



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Curso de Graduação em Pedagogia

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE  
TURMAS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA E DE UMA ESCOLA  
BILÍNGUE NO DISTRITO FEDERAL**

RENATA CAROLINA DA SILVA

BRASÍLIA,  
2014

RENATA CAROLINA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE  
TURMAS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA E DE UMA ESCOLA  
BILÍNGUE NO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Me. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

BRASÍLIA,  
2014

RENATA CAROLINA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE  
TURMAS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA E DE UMA ESCOLA  
BILÍNGUE NO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Mestre Edeilce Aparecida Santos Buzar.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Mestre Edeilce Aparecida Santos Buzar - Orientadora  
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF  
Faculdade de Educação/FE/UnB

---

Professor Mestre Messias Ramos Costa - Examinador  
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas/LIP  
Instituto de Letras/IL/UnB

---

Professor Mestre Francisco José Roma Buzar - Examinador  
Instituto de Ciências Humanas/ICH  
Universidade Paulista/UNIP

---

Professora Liége Gemelli Kuchenbecker – Suplente  
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF  
Faculdade de Educação/FE/UnB

Aos alunos surdos, por enriquecerem meu mundo ao compartilharem comigo um pouco do seu.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por ser sempre a detentora da força maior que me motiva a enfrentar a vida;

A Robson Anchieta, pelo amor, companheirismo, cuidado e amparo. Pelas sempre presentes palavras de conforto nos momentos de crise e, especialmente, pelas “duras”, que tanto tem me ajudado a crescer;

À Késsia Brito e Lidyane Alves, pelo privilégio da convivência, as intensas trocas de conhecimento, as risadas e o apoio durante toda a graduação. Sem vocês a minha trajetória na Academia seria um tanto mais pobre em conhecimento, e em alegria;

À Cíntia Nunes e Christiane Barbosa, pela amizade de sempre;

Aos Mestres e Doutores da graduação, por me guiarem durante a minha trajetória na Universidade, me oferecendo os momentos de instabilidade e inquietação, tão necessários ao meu crescimento como profissional e como ser humano;

À professora Edeilce, pelo amparo, dedicação e pelos momentos de orientação e desorientação, que contribuíram essencialmente para a composição desse trabalho e para a minha formação como um todo;

À banca examinadora, por tão gentilmente terem aceitado contribuir com este trabalho.

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as semelhanças e diferenças existentes entre o modelo educacional inclusivo e o bilíngue para surdos e as possíveis implicações pedagógicas de cada um para a aprendizagem desses estudantes. Para tanto, buscou-se através de documentos legais e fontes históricas investigar as origens desses modelos educacionais disponíveis aos alunos surdos, analisando, a partir de referências que se pautam em uma perspectiva sócio-cultural da surdez, as contribuições e bases fundamentadas nesses dois modelos distintos. O desenvolvimento metodológico foi feito a partir da epistemologia qualitativa, e, considerando os objetivos dessa investigação e do método comparativo, optou-se pela utilização de observações participantes e crítico reflexivas como instrumento de pesquisa. A construção dos dados se deu por meio do acompanhamento sistemático da rotina escolar de duas turmas de 5º ano de instituições de ensino, sendo uma situada em uma escola inclusiva e a outra em uma escola bilíngue. Os principais resultados encontrados apontam para as profundas distinções entre esses dois modelos, que, entre outros fatores, diferenciam-se principalmente no que diz respeito ao acesso a língua de sinais oferecido aos alunos surdos, o respeito a sua visualidade e as estratégias pedagógicas utilizadas com esse alunado. Observou-se que essas diferenças em muito se relacionam com as questões referentes à formação dos profissionais que atuam diretamente com esses alunos e as concepções sobre surdez presentes em cada contexto investigado.

**Palavras-chave:** Educação de surdos, escola inclusiva, escola bilíngue, ensino fundamental.

## ABSTRACT

The following paper has as objective to analyze the similarities and differences existing between the inclusive and the bilingual educational model and the possible pedagogical implications of each one for the education of them. For that we searched through legal documents and historical sources investigating the origins of these educational models available for deaf students, analyzing, from references that are based in a social-cultural perspective of deafness, like the possible implications of the fundamental practices in these two distinct models. The methodological development was created from a qualitative epistemology and, considering the objectives of this investigation, it was opted for the utilization of participant and critic-reflexive observations as an instrument of research. The data construction happened through systematic accompaniment of the school routine of 5th grade classes of educational institutions being one placed in an inclusive school and the other in a bilingual school. The main achieved results point to the deep distinctions between these two models, which, among other factors, differ from each other mainly regarding to the access to the sign language offered to the deaf students, the respect with their visuality and the pedagogical strategies used with these students. It was observed that these differences are much related with the questions that refer to the preparation of the professionals who work directly with these students and the conceptions about deafness present in every context investigated.

**Key words:** Deaf education, inclusive education, bilingual school, elementary school.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

FE – Faculdade de Educação

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos

IP – Instituto de Psicologia

ISM – Instituto de Surdos-Mudos

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NUPPES – Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos

ONU – Organização das Nações Unidas

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

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

UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
MEMORIAL EDUCATIVO .....	13
INTRODUÇÃO.....	19
1. CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS AOS MODELOS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS	22
1.1 Elementos basilares da escola bilíngue para surdos .....	25
1.1.1 Iniciativas de base bilíngue no Brasil.....	31
1.2 Aspectos históricos do modelo de escola inclusiva para surdos.....	35
2. A ORGANIZAÇÃO ATUAL DA ESCOLA BILÍNGUE E DA ESCOLA INCLUSIVA NO BRASIL .....	44
2.1 Escola bilíngue para surdos: em defesa da educação e da cultura surda .....	44
2.2 Educação inclusiva para surdos: pontos e contrapontos .....	52
3. METODOLOGIA .....	56
3.1 Campo de pesquisa .....	58
3.1.1 Ensino fundamental – 5º ano.....	58
3.1.2 Turmas observadas.....	59
4. RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES .....	61
4.1 Análise comparativa dos episódios selecionados .....	63
Categoria I: Fundamentação legal dos modelos de classe inclusiva e bilíngue para surdos .....	63
Categoria II: Semelhança entre o modelo de escola inclusiva e bilíngue para surdos.....	66
Categoria III: Diferenças entre os modelos de escola inclusiva e bilíngue para surdos ....	68

5. DISCUSSÃO DOS DADOS .....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	85
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....	92

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é uma monografia de conclusão de curso de Pedagogia composto por três partes: a primeira, que contempla o memorial educativo; a segunda, composta pelo estudo monográfico e a terceira, onde constam as minhas perspectivas profissionais após a conclusão dessa etapa acadêmica.

A parte do memorial educativo tem como objetivo narrar cronologicamente os fatos marcantes de minha trajetória educacional, com o foco maior na minha vivência dentro da Universidade, as quais contribuíram de maneira fundamental para a definição do tema do presente estudo.

A parte da monografia está dividida em cinco capítulos. No primeiro, denominado “Contribuições históricas para os modelos de escola inclusiva e escola bilíngue para surdos” buscou-se identificar, na história, quais fatores que contribuíram para a criação dos modelos de escola bilíngue e inclusiva que se tem atualmente.

O segundo capítulo, denominado “Escola bilíngue e escola inclusiva: a organização atual” tem como objetivo analisar as legislações que fundamentam a criação e funcionamento da escola inclusiva e da escola bilíngue para surdos atualmente, de modo a possibilitar a compreensão de como é prevista a organização desses dois modelos educacionais.

No terceiro capítulo é apresentado o processo metodológico no qual se fundamentou a pesquisa, onde constam a abordagem, o método e os instrumentos utilizados na construção dos dados bem como a caracterização deste. Além disso, nessa parte está situada uma caracterização geral dos objetivos legais propostos para o 5º ano do ensino fundamental, considerando que as observações foram feitas em duas turmas dessa etapa educacional.

O quarto capítulo destina-se à análise dos resultados das observações, onde estão situadas as categorias, as unidades temáticas e os episódios que compõem a pesquisa, seguido do capítulo que faz a discussão dos elementos que se mostraram marcantes no contexto de investigação.

Posteriormente constam as considerações finais, onde o problema de pesquisa é retomado, estabelecendo-se uma relação com os dados obtidos, de modo a analisar se esse foi respondido.

A terceira parte é composta pelas perspectivas profissionais, onde apresento as minhas aspirações após a conclusão dessa etapa acadêmica.

## **PARTE I**

## MEMORIAL EDUCATIVO

Minha história começa no dia 17 de novembro de 1990, em Taguatinga, DF. Sou filha de quem carinhosa e popularmente chamam de “pãe” – mistura de pai com mãe – ou seja, a figura materna e paterna para mim sempre se materializaram em uma única pessoa: a dona Adriana. Por ser “pãe”, ela teve que assumir mais responsabilidades, então, a vó Selma, hoje falecida, foi quem ajudou a cuidar das netinhas, no caso eu e minhas duas irmãs. Ela quem acordou, penteou, apartou as brigas e que nos levou ao primeiro dia de aula, tudo da maneira mais doce possível. Foi ela também a minha primeira professora, que me ensinou as lições iniciais de vida. Aprendi a respeitar os mais velhos, a não andar correndo, a dizer “com licença”, “por favor,” e “obrigada” e não fazer “manha” na frente dos outros. Tudo isso e muito mais ensinado da maneira mais meiga e carinhosa. Jamais conheci o tom de voz alterado da minha avó. Acredito que todos que a conheceram têm dúvidas sobre a ideia de não existirem anjos na terra.

De minha mãe a lembrança que tenho dessa época é de uma mulher que, embora sobrecarregada, fazia o possível e o impossível para aproveitar os poucos momentos de lazer com as filhas. Lembro-me claramente dos finais de semana em que íamos todas andar de patins e bicicleta em um parque perto de casa. Mesmo com tanto trabalho, não tenho recordações dela se queixando de cansaço ou negando-se a brincar comigo e com minhas irmãs. Foi daí que surgiu muito da admiração e respeito que cultivo por ela.

Embora poucas, tenho boas recordações da minha primeira escola. Nela passei sete anos, grande parte com a mesma professora, a “tia Enilda”. Dela me marcaram a mansidão de suas palavras, o cuidado quase maternal por cada um de seus alunos, o modo como fazia cada um da turma se sentir especial e, principalmente, a sua atenção aos pequenos detalhes. Durante esse período eu sempre fui uma boa aluna, gostava de ir à escola e via a professora com muita admiração e respeito. Lamentei muito quando precisei seguir sem ela a minha trajetória escolar.

Outra docente de quem tenho boas lembranças é aquela que trouxe o mundo do lúdico, das brincadeiras, do faz de conta para um contexto onde esses elementos, pelo que me recordo, eram poucos explorados pelos demais profissionais da educação. A “tia Marli”, que hoje vejo como uma grande educadora, usava a arte em suas mais diversas dimensões, objetivando atrair seus pequenos espectadores e passar os conteúdos previstos no currículo de maneira leve, descontraída e inesquecível. A emoção que essas recordações trazem

demonstram por si só que, pelo menos para uma aluna que teve o privilégio de conhecê-la, esse objetivo foi cumprido, e com louvor.

Dos anos subsequentes a lembrança que se destaca é a da professora na quarta série. No entanto, dessa as lembranças não são positivas. O modo autoritário como conduzia suas aulas e o jeito rude de tratar seus alunos hoje me mostram o quão negativamente marcante pode ser a figura do professor para um aluno.

Como essas docentes deixaram em mim, o professor é capaz de deixar lembranças que perduram por toda uma vida, e obviamente, é a qualidade do trabalho que vai definir se essas serão boas ou ruins. Resgatar essas memórias mostra-se importante para que eu, hoje, formanda em Pedagogia, possa definir melhor que tipo de professora serei e quais memórias desejo deixar aos alunos que passarão por mim.

### **O ingresso na Universidade**

A escolha pelo curso de pedagogia foi marcada por uma série de motivos que, de maneira geral, não são, ainda hoje, totalmente visíveis para mim. Ao terminar o ensino médio, vivenciei uma etapa muito difícil em minha vida, onde me deparei com uma realidade que, aos meus olhos, não era desejável: sem condições financeiras para galgar uma vaga em faculdades particulares e não acreditando em minha capacidade de conquistar uma na Universidade de Brasília (UnB), restava-me a alternativa de buscar uma oportunidade no mercado de trabalho. Felizmente, hoje eu digo, essa oportunidade apesar de ter aparecido, mostrou-se extremamente insatisfatória, a ponto de fazer-me repensar se era realmente aquilo que queria para o meu futuro.

Tal fato deu-me força para tentar alcançar outros objetivos, e, alguns meses após a conclusão do ensino médio, fui contemplada com uma bolsa em um cursinho pré-vestibular. Como o sonho de entrar em uma universidade até então era muito distante da minha realidade, comecei o cursinho sem muitas expectativas e com muitas dúvidas em relação a qual curso escolher. Lembro-me que até o último momento de fazer a inscrição para o vestibular ainda não havia decidido. Uma colega, vendo a minha confusão, sugeriu-me procurar as disciplinas dos cursos que eu cogitava fazer, para que me ajudasse na escolha. Feito isso, restaram na lista os cursos de Psicologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social. Além desses, um curso nunca antes cogitado entrou na lista: a Pedagogia. Ao ver as disciplinas obrigatórias do curso, ler suas ementas e, não menos importante, tomar conhecimento da nota necessária para passar no curso, a Pedagogia passou a ocupar o primeiro lugar na minha lista de opções, ali permanecendo até o dia de fazer a inscrição no vestibular.

Passei no certame e iniciei o curso de Pedagogia na UnB no segundo semestre de 2010. A cada semestre fui me encantando mais pelo curso. Descobri um novo universo, um novo modo de olhar para o mundo e para as relações que o configuram, me descobri educadora e já não conseguia me imaginar fazendo outra coisa. Cada disciplina me proporcionou momentos de aprendizagem que espero carregar por toda a minha trajetória. Algumas delas se destacaram nesse processo por despertaram um grande interesse pela Educação Especial, tendo grande influência para a escolha do tema deste estudo monográfico.

Além disso, como aluna de graduação, busquei envolver-me em atividades que me dessem um maior aprofundamento do que é, de fato, a prática docente, e estagiei como monitora de uma turma de primeiro ano em uma instituição de ensino da rede particular no período de janeiro a julho de 2012. Nessa instituição, tive a oportunidade de vivenciar as especificidades do cotidiano escolar, conhecendo todo o andamento da prática docente desde o planejamento das atividades até o momento de sua efetivação.

Por se tratar de uma escola confessional, que adotava metodologias predominantemente tradicionais, pude confirmar minhas convicções sobre a necessidade de uma constante avaliação e renovação das metodologias educacionais, para que não se perca o sentido do fazer pedagógico. No entanto, vi, na prática, os grandes desafios que esse processo enfrenta para se consolidar nesses ambientes. Também tive vários conceitos desconstruídos, principalmente os que dizem respeito a qualidade, muitas vezes inquestionável, do ensino das instituições particulares.

Ademais, ganhei mais autonomia com as crianças, tive a experiência de conduzir atividades, mediar conflitos, bem como conhecer mais de perto as dinâmicas que permeiam o processo de alfabetização de um sujeito, aprendendo o que nenhum livro da Academia pode me ensinar. Acredito que nesse espaço cresci muito como educadora, começando a adquirir a confiança desejada para atuar profissionalmente.

Em 2012, já com meu crescente interesse pela área de escolarização de surdos, procurei vivenciar algumas das oportunidades oferecidas pela Universidade, e a primeira foi a possibilidade de participação em um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na área, sob orientação da Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva do Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento do Instituto de Psicologia (IP) da UnB. Durante esse período, fiz uma ampla pesquisa bibliográfica sobre o assunto, de modo a inteirar-me das dinâmicas que envolveram e envolvem a questão da escolarização de surdos, bem como os diversos modelos educacionais destinados a esse alunado. Ademais, fui à campo realizar uma pesquisa com estudantes surdos e tive a oportunidade de conhecer mais profundamente as especificidades da produção acadêmica.



Além do relatório obrigatório do PIBIC, dessa pesquisa originou-se o trabalho “Narrativas de surdos sobre seus processos de escolarização: um estudo sobre as estratégias pautadas no bilinguismo”, escrito em parceria com uma pedagoga (cursando mestrado no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do IP, da UnB) e a orientadora do projeto supracitada. Esse trabalho foi aceito para uma apresentação oral no IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento que aconteceu do dia 19 ao dia 22 de novembro de 2013, em João Pessoa – PB.

Fora do campus também participei do curso “o que é literatura surda?” de janeiro a março de 2013. Na ocasião, ainda estava muito envolvida com a área dos estudos sobre surdez, em virtude de meu PIBIC estar em processo. O curso me ofereceu um amplo referencial teórico sobre cultura surda, conteúdos que até antes tinham sido conhecidos apenas muito superficialmente por mim.

A organização do curso consistia em fóruns de discussão entre os tutores e os alunos, que em sua maioria eram professores ou intérpretes com vasta experiência na área, por isso, tive a oportunidade de conhecer nuances do cotidiano escolar com alunos surdos que antes sequer imaginava. Sua duração foi de três meses, e em cada semana recebíamos textos com temáticas diferentes que serviam de base para as atividades e discussões. Considero que este foi um curso fundamental para a minha compreensão acerca da prática educativa com alunos surdos, bem como para entender a peculiaridade cultural do sujeito surdo em seu mais amplo aspecto.

Outro fator que se destacou durante meus estudos teóricos foi a questão da língua de sinais, que se mostrou estruturante para o entendimento da condição singular na qual o sujeito surdo se situa. Então, nesse mesmo período resolvi iniciar o curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), visando aprofundar meus estudos na área.

Nesse curso tive meus primeiros contatos com a Libras, tendo a oportunidade de aprender um pouco da língua e de me comunicar com surdos. Concluído o primeiro módulo, prossegui com os estudos da língua e pretendo dar continuidade até o final do curso. A experiência tem sido extremamente enriquecedora, venho aprendendo não só uma língua, mas um novo jeito de significar o mundo e ser mais sensível às diferenças.

No primeiro semestre de 2013 a Faculdade de Educação (FE) incorporou ao seu quadro a disciplina “Escarização de Surdos e Libras”, ministrada pela professora Edeilce Aparecida Santos Buzar. Neste semestre tive, pela primeira vez, a oportunidade de estudar sobre a minha área de interesse na faculdade. Matriculei-me na disciplina e também no projeto 4, que é destinado a levar os alunos a atuarem em espaços escolares e não escolares.

Nesse período iniciei meu estágio obrigatório em uma escola pública da rede regular de ensino sob a orientação da professora.

Antes de iniciar essa etapa eu já tinha o desejo de escrever sobre escolarização de surdos em meu trabalho de conclusão de curso. No entanto, tinha muitas inseguranças em relação à escolha de um orientador, visto que na FE não havia nenhum docente especializado nessa área. Quando soube da vinda da professora Edeilce, um novo ânimo surgiu, e eu, agora amparada, tive certeza da minha decisão.

O estágio foi um momento de intensa aprendizagem, onde tive a oportunidade de fazer observações participativas em turmas com diferentes configurações. Todas elas tinham como elemento comum a presença de alunos surdos, o que foi essencial para a minha compreensão acerca desse alunado.

Nesse semestre também fui monitora da turma de Escolarização de Surdos e Libras, ministrada pela professora Edeilce, que se configurou como mais um espaço onde eu tinha a oportunidade de discutir sobre tudo o que estava vendo na prática das escolas onde fiz meu estágio, podendo estreitar ainda mais as relações entre o que as teorias dizem a respeito da temática e o que a realidade mostra.

As experiências vividas durante a graduação, em especial as relacionadas a área da surdez, me permitiram fazer o confronto entre teoria e prática, dando-me a oportunidade de construir, desconstruir e reconstruir os meus conceitos em relação a escolarização de pessoas surdas, conceitos que procuro desenvolver neste trabalho e em minha futura trajetória profissional.

**PARTE II**

## INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil de hoje, conta, essencialmente, com dois modelos educacionais disponíveis a esse alunado. Esses, partem de diferentes concepções sobre o conceito de surdez e as suas implicações, e se organizam em espaços também distintos. O primeiro, que concretiza-se nas escolas denominadas bilíngues, conceitua a surdez como uma diferença cultural e linguística, manifestada essencialmente através da língua de sinais. Aqui, ser surdo é uma experiência visual (SKLIAR, 1999) e a educação tem como base o respeito pela sua diferença.

As iniciativas educacionais baseadas em uma perspectiva similar, remontam ao século XVIII, por meio da ação pedagógica do Abade Michel de L'Epée (1712 -1789), que em 1760 fundou a primeira escola pública para surdos do mundo.

Nessa instituição, a linguagem gestual, atualmente reconhecida como língua de sinais, era elemento central para o trabalho pedagógico e para a comunicação. O método gestual criado por L'Epée, associava sinais a figuras e palavras escritas e também utilizava-se de uma combinação da língua gestual nativa com a gramática francesa traduzida em sinais, a qual denominou como “sinais metódicos”, para alfabetizar e oferecer instrução a pessoas surdos. Embora essa prática não se configure da mesma forma que a educação bilíngue que se estabelece na atualidade, nessa época percebe-se elementos básicos do que hoje se constitui como a filosofia educacional bilíngue para surdos.

O modelo de escola bilíngue surge como resultado de um longo movimento de resistência e luta da comunidade surda<sup>1</sup>. Essas defendem a criação de espaços exclusivos para a educação de surdos, onde a língua de instrução seja a língua de sinais e os aspectos culturais da comunidade surda tenham condições plenas para desenvolverem-se. Apesar de contarem com pouco apoio governamental, as escolas bilíngues já possuem iniciativas bem sucedidas em alguns estados brasileiros. Recentemente, esse modelo educacional ganhou mais um dispositivo de reafirmação de sua importância no Brasil, com a aprovação do novo texto para o Plano Nacional de Educação 2011-2020, que contempla a existência de escolas bilíngues para surdos em seu texto.

---

<sup>1</sup> Segundo Strobel (2008) essa comunidade não é formada somente por sujeitos surdos, mas também “por sujeitos ouvintes membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros - que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. (...) Em que lugares? Geralmente em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (p.29).

O segundo modelo educacional para surdos, rege a organização e funcionamento da escola denominada inclusiva e situa a surdez no grupo das deficiências sensoriais. Aqui, o surdo não é diferente em seus aspectos culturais, mas sim um sujeito diverso da normalidade, uma pessoa com deficiência, termo utilizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O princípio fundamental dessas escolas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (UNESCO, 1994). No caso dos alunos surdos, a Política também prevê que o atendimento se dê em escolas regulares, em uma perspectiva denominada bilíngue. Sobre o modo de organização dessa educação, no documento consta que essa deve desenvolver-se a partir do ensino escolar na língua de sinais e na língua portuguesa como segunda língua em sua modalidade escrita, sendo disponibilizados para tanto, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa (BRASIL, 2008, p. 11).

Essa proposta, no entanto, não é bem vista pela comunidade surda, que nega que esse tipo de organização possa ser considerado bilíngue, por contemplar apenas o plano das línguas, prevendo somente presença de intérpretes/tradutores de Português/Libras para concretizar-se, ainda assim na prática é considerado inexpressivo o número de profissionais fluentes em libras nas escolas públicas.

Delineia-se então uma situação ambígua no atendimento educacional de estudantes surdos no Brasil onde, de um lado, encontra-se a comunidade surda, lutando por uma escola bilíngue e, de outro, está a perspectiva inclusiva, defendida pelas políticas públicas.

Estudos na área já revelam alguns resultados da implementação desses dois modelos de escola. O estudo de Lodi (2013), por exemplo, afirma que a Política que fundamenta a concepção de escola inclusiva “reduz a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola” (p.50).

Contrariamente, Mantoan, uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, defende que o surdo pode e deve ser educado em contextos inclusivos, afirmando ser possível uma educação de surdos sem o uso da Libras (MANTOAN, 2005).

Por outro lado, a pesquisa de Capovilla (2008) revela um resultado positivo no que diz respeito a efetividade na aprendizagem de crianças surdas que estudam em escolas bilíngues e cuja língua materna é a Libras, e, segundo o autor, esse resultado relaciona-se intimamente ao convívio que esses alunos têm com professores e colegas sinalizadores

Em meio a essas discussões sobre as implicações de cada um desses modelos, mostra-se importante que haja uma investigação que contemple essas duas realidades, de modo a analisar os fatores que caracterizam cada uma delas. Dessa maneira, este trabalho se

propôs a responder a seguinte pergunta: “Quais as semelhanças e diferenças existentes entre o modelo educacional inclusivo e o bilíngue para surdos no que diz respeito ao 5º ano do ensino fundamental e as possíveis implicações pedagógicas de cada um para a aprendizagem dos estudantes?”. Para isso, buscou-se identificar, na história, quais os fatores que contribuíram para o delineamento da educação de surdos e analisar as legislações que fundamentam a criação e funcionamento da escola inclusiva e da escola bilíngue para surdos atualmente para, por fim, se averiguar as diferenças entre o contexto e a prática pedagógica da escola inclusiva e da escola bilíngue na aprendizagem do aluno surdo.

Essa averiguação foi feita por meio de uma metodologia de abordagem qualitativa, utilizando-se do método comparativo para detalhar as semelhanças e diferenças percebidas no campo de pesquisa que delimitou-se a duas turmas de 5º ano da rede pública de ensino, uma bilíngue e outra inclusiva. Para a construção dos dados, foram feitas observações participativas nas turmas e coletados depoimentos informalmente dos profissionais envolvidos no processo educacional de cada classe.

Os capítulos que compõe esse trabalho, portanto, estão organizados de maneira a detalhar como se estabelecem, na teoria e na prática, os modelos educacionais para surdos. Investigou-se, para tanto, as origens das duas perspectivas educacionais estudadas a partir de documentos legais e fontes históricas, e analisou-se as práticas pedagógicas a partir de referências que se pautam em uma perspectiva sócio-cultural da surdez para se identificar as possíveis implicações das práticas da turma bilíngue e da turma inclusiva observadas na aprendizagem de seus estudantes.

## 1. CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS AOS MODELOS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

As posturas adotadas em um dado momento têm em suas raízes uma fundamentação política, ideológica, social e individual que as definem e as justificam. Quando se estuda uma história, a tentativa que se deve fazer é entender essas fundamentações e como elas podem ser vistas nos dias atuais. Só assim pode-se compreender um fenômeno de maneira mais efetiva, explicando o presente a partir dos elementos que o constituíram no passado.

Aqui não se pretende fazer uma historiografia da educação de surdos, mas elucidar de maneira geral os elementos basilares que promoveram a construção dos atuais espaços destinados à educação formal dos surdos: a escola inclusiva e a escola bilíngue. Vale ressaltar que para nós, a escola bilíngue também é uma forma de inclusão escolar, porém, manteremos as análises separadas considerando o efeito didático e legal presente nos documentos legais brasileiros.

Ao fazer o resgate da história da educação de surdos, nos deparamos com a ausência de escolas para estes sujeitos até o século XV. Até então esses sujeitos, assim como as demais pessoas consideradas deficientes, eram vistos com total repulsa, devido a forte influência do pensamento grego que pregava a beleza e perfeição dos homens. Desse modo, às pessoas que destoavam desse ideal, consideradas castigadas pelos deuses, restava a total exclusão social e em muitos casos até mesmo o sacrifício.

Na Renascença, uma mudança ideológica transformou o modo de significar as pessoas com algum tipo de deficiência. Nessa época, a relação entre deficiência e castigo divino foi rompida, dando lugar ao pensamento que considerava as doenças que acometiam os homens como perturbações do corpo que a natureza devia sanar (SOARES, 1999). Em outras palavras, as pessoas com deficiência deixaram de ser vistas como pecadoras e passaram a ser tratadas como doentes a serem recuperadas.

Auxiliar esses sujeitos agora fazia parte de preceitos religiosos, e os estudos de anatomia, antes profundamente abominados, passaram a ser de grande interesse da medicina, a fim de conhecer mais profundamente o corpo humano. Esse pensamento provocou uma profunda mudança no tratamento destinado àqueles considerados anormais, possibilitando que tanto a medicina quanto a igreja encontrassem uma via para atender esses sujeitos.

A mudança de pensamento ocasionada pelo desenvolvimento da medicina e no pensamento religioso na Renascença provocou uma abertura de espaços inéditos às pessoas que possuíam algum tipo de deficiência. Essas, passaram a ter oportunidade de receber maior atenção médica e, em alguns casos, até mesmo instrução escolar. No entanto, cabe ressaltar

que desde sua criação, os objetivos e expectativas dessa educação restringiam-se basicamente a reabilitação e treinamento desses indivíduos para o convívio social.

Essa conjuntura histórica ocasionou também o início das investigações relacionadas a surdez, pelo desafio que esta representava para a medicina. No entanto, alguns dos médicos, buscando descobrir a capacidade de aprendizagem do sujeito surdo, voltaram seu trabalho para uma prática que foi confundida com uma espécie de trabalho pedagógico, embora possuindo um enfoque clínico que visava apenas o desenvolvimento da fala nesses sujeitos. Assim, diferente da educação oferecida aos demais alunos, durante muitas décadas considerou-se a atividade de preparação para aquisição da fala como atividade pedagógica para surdos, sendo dessa natureza a única instrução destinada a esse público.

Tal fato explica a profunda influência dos métodos e finalidades clínicas na educação de surdos até os dias de hoje. Tão grande é essa ligação que é do médico Gerolamo Cardano (1501 – 1576), o título de um dos primeiros educadores de surdos da história (SACKS, 1998). Suas pesquisas apontaram para a possibilidade de uso também da escrita para representar as ideias do pensamento, renegando a concepção promulgada até o fim da Idade Média, que difundia que aqueles desprovidos da capacidade de fala eram incapazes de adquirir qualquer tipo de conhecimento (SOARES, 1999).

Outros médicos também se dedicaram a investigar as questões que relacionam surdez e escrita. Johan Conrad Amman (1669 – 1724), por exemplo, acreditava que o surdo deveria associar sons a imagens escritas, e aperfeiçoou os procedimentos do recurso da leitura labial, processo de notória utilização no ensino de surdos até os dias de hoje e que foi descrito primeiramente pelo pesquisador de línguas Van Helmont (1614 – 1699). Um outro nome significativo dessa época foi o do médico John Wallis (1616 – 1703) que, ao iniciar nessa área, optou pelo ensino da fala para um surdo, mas que prosseguiu seu trabalho dedicando-se a um método que utilizava exclusivamente a língua escrita na instrução dessas pessoas.

Mas não só de médicos é constituída a história da educação de surdos. Como citado anteriormente, a igreja também foi influenciada pelas ideias renascentistas, e por isso, por questões de compromisso moral passou a dedicar maior atenção àqueles considerados deficientes, grupo onde os surdos se enquadravam. O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510 – 1584), figura significativa na história da educação de surdos, desenvolveu um método de ensino da fala que foi considerado altamente bem sucedido em sua época, seu método consistia em ensinar a fala a partir da escrita (SOARES, 1999).

No entanto, ainda nesse contexto o ensino era restrito a nobres, tendo como principal objetivo o ensino da fala para dar acesso a descendentes surdos aos seus direitos de herança.



Acredita-se que foi o grande poder econômico da nobreza da época que impulsionou esses métodos de ensino da linguagem oral para os surdos (MOURA, LODI & HARRISON, 1997).

No século XVII, Juan Pablo Bonet (1579 – 1629), tentando reproduzir os métodos de Léon, retoma o trabalho com esse público para o ensino da fala, através da manipulação dos órgãos fonarticulatórios, e utilizando a linguagem gestual e o alfabeto digital como apoio para o ensino da leitura. Como nesse contexto a ideia de que a existência do pensamento derivava exclusivamente da fala ainda possuía considerável força (SOARES, 1999), e a educação de surdos tinha como único objetivo desenvolvê-la, também pelos interesses econômicos supracitados, os métodos de Bonet serviram de modelo para as iniciativas de educadores de surdos nobres. No entanto, vale ressaltar que, apesar do fim da instrução ser sempre o mesmo, os precursores desse método utilizavam-se de gestos e do alfabeto digital como ferramenta fundamental para alcançar esse fim comum (SOARES, 1999; MOURA, LODI & HARRISON, 1997). Ou seja, apesar de não reconhecer à forma de comunicação baseada na gestualidade como uma legítima língua<sup>2</sup>, já nessa época percebia-se a sua eficácia no ensino dos herdeiros surdos.

Até esse momento, percebe-se na educação de surdos uma perspectiva muito mais clínica e terapêutica, ou até mesmo religiosa, do que educacional, inclusiva ou bilíngue, pois além do enfoque ser basicamente o ensino da fala oral, os alunos surdos eram atendidos individualmente, em duplas ou em pequenos grupos, não constituindo um espaço institucionalmente escolar.

---

<sup>2</sup> A língua de sinais não possuía um status de língua até os estudos pioneiros de Stokoe, em 1960.

## 1.1 Elementos basilares da escola bilíngue para surdos

O trabalho educacional institucionalizado com surdos só ocorreu a partir do final do século XVIII, por meio da ação pedagógica do Abade Michel de L' Epée (1712 -1789), que em 1760 fundou a primeira escola pública para surdos do mundo. Por meio dessa iniciativa, pela primeira vez na história dos surdos o enfoque do atendimento oferecido era puramente educacional, e não clínico com fins corretivos, como nas práticas anteriores. Sendo assim, a escola de L'Epée consegue aproximar a educação desse alunado àquela oferecida aos ouvintes, possibilitando que as classes de surdos fossem compostas da mesma maneira que a das escolas públicas regulares, mas com uma linguagem compatível com sua especificidade. O Abade, por meio de seu trabalho de formação de professores para surdos, permitiu também que outras muitas escolas do gênero surgissem posteriormente, e em 1791 sua primeira escola se transformara no Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris.

A instituição usava o método gestual criado por L'Epée, onde a linguagem gestual era elemento prioritário. Associava sinais a figuras e palavras escritas, o que denominou como “sinais metódicos”, uma combinação da língua gestual nativa com a gramática francesa traduzida em sinais. A justificativa para o uso desses sinais, segundo Sacks (1998) devia-se ao fato de que, apesar da importância dada a linguagem gestual, o Abade considerava-a desprovida de gramática, e por isso necessitava da importação da gramática francesa no trabalho com surdos.

O trabalho pedagógico nessa instituição organizava-se de forma a privilegiar a linguagem gestual, promovendo assim uma participação ativa dos sujeitos surdos em sua educação. Nesse contexto:

[...] los sordos participaban en el debate cultural y educativo de la época; los adultos sordos eran los maestros de los niños sordos; La lengua de señas era considerada la primeira lengua de los alumnos sordos; El bilinguismo era una política lingüística basada en muchas escuelas, en la relación entre lá lengua de señas y la lengua escrita (Skliar, 1997, p. 32).<sup>3</sup>

Como forma de comprovar a eficácia de seu trabalho no ensino da leitura e escrita para surdos, comumente L'Epée realizava demonstrações públicas de seus feitos a reis, filósofos, autoridades e curiosos (SACKS, 1998). A metodologia conquistou rapidamente um notório

---

<sup>3</sup> Os surdos participavam o debate cultural e educativo da época; Os adultos surdos eram os professores das crianças surdas; A língua de sinais era considerada a primeira língua dos alunos surdos; O bilinguismo era uma política lingüística baseada, em muitas escolas, na relação entre a língua de sinais e a língua escrita (SKLIAR, 1997, p. 32). TRADUÇÃO LIVRE.

reconhecimento em razão de nunca antes na história um método ter alcançado tamanho sucesso no ensino da leitura e escrita para surdos, sendo ainda o trabalho realizado como nas escolas para ouvintes, com dezenas de alunos recebendo instrução ao mesmo tempo. Esse reconhecimento possibilitou a difusão da linguagem gestual, bem como a superação do pensamento vigente de que essa representava apenas uma ferramenta para o surdo adquirir a língua oral. Ademais, viabilizou uma profunda e positiva mudança na história da educação dos surdos, que tiveram a oportunidade de receber instrução para além do aprendizado da língua oral, tendo condições educacionais equiparadas com a de alunos ouvintes.

Essa metodologia foi utilizada pelos professores treinados por L'Épée durante sessenta anos até que Roch-Ambroise Bébien, ao perceber que a linguagem gestual, por si só, conseguia cumprir a função comunicativa necessária para alcançar o êxito no processo educacional, descartou o uso dos “sinais metódicos” da escolarização de surdos. Esse período foi marcado pela difusão de diversas escolas para esse público, fazendo com que esses ocupassem espaços inéditos na sociedade, assumindo posições de responsabilidade e prestígio, e afastando de suas histórias todo um histórico de negligência e isolamento social (SACKS, 1998).

A experiência educacional desenvolvida por L'Épée na França nos parece conter elementos básicos do que hoje se constitui como a filosofia bilíngue para surdos. Entre outros aspectos, podemos citar: a utilização dos sinais como imprescindível ao desenvolvimento e à aprendizagem do alunado, a presença de professores surdos na atuação pedagógica e o uso de metodologias que privilegiavam a visualidade.

Esses elementos demonstram que, já nesse contexto, o Abade compreendia a surdez de uma maneira diferenciada, situando-a em um lugar diferente das concepções clínicas que a tinham como uma doença.

De acordo com a concepção socioantropológica, a surdez é compreendida como experiência visual (SKLIAR, 1999), e é a partir dessa experiência que se fundamentarão todas as suas vivências do sujeito surdo e que a sua identidade se desenvolverá.

No entanto, são as formas de viver essa experiência que determinarão o desenvolvimento da identidade surda. Segundo Perlin (2003) para o desenvolvimento dessa identidade é imprescindível o contato entre pares surdos, para a autora, “a experiência de ser surdo nasce não entre ouvintes, mas entre surdos (p. 100).

Esse é outro aspecto já percebido pelo Abade nessa época. Fato que se deu especialmente porque no instituto de L'Épée, os alunos surdos aprovados tornavam-se professores de outras crianças surdas. Ou seja, nesse contexto, além do convívio com seus pares, os alunos surdos, pela primeira vez, tinham uma referência positiva como modelo de

identidade surda, elemento fundamental para o desenvolvimento de uma identidade positiva sobre si e sobre a surdez como um todo.

Esses professores foram responsáveis também pela a difusão do método utilizado nessa prática, sendo os pioneiros de várias iniciativas educacionais em outros países (BUZAR, 2009).

A linguagem utilizada nessa prática foi um elemento fundamental para o aprofundamento das relações entre esses pares. Ao compreender que os sinais eram a maneira mais natural para a comunicação desses sujeitos, L'Epée mostrou para o mundo que os surdos eram capazes de se expressarem como todo ser humano, mesmo sem utilizarem para isso a oralidade.

A abordagem linguística de aquisição da linguagem chama atenção para a sua natureza psicobiológica, como afirma Quadros “todos os seres humanos, independentes dos mesmos usarem a voz ou as mãos, são dotados da faculdade da linguagem” (1997 pg. 17), ou seja, o ser humano possui uma capacidade linguística natural. Tal ideia fundamenta a experiência com a linguagem vivida pelo sujeito surdo, que é mediada por uma língua que tem como base a experiência gestual e visual, a língua de sinais. Justifica-se assim a essencialidade de haver uma proposta educacional para surdos calcada nessa língua, de modo a possibilitar o pleno acesso ao conhecimento por esses sujeito.

No contexto em que L'epée desenvolveu seu método, não existiam estudos aprofundados sobre essa questão, bem como pesquisas a respeito de como o sujeito surdo aprende. Ainda assim, o Abade conseguiu agregar em sua prática elementos que hoje são comprovadamente essenciais para a aprendizagem desses sujeitos.

Sabe-se hoje que somente é possível compreender o sujeito surdo quando se aceita que sua fonte de comunicação é visual e não auditiva, e já nessa prática pedagógica essa especificidade era respeitada, fazendo com que essa lograsse êxito e ganhasse um profundo reconhecimento na história da educação de surdos.

O sucesso alcançado por esse método influenciou dezenas de educadores de surdos em diversos países da Europa, fazendo com que esses iniciassem o trabalho fundamentado na gestualidade. Nesse mesmo período, na Alemanha, um outro modelo educacional para surdos era desenvolvido por Samuel Heinicke (1729-1790), onde a prática educacional objetivava o desenvolvimento da língua oral em sujeitos surdos. Em 1778 Samuel Heinicke fundou a primeira escola que utilizava essa metodologia na Alemanha. Essa instituição contava com um número restrito de alunos devido à necessidade do atendimento individualizado para o sucesso na aquisição da fala. Esse modelo educacional deu origem as bases da filosofia oralista.

Com defensores que acreditavam que “o pensamento só é possível através da língua oral, e depende dela” (LACERDA, 1998, pg. 2), o oralismo “Percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva [...] ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez”” (GOLDFELD, 1997, pg. 31).

Assim, essa filosofia reduziu a educação de surdos ao ensino da oralização, de forma a atender as demandas de um novo contexto social, onde o objetivo principal consistia em fazer do surdo um membro produtivo ao mundo dos ouvintes.

Essa abordagem fundamentou as práticas educacionais com surdos sem sofrer grandes questionamentos por várias décadas. Contudo, os resultados obtidos ao longo do tempo mostraram-se profundamente insatisfatórios em todo o mundo, com alunos sem sucesso na aquisição da língua oral, níveis baixíssimos de proficiência em leitura e escrita, e conseqüentemente, pouco preparados para o convívio social.

O processo de aquisição da língua oral, pelos surdos “dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança.” (GOLDFELD, 1997, pg. 32). Tal fato torna o oralismo uma prática que exige uma profunda dedicação, com treinos auditivos e vocais diários, que em muitos casos chegam a tomar horas diárias e que, por vezes, levam os educandos a exaustão.

Nesse contexto, o método oral ganhava progressiva força, mas devido a tendência dos profissionais que o adotavam não ensinarem seus métodos a quem desejava aprender, o método gestual ainda possuía uma vantagem no que se refere a difusão de sua filosofia.

Nos EUA, o método gestual foi introduzido pelo americano Thomas Gallaudet (1787 - 1851) que, ao se interessar pela educação de surdos, foi à Europa buscando aprender um método para implantar um ensino especializado em seu país. Ao ter seu pedido negado para ensinar-lhe o método de ensino da fala por Braidwood, importante educador oralista da Inglaterra, Gallaudet foi à França, onde realizou um estágio na National Institution for Deaf-Mutes em Paris. Seu instrutor foi Laurent Clerc, um ex-aluno da escola que posteriormente foi contratado por Gallaudet para auxiliá-lo no trabalho nos EUA (SACKS, 1998; SOARES, 1999).

Em 1817 foi fundada a primeira escola pública para surdos nos EUA denominada The Connecticut Asylum For The Education And Instruction Of The Deaf And Aumb Persons (Asilo Connecticut para a Educação e Instrução das Pessoas Surdas e Mudas). Posteriormente a escola recebeu o nome de Hartford School (MOURA, LODI & HARRISON, 1997). Os primeiros profissionais que atuaram nessa instituição usavam a linguagem gestual francesa e os sinais metódicos adaptados para o inglês de acordo com o método ensinado por Clerc. No

entanto, gradativamente os sinais metódicos foram abandonados, sendo utilizados para o ensino a linguagem gestual, o inglês escrito e o alfabeto digital. Nesse contexto:

O êxito imediato e espetacular do Asilo Hartford logo levou à abertura de novas escolas por toda parte onde haviam densidade populacional suficiente e, portanto, um número suficiente de alunos surdos. Praticamente todos os professores de surdos (quase todos fluentes na língua de sinais, e muitos deles surdos) passavam por Hartford (SACKS, 1999, p. 36).

A difusão desse modelo educacional foi tamanha que em 1864, o Congresso Americano autorizou o funcionamento da National Deaf-mute College (atualmente Gallaudet University), primeira e até hoje única universidade para surdos.

Assim como o Instituto Nacional de Surdos Mudos em Paris, percebe-se na experiência educacional desenvolvida em Gallaudet raízes do que atualmente vem sendo denominada a escola bilíngue para surdos, ainda que hoje ela tenha tomado outros formatos. O uso da língua de sinais como língua de instrução dos alunos surdos é um dos princípios básicos de sua formatação, assim como a língua oral em sua modalidade escrita.

Entretanto, a difusão do gestualismo, método utilizado por estas duas instituições, foi prejudicada na segunda metade do século XIX, em um contexto de pós Guerra onde o nacionalismo e o forte desejo de reunificação imperavam nos EUA (SOARES, 1999). Como o inglês, a língua do país, era elemento fundamental nessa questão, a linguagem gestual passou a ser vista negativamente por vários setores da sociedade, sendo desatrelada da educação de surdos e, apesar dos vários esforços de defensores do método gestual, o treinamento de fala passou a ser considerado parte do currículo das escolas (MOURA, LODI & HARRISON, 1997).

Foi tamanho o prejuízo causado pelos acontecimentos que se sucederam que Sacks coloca que neste período “em vinte anos se desfez o trabalho de um século” (1998, pg. 37). Cabe ressaltar que as origens dessa contracorrente remontam há dois séculos antes desse período, e como já mencionado, se baseava na ideia de que a educação do surdo deveria ter como objetivo principal o desenvolvimento da fala. L’Epée foi o primeiro grande opositor desse pensamento, enfrentando as ideias de Jacob Rodrigues Pereira (11 de Abril de 1715 - 15 de Setembro de 1780), educador de surdos francês, a quem Sacks denomina como “o maior desemudecedor de seu tempo” (1998, p. 38).

Tais acontecimentos possibilitaram que a filosofia denominada como oralista ganhasse ainda mais endosso, e no primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos realizado em Paris no ano de 1878, foi decidido que o ensino da fala deveria, de fato, ser prioridade na

educação desse público. A decisão incluía que a linguagem gestual ainda deveria ser utilizada, embora apenas como ferramenta inicial para o ensino da fala.

No entanto, com o crescente apoio a corrente oralista, que, entre outros, contou com Alexander Graham Bell, gênio tecnológico da época que usou o peso de seu nome para defender o ensino oral para surdos, no segundo Congresso, realizado em Milão em 1880, o método recomendado foi o oral puro, proibindo qualquer prática que combinasse o uso de gestos. Entretanto, apesar de considerar que usando esse método os surdos teriam melhores condições de aprendizagem, não há relatos de discussões nesse evento a respeito da continuidade da educação escolar de surdos para além do ensino da fala, no que diz respeito a instrução escolar em geral (SOARES, 1999).

Com poucos representantes que defendessem os reais interesses dos surdos, as decisões tomadas nesse Congresso aboliram oficialmente o uso do método manual na escola, instituindo que dali por diante se deveria aprender exclusivamente a língua falada. Uma das consequências disso, segundo Sacks (1999):

Foi que a partir de então professores ouvintes, e não professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminuiu 25% na virada do século e para 12% em 1960. Cada vez mais, o inglês tornou-se a língua para a instrução de alunos surdos, ensinado por professores ouvintes, dos quais uma parcela cada vez menor conhecia algo da língua de sinais (p. 41).

Importante ressaltar que esse modelo teve grande aceitação pelos mais diversos setores da sociedade, por atingir as finalidades econômicas, políticas, filosóficas e religiosas do contexto enunciado. Os surdos oralizados, enquadravam-se nos padrões sociais aceitos, sendo vistos como parte integrante de uma sociedade que tinha como ideologia dominante a unicidade, inclusive linguística, entre seu povo.

No entanto, junto com essa mudança filosófica também houve uma alteração nos resultados obtidos na educação de surdos. A proibição da linguagem gestual teve como consequência direta o substancial revés do aproveitamento educacional dos alunos surdos, prejuízo que até os dias de hoje não pôde ser totalmente revertido. A partir daí, em um contexto onde a fala era considerada como pré-requisito para o ensino, a filosofia educacional denominada como oralismo foi implantada gradualmente no Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris, e posteriormente chegou a abranger a totalidade de suas turmas (SACKS, 1999).

### 1.1.1 Iniciativas de base bilíngue no Brasil

No Brasil, o início das iniciativas significativas voltadas ao atendimento de pessoas surdas inicia-se em 1855, quando chega ao país Eduard Huet (1822 – 1882), professor surdo que veio da França por solicitação de Dom Pedro II com o intuito de criar uma escola de surdos no Brasil. No Rio de Janeiro então, em 1857 fundou-se o primeiro instituto de surdos, inicialmente batizado de Instituto de Surdos-Mudos (ISM), em 26 de Setembro, data onde até hoje se comemora o Dia Nacional do Surdo (JANUZZI, 2004).

As motivações que levaram a criação desse instituto, segundo Januzzi (2004), tem ligação com o bons relacionamentos políticos estabelecidos por Huet com importantes nomes da política da época:

Edouard Huet, educador francês com surdez congênita, professor do ensino emendativo do Instituto de Bourges, chegou ao Rio de Janeiro recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com o apoio do embaixador da França no Brasil, Monsieur Saint George, aproximou-se do marquês de Abrantes [...] vulto que se vinha distinguindo em missões e cargos políticos. Apresentado ao imperador por esses importantes personagens, foi incumbido de organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos (JANUZZI, 2004, p. 14).

Por influência de seu fundador, o modo de comunicação utilizado na instrução tinha forte influência da linguagem gestual francesa. O Instituto oferecia instrução literária e ensino profissionalizante aos seus alunos. Nesse contexto, o objetivo principal dessa educação estava condicionado à aprendizagem de um ofício para a inserção social, afastando-se das concepções que visavam apenas ensinar a língua oral aos surdos. O modelo educacional aproximava-se ao utilizado anteriormente por L'Eppe, na França.

Aqui como lá, inicialmente o enfoque era sobre o uso dos sinais como parte do compromisso pedagógico em fazer os alunos surdos aprenderem, o professor era surdo o que contribuía significativamente para o desenvolvimento de uma identidade positiva e todo o ensino era significado a partir de concepções visuais do aprendizado, ou seja, possuía em suas raízes uma concepção diferenciada a respeito do sujeito surdo, que hoje assemelha-se ao que promulga a filosofia educacional bilíngue.

No entanto, após a saída de Huet em 1861, e sob a direção de Tobias Leite, que atuou no Instituto entre 1868 e 1896, grandes mudanças ocorreram no trabalho realizado no Instituto, devido também, em grande parte, aos resultados obtidos com o Congresso realizado em Milão em 1880. Esse evento, provocou a realização, três anos depois, do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, onde as questões referentes à educação de surdos no Brasil foram discutidas.



Nesse contexto, foram divulgados dois pareceres, o do diretor Tobias Leite e do Dr. Menezes Vieira, professor do Instituto. Nos documentos, enquanto Tobias Leite defendia uma instrução com foco na escrita e na profissionalização, utilizando a língua oral apenas para os surdos considerados mais aptos, o Dr. Menezes Vieira apoiava o ensino da língua oral para todos. O doutor acreditava que ensinar a língua escrita para surdos seria ineficiente, considerando o contexto brasileiro que, na época, era um país de poucas pessoas letradas (SOARES, 1999).

Outro professor do já renomeado Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro (INSM), A.J. de Moura e Silva, em viagem à França, dedicou-se a conhecer mais profundamente a Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris como forma de aprimorar o trabalho feito no Brasil. A partir das observações feitas na instituição francesa, foi gerado um relatório onde constam informações a respeito do funcionamento do Instituto (SOARES, 1999). O documento, datado de 1896, tem como conclusão que o ensino da palavra articulada não deveria ser adotado à todos os surdos, considerando que nem todos poderiam adquirir a língua oral.

Em meio a essa discussão, em 1901, na gestão do Dr. Paulo de Carvalho, foi assinado o Decreto nº 3964, que preconizava o ensino da Língua Articulada somente àqueles que tivessem mais aptidão. Já em 1911, o Decreto nº 1.198 determina a retomada do método oral puro em todas as disciplinas. No entanto, após poucos anos de implementação percebeu-se que os resultados obtidos não mostravam-se favoráveis, tanto que o então diretor do Instituto Custódio Martins, enviou um relatório às autoridades legais como forma de expressar a urgente necessidade de adaptação dos métodos de ensino utilizados com os alunos surdos (ROCHA, 2007).

Em 1925 o Instituto Nacional de Surdos-Mudos passa à classe de estabelecimentos profissionalizantes, oferecendo oficinas de sapataria e encadernação. Em 1926 foi publicada a tese de doutoramento em medicina do Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar, onde constam comentários a respeito da visita do médico feita ao INSM. No texto, a instituição recebeu severas críticas sobre a possível subordinação do aprendizado de outras disciplinas em benefício ao ensino profissionalizante, colocando em discussão se a real função do instituto seria mais assistencial do que educacional. Entre as críticas, o doutor salienta que:

Quanto a métodos de ensino, não existem, por quanto, verdadeiramente, não existe ensino. [...] No estado em que está, o Instituto Nacional de Surdos Mudos representa o typo mais acabado de Instituto de “fachada” estando transformado em um mão e decadente asylo para aquelles infelizes [sic] (ROCHA, 2007, p. 60).

Em 1930, Getúlio Vargas nomeia o Dr. Armando Lacerda como diretor do Instituto. Esse, reorganizou o ensino da Instituição, dividindo-o em Linguagem Escrita, Linguagem Oral e Linguagem Oral Auditiva, essa última oferecida apenas para os alunos que possuíssem resíduos auditivos. Nesse contexto, o Instituto também oferecia oficinas de encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria, e o estudante só concluía seus estudos quando dominava um desses ofícios.

A vantagem relatada por surdos, nessa época, é que a instituição promovia sem intencionalidade, o encontro entre pares. Surdos do país inteiro se encontravam no instituto para estudar. Esse movimento permitiu com que a identidade surda brasileira se constituísse paulatinamente, ainda que, em meio à confusões teóricas e práticas pedagógicas equivocadas a seu respeito.

O resultado desses equívocos se mostra nos fins da escola para surdos, que ainda nesse contexto resumiam-se em habilitá-los para a vida em sociedade, sendo o saber escolar considerado irrelevante para esse público. Como afirma Soares “ou objetivava-se desenvolver a comunicação como uma proposta encerrada em si mesma ou era encarada apenas como subsídio para que se pudesse conseguir exercer uma ocupação profissional” (1999, p. 68).

Por outro lado, a escola destinada aos ouvintes, embora com atendimento escasso, já buscava habilitar seus alunos por meio da transmissão de uma gama de saberes acumulados historicamente, considerados fundamentais para a formação dos sujeitos. Mostra-se então o descompasso entre essas duas propostas educacionais que, apesar de terem como objetivo oferecer instrução, possuíam concepções totalmente antagônicas por entenderam que as diferenças dos surdos impossibilitavam um desenvolvimento equivalente ao de pessoas ouvintes.

Esse descompasso avança até a década de 50, apesar das mudanças no panorama educacional do Brasil. Neste período as reformas organizacionais aconteceram com mais força na educação, impulsionadas em grande parte pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que propagavam ideias de renovação educacional no início da Segunda República.

No que diz respeito à educação de surdos, esse momento foi marcado pela ampliação do atendimento desse alunado e pela gestão da professora Ana Rímoli na direção do Instituto, que em 1957 passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A nova diretora era grande defensora das bases do método oral puro, e por isso intensificou sua difusão no Instituto no período de sua gestão (ROCHA, 2007).

Nesse período foi criado também o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos no Brasil, que tinha como base o ensino das técnicas do método oralista para habilitar

professores no ensino desse aluno. O curso, propagado com grande entusiasmo pela diretora, refletia a visão defendida pela instituição nesse contexto. Depois de habilitados, os professores disseminaram essa proposta ao formarem educadores em todo o Brasil.

Em suas publicações, Ana Rímoli também buscava divulgar o método oral, evidenciando sua eficiência e finalidade. Tanto é que, em suas obras pouco há referências ao ensino de disciplinas escolares previstas (SOARES, 1999). Esse fato mostra a desarmonia existente entre a escolha metodológica feita pela diretora e as exigências da época no que se refere à educação em geral, considerando que o Brasil, em decorrência do desenvolvimento da indústria, encontrava-se em um momento onde o saber escolar já se tornara uma exigência social e sua transmissão uma responsabilidade inerente à escola.

Percebe-se então que, na história da instituição, apesar dos inúmeros gestores, o consenso apontava para uma prática que não incentivava o uso da língua de sinais em seu cotidiano. Apesar de hoje se saber que, muitos surdos adotaram como estratégia de sobrevivência o uso de sinais em contextos em que estavam livres da imposição dos ouvintes, em banheiros, nos dormitórios, entre outros. O que possibilitou a sobrevivência da língua, apesar dos percalços impostos pelos defensores do método oral puro.

Somente na segunda metade dos anos 90, em um contexto onde a língua de sinais com o ingresso de Lenita de Oliveira Viana, o INES passou por profundas mudanças em relação as metodologias adotados com seus estudantes. Apesar de sua formação em fonoaudiologia, Lenita, que trabalhava no instituto há mais de 30 anos, possuía experiência e identificação com a questão da escolarização dos surdos, além disso, as mudanças produzidas em sua gestão demonstram que a diretora estava sensível as mudanças favoráveis a difusão da língua de sinais que aconteciam no mundo.

Desse modo, propôs alternativas educacionais, que, em sua maioria, envolviam o uso da língua de sinais. Cabia aos pais dos estudantes a escolha pela opção que julgasse melhor para o ensino de seu filho (ROCHA 2007). Enfim, o uso da língua de sinais deixou a clandestinidade no Instituto e passou a ocupar um lugar de destaque nas relações sociais e de ensino do INES, trazendo para o instituto o germe de uma prática que mais tarde iria ganhar mais força com os movimentos de pesquisadores da área e da própria comunidade surda: o bilinguismo.

Até então, devido a exclusividade da pauta que trata da especificidade linguística do surdo nas discussões da área e do atendimento escolar em instituições específicas para surdos, não havia espaço para um debate mais adensado a respeito da possibilidade de inserção desse alunado em contextos regulares. Essa questão ganha só ganha maior força no Brasil na década de 90, com a publicação de inúmeras legislações que defendem para a possibilidade da

inclusão educacional como forma de equalização das oportunidades para as pessoas com deficiência, implicando na profunda reestruturação do sistema de ensino (JANUZZI, 2004).

Tais ideias foram propulsoras do movimento inclusivo no país, que ganhou progressiva força nas décadas seguintes, contribuindo para a criação de escolas inclusivas, que possibilitaram ao alunado surdo a inserção também em escolas regulares. A seguir, discutiremos a origem desse modelo, analisando como esse processo aconteceu historicamente e quais são as suas influências para a escola que temos disponível hoje para o estudante surdos.

## **1.2 Aspectos históricos do modelo de escola inclusiva para surdos**

No século XX a atenção às pessoas com deficiência passou a ser objeto do debate público e ações políticas, com o desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específicos. Tal fato se deu, em parte, devido aos elevados contingentes de indivíduos com sequelas de guerra, que exigiam um amparo do governo, de modo que esses pudessem gozar de seus direitos bem como os outros cidadãos. Na Inglaterra, por exemplo, já em 1919, foi criada a Comissão Central da Grã-Bretanha para o Cuidado do Deficiente, ação que desencadeou um movimento de mudança das políticas públicas nesse sentido.

Em 1948, no contexto de promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU), as alternativas educacionais às pessoas com deficiência ainda eram escassas e estavam praticamente restritas as escolas especiais ou centros de reabilitação. No entanto, esse documento mostra-se como o germe para o início do debate mais aprofundado sobre uma educação mais equânime, por apresentar a ideia de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

O tema ganha maior relevância política, chegando a alcançar o âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), que demonstra a preocupação com a questão no texto da Declaração dos Direitos da Criança (1959), documento que aponta os direitos fundamentais das crianças, inclusive daquelas consideradas deficientes, afirmando que:

A criança mental, fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição. [...] Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se num membro útil à sociedade (ONU, 1959, princípio 5º - 7º).

A partir de então, observa-se um movimento que tende a modificar o panorama vigente, e as primeiras iniciativas que buscavam uma maior integração desses sujeitos começaram a surgir. Pereira (1980, p. 11) aponta que a Dinamarca foi um dos percussores desse movimento, quando, em 1959, o país adotou como medida para inverter a situação segregacionista na qual o sistema educacional se encontrava a promulgação de um novo Ato Legal. O documento instituía o princípio de normalização, colocando que a Educação Especial deveria ter como objetivo “criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive” (PEREIRA, 1980, p.11).

Esse princípio dá base a um novo paradigma educacional denominado integração, onde o aluno deficiente tem a oportunidade de inserir-se em classes regulares parcialmente, sem afastar-se do ensino especial, visando sempre sua normalização. Segundo Mantoan, esse modelo educacional:

É uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno - ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar - a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas - Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (1998, p. 5).

Corroborando com os princípios integracionistas, em 1975 a ONU volta a tratar da temática, agora de forma mais específica, quando publica a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. No que se refere à integração desses sujeitos, o documento diz que:

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (ONU, 1975).

Foi esse princípio que norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial. Trata-se, portanto, de um processo que busca preparar a pessoa com deficiência para o convívio em sociedade, sendo a escola instituição responsável por esse treinamento, ou seja, somente aquelas consideradas aptas passam a ter acesso ao sistema de ensino regular, o aluno é que deve se adequar-se à escola. Assim, a integração coloca como ônus exclusivo da pessoa com deficiência a adaptação às exigências sociais, sendo ela a única responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Como forma de adensar o debate sobre a questão, a ONU instituiu o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Nesse período, foi criado o Programa de

Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, que objetivava promover medidas eficazes para a prevenção, reabilitação das deficiências. Nesse programa é possível perceber uma mudança no que diz respeito ao modo de se conceber a deficiência, pois em seu texto, ao contrário do que prega a integração, o documento desloca para a sociedade como um todo a responsabilidade de adaptação para receber as diferenças promulgado a ideia de uma sociedade inclusiva. Segundo Cruz, essa mudança “não se tratava simplesmente de ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se aos requisitos da sociedade e da escola, mas de modificar as estruturas sociais de modo a que pudessem responder às necessidades das pessoas com problemas específicos” (2006, p. 18).

Seguindo essa linha, na década de 90 o movimento em prol da universalização do acesso à educação continua ganhando força com a publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). Esse documento, aprovado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien - Tailândia, aponta para a urgente necessidade de se criarem novas medidas que garantam a igualdade de acesso, expandindo agora para todos aqueles que possuam algum tipo de deficiência.

Nessa mesma década, essa perspectiva também conta com a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento de grande repercussão no século que trata dos princípios, políticas e práticas para uma educação mais equânime, visando transformar os sistemas de ensino para que acolhessem todas as crianças que possuíssem Necessidades Educativas Especiais. O documento apresenta uma nova visão política e social para a educação, apontando para a urgente necessidade de reestruturação do sistema escolar de modo que esse tenha a possibilidade de atender todo e qualquer sujeito, independentemente de suas diferenças. Ou seja, trata especificamente da criação e manutenção de sistemas educacionais inclusivos e aponta para a inclusão educacional como forma de equalização das oportunidades (JANUZZI, 2004). No texto do documento estão presentes os elementos basilares para uma educação inclusiva:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adotando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994).

Apesar de defender a perspectiva de que todos devem ser educados nos mesmos espaços escolares, a declaração também reconhece os limites desse modelo. No que diz respeito especificamente aos surdos, o documento reconhece a especificidade que permeia o

desenvolvimento desses sujeitos, afirmando que “devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (UNESCO, 1994).

A educação desse alunado, portanto, configura-se como uma exceção ao modelo de inclusão previsto, sendo aconselhado outro tipo de organização escolar que melhor supra as necessidades e promova o pleno desenvolvimento dos alunos surdos.

A partir da publicação dessa declaração, vários países, como Espanha, África, e Austrália, investiram na criação de políticas públicas voltadas a inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular, de modo a criar condições legais para a instauração das primeiras experiências fundamentadas nessa filosofia educacional.

Por ser signatário desses documentos, o Brasil procurou, lentamente, incorporar as suas legislações mecanismos para expandir a participação social das pessoas portadoras de deficiência. Na educação, o movimento inicial originou-se nos mesmos moldes de outros países, tendo em vista que as primeiras iniciativas baseavam-se primordialmente em garantir legalmente o atendimento educacional a pessoas com deficiência nas escolas regulares.

O início dessa mudança de concepção já pode ser sutilmente percebida na Constituição da República Federativa de 1988, onde o país assumiu, embora timidamente, os mesmos ideais postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, demonstrando sua concordância com os princípios de igualdade social, garantidos também às pessoas portadoras de deficiência. No que se refere a educação desse público, o documento prevê um Atendimento Educacional Especializado (AEE) *preferencialmente* na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208, inciso III).

A inserção do termo “preferencialmente” leva ao entendimento de que nesse contexto, o Brasil passa a eleger a escola regular como espaço preferencial de provimento da educação. Mudança que caracteriza a presença de ideias integracionistas na educação brasileira. Nesse contexto, o ensino regular se consolida como eixo fundamental da perspectiva educacional. Esse processo de mudança de perspectiva iniciam uma profunda reorganização da Educação Regular e Especial, alterando assim as relações entre as duas organizações e seus modos de atuação na sociedade.

Como resultado dessa publicação, a discussão em torno do tema da educação especial ganhou espaço e se aprofundou, ganhando cada vez mais dispositivos legais que promovessem a integração das pessoas com deficiência nas escolas regulares e dois anos após a promulgação da Constituição, em 1990, o direito a educação dessas pessoas

preferencialmente na rede regular de ensino foi reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, inciso III).

Influenciadas pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), na década de 90 as questões referentes a educação das pessoas portadoras de deficiência ganharam um expressivo espaço no Brasil. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orienta a integração instrucional, processo que condiciona o acesso de pessoas portadoras de deficiência às classes comuns do ensino regular. No entanto, a Política se limita ao corroborar com pressupostos integracionistas por não propor, além do acesso, uma reformulação das práticas educativas, deixando a cargo do aluno o acompanhamento das atividades.

Nessa mesma linha, em 1996 foi publicada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que dedica à educação especial o Capítulo V, onde a define como uma modalidade de educação escolar. O documento também reverbera que esse atendimento deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino. Nesse caso, a Lei tenta delimitar a dimensão do termo, especificando que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados em caráter de exceção, sendo previstas apenas nos casos em que as condições dos alunos não permitirem a integração nas classes comuns de ensino regular.

Além disso, consta na lei que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, embora evidenciando que continuam sendo funções do atendimento especial e não da escola como um todo.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Aqui se percebe a forte tendência de se abrirem as escolas a todos aqueles que tivessem condições de se inserir nesse espaço e, conseqüentemente, o atendimento fora dele passa a se configurar como uma exceção. Embora de forma elementar e assemelhando-se muito ainda a ideias integracionistas, essas iniciativas demonstram que o Brasil influenciou-se pelas mudanças educacionais ocorridas no contexto mundial, que em grande parte já difundia os ideais previstos pela perspectiva da educação inclusiva.

Em consonância com essas mudanças, é publicada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A resolução decorreu do Parecer 17/2001 elaborado na Câmara de Educação Básica do



Conselho Nacional de Educação, onde constam a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca supracitadas dentre os documentos que formaram o seu referencial.

As diretrizes determinam a obrigatoriedade das escolas a proverem o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. Além disso, apontam novamente o conceito de educação especial em seu caráter complementar, suplementar e evidencia a possibilidade já prevista em alguns casos, onde essa modalidade pode também substituir os serviços educacionais comuns, em favor do desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para que esse objetivo seja cumprido, as diretrizes preveem serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Em relação aos alunos surdos, o documento procura agregar em seu texto a prescrição contida na Declaração de Salamanca, que evidencia a necessidade da Língua de Sinais ser levada em consideração nas políticas educacionais.

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (art. 5).

No entanto, como se percebe, diferentemente da declaração, as diretrizes preveem que essa educação deva ser efetivada nas escolas regulares e por isso o documento prevê serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, que contam com a atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis.

Nesse mesmo sentido, ainda em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 10.172/2001. O documento estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e se configura como um dispositivo de expressiva relevância no âmbito da educação inclusiva.

Em relação a educação de surdos, o documento estabelece como objetivo a generalização do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os alunos, familiares e membros das unidades escolares que atendam surdos. Esse movimento de luta para a efetiva implementação da Libras no ensino regular ganhou mais força a partir da Lei Federal nº.

10.436/02, que a reconhece como meio legal de comunicação originada nas comunidades de pessoas surdas, do Brasil.

Percebe-se então que o Brasil vai, paulatinamente, abandonando as ideias integracionistas, abrindo caminhos legais para que a concepção inclusiva se mostre de forma mais abrangente. Tanto é que em 2003 é implementado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que tem como objetivo promover a formação de profissionais para a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos.

Outro evento importante nesse processo foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário. O documento estabelece a responsabilidade dos países em assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que promovam o desenvolvimento acadêmico e social de seus estudantes. Representa uma importante mudança no que se refere ao conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, que defendia que o aluno com deficiência deveria se adaptar ao seu meio. Nessa nova abordagem, é a escola quem deve oferecer as condições necessários para que esse sujeito seja incluído.

No que diz respeito especificamente as pessoas surdas, o documento destaca um elemento importante no que se refere a constituição desses sujeitos, evidenciando o entendimento a respeito das Línguas de Sinais como elemento formador da identidade surda. Assim, prevê a facilitação do aprendizado dessas línguas bem como a promoção da identidade linguística desse público. Também oferece a garantia de que as aulas oferecidas aos estudantes surdos sejam ministradas nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais favoráveis a esses sujeitos.

Nesse período, no Brasil são disseminados referenciais e orientações sobre inclusão e em 2008 o Ministério da Educação apresenta então a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, justificando que “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos” (BRASIL, 2008). A política respalda a educação inclusiva no país, visando promover ações de melhoria de qualidade na educação aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular.

A Política também teve influência dos documentos internacionais supracitados (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; ONU, 2006; entre outros), assumindo os princípios da democratização da educação como sua base. Tal fato demonstra que hoje o Brasil tem a sua política educacional legitimada a partir da perspectiva inclusiva e o movimento pela inclusão

ganha, portanto, grande respaldo legal. Desse modo, as iniciativas de educação inclusiva tornam-se cada vez mais populares no país.

Para os estudantes surdos, a Política prevê que o atendimento se dê em escolas regulares em uma perspectiva considerada bilíngüe. Sobre o modo de organização dessa educação, no documento consta que:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 11).

A Política ainda prevê que para esse alunado seja disponibilizado o serviço de AEE. Esse, segundo o documento, é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Segundo esse documento, esse serviço deve complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Na a organização desse serviço para os alunos surdos, o documento diz que:

O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 11).

Embora a política cite documentos internacionais como seus norteadores, aqui, percebemos uma grave contradição entre o que a política prevê e o que diz a Declaração de Salamanca. Enquanto essa aponta a diferença linguística como principal motivo da necessidade de se terem classes especiais para esse alunado, aquela usa do mesmo argumento para justificar a presença de alunos em classes regulares, prevendo apenas que esse seja acompanhado por outros alunos surdos, descaracterizando totalmente o que se prevê na declaração.

No entanto, percebe-se que essa organização, embora proponha uma educação que respeite as diferenças linguísticas desses sujeitos, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras, parte do princípio que a educação bilíngüe para surdos se faz a partir de práticas onde a Língua de Sinais e Língua Portuguesa convivam integralmente no espaço escolar.

O texto desse documento, portanto, não estabelece o espaço que cada língua ocupará na educação desses sujeitos e nem elucida quais as adaptações curriculares e metodológicas

devem ser promovidas para atender essas diferenças, dando margem para que se estabeleçam diferentes maneiras de provimento dessa educação.

Mesmo com esse descompasso entre o que prevê os documentos internacionais, a força dessa política tem se revelado diretamente nos quantitativos de matrículas de alunos surdos em escolas regulares. O Censo Escolar 2010, por exemplo, mostrou que dos 70 mil alunos surdos, 75% estão matriculados em turmas inclusivas da rede regular de ensino.

A educação bilíngue proposta pela Política é analisada por Lodi (2013) que afirma que esse tipo de organização “reduz a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais (pg.49).

Ou seja, nos moldes atuais a escola inclusiva não consegue garantir que a Libras seja de fato a primeira língua dos surdos, em razão da língua de instrução das aulas continuarem sendo o português. Segundo Fernandes & Rios (1998, p.18), “qualquer proposta de bilingüismo só pode ser considerada como tal se, e apenas se, no ambiente escolar, as línguas forem respeitadas em sua integridade”, por esse motivo, da maneira como está organizado atualmente, essa instituição não tem condições de oferecer ao aluno surdo uma educação bilíngue como se propõe a fazer.

## 2. A ORGANIZAÇÃO ATUAL DA ESCOLA BILÍNGUE E DA ESCOLA INCLUSIVA NO BRASIL

### 2.1 Escola bilíngue para surdos: em defesa da educação e da cultura surda

Ao resgatar-se os ideais que originaram a criação da escola bilíngue para surdos, percebe-se que esses foram profundamente influenciados pelas diversas conquistas do movimento das pessoas com deficiência, que ganharam gradativa força nas décadas de 70 e 80, e promoviam as primeiras ações que buscavam a participação dessas pessoas nas decisões políticas referentes às suas condições de vida.

Em 1981 o movimento das pessoas com deficiência na África do Sul disseminou um novo posicionamento em relação à deficiência, situando-a no âmbito dos direitos humanos. Reafirmaram, assim, que as lutas por direitos deveriam ser encabeçadas por quem de fato vivencia as consequências da exclusão social provocada pela falta de conhecimento sobre essa questão. Nessa conjuntura surge o lema “nada sobre nós sem nós”, que sintetiza o desejo de abertura política e social, onde suas vozes deixem de ser silenciadas e tenham fundamental importância nas decisões de todos os programas e políticas que os afetarem. (SASSAKI, 2011)

Em resposta a essas ações, em 1981, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aprovou a Declaração de Sundberg<sup>4</sup>, que em seu texto promulga o direito a plena participação das pessoas com deficiência e suas associações em todas as decisões e ações a elas pertinentes. Nesse mesmo sentido, a ONU, em 1982, através da resolução 37/52, adotou o Programa Mundial de Ação relativo a Pessoas com Deficiência. Em seu texto, o documento coloca como atribuição dos estados-membros o estabelecimento de contato direto com as organizações de pessoas com deficiência, de modo a lhes proporcionar canais que possibilitassem sua plena participação nas políticas e decisões governamentais relativos à sua existência (SASSAKI, 2011).

O lema “nada sobre nós, sem nós” tornou-se símbolo da luta das pessoas com deficiência, e foi incluído em documentos legais que legitimam uma participação mais ativa desses sujeitos. Como as discussões legais a respeito dos sujeitos surdos se estabeleceram durante muito tempo no âmbito da deficiência, essa sentença foi adotada também pelo movimento da comunidade surda, que se apropriou desse pensamento para promover ações de empoderamento.

---

<sup>4</sup> Esta Declaração recebeu seu nome em memória de Nils-Ivar Sundberg, responsável pelo Programa da Unesco para Educação Especial, no período de 1968 a 1981.

Em consonância com esse fato, o movimento da comunidade surda também foi influenciado pelo debate da eficácia das políticas educacionais inclusivas. No final da década de 90, surgem as primeiras discussões relativas ao reconhecimento e à legalização da língua de sinais e seu uso nos espaços educacionais. Esse período foi marcado pelo estreitamento das relações entre os movimentos surdos e as universidades, principalmente na região do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, ingressa pela primeira vez no Brasil, uma estudante surda em um curso de mestrado na Universidade Federal desse estado, juntamente com um grupo de educadores interessados pela área, que posteriormente criaram Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES). Tal fator caracterizou-se como um propulsor para as pesquisas na área e o adensamento do debate das questões educacionais, sociais, culturais e políticas referentes aos surdos no Brasil, o que permitiu uma maior visibilidade do movimento em diferentes espaços de discussão (THOMA & KLEIN, 2010).

O grupo promoveu em 1999 a realização do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, e, nos dias que antecederam o evento, educadores e líderes se reuniram em um pré-congresso para discutir temas como “Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidades, Culturas e Identidades Surdas; e Profissionais Surdos” (THOMA & KLEIN, 2010, pg. 111). Esse espaço de discussão marcou-se pela predominância da participação de surdos posicionando-se nas questões de seu interesse, fato que demonstra o surgimento de uma nova perspectiva, que coloca esses sujeitos como atores das decisões referentes a esse público. Decisões essas que historicamente foram e ainda hoje são tomadas predominantemente por ouvintes.

Dessas discussões originou-se o documento “A Educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999) que, entre outras questões, aponta para uma educação bilíngue diferente da sugerida pelas políticas inclusivas em nosso país.

Mostra-se a necessidade da criação de espaços exclusivos, onde a língua de instrução seja a língua de sinais e os aspectos culturais da comunidade surda tivessem condições plenas para desenvolverem-se. Essa educação promulgada pela comunidade surda, defende uma prática onde:

[...] a aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade” (FENEIS, 1999, Seção 1 – A ESCOLA DE SURDOS – item 38).

Tal debate culminou na Lei nº 10.436/02 que reconhece a Libras como língua oficial dos surdos brasileiros, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, documento de profunda importância para a educação dos surdos no Brasil por trazer importantes avanços no que diz

respeito à escola bilíngue ao situa-la como um direito dos surdos em alternativa a escola inclusiva. O documento delimita bem o seu conceito de educação bilíngue quando diz:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º).

O bilinguismo, portanto, ganha desse modo o seu reconhecimento como filosofia educacional no trabalho com surdos no Brasil. A ideia é que as línguas faladas e de sinais convivam lado a lado, e não simultaneamente como na proposta anterior, proporcionando ao surdo o desenvolvimento primeiramente em sua língua natural, para que a partir dela sejam trabalhados os conteúdos, bem como a competência linguística na segunda língua, que é a do grupo ouvinte majoritário do qual a criança faz parte, tornando-se desse modo bilíngue. Segundo Capovilla (2000), o objetivo dessa proposta é:

Levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive (p. 109).

A partir dessa proposta consolida-se a ideia de que “os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias” (GOLDFELD, 1997, pg. 39) e por isso, nessa abordagem a língua de sinais, pela primeira vez, não é utilizada como mera ferramenta para alcançar o objetivo final da aquisição de uma outra língua, e sim como fator determinante para o desenvolvimento cognitivo do surdo e, conseqüentemente, para o seu sucesso escolar.

Já nas primeiras experiências bilíngues (Suécia, Estados Unidos, Venezuela, Uruguai) foi possível observar resultados satisfatórios, com crianças surdas alcançando níveis de proficiência em leitura e escrita próximos ao de crianças ouvintes, além do desenvolvimento de outras habilidades sociais e acadêmicas. Esses resultados, que até então eram inéditos na educação dos surdos, promoveram a difusão dessa filosofia educacional.

Hoje, é crescente a aceitação do bilinguismo em diversos países, que promulgam em suas legislações referentes à educação a importância de crianças surdas serem educadas em suas línguas naturais, e em contato com adultos sinalizadores. Essa é uma possibilidade de equiparar as oportunidades educativas entre surdos e ouvintes. Pesquisas comprovam que a criança surda, quando exposta à língua de sinais precocemente, “aprendem a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar” (LACERDA, 1998, p. 4), permitindo assim um desenvolvimento equivalente ao de uma criança ouvinte, embora em línguas que utilizam-se de canais distintos.

O decreto estabelece também encaminhamentos para a constituição de escolas e formação dos profissionais aptos a atuarem nessa área, de modo a possibilitar que essa proposta se concretize. Desse modo, prevê que escolas bilíngues para surdos contem com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; (BRASIL, 2005, Artigo 14).

Além disso, o documento garante ainda o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos, estabelecendo também a adoção de mecanismos de avaliação alternativos, adaptados a sua singularidade linguística. Além disso, coloca como uma função da escola difundir a Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares.

Mas, apesar da Libras ser considerada a língua de instrução para alunos surdos, no decreto há uma contradição no que diz respeito ao espaço onde essa educação deve concretizar-se, sendo previsto em seu artigo 22, que as escolas regulares do sistema de ensino também atenda os alunos surdos:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Ou seja, o decreto prevê uma diferenciação entre os anos iniciais e finais de escolarização, estabelecendo que na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngüe aconteça em escolas e classes de educação bilíngüe, com professores bilíngües. Dessa forma, nos anos iniciais, onde comumente acontecem as primeiras aquisições linguísticas por esse alunado, a língua de sinais é priorizada como forma de garantir que esses estudantes adquiram primeiramente sua língua natural, que irá possibilitar posteriormente a aprendizagem da língua portuguesa. Desse modo, nos anos iniciais os espaços educativos devem prever situações onde a Libras seja a língua de instrução, sendo o português utilizado em sua modalidade escrita apenas nos momentos planejados pelos professores.

No entanto, esse encaminhamento leva a inúmeros questionamentos sobre a forma como essa educação irá se organizar, considerando que, em classes de educação bilíngüe, como estabelece o documento, surdos e ouvintes dividiriam o mesmo espaço e aqueles teriam



garantido o direito de ter Libras como língua de instrução do mesmo modo que esses teriam o português como primeira língua. Nesse contexto, esse direito seria garantido apenas pela presença do professor bilíngue, que a árdua missão de oferecer instrução nas duas línguas a alunos surdos e ouvintes, função que, ao que parece, é impossível de ser executada plenamente.

Outra contradição pode ser vista no que se refere a organização para os anos finais de escolarização, onde o decreto aponta que essa educação pode ser realizada em turmas onde a língua de instrução seja o português, desde que se garanta a presença de profissionais cientes da singularidade linguísticas desses alunos e de tradutores e intérpretes de Libras (Brasil, 2005).

Nesse caso, segundo a FENEIS:

[...] por definição legal, não se trata de educação bilíngue, a qual, repetimos, é definida explicitamente como aquela “em que Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução”. A presença de intérpretes/tradutores de Português/Libras não define uma educação bilíngue para surdos, muito menos quando a oferta se detém a ‘serviços’ de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, reiterando a referência textual na Nota (FENEIS, 2011, p. 4).

Ou seja, esse tipo de organização segundo a comunidade surda e apesar do que denomina o decreto, não pode ser considerada como educação bilíngue. Dessa forma, conclui-se que existe uma distância considerável entre a proposta educacional destinada a surdos defendida pelo o Governo Federal e aquela defendida pela comunidade surda brasileira.

Apesar disso, é incontestável o avanço que o decreto trouxe para a questão ao também considerar as escolas bilíngues como ambientes propícios a escolarização de surdos. Mas, apesar dessas conquistas legais, do desejo da comunidade surda e de pesquisadores na área pela efetivação desse modelo educacional, bem como os fracassos que o modelo de escola inclusiva vem apresentando em relação a esse alunado, as escolas bilíngues ainda representam uma minoria no atendimento aos estudantes surdos.

Além disso, esse modelo educacional enfrenta constantemente a implementação de novos mecanismos legais que impedem a popularização dessas instituições. Em razão da criação de mais mecanismos como esses, que nos dias 19 e 20 de maio de 2011 a comunidade surda se mobilizou pela defesa da educação pública bilíngue. O ato foi motivado pela crescente ameaça de fechamento das escolas de surdos previstas pelo Decreto nº 6.571/08, a Resolução nº 4 de 2009, que determinavam que o ensino desse alunado deveria ser oferecido somente pelas escolas regulares, estabelecendo como função das escolas especializadas oferecer o AEE (Revista da Feneis, nº 44/2011).

Além desses documentos, a militância surda também contestava o texto da Nota Técnica 5, de autoria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que, contrariamente ao que estabelece o Decreto nº 5626, resumia a educação bilíngue aos espaços de AEE. Em resposta à essa nota, a Feneis já havia encaminhado anteriormente uma nota pública de esclarecimento ao MEC, onde se posiciona contra o conteúdo do documento (FENEIS, 2011).

O primeiro compromisso dos dois dias de mobilização foi a audiência entre lideranças do movimento e o Ministro da Educação Fernando Haddad. O objetivo era mostrar as fragilidades da atual política de inclusão do MEC e defender a manutenção das escolas de surdos, bem como propor a criação de um grupo de trabalho para discutir a política de educação bilíngue.

Após essa reunião, realizou-se uma audiência pública no Senado Federal, convocada pelo senador Lindberg Farias (PT/RJ), presidente da Subcomissão Permanente de Assuntos Sociais das Pessoas com Deficiência. A reunião marcou-se pela mobilização de muitos dos parlamentares presentes, que se mostraram dispostos a ouvir as demandas dos surdos e favoráveis aos seus anseios. Por isso, o evento foi considerado pelos participantes surdos como um dos principais espaços democráticos de expressão da comunidade surda (Revista da Feneis, nº 44/2011).

No entanto, o modelo educacional bilíngue defendido sofreu severas críticas na reunião do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), que estava sendo realizada na mesma semana e na qual a Feneis foi convidada a participar. Defensores da política inclusiva do MEC acusaram os surdos de defenderem uma escola segregacionista, demonstrando o sucesso do modelo inclusivo pelos crescentes números de matrículas de surdos na rede regular (Revista da Feneis, nº 44/2011).

O discurso reproduzido nesse evento reflete uma das principais críticas proferidas pelos opositores da escola bilíngue. Sob o argumento de que esse modelo educacional é um retrocesso aos modelos integracionistas de anteriormente, julga-se que uma escola onde surdos convivem majoritariamente com seus pares surdos não promove a inclusão desses e sim o seu completo enclausuramento.

Embora com menor frequência, ainda é possível encontrar pesquisadores que defendem o modelo inclusivo como o mais favorável a esses alunos, como a professora Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil que, em entrevista à Revista Nova Escola, afirmou ser possível uma educação de surdos sem o uso da Libras, qualificando o fato do professor regente não saber Libras como favorável para a aquisição do português escrito pelos alunos surdos (MANTOAN, 2005).

Por outro lado, os estudos que mostram a eficácia da escola bilíngue vêm crescendo consideravelmente, um importante exemplo é o programa realizado por Capovilla (2008), que acompanhou e avaliou o desenvolvimento de competências linguísticas de 8 mil surdos de diferentes estados brasileiros do ensino fundamental ao ensino superior. Essa avaliação foi feita por meio de instrumentos diversos e contabilizou mais de 20 horas de pesquisa com cada sujeito. Os resultados demonstram que crianças surdas cuja língua materna é a Libras aprendem mais e melhor nas escolas bilíngues, e que esse fato está intimamente relacionado à interação com professores e colegas sinalizadores.

Os efeitos dessa educação perduram até o ensino superior, como aponta a pesquisa de Thoma (2006), que revela uma tendência maior de ingresso de estudantes surdos no ensino superior nas cidades onde existem escolas bilíngues para esse alunado. Isto ocorre em virtude desse ambiente promover a aquisição de um sistema linguístico compatível com as condições do surdo precocemente, que iguala o desenvolvimento desses com o de crianças ouvintes. Ou seja, é esse primeiro momento de escolarização que criará a base necessária que permitirá que esse estudante alcance níveis mais elevados de instrução. Como afirmam Thoma & Klein (2010) “a inclusão em níveis mais elevados de ensino só é possível na medida em que os estudantes surdos tenham tido respeitada sua condição bilíngue”.

Como resultado de um longo movimento de resistência e luta e, apesar de contarem com pouco apoio governamental, as escolas bilíngues já possuem iniciativas bem sucedidas em alguns estados brasileiros, como a Escola Júlio de Mesquita Filho, criada em Campinas em 2008. É a partir dessa perspectiva que, em 2011, líderes do Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda, em parceria com profissionais da educação engajados na educação de surdos, elaboraram uma proposta de escola pública bilíngue Libras e português-escrito visando atender os alunos surdos do DF já para o ano letivo de 2012.

Tendo a “escolarização plena e a inclusão social dos surdos” (FENEIS, 2011, p. 3) como meta, a proposta leva como principal elemento o respeito as especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos surdos, prevendo inclusive a oferta de creche na escola, de forma a oferecer aos seus alunos a possibilidade de possuírem uma língua desde a mais tenra idade. Nessa proposta, as demandas dos alunos é que definem o tipo de serviço oferecido pela instituição, ou seja, o currículo é uma construção coletiva que reflete o que é vivido no interior da escola, coadunando com essa perspectiva, a proposta enfatiza que:

[...] a Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito) oferecerá a Disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua – em caráter substitutivo à Disciplina de Língua Portuguesa como língua materna, oferecida, normalmente, nas escolas regulares. Oferecerá, também, a Disciplina de Libras em todos os níveis de escolaridade. As demais disciplinas, porém, seguem o fluxo curricular da educação

básica, considerando-se os aspectos necessários às questões identitárias e multiculturais, imprescindíveis à Escola do Cerrado e à educação que envolve alunos surdos. Ao mesmo tempo, a literatura surda deve ser contemplada ao lado da literatura universal (FENEIS, 2011, p. 10).

Para que isso se efetive, a proposta prevê que todos os profissionais da escola sejam bilíngues, fluentes em Libras, pois acredita-se que esses se configuram como modelos linguísticos, principalmente para aqueles alunos que chegam a escola na fase inicial de aquisição linguística. Para o desenvolvimento da identidade surda, o documento ainda prevê que:

O quadro de professores da Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito) tem como objetivo, progressivamente, atingir o percentual de 50% de profissionais surdos e 50% de profissionais ouvintes. [...] É preciso negociar com as empresas de terceirização para que os profissionais de assistência à educação – serviços gerais, à exceção de vigias, sejam surdos sinalizantes.

Outra conquista recente da comunidade surda, foi a aprovação, por meio da Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, de novo texto para o Plano Nacional de Educação 2011-2020, que, em sua meta de número quatro, torna possível a existência das escolas bilíngues. Diferentemente do texto do PNE anterior, que contemplava apenas a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, não citando a escola bilíngue como uma alternativa à educação para o alunado surdo, o texto do novo Plano coloca como umas das estratégias para a universalização do ensino:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014).

Além disso, o texto prevê o apoio e a ampliação:

[...] das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014).

A inclusão da escola bilíngue para surdos e a preferência dada aos professores surdos no novo PNE foi muito comemorada pelos representantes da comunidade surda, que reverberaram o discurso de que as escolas bilíngues podem sim ser inclusivas. É esse conceito de que esse segmento procura difundir, estendendo o conceito de inclusão escolar para o de

inclusão social, e situando a educação como uma ferramenta para a transformação da sociedade como um todo.

Embora se concretize em espaços diferenciados, a escola bilíngue traz como marca a urgente necessidade da educação de surdos ser entendida de forma distinta do que historicamente foi a educação especial. Essa proposta se distancia das práticas antigas onde o saber escolar era desconsiderado e a prática era reduzida ao treinamento desse público para o convívio social.

Trata-se de uma educação que sugere um ensino regular a pessoas surdas, ou seja, uma escolarização equivalente com a dos ouvintes, diferenciando-se pela língua de instrução e pelos recursos e estratégias utilizados, que procuram privilegiar os canais comunicativos disponíveis ao seu público (LODI, 2013).

Ou seja, é uma prática que procura incluir nas oportunidades, justamente por oferecer as mesmas condições de um ouvinte, que possui uma escola onde a sua língua é respeitada e que possibilita a sua participação. Ou seja, as escolas bilíngues são espaços educacionais inclusivos no sentido de proporcionarem equidade nas condições de acesso ao conhecimento, e, posteriormente, nas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e nos mais diversos aspectos da vida social.

Diante de todo esse movimento de luta e resistência para que essa educação se concretize, nessa pesquisa acompanhamos durante um semestre as atividades pedagógicas desenvolvidas por uma escola bilíngue, que se baseia nos princípios aqui citados, a fim de observamos se os objetivos proclamados nesses documentos estão sendo alcançados.

## **2.2 Educação Inclusiva para surdos: pontos e contrapontos**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, marca uma nova perspectiva teórico e organizacional na educação brasileira, por situar a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização. Além disso, a Política traz o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva, o objetivo da educação especial é:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a

transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Ou seja, a modalidade de Educação Especial torna-se parte integrante do ensino regular, por meio do AEE, de modo a superar a visão que coloca educação regular e especial como opostas. As escolas especiais e as salas de recursos multifuncionais assumem então, gradativamente, a responsabilidade de oferecer esse atendimento para que essa inclusão se concretize, funcionando também como centros de apoio e formação para a escola regular, de modo a facilitar o processo de inserção dos alunos nas classes comuns.

Com o objetivo de orientar a implementação da educação inclusiva, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, por meio da Resolução Nº. 4 CNE/CEB de 2009. O AEE, de acordo com o documento, tem como função:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Este documento ainda coloca que cabe aos sistemas de ensino:

[...] matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Ou seja, segundo a resolução, o AEE deve ser realizado prioritariamente na escola regular, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola, prevendo ainda, nos casos em que a escola não possua sala de recursos multifuncionais, a possibilidade dele ser ofertado em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Além disso, o documento prevê que esse atendimento possa ser realizado também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2009).

De modo a garantir essa organização, é previsto que o AEE integre o projeto político pedagógico da escola, contando com a implantação da sala de recursos multifuncionais, a

elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE e demais profissionais.

O financiamento da educação inclusiva é regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado estabelecendo o seu financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). De modo a promover a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, o decreto também instituiu o duplo financiamento para esse alunado:

Art.9º-A Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.

Como forma de esclarecer esses encaminhamentos propostos, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, elaborou, em 2011, a Nota Técnica nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE. Entre outras questões, nesse documento constam esclarecimentos a respeito da proposta educacional bilíngue para estudantes surdos constantes no Decreto nº 5.626/2005, que institui a educação bilíngue e define estratégias para sua construção nos sistemas de ensino. Segundo a nota técnica, as ações previstas contribuem para:

[...] a implementação de projetos pedagógicos nas escolas, que atendam a política de inclusão escolar, assegurando a oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, bem como a oferta do atendimento educacional especializado e demais recursos de acessibilidade necessários para sua efetiva educação.

Nessa perspectiva de educação inclusiva para surdos a oferta do AEE configura-se como elemento fundamental, situando-se como espaço que garante a esse alunado o pleno acesso à comunicação, à informação e à educação.

Como forma de consolidar a entrada do estudante surdo nas escolas regulares, nesse contexto é publicada a polêmica Nota Técnica nº 5/2011, que tem como assunto especificamente a implementação da escola bilíngue. No entanto, para cumprir esse objetivo, o documento faz a supressão de alguns elementos presentes no Decreto 5.626/2005,

reinterpretando assim alguns de seus preceitos. Essa nova interpretação, provoca uma alteração no significado do que o decreto compreende como educação bilíngue, resumindo o termo a qualquer contexto escolar que conte com a presença de duas línguas quando advoga que:

De acordo com este Decreto [5.626/2005], a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libra [sic], devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes.

Ignora-se, desse modo, a definição legal contida no decreto que diz que a Libras é primeira língua de instrução dos surdos e que o português deve estar presente, como segunda língua, em sua modalidade escrita. Na nota também não aparece a importância do professor de Libras que é garantida no decreto e não explicita qual é o profissional destinado ao ensino dessa língua, deixando margem para diversas interpretações.

Outro ponto de contradição entre a nota e o decreto diz respeito ao lugar que a língua oral ocupa na educação dos surdos. Enquanto no decreto esse aprendizado é facultativo a esses alunos e oferecido preferencialmente no contraturno ao horário de aula, na Nota Técnica ele é definido como objetivo essencial da Política de Educação Especial do MEC, quando o documento explicita que “o domínio da língua portuguesa oral e escrita e da língua de sinais constitui-se instrumento de promoção de autonomia e de emancipação social”.

Ou seja, contrariamente ao que prevê o Decreto nº 5.626/2005, a nota dá ao domínio do português oral e escrito um mesmo grau de importância ao da língua de sinais para a conquista da plena participação social pelo sujeito surdo.

Esse documento foi recebido com grande descontentamento pela comunidade surda, que, por meio da FENEIS, publicou outro documento em resposta ao que a nota técnica promulga. Segundo esse documento, com a publicação da nota técnica “a atual Política de Educação Especial do MEC busca reintroduzir abertamente o oralismo, rasgando as conquistas políticas e legais dos surdos”.

Já na visão do MEC, essa organização tem se mostrado satisfatória em termos gerais, e segundo a nota técnica esse conjunto de ações promoveu o avanço do número de matrículas de estudantes surdos no ensino regular:

De acordo com os dados do Censo escolar MEC/INEP, em 2003, havia 55.024 matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva matriculados na educação básica, sendo 19.782 em escolas comuns, representando 36%. Em 2010, foram registradas 70.823 matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva, na Educação Básica. Destes, 22.249 estudantes com surdez e 30.251 com deficiência auditiva estão matriculados nas escolas comuns de ensino regular,



perfazendo um total de 52.500, o que representa 74%. Entre 2003 e 2010, verifica-se a taxa de crescimento de 105% no número de matrículas desse público nas escolas comuns de ensino regular.

Ou seja, apesar da proposta de escola bilíngue também ter respaldo legal para se efetivar, as escolas inclusivas ainda representam maioria no atendimento ao alunado surdo. Nesse contexto, a língua de instrução utilizada pelo professor regente é o português, tendo o intérprete de Libras o papel de traduzir as informações e tornar o conteúdo compreensivo para esse aluno.

Diante dessas contradições, nessa pesquisa acompanhamos durante um semestre as atividades pedagógicas desenvolvidas por uma escola dita inclusiva, que se encontra de acordo com o que preceitua a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de observarmos se os objetivos proclamados nessa e nas demais legislações aqui citadas estão sendo alcançados.

### **3. METODOLOGIA**

Em função da natureza dessa pesquisa, que tem como principal objetivo analisar o modelo educacional inclusivo e o bilíngue para surdos e as possíveis implicações pedagógicas de cada um, foi delineado um processo metodológico coerente com a problematização proposta. Trata-se de um estudo de caráter descritivo, onde se busca o entendimento do fenômeno pesquisado em sua complexidade, por isso a abordagem qualitativa mostrou-se a mais indicada, pois essa baseia-se em uma análise que:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Ademais, essa abordagem parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve, ou seja, nessa perspectiva o conhecimento vai sendo construído a partir da interação entre pesquisador e participantes, e é essa conjuntura que ocasionará uma determinada interpretação para o fenômeno estudado (GONZÁLEZ REY, 2005). Por isso, na pesquisa qualitativa:

O pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo. (GODOY, 1995, p. 62).

Ainda levando em conta os elementos fundamentais deste trabalho, optou-se pela escolha do método comparativo, considerando que esse tem como base a investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, visando ressaltar suas diferenças e similaridades (GIL, 1994). Semelhante a isso, esse estudo busca investigar os elementos basilares dos dois modelos educacionais disponíveis aos alunos surdos atualmente, fazendo uma comparação entre os elementos marcantes nas dinâmicas que permeiam o cotidiano de cada escola observada. Assim, o método comparativo parece adequar-se ao que a pesquisa propõe, pois a partir dele pode-se:

Descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais (SCHNEIDER & SCHMITT, 1998, p. 49).

Considerando tais aspectos, essa investigação utilizou-se de observações participantes e crítico reflexivas, construídas e relatadas, como instrumento de pesquisa. Segundo Salamunes (2004, p. 2), esse instrumento “consistiria na participação ativa do observador na

realidade estudada, isto é, o observador atua como um dos elementos componentes do grupo, comunidade ou situação de estudo”.

A autora diz ainda que essa observação pode ter um caráter natural, quando o pesquisador é, de fato, um integrante do grupo, ou artificial, quando a inserção do observador ocorre especificamente devido ao interesse de desenvolver uma investigação, como é o caso desse estudo.

Durante o período de observações algumas informações foram fornecidas informalmente, ou seja, fora de um contexto sistemático de entrevista. Esses dados, por terem se agregado valor à pesquisa, também foram utilizados.

A pesquisa foi realizada através de um acompanhamento sistemático da rotina escolar de duas turmas de 5º ano de instituições de ensino diferentes. As observações foram realizadas entre o mês de março e o mês de novembro de 2013, somando o total de 180 horas. O registro das observações foi feito durante a própria ocorrência dos fatos considerados relevantes pela pesquisadora. Esta fase foi seguida pelo processo de transcrição e análise dos dados, que resultou na sistematização apresentada a seguir. Aqui, foi utilizado o Sistema de Transcrição das Línguas de Sinais sempre que as falas forem processadas neste língua.

### **3.1 Campo de pesquisa**

O contexto de investigação foram duas turmas de 5º ano de instituições de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal com propostas educacionais distintas: uma inclusiva e uma bilíngue.

#### **3.1.1 Ensino fundamental – 5º ano**

Seguindo os mesmos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação do DF estabelecem objetivos para o 5º ano do ensino fundamental, apontando que, nessa etapa, as capacidades cognitivas dos alunos sofrem avanços significativos, onde o pensamento ganha mais flexibilidade.

Dessa forma, é esperado que ao final do quinto ano, os alunos sejam capazes de analisar criticamente o as dinâmicas nas quais atua e buscar a explicação das coisas e suas finalidades. Além disso, objetiva-se que esses alunos nessa etapa de desenvolvimento tenham uma maior concentração e capacidade verbal para expressar com mais clareza suas ideias e pontos de vista.

A partir disso, o documento propõe que, para alcançar tais propósitos, os conteúdos disciplinares devam acompanhar esse desenvolvimento, oferecendo desafios de modo a promover essas capacidades nos alunos. Para tanto, se prevê que esses estudantes tenham acesso ao conhecimento que os possibilite conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, sabendo posicionar-se e respeitar as diferenças de ordem cultural, social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais de cada povo.

### **3.1.2 Turmas observadas**

#### ***Turma A***

Considerada um polo no atendimento aos alunos surdos, a escola na qual a turma A está situada possuía na época o total de 721 alunos matriculados sendo 58 incluídos. Desses, 22 são surdos e 01 é surdo-cego. A escola contava com 34 turmas com 43 professores efetivos e 15 temporários, desses, 09 possuem conhecimento de Libras em algum nível. Além disso, o quadro de funcionários contava com 05 monitores, que auxiliavam no trabalho com os alunos que possuem algum tipo de dificuldade de locomoção.

Para o atendimento exclusivo dos alunos surdos e do aluno surdo-cego, duas vezes por semana, a escola contava com a sala de recursos multifuncionais, na qual atuam dois profissionais por turno. As atividades desenvolvidas neste local resumiam-se a complementação das atividades realizadas em sala de aula.

A turma observada nessa instituição possuía 22 alunos, sendo 3 surdos. A professora regente (PR) e a professora intérprete (PI) da turma possuíam como formação o magistério e ambas atuam há mais de dez anos na área. Na época das observações, a professora intérprete atuava nesse cargo há cinco anos.

#### ***Turma B***

A segunda turma observada situava-se em uma instituição que há poucos meses teve sua filosofia educacional modificada: passou de inclusiva para bilíngue. Portanto, no contexto investigativo a instituição ainda passava por um momento de adequação ao novo modelo implementado, e por isso ainda contava com uma maioria de alunos ouvintes matriculados.

As turmas bilíngues dessa escola tinham na época maior representatividade no ensino médio, sendo as séries iniciais constituídas apenas por uma turma de 1º ano, duas turmas de

4º, sendo uma exclusiva para alunos oralizados, e a turma observada, que correspondia ao 5º ano do ensino fundamental. Nessas turmas a língua de instrução é a Libras, e as aulas são ministradas por professores bilíngues<sup>5</sup>. O corpo docente também contava com uma professora surda, que auxiliava os professores das séries iniciais no planejamento de atividades e na avaliação dos alunos surdos.

A professora da turma observada é filha de pais surdos (CODA) e atuava como professora há vinte e sete anos, desses, aproximadamente dez anos foram dedicados a escolarização de alunos surdos.

### *Os estudantes surdos*

Os alunos surdos, também foco deste estudo, serão aqui mencionados por nomes fictícios, para preservação de suas identidades. São eles:

#### Turma A (inclusiva)

Alan – comunica-se exclusivamente por Libras,

Bruno – possui implante coclear e comunica-se pela língua oral e pela Libras;

Caio – comunica-se pela língua oral e pela Libras.

#### Turma B (bilíngue)

Camila e Otávio – comunicam-se pela língua oral e pela Libras;

Daniele, Mário, Raquel e Rodrigo – comunicam-se exclusivamente pela Libras.

---

<sup>5</sup> Professores fluentes em Libras e em Português.

#### 4. RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES

Após o período das observações, organizamos os dados e as informações nas seguintes categorias: **I) Fundamentação legal dos modelos de escola inclusiva e bilíngue para surdos; II) Semelhança entre os modelos de escola inclusiva e bilíngue para surdos; III) Diferenças entre os modelos de escola inclusiva e bilíngue para surdos.**

Primeiramente, organizamos os dados na categoria que traz a fundamentação legal dos modelos de escola inclusiva e bilíngue para surdos, comparando as realidades observadas com o que trazem os documentos legais sobre a organização das classes inclusivas e bilíngues.

No que diz respeito às semelhanças entre os dois modelos pesquisados aqui, percebe-se uma escassez de dados nesse sentido. Essas similaridades evidenciaram-se somente nos momentos coletivos das escolas, onde a maioria de alunos ouvintes era elemento comum aos dois contextos investigados.

Com relação às diferenças entre os modelos, foram encontrados inúmeros elementos que ilustram essa questão, por isso, organizamos essa categoria em unidades temáticas, sendo elas: **Formação dos profissionais; Postura do professor frente a dificuldade do aluno; Visualidade do aluno surdo; Aspectos subjetivos do convívio entre os alunos; Primeira língua nas escolas; e Estratégias Pedagógicas.**

Analisar a formação dos profissionais que atuavam nas turmas observadas mostra-se fundamental, pois esse fator está diretamente ligado às escolhas metodológicas feitas bem como as posturas adotadas no trabalho como um todo. Dessa forma, investigar as trajetórias profissionais dos professores, pode oferecer respostas aos aspectos observados e uma análise mais aprofundada das implicações existentes entre formação e fazer pedagógico.

Outro aspecto relevante nessa dinâmica diz respeito à postura dos professores das turmas observadas frente a dificuldade do aluno. Essas evidenciam as concepções que os profissionais possuem a respeito do sujeito surdo, sendo muitas vezes preponderantes nos resultados alcançados pelos estudantes, pelo fato desse profissional ter um papel fundamental na construção da autoestima e do auto conceito de seus alunos.

O convívio entre os alunos também é uma questão que merece destaque nessa análise. O relacionamento entre os alunos surdos e ouvintes, no caso da escola inclusiva, e entre pares surdos, no caso da instituição bilíngue, evidenciaram diferentes dinâmicas de convivência que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento dos aspectos subjetivos nos sujeitos surdos.

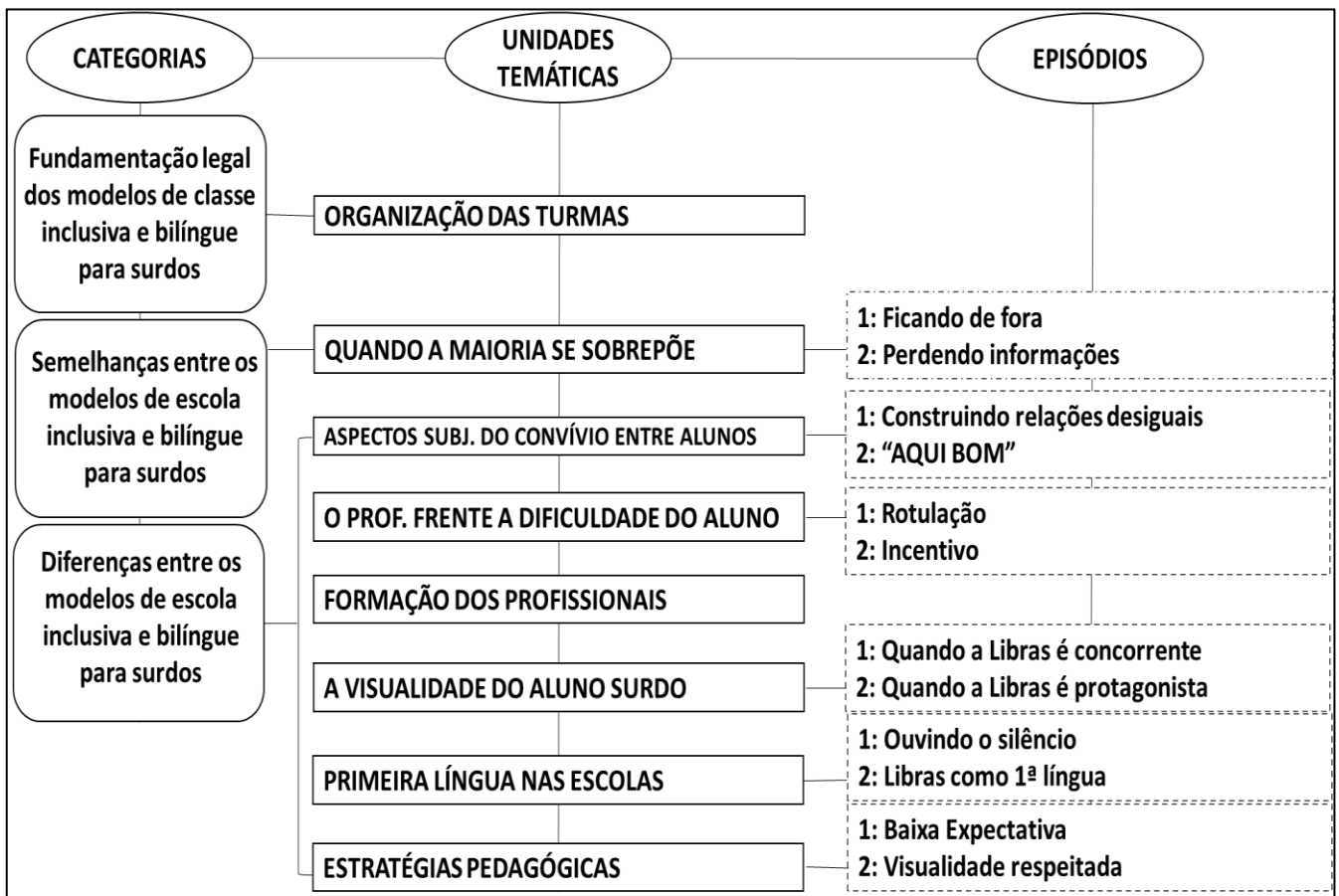
A visualidade do aluno surdo e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes que atuam com esse alunado é outro fator que se mostra fundamental quando analisamos as

diferenças entre os dois contextos investigados. A opção por recursos e estratégias pedagógicas que beneficiam ou não a visualidade e um canal comunicativo em detrimento de outro, evidenciam o lugar que o aluno surdo ocupa em um determinado espaço, mostrando se sua singularidade é respeitada ou não.

Tal fato relaciona-se ao espaço que cada língua ocupa nos contextos educacionais que possuem alunos surdos, questão que mostra-se fundamental quando se analisa as condições reais de um modelo educacional oferecer o pleno acesso linguístico e cognitivo aos seus alunos.

De forma a dar mais visualidade aos resultados, a seguir apresentamos um quadro com as categorias, as unidades temáticas e os episódios que sintetizam essa análise.

**Quadro 1 - Categorias e Episódios**



## **4.1 Análise comparativa dos episódios selecionados**

### **Categoria I: Fundamentação legal dos modelos de classe inclusiva e bilíngue para surdos**

#### **Turma inclusiva**

A turma observada nessa instituição possuía 22 alunos, sendo 3 surdos. Nesse espaço a língua de instrução é o português, e a PI tem a função de traduzir os conteúdos para os alunos surdos. Uma vez por semana a turma tem aula de Libras para todos, ministrada pela PI.

No que diz respeito aos conteúdos, o aluno Alan possui um planejamento diferenciado, e a PI justificou tal fato afirmando que, em seu caso, o foco maior é expandir o vocabulário do aluno, que, segundo a PI, na época das observações, era composto por aproximadamente 30 palavras.

Por possuir alunos surdos matriculados, essa turma tem aulas regulares de Libras uma vez por semana, com duração aproximada de duas horas e meia. Essas são ministradas pela PI e dela participam todos da turma, inclusive a professora regente. Tal prática é repetida em todas as turmas que possuem alunos surdos na instituição.

Na época da pesquisa, a escola contava com sala de recursos multifuncionais, na qual atuavam dois profissionais bilíngues por turno. As atividades desenvolvidas neste local resumiam-se a aulas de Libras e complementação das atividades realizadas em sala de aula e eram realizadas no contraturno das aulas regulares. A língua de instrução utilizada nesse espaço era a Libras.

#### **Análise**

Como já citado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê que o atendimento aos alunos surdo se dê em escolas regulares. Sobre o modo de organização dessa educação, no documento consta que essa deve se desenvolver a partir do ensino escolar na língua de sinais e na língua portuguesa, sendo esse ministrado como segunda língua na modalidade escrita. Para tanto, segundo o documento, serão disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008).



A turma observada, como prevê a legislação, tem uma configuração denominada inclusiva, e conta com uma profissional que cumpre a função de intérprete, como também é assegurado no documento.

No entanto, o ensino de Libras nessa instituição, fator que se mostra positivo nessa prática, é restrito às turmas que possuem alunos surdos matriculados, fato que contraria o que diz a Política, que prevê que, além dos alunos surdos, o ensino da Libras seja disponibilizado aos demais alunos da escola, tendo como objetivo a difusão da língua (BRASIL, 2008). No que se refere ao atendimento educacional especializado, assim como prevê a Política, os alunos da turma recebem esse acompanhamento na própria escola, no contraturno das atividades da sala regular. Porém, contrariamente ao que diz o Decreto nº 5.626 /2005, que prevê que nesse espaço sejam desenvolvidos o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como atividades ou complementação curricular específica, nesse espaço as atividades resumem-se a o que se poderia configurar como um reforço escolar, onde os conteúdos trabalhados na sala regular são retomados.

Outro fator que chama atenção aqui refere-se a participação da PR nessas aulas. A docente, que alegou não ter recebido nenhuma formação para atuar com os alunos surdos, tem nesse espaço o único momento para se aproximar da língua de sinais utilizada por eles. Formação que parece um tanto inadequada para um profissional com tamanha responsabilidade.

Sobre o processo de avaliação dos alunos, a política prevê que o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar outros métodos, instrumentos e, no caso dos alunos surdos, esse pode requerer o uso da língua de sinais (BRASIL, 2008). No entanto, em nenhum momento o documento cita que os alunos surdos devem ter conteúdo simplificado ou reduzido em relação ao que é ministrado aos demais devido a sua condição, como acontecia na turma observada.

Além disso, também não foi possível observar o uso de estratégias diferenciadas no processo de avaliação dos alunos surdos.

### **Turma Bilíngue**

Na turma bilíngue observada, estavam matriculados sete alunos surdos. A língua de instrução era a Libras e o português em sua modalidade escrita. A língua portuguesa também tinha momentos específicos de aprendizagem, previstos na grade horária da turma.

No que diz respeito aos conteúdos, esses eram compostos pelas disciplinas de português como segunda língua, matemática, geografia, história, ciências, artes e educação física.

Todas as atividades e avaliações dos estudantes eram planejadas levando em conta a singularidade do alunado. A escola contava com uma professora surda, que, além de ministrar aulas de Libras para as turmas de ensino médio, auxiliava, sempre que necessário, as docentes das turmas bilíngues nos planejamentos e avaliações.

Nesse contexto, o AEE acontecia em uma sala denominada “Práticas Educacionais Suplementares”. Nela, os alunos faziam atividades complementares as da sala de aula comum. Nesse espaço atuam três docentes, todas proficientes em língua de sinais.

### **Análise**

A centralidade que a língua de sinais possuía nas dinâmicas da turma, coaduna claramente com o que promulga a comunidade surda através do documento “A Educação que nós surdos queremos” (FENEIS,1999) pois, ao utilizar-se dessa língua para a transmissão de todos os conteúdos, infere-se que essa é considerada, nesse espaço, como uma língua completa e que se reconhece que é ela a que melhor favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existente.

Além disso, a organização da turma estava de acordo com o que o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece como uma classe de educação bilíngue, isto é, aquelas em que a Libras e a modalidade escrita do português são as línguas de instrução.

Outro fator que mostra a consonância entre o que dita o documento formulado pelas lideranças surdas e a prática escolar observada, diz respeito aos conteúdos, pois esses, no contexto investigado, seguiam o mesmo fluxo curricular da educação básica, com exceção apenas do que diz respeito às línguas portuguesa e de sinais, diferença que, como já citado, está prevista no Decreto nº 5.626/2005.

Ademais, percebeu-se que, assim como dita o documento da FENEIS, na turma observada eram assegurados o direito previsto desses alunos receberem aulas fundamentadas em recursos de comunicação visual, e esse fato em muito está relaciona-se a presença de profissionais capacitados, cientes da condição singular do sujeito surdo, para elaborar estratégias pedagógicas que contemplem esse aspecto no cotidiano escolar.

## **Categoria II: Semelhança entre o modelo de escola inclusiva e bilíngue para surdos**

### **Unidade temática: Quando a maioria se sobrepõe**

#### **Episódio 1: Ficando de fora**

Em comemoração à semana da cidadania, a escola organizou atividades que tratavam de temas relacionados para apresentar na escola. A turma observada organizou então uma apresentação sobre as placas de trânsito, onde cada aluno teria a função de dizer, diante de toda a escola, o significado de uma placa específica. A escolha dos alunos foi feita a partir de um sorteio, o qual Alan não participou, segundo a PI, devido a apresentação usar unicamente a língua oral. Embora também não estivesse entre os nomes a serem sorteados, Caio foi escolhido pelas professoras para participar da apresentação. Ao ver o descontentamento de Alan, que demonstrou o desejo de também participar, a PI disse para o aluno que nessa apresentação não seria possível, sem explicar os motivos disso. Assim como essa, as apresentações de todas as turmas basearam-se em temas como educação no trânsito e preservação ambiental, e, em sua totalidade, essas usaram a fala oral para a exposição dos conteúdos. Caio, apesar de apresentar muitas dificuldades na hora de pronunciar as palavras, foi muito aplaudido, e nas palavras da PR aquele momento se configurou como “um grande desafio vencido” para o aluno.

#### **Análise**

Esse episódio ilustra uma situação que foi percebida reiteradas vezes em datas comemorativas na instituição. Em todas as atividades onde as turmas se apresentavam perante a escola, a escolha do método de apresentação se deu por meio de expressões artísticas que usam fundamentalmente a língua oral como forma comunicativa, como a música, o teatro e o cinema tradicionais. Tal fato impossibilitava a participação dos alunos surdos que utilizavam unicamente a língua de sinais, como é o caso de Alan. Evidencia-se assim o papel secundário dado a Libras nesse contexto, e a impossibilidade de participação plena dos alunos surdos em todas as atividades escolares.

Aqui, Alan poderia facilmente participar da apresentação, se contasse com o auxílio de um intérprete para traduzir aos demais alunos da escola o que o aluno dissesse. Além disso, essa adequação ofereceria a Caio uma alternativa, e a língua oral não seria a única possibilidade de participação desse na atividade. O aluno, possui maior facilidade em se comunicar em sinais do que na língua oral, e, se houvesse o devido respeito a sua primeira

língua, esse poderia utilizar seu meio comunicativo mais eficiente em todas as ocasiões dentro do contexto escolar, não precisando se esforçar para utilizar uma língua que não reproduz com naturalidade e que evidencia limitações de articulação, o que não acontece na Libras.

Nessa situação a escola perdeu uma grande oportunidade de mostrar aos alunos ouvintes que, os alunos surdos possuem sua própria língua, e com ela eles conseguem se comunicar perfeitamente. Ao contrário, colocaram o aluno num papel de subalternidade por esse estar usando uma língua que não domina e evidencia suas dificuldades. Além disso, a impossibilidade de usar a língua de sinais nesse contexto, demonstra também influência da percepção de que o surdo deve se adequar a maioria ouvinte, fato enfatizado ainda mais na fala da professora, que coloca essa aproximação como “um grande desafio vencido” para o aluno.

### **Episódio 2: Perdendo Informações**

Os alunos participaram de uma atividade no pátio junto com as demais turmas da escola. Nesse momento, foi contada uma história oralmente pela professora que trabalhava na sala de leitura. Essa história foi contada com o auxílio de figuras que representavam elementos presentes na trama. A dinâmica de apresentação se deu da seguinte maneira: a contadora apresentava oralmente um elemento da história, e, ao mesmo tempo, apresentava uma figura correspondente aos alunos. Após isso, a professora anexava a imagem apresentada a um avental que ela usava. Esse avental era ilustrado com o cenário da narrativa contada e cada figura anexada a ele ajudava na compreensão do enredo como um todo. A história foi interpretada em Libras pela professora da turma observada, no entanto, percebeu-se que os alunos surdos presentes, assim como os demais, voltaram sua atenção unicamente a contadora da história e aos elementos visuais apresentados.

### **Análise**

Nessa situação, a visibilidade entre a contadora e a intérprete ficou prejudicada para os alunos surdos, devido ao uso simultâneo de recursos visuais. Os alunos, impossibilitados de visualizar a intérprete e as imagens mostradas pela contadora ao mesmo tempo, não tiveram acesso a toda a história, perdendo de qualquer maneira parte da informação que foi passada.

Percebe-se, então, que o status de superioridade da língua portuguesa ainda prevalece sobre a Libras mesmo nesse contexto, pois o fato da escola ser denominada como uma instituição bilíngue, embora em processo de transição, e a presença de alunos surdos, não foi suficiente para que a atividade fosse pensada a partir desses alunos, e sim de forma a beneficiar somente os alunos ouvintes.

Analisando esse fato, emergem algumas alternativas para evitar que essa perda de informações acontecesse, como por exemplo, a possibilidade de se contar a história em língua de sinais, com tradução oral e usando as imagens das histórias em momentos assíncronicos, para não prejudicar a tradução em Libras. Essa, poderia ser uma alternativa facilmente aplicável, que não prejudicaria o entendimento das histórias pelos alunos ouvintes presentes e proporcionariam aos surdos as mesmas condições de participação.

No entanto, o fato disso não ter sido pensado pela professora responsável pela atividade, evidencia sua falta de conhecimento sobre essa particularidade sobre o alunado surdo, que, embora fosse ainda minoria, ainda assim se mostrava muito presente na instituição.

### **Categoria III: Diferenças entre os modelos de escola inclusiva e bilíngue para surdos**

#### **Unidade temática 1: Formação dos profissionais**

##### **Turma Inclusiva**

Em conversa informal entre a pesquisadora, a PR e a PI, as profissionais afirmaram que possuíam como formação o magistério e que ambas atuavam há mais de dez anos como professoras. Na época das observações, a PI atuava nesse cargo há cinco anos. A profissional alegou que fez cursos de Libras oferecidos pela Secretaria de Educação e que, mesmo não tendo completado todos os níveis, foi convidada para trabalhar com alunos surdos devido à escassez de profissionais qualificados.

A professora regente alegou não ter recebido nenhum tipo de formação específica para atuar em salas inclusivas com alunos surdos.

##### **Análise**

Durante as observações, um fator que se destacou em diversos momentos relaciona-se a falta de fluência em língua de sinais da professora intérprete da turma. Esse fato foi percebido até mesmo pelo aluno Alan, que, em uma situação, caracterizou o domínio da docente como ruim, devido a sua dificuldade em interpretar um texto.

A formação do intérprete educacional é uma questão abordada por vários estudiosos da área da surdez, e as informações em muitos casos corroboram com as situações observadas nesse contexto investigativo, mostrando que essa problemática é recorrente nas escolas inclusivas. Em alguns estudos reitera-se, inclusive, a situação vivenciada pela intérprete da turma observada: os profissionais fazem apenas uma formação básica em Libras e logo são destinados às salas que possuem alunos surdos para atuar como intérpretes educacionais. Fato

que, sem dúvidas, compromete a dinâmica das atividades pedagógicas, gerando a longo prazo consequências graves para o desenvolvimento dos alunos surdos.

Além disso, o fato da PR não ter nenhum conhecimento a respeito do alunado surdo mostra-se como um agravante dessa situação. Por não ter conhecimento de Libras, é escassa a comunicação com os alunos surdos, e em inúmeras situações pode-se perceber que o planejamento das aulas não levava em consideração esses alunos, com a utilização constante de aulas expositivas e do livro didático, que não possui nenhum tipo de adaptação para esse alunado e que é constituído, essencialmente, por textos longos que demandam uma ampla proficiência em português escrito para serem compreendidos.

### **Turma Bilíngue**

Em conversa informal com a pesquisadora, a professora da turma bilíngue revelou que além do magistério e o curso de Pedagogia, possui como formação o bacharelado em tradução e interpretação em Língua Portuguesa/Libras. Além disso, a docente possui certificação de competência docente para o ensino Libras e interpretação pelo Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras (Prolibras). A docente alegou que antes mesmo dessa formação formal, sempre atuou como intérprete desde a infância, acompanhando pais e amigos surdos de sua família em consultas médicas e na resolução de problemas no trabalho de maneira informal.

Durante sua trajetória, já passou pelos estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, onde militou por muitos anos pela causa surda, a qual tem uma profunda relação devido a essa profissional ser filha de pais surdos.

A docente disse ainda que, no início de sua carreira, lecionou em um contexto onde a Libras não era aceita. Em seu trabalho, já regiu classes especiais e inclusivas, onde era orientada a não sinalizar para os alunos surdos, tal fato, já nesse contexto lhe causava grandes descontentamento, por não concordar com essa filosofia. A docente considera que a Libras é essencial no processo de escolarização do surdo e para o desenvolvimento de sua identidade.

### **Análise**

Os relatos da professora e sua trajetória profissional e de luta em prol da comunidade surda, evidenciam o seu conhecimento para lidar com as situações que permeiam o processo de escolarização desses sujeitos. A docente, que por inúmeras vezes enfatizou seu posicionamento em favor do uso da Libras no ensino desse alunado, demonstra que sua visão

coaduna com o desejo da comunidade surda, que luta para que essa seja de fato, a língua de instrução para todos os alunos surdos.

## **Unidade temática 2: Postura do professor frente a dificuldade do aluno**

### **Episódio 1: Rotulação**

Em um momento em que a intérprete não estava na sala, a professora regente pediu que os alunos lessem um texto de cinco páginas do livro de ciências, que falava sobre o sistema urinário. Alan estava brincando e a professora falou para que ele também lesse, apontando para o livro enquanto falava. Alan entendeu o comando e então sinalizou negativamente com a cabeça. Ela então perguntou a Caio qual era o sinal de “preguiça” e com a resposta do aluno, fez o sinal para Alan, ao mesmo tempo em que oralizava: “você é preguiçoso!”. Alan, visivelmente irritado, fez o sinal de MENTIRA para se defender. A professora, aparentemente sem saber como conduzir a situação, voltou para sua mesa e o aluno continuou a brincar.

### **Análise**

Aqui é proposta uma atividade que não consegue atender as necessidades do aluno surdo e, conseqüentemente, não contribuem para o seu aprendizado. A professora, nesse caso, parece desconhecer a condição em que Alan se encontra. O aluno, apesar de cursar o quinto ano, não possui proficiência em leitura e escrita e, portanto, seria impossível realizar a atividade proposta na situação. A docente, além de não compreender o aluno, ainda denomina como preguiça a sua negativa em ler, deixando-o visivelmente constrangido.

Essa falta de conhecimento levou a professora a um julgamento equivocado a respeito do aluno, fazendo com que essa profissional acusasse o aluno sem reais motivos. Essas acusações, além de não contribuírem em seu desenvolvimento, podem gerar nesse aluno uma percepção negativa sobre si, fazendo com que ele se responsabilize por seu fracasso. Além disso, a postura autoritária da docente agrava, ainda mais, sua relação com esse alunado, que já se mostra tão prejudicada pela falta de comunicação.

Novamente, a formação do professor é um fato que se mostra determinante para a qualidade do trabalho com os alunos surdos. A compreensão de que aquilo que os outros alunos faziam, era, naquele momento, inviável a Alan, poderia evitar que essa situação ocorresse, e a docente poderia aguardar até que a professora intérprete retornasse ou pensar em uma alternativa para que o aluno tivesse acesso aquelas informações do livro, sem imposições ou julgamentos desnecessários.

## **Episódio 2: Incentivo**

Em decorrência do adiamento de uma atividade planejada na sala de vídeo, os alunos voltaram para a sala de aula. A docente, para aproveitar o tempo, resolveu passar algumas operações matemáticas para que os alunos resolvessem individualmente. Raquel não realizou a atividade porque a professora dedicou-se a ensiná-la a escrever seu nome completo nesse momento. Ela havia descoberto recentemente que a aluna ainda não havia aprendido e, surpresa, disse que isso não poderia continuar assim, que ela precisava saber para assinar documentos e resolver outras situações cotidianas sem depender de outras pessoas. A professora então mostrou-a seu nome completo escrito em um cartão e pediu que essa treinasse em datilografia, em seguida, pediu que escrevesse sem consultar. Passados alguns minutos, a aluna sinalizou que estava pronta, e a docente a convidou para escrever seu nome no quadro, para que os colegas vissem, a aluna errou e a docente disse que não havia problemas, e pediu que treinasse mais. Na segunda tentativa a aluna acertou e foi aplaudida pelos colegas.

### **Análise**

Nesse caso, a aluna estava fazendo uma atividade diferenciada dos outros alunos. No entanto, esse fato não decorre do descrédito da docente na capacidade da aluna, e sim da sua preocupação em fazer da estudante uma pessoa mais autônoma.

Em conversas informais com a pesquisadora, a docente explicou que era muito frequente ver casos em que pais e professores de surdos, ajam de forma exageradamente protecionista, usando a surdez como justificativa e impedindo-os muitas vezes, de aprender a lidar com situações cotidianas de maneira independente. Enfatizou que esse era um fator que deveria ser muito trabalhado na formação desses alunos, para que esses também não desenvolvessem uma concepção sobre si calcada na ideia de incapacidade.

Essa situação, bem como os depoimentos da docente, demonstram a sensibilidade da profissional frente as dificuldades, e evidencia sua concepção de que o sujeito surdo também deve buscar ferramentas para se tornar independente. Foram recorrentes as situações em que a professora instruíu seus alunos a não esperarem sempre pela ajuda de outras pessoas e que buscassem ser mais independentes a cada dia.

## **Unidade temática 3: Visualidade do aluno surdo**

### **Episódio 1: Quando a Libras é uma concorrente**

Na aula de ciências, a PR iniciou o conteúdo sobre sistema circulatório. Para auxiliar no entendimento dos alunos, utilizou um boneco que mostrava veias, artérias e ossos,



apontando para cada parte ao mesmo tempo em que explicava a sua função no corpo humano. A PI interpretou as informações, mas nesse momento Alan, Caio e Bruno estavam com o olhar direcionado para o boneco usado pela PR. Em um determinado momento, a PR aponta para as veias presentes no braço do boneco, e Alan toca o seu, olhando atentamente as veias visíveis em seu braço. Em seguida, pergunta para a PI qual o nome dado aquilo, e a docente respondeu sinalizando que havia acabado de falar, e que ele não estava olhando para ela e que por isso não iria repetir.

### **Análise**

Nesse episódio, o uso simultâneo dos mesmos canais comunicativos pela PR e pela PI impossibilitou aos alunos surdos a compreensão plena do conteúdo que estava sendo passado. Infere-se a partir desse fato que não houve um planejamento conjunto entre as professoras da turma, onde essas pensassem em uma organização que se adequasse, da melhor maneira possível, a todos os alunos de sua turma.

Sem dúvidas, o uso de recursos visuais, como é o caso do boneco utilizado na situação descrita, poderia contribuir para a compreensão dos alunos, em especial os surdos. No entanto, se esse recurso é utilizado ao mesmo tempo em que a PI traduz as informações, sua potencialidade traduz-se em uma barreira, que impossibilita que todas as informações cheguem aos alunos que contam essencialmente com a visão para terem acessos as informações.

### **Episódio 2: Quando a Libras é protagonista**

Na aula de história do Brasil, a professora colocou no quadro uma linha do tempo em branco, e com o auxílio de mapas e figuras foi completando-a com os principais acontecimentos da história do Brasil. Para todo novo episódio, a professora primeiro situava a localização, o ano, e por fim, mostrava a figura que correspondia ao acontecido. Explicou no início que o ‘nascer’ do Brasil é diferente do ‘nascer’ das pessoas, que às vezes falam que o Brasil nasceu, mas que em Libras é como se quisessem dizer que ali ele começou, falou sobre os índios, os portugueses e escravos e posteriormente também falou das figuras históricas como Tiradentes. Ao colocar a figura desse personagem na linha do tempo, Daniele perguntou se ele ainda vivia, e a professora fez o cálculo, mostrando que seria impossível ele estar vivo, por conta da quantidade de anos, e contou como ele morreu. A linha do tempo foi finalizada em 2013, com a docente falando que, apesar da abolição da escravidão, muitos brasileiros ainda são discriminados por causa da cor de sua pele. Após esse momento, a turma

confeccionou um livrinho, onde cada um precisava colar as figuras na ordem cronológica dos acontecimentos. Os alunos tiveram dificuldade e a docente foi lembrando com a turma a ordem, sempre recorrendo à linha do tempo já feita.

### **Análise**

Pode-se observar que os recursos didáticos utilizados nesse caso foram pensados exclusivamente para esse alunado, fato que demonstra que a docente possui conhecimento a respeito desse público.

A harmonia entre os momentos em que se utilizou a língua de sinais e os momentos em que as figuras eram apresentadas, permitiu que o conteúdo fosse totalmente visualizado por todos os alunos, e esse fato potencializa as chances de que as informações passadas fossem compreendidas pelos alunos, contribuindo para sua participação e aprendizagem.

Observa-se que não há uma simultaneidade na apresentação de estímulos visuais, pois esta prejudica a aprendizagem do aluno surdo, que é extremamente dependente da visualidade para se desenvolver.

Por outro lado, a sucessividade ou a alternância de elementos visuais corrobora com o desenvolvimento e é imprescindível ao mesmo.

## **Unidade temática 4: Aspectos subjetivos do convívio entre os alunos**

### **Episódio 1: Construindo relações desiguais**

Em um momento onde os alunos estavam sem nenhuma atividade, Caio escreveu em sua mão: “Alan bichona”, e mostrou para ele enquanto ria bastante. Alan ficou confuso, e perguntou à pesquisadora o que estava escrito. Bruno então disse: “ele não sabe”, rindo em seguida. Ao tomar conhecimento do que estava escrito, Alan demonstrou-se chateado. Caio negou que fosse algo ruim, fazendo o sinal de BOM para indicar que ali estava escrito algo para agradar o colega. Alan demonstrou estar incomodado com a situação, recusando-se a olhar as palavras seguintes que Caio escreveu em sua mão.

### **Análise**

Os alunos surdos, embora tenham na maior parte do tempo um bom relacionamento comunicando-se prioritariamente através da Libras, se desentenderam algumas vezes durante as observações pelo fato de Alan não dominar o português, como no episódio descrito acima. Bruno e Caio não têm plena proficiência em leitura e escrita, mas possuem maior conhecimento nesse sentido se comparados a Alan, que comunica-se unicamente pela Libras.

Esse fato parece fazer com que aqueles assumam um posto de superioridade em relação a esse.

Percebe-se então que no contexto pesquisado, o fato de determinados alunos dominarem a língua dos ouvintes, confere à estes uma superioridade, um sobrevalor, atingindo aos que não dominam em sua autoestima, em seu autoconceito. Um ambiente rico em expressões auditivas e orais induz à compreensão de que isto é o mais importante, interferindo negativamente na identidade surda.

A escola observada contribui para essa concepção no sentido de que não reconhece à Libras a mesma importância do português. Percebeu-se, em vários momentos, que aos alunos surdos não é dada, por exemplo, a oportunidade para que apresentem seus trabalhos em Libras, adaptação que poderia ser utilizada em várias situações.

### **Episódio 2: “AQUI BOM”<sup>6</sup>**

As turmas bilíngues dos 4º e 5º anos participavam de um ensaio para uma apresentação que ocorreria posteriormente na escola. Essa consistia na tradução de uma história originalmente escrita em língua portuguesa para Libras. Ela foi contada em Libras anteriormente para os alunos, que tiveram a oportunidade de discutir sobre o enredo da narrativa. Os sinais foram escolhidos pelas professoras, que iam direcionando o trecho que cada aluno ficaria responsável por apresentar. Os alunos se motivavam mutuamente, sempre parabenizando aqueles que conseguiam completar sua fala sem nenhum erro. Ao término do ensaio, o aluno Rodrigo sinalizou QUERER FICAR, AQUI BOM.

#### **Análise**

O fato dos alunos terem a oportunidade de compreender a história pela Libras já se configura elemento positivo para a participação desses nas atividades e na construção da valorização e reconhecimento da Libras como sua língua.

Além disso, sabe-se que a troca com os pares é de fundamental importância para a formação humana, e nesse caso, a convivência com outros alunos surdos, inclusive de faixas etárias diversas, como ocorre com os alunos do ensino médio da escola, possibilita que esses alunos se reconheçam como parte integrante de um grupo, desenvolvendo assim de forma mais satisfatória sua identidade.

---

<sup>6</sup> Foi utilizado o Sistema de Transcrição das Línguas de Sinais sempre que as falas foram processadas nesta língua.

## **Unidade temática 5: Primeira língua nas escolas**

### **Episódio 1: Ouvindo o silêncio**

Na sala de vídeo, a turma assistiu a um clipe musical do grupo “Palavra Cantada” denominado “de gotinha em gotinha”, que fala da questão do uso da água nos dias de hoje. A PI interpretou a letra da música concomitantemente a execução do vídeo. Ao retornarem à sala, a PR fez então a cópia da letra da música no quadro e pediu que os alunos a copiassem. Alan, Bruno e Caio fizeram isso sem maiores problemas. Após esse momento, houve uma leitura oral coletiva da letra da música, a qual não foi acompanhada pela PI e por Alan, seguida por uma discussão sobre a utilidade da água em nossa vida. A PR citou diversas cenas do clipe musical para caracterizar o modo como se deve utilizar a água. Nesse momento, a PI interpretou apenas os questionamentos feitos à turma pela PR, não traduzindo as opiniões dos alunos. Alan não participou desse debate, e nesse momento permaneceu de cabeça baixa em sua mesa.

### **Análise**

Nessa situação, toda a atividade foi baseada no clipe musical, o qual os alunos surdos não tiveram plena condição de acesso. Isso se deu pela impossibilidade para compreenderem o que a música dizia, a partir da tradução da PI, ao mesmo tempo em esses visualizavam as cenas do clipe musical.

Mesmo na presença de alunos surdos, percebeu-se que incluindo esse, em muitos momentos a PR planejou suas aulas e avaliações de modo a contemplar somente a maioria ouvinte.

Nesse caso, assim como em alguns outros observados, a linguagem musical, aliada ao vídeo, foi escolhida como instrumento para o trabalho de um conteúdo. Para a problematização, novamente a oralidade esteve presente como elemento fundamental no trabalho pedagógico, e a participação dos alunos surdos ficou prejudicada desde o início, por não compreenderem plenamente do que se tratava a música.

### **Episódio 2: Ênfase na Libras como primeira língua**

Após a explicação de um conteúdo de história do Brasil, a professora sugeriu que a turma jogasse um jogo da forca em Libras. Os alunos aceitaram, e a docente desenhou a tradicional forca para cada um. O jogo consistia em relembrar um fato ou personagem sobre o conteúdo anteriormente tratado. A docente fazia o sinal correspondente e perguntava ao aluno do que se tratava, se esse acertava, o jogo seguia para o próximo aluno, se errava, a forca

ganhava um complemento e a pergunta repetia-se para o próximo. Em um dado momento, a aluna Camila oralizou sua resposta, a docente então pediu que essa sinalizasse para que todos compreendessem melhor o que ela estava querendo dizer e a aluna assim o fez.

### **Análise**

Percebe que há por parte da docente uma grande preocupação em propiciar a todos os alunos o acesso linguístico. No entanto, em alguns momentos, os alunos que se comunicam também por meio da língua oral, dificultam esse processo por se recusarem a usar Libras. Observou-se que a docente não tem uma postura rígida em relação a isso, chegando a comentar que não poderia obrigá-los a usar a Libras quando não desejassem, mas que era seu papel garantir aos outros o acesso a informação dentro de sala de aula.

Esse episódio, bem como os depoimentos da docente coletados informalmente, evidenciam que esta conhece e procura inserir em sua prática pedagógica os ideais propostos por uma classe que é de fato bilíngue.

## **Unidade temática 6: Estratégias Pedagógicas**

### **Episódio 1: Baixa Expectativa e Uso da Língua Portuguesa como primeiro plano**

Enquanto os demais alunos participavam de uma atividade de correção coletiva, Bruno, Caio e Alan fizeram uma atividade de separação de sílabas, onde tinham que indicar se a palavra era oxítônica, paroxítônica ou proparoxítônica. Para responder, Bruno e Caio usaram o método sugerido pela PI, e repetiam oralmente as palavras, tentando, através da tonalidade, perceber qual sílaba era a mais forte. Como Alan não pode utilizar o mesmo recurso, por esse não ser oralizado, o aluno contou com a ajuda da PI para fazer a atividades. Essa, circulava a sílaba tônica de cada palavra para que o aluno tentasse classifica-la. Alan, no entanto, errou as primeiras tentativas de classificação em todas as palavras, parecendo acertar por casualidade, somente quando as opções de respostas já estavam quase esgotadas.

### **Análise**

Mesmo a escola sendo um polo de atendimento aos alunos surdos, a prática escolar descrita acima, bem como outras supracitadas, não estão adequadas ao que dita a proposta do bilinguismo e a própria legislação (Decreto nº 5.626), que institui o ensino do português como segunda língua em salas exclusivas para surdos e com metodologias adequadas a sua condição.

Além disso, a proposta da atividade desse episódio requeria dos alunos a habilidade de reproduzir palavras oralmente, e a própria PI incentivou-os a utilizar esse recurso para

responder o que estava proposto. Nessa situação, até mesmo Alan, que utilizava a língua de sinais, precisou fazer a atividade, mesmo essa sendo totalmente desprovida de significado para esse aluno.

Nesse sentido, tivemos a impressão de que, mesmo em contextos ditos inclusivos, há exclusão, pois não se acredita no potencial do aluno para realizar as mesmas atividades dos demais e a ênfase na aprendizagem, continua sendo sobre a aprendizagem da língua dos ouvintes, ainda que na modalidade escrita.

### **Episódio 2: Visualidade respeitada e enfoque na compreensão do tema**

As turmas bilíngues dos 4º e 5º anos assistiram uma animação que tratava do tema das diferenças, a professora do 5º ano interpretou-o, pausando o vídeo e mostrando imagens-chaves para compreender o enredo. O filme contou a história de uma ovelha, que diferente de todas as outras do seu rebanho, era uma ovelha negra. Durante a tradução a docente questionava aos alunos se as diferenças eram boas ou ruins, e como seria se todos no mundo fossem iguais. Os alunos participaram bastante desse momento, alegando que as diferenças entre as pessoas são boas e não ruins como mostrava a história.

### **Análise**

Nesse episódio percebe-se a preocupação por parte das professoras em adaptar um recurso de modo a torná-lo compreensível aos alunos. Por saber que a leitura do português escrito ainda era um grande desafio para alguns dos alunos que estavam presentes, e por não ser o desenvolvimento dessa habilidade o objetivo da atividade, as professoras optaram por não colocar legendas na animação. Ainda assim, percebeu-se visivelmente que a história foi compreendida pelos estudantes, graças à dinâmica utilizada pela docente que interpretou a história, situando os alunos das falas ditas após cada cena, pausando o vídeo para isso.

Destaca-se o conhecimento e a sensibilidade das docentes em preparar uma atividade em que todos pudessem compreender e participar do debate se assim desejassem, o que evidencia o compromisso dessas profissionais com os seus alunos. Além disso, chama atenção o conhecimento que as profissionais demonstraram possuir a respeito do estágio de desenvolvimento em que cada aluno se encontrava, informação que, pelo que se pode observar, advém do convívio próximo e atento entre professor e aluno.

## 5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados das análises das observações ofereceram uma compreensão aprofundada de como se organizam as dinâmicas escolares em cada contexto investigado. Percebe-se que a garantia de respeito à singularidade linguística e cultural dos surdos, questão fundamental quando se fala da escolarização desses sujeitos, é concretizada de maneiras distintas nas duas turmas.

Corroborando com os dados de outras pesquisas na área, na escola onde a turma inclusiva observada está situada, percebeu-se que essa garantia se resume à presença de professores intérpretes de língua de sinais nas turmas onde surdos estão matriculados. Tal fato se caracteriza como uma possível consequência da política educacional inclusiva defendida pelo MEC, que no texto da Nota Técnica nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB, deixa a entender que a presença da língua de sinais nesses espaços está subordinada a presença desses profissionais, quando diz que:

[...] a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libra [sic], devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes.

Campos (2013) ao explicitar os desafios encontrados na implementação de uma educação bilíngue, evidencia que, apesar de considerar a importância do uso da língua de sinais, a proposta, em muitos casos, vem se materializando nas escolas inclusivas dentro de uma lógica permeada por ambíguas interpretações que confundem suas definições e, por vezes, se manifestam a partir de concepções simplistas do que é de fato uma educação bilíngue.

Para essa autora essa educação vai além do desenvolvimento linguístico em duas ou mais línguas. Apesar desse ser um aspecto central, consideram um equívoco a tendência que se estabelece, onde as propostas se resumem a contemplar o plano das línguas, carecendo de uma dimensão cultural que permita ao surdo a construção de sua identidade e onde se problematize os fatores históricos, políticos e sociais da surdez e do surdo em nossa sociedade.

Tal fato é de grande relevância, visto que as percepções referentes à surdez extrapolam os muros das instituições que atendem a essa clientela, chegando aos mais variados âmbitos sociais, que se influenciam mutuamente.

A carência de um debate mais adensado sobre essa questão junto aos profissionais que atuam diretamente com esses alunos, especialmente nos contextos denominados inclusivos,

coloca a possibilidade daquilo que é chamado de bilinguismo pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, resumir-se a um dispositivo pedagógico que corrobora com representações antigas sobre a surdez, justamente por não situá-la também em um campo que veja o sujeito surdo como um sujeito cultural.

A escola inclusiva que atende o aluno surdo hoje, ao tentar promover o discurso de uma educação para a diversidade, cria mecanismos reguladores da diferença que adentra essa instituição, neutralizando-as para criar identidades fixas e homogêneas.

Nesse contexto, o surdo não é diferente em seus aspectos culturais, mas sim um sujeito diverso da normalidade, um deficiente. Ou seja, partindo-se da perspectiva do que é considerado normal, a diferença não é aceita e sim regulada e tolerada. Segundo Campos (2013), esse modelo “veio exigir dos surdos a participação na experiência ouvinte, colocando-os de volta ao colonialismo e limitando-os na hora de mostrar a diferença e serem eles mesmos” (pg. 46). Ou seja, essa pedagogia da inclusão, na prática, deixa o outro na sua diferença, mas sem considerá-la em sua complexidade.

O resultado evidenciou, nessa pesquisa, uma prática escolar que, apesar de se denominar inclusiva e aberta a aceitar as diferenças, continua baseada, implícita e explicitamente, nas normas e valores sobre o corpo e mente completa, de acordo com os padrões de normalidade instituídos em nossa sociedade, onde a surdez ainda é muito vista de uma perspectiva clínica e considerada como uma doença.

Tal fato pode ser observado em inúmeras situações vivenciadas na turma inclusiva, quando práticas pedagógicas baseavam-se constantemente nos canais comunicativos indisponíveis aos alunos surdos, e nas inúmeras situações onde esses alunos não tinham como alternativa a utilização de sua primeira língua nas atividades, sendo estimulados a usar somente o português em sua modalidade oral ou escrita.

Já na turma bilíngue, esse foi um aspecto que se considerou positivo, pois as atividades propostas em sala de aula tinham como elemento principal o respeito a língua de sinais, sendo essa visivelmente considerada como fator determinante para o acesso dos alunos ao conhecimento.

Essa posição que a língua de sinais ocupava em cada espaço, está diretamente relacionada aos aspectos da formação dos profissionais e as estratégias pedagógicas escolhida por esses em suas práticas. Elementos que se destacam para o agravamento do quadro observado na turma inclusiva.

O Decreto nº 5.626/2005 reconhece a essencialidade dessa questão, e prevê, para o atendimento do alunado surdo, que os profissionais das diferentes áreas do conhecimento sejam cientes da singularidade linguística desse público, e enfatiza que a esses profissionais



deve ser proporcionado acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística desse alunado. No entanto, a realidade mostrou que somente esse dispositivo legal não é suficiente para que tal exigência se torne realidade, pois, na turma inclusiva, vários aspectos ressaltam o despreparo das docentes para lidar com o aluno surdo.

As lacunas na formação de profissionais cientes dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à língua de sinais e à cultura surda, bem como a pouca difusão e a dificuldade na utilização da língua de sinais, aspectos percebidos no espaço educacional inclusivo observado, produzem práticas que desconsideram os elementos relacionados à cultura surda, que são de fundamental importância para o desenvolvimento desses sujeitos.

No contexto citado, essas práticas, caracterizaram-se por privilegiar apenas a oralidade e a escrita, sendo carentes de recursos visuais. Esse fato, por si só já evidencia o desrespeito ao sujeito surdo, considerando que, segundo Skliar (1999), a surdez se inscreve como experiência visual, e, dessa forma, “todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (BUZAR, 2009, p. 48).

Desse modo, conclui-se que as práticas que privilegiam a visualidade configuram-se como elemento central no trabalho realizado em sala de aula com os surdos. Buzar (2009) evidencia essa questão quando aponta para a necessidade de utilização de uma pedagogia visual, que conte com recursos visuais e estratégias pedagógicas visuo-espaciais na prática pedagógica com esses sujeitos. Segundo a autora, essa pedagogia trata-se de:

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

No entanto, em um contexto composto majoritariamente por ouvintes, esse modo de conceber o ensino enfrenta grandes obstáculos para se estabelecer, sobre isso, Silva (2008) aponta:

As representações do ser surdo, em um universo essencialmente regulado pelo som, ouvir e falar, traduzidas na prática pedagógica pelo ler e escrever tornaram-se tão essencializadas no espaço escolar que qualquer outra forma de ensino não centrado na Língua Portuguesa provoca estranheza e sofre profundas restrições, se não impedimentos legais no processo de implantação (p.82).

Desse modo, forma-se um contexto de tensão, provocada pela negociação entre surdos e ouvintes sobre os modos pelos quais o ensino se dará. Nessa disputa, o grupo prejudicado no contexto inclusivo observado foi o dos alunos surdos, que sujeitos a uma prática pedagógica

que se mostrou carente desses recursos tão importantes, contavam apenas com o trabalho da professora intérprete para tornar os conteúdos inteligíveis aos alunos surdos.

Já na turma bilíngue, esse elemento também foi considerado como positivo, pois nas atividades observadas os recursos visuais (fotografias, pinturas, ilustrações, mapas etc.) foram sempre beneficiados e usados harmoniosamente com a língua de sinais, o que visivelmente possibilitou uma maior participação dos alunos nas atividades.

Sabe-se que, embora fundamental, somente a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula não é suficiente para integrar o aluno surdo às dinâmicas que se estabelecem, de modo a proporcionar seu pleno acesso as oportunidades educativas e a sua participação atividades escolares.

O estudo de Kelman & Buzar (2005) corrobora com tal informação, evidenciando a conseqüente invisibilidade que o sujeito surdo carrega em contextos em que somente esse profissional tem condições de acesso a sua língua. As autoras apontam para a baixa interação entre os alunos surdos e seus colegas de turma e, principalmente, com os professores regentes, fato que, pode comprometer profundamente os processos pedagógicos, como foi possível ver nesta pesquisa.

O isolamento dos alunos surdos nesse contexto também é evidenciado por Lacerda (2006), que em seu estudo aponta aspectos relevantes da experiência vivenciada pelos estudantes surdos em contextos inclusivos. Esses espaços, por vezes, se mostram restritos no que diz respeito às oportunidades comunicativas disponíveis aos alunos surdos, considerando que contam com um número reduzido de pessoas que dominam a língua de sinais, fato que limita as possíveis trocas de conhecimento que uma plena comunicação oferece. A autora conclui que, muitas vezes, os surdos não estabelecem relações efetivas com os demais sujeitos que atuam no cenário escolar, e que esse fato relaciona-se justamente com a não compatibilidade linguística entre eles.

Novamente, esses resultados coadunam com o que pode ser visto na turma inclusiva observada nessa pesquisa. Embora dois dos alunos surdos da turma utilizassem também a língua oral, seu relacionamento restringia-se muito aos colegas surdos e a PI, únicos usuários da Libras no contexto.

Além desses prejuízos, segundo Ferreira & Zampieri (2009), essa situação agrega uma maior responsabilização ao trabalho do intérprete, considerando que o aluno surdo verá, nessa figura, o único ponto de apoio e acolhimento que necessita para superar os desafios cotidianos enfrentados em um contexto majoritariamente ouvinte. Tanto é que, nas situações em que a PI não estava presente ou, por algum motivo, não interpretava as informações, os alunos surdos permaneciam à margem do que ocorria na sala, assumindo até mesmo, em muitas situações,

um papel totalmente passivo diante do que acontecia, justamente por não terem condição de participação.

Tal problema, por sua vez, gera outras consequências que podem afetar profunda e permanentemente o desenvolvimento desses sujeitos. Como por muitas vezes o professor não assume seu papel diante do aluno surdo, o intérprete, por ser o único profissional responsabilizado pelo trabalho, pode se colocar em uma posição de poder em relação a esse aluno. Situação ocasionada por diversos motivos, que envolvem desde questões éticas, em situações onde o intérprete traduz para o aluno apenas aquilo que julga necessário; como técnicas, pois em muitos casos esse profissional não possui sequer a fluência necessária para traduzir as informações sem uma grande perda de seu conteúdo.

As duas situações puderam ser observadas na turma inclusiva. A PI, em muitos casos, deixou de interpretar informações por não ter conhecimento aprofundado da Libras e, em outros casos, não fazia a interpretação aparentemente porque não julgava necessário.

Por outro lado, no contexto bilíngue observado, percebeu-se uma maior independência dos alunos em relação a professora da turma, em razão desses não necessitarem exclusivamente dessa profissional para interagirem com os demais colegas da turma. Tal fato evidencia que, nesse contexto, a comunicação não estava calcada em um modelo que colocava os surdos como sujeitos desprovidos de audição, e sim como pessoas com uma língua própria, com a língua de sinais marcando-se como traço fundamental de identificação entre eles, que possibilitava uma interação plena entre si.

Delineia-se assim, uma situação de diversas ambiguidades no atendimento educacional oferecido aos estudantes surdos. Enquanto de um lado, defende-se que esse atendimento deva ser oferecido em escolas específicas para esse alunado, em uma prática que mostrou-se satisfatória no que se refere as trocas entre pares, as metodologias utilizadas e ao respeito a língua de sinais, de outro, a escola inclusiva, com seu caráter unificador, evidenciou que a inclusão, ainda enfrenta inúmeros obstáculos para se consolidar como uma prática inclusiva de fato.

SKLIAR (1998, p. 36) nos alerta que “muitas vezes acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou integração social perversa, isto é, a ilusão de ser como os demais, ou parecer com os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais”.

Essa ideia sintetiza o que as duas propostas analisadas, tão distintas em sua prática, ocasionam: a inclusão, de um lado, promovendo uma educação (que se diz) para a diversidade, onde as diferenças são neutralizadas, e a educação bilíngue de outro, onde a diferença não é mascarada ou inferiorizada, e sim celebrada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teórico, juntamente com a pesquisa realizada aqui mostrou que o discurso educacional da inclusão, não vem oferecendo nenhuma mudança política, epistemológica ou pedagógica de fato, e por vezes continua mascarando as assimetrias de poder e obscurecendo o significado das diferenças culturais existentes entre os surdos e os ouvintes.

Aqui também ficou evidente a razão pela qual a educação bilíngue deve se concretizar em escolas bilíngues e não em turmas bilíngues situadas em escolas regulares, visto que, no contexto bilíngue observado, que ainda contava com maioria ouvinte, percebeu-se que nos momentos coletivos na escola essa maioria ainda se sobrepôs, sendo a língua de sinais e a visualidade do sujeito surdo colocada em segundo plano em relação à língua oral.

Esses e outros diversos fatores elencados aqui corroboraram com estudiosos da área, que vêm mostrando que a educação de surdos proposta pela Política de Educação Especial e concretizado na escola regular, instituição que hoje atende a grande maioria dos estudantes surdos, enfrenta grandes dificuldades em oferecer a esse alunado uma experiência linguística e cultural ampla, que seja capaz de promover seu pleno desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Já nos momentos restritos a turma bilíngue, evidenciou-se uma proposta que parte não só da atenção aos processos educacionais referentes à pessoa surda, mas do sujeito em sua completude em si e com o mundo que o cerca. Desse modo, a educação bilíngue se mostra satisfatória não só nos aspectos referentes à aprendizagem dos conteúdos curriculares, como também na promoção da socialização e da inclusão social dos estudantes surdos.

Em outras palavras, enquanto o contexto bilíngue privilegia, de acordo com a pesquisa, a importância das trocas culturais entre surdos e seus pares, na turma inclusiva o convívio entre surdos e ouvintes, fator considerado preponderante nesse modelo, era reduzido à simples presença desses sujeitos no mesmo espaço.

Percebe-se que a aprendizagem acessível ao aluno surdo na escola inclusiva, se comparada ao do ouvinte, é qualitativamente inferior no que se refere à transmissão de informações e conhecimentos e isso relaciona-se exclusivamente ao fato das práticas escolares não se adequarem as condições do sujeito que as recebem.

Ou seja, as dificuldades que resultam muitas vezes no fracasso escolar desses alunos não é resultado de uma incapacidade de aprendizagem, e sim de uma incapacidade da escola, e do sistema escolar inclusivo, como um todo, de se adequar e oferecer as ferramentas necessárias para que, aqueles que possuam alguma diferença, sejam capazes de aprender nesse ambiente.

Assim, pode-se concluir que o prejuízo cognitivo comumente visto em sujeitos surdos em muito se relaciona com as oportunidades educacionais e especialmente linguísticas e culturais a que esses sujeitos são restringidos, não tendo acesso a nenhuma língua que possua um canal compatível com a sua singularidade.

De maneira geral, a classe bilíngue pareceu muito mais coadunada com o que acreditamos ser inclusiva, e com os preceitos que documentos internacionais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, etc., proclamam, defendendo uma educação que inclua em sua essência e prática.

A verdadeira educação inclusiva, deve prever, primeiramente, o rompimento dos discursos hegemônicos e das lógicas binárias de normal x anormal ao superar a ideia do surdo como deficiente, para pensá-lo como um sujeito visual. Além disso, o discurso da igualdade que tem se sobreposto, onde as diferenças são neutralizadas e a diversidade recebida, mas não incorporadas às práticas pedagógicas, deve dar lugar ao da diferença, concebendo essa como uma construção histórica, social e política, e não natural.

Só assim é possível desenvolver a percepção de que, assim como os ouvintes, os surdos possuem várias identidades, mas que eles não se resumem a elas. Que os surdos também são sujeitos culturais, possuidores de direitos e deveres. Ou seja, emerge a possibilidade de ver os surdos como sujeitos plenos de fato, que desejam, para além de uma educação especial, uma educação que não é menos nem mais do que aquela oferecida aos ouvintes, mas é diferente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

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

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei Nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC; SEEP; 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626*, Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Sala de Recursos Multifuncionais*. MEC/SEEP; MEC; SEEP; 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de out. 2009.

\_\_\_\_\_. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto Nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. INEP. *Censo Escolar, 2010*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BATISTA, C.A.M. et al. *Inclusão dá trabalho*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2000. 132 p.

BUZAR, E.A.S. *A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

CAPOVILLA, F.C. *Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo*. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 06, n. 01, 2000.

\_\_\_\_\_. *Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos*. In: A. L. Sennyey, F. Capovilla, & J. Montiel (Orgs.), *Transtornos de aprendizagem*. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2008. p. 151-164.

CAMPOS, M.L. *Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes*. In: Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação dos surdos. LACERDA, C.B.F. SANTOS, L.F. (org). São Carlos: UFSCAR, 2013.

CRUZ, S.C.P. *Educação, igualdade de oportunidades e inclusão na escola, na profissão e na sociedade democrática: uma pesquisa sociológica centrada na experiência escolar e*

*profissional de um grupo de adultos com surdez*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho/ Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Braga, 2006.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A Educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

FENEIS. *Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a Educação Bilíngüe para Surdos (em resposta à nota técnica N.5/2011/MEC/SECADI/GABI)*. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/1315564196/name/Nota+de+esclarecimento+da+Feneis+sobre+a+educa%C3%A7%C3%A3o+bil%C3%ADngue+para+surdos+%28Em+resposta+%C3%A0+Nota+t%C3%A9cnica+N%C2%BA+5-2011-MEC-SECADIG>>. Último acesso em: 30/05/2014.

FERNANDEZ, E., & RIOS, K.R. *Educação com bilingüismo para crianças surdas*. Trabalho apresentado no Simpósio educação com bilingüismo para crianças surdas. Intercambio. Vol III, 1998.

FERREIRA, M.C.C; FERREIRA, J.R. *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: GÓES, M.C.R.; LAPHANE, A.L.F. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FERREIRA, M.C.C.; ZAMPIERI, M.A. *Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiências nas séries iniciais do ensino fundamental*. In: LODI, A.C.B; LACERDA, C.B.F. (Orgs.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

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

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

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

JANNUZZI, G. S. M. A. *Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, 243p.



KELMAN, C. A.; BUZAR, E. A. S. *A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões*. Espaço, v. 37, p. 04-13, 2012. Rio de Janeiro, 1990.

LACERDA, C.B.F. *Um pouco de história das diferentes abordagens na educação de surdos*. In: Cadernos Cedes, ano XIX, nº 46, setembro, 1998.

\_\_\_\_\_. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência*. In: Cadernos Cedes. Vol. 26, n 69, 2006.

LODI, A.C.B. *Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05*. Educ. Pesquisa, vol.39, n.1, p. 49-63, 2013.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças*. In: Nova Escola, maio de 2005.

\_\_\_\_\_. *Integração X Inclusão - Educação para Todos*. Pátio, n. 5, p. 49-51, 1998.

MOURA, M. C.; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. *História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais*. In: LOPES FILHO, O. (ed.) *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca, 1997. Cap.16, p. 327-357.

MÜHL, E. *Apresentação*. In: SCHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: Editora UPF, 2006.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.

\_\_\_\_\_. *Declaração dos Direitos da Criança*, 1959.

\_\_\_\_\_. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*, 1975.

\_\_\_\_\_. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

PERLIN, G. *Ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2003.

PEREIRA. *Princípio de normalização e integração na educação de excepcionais*. In: *Educação especial atais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

QUADROS, R.M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão exclusão*. Ponto de Vista. Florianópolis, 2003.

REVISTA DA FENEIS. *Publicação trimestral da federação nacional de educação e integração dos surdos n°44 – junho-agosto 2011*. Brasil.

ROCHA, S. *O INES e a educação de Surdos no Brasil*. v. 01, (DEZ/2007). Rio de Janeiro: INES, 2007.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SALAMUNES, L. C. *Observação na pesquisa e na intervenção educacional – A busca da coerência operacional*. Rio de Janeiro, 2005.

SASSAKI, R.K. *Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1*. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SCHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: Editora UPF, 2006.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C.J. *O uso do método comparativo nas Ciências Sociais*. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SILVA, V. *As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngüe*. In: Estudos Surdos III. QUADROS, R.M. PERLIN, G. (Org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SKLIAR, C. *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza, Ediunc, 1997, 183 págs.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, vol. I, 1999.

SOARES, M.A.L. *A educação do surdo no Brasil/ Maria Aparecida Leite Soares*. – Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

STROBEL, K.L. *Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

THOMA, A. S. *A inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos... isso exige certamente uma política especial*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2006. p. 1-18.

THOMA, A.S., & KLEIN, M. *Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil*. Cadernos de Educação. Pelotas, 2010.

UNESCO. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, 1990

\_\_\_\_\_. *Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

**PARTE III**

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Chegar à conclusão deste trabalho é uma grande vitória pessoal e acadêmica. Os obstáculos até aqui foram muitos, no entanto, sei que esse é apenas o primeiro de muitos outros desafios que virão futuramente em minha trajetória acadêmica, que não pretendo finalizar por aqui.

Pretendo voltar à Universidade para prosseguir com meus estudos sobre escolarização de surdos na pós graduação. Sinto que esta pesquisa, e as discussões por ela suscitadas, tem a possibilidade de tornar-se algo mais aprofundado. Os dados coletados, muitos dos quais não foram detalhados aqui, mostram uma conjuntura repleta de peculiaridades que merecem ser estudadas mais detalhadamente.

Assim, no próximo ano pretendo tentar uma vaga em um programa de pós graduação, em nível de mestrado acadêmico, provavelmente na área da educação.

Além disso, pretendo prosseguir com meus estudos em Libras, pois tenho consciência de que somente alcançando a proficiência nessa língua terei condições de atuar diretamente com alunos surdos, possibilidade profissional que muito me atrai.

A curto prazo, pretendo atuar profissionalmente como pedagoga, no entanto, ainda restam muitas dúvidas e incertezas sobre qual opção fazer, considerando o grande espaço que se tem aberto hoje para pedagogos atuarem para além das escolas. Uma alternativa que tem me chamado bastante atenção ultimamente é a possibilidade de atuação no Terceiro Setor, em organizações sociais, preferencialmente aquelas que atendam crianças a quem a sociedade ainda denomina majoritariamente como “deficientes”.