralização dos educandos surdos.

O presente trabalho também apresentou a relevância da formação profissional e acadêmica dos docentes que atuam diretamente com educandos surdos e que buscam nortear suas práticas docentes através de um viés

relacionado ao bilinguismo. Desse modo, entende-se que os professores pesquisados assumem que a educação bilíngue para surdos é de fato mais aprazível do que outras vertentes perpetuadas historicamente. Porém, algumas respostas obtidas na pesquisa não condizem com a afirmação anterior. Isso significa que os professores pesquisados nem sempre sabem ou afirmam com coerência e clareza sobre os aspectos que envolvem as práticas bilíngues.

Finalmente, este trabalho aponta para uma maior reflexão em torno das concepções de bilinguismo difundidas entre os professores da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal. Entende-se que os resultados discutidos por este estudo são meramente ilustrativos diante de uma realidade mais complexa e abrangente, porém, deve-se considerar que as implicações do bilinguismo na educação de surdos é um tema amplamente discutido entre os estudiosos da área e que merece destaque quando se refere à surdez e educação.

PARTE III
PERSPECTIVA PROFISSIONAL

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

No que se refere às minhas perspectivas profissionais, percebo que a minha trajetória educacional aponta para uma continuidade dos meus estudos, sobretudo, na área de Educação Especial.

Após a conclusão do curso de Pedagogia pretendo continuar aprofundando os meus conhecimentos em torno da Educação, acredito que isso requer dedicação e empenho, pois a temática educacional não pode ser estudada ou analisada de uma maneira superficial e sem objetivos claramente delineados.

Ao concluir o curso de Pedagogia espero encontrar um campo de trabalho desafiador, porém, ao mesmo tempo instigante, tendo em vista que a Educação lida diretamente com os ideais de pessoas que buscam realizações individuais. Na Educação, me encantei com aquilo que se refere à Educação Especial, principalmente, a Educação de pessoas Surdas. Esse vasto campo me fez conhecer as mais belas nuances da Educação. Ao estudar sobre a Educação de Surdos deparei-me com situações pragmáticas em que pude perceber o que estudei na teoria, e isto me fez refletir sobre a relevância da minha formação acadêmica para a sociedade. Diante de algumas reflexões, foi possível concluir que a minha prática, enquanto educadora, influencia, sistemática e objetivamente, nas expectativas dos os sujeitos de uma relação educativa.

Quando decidi estudar em meu Trabalho de Conclusão de Curso “As implicações do bilinguismo na educação de surdos” tive clareza do desafio da proposta. No entanto, atualmente pretendo concluir os meus estudos sobre Língua Brasileira de Sinais e aprender à comunicar-me, com afinco, por meio dessa Língua.

Finalmente, em meados de janeiro do ano corrente fui aprovada em um concurso público para ocupar o cargo de Pedagoga do Instituto Federal de

Educação de Brasília. Este fato trouxe, para a minha carreira profissional, uma nova perspectiva, visto que torna-se um grande desafio, pois estarei lidando com a formação profissional de outras pessoas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação de surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A Singularidade Visuo-Espacial do Sujeito Surdo: implicações educacionais**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
- CÁRNIO, Maria Silva; COUTO, Maria Inês Vieira; LICHTIG, Ida. Linguagem e surdez. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (Orgs.). **Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.
- CICCONE, Maria Marta Costa et al. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- FERNADES, Eulália. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
- _____. (Org). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun.1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HOFFMEISTER, Robert J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, Carlos et al. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto alegre: Mediação, 1999, p. 113-130.

KELMAN, Celeste Azulay; FARIA, C.B. Mães de surdos e suas percepções. In: **Fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos para uma educação inclusiva**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES, Educação, surdez e inclusão social**. Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163 – 184, 2006.

LODI, Ana Cláudia Balieiro et al (Orgs). **Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCHESI, Alvaro. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas**. Madri: Alianza, 1987.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e procedimentos. **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1, n° 3, p. 1 – 5, 2° Sem. 1996.

OLIVEIRA, Sônia Ferreira de. **Letramento de alunos surdos em classe bilíngüe: possibilidades e desafios**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

PEIRCE, Charles Santiago Sanders. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

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

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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

SÁNCHEZ, Carlos. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: Ceprosord, 1990.

SAVIANI, Dermeval. A Nova LDB: limites e perspectivas. In: **A Nova Lei da Educação: LDB – Trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 189 – 227.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Bilingüismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos**. Trabalho encomendado apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Fortaleza: UECE, 2002.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Moscou: Pedagógica, 1983.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário aplicado para a aquisição de dados para a pesquisa

Sou estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB, e estou realizando uma pesquisa em conjunto com a minha orientadora. Solicito a gentileza de responder ao questionário abaixo. Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de monografia que estou desenvolvendo. O questionário prever identificar e analisar as implicações das práticas bilíngues na Educação de Surdos. Neste sentido, as informações a respeito do seu perfil profissional, de sua prática pedagógica na escola e de seus conhecimentos, representam importantes subsídios para o estudo do tema abordado na monografia. O questionário é composto de questões objetivas e subjetivas. Lembrando que você não precisa se identificar e que não há respostas certas ou erradas. O sigilo está assegurado, de acordo com a ética da pesquisa científica.

Certa de sua colaboração, desde já agradeço a sua participação.

Virgínia Barbosa Lobo da Silva

Profª. Ms. Edeilce Buzar

Questionário

1 - Idade: _____ 2 - Sexo: F () M () 3 - Série em que atua: _____

4 - Formação acadêmica:

A) Ensino Médio: Curso Normal (Magistério) () Profissionalizante ()

Outros: _____

Ano de conclusão: _____

B) Ensino Superior: () Sim () Não () Cursando

Curso _____

Ano de conclusão: _____

C) Pós-graduação: () Não () Sim () Cursando - Temática:

Ano de conclusão: _____

D) Curso de LIBRAS: () Sim () Não () Cursando

Ano de conclusão: _____

5 – Há quantos tempo você está lecionando na área de surdez? _____.

6 – Quantos alunos surdos estão presentes em sua classe este ano? _____.

7 – Quantos são filhos de pais ouvintes? _____.

8 – Quantos são oralizados? _____.

14 – Existem práticas bilíngues em sua prática docente? Quais?
