



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL: O QUE DIZEM OS  
PROFISSIONAIS DA ESCOLA SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS?**

**Carine Mendes da Silva**

**Brasília, abril de 2014**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL: O QUE DIZEM OS  
PROFISSIONAIS DA ESCOLA SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS?**

**Carine Mendes da Silva**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva**

**Brasília, abril de 2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniele Nunes Henrique Silva – Presidente

Universidade de Brasília- UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos – Membro

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Lucia Sucupira Pedroza – Membro

Universidade de Brasília- UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Sousa de Melo Mieto – Suplente

Universidade de Brasília- UnB

**Brasília, abril de 2014**

**DEDICATÓRIA**

*À minha família, pelo incentivo aos meus estudos e, principalmente, por oportunizar condições materiais para a realização desse trabalho. Cada degrau superado por mim foi graças ao apoio e amor de vocês.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, aos meus pais amados Pedro e Sandra pelo cuidado, carinho em todas as horas. A presença e o comprometimento de vocês em todas as etapas da minha vida colaboraram para a minha chegada até aqui.

À professora Daniele Nunes Henrique Silva, pelas orientações intensivas, pelos debates teóricos no grupo de pesquisa que aproximaram-me da Epistemologia do Materialismo Histórico Dialético e colaboram, de modo precioso, na minha formação acadêmica. Sem dúvida, nosso encontro transformou meu olhar sobre as coisas e abriu portas para novas perspectivas profissionais.

Às amigas incríveis que ganhei de presente ao longo dessa jornada: Camila e Rosa. Os telefonemas, e-mails, abraços e palavras de vocês foram cruciais para a minha adaptação ao curso de mestrado e superação pessoal. Obrigada por caminharem de mãos dadas comigo!

Ao Robson pela proteção, alegria, bom-humor contagiante e, principalmente, pela paciência comigo. Sua presença constante foi uma de minhas fontes de energia nos dias cansativos de escrita. Quero tê-lo sempre por perto!

À Ana Cecilia pelo cuidado, aconselhamentos, prontidão em ler meus trabalhos e compartilhamento de suas experiências. Nossos encontros também foram fundamentais.

À minha irmã e ao Rafael por ficarem felizes ao verem minhas conquistas e por serem um dos únicos que suportaram meus momentos de ansiedade e desespero. Agradeço também pela vida da Carol; estar aqui presenciando esse momento é uma vitória que só nós sabemos. Viva Carol!

À todos os participantes do GEIA pelos momentos ricos de discussão teórica e compartilhamento de vivências e pesquisas.

À Renata Carolina pelo trabalho minucioso de transcrição.

Agradeço também aos profissionais da escola que se disponibilizaram, permitindo a realização desse estudo.

Ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) por ter financiado minha pesquisa.

Por fim, agradeço aos professores, funcionários e estagiários do PG-PDS pelas orientações sobre o curso, apoio aos mestrandos e dedicação diária em suas funções que refletiram de modo positivo na minha formação.

## RESUMO

A inclusão educacional de surdos tem sido frequentemente debatida, especialmente, pela condição bilíngue e bicultural dos alunos, que exige práticas diferenciadas de ensino. Os surdos, público cujo desenvolvimento apresenta características singulares, são sujeitos que vivem uma experiência com a língua(gem) dependente de um canal distinto (os sinais), que privilegia experiências gestuais e visuais. Seu desenvolvimento, portanto, ocorre a partir da Língua de Sinais, pois ela é a língua *acessível* aos surdos e fundamental para inseri-los em processos dialógicos correntes no meio em que vivem, permitindo a sua construção subjetiva e identitária. Reconhecendo tais peculiaridades, as atuais políticas públicas defendem o bilinguismo como modelo educativo ideal para o desenvolvimento do surdo. Considerando o impacto de tais dinâmicas escolares busca-se, neste estudo, investigar os posicionamentos dos profissionais a respeito da inclusão desses estudantes. O objetivo foi entender a visão dos educadores acerca dos elementos principais demandados pelos alunos: estratégias pedagógicas e a Língua de Sinais somados aos desafios derivados do processo formativo de sujeitos biculturais. Participaram da investigação oito sujeitos: a diretora, o supervisor pedagógico, a coordenadora de linguagens e códigos, a coordenadora de humanas, o coordenador de exatas, o professor de português como segunda língua, a professora da sala de recursos e a intérprete de Libras. O trabalho de campo foi realizado em uma escola de ensino médio da rede pública, do Distrito Federal, por meio de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi desenvolvida em três momentos: a) a reunião preliminar com os participantes, b) a 1ª etapa de entrevistas com os profissionais (individualmente) e c) 2ª etapa de entrevistas, também de cunho individual, com cada um dos participantes. As entrevistas foram videogravadas e realizadas pela pesquisadora nas dependências da escola, entre o primeiro e o segundo semestre de 2013. As videografações foram integralmente transcritas para a análise. Das análises depreendeu-se três eixos importantes sobre os posicionamentos dos profissionais: a) *a visão acerca da surdez e estratégias pedagógicas pertinentes aos surdos*; b) *a centralidade (ou não) da Língua de Sinais para o desenvolvimento bicultural dos surdos* e c) *os principais desafios para a escola no tocante à inclusão dos sujeitos com desenvolvimento bicultural*. O estudo aponta divergentes olhares sobre o surdo e a surdez, que refletem a forma como os educadores entrevistados conduzem as práticas de ensino: alguns comprometidos com os aspectos culturais e políticos dos surdos, outros alheios a essas condições. Além disso, eles formularam críticas aos processos de escolarização dos surdos, chamando a atenção para o papel da Língua de Sinais nesse contexto; aspecto primordial na implementação de projetos acadêmicos bilíngues que se comprometem com o êxito acadêmico dos surdos e com o seu desenvolvimento bicultural.

**Palavras-chaves:** inclusão educacional de surdos; bilinguismo; educadores de surdos.

## ABSTRACT

The inclusion of deaf students has often been debated, especially for bilingual and bicultural conditions who require specific teaching practices. The development of deaf persons have specific conditions because they rely on a separate medium: signs. Signs privilege gestural and visual experiences which are primary for the deaf. Their development, therefore, occurs from sign language as it is accessible to the deaf and essential to insert them into dialogic processes in the environment they live, thus allowing their subjective and identity construction. Recognizing such peculiarities, current Brazilian public policies advocate bilingualism as ideal for the development of deaf education. Considering the impact of this dynamic, this study investigates the concepts of educators about the inclusion of these students. The objective of the study was to understand the point of view of educators about the key elements demanded by students: teaching strategies and sign language added to the challenges arising from the formation process of bicultural individuals. Eight professionals participated in the investigation: the school director, the educational supervisor, the Brazilian Portuguese coordinator, the human sciences coordinator, the exact sciences coordinator, the teacher of Brazilian Portuguese as a second language, the resources room teacher and an interpreter of Brazilian Sign Language. The fieldwork was conducted at a public high school in Brazil's Federal District through semi-structured interviews. The research was conducted in three stages: a) a preliminary meeting with the participants, b) A first set of individual interviews with the professionals and c) A second round of interviews, also individually, with each participant. The interviews were videotaped and conducted by the researcher on school grounds, between the first and second half of 2013. The video recordings were fully transcribed for analysis. From the data analysis three categories emerged about the concepts of the professionals: a) the understanding about deafness and relevant pedagogical strategies for the deaf; b) the centrality (or lack of) of sign language for the bicultural development of the deaf; and c) the main challenges for the school regarding the inclusion of individuals with bicultural development. The study shows differing views about the deaf and deafness which reflect how the educators lead their teaching practices: some are committed to the cultural and political aspects of the deaf, some are unaware to these conditions. Moreover, they articulated critiques to the educational processes of the deaf emphasizing the role of sign language in this context, a key aspect for the implementation of bilingual academic projects which are committed to the academic success and bicultural development of the deaf.

Keywords: educational inclusion of the deaf; bilingualism; educators of the deaf.

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	IV
AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – O CENÁRIO POLÍTICO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL E O ATENDIMENTO AOS SURDOS.....	12
1.1. Os desafios da educação de surdos e os impasses apresentados para a gestão escolar.....	18
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO, SURDEZ E LINGUAGEM: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	24
2.1. As propostas bilíngues para educação de surdos: desafios atuais.....	29
2.2. Delimitação do estudo: Investigações sobre educação de surdos - o que os profissionais envolvidos no processos de inclusão escolar tem narrado sobre a inclusão de surdos? .....	33
Objetivos da pesquisa.....	35
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	36
Caracterização do campo.....	37
Participantes da pesquisa.....	38
Procedimentos de Construção dos dados.....	40
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	41
Eixo de análise A1- A posição dos profissionais frente à surdez e ao surdo.....	41
Eixo de análise A2-A posição dos profissionais frente às exigências educativas dos surdos: focalizando as estratégias pedagógicas.....	48



Eixo de análise B - A Libras na escola e na educação dos surdos.....	56
Eixo de análise C - A inclusão escolar e os desafios da escola na formação do sujeito surdo bilíngue.....	62
Comentários gerais.....	69
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	72
ANEXOS.....	81
ANEXO 1.....	81
ANEXO 2.....	82

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo campo da surdez ocorreu durante a participação nas disciplinas voltadas para a Educação Especial e Libras, na Faculdade de Educação, e pelo contato com pessoas surdas ao realizar estágio na graduação do curso de Pedagogia. Buscando aprofundar-me nessa temática, participei, em 2011, do grupo de pesquisa: “Surdez e Sofrimento Psíquico: em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional - um estudo preliminar” (Costa & Silva 2002), composto por: pedagogos, psicólogos e intérpretes de LIBRAS (Língua brasileira de sinais). Nesse processo, acompanhei os momentos de supervisão, planejamento da equipe multiprofissional e discussão dos atendimentos realizados pelos coordenadores e alunos do grupo, no CAEP (Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos) do IP/UnB (Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília).

Essa participação teve como consequência o objeto de estudo desenvolvido na monografia intitulada: “O papel do pedagogo no grupo surdez e sofrimento psíquico” (Silva, 2011). A investigação sobre o papel do pedagogo permitiu discussões sobre: as condições do trabalho em grupo e as diversas concepções dos profissionais envolvidos para estruturação dos atendimentos no projeto supracitado.

Na presente pesquisa pretendo ampliar o estudo realizado anteriormente, explorando a atuação de uma equipe de profissionais de uma escola pública do DF (Distrito Federal). A partir de seus posicionamentos sobre a inclusão dos alunos surdos (nas dimensões concernentes ao desenvolvimento e à aprendizagem) busca-se analisar: questões sobre as práticas inclusivas e o modo como as especificidades linguísticas e culturais do surdo são compreendidas nesse processo.

A especificidade da educação de surdos exige condições diferenciadas das observadas no modelo vigente de escola: é necessário a revisão de práticas educativas e transformação de concepções que atendam a uma outra língua e seus desdobramentos (cultura e identidade, diferentes modos de se relacionar, pedagogia visual, entre outros).

A partir dessa questão, no primeiro capítulo, discuto as políticas educacionais tendo como fio condutor o campo da surdez e evidenciando os aspectos ideológicos do modelo econômico sob a lógica neoliberal em interface com as propostas inclusivas na educação. Posteriormente, discorro sobre os desafios da inclusão dos surdos e os impactos para a gestão escolar.

No capítulo seguinte, faço a contextualização histórica da educação dos surdos, focalizando os modelos educativos aos quais os alunos foram/são submetidos (oralismo, comunicação total e bilinguismo) e o papel da Língua de Sinais nesse processo. Desenvolvo, em seguida, análises sobre as atuais experiências educativas problematizando a escola inclusiva em contraponto com a escola bilíngue, tema constantemente debatido por pesquisadores da área e a

comunidade surda. Apresento, então, a delimitação do estudo e os objetivos propostos para esta investigação.

No terceiro capítulo, remeto-me à questão metodológica, que se baseia na epistemologia do materialismo histórico dialético, enraizados em fundamentos teóricos marxistas, considerados primordiais para a análise crítica da educação inserida nos moldes capitalistas.

No capítulo posterior, apresento os resultados do estudo e analiso, a partir da sintetização de três importantes eixos temáticos, os posicionamentos dos educadores frente à inclusão de surdos, e os desdobramentos desses posicionamentos para o desenvolvimento e escolarização dos surdos. Por fim, teço críticas e articulo considerações teóricas aos relatos emergidos das entrevistas. Ressalto, também, outros motivos investigativos apontados pelos dados obtidos nesta pesquisa.

Nas considerações finais, são discutidos fatores relevantes e as bases conclusivas do trabalho, que pretende estabelecer um diálogo entre a Educação e a Psicologia, tendo a vida escolar do surdo um ponto de interseção.

## **CAPÍTULO 1 – O CENÁRIO POLÍTICO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL E O ATENDIMENTO AOS SURDOS**

O Brasil tem afirmado suas políticas educacionais inclusivas seguindo as diretrizes internacionais. Ao participar do encontro denominado “Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)”, coube ao país assegurar a universalização do direito à educação, incluindo aquelas pessoas com necessidades educacionais especiais. Entende-se que a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana e a solidariedade humanitária balizaram os princípios discursivos que firmaram esse novo projeto político (Pina, 2010).

Dentre os documentos normativos da inclusão, a “Declaração de Salamanca (1994)” se destaca. Ao confirmar pontos lançados na “Conferência Mundial de Educação para todos (1990)”, essa declaração orienta os países a viabilizar os sistemas de ensino para promoção da inclusão educacional, independente das diferenças ou dificuldades individuais.

A partir daí, crianças com dificuldades educacionais, em função de condições orgânicas e psicológicas peculiares, compuseram o grupo daqueles sujeitos que apresentavam *necessidades educacionais especiais* (Mendonça, 2013). Anteriormente, atendido em escolas especiais, esse público foi conduzido pelas políticas públicas pós-década de 90 às escolas inclusivas. Tais políticas buscavam combater práticas discriminatórias seculares por meio de uma “Educação para Todos”.

Para Kassar (2011), o slogan em prol de uma “Educação Para todos” tem fundamentos políticos e econômicos específicos: a relação custo benefício das antigas escolas especiais em contraponto à inclusão dos deficientes nas escolas regulares. Isso fica muito evidenciado no texto final da declaração supracitada: *“A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que, só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições”* (Declaração de Salamanca, 1994, p. 24-25).

Kassar (2011) argumenta que a proposta inclusiva, como nova ordem política revestida pelo discurso hegemônico, revela não somente a luta em prol de escolas menos segregadoras e discriminatórias. Mas há, sem dúvida, uma necessidade de adequação ao mercado mundial globalizado, que busca a expansão do sistema capitalista (pensamento neoliberal).

Tal sistema possui como categoria central as relações mercadológicas, na qual predomina-se o poder econômico, que define a posição dos indivíduos nas dinâmicas sociais (consumidor/produtor). Valida-se, nesse contexto, a ideia de que os esforços individuais são veículos propulsores das condições financeiras, reguladoras desse modo de produção (Oliveira, 2002).

Esse formato economicista privilegia os detentores do capital (minoria populacional) e delega à parcela majoritária a responsabilidade pelo insucesso financeiro, fundamental para acessar requisitos básicos de vida (Oliveira, 2002). O papel da educação, nesse ínterim, pode ser compreendido como instrumento para adaptar os indivíduos a conviverem com as desigualdades sociais e econômicas provenientes/inerentes dessa dinâmica.

Nesse escopo, a inclusão educacional beneficia a regulação do capitalismo à medida que prepara/escolariza minimamente os indivíduos para a inserção no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que promove a manutenção do *status quo* neoliberal. Por isso, o projeto político em prol da inclusão não pode ser entendido desvinculado do pensamento neoliberal que marcou a década de 90. Nessa proposta política e econômica, a escola se estrutura pela lógica mercantil; nela, os indivíduos são preparados para o mercado de trabalho que exige o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Duarte (2001) resume a função da educação sob o viés neoliberal:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho [...] difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação ao sistema produtivo (2001, p.205).

Segundo Sanfelice (2006), a educação submetida às necessidades mercantilistas torna-se um bem de produção. Ou seja, uma instituição que garante a formação do trabalhador (aluno) no mercado de trabalho, à medida que este desenvolve *habilidades*. Contudo, é de responsabilidade do próprio sujeito o sucesso de seu desempenho. O engajamento individual, a competitividade e o mérito passam a caracterizar as relações existentes nos processos escolares, isto é, a educação regida pelo princípio meritocrático.

A meritocracia, como ideologia neoliberal, forja a desigualdade existente na sociedade e na educação, de um modo específico. Se por um lado a inclusão educacional constitui-se para democratizar oportunidades, inegavelmente, essas não são de qualidade igualitária para todos os segmentos sociais. Por isso, avaliar o sucesso/fracasso como responsabilidade individual coloca em cheque a estrutura da própria sociedade capitalista, que é essencialmente desigual em todas as instâncias. Por isso, Lima & Mendes (2011) alertam:

É necessário criar formas de romper com essa lógica imposta pelas políticas neoliberais e trabalhar rumo à perspectiva de construção de sistemas escolares democráticos, em que haja abertura para a possibilidade de participação de toda a comunidade. Para tanto, evidencia-se a necessidade de debates e reflexões aprofundados a respeito do modelo de escola que temos e a quem ele tem servido. (Lima & Mendes 2011, p.206)

Imersos nessa lógica produtivista e meritocrática, Leis, Decretos e políticas na perspectiva inclusivista constituem-se como discursos predominantes, a partir da década de 1990.

Nessa conjuntura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Presidência da República, 1996) instituiu a educação especial como modalidade da educação básica. Essa lei traz apontamentos específicos sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais e compele, de modo incisivo, ao Estado a responsabilidade pelo atendimento desse alunado. Dessa forma, a educação especial torna-se em tese, um formato de implementação da educação comum e, todos alunos, amparados pelo Estado, possuem o direito de um ensino público, gratuito e preferencialmente na rede regular de ensino.

Essas transformações propostas pela Ldben/1996 parecem ser uma tentativa de romper com o antigo sistema paralelo característico da educação especial. Nesse modelo, os atendimentos e discussões referentes aos alunos com necessidades especiais eram incumbidos às instituições privadas, especializadas para esse fim.

Entretanto, segundo Garcia & Michels (2011), essa mesma Lei apresenta brechas que supõem a permanência dessas instituições, como pode ser observado em um dos artigos: “*O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio das instituições*” (Ldben/1996 art. 60). Em outras palavras isto significa que o Estado não coibiu a participação de setores privados.

A análise do artigo supracitado sugere que, apesar de a escola pública ser de caráter preferencial, ainda há possibilidades de atendimento em outros locais. Alguns autores (Garcia e Michels, 2011; Kassar, 2011) argumentam que isso representa um mecanismo legal para permitir a continuidade do funcionamento de instituições não governamentais para atender as crianças consideradas deficientes graves. Ou seja, o Governo Federal organiza e rege as políticas para promover a inclusão educacional, porém compartilha com a iniciativa privada, Municípios e Estados as medidas para concretizá-la.

Outro importante documento no contexto da inclusão foi promulgado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, intitulado: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Essas diretrizes determinaram que o atendimento dos estudantes deveria ocorrer fora da rede pública somente em caráter extraordinário. Na prática, essa regulamentação não alterou o sentido proposto pela Ldben/1996, apesar de incentivar de modo mais intensivo a inclusão nas escolas regulares (Garcia e Michels, 2011).

De modo geral, a implementação das políticas inclusivas foi marcada pela dualidade entre instituições privadas e públicas, revestida nos paradigmas segregação/integração, exclusão/inclusão e calcadas nos princípios neoliberais. Dessa forma, as escolas especializadas (privadas), comumente consideradas excludentes e estigmatizantes, tornaram-se um apêndice do

sistema educacional, passando a assumir ora função complementar ora substitutiva, quer seja em seu formato original ou reestruturadas na própria rede pública escolar como classes especiais e salas de recursos.

Nesse contexto, a lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) indica a necessidade de ampliação das classes especiais. Destaca-se também que o encaminhamento dos estudantes para escolas especiais deve ocorrer a partir das condições do aluno, ou seja a partir das características e/ou necessidades individuais.

Outro marco na legislação específica é a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva” (Brasil, 2008). Nessas regulamentações, o espaço destinado aos educandos com necessidades especiais foi amplamente discutido, com apontamentos sobre:

- a) estruturação de serviços de apoio especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino e
- b) previsão de atendimento específico, em função das peculiaridades dos alunos, seja em classes especiais, escolas ou por meio de serviços direcionados a esse público.

As imposições legislativas enfatizam os problemas existentes nas regulamentações, pois a palavra *preferencialmente* pode ser entendida como *exclusivamente* (Quadros, 2003). Para Pina (2010), a análise dessa proposta deixa uma lacuna para o entendimento sobre qual seria o espaço destinado aos estudantes com necessidades educativas e, a priori, quais tipos de serviços especializados seriam oferecidos.

Percebe-se que ao longo dos anos (2000-2012), apesar das lacunas, a inclusão alcançou o público alvo. Dados do último censo escolar (INEP/MEC) registram uma evolução nas matrículas, de 382215, em 2000, para 636451, em 2012, totalizando 66,51% de crescimento. Todavia, isto não significou o sucesso escolar desses alunos.

Pesquisas (Kassar, 2011; Lacerda, 2007; Quadros 2003; Santos, 2003) apontam que estudantes que possuem necessidades especiais vivenciam uma inclusão pouco cuidadosa; reflexo da ausência de discussões sobre os pormenores gerados pela inserção dos alunos. Aspectos referentes às singularidades culturais, linguísticas, étnicas e/ou condições individuais, socioeconômicas etc. não são especificadas. Há uma preocupação com a eficiência (custos) e eficácia (acesso e permanência dos alunos) na escola, o que por sua vez não garante a aprendizagem fundamental do processo escolar (Garcia, 2013).

Sem dúvida, a política de inclusão promove questionamentos na escola sobre saberes, culturas e modos de expressões advindos da diversidade do alunado. Por outro lado, esse mesmo processo, se não salvaguardadas as especificidades de aprendizagem exigidas pelos discentes, pode naufragar. De acordo com pesquisadores da área (Mendonça, 2013; Teles, 2010) estratégias educativas que possibilitem aos estudantes com peculiaridades no desenvolvimento se apropriarem dos conhecimentos historicamente produzidos devem levar em consideração mudanças avaliativas, curriculares etc. no projeto pedagógico de cada escola. Essas

transformações estão para além da simples inserção física nos ambientes escolares (Jannuzzi, 2004; Santos, 2009).

Em acordo a esse pensamento, alguns desafios são impostos à implantação de propostas inclusivas: o papel da escola, as concepções dos profissionais sobre o significado da inclusão escolar, as relações entre ensino e aprendizagem, estratégias pedagógicas para a promoção da aprendizagem etc. Todavia, constata-se, a partir da análise histórica das políticas inclusivas, uma sobreposição a essas questões que permeiam o trabalho escolar. O Decreto 6.571/2008<sup>1</sup>, por exemplo, apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma espécie de serviço que deve ser coordenado pelas Unidades Escolares e recenseado periodicamente por setores dos sistemas de ensino. Tais serviços (que contam com profissionais especialistas e suportes tecnológicos para a adaptação curricular) funcionam no interior das escolas da rede pública e são definidos por Garcia (2013) como: *serviços de educação especial*. Ou seja, *serviços superespecializados, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos* para os estudantes com necessidades especiais (Garcia, 2013, p.108). Sob o ponto de vista da autora esse aperfeiçoamento do atendimento focaliza nada mais do que a universalização do acesso ao AEE e, conseqüentemente, promove a competição entre redes de ensino e unidades escolares, enquadrando a escola nos moldes de gestão gerencial, que obedece, ainda, os preceitos neoliberais.

Amaral (2007) discorre sobre isso:

A globalização das economias interferiu na educação: a formação profissional do cidadão associada ao valor social, cultural e político do saber, divergente dos interesses particulares, passa a se preocupar com a padronização dos métodos e dos conteúdos, em vista do novo “gerenciamento” das escolas, direcionado à competitividade. O cerne das ideias estaria na satisfação do usuário, do cliente, na melhoria da qualidade de ensino, com a preocupação com a eficácia dos resultados e a preparação do “capital humano” para as empresas. Conceitos da administração empresarial, como o de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, foram incorporados às teorias pedagógicas, transformando a escola numa empresa rentável e competitiva. A descentralização, a participação, a autonomia das instituições e a formação para a cidadania são invocados, mas ainda não se efetivam por esbarrar no modelo burocrático, ainda voltado para os interesses pessoais. (p.73)

---

<sup>1</sup> Sugere-se no desdobramento interpretativo proposto por Garcia (2013) que depreende-se desse documento a substituição do termo “educação especial” por AEE definido como uma modalidade de educação para complementar ou suplementar à formação de alunos no ensino regular.



Trata-se, portanto, da educação sob a ótica empresarial, em que a escola possui o objetivo de atrair a clientela (alunos) e, para cumprir com o propósito, estabelece parcerias e convênios com o intuito de reunir capital, implementar suportes e vencer a concorrência instaurada pela lógica de mercado. Nesse sentido, o sucesso de uma política pública (como a inclusiva) implantada nos estabelecimentos de ensino é avaliada a partir de resultados quantitativos (censos de matrícula, por exemplo).

É inquestionável que o êxito da inclusão educacional depende da adesão do público e da reestruturação das escolas, no entanto, as transformações emergentes devem ser direcionadas para as questões de cunho pedagógico que são prioritárias frente ao desafio de incluir.

Circunscrita no atual modelo, a inclusão cria, contraditoriamente, mecanismos de exclusão para estudantes que a vivenciam. Se por um lado, os alunos estão incluídos/presentes na escola, muitas vezes, eles não possuem caminhos para acessar as discussões acadêmicas desenvolvidas na sala de aula, permanecendo à margem do processo.

Em pesquisa realizada por Mendonça (2013) investigou-se a formação docente nos processos de inclusão de alunos com deficiência intelectual, enfatizando as práticas pedagógicas, o contexto da sala de aula e as condições de trabalho do professor e de seu coletivo. A pesquisa promoveu um espaço de experiência formativa para que os professores refletissem sobre aspectos de sua prática e concepções acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, cruciais para a elaboração de estratégias de ensino. A autora discute situações cotidianas realizadas na prática pedagógica dos professores e propõe uma interlocução com os pares profissionais para analisá-las, tendo como aporte os princípios da clínica da atividade devolvidos por Ives Clot. Destaca-se, na pesquisa, que os docentes apontam a pouca autonomia dos alunos e os problemas decorrentes da maturação como fatores que dificultam as dinâmicas dentro da classe. Além disso, Mendonça (2013) ressalta que, frequentemente, os professores retornam o discurso centrado no defeito, no qual os alunos são culpabilizados pelo insucesso, em razão de suas características orgânicas e ou psicológicas. Mas dificilmente, os professores conseguem identificar falhas nas próprias formas organizativas do trabalho escolar.

Bueno (1999/2001), já atento a essa problemática, questionara a função da instituição escolar na sociedade contemporânea. Ele criticara o pressuposto de que o ensino na escola inclusiva solucionaria o problema das crianças consideradas deficientes. Para o autor:

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que essa parcela não reúne condições para usufruir do processo escolar, por apresentar problemas pessoais (distúrbios dos mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou carências culturais (provenientes de um meio social pobre) (1999, p.11).

Ou seja, a escola não tem conseguido responder satisfatoriamente aos impasses educacionais para crianças consideradas normais. E por sua vez:

O ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela do seu alunado sob alegação de que, por suas próprias características, essa parcela não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização das crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que consigam mínimos resultados com relação a sua escolarização (1999, p.11).

Outros estudiosos (Mendes, 2006; Souza & Lippe, 2012) apresentam argumentações semelhantes a respeito das controvérsias existentes na atual escola inclusiva. Segundo esses autores, a inclusão se concretiza com base na idealização de uma escola para todos, que prioriza a convivência com a diferença, porém imersa nas contradições do próprio sistema, despreza as particularidades dos estudantes em prol da homogeneização em torno do padrão.

No caso dos surdos, por exemplo, a situação é bastante agravada por se tratar de um público com características linguísticas e culturais específicas. Esses sujeitos possuem dificuldades para acessar facilmente a língua oral e por isso, desenvolvem-se a partir de processos simbólicos ancorados na Língua de Sinais (Goés, 2002). Silva (2012) apresenta a raiz do problema:

O fato de não se comunicarem facilmente com a comunidade ouvinte e de não manter relações com o mundo por meio da fala acarreta problemas para a criança surda, sobretudo as filhas de pais ouvintes que compõem a grande maioria dos casos. Em razão dessa circunstância, o curso de construção da língua e a constituição do sujeito linguístico parecem percorrer vias distintas daquelas observadas em pais e filhos ouvintes (2012, p.40).

Nessa perspectiva, a experiência de estudantes surdos dentro da escola merece atenção, uma vez que tais alunos apresentam aspectos que destoam do padrão social vigente, como será abordado adiante. Essas características envolvem questões sobre o desenvolvimento social, psicológico, cultural diferenciado que esses indivíduos possuem decorrente de sua condição bicultural.

### **1.1. Os desafios da educação de surdos e os impasses apresentados para a gestão escolar**

A pessoa que não ouve possui um desenvolvimento marcado por características singulares, decorrentes de sua condição linguística e cultural. Pela condição biológica que o impede de acessar facilmente os discursos orais, o surdo depende de um canal diferente dos ouvintes para se expressar. Tal canal se realiza nas mãos, prioritariamente, e se pauta nas experiências visuais e gestuais (Kelman, Silva, Amorim, Monteiro & Azevedo, 2011). É por

meio das mãos e de uma complexa expressão corporal captada pelos olhos, principalmente, que os surdos se comunicam e se constituem linguisticamente; sua língua, a Língua de Sinais, é sinalizada e se configura de modo diferente das línguas orais.

A Língua de Sinais é pautada na dimensão espacial, com estruturas semântica, sintática e gramatical completas, apesar de essencialmente distintas das línguas escritas e faladas (Sacks, 2010). As características dessa língua, especialmente no tocante à ausência de sonoridade, constituem de forma singular os processos de significação dos indivíduos que a utilizam (Souza, 2003). Para Dizeu & Caporalli (2005), o diferencial dessa língua na vida dos surdos minimiza as dificuldades de aprendizagem que é comum nas situações em que a eles é imposta a língua oral; aquela é adquirida sem necessidade de treinamentos árduos e repetitivos.

Nesse sentido, a Língua de Sinais delinea-se como a língua dos surdos, por ser elementar para o seu desenvolvimento em todas as esferas (sociolinguística, educacional, cultural, entre outros). Pesquisadores da área da surdez (Goés, 2002; Lacerda, Albres e Drago, 2013; Lodi, 2013; Skliar 1997; Slomski, 2010), cientes da essencialidade da Língua de Sinais, apontam os conflitos vivenciados pelos surdos nas situações de inclusão escolar, dadas as razões concernentes à forma peculiar de comunicação e de compreensão do mundo.

A surdez traz implicações referentes à construção de identidade/subjetividade dos indivíduos, pois os surdos são bilíngues. Nesse sentido, um dos maiores desafios impostos aos surdos, diante de uma escola pensada e programada para os ouvintes, diz respeito a sua escolaridade. Enfim, como não fracassar? Como aprender?

Para Santana & Bergamo (2005), a Língua de Sinais é o fator que distingue o indivíduo surdo do ouvinte, aparecendo como elemento central para o desenvolvimento daquele. Entretanto, essa mesma língua se constitui, contraditoriamente, como fator de discriminação do surdo na sociedade majoritária. Desse modo, não raras vezes, o surdo vivencia situações de fracasso dentro da escola, resultante das relações estabelecidas com a maioria ouvinte e dos embates desdobrados das questões linguísticas (Lacerda, 2006).

As escolas devem assegurar o trabalho pautado na LIBRAS e nas implicações dela para a aprendizagem. Essa língua traz impactos para o modo de constituição do surdo e diz respeito, centralmente, aos aspectos referentes à cultura surda (Dizeu, & Caporalli, 2005). Se nos estabelecimentos de ensino, por ventura, tais aspectos forem desprezados, a relação do surdo com os pares pode gerar conflitos de ordens psicológicas e sociais, como também, o fracasso escolar desses sujeitos. Quadros (2003), ao discutir essa situação, caracteriza a sensação de alguns estudantes surdos em sala de aula: silenciados dentro do grupo.

O silêncio, na verdade, representa o sentimento de vazio relatado por muitos surdos quando descrevem o resultado pouco satisfatório que conseguiram após anos frequentando uma escola (Lacerda, 2006). A inclusão, a qualquer custo, negligencia questões fundamentais

referentes à cultura, linguagem, dinâmicas (entre outros aspectos) de comunidades minoritárias pouco enaltecidas no processo educacional (Goés & Lacerda, 2000).

Em contraponto as políticas de educação inclusiva fomentadas no início da década de 90, a Câmara técnica denominada “*O surdo e a Língua de Sinais*”, promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), iniciou fortes discussões sobre a importância da LIBRAS como língua oficial dos surdos que, portanto, deve ser compulsória nos ambientes escolares. Vale salientar que participaram desse fórum pesquisadores de Universidades públicas e privadas, e estudiosos da Língua de Sinais que, na ocasião, representavam os interesses da Comunidade Surda. Segundo Lodi (2013), a Câmara apontou a necessidade da formação de profissionais tradutores e intérpretes de LIBRAS, amparando discussões sobre projetos de Leis para o surdo.

Doravante, líderes de movimentos surdos e educadores reuniram-se, no ano de 1999, no pré-congresso antecedente ao V Congresso Latino- Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, com o objetivo de ampliar o debate em torno dos seguintes temas: Identidades Surdas, Cultura Surda e Educação de Surdos. Esse evento (pré-congresso) foi desenvolvido e realizado somente por pessoas surdas, o que demarcou uma ação política que buscava dar visibilidade à comunidade surda para tomar decisões no que tange à cultura, à filosofia educacional, à Língua de Sinais entre outros. Os resultados dessa mobilização foram registrados no documento intitulado “A Educação que nós surdos queremos” (Feneis, 1999), fonte de instrução para muitas escolas de surdos, no Brasil (Thoma & Klein, 2010).

Essa ação política demonstrou os esforços dos defensores dos direitos dos surdos e da comunidade surda para indicar a necessidade da criação de escolas exclusivas para surdos. Uma escola orientada a promover um lugar de encontro para o desenvolvimento da identidade surda e articulação dos processos educacionais comuns a essa minoria linguística. (Feneis, 1999).

Nesse contexto, o documento supracitado (“A educação que nós surdos queremos”) traz especificidades do ensino bilíngüe exigido pela comunidade surda. Destaca-se, nas reivindicações, a preferência por uma escola exclusiva, voltada especialmente para o ensino desse público, fator que demarca a dissonância entre a política apregoada na LDBEN e a necessidade desse alunado.

Nesse ínterim, o documento recomenda que o suporte (tecnológico, docente especializados) para surdos (que se amparam exclusivamente em experiências imagéticas) não deve ser incluído em escolas regulares, pois, apenas, as escolas especializadas para esse tipo de atendimento poderiam suprir esse quesito. Complementa-se, também, que no caso de impossibilidade de estruturação das escolas exclusivas, a inserção de alunos surdos em classes especiais, na rede regular, deve ocorrer pelo entendimento de que eles possuem uma cultura, língua e comunidade distintas e, portanto, não são *deficientes*.

Essas reivindicações e as lutas ideológicas marcadas nos movimentos sociais, promovidos pelos militantes da surdez, repercutiram de forma intensa nas políticas educacionais para esse público, fortalecendo o debate sobre os direitos desses sujeitos, em especial, o reconhecimento da Língua de Sinais.

Desse modo, em 2001, o Plano Nacional de Educação, documento relevante no cenário da educação inclusiva, indicou a formulação de propostas para a organização do ensino da LIBRAS para alunos surdos e, posteriormente, se possível, para seus familiares e profissionais envolvidos no processo educativo.

Esse movimento de luta para a efetiva implementação da LIBRAS no ensino regular ganhou mais força a partir da Lei Federal nº 10.436 (Presidência da República, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação originada nas comunidades de pessoas surdas, do Brasil.

Para Angelucci e Luz (2010), a fase entre o reconhecimento da LIBRAS como língua primária dos surdos até a sua obrigatoriedade instituída pela lei, foi impulsionada pela realidade cotidiana e educacional desses indivíduos que, por conta da ausência da comunicação, apresentavam o destino pessoal, constantemente, expressado por familiares e profissionais envolvidos em seu processo de escolarização. Essa situação designou um diagnóstico da necessidade urgente de ambientes que priorizassem o desenvolvimento das peculiaridades da comunidade surda, entendendo as implicações da LIBRAS como dimensão constitutiva da cultura dessas pessoas.

Regulamentando a Lei 10.436, o Decreto nº 5626 instituiu a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória para cursos de formação de professores e optativa para os demais cursos de educação superior. Delimita-se, então, por meio do decreto, quem são as pessoas surdas, para fins de aplicação da Lei. Segue: “*considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras*” (Presidência da República, 2005).

O percurso entre a oficialização da LIBRAS, como instrumento próprio de linguagem e identidade de pessoas surdas, e a implementação obrigatória na formação de professores, estimulou fortes debates sobre a possibilidade da criação de cursos superiores voltados para esse público. Como destaca Franco (2009), a Lei e o Decreto promovem o reconhecimento dessa modalidade linguística e são fundamentais para a discussão da LIBRAS no cotidiano dos ambientes escolares.

Todos esses encaminhamentos relacionados à língua dos surdos, ocorridos nas últimas duas décadas, colaboraram para que a filosofia educacional baseada no bilinguismo obtivesse maior visibilidade na educação dessa comunidade (Kubaski & Moraes, 2009; Lodi, 2013). Essa premissa está amparada na nota técnica nº 62 de 8 de dezembro de 2011, em que o MEC

esclarece sobre a organização da educação bilíngue nas escolas da rede pública de ensino. Essa nota apenas reafirma apontamentos existentes no Decreto nº 5626/2005:

Ao caracterizar-se em compêndio dos principais aspectos legais, que regulam a educação das pessoas com deficiência no Brasil, o Decreto nº 7.611/2011 considera as disposições constantes do Decreto nº 5.626/2005, que institui a educação bilíngue e define estratégias para sua construção nos sistemas de ensino. Com a finalidade de cumprir o estabelecido nesse Decreto, o MEC orienta e monitora a inserção progressiva da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, das instituições públicas e privadas de educação superior. Também foram criados os cursos de Letras/LIBRAS, visando a formação inicial de professores e tradutores/intérpretes da LIBRAS; o curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue; o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras – PROLIBRAS. Nesse sentido, as ações desenvolvidas pela educação especial vem constituindo as condições 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 (MEC, 2011).

O bilinguismo, no caso dos estudantes que não ouvem, se define como condição para inserção nos processos dialógicos do meio em que vivem. Ou seja, a partir do desenvolvimento primário, via Língua de Sinais, acessar e se apropriar dos elementos culturais produzidos pela sociedade, bem como o português, concebido como segunda língua. À luz dessa proposta, as políticas educacionais inclusivas devem assegurar o direito dos surdos de partilharem de sua língua nas escolas públicas de ensino regular (Lacerda, Albres e Drago, 2013; Lodi, 2013).

Sabe-se, no entanto, que o desenvolvimento de propostas de cunho bilíngue na esfera escolar tem sido um desafio constante para profissionais da educação, intérpretes e gestores escolares. Ainda que a escola disponibilize o intérprete que, de certa forma, permite ao surdo manter a comunicação pela Língua de Sinais, isso pode se restringir a uma *“inclusão como território, como espaço, como concepção de uma escola em que a Língua de Sinais passe apenas pela tradução da língua oral”* (Giordani, p. 97-98). Ou seja, o trabalho escolar em que essa língua representa apenas um instrumento pedagógico, descaracterizando-a como linguagem genuína em sua plenitude (Souza & Lippe, 2012; Witkoski & Baibich-Faria, 2010).

A dinâmica que tem ocorrido nas escolas públicas promove essa visão sobre a Língua de Sinais. Nas salas comuns, em que os professores ensinam em língua portuguesa, o surdo fica à mercê da interpretação (Silva, Silva & Silva, 2013 submetido; Ribeiro, 2014). O trabalho

escolar em LIBRAS, portanto, é realizado, principalmente, nos atendimentos educacionais especializados, isto é, nas salas de recursos multifuncionais. Entretanto, não é atribuída em caráter prioritário para o ensino dos surdos, pois nessas condições ocorre de forma complementar ou suplementar, já que trata-se da própria definição legislativa do AEE (Soares, 2013). Witkoski & Baibich-Faria (2010) apresentam um argumento interessante sobre o status da LIBRAS e o reflexo na condição do surdo:

A Língua de Sinais é uma marca estigmatizadora a ser evitada para os considerados “capazes” de serem oralizados, uma condição de “gata borralheira” em face à “cinderalidade” daquilo que é da maioria, ou seja, da língua oral. Como corolário inevitável, enquanto as crianças ouvintes, precisamente por ouvirem, estão inseridas automaticamente em um ambiente de troca e construção da linguagem via uma língua de modalidade oral-auditiva, as crianças surdas, na sua grande maioria filhas de pais ouvintes, vivem destituídas das mesmas oportunidades de apropriar-se de seu entorno, visto que as informações nesta modalidade não fluem em reciprocidade. Desta forma, elas alcançam apenas a possibilidade de compreensão de uma parte muito restrita das informações, em geral associadas a rotinas concretas obtidas pelos cuidados que recebem (2010, p. 340).

Essa situação se relaciona com as grandes transformações e embates ocorridos, ao longo do tempo, sobre a educação de surdos. Carvalho & Marinho (2007) salientam que as diferentes práticas pedagógicas foram oriundas da dicotomia entre o uso ou não da Língua de Sinais na sala de aula somadas aos outros elementos referentes à cultura surda, resultando em formas distintas de compreensão da educação para essa comunidade linguística.

Nesse contexto, é de extrema importância compreender historicamente como se desenvolveu a educação dos surdos, demarcando as mudanças advindas dos pesquisadores da área da Linguística (Stokoe, 1960; Karnopp, 1994; Quadros, 2012), contribuição da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 1991) e dos estudos culturais sobre a surdez (Goldfeld, 2002; Lacerda, 2007; Souza, 1998; Skliar 1997/2011).

## CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO, SURDEZ E LINGUAGEM: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A trajetória educacional dos surdos é constituída de especificidades intrigantes que podem ser evidenciadas por meio das abordagens educacionais direcionadas a esse público. Desde a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, acreditava-se no mito de que os surdos não poderiam ser educáveis ou capazes de responder por suas atitudes (Capovilla 2000; Lacerda, 1998; Slomski, 2011). Esse pensamento era defendido tanto por crenças religiosas como por laudos médicos que afirmavam a incapacidade dos surdos de desenvolverem-se linguisticamente, por conseguinte, incapazes de qualquer tipo de aprendizagem.

Somente, a partir do século XVI, novas ideias, oriundas de experiências isoladas, cogitaram a possibilidade de procedimentos pedagógicos voltados para os acometidos pela surdez. Tais procedimentos abririam as portas para a cidadania e aprendizagem dos surdos (Lodi, 2005).

Destaca-se, nesse contexto, o trabalho realizado por Pedro Ponce de León (1520 – 1584), monge espanhol que se dedicou a ensinar a linguagem escrita para dois irmãos surdos: Francisco e Pedro de Velascos. O ensino proposto mesclava um sistema de comunicação manual, inventado no Monastério, e uma espécie de comunicação manual doméstica (*home signs*)<sup>2</sup> realizada pelos próprios surdos. De León desenvolveu seu método educacional auxiliado pelos *sinais* utilizados pelos alunos que, por pertencerem a uma família com quatro surdos, criaram instrumentos comunicativos próprios. Considera-se que a atitude negociativa entre o Monge e seus alunos foi a chave para o sucesso do processo educativo provendo meios mais eficazes para a leitura e escrita dos surdos (Lodi, 2005).

Ao longo dos anos o método de Pedro Ponce de León foi intensamente desenvolvido, embora, marcado por um novo propósito: o ensino da língua falada, baseado em técnicas oralistas. À época, saber comunicar-se pela fala era sinônimo de retirar o surdo de sua condição inferior, muitas vezes, compreendida como selvagem, e elevá-lo a uma *pretensa condição humana* (Lodi, 2005).

O século XVII, por sua vez, foi marcado por movimentos opostos a ideologia verbal oral. O francês Charles De L'Épée (1712- 1789), ao se deparar com a dificuldade encontrada pelos surdos na aprendizagem da fala, defendia a existência de uma outra modalidade linguística baseada no canal visuo-gestual, que ele considerava ideal para a comunicação/educação desses sujeitos. Conforme esclarecido em Slomski (2011), o Abade de L'Épée foi fundador da primeira escola pública europeia orientada a educar surdos, respeitando o direito de eles terem uma língua e, conseqüentemente, uma maneira diferenciada de acessar a cultura e dialogar com o mundo.

---

<sup>2</sup> Sistema de comunicação criado e utilizado pelos surdos da família de Velascos que, diferente dos sinais dos monges, não tinha como base a gramática da linguagem oral espanhola.



O Instituto Nacional de Surdos-Mudos foi, portanto, o celeiro de fortes debates sobre a existência de uma língua própria para os surdos. De L'Épée, compreendendo que seus alunos surdos utilizavam uma forma de comunicação diferente da usual do ouvinte, advogou em prol dessa comunicação e criou os denominados *sinais metódicos*. Tais sinais, entretanto, foram constituídos a partir da lógica gramatical e lexical da língua francesa e caracterizados como qualquer instrumento comunicativo capaz de instruir aos *surdos-mudos*.

Esse momento histórico foi permeado por fortes conflitos ideológicos existentes nas correntes de estudos da linguística, que buscavam a solidificação de um sistema único de língua. Por isso, o tratamento dos sinais criados por De L'Épée foi submetido à língua francesa, que era a língua representativa daquele Estado Nacional; considerada majoritária e suprema (Lodi, 2003; Souza, 2003).

Alguns educadores ouvintes e ex-alunos surdos do Instituto de Paris, como Ferdinand Berthier, que foram expostos à educação por sinais metódicos, lutaram veementemente pela legitimação da Língua de Sinais, símbolo da comunidade. Para eles, os *sinais metódicos* representavam uma deturpação linguística que conduzia o surdo a interpretações simplistas que, segundo Berthier (1984): “*tornavam a Língua de Sinais um jogo mecânico de dedos ou lábios de valor comunicativo similar à fala de um papagaio*” (apud Souza, 2003, p.339).

Nesse sentido, abolir os sinais do Abade significava reconhecer que estes eram desnecessários, pois a Língua de Sinais dos surdos já existia e havia sido criada na convivência entre os pares (surdo-surdo). Souza (2003), explica que:

Berthier, condenava o modo como o abade havia se valido da Língua de Sinais francesa da época para criar o que o abade havia batizado como *Sinais Metódicos*. Nos dias de hoje, essa inventiva mais apropriadamente seria denominada de Francês Sinalizado. Os sistemas orais sinalizados, como se sabe, não correspondem a línguas de sinais: têm a superestrutura da língua oral considerada, e emprestam o léxico da Língua de Sinais do país em questão de modo mais ou menos sistemático. A compreensão de Berthier sobre o sistema de L'Épée era bem próxima da visão que temos hoje sobre os sistemas orais sinalizados. Para ele, os Sinais Metódicos eram corrupções gramaticais feitas deliberadamente por L'Épée a partir do latim e do francês. Mas porque dessas duas línguas? Porque sua inventiva pretendia não apenas (pretensamente) gramaticalizar os sinais, mas ao escolher os elementos mais "adequados" para esta gramaticalização, oferecer ao surdo um instrumento acurado para uma análise linear das idéias aglomeradas em sua mente (Souza, 2003, p.338).

A atitude de De L'Épée, apesar de positiva por institucionalizar pioneiramente a educação de surdos, conduziu à concepção dos sinais como gestos, por aglutinar estruturas linguísticas distintas desfragmentando a Língua de Sinais (Souza, 2003). Por isso, ainda hoje, a

divisão teórica das abordagens educacionais para os surdos atribuem ao grupo defensor da Língua de Sinais a marca de *gestualistas*.

Apesar dessas controvérsias, até meados de 1822, o Instituto do Abade constituiu-se como local privilegiado para o ensino dos estudantes com surdez, especialmente, por permitir a utilização de sinais. Contudo, essa situação se transformou após a morte de Roch Ambroise Sicard, sucessor do Abade, que foi substituído por uma direção composta por profissionais que desconheciam as questões pertinentes à aprendizagem dos surdos e que, por isso, passaram a questionar o papel da Língua de Sinais (Lodi, 2005). Retomou-se, então, o discurso sobre a habilitação da fala via estratégias oralistas.

Nessa conjuntura, Samuel Heinicke (1727- 1790), pedagogo alemão, desenvolveu autonomamente uma metodologia baseada em técnicas oro-faciais para educar seu filho surdo. O educador alegava que o trabalho pedagógico era tão dificultoso que preferia não compartilhar suas conquistas (Lacerda, 1998).

De acordo com Lacerda (1998), nesse momento da história, preconizava-se o desenvolvimento do pensamento, a aquisição de conhecimentos e a comunicação do surdo com as pessoas ouvintes, enaltecendo o papel da fala como a principal estratégia para que esse objetivo de integração social fosse alcançado. Os surdos que foram expostos às metodologias pioneiras para estimular a fala, entre elas a proposta por Heinicke (considerado o pai do oralismo), geralmente, pertenciam às famílias abastadas. No entanto, como esses surdos não eram a maioria, há indício da existência de populações de surdos que, em união (como os de Velascos), estabeleceram uma espécie de *comunicação baseada em gestos*, exacerbando a dicotomia entre as vertentes: oralismo e gestualismo (Lacerda, 1998).

O oralismo visava a reabilitação do surdo, condicionando toda a aprendizagem ao desenvolvimento da língua oral, por meio de métodos ancorados no que, hoje, é denominado por *leitura-orofacial* (Slomski, 2011). Lodi (2005) resume essa ideologia como derivada de:

abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (p. 417).

Imersos nessa dinâmica, os surdos eram forçados a agir como ouvintes para se integrarem socialmente, porém o que ocorria na realidade era a anulação das possibilidades educativas, descaracterizando a sua condição cultural (Lacerda, 1998; Lodi, 2005).

A gênese que distingue os embates entre as filosofias educacionais para surdos (*oralismo e gestualismo*) está calcada na concepção sobre a linguagem e a importância desta para o desenvolvimento. Nesse sentido, Lacerda (1998) discorre que para os *gestualistas* havia clara percepção a respeito da distinção entre linguagem e fala, o que contribuiu para retirar aqueles que não ouviam da obscuridade, por meio de uma linguagem veiculada a partir da visão.

Registra-se em Capovilla (2000) e em outras pesquisas (Lodi, 2005; Souza, 1998), que essas controvérsias de ordens metodológicas fizeram (e fazem) parte das experiências educativas que foram tematizadas no II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, realizado no ano de 1880, em Milão. Esse evento gerou fortes repercussões no cenário educacional por demarcar a imposição da exclusão da Língua de Sinais, apontando o método oral puro como o mais adequado para o ensino e inserção social das pessoas surdas.

Militantes oralistas, em destaque, professores ouvintes franceses e italianos legitimaram seus ideais em Milão alegando que, por não possuírem anomalias no aparelho fonador os surdos não teriam impedimentos para a emissão da voz e, por essa razão, deveriam ser ensinados a falar a língua oral, sendo terminantemente proibida a Língua de Sinais (Baalbaki & Caldas, 2011). Strobel (2009) afirma que as propostas votadas no Congresso excluíram a opinião de representantes da comunidade surda, bem como, professores surdos que, mesmo presentes no evento não participaram seus votos na plenária; tais profissionais foram maciçamente demitidos e eliminados da educação dos surdos por representarem uma ameaça às decisões dos oralistas.

Frente às mudanças ocasionadas com o respaldo desse Congresso, o ensino visando à competência linguística oral (oralismo) passou a ser objetivo central. Para essa abordagem, habilitar a fala significa integrar o surdo, inseri-lo nas relações com os ouvintes, por meio de um enquadramento à sociedade majoritária (Capovilla, 2000).

Contudo, o questionamento às práticas oralistas foi/é promovido justamente pelo insucesso dessa filosofia no que concerne habilitar a fala aos surdos de forma minimamente inteligível. O oralismo, ao focar o desenvolvimento da Língua Oral, banindo a Língua de Sinais, impediu que grande parte da população surda constituísse qualquer língua, comprometendo todas as possibilidades de desenvolvimento social, emocional e cultural desses indivíduos (Souza, 1998).

Dessa maneira, aproximadamente 100 anos após o Congresso de Milão, o oralismo, que monopolizou as práticas pedagógicas para surdos, sofreu críticas severas em virtude de suas limitações, abrindo espaço para novas discussões a respeito dos métodos e línguas pertinentes à educação de surdos.

Paralelamente a essas discussões, estudos provenientes do campo da linguística, sociolinguística e psicolinguística transformaram a visão acadêmica sobre a Língua de Sinais. Sacks (2010) identifica como marco central dessa mudança as pesquisas desenvolvidas pelo linguista americano William Stokoe, na década de 60, que repercutiram fortemente na história da educação dos surdos.

A obra de Stokoe intitulada: *Sign Language Structure* (1960) apresentou, pela primeira vez, a complexidade gramatical, sintática e semântica presente na Língua de Sinais Americana. O linguista demonstrou que a *língua das mãos* apresentava os mesmos elementos estruturais e funcionais das línguas orais. Essa descoberta matricial desdobrou-se em estudos sobre os

elementos culturais dos usuários da Língua de Sinais Americana, introduzindo a noção de comunidade linguística e do entendimento da surdez como grupo cultural diferente dos ouvintes (Sacks, 2010).

Como consequência das pesquisas de Stokoe e de seus seguidores, a educação dos surdos sofreu profunda transformação em função da centralidade da Língua de Sinais para o desenvolvimento daqueles que não ouvem.

Na mesma época dessas investigações, mais precisamente na década de 70 e 80, surgiram novas propostas pedagógico-educacionais que tinham como objetivo principal fazer o surdo comunicar-se com os pares na escola e em sociedade, independentemente do método e/ou língua adotada para realizar o feito. Tendo a comunicação como foco principal essa abordagem permitiu a utilização dos sinais e da língua oral ao mesmo tempo; uma tentativa de superar os prejuízos acadêmicos sofridos pelos estudantes surdos provenientes da adoção da modalidade linguística oral como única possibilidade (oralismo puro). Tal proposta é denominada como Comunicação Total; o uso da Língua de Sinais e língua falada articuladamente, em um formato bimodal (Sacks, 2010; Quadros, 2012).

Essa filosofia educativa tinha como foco a promoção da comunicação baseada nos seguintes mecanismos: uso da Língua de Sinais, leitura oro-facial, amplificação, alfabeto digital etc. Dentro dessa concepção a criança surda tinha a metodologia oralista como opção, articulando-se outros recursos de ensino a depender da modalidade preferida (Lacerda, 2007).

Por apresentar uma miscelânea de métodos, alguns autores conceituam as experiências de Comunicação Total como uma *situação de passagem* na história da educação dos surdos. Esses pesquisadores, influenciados pelas descobertas de Stokoe, advogam em prol de um modelo educacional que respeite as características próprias de cada língua (Lebedeff & Revilleau, 2002; Moura, 1996 entre outros). Tal modelo, conhecido como bilinguismo, foi cientificamente ancorado nas obras da linguística (e outras disciplinas) e intensamente discutido a partir da década de 90.

Subjacente às propostas de educação bilíngue, a Língua de Sinais é considerada propriedade do surdo e reconhecida como instrumento aglutinador da comunidade. Práticas pedagógicas bilíngues devem ser realizadas nos espaços escolares pela Língua de Sinais, que é a condição para o ensino adequado ao aluno surdo. Por esse viés, os surdos são sujeitos bilíngues e biculturais que possuem uma língua pertencente a uma cultura, o que imprime um desenvolvimento cognitivo-linguístico encaminhado de forma diferenciada (Goldfeld, 2002).

Nessa perspectiva, a aquisição da Língua de Sinais representa o cerne da questão sobre a educação e inserção dos surdos na sociedade. Para Vigotski (1991), autor de referência de vários estudos sobre a surdez (Gesueli, 2006; Goés, 2002; Lacerda, 2006; Quadros, 2012), a palavra é a “unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem” (p. 398). Ou seja, “[...] uma unidade indecomponível de ambos os processos”

(Vigotski, 2001, p. 398). Nessa direção colocou-se em pauta um modelo educacional que compreendesse as relações entre o desenvolvimento humano e a palavra, que para o surdo reside na Língua de Sinais.

Por isso, os processos educativos dos surdos passaram a ser diretamente relacionados com a presença e promoção da Língua de Sinais na escola. O bilinguismo é o único modelo educacional que concebe como aspecto principal, não apenas o (re)conhecimento da língua (*por si*), mas as relações co-constitutivas desta na estruturação do funcionamento psicológico superior.

Assim, a filosofia educacional bilíngue para educação de surdos, emergente após Stokoe, rompe radicalmente com o paradigma clínico-terapêutico (que busca a cura da surdez e reabilitação do surdo), partindo da Língua de Sinais como *língua materna* dos surdos e veículo primário para o desenvolvimento social, cognitivo e sensível dessa comunidade (Dizeu & Caporali, 2005; Fernandes & Moreira, 2009; Fernandez & Rios, 1998; Quadros, 2012; Skliar, 1997).

O bilinguismo redimensiona o olhar sobre as pessoas surdas para um prisma sócioantropológico, no qual a cultura surda é vista como modo diferenciado dos surdos se relacionarem. Nesse sentido, é apregoada não apenas a língua mas a convivência entre os pares surdo-surdo no cotidiano escolar que é a circunstância ideal para a constituição de suas identidades culturais. Ressurge portanto a figura do educador surdo, interlocutor privilegiado nesse contexto.

Por essas razões, o bilinguismo na escola é uma questão central. Esse modelo apregoa a inclusão social e educacional a partir do respeito à condição bilíngue e bicultural dos surdos. Para tanto, preconiza a aprendizagem precoce da Língua de Sinais (LIBRAS), consolidando espaços menos árduos para a aquisição, como segunda língua, do Português (Dizeu & Caporali, 2005).

### **2.1. As propostas bilíngues para educação de surdos: desafios atuais**

Modelos pedagógicos pautados no bilinguismo se fortaleceram na última década, no Brasil. O bilinguismo é responsável por transformações na concepção ideológica sobre o que é ser surdo, que sucederam formas organizativas de ensino mais pertinentes a esse público (Fernandes & Moreira, 2009; Skliar, 1997/2011). Por meio de diferentes modalidades de ensino e variadas interpretações sobre o que vem a ser bilinguismo, essa abordagem educacional aponta para composição de práticas educacionais que consideram a centralidade dos aspectos linguísticos e sociais para a cultura surda.

Inspiradas pelos debates emergentes por pesquisadores defensores do bilinguismo (Dizeu & Caporali, 2005; Fernandes & Moreira, 2009; Lacerda, 2006), as políticas educacionais inclusivas atuais pretendem assegurar o direito dos surdos de partilharem de sua língua nas

escolas públicas de ensino regular, no entanto, não existe um consenso sobre a estruturação do modelo bilíngue. Há deliberações específicas (no Decreto 5626/2005 e na Lei 10436/2002) sobre a formação de professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes de Libras, no entanto a estruturação do bilinguismo nas práticas pedagógicas, mais precisamente as questões metodológicas, ainda se delineiam como um desafio (Silva, Silva & Silva, 2013 submetido).

Segundo Goldfeld (2002) e outros pesquisadores, apesar de não haver unanimidade na aplicação do bilinguismo na esfera educacional, observam-se dois formatos de materialização dessa filosofia: o primeiro aponta para a aprendizagem da Língua de Sinais e da língua oral/auditiva majoritária com a alfabetização na Língua de Sinais a posteriori. O segundo, advogado por Sanches (1993) e outros autores, descarta a necessidade de aprendizagem da língua oral, priorizando que o surdo adquira a Língua de Sinais e a língua oficial na modalidade escrita. Porém, atualmente, coexistem diferentes modelos para a educação bilíngue dos surdos (Fernandez & Rios, 1998; Lebedeff, 2010). Por isso, é importante evidenciar como as ações orientadas sob a ótica bilíngue têm sido sistematizadas no cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, Quadros (2006) descreve a importância de se garantir, na matrícula desses estudantes, a oferta de intérpretes. Entretanto, a autora alerta que a presença desse profissional não fornece todas as condições que o aluno surdo requer.

A pesquisadora afirma que o trabalho de interpretação circula entre duas línguas, partindo da tradução do conteúdo em Português para a Língua de Sinais, que é, portanto, secundária no processo. Isto é, as estratégias de ensino são pensadas, a priori, na língua da nação, presumindo que: a) a tradução para a LIBRAS é o suficiente para a aprendizagem e b) a presença de intérprete significa resguardar o direito linguístico dos surdos. Stumpf (2008) descreve como essas práticas de inclusão tem ocorrido e revela seus prejuízos:

As dinâmicas educacionais da sala de aula e da escola estão focalizadas na língua oral e na escrita da mesma. O aluno surdo inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem os suportes adequados, tenta se comportar como ouvinte. Sua Língua de Sinais aparece pouco e, desfigurada de sua cultura, não há sinais. Como esse aluno terá acesso aos conhecimentos se sua questão linguística não está sendo observada e menos ainda seu pertencimento cultural? Como o surdo desenvolverá conhecimentos se a escola apenas faz mínimas concessões e em seu imaginário ainda se vê como um deficiente que, por força da lei, a escola é obrigada a recebê-lo? As diretrizes para a educação dos surdos apontadas pelo MEC não chegaram na maioria das escolas que recebem surdos. Estas dizem não ter suficientes condições estruturais e o surdo fica mal atendido sem que ninguém se responsabilize. (p.23)

Tais concessões citadas em Stumpf (2008) referem-se, por exemplo, ao direito a um intérprete. Este profissional, segundo Quadros (2006), representa um mecanismo legal das políticas de inclusão para manter os estudantes surdos nas escolas regulares, considerando que o

ensino ideal para os surdos deveria ocorrer em escolas que utilizassem a LIBRAS, como primeira língua. Contudo, mesmo com o auxílio do intérprete, incoerências ainda permeiam a vida escolar de crianças e jovens surdos. A barreira comunicativa não se delinea como fator único de limitação para a escolarização desse grupo.

Lacerda (2006) evidencia a experiência solitária vivenciada pelos surdos nas escolas inclusivas quando (somente) acompanhados por intérpretes. Muitas vezes, os surdos não estabelecem relações efetivas com os demais pares escolares, pois professores, companheiros de classe e funcionários são ouvintes. Esse fator compromete o aprofundamento de suas relações, que são resumidas em trocas básicas de informações, por conta da não compatibilidade linguística.

Nesse sentido, o papel desempenhado pelo intérprete se delinea como ponto chave, já que ele é o elo entre o surdo e o universo escolar majoritário. Lacerda (2006) aponta a responsabilidade dada a este profissional, que ultrapassa a prática de traduzir os conteúdos, tendo em vista o objetivo de certificação sobre a compreensão do aluno surdo. Nesses termos, é necessária uma sintonia entre a interpretação e o trabalho dos outros profissionais da equipe envolvidos no processo educativo, com a finalidade de promover não só a escolarização, mas garantir a aceitação do aluno surdo na sala de aula e no universo escolar.

A proposta de educação bilíngue, advogada pelos estudiosos da vertente dos Estudos Culturais da Surdez (Perlin, 1998/ 2006, Quadros, 2012; Skliar, 1997/ 2003), por exemplo, aponta para a capilaridade dessa abordagem; uma filosofia que se desdobra nos âmbitos da questão metodológica, linguística, psicolinguística e pedagógica.

Atualmente, inúmeros autores (Lacerda, Albres e Drago, 2013; Merselian & Vitaliano, 2011; Stumpf, 2008) e comunidade surda discutem a respeito da escola ideal para a implantação efetiva do bilinguismo, considerando que o modelo vigente na escola inclusiva, que se funda na participação do intérprete, tem sido frequentemente questionado por não oportunizar condições coerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento desses estudantes. Fatores relacionados à proficiência dos professores em Libras, ao trabalho escolar pautado na língua e à cultura surda são elementos defendidos pelos surdos.

Um trabalho importante realizado por Fernandez e Rios (1999), com parceria da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), se destaca por apresentar, de forma pioneira, um projeto de cunho bilíngue para crianças surdas até 7 anos de idade. Tal projeto teve como objetivo elaborar um suporte linguístico dentro da escola para que as crianças atendidas (surdas e ouvintes) estabelecessem um *comportamento bilíngue*. As autoras evidenciaram, dessa forma, a necessidade de um sistema educativo que considerasse a condição *sine qua non* na qual vive o surdo: sujeitos naturalmente diglotas. Isso significa que independente do espaço criado para a implantação do bilinguismo (escolas exclusivas para surdos ou escolas comuns), é imprescindível que os profissionais

estejam cientes que a Libras e a Língua Portuguesa são (em níveis diferentes)<sup>3</sup> requisitos básicos não apenas para a educação dos surdos mas para a sobrevivência deles em sociedade.

Nessa linha Lacerda, Albres & Drago (2013) analisaram a política educacional de alunos com surdez e seu impacto em escolas do município de São Paulo. Esse município possui escolas bilíngues exclusivas para esse público, além da escola regular inclusiva, fato que indica uma tentativa de aproximação sensível aos desejos da comunidade surda<sup>4</sup>. Em contrapartida, o estudo enfatiza que, independente do tipo de escola, uma educação de qualidade para os surdos requer condições concretas de implementação das políticas governamentais para atender as especificidades desse público – isto é, uma escola com planejamento de ações pedagógicas coerentes com os pilares de uma educação bilíngue.

O tratamento dos aspectos pedagógicos tem sido reiteradamente discutido nos estudos concernentes a esse tema, contribuindo para a reflexão e proposição de novos caminhos. O papel do professor, do intérprete, modos de promoção da Língua de Sinais na escola, bem como o desenvolvimento de metodologias específicas para a aprendizagem dos surdos são aspectos sinalizados em recentes esforços investigativos (Campello, 2007; Lebedeff, 2010; Sá, 2011).

Campello (2007), por exemplo, descreve o trabalho de uma professora surda que se beneficia da pedagogia visual nos processos de ensino-aprendizagem, traduzindo, de forma geral, a importância de uma reformulação curricular e de uma didática que explore não apenas a imagem, mas uma “semiótica visual na prática educacional cotidiana” (2007, p. 130). A investigação de Campello (2007) foi resultante do projeto “Educação de Surdos: professores surdos, professores bilíngues e intérpretes de línguas de sinais” (2003-2008), desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina.

Contudo, apesar das experiências bilíngues supracitadas, ainda não há uma diretriz ou um modelo já consolidado sobre como deve ser a educação de surdos; a sensação dos professores, de acordo com Santos (2011), é de limitações na formação para o atendimento desse alunado frente à sua peculiaridade linguística.

Esses aspectos, que merecem ser considerados para efetivar um ensino bilíngue de qualidade para os surdos, colocam em destaque todos os profissionais que atuam com esses alunos nas escolas. A partir do contexto de múltiplas facetas e posicionamentos ideológicos contraditórios sobre a inclusão de surdo, vale indagar sobre os posicionamentos dos diversos agentes profissionais atuantes na escola frente à educação do surdos. Afinal, o que eles dizem a respeito desse processo educacional?

---

<sup>3</sup> A Libras é a língua que possibilita ao surdo brasileiro uma aprendizagem assistemática (no encontro com os pares surdo-surdo), assim como o português é para o ouvinte brasileiro, por isso, a Libras é a mais importante para o processo de aquisição de linguagem e, portanto, nos processos de escolarização do surdo.

<sup>4</sup> A comunidade surda requereu a criação de escolas bilíngues exclusivas para surdos. Esse desejo está expresso no documento “A Educação que nós surdos queremos” e amparado legalmente no Decreto 52.785, de 2011.



## **2.2 Delimitação do estudo: Investigações sobre educação de surdos - o que os profissionais envolvidos no processos de inclusão escolar têm narrado sobre a inclusão de surdos?**

Como esclarecido anteriormente, a educação de alunos surdos passou por uma fase de conflitos e lutas, especialmente, em razão da adoção do bilinguismo como linha norteadora dos processos educativos. Tal filosofia demandou (e demanda) transformações radicais nos ambientes escolares, na pedagogia desenvolvida, na concepção sobre a surdez, exigindo especificidades formativas dos profissionais que participam desse processo educativo.

Esses últimos têm sido focalizados em pesquisas (Almeida, 2011; Lacerda, 2006; Lorenzetti, 2003) que investigam as práticas bilíngues e o impacto da inclusão educacional do surdo, considerando os elementos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento desse público em sala de aula: Língua de Sinais, cultura surda, estratégias pedagógicas etc.

Nesse contexto, Lorenzetti (2003) investigou a inclusão educacional de surdos a partir da visão de cinco professoras atuantes em classes do ensino fundamental de uma escola localizada no município de Itajaí/Santa Catarina; uma das docentes realizava, no período inverso de suas aulas, orientação educacional de professores da rede regular. A autora pôde constatar, por meio dos relatos das participantes, a dificuldade para elaborar estratégias de ensino para os surdos; fruto do pouco conhecimento sobre as questões pertinentes ao desenvolvimento linguístico dos estudantes. A Libras era identificada como uma possibilidade de comunicação, no entanto, por vezes, as docentes evidenciavam que era difícil manter uma relação direta com o surdo, por causa da diferença linguística; elas não dominavam a Língua de Sinais e questionavam o fato de os estudantes utilizarem com mais frequência essa língua.

O estudo realizado por Lorenzetti (2003) trata um assunto recorrente nas experiências de inclusão escolar: os embates das diferentes culturas e modos de expressão advindos do alunado. Todavia, ao analisar esses conflitos tendo como referência a educação dos surdos, emergem dois pontos importantes: a) a questão da identidade surda, seus modos próprios de se relacionar e apreender o mundo e b) o direito de inserção do surdo na sociedade majoritária, respeitando sua especificidade cultural sem que, no entanto, esta seja considerada inferior dentro dos estabelecimentos de ensino.

Nessa linha, Lacerda (2006) afirma que a inclusão de surdos é muito benéfica por oportunizar discussões sobre alteridade, elaboração de conceitos sobre a surdez e, de forma geral, problematizações sobre o preconceito presente nas práticas educativas. Entretanto, a autora percebe, a partir de investigações com profissionais envolvidos nessa dinâmica, que esta inclusão não tem sido tão proveitosa para os surdos, como pode ser observado nos estudos realizados por Quadros (2006) e Stumpf (2008) (analisados no tópico anterior).

Almeida (2011) apresenta em seu trabalho discussões semelhantes. Tal pesquisa teve como objetivo investigar a concepção de uma professora de biologia e uma diretora sobre o

processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos incluídos em uma escola pública de Jandira, município de São Paulo. A autora constatou que a visão dos profissionais sobre a educação dos estudantes surdos é pautada na ótica integracionista cujo cerne é a promoção da inserção social, a partir da convivência com os demais estudantes e profissionais da escola. Na pesquisa, a diretora avalia a inclusão a partir da frequência escolar do estudante surdo. Para ela, não está clara a distinção entre integração e inclusão, por isso alega que a presença do surdo não gera nenhuma espécie de conflito e que a escola não carece de transformações para atendê-lo, considerando que a oportunidade de matrícula já se delineia como uma vitória para o aluno. Isto reflete dois fatores comuns nas situações de inclusão escolar de estudantes surdos: a) imposição de um modelo escolar que despreza suas especificidades (habitualmente orientado para a maioria ouvinte) e b) concepção da surdez como deficiência; pressupondo uma incapacidade intelectual dos estudantes e elegendo as interações sociais como elementos principais do processo educativo.

O momento atual da educação, que é marcado pela luta política-ideológica das culturas e respeito às singularidades, apresenta conflitos decorrentes do etnocentrismo que engendra a negação do diferente, hierarquizando os modos humanos de se relacionar (Schemberg, 2009). Tal realidade é muito evidente na inclusão escolar do surdo, por isso investigar esse processo, partindo dos profissionais responsáveis pela formação desses sujeitos, tem sido uma tarefa constante entre os estudiosos dessa área (Guarinello, Berberian, Santana, Massi & Paula, 2006; Lacerda, 2006; Schemberg, 2009; Tenor, Novaes, Trenche & Cárnio, 2009).

Seguindo esse interesse temático, propõe-se aqui uma investigação que contemple os posicionamentos dos agentes participantes da inclusão do surdo. A investigação pretende abordar as concepções sobre a inclusão escolar, salientando, o bilinguismo como princípio orientador desse processo. Tendo em vista que a extensa bibliografia que aborda o tema usualmente se atém aos professores e intérpretes, propõe-se aqui uma pesquisa que contemple todos os profissionais envolvidos diretamente na inclusão de surdos. Desse modo, a presente pesquisa pretende focalizar a equipe de profissionais (orientador educacional, professor da sala de recurso, intérprete, coordenador, supervisor pedagógico etc.) de modo a responder às seguintes inquietações: quais estratégias pedagógicas são utilizadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos surdos numa abordagem bilíngue? Em outras palavras, como os profissionais compreendem o processo de inclusão? O que pensam a respeito das estratégias pedagógicas formuladas para os surdos? De que forma a equipe envolvida nessa dinâmica se organiza para acompanhar o surdo durante a escolarização e quais os desdobramentos desse acompanhamento para o desenvolvimento acadêmico dos surdos? Nessa direção indaga-se: o que narram os profissionais da equipe técnica de uma escola acerca da inclusão escolar do surdo?

## **Objetivos da Pesquisa**

O objetivo geral do presente trabalho é entender os posicionamentos dos profissionais de uma escola do DF sobre a inclusão de estudantes surdos, salientando suas concepções acerca da surdez e da Língua de Sinais.

Como objetivos específicos, busca-se:

- a) Analisar a percepção da equipe investigada sobre o aluno surdo e as estratégias pedagógicas demandadas por ele.
- b) Identificar o papel atribuído à Língua de Sinais pelos profissionais que atuam na inclusão dos surdos.
- c) Ampliar a discussão sobre a concepção de profissionais da escola a respeito do desenvolvimento bilíngue do surdo.

### CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

A discussão acerca dos modos de interpretação da realidade encontra-se articulada às concepções sobre sujeito e objeto cujas raízes explicativas refletem a compreensão do mundo, da humanidade, da natureza e a relação existente entre eles. Essa relação é conceituada nas ciências a partir de abordagens que, em geral, partem de perspectivas distintas para interpretar os fenômenos (Pires, 1997).

À luz dos pressupostos metodológicos da psicologia histórico-cultural, por exemplo, sujeito e objeto de estudo são compreendidos como instâncias indissociáveis e constituídas nas relações sociais. Pautada nessa lógica, a pesquisa e o tratamento dos dados não podem preterir o caráter eminentemente social e histórico nos quais são elaborados o fenômeno psicológico (Romanelli, 2011).

Nesses termos, o caminho metodológico impõe ao pesquisador a construção de conhecimentos científicos alicerçados aos pilares do materialismo histórico dialético. Isto é, que obedeça critérios rígidos para a análise do objeto (homem) em suas condições históricas e objetivas de vida (Duarte, 2000; Pires, 1997; Romanelli, 2011).

Sob esse viés, o homem, como dito anteriormente, é um ser social que vive em uma realidade concreta marcada pela cultura e mediada pela linguagem, fator que o distingue de outras espécies animais e constitui sua atividade consciente (Luria, 1991). A linguagem, signo por excelência, é o instrumento de mediação que torna os elementos culturais partilhados entre as pessoas (plano interpsicológico) em produtos internos da mente (plano intrapsicológico), viabilizados pela internalização; esse processo sugere a conexão existente entre o meio social e as estruturas psicológicas do homem. Justifica-se, portanto, a importância de princípios metodológicos que considerem a “natureza psicológica da pessoa” (p.205), isto é, “o conjunto das relações sociais” (p.205) que as constituem (Romanelli, 2011).

Tais relações são arraigadas por tensões políticas, econômicas e culturais que afetam o comportamento dos indivíduos, na medida em que fazem parte da própria formação de suas estruturas mentais de forma singular (ontogênese), ao mesmo tempo em que explicam/compõem o desenvolvimento histórico da espécie humana (filogênese) (Duarte, 2000).

Para Sirgado (2000), o caráter histórico da abordagem materialista remete a duas questões: a) os modos organizativos da sociedade ao longo do tempo (historicidade do homem social) e b) a dialética geral das coisas. A dialética marxista, aplicada ao método, torna-se um instrumento primordial para a interpretação da realidade em plena concreticidade; uma investigação que centraliza, como dito anteriormente, as condições materiais (contexto político/social/econômico) das quais emergem o objeto de estudo (homem) e que admite as contradições inerentes desse processo.

Tendo em vista os principais conceitos dessa epistemologia, torna-se imprescindível a aplicação do método comprometido com as leis fundamentais do desenvolvimento psicológico

humano que, imerso na atual sociedade capitalista, encontra nas interpretações marxianas valiosas considerações para a compreensão de diferentes campos do conhecimento.

Para Romanelli (2011), subjacentes às propostas vigotskianas, por exemplo, existem duas formas de concepção do método. A primeira diz respeito aos princípios filosóficos gerais que orientam o pesquisador, isto é, as argumentações sobre o método epistemológico, que é brevemente apresentada aqui sob os fundamentos da epistemologia materialista histórica e dialética. A segunda concerne aos procedimentos técnicos utilizados para alcançar os objetivos da investigação, denominado como método de pesquisa (Romanelli, 2011).

Seguindo os pressupostos teóricos apresentados anteriormente, optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento para a construção dos dados. Dessa forma, os significados compartilhados entre pesquisador e entrevistado compuseram um material importante para a análise da palavra e dos sentidos atribuídos a ela, considerando as condições materiais nas quais ela é produzida.

A entrevista semiestruturada se pautou na formulação de um roteiro geral para orientar a pesquisa. No entanto, a atuação do investigador não ficou restrita às perguntas pré-estabelecidas (Manzini, 2004). Ela abrangeu também o próprio contato com o entrevistado e as reflexões e análises provenientes desse encontro, permitindo a reelaboração de hipóteses relacionadas ao tema de pesquisa.

As entrevistas reunidas para a presente pesquisa formaram um texto no qual a palavra é contemplada como unidade categorial de análise. Por esse viés, apreende-se a circularidade dos discursos dos participantes permitindo a compreensão do *jogo de sentidos* comuns do processo de produção e interpretação do conhecimento científico, que na composição desse trabalho é articulado as dinâmicas culturais em que os sujeitos estão imersos (Goés & Cruz, 2006).

### **Caracterização do campo**

O passo preliminar para efetivar este trabalho foi submetê-lo, em forma de projeto, ao Comitê de Ética em pesquisa. Com o aval do Comitê, foi encaminhada a proposta de pesquisa à diretora da instituição de ensino escolhida.

O contexto de investigação foi uma escola inclusiva de ensino médio, da rede pública, do Distrito Federal, que possui aproximadamente quarenta alunos surdos matriculados. Tal escola fica localizada em Brasília, Asa sul, e é reconhecida pelo atendimento especializado aos alunos incluídos no grupo de deficiências sensoriais: surdez e surdo-cegueira. Por ser um polo de atendimento importante para os surdos, do DF, optou-se por fazer a investigação nesse estabelecimento de ensino.

É importante salientar que, em final de novembro de 2012, foram realizados diversos contatos com os profissionais da escola visando formar um grupo para discutir as questões concernentes à inclusão escolar do surdo. Tal grupo funcionaria no ano seguinte. A proposta

inicial contava com vídeogravações do cotidiano de trabalho dos profissionais e com análises coletivas sobre as questões emergentes no processo educativo dos estudantes. Apesar dos esforços dispensados à consolidação de tal grupo, barreiras foram impostas para implantá-lo: horários incompatíveis e desistência de profissionais, por exemplo. Em função disso, optou-se pela construção de dados a partir de videogravação de entrevistas com os profissionais envolvidos na inclusão dos estudantes surdos.

### **Participantes da Pesquisa**

Com o intuito de entender os posicionamentos dos diferentes personagens que participam, direta ou indiretamente, do processo de inclusão educacional dos surdos, o trabalho de campo estruturou-se a partir dos profissionais da escola que atuavam com surdos. Para tanto, participaram da investigação 8 profissionais da equipe escolar: o supervisor pedagógico, a coordenadora da área de humanas, o coordenador da área de exatas, a coordenadora de linguagens e códigos, a diretora, o professor de português como segunda língua, a professora da sala de recursos multifuncionais e o intérprete de Libras.

Seguem abaixo algumas características dos participantes da pesquisa (vale salientar que os nomes são fictícios):

#### **Vera – Diretora**

Vera, diretora da escola, é formada em Língua Portuguesa e tem noções básicas de Libras, adquiridas em curso de gestão escolar. Ela não teve experiências anteriores com surdos, no entanto, realiza cursos e procura atualizar-se para exercer a função e aproximar-se dos profissionais envolvidos diretamente com a educação dos surdos.

#### **Igor – supervisor pedagógico**

Igor é professor de matemática, no entanto, exerce a função de supervisor pedagógico da escola há um ano. Como professor, ele trabalhou com aluno surdo em sala. Porém, atualmente, como supervisor pedagógico tem se apropriado melhor das especificidades desse alunado.

Como supervisor, Igor faz a interlocução entre professores e intérpretes, criando estratégias pedagógicas para serem utilizadas nas aulas. Além disso, organiza o ambiente e a rotina escolar: controla a entrada e saída dos alunos, registra alunos que chegam atrasados ou saem da escola em horário inapropriado.

#### **Maria – coordenadora de linguagens e códigos**

Maria é professora de língua portuguesa e trabalha há treze anos na mesma escola. As atividades realizadas por Maria envolvem diretamente os professores regentes, intérpretes de Libras e professores da sala de recursos, tendo como foco principal coordenar horários, distribuição de alunos por turmas e, no que se refere aos surdos, adaptar provas, conteúdos e tarefas bem como, sugerindo estratégias para o ensino e mediando a relação entre os

profissionais. Maria também conduz as coordenações coletivas e faz a interlocução da direção escolar com o grupo de professores. Além disso, atua de forma mais diretiva na coordenação dos professores da área de linguagens.

#### **Tim – coordenador de exatas**

Tim é formado em física, há aproximadamente oito anos, e está atuando como coordenador há um ano. No que se refere ao ensino dos surdos, é a primeira experiência de trabalho. Sua função, assim como Maria, é buscar estratégias pedagógicas para facilitar o trabalho do professor.

Ele também medeia a relação entre os professores de física, matemática, química e biologia, bem como os profissionais que trabalham na sala de recursos, especialmente, o intérprete de Libras.

#### **Graça – coordenadora de humanas**

Graça é pedagoga, pós-graduada em ensino superior e mestre em políticas- públicas. Ela trabalha na escola há sete anos e tem experiência com alunos considerados deficientes (cegos, surdos, surdo-cegos). Foi encaminhada para a escola como integrante da equipe psicopedagógica responsável pela orientação educacional. Porém esse serviço foi extinto há 4 anos.

Atualmente, ela exerce a função de coordenação, semelhante aos supracitados, e é a pessoa que a escola indica para solucionar/mediar questões dos alunos com necessidades especiais. Graça é conhecida na escola como coordenadora generalista, ou seja, a profissional responsável por orientar de modo mais específico, as demandas dos alunos surdos, cegos, DPAC (Déficit do Processamento Auditivo Central), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) entre outros.

#### **Vitória – Intérprete de Libras**

Vitória atua na educação de surdos há aproximadamente oito anos e é formada em biologia. Sua trajetória teve início, em 2004, ao deparar-se com a dificuldade de comunicação com uma aluna surda; motivo que a impulsionou a buscar cursos de Língua de Sinais.

Após realizar três cursos de Libras, ela procurou a atual escola e foi conduzida à coordenação de educação especial para a avaliação de sua proficiência. Com o aval de surdos e profissionais, já atuantes nessa área, foi inserida em sala de aula e, desde então, trabalha diretamente com os estudantes ora como professora da sala de recursos ora intérprete de Libras.

#### **Sandra – professora da sala de recursos**

Sandra é formada em língua portuguesa e possui experiência vasta na educação dos surdos. Seu filho perdeu parte da audição e, por isso, começou a ser tratado em uma instituição especializada, localizada em Brasília. Em seguida, foi matriculado em uma escola com alunos surdos e começou a aprender a Língua de Sinais, instigando Sandra a participar de um novo universo linguístico. A convivência em um ambiente bilíngue (por causa do filho) e o incentivo

de colegas de trabalho impulsionaram Sandra a procurar um curso de Libras. Após terminar o curso, que teve duração de quatro meses, foi atuar como professora de português como segunda língua para surdos. Posteriormente, atuou como intérprete de Libras e, atualmente, é professora da sala de recursos.

### **João - Professor de português como segunda língua**

João é formado em Língua Portuguesa e teve contato com surdos ao longo de toda a sua vida. A convivência com um tio surdo e uma prima, que trabalha em uma escola especializada para surdos, em Brasília, aproximou João das questões relativas a essa comunidade. Antes de ser convidado para atuar como professor de português como segunda língua, ministrou aulas para surdos em uma escola de cunho oralista, na qual obteve experiências que utiliza para fundamentar sua prática atual. Outro importante aspecto de sua formação profissional é o curso de Libras que realizou por perceber que precisava de uma comunicação melhor com seus alunos.

### **Procedimentos de Construção dos Dados**

As entrevistas realizadas neste estudo foram vídeogravadas em uma sala isolada nas dependências da escola, tendo uma duração média de 120 minutos cada. Optou-se por realizá-las duas vezes com cada participante. A pesquisa foi subdividida em três momentos: a) reunião preliminar com o grupo de profissionais participantes; b) realização da primeira etapa de entrevistas com os profissionais (individualmente); e c) a segunda etapa de entrevistas com os profissionais.

No campo buscou-se reconhecer, por meio de entrevistas semi-estruturadas, as percepções dos profissionais sobre: a) conceitos acerca da surdez e Língua de sinais, b) a inclusão de surdos e c) os desafios da inclusão educacional dos surdos para a escola.

Todo o processo ocorreu entre o primeiro e o segundo semestre de 2013. Ao final da coleta de dados, as vídeogravações foram integralmente transcritas, resultando um diário de campo analisado cuidadosamente na tessitura deste trabalho.

Das análises depreendeu-se três eixos importantes acerca dos posicionamentos dos profissionais envolvidos na inclusão educacional do surdo: a) a visão acerca da surdez e estratégias pedagógicas pertinentes aos surdos; b) a centralidade (ou não) da Língua de Sinais e c) os principais desafios para a escola no tocante à inclusão dos sujeitos com desenvolvimento bicultural.



## **CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A análise e a discussão dos dados transcritos foram realizadas considerando os objetivos propostos na pesquisa. Os depoimentos dos profissionais apresentam importantes considerações sobre a inclusão educacional dos surdos, com ênfase nas estratégias pedagógicas orientadas sob a ótica do bilinguismo, atualmente principal linha norteadora dos processos educativos desses estudantes, seguindo as diretrizes legislativas do país.

Ao longo das entrevistas foram identificados três eixos de análise imprescindíveis para explorar o problema investigado. São eles:

A) O aluno surdo e as estratégias pedagógicas demandadas por ele;

A.1) A posição dos profissionais frente à surdez e ao surdo;

A.2) A posição dos profissionais frente às exigências educativas dos surdos: focalizando as estratégias pedagógicas.

B) A Libras na escola e a educação bicultural dos surdos;

C) A inclusão escolar e os desafios da escola na formação do sujeito surdo bilíngue.

### **Eixo A - O aluno surdo e as estratégias pedagógicas demandadas por ele**

#### **A.1) A posição dos profissionais frente à surdez e ao surdo**

Ao serem questionados sobre suas trajetórias na educação de surdos, os educadores relataram a falta de formação profissional específica para apoiar o trabalho escolar. Eles conceituam a surdez do mesmo modo que DPAC, TDAH, Surdo-cegueira etc. e descrevem situações cotidianas relacionadas aos alunos com necessidades especiais. Em função dessa situação de inespecificidade diante das questões relacionadas à surdez, os participantes tiveram que ser reconduzidos ao foco de investigação: a inclusão educacional do surdo.

Nesse contexto, a deficiência apareceu como núcleo no qual circulavam os sentidos atribuídos ao estudante surdo, no cenário escolar. A partir daí, os posicionamentos dos profissionais foram revelando conceitos ambíguos sobre a surdez; ora apresentando-a como sinônimo de deficiência ora desconstruindo-a.

Nessa linha, Vera (diretora), ao descrever uma situação escolar cotidiana, revela o que pensa sobre o aluno surdo:

*“Os surdos às vezes querem entrar em horários diferentes dos falantes. Ele têm que compreender que ele é um aluno surdo que obedece horário. Ao mesmo tempo eu tenho que entender que a limitação dele de não falar, não ter a língua dos falantes. Eu tenho que ter um atendimento especial, no sentido de atender por conta dele não ter a linguagem. Mas eu não posso ser paternalista, entendeu? O surdo quer vir sem uniforme, ele quer, como eu diria, uma proteção especial. A gente não tem que dar uma proteção especial. Nós temos, que é o que estou tentando fazer na escola, que ampliar o conhecimento de Libras na escola, que ele*

*consiga uma autonomia, consiga se virar, não ficar muito dependente, porque aí você promove essa autonomia do surdo. É saber que a limitação dele é a surdez e nada mais.”*

Vera (diretora), descreve o surdo em suas relações com os colegas da escola e questões administrativas mais amplas. Igor (supervisor pedagógico), por sua vez, destaca a surdez como fator que distingue o surdo do ouvinte. Ele explica:

*“Apesar de haver o contato entre eles (surdo-surdo), com algumas palavras que trocam, o grupo é separado dos outros alunos. Separado pela deficiência, por não conseguirem se comunicar com os outros. Aqueles que são surdos completos, com grande quantidade de deficiência, por exemplo, são ainda mais difíceis.”*

Igor (supervisor pedagógico) deixa claro que há um distanciamento entre o surdo e o universo escolar (ouvinte) e que essa distância está atrelada à deficiência. Além disso, fica evidente que, para ele, a diferença do aluno surdo é em razão de ser um indivíduo que não pode ouvir (imposição biológica), ou seja, portador de uma falha que dificulta, por exemplo, as trocas linguísticas com o grupo majoritário. Daí decorre, um problema social no estabelecimento de uma relação direta com os pares ouvintes na vida escolar.

Os depoimentos desses profissionais revelaram uma visão a respeito da surdez: uma deficiência e defeito biológico. Vera (diretora), em seu turno, relata que ela tem que entender: *“a limitação dele de não falar, não ter a língua dos falantes”*. Tal visão, segundo Ferraz (2009), baseia-se no modelo médico-terapêutico que fundamentou o olhar patologizante acerca da surdez. Conceituado como anormal, o surdo é compreendido como um sujeito que vive a incapacidade decorrente do defeito de não ouvir. Isso faz com que o surdo ocupe um lugar de inferioridade e menos valia perante o ouvinte; sujeito superior por ser considerado organicamente completo.

Perlin & Quadros (2006) apontam o fenômeno do *ouvintismo* como raiz explicativa dessa concepção sobre o surdo e a surdez. Elas argumentam que tal ideologia hegemônica apresenta as experiências dos ouvintes como a melhor possibilidade, determinando identidades e representações baseadas na oralidade. Desse modo, as *experiências surdas* são pensadas (e vividas) a partir da lógica ouvinte, engendrando concepções negativas às especificidades comuns dos surdos; modo como vivenciam o mundo e se colocam diante do outro (surdo e/ou ouvinte).

Skliar (1998) complementa:

O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem

as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (Skliar, 1998, p. 15).

Subjacentes a essas concepções, sabe-se que as experiências dos surdos, em diferentes esferas, especialmente na educação, são vistas a partir das experiências dos ouvintes, que aqui são representados pelos profissionais envolvidos na inclusão escolar. Percebe-se no discurso desses educadores uma eterna busca para aproximar os estudantes surdos (no que tange aos seus comportamentos, formas de aprender e de interpretar o mundo) do modelo ouvinte que engendra *a fala, a escuta e a leitura* da língua majoritária como elementos imperativos, descaracterizando as especificidades inerentes ao surdo (Perlin & Quadros, 2006).

O relato de Vitória (intérprete de Libras) reflete esse aspecto:

*“A Tati (aluna surda) ouve um pouquinho mas morre de vergonha de falar. Ela diz que os outros vão rir dela. Ela falou uma vez pra mim: - Viu que eu falo L e é V? Aí, eu falei: - Mas ouvinte também às vezes erra, eu mesma erro (risos)”*

Sandra (professora da sala de recursos) também relata que um de seus alunos, nas dinâmicas escolares, foi forçado a agir como ouvinte a partir da aprendizagem da língua oral. Contudo, contra argumenta tais procedimentos, pois acredita não ser ideal para o desenvolvimento linguístico e psicológico do surdo:

*“O Romeu (aluno do segundo ano) escuta e fala um pouquinho... Ele é um estudante surdo que consegue me enganar (referindo-se à habilidade de oralizar, no entanto, eventualmente sem atribuir sentido as palavras) porque ele foi oralizado com força. Ele conhece as palavras, ele entende o que a gente está falando. Conhece assim: sabe que a união da letra “C” com a letra “O” forma “CO” e etc. Mas ele é diferente do meu aluno Marcos que ouve parcialmente, sempre ouviu parcialmente. No entanto, ele (Marcos) se desenvolveu na cultura (surda), por isso compreende melhor o que as palavras significam dentro de cada contexto... o surdo politizado entende as coisas! Já o Romeu escuta, mas não entende. Muitas vezes, ele (Romeu) fala assim: - Desculpa professora, mas eu não entendi, o que significa? Aí, eu tenho que explicar para ele igualzinho eu explicava para os outros surdos. Ele foi forçado à oralização.”*

Outro ponto destacado por Sandra é que, geralmente, alguns alunos surdos que possuem resíduo auditivo (e que via de regra não estão envolvidos nas lutas da comunidade surda) preferem comunicar-se pela língua oral. Apesar de eles apresentarem falas pouco inteligíveis, ela supõe que eles desejam ser como os alunos ouvintes pois, ao admitirem um modo de se comunicar diferente dos demais, são identificados nos corredores e no pátio da escola como D.A(s). (deficientes auditivos); indivíduos pertencentes a um grupo apartado da maioria, isto é, excluído pela deficiência.

Amorim (2013) tece argumentações concernentes à forma como o surdo se vê em suas relações com os outros. Ao analisar os discursos emergentes em um grupo terapêutico

desenvolvido com surdos, a autora percebe que eles elegem o ouvinte como o mais inteligente, ao mesmo tempo, em que criticam os posicionamentos dos ouvintes com relação aos seus modos de agir. Situações em que eles são caçoados, quer seja pela sua língua (de sinais) ou pelos problemas relacionados à aprendizagem da língua oral, são evidenciadas pelos surdos como esfera de desprestígio que, também, reforça o estigma da deficiência. Nessa direção, constatou-se que o discurso do surdo sobre si mesmo converge para o conceito dele acerca do que (supostamente) o outro pensa sobre ele. Por isso, Amorim (2013) adverte:

Entender como o surdo é visto pelo outro e os múltiplos discursos que atravessam a sua forma de ser é perceber uma trama de vozes que configuram subjetividades com remendos. Essas vozes mediam as (inter)relações dos surdos com seus outros (ouvintes ou surdos) numa constante interface com diversas esferas nas quais o surdo está inserido ... Nesses contextos, o surdo experimenta constantemente a negação de suas marcas culturais, linguísticas e identitárias. Essa é uma imposição subjetiva e física sobre sua identidade e interfere centralmente na sua forma de se ver (2013, p.75).

Sendo assim, o discurso dos profissionais envolvidos com a inclusão de surdos coaduna-se com uma maneira de o surdo se ver na experiência escolar que, aqui, pode ser traduzido por palavras que refletem o olhar estigmatizador frente à surdez: *limitação, deficitários, difíceis, lentos, diferentes, deficientes* (Campello, 2007; Quadros, 2006). Graça (coordenadora de humanas), educadora apresentada acima, revela em um momento de sua entrevista, tais interpretações acerca dos surdos. Ela afirma, por exemplo, que a surdez é uma deficiência que compromete a vida escolar e a vida em sociedade. Graça (coordenadora de humanas) problematiza:

*“O mundo é sonoro e eu sou surdo, então eu preciso me adequar ao mundo da melhor forma possível. O que é me adequar ao mundo da melhor maneira possível?! Aprendendo a linguagem minimamente. Então, eu tenho duas linguagens para aprender, para poder estar nesse mundo: a oral e a escrita. Se a oral eu não dou conta porque eu tenho o probleminha da audição, ou seja, o nível de audição que eu tenho, a profundidade da surdez que eu tiver... eu sou surdo profundo, então, o surdo profundo não vai dar conta de oralizar. Então, eu preciso do entendimento pelo menos da linguagem escrita. Então eu volto no seguinte argumento: dentro da nossa situação, principalmente, vamos falar do estudante surdo, ele precisa ser trabalhado, e trabalhado dentro das condições que ele tem, mas visando uma autossuficiência porque ele terá que responder demandas sociais. Então, como ele irá para uma entrevista de emprego se ele não entende um texto? Como ele irá selecionar alguma coisa se ele não entende o texto? Aí, o professor: “ele não dá conta porque ele não tem esse sentido”, sim, ele não tem um sentido, mas ele tem outro. Eu entendo a dificuldade da formação do pensamento, eu entendo a dificuldade de tudo isso por causa do sentido. É diferente do cego porque a cegueira você traz outra situação, porque a audição está presente. Que é o mundo né? O mundo é*

*auditivo! É muito diferente a construção das conexões intelectuais. O problema é que não se pensa no menino no pós escola. E daí? E a vida nele no mundo social? Ele não vai conseguir fazer um bilhete? Não vai conseguir entender alguma coisa?”.*

Ela (coordenadora de humanas) também questiona como esse indivíduo (surdo), deficitário em língua portuguesa, atribui significado as coisas e, mais especificamente, como convive com os pares, ou mesmo frequenta lugares, tendo em vista sua dificuldade em compreender os outros e se fazer compreendido.

Graça (em tom irônico) continua:

*É uma deficiência tão grande que ele não consegue mais ter um entendimento? E a vida dele, é como? Então, ele nunca vai ler um livro, um jornal, ele nunca vai entender nada? Ele não tem acesso a isso? Um filme, eu sei que tem que ser legendado (entendo isso), mas mesmo assim... muitas vezes, ele (referindo-se ao surdo) não consegue acompanhar porque ele não tem fluência de leitura. Então, muitas vezes, os filmes que a gente passa para eles com legenda, já é uma dificuldade. É uma coisa que já é recorrente a dificuldade da gente porque nem sempre você tem o filme legendado e nem sempre você consegue um programa para legendar aquilo ali. E aí? Quando ele vai ao cinema, ele não acompanha? Por quê? Então, onde está a deficiência? Nos profissionais que não alcançam a deficiência dele ou é do pensamento dele?*

É interessante constatar que Graça (coordenadora de humanas) demonstra, em forma de pergunta, uma crítica referente à surdez, calcada na crença de que o fato de não ouvir impõe uma barreira à formação dos processos psíquicos. Isto é, uma falha orgânica que compromete não apenas as possibilidades de socialização da pessoa mas o desenvolvimento acadêmico.

Um estudo realizado com cinco professores que possuíam alunos surdos em suas classes (Guarinello, et al, 2006) constatou opiniões semelhantes às observadas nos comentários de Graça (coordenadora de humanas). Ao problematizarem o processo educativo, os docentes investigados, ora apontavam a dificuldade de aprendizagem dos estudantes ora defendiam a normalidade de tal processo, embora frequentemente, seus comentários suscitasse dúvidas sobre a possibilidade de abstração e desenvolvimento dos processos cognoscitivos dos surdos. Nessa linha, os educadores relacionavam os obstáculos escolares aos motivos biológicos (surdez), que, de alguma forma, os eximia da responsabilidade em solucionar os problemas da prática educativa.

Em uma linha contrária, Sandra (professora da sala de recursos) afirma que muitos profissionais atribuem aos estudantes o estigma de incapazes por causa da surdez. Ela relembra conversas que circulam nos corredores da escola:

*“Eu sempre ouvia os professores comentando a falta de alfabetização dos surdos. Comentários meios jocosos, assim meio desprezíveis, por exemplo: “nossa, como esse aluno é burro. Nossa, como ele não sabe fazer isso. Nossa, esse aluno não sabe ler”. Era sempre “não sabia”. Todos os alunos surdos não tinham capacidade para nada. E aquilo me inquietava, eu*

*pensava: “Caramba, olha o jeito que os professores falam dos surdos?!”... Só que eu não conhecia os surdos, não sabia nada sobre eles. Uma coisa é você ouvir falar de alguém, outra coisa é você conhecer”.*

Como argumentado no aporte teórico (Lacerda, 2006; Lodi, 2005), a inabilidade de aprender, de ser educado ou de possuir condições mínimas para responder por suas atitudes são marcas da história do surdo (apesar de cientificamente desmistificadas). Lodi (2005) contextualiza:

Segundo os registros da história, a educação de surdos teve origem no século XVI, a partir do trabalho desenvolvido pelo monge Beneditino Pedro Ponce de León. Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para os surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou serem falsos os argumentos médicos e filosóficos e crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem (p. 411)

Nesse sentido, Strobel (2006), ao relatar experiências de inclusão escolar, denuncia que o conhecimento sobre a surdez e o surdo (elementos constituintes de sua especificidade) ainda permanecem ancorados em visões simplistas que fazem reverberar os antigos discursos pautados no defeito.

Coadunados a esse pensamento, muitos profissionais entrevistados na presente pesquisa evidenciam a dificuldade diária ligada à educação dos surdos. Graça (coordenadora de humanas) e Igor (supervisor pedagógico) relatam, em tom de desabafo, que dispensam enorme esforço para atendê-los e educá-los. Decorre desse esforço, um sentimento de frustração que se mantém reavivado por ouvirem, constantemente, as demandas dos professores nas coordenações coletivas referentes ao pouco avanço e/ou (in)compreensão dos surdos sobre os conteúdos apresentados em sala de aula. De fato, parece haver uma grande dificuldade docente no manejo das questões linguísticas, em especial, o Português como segunda língua, que é um conhecimento “*extremamente defasado*” nos surdos, comentam os educadores pesquisados. Igor (supervisor pedagógico) relata:

*“Há pouco tempo chegou um professor de segunda língua (que a gente chama né). E eu estou acompanhando assim de mais perto o desempenho, a identificação do professor com os alunos surdos. Eu tenho constatado muita coisa nesse pouco contato que eu tenho com ele. Ele fala (referindo-se ao professor de português como segunda língua), os outros profissionais também já tinham dito isso e agora eu também estou verificando que alguns alunos surdos conseguem, outros não conseguem acompanhar o português como segunda língua. O professor de português como segunda língua até comentou: “Olha, alguns alunos surdos se você quiser nem precisam mais ficar na sala de segunda língua, já conseguem acompanhar o professor com intérprete na sala de aula, mas tem surdos que estão extremamente defasados, praticamente analfabetos”.*

Para eles, a “*defasagem*” dos alunos está estritamente ligada à surdez (focalizando o não ouvir). Contudo, sabe-se que a surdez (por si) não se constitui como impedimento para o aprendizado de outra língua. Há dificuldades, sem dúvida, porque o surdo opera em um modo linguístico distinto dos ouvintes, ou seja sua forma de expressão e representação do real é viabilizado pelo campo visuo-espacial (Quadros, 2012), trazendo diferenças nas maneiras de se relacionar com o mundo. Reconhecer tal especificidade linguística, conforme destacado por Lodi (2005) e Lacerda (2006), é uma condição indispensável para inserir os surdos nos ambientes escolares. Para essas autoras, essa peculiaridade linguística é a chave explicativa para a compreensão do papel da Língua de Sinais e da comunidade surda no desenvolvimento desse sujeito.

Ciente dessa questão Sandra (professora da sala de recursos) comenta:

*“Enquanto os educadores não se envolverem com o aluno surdo, eles não vão perceber que o aluno surdo é um menino normal. Ele só é surdo, mas a surdez dele vem da forma de ver”.*

Nesse contexto, Vitória (intérprete de Libras) explica:

*“Eu pensava que o surdo não podia abarcar o meu modo de interpretar o mundo, pensava que o meu domínio era uma coisa que ele não tinha. Mas, aí, é claro, eu sai dessa visão do “o que ele não tem” e entendi que, enquanto sujeito, pessoa, ele tem uma especificidade linguística que o torna pleno. Só que nada disso é respeitado na escola. Eles acreditam que incluir o surdo é jogar a Libras na escola, mas sabemos que é muito mais do que isso... É preciso respeitar a especificidade linguística, trazer a escola e os profissionais para dentro de todo um contexto diferenciado de cultura e de aprendizagem... É essa parte que é ignorada no processo”.*

Vitória (intérprete de Libras) e Sandra (professora da sala de recursos) destacam, em seus depoimentos, a necessidade de compreender que o estudante surdo traz consigo uma história na qual sua cultura se desenvolveu e, portanto, não trata-se apenas de um aluno com *necessidades educativas especiais*. Ela ressalta que o surdo apreende o mundo de modo distinto (se comparado com o aluno ouvinte). No entanto, ele é capaz de se desenvolver plenamente, tal como a maioria (ouvinte), se suas particularidades forem captadas/respeitadas pelos educadores. Ela afirma: *“É preciso respeitar a especificidade linguística, trazer a escola e os profissionais para dentro de todo um contexto diferenciado de cultura e de aprendizagem... É essa parte que é ignorada no processo”.*

Esse quadro, citado por Vitória, é comumente discutido por pesquisadores da área da surdez. Stumpf (2008), por exemplo, ao investigar como as dinâmicas escolares têm sido estruturadas para a inclusão educacional de surdos constata que a peculiaridade linguística dos estudantes é frequentemente questionada/negada nos ambientes escolares, tendo em vista que há o reconhecimento da Libras (por ser imposição legislativa), entretanto, ainda permanece uma

lacuna acerca da compreensão desta língua como símbolo (mais importante) para o empoderamento e pertencimento cultural do surdo.

A autora acrescenta que não somente a língua, mas, outras especificidades dos alunos são vistas como meros mecanismos para inseri-los no espaço físico da escola, de modo que, não há uma compreensão efetiva do significado de tais elementos para o desenvolvimento psicológico e emocional do surdo. Ademais, sabe-se que o modo como os educadores percebem o surdo e suas particularidades é determinante para a elaboração de estratégias pedagógicas e condução do processo educativo, como poderá ser observado no eito temático adiante.

### **Eixo A - O aluno surdo e as estratégias pedagógicas por ele demandadas**

#### **A.2) A posição dos profissionais frente às exigências educativas dos surdos: focalizando as estratégias pedagógicas**

De um modo geral, os profissionais, ao narrarem sobre as estratégias pedagógicas demandadas pelos alunos surdos, enaltecem as adaptações curriculares como ponto chave no âmbito do processo educativo. As adaptações, referem-se, principalmente, aos conteúdos, tempo de realização de atividades, elaboração de provas e avaliações no decorrer das atividades educacionais.

Eles também parecem crer que tais adaptações, modificações, concernentes ao currículo dos alunos com necessidades especiais, são suficientes (e centrais) para o ensino do aluno surdo. Não obstante, pode-se depreender dessa premissa que outras demandas específicas para as relações de ensino e aprendizagem desses estudantes (tais como a pedagogia da imagem e o intérprete) foram situadas, entretanto, de forma secundária.

Tim (coordenador de exatas), por exemplo, ao ser questionado sobre as estratégias pedagógicas para os surdos, aponta:

*“Dosar o ritmo da fala, cuidar da questão mais visual da aula, utilizar de mais recursos para que eles atinjam o nível de compreensão. E, quando a gente se dispõe a fazer isso, o ritmo da aula é diferente de uma sala onde eles não estão presentes.”*

Maria (coordenadora de linguagens e códigos) comenta estratégias semelhantes àquelas apontadas por Tim (coordenador de exatas):

*“Colocar os surdos sentados mais à frente; falar de maneira mais explicada para aqueles alunos, que fazem leitura labial, terem um pouco mais de acesso ao que o professor está falando.”*

*O professor, por sua vez, não deve falar de costas para os alunos. O professor deve falar sempre de frente para os alunos, para, depois, escrever no quadro e colocar no quadro esquemas mais explicativos. Por exemplo, se tiver que dar algum recado, tem que escrever no quadro...*



*Mas claro que isso atrapalha os alunos ouvintes, porque o ritmo vai mais lento, entendeu? Você vai um pouco mais devagar explicando. Eu observo muito isso até quando eu vou dar algum recado em sala de aula, quando eu preciso passar nas salas de aula pra dar qualquer aviso, um aviso sobre qualquer assunto. Eu observo que eu tô falando diferente na sala que tem surdo para que o intérprete pegue aquilo que eu tô falando... No entanto, prejudica os alunos ouvintes. Você vai em um ritmo muito mais lento para os alunos ouvintes.”*

De acordo com os relatos acima, metodologias e/ou estratégias devem ser transformadas/adaptadas nas salas em que há alunos surdos. No entanto, os profissionais elaboram práticas educativas ancoradas na oralidade e desarticuladas da Língua de Sinais, ou seja, incoerentes com o modelo de educação bilíngue, ideal para o ensino de surdos. Nessa linha, eles revelam que estão apoiados em uma pedagogia voltada para o aluno ouvinte e, em seus discursos, o estudante surdo é percebido como um obstáculo para a condução da aula (dos outros alunos), como pode ser visto no relato de Maria (coordenadora de linguagens e códigos): *“Mas claro que isso atrapalha os alunos ouvintes, porque o ritmo vai mais lento, entendeu? Você vai um pouco mais devagar explicando”*.

Nessa direção Lacerda (2000) explica:

A maior parte dos surdos atendidos no Brasil não tem podido ter acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades linguísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais. Os surdos encontram-se em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista, as quais pretendem em última análise que o aluno surdo comporte-se como um ouvinte, lendo nos lábios aquilo que não pode escutar, falando, lendo e escrevendo a Língua Portuguesa. Ou em escolas regulares, inseridos em classes de ouvintes nas quais, novamente, espera-se que ele se comporte como um ouvinte acompanhando os conteúdos preparados/pensados para as crianças ouvintes, sem que qualquer condição especial seja propiciada para que tal aprendizagem aconteça (Lacerda, 2000, p.2).

Os comentários tecidos pela autora podem ser observados no modo como os profissionais narram as estratégias pedagógicas. Assim, verifica-se questões importantes: a) o oralismo como principal orientação teórica e b) a noção do aluno surdo como um problema para o trabalho escolar. É importante destacar como esses educadores revelam o que muitos outros profissionais creem; a ideia de que o surdo atrapalha a aula do ouvinte.

Nesse contexto, Graça (coordenadora de humanas), ao se referir às estratégias pedagógicas, pontua:

*“A resposta do surdo é diferenciada, por isso a forma como eu vou dar aquela aula, naquela sala, tem que atingir aquele aluno surdo. Mais visual, mais chamativo. Plante bananeira, se for preciso! Mas eu tenho que ter um ritmo. E, aí, surge uma confusão. Eu tenho que ter um ritmo, que ritmo é esse? Dos ditos normais”*.

Graça afirma que recursos visuais são estratégias usualmente utilizadas com os surdos. No entanto, ela (Graça) e os outros coordenadores da escola destacam os seguintes fatores: a) a fala dos docentes em um ritmo mais lento, b) a posição do professor no campo visual do aluno. Chama atenção a ausência de discussões mais aprofundadas sobre uma pedagogia favorecedora da imagem que é indispensável para a elaboração do ensino pertinente aos surdos (Ribeiro, 2014). Tal estratégia é citada na fala dos coordenadores, entretanto, parece ser apenas mais um recurso, tendo em vista que atribui-se pouco valor.

O foco está, na verdade, em estratégias que, do ponto de vista dos educadores, favorecem a compreensão dos alunos surdos acerca dos conteúdos ministrados pela língua oral, como visto no depoimento de Maria (coordenadora de linguagens e códigos): *“Falar de maneira mais explicada para aqueles alunos que fazem leitura labial terem um pouco mais de acesso ao que o professor está falando”*

Entretanto, tais dinâmicas, por serem insuficientes para o surdo, tornam a aula enfadonha e com o *“ritmo lento”*, como citado por essa coordenadora e por Tim (coordenador de exatas). Observa-se na análise dos dados que os profissionais se utilizam de estratégias pedagógicas baseadas no canal oral-auditivo (pensadas para o aluno ouvinte), que é completamente irrelevante para aqueles que não ouvem. Contudo, os educadores parecem não perceber tal equívoco pedagógico.

Estudos (Guarinello et al, 2006; Kubaski & Moura, 2009) apontam que profissionais envolvidos com a educação de surdos, frequentemente, relatam que os alunos são lentos e possuem severas dificuldades para acompanhar as discussões acadêmicas, relacionar-se com os pares em classe, e, de um modo geral, aprender e desenvolver-se minimamente. Eles argumentam que a surdez explica e justifica a dificuldade pedagógica, mas não correlacionam os entraves nas relações de ensino e aprendizagem com as peculiaridades linguísticas e identitárias dos alunos surdos, que são bilíngues.

De certo modo, os profissionais entrevistados, aqui, apresentam queixas semelhantes, porém, as estratégias priorizadas por eles, parecem explicar as barreiras que enfrentam no processo educativo dos surdos. Não há em esforço em conhecer, de fato, quais são as necessidades dos surdos e como eles podem, a partir dessas necessidades, aprender.

João (professor de português como segunda língua), por exemplo, descarta, a priori, os recursos imagéticos, instrumento pedagógico elementar para o surdo. Ele explica:

*“Geralmente, eu trabalho com o texto e não faço adequação nenhuma no texto. Eu trabalho o texto como ele é. Leio o texto com eles, deixo que eles leiam sozinhos o texto. Que façam, que respondam, que façam interpretação. Embora seja muito recomendado que se use imagens com o surdo, eu procuro inicialmente não usar imagem, para não viciar. Eu percebi que muitos surdos ficavam viciados em fazer a leitura da imagem e não liam a palavra que estava ali escrita. E, aí, faziam uma interpretação legal porque tinham a imagem como apoio.*

*Mas quando você tirava a imagem, eles se perdiam no texto. Então, eu procuro inicialmente retirar a imagem; dou um texto sem imagem, para que eles tentem fazer a leitura, tirem as dúvidas, depois, eu leio com eles, eu explico, uso Libras para explicar aquele texto.”*

Ao discorrer sobre as metodologias, João (professor de português como segunda língua) afirma que imagens podem prejudicar a aprendizagem dos alunos surdos, visto que, para ele, o aluno se torna viciado, ou seja, dependente de algo que, supostamente, pode causar prejuízos à compreensão dos conteúdos. Desse modo, o entrevistado revela não compreender o sentido que tal recurso representa para desenvolvimento do surdo. Segundo Campello (2007), a singularidade visuo-espacial dos estudantes é contemplada com o uso de tais metodologias (exploratórias da imagem), considerando que a rota percorrida pelo surdo para significar o mundo depende/transcorre pela visão. Por isso, a autora defende a imagem como mecanismo de acessibilidade e elemento primordial para a promoção de uma inclusão ética, que parta do respeito e, principalmente, condicione o trabalho pedagógico às particularidades advindas dos alunos.

Nessa linha, Lebedeff (2010) descreve experiências de inclusão escolar nas quais professores se favoreceram ao adotar desenhos, figuras, multimídias entre outros instrumentos pedagógicos no letramento de crianças surdas. Destaca-se nesse estudo o conhecimento dos profissionais sobre as questões culturais da comunidade surda, elemento que, segundo a autora, determinou o modo como eles pensavam as estratégias e articulavam a Libras ao processo. Vale ressaltar que a Língua de Sinais é fundamental para viabilizar a leitura e interpretação dos recursos imagéticos, ou seja, indispensável para a pedagogia da imagem.

Para além disso, Stumpf (2008), sinaliza a necessidade premente do trabalho escolar que explore uma *pedagogia surda*. Isto significa ampliar e radicalizar no uso de estratégias e artefatos tecnológicos que são plataformas para aquisição do conhecimento acadêmico a partir da Língua de Sinais e de recursos visuais.

Nesse contexto, Campello (2007) acrescenta que na sociedade contemporânea a imagem assume um papel tão importante quanto os discursos verbais na aquisição de conhecimento. Por isso, é indispensável que os profissionais trabalhem metodologias e didáticas que explorem o pensamento crítico sobre a imagem, incentivando a interpretação dos recursos visuais e extrapolando as práticas tradicionais, calcadas exclusivamente na oralidade e na escrita. Sem dúvida, afirma a pesquisadora, há um reconhecimento, ainda incipiente, dos recursos visuais como linguagens não verbais, cujos suportes vão desde a tela do computador até o próprio corpo (Campello, 2007). Essas linguagens anunciam grandes contribuições para a educação de surdos, embora estudos na área da pedagogia visual ainda sejam escassos, o que implica a falta de direcionamento do trabalho docente sob esse enfoque.

Como pode ser observado na discussão teórica, a utilização de recursos visuais, em especial as imagens, é destacada como ferramenta pedagógica positiva na educação dos surdos. Todavia, referindo-se aos profissionais investigados na presente pesquisa, somente alguns, que trabalham na sala de recursos, argumentam a favor da essencialidade das estratégias privilegiadoras da imagem. Nessa linha, Sandra (professora da sala de recursos) comenta:

*“Eu uso desenhos, eu faço uma sequência de desenhos, porque, aí, eles entendem a sequência. Se eu tenho que falar de um filósofo, no caso da filosofia, eles precisam primeiro visualizar o nome dele, depois, eu faço os desenhos e faço uma transcrição visual da história que eu tenho que interpretar. Para eles, é bom. Toda forma desenhada para eles é melhor. No caso do verbo, eu não preciso usar o verbo “andar”. Eu não preciso usar o verbo no gerúndio, é só fazer o desenho que ele sabe que aquilo ali é uma ação, sabe que tem um movimento que está acontecendo. Então, a linguagem visual é muito importante sim. Nuance de cores, essas coisas. Em uma gama de cores, você vai só explicando a graduação, explicando não, apontando. Em um trabalho de artes, o visual é interessante. Para os surdos, o visual já é o bastante e, podem ser muitas informações, que eles vão conseguir captar perfeitamente. Se para nós, ouvintes, muita informação visual atrapalha, para eles nem chega a atrapalhar. A informação deles é realmente daquela forma... é visual.”*

Buzar (2009) explica que o trabalho pautado na imagem, assim como descrito por Sandra (professora da sala de recursos), faz parte da singularidade visuoespacial do surdo. A autora destaca que aqueles que não ouvem percorrem outro caminho para se expressar e se comunicar com o mundo.

Nesse contexto, Vitória (intérprete) apresenta outro ponto importante:

*“O surdo trabalha com a memória visual, pois quando você fica muito preso, em palavra, palavra, palavra isso vai se perdendo com mais facilidade na mente dele. Eu tenho contato com ex-alunos e eles me contam histórias: “... sabe Vitória nunca mais esqueci aquele conteúdo que a gente fez um filme para aula de filosofia!” Eles fizeram um filme em que tinham que trabalhar um tema na área de filosofia, eu não lembro o que era, mas era alguma coisa sobre relações, coisa de preconceito e discriminação. Havia um monte de conteúdo, então, a gente foi trabalhando os conteúdos à medida em que eles foram fazendo as entrevistas e questionando os colegas ouvintes sobre o tema. Por fim, fizeram o filme e editaram o filme sozinhos. Eles fizeram as entrevistas e eu não tive qualquer participação. Eu só ajudei a sistematizar as perguntas, mas no sentido de correção ortográfica e concordância do português. Eles fizeram as entrevistas sozinhos, editaram o vídeo e tiraram suas conclusões sozinhos daquela vivência. Isso é uma estratégia show de trabalhar. O professor, na época, ficou absolutamente encantado!”*

A atividade desenvolvida pela educadora, por ser estruturada em processos visuais, favoreceu o coletivo (composto por surdos e ouvintes) e oportunizou a exploração do conteúdo,

de modo mais qualificado, pelos estudantes surdos. Outro ponto crucial é a centralidade de dinâmicas que permitam a autoria do surdo, de modo que suas experiências (visuais) bilíngues sejam trabalhadas e discutidas pelos profissionais que conduzem o processo educativo.

Desse modo, as práticas que privilegiam a visualidade demonstram ser elemento importante no trabalho em sala de aula. As estratégias pedagógicas utilizadas pelos profissionais da sala de recurso, em geral, coadunam-se com as ideias discorridas na discussão teórica, que situa o desenvolvimento bicultural do surdo sob o prisma socioantropológico. Nesse viés, suas especificidades são respeitadas, principalmente no que tange aos modos de compreender o universo que o circunda; os surdos captam as informações a partir da visão, daí justifica-se a importância de uma educação privilegiadora dos recursos imagéticos. Mas não apenas isso, essa questão salienta que os profissionais que atuam com os surdos precisam compreender aspectos psicológicos e linguísticos que envolvem a condição bicultural. Isso significa dizer que tanto as questões relacionadas a dimensão cultural da surdez x a visão meramente orgânica, focada na deficiência (tratada no eixo anterior), como o entendimento da habilidade visual do surdo são elementos que precisam ser mais investigados nas áreas de conhecimento em que confluem a psicologia, a linguística e a pedagogia.

Nessa linha segundo Lebedeff (2010) e Campelo (2007), ainda há carência de práticas educativas que oportunizem a leitura e compreensão do mundo a partir da visão. Tais autoras afirmam que o surdo necessita de um letramento visual, uma proposta pedagógica específica. Contudo, na presente pesquisa, a proposta é de avanço nessa afirmação, pois não se trata, apenas, de elaborar uma pedagogia específica, mas de entender que para elaboração dessa pedagogia há elementos linguísticos e psicológicos, no que tange ao desenvolvimento bicultural e bilíngue do surdo, que precisam ser aprofundados e conhecidos pelos profissionais que atuam com esse público.

Essa proposta de análise se articula, também, com a ideia de que somente é possível compreender o sujeito surdo quando se aceita que sua fonte principal de comunicação não é auditiva, pois o surdo é bilíngue e se relaciona com o mundo prioritariamente pela Língua de Sinais. Essa especificidade não pode ficar alheia ao trabalho pedagógico. No entanto, Lebedeff (2010) ressalta que é justamente por essa condição ser frequentemente desrespeitada em ambientes escolares que existem altíssimos índices de fracasso e evasão desse alunado.

Embora pesquisas evidenciem (Campello, 2007; Pinto, Gomes & Nicot, 2012; Quadros, 2012;) a essencialidade do uso de recursos visuais em sala de aula, eles não são suficientes para que a barreira da linguagem seja vencida e o trabalho pedagógico seja bem qualificado como um todo. É também importante a presença do intérprete. Ou seja, os recursos visuais, tais como imagens, vídeos e desenhos, necessitam da atuação desse profissional para serem interpretados pelos surdos.

O alcance de resultados positivos pelos discentes ocorre a partir da interseção dos seguintes fatores: a) o reconhecimento da Língua de Sinais (como a primeira língua do surdo), b) o trabalho pautado na dimensão visuogestual (uso de imagens) e c) a participação do intérprete de Libras (Giordani, 2004; Silva, Silva & Silva, submetido).

Chama a atenção, no entanto, que o intérprete, figura comumente apontada em investigações sobre o tema aqui referido, (Lacerda, 2006; Silva, Silva & Silva, submetido) não apareceu de forma expressiva nas falas dos profissionais entrevistados. De fato, a atuação do intérprete foi caracterizada pelos profissionais apenas quando mencionada pela pesquisadora.

Para os profissionais pesquisados, o intérprete viabiliza a vida dos estudantes surdos na escola, mas, por outro lado, a atuação deste profissional, bem como dos educadores da sala de recursos, tornam os alunos dependentes de um interlocutor, que traduza o mundo para eles. Isto é, os intérpretes são vistos pelos educadores como *muletas pedagógicas*. Eles argumentam que a relação existente entre tais profissionais e os surdos assume um caráter assistencialista, tendo em vista, que os estudantes vivem seguindo-os pelos corredores da escola, e que estes, envolvem-se em questões que extrapolam o campo educativo. Sobre isso, Igor (supervisor pedagógico) comenta:

*“O intérprete de Libras, por exemplo, quando recebe alguma informação e precisa se deslocar para outra sala, é até engraçado, por que ele (referindo-se ao intérprete) sai na frente e o grupo de alunos surdos todo vai atrás. Então, se ele for para uma aula, os meninos vão atrás, como se fosse a mãe e seus patinhos. Então tem hora que eles tem que falar: “não, não, vocês vão ficar aqui nesse espaço!”*

Nessa direção, Vera (diretora) problematiza:

*“Eu entendo o processo de sofrimento, de exclusão, a batalha que um pai tem, a carga de um professor que atende surdez. Só que quando eu assumi como diretora eu vi que a coisa não é profissional. O que acontece é que o professor da sala de recurso e o intérprete de Libras se envolvem demais nas questões emocionais do surdo, das dificuldades, a família vem com um patamar emocional muito forte, e o aluno surdo também. Então, uma questão mais profissional nessas relações não existe ainda. Não quer dizer que nós tenhamos que ser indiferentes, de forma nenhuma, uma escola não pode jamais ser indiferente. O que estou querendo dizer é que, em todas as reuniões que eu participo, tanto com os profissionais que atendem surdos, como a família surda e o próprio surdo, essas dificuldades sociais se acumulam e, aí, a nossa parte profissional, que seria dar um atendimento melhor no âmbito didático pedagógico se dilui, você está entendendo? Então eu percebo essa questão paternalista, maternalista. O surdo não pode ser atendido dessa forma”.*

Sabe-se, no entanto, que os intérpretes e os profissionais da sala de recursos, muitas vezes, são os únicos da escola capazes de estabelecer uma relação direta com os surdos, em razão da questão linguística, por isso se tornam interlocutores das demandas gerais dos alunos.

São eles que estabelecem um elo com a comunidade ouvinte e com o conhecimento acadêmico, pois eles são responsáveis por mediar e traduzir o universo linguístico que permeia a escola, condição indispensável para a vida do surdo.

A visão dos entrevistados sobre o intérprete revela, mais uma vez, seus posicionamentos frente às demandas apresentadas pelos surdos, considerando que trata-se de um público diferenciado da maioria (razão da necessidade do trabalho de interpretação). Os profissionais parecem, apesar das críticas aos intérpretes, reconhecer isso, pois a inclusão dos surdos exige profissionais específicos para encaminhar os processos de ensino e aprendizagem. Porém, a compreensão sobre a função dos intérpretes e o diálogo entre eles (e os outros educadores envolvidos no processo de escolarização) é tema contraditório quando se pensa em processo de inclusão dos surdos. O relato de Maria (coordenadora de linguagens e códigos) traduz essa ideia:

*“O que eu percebo é que existem profissionais diferenciados, que trabalham em um ritmo diferenciado, que fazem a tradução diferenciada. Então, assim, até o professor regente, de certa forma, tem que se adaptar a isso. No mais, eu percebo que a gente não tem grandes dificuldades porque, de certa forma, a relação entre o professor regente e o intérprete de Libras é um diálogo em que as situações são discutidas e se buscam soluções. A gente consegue na reunião de coordenação colocar os pontos que estão dificultando o ensino dos surdos, e acabam fazendo com que as dificuldades sejam bem resolvidas. E a função que eu acredito ser dos intérpretes em sala de aula é fundamental. Porque até mesmo eu entendo, de certa forma, se eu tivesse o domínio da língua, mesmo assim haveria necessidade de professor intérprete em sala de aula. Mesmo eu tendo domínio da Libras, a presença dele seria fundamental para fazer a interpretação dessa aula, para que tenha um ritmo diferenciado, para que ele possa estar cuidando de alertar o outro (referindo-se ao aluno surdo) para que a aula flua. Mesmo o professor sabendo a linguagem haveria a necessidade do professor intérprete em sala de aula. Tanto é que na ausência do intérprete a gente tem grandes dificuldades em estar fazendo com que os surdos se envolvam e participem das atividades que a gente acredita ser fundamental. A conclusão que eu chego é que eu não conseguiria pensar em uma escola inclusiva com os alunos surdos inseridos em uma turma sem a presença do intérprete de Libras”.*

De um modo geral, os posicionamentos dos profissionais revelam que há pouca discussão sobre o trabalho específico com o surdo. Se por um lado, os intérpretes mantêm práticas fundamentadas nas demandas apresentadas pelos surdos (questões pertinentes à cultura, à língua etc), por outro lado, os profissionais, especialmente aqueles que não conhecem a cultura surda e a Língua de Sinais, parecem ignorar as necessidades educativas desse alunado. Considerando que o que dizem sobre as práticas voltadas para estes estudantes, bem como as estratégias descritas acima (em sua pouca diferenciação das práticas desenvolvidas com o aluno

ouvinte), o conhecimento superficial acerca da condição cultural do surdo é um problema que tem que ser enfrentado.

### **Eixo B - A Libras na escola e a educação bicultural dos surdos**

É importante evidenciar que, para os profissionais investigados, a comunicação é central para discutir a inclusão do surdo. Nesse contexto, a visão sobre a surdez está intrinsecamente ligada aos modos como eles compreendem os alunos e, de forma mais específica, o significado da Libras e do bilinguismo como fio condutor dos processos de escolarização dos estudantes.

Uma educação sob os moldes bilíngues considera a Língua de Sinais como fator central para o processo de escolarização, pois a língua é um elemento basilar da identidade cultural dos surdos e da comunidade à qual eles pertencem. Por isso, muitos autores (Lodi, 2013; Kelman, et al. 2011), advogam a favor do bilinguismo, como discutido anteriormente, pois, tal modelo, parte do respeito à língua do surdo e às especificidades advindas dela.

Nesse sentido, Vitória (intérprete de Libras) apresenta em seus comentários fortes críticas sobre o atual modelo de escola inclusiva no Distrito Federal, tendo em vista os pilares do bilinguismo:

*“O princípio de uma escola bilíngue é uma sala de aula em que há comunicação em duas línguas... Aqui, em Brasília, a gente tem umas três ou quatro escolas bilíngues inglês/português. As crianças que estudam nessas instituições estão em um ambiente bilíngue no qual o português não é a primeira língua. A escola inteira se comunica pela língua inglesa, as aulas são ministradas em inglês e o ambiente é de imersão nessa língua.*

*A cultura daquela língua alvo é respeitada em todos os seus aspectos porque acredita-se que o aprendizado da língua venha pela imersão na cultura. Comparando com o bilinguismo para os surdos, podemos compreender que a origem das falhas está na falta de imersão na cultura surda, gerando uma visão deturpada sobre a Língua de Sinais e sobre o aluno surdo. Isso ocorre porque os profissionais que trabalham na área entram, fazem um curso básico e, aí, passam por uma entrevista em um determinado setor que os qualifica como eficientes em Libras e, por conseguinte, prontos para o trabalho escolar com os meninos...*

*O erro mais grave é justamente a ausência de discussões mais profundas. Comigo aconteceu diferente... Quando eu tive o primeiro contato com uma pessoa surda, eu me senti mal, o problema estava em mim, eu não sabia me comunicar com a aluna surda... Pensei: “ela não pode vir a minha língua, mas eu posso ir à língua dela”. A minha primeira percepção foi inocente e infantil. Eu vi uma pessoa que falava uma outra língua e consegui visualizar que ela tinha uma forma de ser e de se comunicar, ela estava se comunicando, eu é que não abarcava isso. Então, eu fui aprender, buscar esse domínio do visual-espacial.*

Vitória (intérprete de Libras), ao discorrer sobre a implementação do bilinguismo na escola alerta para questões fundamentais: a) a importância dos profissionais saberem a Língua



de Sinais e b) o projeto escolar bilíngue que respeite igualmente as duas modalidades linguísticas adotadas. Além disso, ela faz uma denúncia sobre como a formação dos profissionais em Libras está sendo conduzida no DF. Vale ressaltar que a proficiência linguística dos educadores, somadas ao *capital cultural*, refletem diretamente em suas possibilidades criativas diante das exigências pedagógicas, que sob o prisma bilíngue perpassa em duas comunidades com línguas e culturas distintas que devem ser de domínio dos educadores.

Considerando a essencialidade da Língua de Sinais, Sandra (professora da sala de recursos) acrescenta:

*“A Libras é a língua deles mesmo! Nós, ouvintes, precisamos entender melhor a Libras para podermos nos comunicar. Enquanto tiver essa barreira de comunicação da nossa parte para eles, eles vão ficar sempre acuados, esperando alguém chegar perto, sem aquela força de se expressar. Apesar da língua deles abranger tudinho. Mas nós somos a maioria e a maioria oprime... oprime a língua deles.”*

Witkoski (2009) explica que, tradicionalmente, os surdos vivem sujeitados a uma posição de menos valia diante do ouvinte, principalmente, decorrente das representações ouvintistas (como discutido no eixo A). Tal lógica legitima a palavra falada e tudo que pertence à cultura majoritária ouvinte de modo imperativo, denotando nas esferas educativas, práticas pedagógicas normalizadoras (à minoria desviante do padrão) e a culminância do preconceito nas dinâmicas escolares cotidianas. Desse modo, a língua e as expressões surdas, por exemplo, são questionadas e observadas de modo aversivo (frequentemente adjetivadas como manifestações estranhas). Ou seja, as especificidades e diferenças tornam-se símbolo de opressão.

Nessa linha, Vera (diretora) explica:

*“Eu imaginava... por achar que a Língua de Sinais não é uma linguagem, que a leitura labial, colocar o aparelho etc. fosse uma questão interessante, importante para o surdo ... Mas eu li, tenho lido muito sobre o dano que é o aparelho para o surdo que começa a ouvir... eu não sabia! Implica até questões psicológicas. No primeiro momento, a gente pensa assim: “não, só basta ouvir!” Mas isso não é verdade. O ruído vai começar a gerar um estresse nele. A gente sabe dessa situação do aparelho, das cirurgias, do implante. Depois, eu vi o tanto que foi traumático; já li relatos de surdos falando o tanto que foi traumático a insistência de que ele tinha que aprender a linguagem labial, ou a linguagem escrita, a linguagem normal que a gente conhece. E, aí, eu achei, aí, é uma conclusão minha: que a Língua de Sinais é a que menos fere psicologicamente o surdo. E já que a ciência, ao que parece, tá provando que é uma linguagem mesmo, que ela atinge diversas esferas do cérebro responsáveis pela linguagem, então, eu acho que é o elemento mais natural para a gente lidar com o surdo”.*

De um modo geral, a discussão sobre a Libras na escola traz consigo os fundamentos nos quais os profissionais se calcam, principalmente, no que se refere à língua e a história do

surdo. Como visto em Sacks (2010), a língua dos surdos é uma extraordinária criação humana frente aos desafios derivados do modo como o mundo é, aparentemente, para eles, os criadores da Língua de Sinais: silencioso e/ou com poucos ruídos. Daí, a necessidade cultural de se criar uma língua pautada na visão. Quadros (1997), em um texto clássico sobre a cultura surda, afirma:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre as pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística (Quadros, 1997, p. 47).

Considerando o componente visuo-espacial particular desta língua (e outros elementos decorrentes da cultura surda), já discutidos anteriormente, os profissionais se posicionam contraditoriamente acerca dos modos como o trabalho pedagógico é desenvolvido, eles parecem saber que o trabalho com os surdos exige transformações pedagógicas, especialmente, em função da questão linguística, mas na prática, como pode ser visto acima, ainda há entraves para o desenvolvimento de: a) uma pedagogia diferenciada e b) exploração das dinâmicas escolares partindo da Língua de Sinais.

Destaca-se o fato investigativo, pois muitos dos entrevistados, mesmo cientes da importância desta Libras para a vida escolar do surdo, conduzem seus discursos em direção à Língua Portuguesa e pautam suas práticas escolares, de um modo geral, nesta língua. Daí decorre o problema de evasão e fracasso escolar do surdo (Quadros, 2006; Witkoski, 2009).

Maria (coordenadora de linguagens e códigos), por exemplo, pouco se refere à Libras ao narrar o dia-a-dia escolar. Ela argumenta que tal língua precisa existir na escola unicamente em razão da dificuldade e inabilidade dos estudantes surdos para aprender a Língua Portuguesa. Ela narra:

*“Pedagogicamente falando, eu acho que o professor regente, quando ele tem um pouco mais de conhecimento de Libras, ele também vai perceber que o vocabulário do surdo é muito mais reduzido que o vocabulário de um ouvinte. Então, se o professor regente tem conhecimento de Libras, ele também vai saber fazer com mais perfeição, essas adequações que ele faz. Por exemplo, na prática, o aluno surdo não tem domínio de pronome, preposição, artigo, da Língua Portuguesa, então, o professor quando vai ler o texto de um aluno surdo, ele já vai ter o olhar mais compassivo em relação àquela necessidade que o surdo tem, ou aquela limitação que o surdo tem, é só nesse sentido, que a Libras auxilia entendeu?”*

Esta visão parece ser disseminada entre os profissionais entrevistados, considerando que João (professor da sala de recursos), Graça (coordenadora de humanas) e Tim (coordenador de exatas) apresentam em seus relatos críticas sobre o modo como a Língua de Sinais é incorporada pelo surdo e pelos profissionais da sala de recursos. Eles alegam que os surdos deveriam se esforçar mais para compreender a língua da maioria e, desta maneira, descartar as amarras consequentes do uso da Língua de Sinais: por exemplo, ser dependente de um intérprete. Em face disso, está o conceito que eles têm a respeito da Libras: uma ferramenta de acesso, um instrumento, como pode ser observado no depoimento de Tim (coordenador de exatas):

*“Eu vejo a Libras para o surdo da seguinte forma... a gente tem que criar um meio de comunicação, estabelecer uma forma de linguagem entre pessoas ouvintes e pessoas surdas. E o que a gente tem hoje, e que eu acho que é de grande valia, é a Libras. Vamos pensar em uma situação em que não existisse essa linguagem, aí eu acredito que a comunicação seria muito mais dificultada. **Eu acho que é um recurso a mais positivo para que essa comunicação aconteça.** Como eu estou inserido em um contexto em que a Libras é essa linguagem, eu não conseguiria imaginar uma outra forma de comunicação. Eu acho que é bastante positiva essa linguagem para a comunicação entre os ouvintes e os surdos, os surdos e outros surdos”.*

Inicialmente o relato de Tim (coordenador de exatas) traz considerações positivas acerca da Língua de Sinais, entretanto, trechos (como o grifado) traduzem sutilmente o significado da Libras: um recurso ou espécie de ponte entre surdos e ouvintes. Os comentários dele refletem uma interpretação simplista sobre a função da Libras, de modo que parece não compreendê-la em sua plenitude, pois, não se trata de uma ferramenta para auxiliar a comunicação, ela é a língua mais importante para o ensino do surdo.

Nessa linha, Maria (coordenadora de linguagens e códigos) defende que a Libras é essencial para a socialização do surdo, entretanto, não deve ser o foco. Ela afirma que os surdos precisam dedicar-se para aprender o Português porque é uma demanda imediata nos processos de ensino e aprendizagem. Todavia, ela deixa explícito que a Libras não é uma língua que capacita o surdo. Ela comenta:

*“O fato do aluno surdo só ter domínio de Libras e não ter domínio extremo sobre a Língua Portuguesa é complicado. Tudo bem... nem os ouvintes têm exatamente esse domínio de Língua Portuguesa e para os surdos é muito mais difícil. Se o aluno que é surdo tem esse domínio estreito ou resumido de português, ele também tem um pouco mais de dificuldade, mas é uma questão de correr atrás, de aprender... A parte de Libras vem para facilitar. O acesso a Libras facilita muito mais no universo social do que no universo cognitivo. Então, eu acho que o acesso de Libras para os ouvintes ajudaria muito mais na socialização desse surdo, do surdo com o ouvinte, do que no aspecto cognitivo. Entendeu? Então, seria só nesse sentido, de alcançar um pouco mais.”*

O relato de Maria (coordenadora de linguagens e códigos) sugere que a Libras não é capaz de propiciar o desenvolvimento cognitivo por se tratar de um código distinto de uma língua genuinamente completa. Ela afirma: “*Se o aluno que é surdo tem esse domínio estreito ou resumido de Português, ele também tem um pouco mais de dificuldade, mas é uma questão de correr atrás, de aprender... A parte de Libras vem para facilitar*”. Por esse motivo, contra argumenta todas as pressuposições de um trabalho pedagógico que estabeleça-a como língua de instrução.

Seguindo esse raciocínio, Igor (supervisor pedagógico) relata que o uso da Libras é necessário para a inclusão, mas aponta que a falta de universalidade cria empecilhos para o processo educativo. Ele adverte:

*“Tem alunos surdos que estão extremamente defasados, praticamente analfabetos, tamanha é a pobreza da Ling... dos códigos que eles têm. Então, isso dificulta muito o aprendizado dele, porque como o universo de língua dele é muito pequeno, é muito restrito, e você chega com um monte de informações para esse menino, ele não consegue absorver um terço dessas informações, entendeu? Os intérpretes, por mais que eles queiram ajudar, eles ficam limitados por causa dessas linguagens que são diferentes.”*

As críticas tecidas por Igor (supervisor pedagógico) trazem duas questões que comumente são discutidas em investigações sobre as línguas de sinais em interface com os processos de escolarização do surdo: a) a aprendizagem tardia da língua pelos surdos (considerando que a maioria das crianças nascem em famílias de pais ouvintes) e b) a estrutura das línguas de sinais (Lebedeff, 2010).

No caso específico dos estudantes surdos, narrados por ele, depreende-se que ainda estão se apropriando da Língua de Sinais, no entanto, para Igor (supervisor pedagógico) o problema referente à alfabetização dos surdos está na Libras, ou seja, o educador acredita que tal língua é um problema. Ele evidencia que ela apresenta uma estrutura pobre, reduzida e não universalizada, atrasando o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, como fica claro em sua fala: “*Tem alunos surdos que estão extremamente defasados, praticamente analfabetos, tamanha é a pobreza da Ling... dos códigos que eles têm*”.

Quadros (1997) explica que a Libras, assim como todas as línguas de sinais, possuem estruturas completas e distintas das línguas orais, porém apresenta fenômenos semelhantes, por exemplo, as variações linguísticas. A autora relata que as línguas estão articuladas com as comunidades nas quais são faladas/sinalizadas, daí, justifica-se a importância do desenvolvimento linguístico entrelaçado com o cultural, no qual desdobram-se os modos específicos de representação da língua (expressões e gírias). Não há portanto, Língua que se delineie universal, elas variam de acordo com a comunidade, o país e região do país em que são utilizadas.

O posicionamento de Igor (supervisor pedagógico) e de alguns entrevistados refletem o pouco conhecimento acerca, não apenas da Libras, mas do mundo dos surdos, de um modo geral. Em meandros, seus discursos se voltam para a defesa de uma educação padronizada sob a ótica do aluno ouvinte, em que, contraditoriamente, fala-se sobre as especificidades advindas dos alunos. Porém, na prática, a pedagogia, a língua e a cultura excluem aqueles que destoam do padrão.

Tal realidade pode ser vista a partir do depoimento de Graça (coordenadora de humanas) ao discutir o modo como percebe a Libras no espaço escolar. Ela argumenta que o surdo não pode se ater a um universo linguístico não compartilhado com a maioria, e que, por isso, a escola deve insistir e forçar na aprendizagem via Português (na qualidade de primeira língua) pois, segundo ela, isso incluirá o surdo verdadeiramente na sociedade.

Ela (coordenadora de humanas) problematiza:

*“O mundo não fala Libras, ele (referindo-se ao aluno surdo) está no mundo, mas o mundo não fala Libras. Eu não falo Libras, eu uso o básico de comunicação. Mas ele não está incluído? Além disso, ele não tem o entendimento da língua portuguesa. Ele não tem e ele não faz. Então, ele não faz o entendimento, não entende as coisas. Eu saberia me comunicar melhor com ele, formular o texto de um jeito mais pertinente à ele, mas ele não tem, às vezes, o mínimo de entendimento. Até pela leitura, até pela escrita. Então, você fica rendido... sem saber o que fazer. Porque ele não tem o pensamento, porque a formação de conhecimento dele é diferenciada e o mínimo que entende é em Libras. E seu desenvolvimento não chega a ser tão próximo (ao do ouvinte). Ele pode ser diferenciado, mas eu tinha que caminhar para uma proximidade maior. Porque o nosso mundo fala português, fala a língua portuguesa. Então, ele deveria ser capaz de se comunicar com um bilhete, com qualquer coisa, como é que ele se comunica lá fora?”*

Entre outros fatores, Graça (coordenadora de humanas) alega que não há incentivo para o desenvolvimento acadêmico do surdo pela Libras, por ser uma língua não reconhecida e severamente combatida por representantes da comunidade escolar. Ela justifica tais argumentos:

*“Tem pais que nem gostam que os meninos aprendam Libras. Chegam meninos aqui sem Libras no ensino médio, que a mãe não gosta, não aceita e não quer que eles aprendam. Muito engraçado o posicionamento dela: “ah, meu filho parece um macaco”. Assusta? Eu também me assustei: “Eu não quero que meu filho fique parecendo um macaquinho”... porque eles falam com as mãos e isso chama a atenção né?”*

Apresentar comentários feitos por uma mãe de aluno surdo parece ser o mecanismo utilizado por Graça (coordenadora de humanas) para apresentar preceitos sociais acerca da Libras, do surdo e, mais confortavelmente, tecer críticas sobre as expressões faciais e os movimentos corporais que constituem os sinais. Ela revela, portanto, que as peculiaridades dos surdos (advindas de sua cultura) são vistas com estranhamento e aversão, não obstante, a

manifestação da Libras é percebida como uma espécie de trejeito ou gestos cômicos que despertam olhares negativos.

Os posicionamentos de alguns profissionais entrevistados revelam que ainda há bastante preconceito relacionado à Libras, normalmente, apoiado em concepções pouco fundamentadas. Tais profissionais negam constantemente a validade de um ensino que priorize a Libras e questionam o modo como os profissionais da sala de recursos se apropriam exclusivamente de tal língua, apesar de permanecerem apresentando severas dificuldades para conduzir o processo educativo dos surdos, seguindo o modelo que acreditam ser o ideal, pois prioriza a oralidade. Por outro lado, os depoimentos anunciam a necessidade de discussões mais aprofundadas no que tange à família e o impacto de suas concepções, especificamente, no tocante à Libras e à educação do surdo.

### **Eixo C - A inclusão escolar e os desafios da escola na formação do sujeito surdo bilíngue**

Com relação aos desafios referentes à inclusão escolar do surdo, os profissionais apontam alguns problemas derivados, em geral, do impacto da cultura surda na vida escolar e discutem soluções para tornar as dinâmicas escolares mais produtivas.

Dessa forma, narram situações diárias nas quais qualificam o comportamento dos estudantes nas classes comuns (mistas), no pátio e nas salas de recursos, enfatizando o modo como eles se relacionam com os colegas e funcionários da escola.

Nesse contexto, Vitória (intérprete) comenta sobre os surdos:

*“Eles formam um grupo isolado. Ficam reunidos nos intervalos, na sala de recurso, na parada de ônibus. Ou seja, constituem o grupinho deles e existe pouca interação com os ouvintes porque os ouvintes não falam Libras”.*

João (professor de português como segunda língua) também enfatiza a relação isolada do grupo de estudantes surdos na escola e acrescenta:

*“Eles gostam de conversar entre eles. Em sala de aula, eles conversam o tempo inteiro, sem fazer barulho. Temos que chamar a atenção deles, mas eles não atrapalham a aula”.*

Sandra (professora da sala de recursos) faz as mesmas observações, no entanto, complementa que para o estudante surdo a escola é locus privilegiado para as interações sociais entre surdos pois, muitas vezes, é o único lugar em que ele encontra espaço para interagir com outras pessoas surdas. Na reunião preliminar com os participantes, Sandra (professora da sala de recursos) argumenta:

*“Olha só, a minha tese é que a escola é como um ponto cultural para eles. Eles vêm pra escola para se unir, se agrupar e trocar afinidades com os outros surdos; porque eles são estrangeiros em casa, não têm com quem conversar. Imagina você na China, querendo comer, entra numa lanchonete e os donos lhe oferecem um cardápio com o menu em chinês? É mais ou*

*menos o que eles sentem no mundo em volta deles. Eles vêm pra escola com o interesse em estudar e encontrar com outros surdos para conversar.”*

Depreende-se dos relatos, que os surdos, em razão da questão linguística, preferem estar acompanhados de colegas e de educadores que estabeleçam a comunicação em Libras, a língua mais adequada a eles. João comenta: *“Eles gostam de conversar entre eles”*. Por outro lado, alguns profissionais suscitam que tal comportamento, isolado do grande grupo, desarticula os estudantes dos processos de socialização, impedem as trocas de informações, isto é, traz prejuízos para integração dos surdos junto aos ouvintes; citado pelos entrevistados como uma das funções prioritárias da inclusão escolar. Mas há aqui um outro aspecto; a Língua de Sinais não é vivida na escola, haja vista, que o isolamento dos surdos significa a não circularidade de sua língua, prejudicando verdadeiramente o desenvolvimento e sociabilidade comuns nas relações escolares, como poderá ser visto nos relatos a seguir.

Nesse sentido, Igor (supervisor pedagógico) aponta que a barreira linguística é um desafio para incluir os surdos, considerando que a impossibilidade de comunicação com os alunos cria um distanciamento entre o universo dele (de ouvinte) e o mundo dos estudantes. Ele relata:

*“Eu penso assim, eu poderia fazer um trabalho a mais, tentar ampliar essa coisa... inclusive, até os meninos ouvintes solicitam: Por que a gente não tem projetos específicos unificando a linguagem dos surdos e dos não surdos? Por que os professores e os alunos também não têm esse curso de Libras? Por que a gente não pode desenvolver um projeto para tentar fazer isso? Entre outras coisas, né? Aquela coisa que fosse realmente uma integração e que cada vez mais diferenciasse menos o aluno surdo e inserisse ele mais ainda dentro da escola. Não que eles não sejam inseridos, mas você vê que mesmo assim, com toda essa inserção, eles são um pouco meio que isolados. Talvez até pela deficiência, mas até também pelos outros, que não conseguem se comunicar e aí eles vão ficando no grupinho deles, são muito isolados.*

Assim como Igor (supervisor pedagógico), Tim (coordenador de exatas) coloca a linguagem em foco ao argumentar sobre as dificuldades do processo de inclusão. Ele comenta:

*Eu acho que, primeiro, é a questão da comunicação. Exceto as pessoas da sala de recurso, alguns colegas têm domínio da língua, que é a Libras. A gente tem um percentual de professores, de servidores, do pessoal que trabalha no apoio, que não tem o domínio da Língua de Sinais. Então, eu acho que o grande problema é que a escola não tem nenhum projeto relacionado a isso, para vencer essa barreira da linguagem. Então, isso é um ponto que dificulta, algo que a gente precisa melhorar. Mas isso já tem sido pensado. Planejamos ter um projeto de Libras, para ser disponibilizado tanto para professores, alunos e servidores. Então, o primeiro ponto eu acho que seria isso, vencer essa questão, vencer essa barreira imposta pela linguagem mesmo. E um ponto positivo seria a superação disso... porque a gente percebe, às*

vezes, que, em um dado momento, você recebe um aluno surdo e naquele instante não tem o intérprete de Libras do lado, fica muito difícil a comunicação. Eu acho que o momento do aluno na escola não é só aquele, ali, da sala de aula, a escola tem que ser mais do que isso, e a gente enfrenta essa dificuldade.

Vera (diretora) se posiciona de maneira semelhante aos colegas de trabalho, entretanto, aponta alguns aparatos tecnológicos e mudanças logísticas como ponto positivo para a inclusão. Ela ressalta:

*“Uma coisa que eu já tenho pensado coletivamente é que o falante tem que se apropriar da Língua de Sinais, como forma de melhorar a inclusão dos meninos. A gente sempre pensa o inverso. Então, isso é uma coisa que eu quero fazer. Eu acho que a gente não conseguiu avançar na discussão do Projeto Político Pedagógico da escola, nós queremos um projeto que nós tenhamos algo para todo mundo, para os falantes, para que todo mundo possa entender, para que o porteiro possa saber Língua de Sinais, para que eu possa, para qualquer pessoa que não seja da sala de recursos ou intérprete... até mesmo os colegas de sala aprendam. Esse é um projeto!*

*O outro é a sinalização da escola. Nós também começamos, mas não terminamos, mas a minha proposta é que a gente faça a sinalização adequada para o surdo na escola. Não só no universo na sala de aula, mas em toda a escola. Para que alguém que entre aqui perceba que é uma escola que tem um pólo. Porque você que entrou aqui, tem alguma coisa que indique isso? Que é uma escola pólo de surdez? Não tem. Então, quero uma escola que qualquer pessoa entre e saiba de imediato que você está... no espaço cultural em que há alunos surdos. Eu coloquei um banner, bem grande, com o alfabeto, que é uma forma de chamar atenção”.*

Os trechos de entrevistas apresentados acima revelam que há uma preocupação referente à formação profissional para apoiá-los no processo educativo, especialmente cursos de Libras, citado pelos entrevistados como fator que poderia minimizar os conflitos gerados pela incompatibilidade linguística, bem como o problema da integração social do surdo (destacado como uma das maiores dificuldades da educação deles).

Merselian & Vitaliano (2011) também consideram que o processo formativo dos educadores de surdos é um dos fatores que afeta a inclusão escolar, tendo em vista que os conceitos que os profissionais fazem sobre a surdez, a Libras, a pedagogia e o impacto cultural inerente à inserção do surdo na escola servem de plataforma para a condução do trabalho escolar. Além disso, as autoras elucidam que não basta ter proficiência na Língua de sinais, é impreterível o envolvimento dos profissionais com as questões pertinentes à comunidade surda, considerando que tal aproximação ampliará as possibilidades dos educadores responderem às demandas dos alunos.

Nessa perspectiva, Vitória (intérprete) salienta que muitos conflitos que perpassam a inclusão do surdo relacionam-se com a desarticulação entre as propostas educacionais e o desejo



dos surdos, que são expressados pela comunidade à qual pertencem. Ela relata que a maioria dos professores, por subestimarem a capacidade de o surdo aprender e se desenvolver academicamente, conduzem as práticas escolares de forma pouco cuidadosa (como esclarecido no eixo analítico A2) e apontam as características dos surdos como fator que dificulta a real inclusão escolar; significadas, muitas vezes, como (apenas) inserir os estudantes nos espaços com os ouvintes.

De fato, entre os profissionais investigados, há uma consonância de ideias em prol de uma inclusão menos segregadora, pautada na (idealizada) escola *apetrechada* de suportes tecnológicos. Nessa escola, as dependências seriam aproveitadas pelos alunos e a diversidade cultural advinda do alunado enriqueceria os intercâmbios correntes na comunidade escolar. Essa escola está no *dever*, e o caminho para se chegar a ela ainda é muito contraditório quando se coloca em pauta questões como: desenvolvimento bicultural, escola bilíngue e Língua de Sinais.

No entanto, como visto no referencial teórico desta pesquisa (Lacerda, 2006; Mendonça, 2013; Witkoski, 2009), é necessário rever em quais medidas tal inclusão pode criar condições pertinentes ao desenvolvimento e à apropriação dos estudantes (com necessidades educacionais especiais) acerca dos conhecimentos historicamente produzidos. Essa é uma questão primordial no que diz respeito ao processo de escolarização, além disso, tema constantemente discutido no campo da educação dos surdos, no qual o fracasso escolar é uma realidade (Almeida, 2011; Lacerda, 2007; Quadros, 2012; Ribeiro, 2014).

Quadros (2006), por exemplo, ao investigar a inclusão escolar de surdos em escolas públicas de Santa Catarina, constata uma severa defasagem acadêmica dos alunos em fase conclusiva da educação básica. Em sua investigação, os estudantes apresentavam dificuldades na leitura e na escrita indicativas de uma fraca alfabetização. A autora sugere que as práticas escolares inapropriadas podem explicar o desempenho escolar dos surdos; fruto do pouco aprofundamento teórico dos profissionais acerca das peculiaridades discentes. As considerações da pesquisadora coadunam-se com os dados encontrados aqui.

Os relatos de Maria (coordenadora de linguagens e códigos), por exemplo, revelam como tem sido o aproveitamento dos estudantes surdos no atual modelo vigente de inclusão:

*“Nós já recebemos alunos, aqui, que são excelentes copistas, você pode entregar a bíblia que o moleque copia a bíblia em quinze minutos, sem dificuldade nenhuma. Você pergunta para ele o que ele escreveu e ele não reconhece o próprio nome. E o aluno chega ao ensino médio desse jeito, entendeu? Então, é assim... esse aluno durante toda a vida dele é ignorado, é passado para frente, como se fosse assim, é um problema e eu não quero retê-lo comigo. Já que eu não sei o que fazer sobre esse problema, eu vou passar esse problema para frente. Lá na frente, quando ele precisar disso aqui, ele vai atrás. Mas não é assim. Esse não deve ser o papel da escola”*

O relato de Sandra (professora da sala de recursos) coaduna-se com os aspectos apontados por Maria (coordenadora de linguagens e códigos):

*“Eles são copistas, os professores passam vários textos, eles copiam. Pede pra fazer o resumo, eles resumem. Na verdade, os surdos não estão sabendo que eles estão usando frases, eles estão tirando frases e usando outras, é o resumo do surdo se você oralizar. E isso os professores pedem sempre, achando que tá facilitando.”*

De um modo geral, o quadro apresentado por Maria (coordenadora de linguagens e códigos) e Sandra (professora da sala de recursos) reflete as consequências graves dos processos de escolarização aos quais os surdos, tradicionalmente, têm sido submetidos. Os depoimentos dos profissionais investigados na presente pesquisa revelam que, ainda hoje, o sistema educacional enfrenta obstáculos na implementação de uma proposta bilíngue qualificada, razão que justifica o rendimento escolar pouco satisfatório de muitos estudantes surdos.

Na verdade, concepções antigas que fundamentavam a educação dos surdos não são facilmente substituídas pelos educadores que, nesse contexto, não conseguem responder as demandas dos estudantes, porém, contraditoriamente, permanecem com práticas cristalizadas.

Em acordo a esse pensamento, Silva & Abreu (2013) e Skliar (2003), explicam que as diversas compreensões sobre educação de surdos e metodologias bilíngues não têm conseguido desencadear um processo bem-sucedido na atual escola inclusiva. Eles observam que diversas práticas institucionais, autointituladas bilíngues, ainda têm enraizadas percepções antigas sobre a surdez, baseadas em concepções do modelo clínico, oralista e assistencialista de educação para surdos. Isso não é diferente do que foi encontrado nessa investigação.

Tal situação, citada pelos autores, converge com as ideias apresentadas por Vitória (intérprete de Libras). Ela denuncia a inclusão escolar (sob os moldes atuais) como o principal problema no que tange à educação do surdo, tendo em vista que a escola não está sendo pensada para essa parcela de estudantes. Nesse sentido, ela sugere a escola bilíngue para surdos como o caminho mais pertinente aos estudantes. Ela relata:

*“Precisamos ouvir a voz do interessado porque se o professor regente, eu que sou a intérprete, o professor da sala de recursos e os outros profissionais não trabalham para o interessado, estão trabalhando para quem? Pra mim mesmo? Esse não é o fim da educação. Essa educação tem que priorizar, como a gente fala sempre: um processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento pelos alunos... não estamos falando dos profissionais, estamos falando do aluno, da pessoa que vai aprender. Então, ouvir a demanda dele é mais do que útil é necessário, é imprescindível. E, aí, a comunidade surda traz essa demanda, nós queremos a escola bilíngue, mas porque a escola bilíngue? Porque na escola bilíngue você pega essa salada inteira de profissionais e coloca à mercê do surdo. O professor vai dar uma aula absoluta e fazer o conhecimento avançar, não precisa de tantos intermediários... Todos os intermediários, na inclusão, servem pra que o surdo tenha acesso ao mundo, que mundo? Ao*

*mundo do ouvinte, do dominador, que não é o mundo dele. A inclusão ela não serve ao surdo, ela serve ao mundo ouvinte! É para o surdo continuar se adequando ao mundo da maioria”.*

O posicionamento de Vitória, coaduna-se com os comentários de Sandra (professora da sala de recursos). Ela sugere a escola bilíngue como ideal para o ensino do surdo, considerando os entraves notados por ela na inclusão educacional: a) profissionais mal preparados para atender às demandas dos alunos, e b) destituição da Libras (entre outros fatores), que culminam em processos educativos pouco efetivos para os estudantes. Ela comenta: *“Porque na escola bilíngue você pega essa salada inteira de profissionais e coloca à mercê do surdo. O professor vai dar uma aula absoluta e fazer o conhecimento avançar, não precisa de tantos intermediários... Todos os intermediários, na inclusão, servem pra que o surdo tenha acesso ao mundo, que mundo? Ao mundo do ouvinte, do dominador, que não é o mundo dele”.* Esse debate articula-se à outra questão: a luta político-pedagógica da comunidade surda pelo direito à educação que contemple sua língua e cultura (Sá, 2011).

Segundo, Lodi, Drago & Albres (2013) experiências em escolas bilíngues, realizadas no município de São Paulo, têm buscado responder às necessidades pedagógicas dos surdos na medida em que novas atuações profissionais são inseridas no contexto escolar: o instrutor surdo, professor surdo e o professor bilíngue, por exemplo. Além disso, as autoras alertam que a inclusão social dos estudantes surdos ocorre em diferentes metodologias educacionais e diferentes espaços sociais (quer seja nas escolas regulares, em escolas direcionadas para os surdos ou em lugares de convívio). O que interessa às autoras é o acesso ao conhecimento que, na opinião delas, deveria ser a principal preocupação da escola.

De um modo geral, a escola bilíngue, calcada em princípios diferentes da escola inclusiva, apresenta-se como um espaço em que o surdo pode aprender a partir da Libras e, portanto, viver situações escolares semelhantes às que os ouvintes vivem.

No interior de uma escola bilíngue para surdos (que prioriza às necessidades dos surdos e é pensada para eles), considera-se a partilha dos elementos culturais específicos da comunidade surda em chances igualitárias de partilha dos elementos culturais da comunidade ouvinte. Com relação aos profissionais, busca-se a melhoria de condições para a condução das aulas (tendo em vista o conhecimento acerca da surdez e do surdo). Ademais, a figura do professor surdo, elementar nesse cenário, promove a transformação e redimensionamento dos olhares das crianças e jovens surdos sobre si e suas possibilidades de crescimento acadêmico (Lodi, 2013; Merselian & Vitaliano, 2011).

Especificamente sobre esse tema constata-se nos depoimentos dos profissionais uma preocupação concernente, novamente, aos processos de socialização. Para eles, uma escola exclusiva significa apartar o surdo do mundo, como outrora ocorria nas instituições especializadas. João (professor de português como segunda língua) argumenta:

*“Meu medo é que hoje crie-se a escola bilíngue e, amanhã, crie-se uma cidade só de surdos e, depois de amanhã, crie-se um país só de surdos. Aí, a coisa vai crescendo, crescendo... Por que? Por que o surdo acha que não faz parte desse mundo, que não faz parte da sociedade? Eu acho uma tristeza não poder conviver com outros surdos e retornar àquela visão das antigas escolas. Se um dia voltar esse grau de apartheid, eu acho um prejuízo. Por isso, que eu penso que uma escola mista é mais adequada. A gente precisa continuar convivendo, a gente precisa continuar aprendendo com os outros. Os surdo me ensina muito...”*

Outro ponto que depreende desse relato é que a preocupação imediata não está relacionada ao ensino do surdo em si. Mesmo concordando com as vantagens de um ensino em Libras e de professores cientes da necessidade do surdo (entre outros aspectos que compõem a escola bilíngue), João (professor de português como segunda língua) justifica seus argumentos apontando razões desarticuladas do processo de escolarização em que se pauta a discussão. Ele se compromete com uma defesa da integração social: *“Por isso, que eu penso que uma escola mista é mais adequada. A gente precisa continuar convivendo, a gente precisa continuar aprendendo com os outros. Os surdo me ensina muito...”*. O debate revela uma posição política e ideológica sobre as pautas identitárias.

Não obstante, os profissionais, de um modo geral, posicionam-se como João (professor de português como segunda língua), ao elaborar suas críticas sobre a escola bilíngue. No entanto, outro ponto é somado para apoiar suas pressuposições: o questionamento sobre a capacidade de um professor surdo para o ensino, por exemplo. Sobre isso, Graça (coordinadora de humanas) discute:

*“O professor surdo recai nos mesmos problemas do aluno surdo. Como é que esse professor surdo vai atingir se estamos em um mundo de inclusão? Me explica como ele vai exercer o seu papel? Então inverta a situação no sentido de como é difícil para o surdo se incluir no dia-a-dia, e pensa como é complicada a situação de trabalho, como ele vai... inverte, inverte o dia-a-dia, é muita dificuldade. Ele vai precisar de uma boa oralidade, de um bom entendimento das coisas. Como vai fazer? E a autonomia? Lembra da situação do surdo? Então ele não vai conseguir nunca chegar... eu estou falando nunca não é nunca, a gente sabe, mas a demanda deles é muito difícil, como é que ele vai alcançar? O pensamento é diferente, a fluência é diferente, a proficiência é diferente. E como é que eu vou ter esse profissional incluído dentro de uma situação, de uma demanda normal? Ele sempre vai ficar à mercê, porque não tem a capacitação necessária.”*

Observa-se, portanto, divergentes olhares a respeito dos desafios frente ao processo de inclusão educacional do surdo. Parte dos depoimentos revelam visões articuladas (muitas vezes, politizadas) com as causas dos surdos, nos quais são priorizadas as diferenças culturais dos estudantes conduzidas por práticas acadêmicas também diferenciadas. Por outro lado, há posicionamentos ancorados no modelo de integração social.

### **Comentários gerais**

Evidencia-se, nesta pesquisa, a importância de estudos que focalizam os posicionamentos de profissionais envolvidos diretamente e indiretamente na inclusão escolar de surdos, tendo como referência a proposta bilíngue. Nessa direção, pôde-se compreender as concepções dos profissionais sobre o processo de escolarização dos estudantes surdos.

Os relatos apresentaram visões distintas sobre o surdo: ora conceituados como deficientes, ora descritos a partir de suas singularidades culturais. Tais considerações, por outro lado, determinam os modos como os educadores percebem as práticas educativas ideais para encaminhar a aquisição de conhecimentos, bem como, o desenvolvimento (linguístico, social, psicológico) dos alunos.

Nas entrevistas, os participantes refletiram acerca das estratégias pedagógicas, da questão linguística, do impacto cultural inerente à inclusão escolar e dos desafios imputados à essa dinâmica. Além disso, formularam críticas aos processos de escolarização dos surdos, chamando a atenção para o modo como a Língua de Sinais é trabalhada na escola. O pouco conhecimento sobre o surdo e a surdez, somado à não proficiência em Libras dos educadores, explicam parte das dificuldades que eles sentem diante das exigências acadêmicas.

As bases conclusivas da investigação apontam, entre outros, que o acesso à Libras e a presença do intérprete (articulado com o uso de recursos imagéticos) são aspectos essenciais para a aprendizagem dos surdos, no entanto, secundarizadas por muitos profissionais. Tais aspectos precisam ser priorizados na implementação de projetos acadêmicos bilíngues que se comprometam com esse alunado.

Para além, os depoimentos sugerem desdobramentos interessantes sobre o papel de instrutores e professores surdos na escolarização desses sujeitos, assim como a urgência de criação de políticas educacionais que viabilizem e incentivem uma escola de surdos, para surdos e com surdos.

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os posicionamentos dos profissionais envolvidos na inclusão educacional de surdos, objeto investigado na presente pesquisa, trouxeram à tona questões sobre as demandas culturais, linguísticas, pedagógicas e o impacto desses elementos no desenvolvimento bicultural do surdo. Tal debate está situado nas interfaces entre Psicologia e Educação, haja vista a singularidade dos processos simbólicos dos estudantes (que se constituem na Língua de Sinais) e o reflexo dessa condição no campo educativo.

Como visto na análise, a condição bilíngue e bicultural traz exigências que, se desprezadas, acarretam prejuízos para o desenvolvimento acadêmico, comprometimentos cognitivos e desdobramentos sérios para a vida do surdo como, por exemplo, o não empoderamento e desvantagens nas relações sociais.

Além disso, a pesquisa revelou o modo como a inclusão educacional tem sido conduzida, considerando os processos de formação dos profissionais do DF, que merecem atenção e discussões mais aprofundadas. Percebeu-se que há uma lacuna na formação conceitual sobre a surdez, o surdo e a Língua de Sinais nos quais estão situados e marginalizados os maiores problemas de ordem pedagógica.

Essas lacunas estão diretamente ligadas ao modo como as políticas públicas têm priorizado (ou não) os processos formativos dos professores. Há uma distância entre o que as diretrizes governamentais deliberam e o que acontece na sala de aula. Esse hiato traz distorções no processo educacional e não consegue resolver o problema dos surdos: os fracassos escolares e as evasões ainda são frequentes na vida acadêmica desses sujeitos.

Como visto na análise, os profissionais conhecem as demandas para a inclusão educacional dos surdos, no entanto, desenvolvem práticas pouco fundamentadas as necessidades apresentadas pelo público, por isso, enfrentam severas dificuldades para ensinar. Tal situação indica incongruências mais amplas relacionadas ao modo como o propósito político da inclusão foi apregoado e como os educadores foram preparados para materializá-lo na escola.

Notoriamente, tais debates não tratam apenas a questão educativa dos surdos e a formação dos profissionais, pois, como visto na pesquisa, há outros participantes do cenário educacional. Para a retração da lacuna investigativa (referente aos conceitos que tangenciam as práticas pedagógicas voltadas aos surdos) devem ser contemplados os representantes familiares e os próprios estudantes, foco para futuras análises.

Os fatores levantados nesse empreendimento investigativo refletem a necessidade de revisão das práticas educacionais e as condições às quais estão pautadas a inclusão dos estudantes. A formação bicultural e bilíngue de surdos, diante das constatações da presente pesquisa, precisa ser reconhecida e colocada em prática na escola. Para tanto, profissionais e comunidade escolar devem compreender que a língua e a cultura surda não são apenas

mecanismos para incluí-lo; tais elementos constituem a identidade dos surdos. O desprezo e negligência à essa singularidade dentro da escola compromete as possibilidades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, K.S. (2011). A inclusão de um aluno surdo no Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual Regular. (Monografia não publicada), Universidade Presbiteriana Mackenzie centro de ciências biológicas e da saúde.
- Angelucci, C. B., & Luz, R. D. (2010). Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 35-44. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572010000100004&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572010000100004&lng=en&tlng=pt).
- Amaral, M.C.S. (2007). A Gestão em Questão: da (des)construção à (re)construção (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Amorim, A. C. F. (2013). *Surdez e biculturalidade: Um estudo sobre o autoconceito a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte*. (Dissertação de mestrado não-publicada) Universidade de Brasília, Brasília.
- Angelucci, C. B., & Luz, R. D. (2010). Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 35-44.
- Baalbaki, A., & Caldas, B. (2011). Impacto do Congresso de Milão sobre a Língua de Sinais. Trabalho apresentado em Anais do XV Congresso Nacional de linguística e filologia, Rio de Janeiro, Cadernos do CNLF, (xv), n 5, t. 2.
- BRASIL. MEC/CNE. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Aprovado em 03 de julho de 2001. Brasília: CEB, 2001
- Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7-25.
- Buzar, E. A. S. (2009). *A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Campello, A. R. e S. (2007). Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In R. M. de Quadros & G. Perlin (Eds.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul. pp. 100-131.
- Capovilla, F. C. (2000). Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 1, 99-116.
- Carvalho, O. L. S.; & Marinho, M. L. (2007) Contribuições da lexicografia ao contexto educacional bilíngüe de surdo. In: Lima-Salles, H. M. M. (Org.). *Bilingüismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais*. Cênone Editorial. p. 119-142.



- Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde (CNS/MS). (1996). Resolução número 196. Estabelece Diretrizes e Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde.
- Costa, I.I., & Silva, D.N.H. (2010). *Surdez e Sofrimento Psíquico: Em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional (um estudo preliminar)*. Projeto de Pesquisa submetido e aprovado pelo CNPQ no edital para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (mimeo).
- Dizeu, L.C.T.B., & Caporali, S.A. (2005). A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. *Cadernos Cedes. Educ. Soc.*, 26 (91).
- Duarte, N. (2001). Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 79-115.
- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). (1999). Que educação nós surdos queremos. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- Fernandez, E., & Rios, K.R. (1998). Educação com bilingüismo para crianças surdas. Trabalho apresentado no Simpósio Educação com bilingüismo para crianças surdas. Intercambio. Vol III.
- Fernandes, S., & Moreira, L.C. (2009). Desdobramentos político-pedagógicos do bilingüismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista de Educação Especial*, 22 (34).
- Ferraz, R.A. (2009). O mundo surdo: Passeata dos surdos - luta e comemoração. (Monografia), Faculdade Santa Helena, Recife.
- Franco, M. (2009). Educação superior bilíngüe para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 15-30.
- Garcia, R. M. C. (2006). Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 299-316. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382006000300002&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300002&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S1413-65382006000300002.
- Garcia, R.M.C. (2013) Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. 18(52).
- Garcia, R. M. C. & Michels, M. H. (2011). A Política de educação especial no Brasil: uma análise da produção do GT15 educação especial da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 105-124.

- Gesueli, Z.M. (2006). *Lingua(gem) e identidade: surdez em questão*. Caderno CEDES. Educ. Soc., Campinas, 27 (94), 277-292.
- Giordani, L.F. (2004). Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos. Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Anais Curitiba, Paraná, Brasil.
- Góes, M. C. R. (2002). *Linguagem, surdez e educação* (3ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Góes, M. C. R. & Lacerda, C. B. F. (2000). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise.
- Góes, M. C. R., & Cruz, M. N. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50).
- Goldfeld, M. (1997/2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. (3ª ed.). Plexus Editora.
- Gomes, C. (2010). O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Guarinello, A. C., Berberian, A. P., Santana, A. P., Massi, G., & Paula, M. D. (2006). Deaf student insertion in regular schools: deaf teachers from Parana State views. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 317-330.
- INEP. Dados do Censo Escolar de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.
- Jannuzzi, G. M. (2004). Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais – reflexões. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 1, 30-36.
- Karnopp, L. B. (1994) Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS: Estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. (Dissertação Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Kassar, M. D. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Special education on the perspective of inclusive education: implementation*.
- Kelman, C.A., Silva, D.N.H., Amorim, A.C.F., Monteiro, R.M.G., & Azevedo, D.C. (2011). *Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue*. Brasília: *Linhas Críticas*.
- Kubaski, C., & Moraes, V. P. (2009, Outubro). O bilingüismo como proposta educacional para crianças surdas. In *IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE–III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, PR* (p. 3415).

- Lacerda, C. B. F. de; Albres, N. de A. & Drago, S. L. dos S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 65-80.
- Lacerda, C. B. F. (2005) A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de Língua de Sinais. *Contrapontos*, Itajaí, v.5, p.353-367.
- Lacerda, C.B.F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes. Educ. Soc.*, Campinas, 26 (69).
- Lacerda, C. B. F. (2007) O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, p. 257-280.
- Lacerda, (2006). A cultura surda e os intérpretes da Língua de Sinais. *Revista Educação temática digital*, v. 7 (2): 135- 143.
- Lacerda, C.B.F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, 19(46), 68-80. Retrieved April 08, 2014, from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0101-32621998000300007.
- Lacerda, C. B. F. (2002). O intérprete de Língua de Sinais na escola inclusiva: refletindo sobre problemas e possibilidades. In: Fórum Letramento e Minorias, 2002, Piracicaba. Fórum Letramento e Minorias.
- Lebedeff, T. B., & Revilleau, M. (2002). Análise da compreensão textual de surdos adultos em processo de alfabetização. *Florianópolis: UFSC-ANPED-SUL*.
- Lebedeff, T. (2010). A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições lingüísticas e de escolarização. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED "Educação no Brasil: O balanço de uma década"* Caxambú.
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100004&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S1517-97022013000100004.
- Lodi, A.C.B. (2005). Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, (31), n. 3, p. 409-424.
- Lodi, A. C. B. & Lacerda, C. B. F (2009). A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. Em: Lodi, A. C. B. & Lacerda, C. B. F. de. (orgs.) *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Lorenzetti, M. L. (2003) A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 63-69, 2002/2003.

- Lima, S. R., & Mendes, E. G. (2011). Schooling of the intellectual disability: specific terminality and family expectations. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(2), 195-208.
- Luria, A. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. Curso de psicologia geral, 1, 71-84.
- Machado, P.C. (2006). Integração/inclusão escolar: um olhar do egresso surdo. Em: Quadros, R.M. & Perlin, G. (orgs.). Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Manzini, E. J. (2004) Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. Trabalho apresentado em no Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos em debate, Bauru.
- Martins, L.M.B. (2010). A significação no desenvolvimento de surdos adultos em processo de aquisição da primeira língua. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782006000300002&lng=en&tlng=pt.10.1590/S141324782006000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300002&lng=en&tlng=pt.10.1590/S141324782006000300002).
- Mendonça, F.L.R. (2013). Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal. (Dissertação de Mestrado não publicada), Universidade de Brasília.
- Merselian, K.T.; & Vitaliano, C.R. (2011) Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 19, Disponível:[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S164572502011000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502011000300006&lng=pt&nrm=iso).
- Moura, M.C. O surdo: caminhos para uma nova identidade. (Tese de Doutorado não publicada), Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social. PUC-SP.
- Oliveira, E. M. (2002). Educação e Neoliberalismo: A educação brasileira frente às políticas neoliberais. *Cadernos da Fucamp. Monte Carmelo*.
- Perlin, G. (2006). A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais. *Revista Educação Temática Digital*, v. 7, nº 2.
- Perlin, G. & Quadros, R.M (2006). Ouvinte: O outro do ser surdo. Capítulo 5. In R. M. Quadros (Org.). Estudos Surdos I – parte A (166-165). Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Pina, L.D. (2010) Sociedade inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase. *Revista Digital do Paideia*. (2)1.

- Pinto, M.A.S., Gomes, A.M.S., & Nicot, Y.E. (2012) A experiência visual como elemento facilitador na educação em ciências para alunos surdos. *Revista Areté Manaus*, (5) n. 9 p.147-152.
- Pires, M. F.C. (1997, Agosto). O materialismo histórico-dialético e a educação. Trabalho apresentado na mesa-redonda Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina, UNESP.
- Presidência da República. (1996). Lei número 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Presidência da República. (2002). Lei número 10.436 de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras – e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm).
- Presidência da República. (2005). 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. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- Quadros, R.M. (2006). Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos Cedes. Educ. Soc.*, Campinas, 26(69), 141-161.
- Quadros, R.M. (2003). Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão exclusão. Florianópolis: Editora Ponto de Vista.
- Quadros, R. M. (Ed.). (2006). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.
- Quadros, R. M. (Ed.). (2008). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul.
- Quadros, R. M. (1995). As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Língua de Sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição. (Dissertação de Mestrado), PUCRS.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Quadros, R. M. (2012). O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In A. C. B. Lodi & C. B. F. Lacerda (Eds.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização*. (3ª ed.). Porto Alegre: Mediação, pp. 187-200.
- Ribeiro, C. B. (2011). As representações familiares acerca da surdez e suas implicações no processo de escolarização. (Monografia de Graduação não publicada), Universidade de Brasília.
- Ribeiro, C.B. (2013, Novembro). Escolarização de surdos e desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de

- desenvolvimento bicultural. Trabalho apresentado no IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, João Pessoa.
- Ribeiro, C. B. (2014). Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de surdos jovens e adultos. (Dissertação de Mestrado não publicada), Universidade de Brasília.
- Romanelli, N. (2011). A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 199-208. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200003)
- Sá, N.R.L. (2011). Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: Sá, Nídia Regina Limeira (Org.) *Surdos: qual escola?* Manaus: Editora Valer e Educa. p. 17-62.
- Sacks, O. (2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sanfelice, J.L. (2006) Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. *Revista de Educação PUC-Campinas*. 21, p. 29-40.
- Santana, A. P., & Bergamo, A. (2005). Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e sociedade*, 26(91), 565-582.
- Sant'Ana, I.M. (2005). Educação Inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10 (2), p. 227-234.
- Santos, K.R.O.R.P. (2011). Formação continuada e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, Brasil.
- Santos, M. P. (2003) O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF – (7)*, p.78-91.
- Santos, M. P. & Silva, K. R. X. (2009). Representações sociais sobre o “professor inclusivo”: competências interpessoais e políticas de formação de professores em questão. *Revista Teias*, 9(18), p. 15.
- Schemberg, S. (2009). Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão de pais e professores. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(3), 437.
- Stumpf, M.R. (2008) Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: Quadros, R.M. *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul p. 14 , 29.
- Silva, D. N. H. (2012). *Como brincam as crianças surdas*. (2ª ed.). São Paulo: Plexus.
- Silva, D. N. H., & Abreu, F. S. D. (2013). Trajetórias Escolares: narrativas de surdos adultos em ambiente de atendimento psicoeducacional. Apresentando em *Anais: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. v. 1. p. 25-39.
- Silva, C.M.S (2011). *O papel do pedagogo no grupo surdez e sofrimento psíquico*. (Monografia de Graduação não publicada), Universidade de Brasília.

- Silva, C.M., & Silva, D.N.H., & Silva, R.C. (2013, Novembro). Inclusão e Processos de Escolarização: Narrativas de Surdos sobre Estratégias Pedagógicas Docentes. Trabalho apresentado no IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, João Pessoa.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S010173302000000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010173302000000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)
- Soares, R.S. (2013). Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores. (Dissertação de Mestrado), Universidade de São Paulo.
- Souza, R. M. (2003). Intuições "lingüísticas" sobre a Língua de Sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 19(2), 329-344.
- Souza, R. M. (1998). *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, R. M., & Lippe, E. M.O. (2012). Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos? *Calidoscópio*, 10(1), 12-23.
- Slomski, V. G. (2010). Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas. 1. ed. Curitiba: Editora Juruá.
- Skliar, C. (2003) Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. Campinas: Mercado das Letras.
- Skliar, C. (Ed.). (1997/2006). Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. (5ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. (1998). Os estudos em Educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Stokoe, W. (1960) *Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language*. Maryland: Linstok Press.
- Strobel, K. (2009). A história da educação dos surdos. Florianópolis, SC.
- Teles, S. M. (2010). O professor no processo de inclusão: um estudo das significações construídas no fazer pedagógico (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.
- Tenor, A. C., Novaes, B. C. C., Trenche, M. C. B., & Cárnio, M. S. (2009). A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. *Distúrbios da Comunicação*. ISSN 2176-2724, 21(1).
- Thoma, A.S., & Klein, M. (2010). Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação*. Pelotas.

- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação: Sobre necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Vigotski, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Witkoski, S. A. (2009). Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 565-575.
- Witkoski, S. A., & Baibich-Faria, T. M. (2010). A importância da Língua de Sinais para as pessoas surdas na construção de uma linguagem plena e genuína. *Revista Contrapontos*, 10(3), 338-344.



**ANEXO 1****ROTEIRO GERAL DAS ENTREVISTAS**

Universidade de Brasília - UnB

Instituto de Psicologia- IP

Pesquisadora: Carine Mendes da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva

Tipo de entrevista: semi-estruturada

Instituição:

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Familiarização dos entrevistados com breve explicação sobre a entrevista e o estudo

1ª etapa de entrevista

**Bloco I – Histórico na Educação de surdos**

**Bloco II- Pensando o processo de inclusão dos surdos**

**Bloco III – Estratégias Pedagógicas para surdos**

**Bloco IV – A pedagogia da imagem**

**Bloco V- LIBRAS (língua brasileira de sinais)**

2ª etapa de entrevista

**Bloco I – Educação bilíngue de surdos**

**Bloco II- Instrutor e Professor surdo**

**Bloco III – Desafios para a escola**

## ANEXO 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **“PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL: O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS?”**, de responsabilidade de Carine Mendes da Silva, aluna de mestrado da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo da pesquisa é compreender quais as concepções dos profissionais (envolvidos diretamente e indiretamente) no processo educativo dos surdos. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e **garanto que o seu nome não será divulgado, mantendo o mais rigoroso sigilo de informações que permitam identificá-lo(a)**. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A construção dos dados se dará por entrevistas semiestruturadas. O interesse investigativo tangencia os seguintes temas: escolarização dos surdos, formação de profissionais para inclusão de surdos, LIBRAS (língua brasileira de sinais), educação bilíngue, etc. Tais temas serão mediados por uma pedagoga (responsável pela pesquisa). É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Esperamos, com esta pesquisa, possibilitar aos profissionais um espaço de diálogo e questionamentos sobre as questões escolares, oferecendo espaço para argumentarem sobre o tema. Com isso, pretende-se propor uma discussão prospectiva entre os profissionais que convivem e realizam o trabalho diretamente com os alunos surdos e a pesquisadora.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode entrar em contato:

Carine Mendes da Silva: (61) 81784415, ou pelo e-mail [carine\\_gnt@hotmail.com](mailto:carine_gnt@hotmail.com);

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de disponibilização do trabalho final, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília -CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Participante

Brasília, janeiro de 2013.