



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA RAMOS SILVA

O DESAFIO DO BILINGUISMO PARA ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro

RIO DE JANEIRO
2015

Adriana Ramos Silva

O DESAFIO DO BILINGUISMO PARA ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestra em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman

Rio de Janeiro
2015

Adriana Ramos Silva

O DESAFIO DO BILINGUISMO PARA ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestra em
Educação.

Aprovada em: _____ de _____ de 2015

Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman – orientadora
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Aliny Lamoglia de Carvalho
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO)

Este trabalho é dedicado a todos os Josés e Marias
espalhados pelo Brasil.

AGRADECIMENTOS

*Mudaste o meu pranto em festa, a minha veste de lamento em veste de alegria, para que o meu coração cante louvores a ti e não se cale.
Senhor, meu Deus, eu te darei graças para sempre.*
[Salmos 30: 11-12](#)

À Celeste Azulay, o lindo “céu azul” que surgiu na minha vida após um dia de chuva! Minha querida colega e amada mestra, como percebeu, não sei fazer poemas como você, mas se eu soubesse faria, pois merece todos. Muito obrigada por toda paciência e generosidade, obrigada até pelas broncas merecidas. Saiba que você é o modelo de professora que desejo seguir em minha caminhada. Uma mulher forte, sempre dedicada, competente e apaixonada em tudo o que faz. A você todo o meu respeito e a mais sincera gratidão.

Às professoras Mônica Santos e Aliny Lamoglia, admiradas e queridas, muito obrigada por aceitarem contribuir de forma tão competente e fundamental para o meu crescimento acadêmico. Vocês estarão sempre guardadas como parte responsável por esse momento único da estrada da minha vida.

À Daniella Patti, por quem nutro carinho e admiração desde o primeiro contato profissional na Faculdade de Educação da UFRJ, agradeço grandemente por ter participado da minha banca de qualificação, peça fundamental para eu chegar até a defesa com maior qualidade e segurança.

A todos os professores e funcionários envolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ, sem os quais meu desenvolvimento acadêmico seria impossível, muito obrigada pela oportunidade e qualidade do programa.

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), que permitiu minha ida a campo, agradeço pela essencial postura de apoio à realização de pesquisas. Espero que o resultado deste estudo possa contribuir para a maior qualidade na educação dos alunos surdos de nossas escolas.

Ainda que preservando o sigilo da identidade, meu coração precisa agradecer à comunidade escolar da escola municipal do Rio de Janeiro que se esforça na educação dos alunos surdos diariamente, e que me recebeu de braços abertos para a construção desta pesquisa, não teria sido uma estrada agradável sem a contribuição tão prestativa de vocês.

Em ordem alfabética, à Cristiane Taveira, Laura Jane, e Paula Fragoso que contribuíram de maneira direta ou indireta para o avanço dos meus estudos. Agradeço de coração o modo tão generoso e carinhoso como sempre me receberam.

Ainda em ordem alfabética, às amadas amigas Eva, Flávia, Juliana, Renata e Simone, que de maneira imprescindível contribuíram para o meu bem-estar e para a minha alegria, eu sou imensamente grata. Queridas amigas – cada uma com seu jeitinho especial –, admito que sem os cafés, os olhares, as risadas, as orações, as parcerias, o ombro, o “zap-zap”, o abraço, o incentivo e o carinho de vocês eu jamais teria conseguido. Muito obrigada!

Aos demais colegas pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS) da UFRJ. Muito obrigada a todos pelas ricas leituras, discussões e contribuições, sem as quais o meu trabalho não seria igual.

Por fim, mas não menos importante, sou grata a todos os meus familiares. Em especial aos meus adorados pais, sem os quais não me seria possível nem respirar. Foi o apoio e o amor incondicional de vocês que me fizeram conquistar o “diplominha” do Maternal e agora o título de Mestre. Obrigada por toda paciência e credibilidade confiadas a mim. A vocês dedico todo o meu amor e o que mais possível for, sempre. Eu amo vocês!

...Com sete anos exprimo finalmente, com minhas duas mãos, [...]. Era a primeira vez que aprendia que podemos dar um nome às pessoas. Era formidável. Não sabia que havia nomes em minha família, a não ser o de papai e de mamãe. Encontrava-me com as pessoas, amigos de meus parentes, membros da família, mas eles não tinham nenhum nome para mim, nenhuma definição. Estava muito surpresa em descobrir que um se chamava Alfredo, o outro Bill... E acima de tudo que eu me chamava Emmanuelle. Compreendia por fim que tinha uma identidade. Eu: Emmanuelle.

Emanuelle Laborit – autobiografia O vôo da Gaivota

SILVA, Adriana Ramos. **O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão:** o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2015.

Esta dissertação consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa realizada em uma escola-piloto de educação bilíngue para surdos do município do Rio de Janeiro, com objetivo de descrever e analisar parâmetros de um bilinguismo (Libras e Língua Portuguesa) para surdos no contexto da inclusão escolar. Com base em atuais políticas e literatura da área, o estudo de caso correlacionou os instrumentos de análise documental, observação de campo e entrevistas com o fim de construir dados que pudessem contribuir para a sustentação ou reformulação de práticas existentes no espaço escolar inclusivo, composto por surdos e ouvintes, em prol da qualidade na educação dos alunos surdos. O bilinguismo – Libras como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) –, aparece como pressuposto da superação de antigas barreiras presentes no processo de escolarização de crianças surdas. O estudo pretende ainda discutir e colaborar para a formação, inicial e continuada, de diferentes agentes da escola bilíngue: professores de sala regular e de atendimento educacional especializado (AEE), intérprete de Libras e instrutor de Libras. Resultados apontam para uma carência na formação de alguns desses profissionais, questão limitante para uma bem-sucedida implantação do projeto.

Palavras-chave: Educação bilíngue para surdos. Inclusão escolar. Formação continuada.

SILVA, Adriana Ramos. **El Desafío de Bilingüismo para los Estudiantes Sordos en el Contexto de la Inclusión:** lo caso de una escuela municipal de Río de Janeiro. Tesis (Maestría en Educación) - Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Río de Janeiro, RJ, 2015.

Este trabajo consiste en la investigación de naturaleza cualitativa realizada en una escuela-piloto de educación bilingüe para sordos del municipio de Rio de Janeiro, con el objetivo de describir y analizar parametros del bilinguismo (Libras y lengua portuguesa) para sordos en el contexto de inclusión escolar. Con base en actuales politicas de literatura en el area o estudio de casos correlacionados a los intrumentos de analisis documental, observacion de campo y entrevistas con el fin contruir datos que pudiesen contribuir para la sustentacion o reformulacion de practicas en el espacio escolar inclusivo, compuesta por sordos y oyentes en pro de la calidad de la educacion de los alumnos sordos. El bilinguismo – las señas como primera lengua (L1) y la lengua portuguesa escrita como segunda lengua (L2) –, aparece como presupuesto de superacion de antiguas barreras presentes en el proceso de escolarizacion de niños sordos. El estudio pretende aun discutir y colaborar en la formacion , inicial y continua, de diferentes agentes de la escuela bilingüe: profesores de sala regular y de atencion educacional especializado (AEE), interprete de lenguas e instructor de lenguas. Resultados apuntan a la carencia en la formacion de algunos de estos profesionales, quedando limitado el buen resultado de la implantacion del proyecto.

Palabras clave: Educación bilingüe para sordos. La inclusión escolar. La educación continua.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações a respeito das escolas-piloto bilíngues de educação para surdos do município do Rio de Janeiro (2011 - 2015).....	27
Quadro 2 – Horas de observação das atividades escolares.....	64
Quadro 3 – Modelo de análise dos dados	67
Quadro 4 – Perfil dos alunos surdos	73
Quadro 5 – Perfil dos profissionais entrevistados.....	76
Quadro 6 – Rotina observada	84
Quadro 7 – Síntese parcial das entrevistas.....	129
Quadro 8 – Os instrumentos e as categorias de análises.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diferentes abordagens educacionais	37
Figura 2 – Relação entre os instrumentos da pesquisa	66
Figura 3 – Graus de surdez e formas de comunicação	70
Figura 4 – Fotos da sala de aula regular (alfabeto manual)	86
Figura 5 – Esquema da sala regular	87
Figura 6 – Prova de Língua Portuguesa (adaptação)	89
Figura 7 – Atividade adaptada	94
Figura 8 – Sinal de “refrigerante” em Libras	101
Figura 9 – Esquema da SRM	102
Figura 10 – Fotos da SRM (materiais)	103
Figura 11 – Fotos das portas da sala de professores e banheiro	104
Figura 12 – <i>Boardmaker: Speaking Dynamically Pro</i>	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
GEPeSS	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Surdez
IBC	Instituto Benjamin Constant
IHA	Instituto Municipal Elena Antipoff
INES	Instituto Nacional de Educação Religiosa
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LOF	Leitura Orofacial
LP	Língua Portuguesa
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prolibras	Exame de Proficiência em Libras
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
UE	Unidade Escolar
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM CASO A SER ESTUDADO	21
Locus da pesquisa	21
Questões norteadoras	22
Hipótese a ser investigada	24
Relevância da pesquisa	25
Objetivos geral e específicos	28
Justificativa	29
A LIBRAS E O NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS	37
A história e os diferentes métodos de ensino para surdos	39
O método oralista	41
O período da comunicação total	44
O despontar da educação bilíngue	47
CAMINHO DE INVESTIGAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS	60
Metodologia da pesquisa	61
Instrumentos utilizados	63
Delineação do campo de análise	70
Perfil dos participantes	73
Alunos surdos	73
Profissionais da escola	74
A VISÃO DE UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	78
Análise documental	79
Observação da rotina	85
Sala de aula regular	85
Sala de recursos multifuncionais	101

Quadra esportiva	111
Refeitório e pátio	112
Realização de entrevistas	114
A coordenadora pedagógica.....	115
A professora regente.....	117
A professora do atendimento educacional especializado.....	119
A intérprete de Libras.....	122
O instrutor de Libras	125
A aluna surda	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	151
ANEXOS	162

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.
Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa
porque a língua é parte de nós mesmos...*
Terje Basilier¹

O presente trabalho emerge de uma demanda educacional que há tempos inquieta muitos educadores, e que vem sendo ampliada nos últimos anos. O esforço está em compreender a seguinte questão: por que os alunos surdos não conseguem alcançar, com frequência, resultados escolares considerados satisfatórios? Esta indagação surge principalmente da observação da dificuldade que se apresenta no aprendizado da leitura e escrita do português por parte desses alunos. Como hipótese é considerada a falta do desenvolvimento de uma língua como um problema primário.

No Brasil, mudanças políticas vêm influenciando novas produções textuais e práticas na área da Educação de Surdos. Principalmente a partir do ano de 2002 com o reconhecimento legal da língua brasileira de sinais (Libras), e com a posterior regulamentação dessa lei em 2005, o discurso tem se fortalecido em torno do direito a uma educação bilíngue, isto é, um ensino que contemple tanto o português quanto a Libras. Dessa forma, a preocupação primeira deste projeto está no processo de escolarização de crianças surdas frente à atual perspectiva política educacional. As discussões centrais desenvolvidas pela linha de pesquisa Inclusão, Ética e Interculturalidade também possibilitaram amadurecer conceitos que encaminharam esta investigação.

De modo focal, o objetivo desta pesquisa está em descrever e analisar parâmetros de uma educação bilíngue para surdos. Almeja-se ainda, analisar o desenvolvimento do bilinguismo para surdos em um contexto educacional inclusivo; e, discutir a formação e a função de diferentes agentes educacionais na perspectiva de uma educação bilíngue para surdos.

As escolhas filosóficas para a construção de uma pesquisa nunca são simples. Pretendo expor, brevemente, os principais motivos que conduziram à eleição desta discussão dentre tantos temas igualmente significativos no campo da Educação. Como educadora e pesquisadora, estou profundamente imersa no mundo da surdez ao qual fui apresentada ainda na minha adolescência. Após aprender a língua brasileira de sinais (Libras) e começar a

¹ Psiquiatra surdo norueguês.

interagir com pessoas surdas, meu olhar se abriu sensivelmente para um mundo completamente diferente e anteriormente desconhecido por mim. Conviver com a comunidade surda desde jovem possibilitou novos aprendizados, e despertou ímpares percepções a respeito do outro e de mim mesma que me trazem para onde estou hoje.

Posso afirmar que até os 14 anos de idade desconhecia por completo a existência de uma língua visual-espacial. Na época, o interesse do meu pai em aprender a língua foi o que me aproximou dessa outra realidade. Na ocasião, apenas passei a acompanhá-lo no curso pelo fato dele não desejar ir sozinho, mas este acabou sendo o caminho que me conduziu para o aprendizado inicial da Libras e, posteriormente, a um contato cada vez mais estreito com pessoas surdas.

Embora a partir dessa época eu tenha travado contato com a língua de sinais e seus usuários, até realizando, em muitas situações, o exercício da interpretação Libras-Língua Portuguesa de maneira voluntária, este contato continuava infrequente e, de certo modo, desprezioso. Ainda na década de 1990, era comum que o trabalho de interpretação fosse realizado informalmente por familiares e amigos de pessoas surdas. Sabe-se que “A história da constituição deste profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania” (QUADROS, 2004, p.13).

Profissionalmente iniciei minha experiência com a surdez aos 21 anos de idade, ou seja, dois anos antes do reconhecimento da Libras e dez anos antes da regulamentação da própria profissão de tradutor/intérprete de Libras. Recebi um convite para trabalhar como intérprete na antiga Casa de Cultura do Silêncio, na época localizada no bairro da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro. Naquele momento, o desafio da interpretação técnica e o contato mais constante com pessoas surdas aumentaram o meu interesse pela língua. Todavia, posso afirmar que foi a inserção, anos mais tarde, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – centro nacional de referência na área da surdez, localizado no bairro das Laranjeiras, no Rio de Janeiro; órgão do MEC – que de fato me permitiu desenvolver maior proficiência na língua e consciente reflexão a respeito de importantes discussões sociais e políticas que envolvem tanto a língua, quanto a cultura e a educação dos surdos de nosso país.

Ao entrar em contato com o processo de escolarização de surdos, pude observar de perto diferentes métodos de ensino empregados pelos professores e inúmeras dificuldades de aprendizado apresentadas por muitos alunos. Foi possível perceber que as dificuldades eram mais recorrentes entre os alunos das turmas em que os professores desconheciam a Libras e/ou entre os alunos que ainda não tinham uma língua bem constituída, independentemente da

faixa-etária. Essa experiência me levou a refletir a respeito de uma concepção de educação bilíngue² para surdos, unida a uma abordagem que compreende a linguagem e as interações sociais humanas sob o ponto de vista histórico-cultural³.

Estudos de Vigotski (2009, 1998 e 1991) apontam para uma interdependência entre as relações psicossociais e o desenvolvimento verbal e do pensamento humano. Nas pessoas em condição de significativa ou total privação auditiva, o instrumento mais adequado para significar o meio e a si mesmo é uma língua de base visual-espacial (SACKS, 1998). A língua de sinais é uma linguagem verbal e como tal irá gerar condições de amadurecimento psíquico, social e cultural de pessoas que, por conta da surdez, não desenvolvem uma língua oral-auditiva como fruto de interações sociais espontâneas.

Assim sendo, para fins deste estudo, a língua de sinais é reconhecida como primordial no processo educacional dessas pessoas. O fato de ser surdo em uma família ouvinte que desconhece a língua de sinais provoca um complexo atraso linguístico, e até cognitivo em surdos que não adquirem língua (SKLIAR, 2005), ainda que, eventualmente, já tenha sido iniciado algum processo de oralização⁴. Embora o ideal seja que a criança tenha contato com a língua de sinais o mais precocemente possível, tendo em vista que a criança surda, em 95% dos casos, não convive com usuários de uma língua de sinais desde o seu nascimento (ALMEIDA, 2009), a escola que faz uso da língua de sinais, nesse sentido, poderá ser um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento dessa criança.

Por desejar aprofundar ainda mais meu conhecimento nesse campo do saber, após a Graduação em Pedagogia, realizei dois cursos de Pós-Graduação Lato Sensu. O primeiro no próprio INES, sobre o tema **Surdez e Letramento em Anos Iniciais para Crianças e EJA**; e, o segundo em **Libras: ensino, tradução e interpretação**, ofertado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Partes desta edificação refletem agora no mestrado acadêmico.

² Descrita por alguns estudiosos como uma filosofia educacional (CAPOVILLA, 2000, DORZIAT, 1999 e GOLDFELD, 1997) e em outros momentos como um método de ensino (GUARINELLO, 2007 e LACERDA, 1998), a educação bilíngue para surdos preconiza formação escolar do aluno em Libras, como primeira língua (L1), e em Língua Portuguesa, como segunda língua (L2).

³ Vigotski enfatizou a ideia de que o homem não pode ser estudado separado das condições objetivas (históricas e socioculturais) em que vive. A pesquisa está ancorada na premissa vigotskiana de que os signos são instrumentos que reorganiza a operação psíquica na medida em que possibilitam a regulação da própria conduta (VIGOTSKI, 1991).

⁴ O termo “oralização” empregado neste trecho serve para descrever o processo fonoaudiológico de treino da fala oral e identificação da palavra por meio de observação orofacial. Não faz referência ao método de ensino para surdos conhecido como oralismo.

Durante esse período, pude presenciar o avanço da comunidade surda brasileira em diversas conquistas sociais e políticas. Além da conquista primordial do reconhecimento da língua brasileira de sinais no ano de 2002, por meio da Lei nº 10.436, um marco político importante foi a publicação do Decreto nº 5.626 no ano de 2005, onde foram regulamentados o uso e a difusão da Libras. Dentre outras questões, o decreto estabelece a criação de um ensino bilíngue para alunos surdos, e que a Libras deve ser parte integrante do currículo dos diversos cursos de formação de professores.

A fim de cumprir a letra da lei, a partir de 2005 pôde-se notar um movimento nacional de criação de cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu em Libras, com intuito de formar profissionais tanto na área de tradução quanto de ensino da Libras; o estabelecimento progressivo da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores como obrigatória; e o esforço do Ministério da Educação em planejar uma alternativa temporária para sanar a falta de profissionais com formação específica em Libras, por intermédio da certificação do Exame de Proficiência em Libras (Prolibras).

Contudo, apesar do avanço legal e de todas essas iniciativas, na prática ainda é comum observar falta de preparo, em diferentes instâncias, por parte das escolas, o que por vezes impede a garantia, ao aluno surdo, do direito conquistado. Os progressos políticos foram fundamentais para a construção do objeto dessa pesquisa, pois foi a partir deles que o Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) se viu impulsionado a iniciar um trabalho bilíngue no ensino de alunos surdos em escolas municipais do Rio de Janeiro, a fim de efetivar tais políticas.

É preciso reconhecer, entretanto, que a construção de um ensino bilíngue para surdos não é de fato simples. E, apesar de algumas literaturas do cenário brasileiro discutirem o conceito desde o final da década de 1980 (QUADROS, 2007 e BRITO, 1993), este ensino vem sendo implantado em algumas escolas do município do Rio apenas a partir do ano de 2012. Além disso, diferentemente de uma visão inicial onde a sala de aula deveria ser composta somente por alunos surdos, analisa-se aqui a realidade de uma educação bilíngue em uma escola inclusiva. Contudo, deve-se considerar que não há inclusão de alunos surdos sem que a sua língua seja respeitada.

O direito legal a uma educação bilíngue já está posto e as escolas se veem, cada dia mais, impulsionadas a assumir uma função social democrática. As diversidades dos alunos devem ser, então, respeitadas e refletidas no processo de ensino escolar, visto que estes sujeitos constituem parte da sociedade. Trata-se de discutir parâmetros e desafios emergentes deste panorama educacional bilíngue em escolas e classes regulares, a fim de identificar

parâmetros de uma educação mais igualitária, que norteie a formação e a práxis dos educadores que recebem, de maneira crescente, alunos surdos em suas salas de aula.

A Libras e a educação de surdos têm se tornado objetos de estudo de maneira progressiva no meio acadêmico. Entretanto, apesar dos avanços na discussão e implantação de políticas e metodologias de educação para surdos mais adequadas, é possível observar práticas muitas vezes ainda desconectadas de necessidades linguísticas e culturais desse alunado.

No ano de 2011 iniciei a efetiva função de docência, por concurso público, na UFRJ, com a responsabilidade de lecionar a disciplina Educação e Comunicação II – Libras. Dentre outros temas relevantes, tal disciplina consiste tanto no ensino prático da língua como na discussão a respeito de políticas públicas na área de educação da pessoa surda, da história da educação de surdos, e nos parâmetros de um ensino bilíngue. A disciplina de Libras ofertada pela Faculdade de Educação está voltada principalmente para a formação dos alunos dos cursos de Pedagogia e diversas Licenciaturas, tendo em vista que a disciplina de Libras vem sendo implantada no ensino superior desde o ano de 2005 como meio de cumprir uma das exigências do decreto supracitado.

Imediatamente após o início de minha carreira acadêmica tive a oportunidade de ser convidada para participar de dois projetos de pesquisa da Faculdade de Letras, um voltado para a tradução e outro para o ensino da Libras, ambos coordenados pela Prof.^a Dr.^a Deize Vieira dos Santos. Entretanto, foi o ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Surdez (GEPeSS), da Faculdade de Educação, coordenado pela orientadora deste trabalho, que vem me permitindo, desde 2013, tecer uma maior fundamentação e discussão crítica a respeito da temática da educação de alunos surdos no Brasil. Somado a esses fatores, é esperado que a prática como professora da UFRJ também venha cooperar de modo cabal para a escolha do tema desta pesquisa. A responsabilidade de contribuir com a formação de professores capazes de agir de modo crítico e cooperativo nesse novo espaço escolar, ou seja, em uma escola bilíngue para surdos, se apresenta pertinente às preocupações elencadas.

Para estabelecer um debate acerca da educação bilíngue para surdos, tendo como foco a nova prática de educação criada no município do Rio de Janeiro, foram desenvolvidos os seguintes capítulos: **Capítulo 1 – Educação Bilíngue para Surdos: um caso a ser estudado**, onde será apresentada a pesquisa, suas principais questões e objetivos; **Capítulo 2 – A Libras e o Novo Olhar sobre a Educação de Surdos**, destinado a apresentar diferentes métodos de ensino usados com alunos surdos ao longo da história, e a refletir a respeito de princípios norteadores de uma abordagem bilíngue no processo de escolarização de surdos; **Capítulo 3 – Caminho de Investigação de uma Proposta de Educação Bilíngue para Surdos**, designado

ao desenho do quadro metodológico da pesquisa, seus instrumentos e categorias de análise; e, **Capítulo 4 – A Visão de uma Escola Bilíngue para Surdos no Município do Rio de Janeiro**, em que se apresenta e discute os resultados da pesquisa a partir dos dados construídos. Por fim, serão tecidas as **Considerações Finais** da pesquisa, com o propósito de ratificar ou refutar pressupostos e, a partir disso, sugerir trabalhos futuros.

1. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM CASO A SER ESTUDADO

Em paralelo à crescente propagação de uma educação considerada inclusiva, as recentes discussões a respeito do direito linguístico das pessoas surdas desembocam no século XXI trazendo um cenário educacional inédito. Neste novo contexto, o cumprimento legal da promoção de um ensino adequado aos estudantes com surdez pode passar a ser encarado, pelos educadores, como um dos maiores desafios vigentes do sistema educacional brasileiro.

Diferentes escolas do município do Rio de Janeiro têm passado por profundas transformações decorrentes da inclusão de estudantes surdos no sistema regular. Mediante a obrigatoriedade da promoção de uma condição bilíngue de educação (Libras e Língua Portuguesa) para esses sujeitos, tornam-se necessárias também mudanças curriculares e metodológicas. Mudanças essas que ainda precisam ser mais discutidas.

No universo da inclusão, destaca-se especialmente a dificuldade do estudante surdo, uma vez que este possui uma expressiva diferença linguística em relação à maioria ouvinte. Portanto, dentre outros fatores, “O aluno surdo necessita de uma metodologia diferenciada de ensino da leitura e escrita da língua portuguesa, se comparado com o seu par ouvinte. O português é a segunda língua do surdo (L2), sendo sua primeira língua a língua de sinais” (KELMAN, 2011, p. 1).

A chegada de profissionais como instrutor e intérprete de Libras no espaço escolar também caracteriza uma nova dinâmica a ser construída. Novos embates e distintas percepções a respeito dos ideais e das possibilidades de uma prática bilíngue para surdos têm surgido. As políticas e as discussões filosóficas que permeiam a educação das pessoas com deficiência e, de modo mais específico, das pessoas com surdez, acabaram por gerar um inédito campo de observação, estudo e pesquisa.

1.1. Locus da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola-piloto de educação bilíngue para surdos, localizada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. A unidade escolar escolhida faz parte do grupo de 24 escolas distribuídas por 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), da rede regular de ensino, que contêm a mesma abordagem educacional. Por

orientação do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA)⁵, a unidade escolar, que recebia alunos surdos no formato da integração, isto é, em classes separadas, deixou o método de oralização⁶ de ensino e passou a adotar como proposta educacional o bilinguismo para surdos no ano de 2012. Agora em salas de aulas regulares com presença de alunos surdos e ouvintes.

1.2. Questões norteadoras

No contexto das escolas-piloto de educação bilíngue para surdos, a polêmica discussão a respeito de uma educação em Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2) se entrecruza com precedentes debates acerca do paradigma da inclusão escolar. Esta condição gera tanto um sentimento de conformidade para alguns quanto de paradoxo para outros. A dinâmica da inclusão visa construir coletivamente um ambiente com justiça e igualdade. No caso da escola, irá contribuir para o processo de ensino-aprendizagem democrático e o pleno desenvolvimento do corpo discente, que é composto por indivíduos de diferentes condições econômicas, culturais, físicas e etc. As diferenças e as mudanças sempre existirão, independentemente de nossas vontades, mas acredita-se que as “mudanças na escola se tornam desenvolvimento inclusivo quando elas se baseiam em valores inclusivos...” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.11).

Embora o conceito de inclusão seja distinto por uma via de paridade, a díade “inclusão-educação bilíngue” desperta um sentimento paradoxal em alguns educadores que trabalham com alunos surdos, pois nem sempre o ambiente educacional dito inclusivo apresenta as condições necessárias para proporcionar desenvolvimento linguístico, cognitivo e escolar ao aluno de modo satisfatório.

Um ambiente bilíngue para surdos implica no uso corrente da Libras pela comunidade escolar em geral; em estratégias de ensino de segunda língua para o português escrito; e, na disposição de recursos didáticos tanto em Libras quanto em língua portuguesa, na modalidade escrita. Contudo, essas condições dificilmente estão presentes no cotidiano de escolas que são denominadas como inclusivas. Esta falta gera diferentes e, por vezes, controversas formas de realizar a educação de alunos surdos.

⁵ O IHA é considerado o Centro de Referência em Educação Especial da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro. Dentre outras ações, o instituto é responsável pelo acompanhamento escolar de alunos com deficiência.

⁶ O conceito de oralização enquanto um método de ensino será explorado mais à frente.

O pressuposto de uma educação bilíngue para surdos é a valorização da língua e da cultura da pessoa surda. A língua de sinais é uma língua de natureza visual-espacial, com estrutura e gramática próprias. No Brasil, os surdos utilizam a língua brasileira de sinais (Libras). No que concerne à cultura da pessoa surda, é válido explicar que o sujeito surdo apreende e significa o mundo de um modo diferente dos ouvintes. Dizer que os surdos têm uma cultura própria não os exclui de serem participantes de outras representações culturais, como por exemplo, da cultura brasileira. O termo cultura utilizado nesse sentido, indica a elaboração de instrumentos e conhecimentos específicos relacionados à condição da surdez, como, por exemplo, a construção de uma língua completamente diferente da vivenciada pelos ouvintes. De acordo com Moura (1996, p. 116):

(...) vejo a possibilidade de afirmação da cultura dos Surdos, que deve ser vista não como uma diversidade a ser defendida e mantida fora do contexto social mais amplo, mas que deve ser entendida como existente e necessária de ser respeitada. A forma especial de o Surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação dos Surdos, integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade.

No processo de escolarização do surdo, o *status* da Libras deverá ser garantido por meio da reformulação curricular, adaptação de materiais didáticos, desenvolvimento de metodologias adequadas, formação continuada dos professores, inserção de novos profissionais, dentre outros. De acordo com pesquisa coordenada por Capovilla (2011), os alunos surdos aprendem mais e melhor em um ambiente bilíngue. A Libras oportunizada como primeira língua (L1) garante ao surdo uma estruturação mental e social. No estudo citado, 9.200 crianças surdas de 15 estados brasileiros foram avaliadas por mais de 20 horas cada uma. Foram avaliadas a leitura e a escrita alfabética, a capacidade de leitura orofacial e o desenvolvimento da Libras desses alunos, ainda foi observado o desempenho das crianças em avaliações nacionais como a Provinha Brasil e a Prova Brasil.

A educação bilíngue para surdos é uma abordagem educacional que garante o direito pela língua de sinais como primeira língua (L1) dos surdos, sem excluir, entretanto, a importância do aprendizado da língua portuguesa, na sua modalidade escrita e com fundamentos de ensino de segunda língua (L2): “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Lei nº 10.436/02, Parágrafo único). Dizer que a língua de sinais é a L1 dos surdos, é compreender a adequação e o grau de

importância dessa língua para o desenvolvimento integral desses sujeitos, em vez de relacionar o termo ao momento que se deu o aprendizado dessa língua (PERLIN, 2004).

Na concepção do IHA, uma escola bilíngue, para ser considerada como tal, deve compreender a existência de uma equipe bilíngue composta por: atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais (SRM), instrutor surdo, intérprete educacional de Libras, professores de classe especial e comum capacitados para atuar com os alunos surdos, e coordenador pedagógico e/ou diretor da unidade escolar (TAVEIRA et al., 2011).

O atendimento educacional especializado corresponde ao serviço desenvolvido na rede regular de ensino que complementa a formação do aluno com alguma necessidade específica, tentando eliminar possíveis barreiras que se contraponham ao pleno desenvolvimento escolar. O AEE é realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno e, quando possível, na própria escola desse aluno. Há ainda a possibilidade de esse atendimento acontecer em outra escola próxima ou em centro especializado. Os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais são aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente. A SRM é o ambiente preparado didático-pedagogicamente para a oferta desse atendimento especializado (BRASIL, Decreto nº 7.611, 2011).

O instrutor de Libras é o profissional responsável por ensinar a língua de sinais para os alunos surdos e mediar situações pedagógicas no processo de ensino. O profissional intérprete de Libras se preocupa em realizar tradução/interpretação da Libras-Língua Portuguesa, minimizando as barreiras comunicacionais existentes entre ouvintes e surdos dentro da escola.

Afirmar que professores de classe especial e comum estão capacitados para o ensino do surdo implica em conhecimento da língua de sinais como a L1 desses alunos, das particularidades que envolvem o processo de escolarização desses alunos no ensino de L2, e no uso adequado de estratégias visuais para o ensino. Por fim, o coordenador pedagógico e/ou diretor da UE, nessa perspectiva, serão responsáveis por manter o diálogo entre todos esses profissionais em prol do melhor oferecimento de ensino para os alunos surdos.

1.3. Hipótese a ser investigada

Retornamos à indagação primeira deste trabalho para traçar seu pressuposto: por que os alunos surdos não conseguem alcançar, com frequência, resultados escolares considerados satisfatórios?

A língua de sinais, que constitui a primeira língua do surdo e proporciona a este amplo desenvolvimento cognitivo e psicossocial, na mesma medida que a língua oral está para os ouvintes, nesta escola, não vinha sendo considerada no processo de escolarização. Desta forma, a partir de uma educação bilíngue, Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2), o aluno surdo terá, enfim, aparatos linguísticos e mentais suficientes para se desenvolver intelectualmente e estar apto para progredir no processo de escolarização.

Estudo realizado por Lacerda (2000) aponta a necessidade de uma educação bilíngue em resposta ao insucesso da escrita do aluno surdo. Ao pressupor a educação bilíngue para surdos como meio de atingir melhores resultados acadêmicos por este alunado, e estando posta a recente construção do projeto de uma educação bilíngue para surdos no município do Rio de Janeiro, uma nova indagação impulsiona a pesquisa: quais parâmetros constituem uma educação bilíngue para surdos?

1.4. Relevância da pesquisa

As políticas educacionais implantadas a partir do século XXI se preocupam com a garantia do acesso e permanência, com sucesso, de todos os estudantes na escola. Contudo, é possível observar que apesar de ampliado o acesso ao ensino regular, as pessoas com alguma deficiência, ou em outras condições de desigualdade, sofrem ainda restrições em relação aos seus processos de escolarização. No caso dos alunos surdos as restrições estão fundamentadas, na maioria das vezes, em uma crença na sua incapacidade de pensamento abstrato (BOTELHO, 2013) e no desconhecimento, por parte dos professores, de suas características de aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao uso de recursos semióticos e de uma língua visual-espacial (QUADROS, 2012 e 2007).

Esse quadro indica que embora se tenha desenvolvido iniciativas legais para o processo de inclusão escolar, os profissionais da educação não têm recebido formação necessária para a construção da práxis de uma educação inclusiva. Além disso, existe a suposição de que o ambiente dito inclusivo, pelo menos de acordo com as atuais práticas, não propicia um trabalho que avalize o acesso ao aprendizado por parte de muitos que constituem o público alvo de uma educação especializada. A discussão não se trata apenas de acesso ao

espaço físico escolar comum, há necessidade de díspares recursos e metodologias de ensino e, no caso da população surda, que a diferença linguística existente seja contemplada.

Nos últimos anos, a educação brasileira vem alterando sua estrutura de maneira significativa. As escolas do município do Rio de Janeiro não só passaram a ser consideradas inclusivas como algumas têm sido denominadas como escolas bilíngues para surdos. Mas, afinal, o que caracteriza exatamente uma escola bilíngue para surdos? E, quais são as funções destinadas aos diferentes profissionais inseridos neste contexto?

Em face dessa problemática o presente estudo se propõe a analisar parâmetros que envolvem a escolarização de estudantes surdos, a partir da observação de princípios norteadores e do acompanhamento da prática de diferentes profissionais envolvidos neste processo, como: coordenador pedagógico de uma escola bilíngue para surdos; professor de classe regular com aluno surdo incluído, professor do atendimento educacional especializado; intérprete de Libras; e, instrutor de Libras. Assim sendo, será realizado um estudo de caso de modo a contribuir para a reflexão do processo de escolarização bilíngue e a formação desses profissionais. O estudo pretende, por fim, colaborar para a expansão de conhecimento acadêmico na área da educação de surdos que coopere para a efetivação, ou ainda para a reformulação, de políticas educacionais para surdos.

Ao iniciar a complexa jornada da construção desta pesquisa surgiu a preocupação em realizar primeiramente uma revisão bibliográfica, de modo a conhecer melhor o problema a ser investigado e também as soluções já divulgadas a respeito do campo (GIL, 2007). O exercício de analisar um conjunto de publicações bibliográficas a respeito da temática pesquisada buscou garantir um embasamento teórico-metodológico com maior rigor científico.

A fonte utilizada para tal revisão foi o sítio eletrônico da SciELO, devido à sua alta credibilidade e aceitação na comunidade acadêmica. Escolhemos como período de observação as publicações ocorridas a partir do ano de 2011 – por ter sido o ano que deu início à elaboração do projeto de implantação das escolas-piloto bilíngues de educação para surdos no município do Rio de Janeiro – até o ano de construção da pesquisa, ou seja, 2015. Somente possíveis publicações realizadas no Brasil e em língua portuguesa foram buscadas, a fim de garantir a permanência do contexto do objeto a ser investigado. De acordo com a base investigada, a temática das escolas-piloto bilíngues de educação para surdos no município do Rio de Janeiro, não foi possível encontrar nenhuma publicação referente. Provavelmente por se tratar de uma ação ainda recente e pouco difundida.

Logo após a conclusão desta primeira etapa de investigação, brotou uma curiosidade científica a respeito da possível divulgação, em outro meio, dessa proposta peculiar. Foi consultado então o Banco de Teses e Dissertações da Capes, empregando os seguintes descritores: educação bilíngue para surdos; escolas-piloto para surdos, mas o resultado foi o mesmo. Foi dado início, então, a uma terceira procura mais ampla no Google e, além de textos e slides disponibilizados pelo Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), foram enfim identificados quatro trabalhos intimamente ligados ao tema desta pesquisa: três deles presentes na publicação do Fórum do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ano de 2013; e, um no site da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), ano de 2014.

Dentre os artigos divulgados pelo INES, o primeiro relata brevemente as motivações da implantação das escolas-piloto de educação bilíngue para surdos na rede pública do município do Rio de Janeiro; o segundo trabalho aborda mais diretamente o caráter profissional do intérprete de Libras; enquanto que o terceiro aborda as significações e práticas do instrutor de Libras nesse novo contexto educacional. Além destes artigos, foi possível encontrar uma tese de doutorado da PUC-Rio preocupada em discutir uma prática pedagógica nas escolas bilíngues do Rio de Janeiro. Observou-se que as autoras de todos os trabalhos indicados acima fizeram parte da equipe do IHA que desenvolveu e implantou o projeto em questão.

Quadro 1 – Publicações a respeito das escolas-piloto bilíngues de educação para surdos do município do Rio de Janeiro (2011 - 2015)

TÍTULO	AUTORIA	TIPO DE TRABALHO	MEIO DE DIVULGAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
A Proposta de Educação Bilíngue na Perspectiva Inclusiva da Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro	Cristiane Correia Taveira	Artigo	Publicação do Fórum do INES	2013
O Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais no Município do Rio de Janeiro: mediadores na construção de sentidos	Laura Jane Messias Belém	Artigo	Publicação do Fórum do INES	2013
Instrutores Surdos: um novo olhar sobre as práticas	Mônica Astuto		Publicação do Fórum	

linguísticas e pedagógicas nas salas de recursos do município do Rio de Janeiro	Lopes Martins	Artigo	do INES	2013
Por uma Didática da Invenção Surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro	Cristiane Correia Taveira	Tese de doutorado	Banco virtual de dados da PUC/Rio	2014

Assim sendo, é razoável esperar que a atual pesquisa tenha relevância, pertinência e possa contribuir com questões inéditas para o corpo de conhecimento existente. Consideramos que essa pesquisa versa sobre uma temática contemporânea e que apresenta relevância científica e social. Apresenta discussão acerca dos interesses das filosofias educacionais e políticas públicas vigentes estabelecidas no país.

Seguindo uma abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2009), este estudo está interessado em refletir a respeito de uma educação bilíngue de qualidade. Fundamenta-se nas discussões de uma educação para surdos nos dias atuais, principalmente nas pesquisas de Lacerda; Santos et al. (2014), Lodi; Lacerda et al. (2014), Skliar et al. (2013), Quadros (2012, 2007, 2006), Kelman (2011, 2010), e Fernandes (2010). A reflexão teórica sobre o objeto analisado em conjunto com outras leituras, como de Santos e Paulino et al. (2008) e Sawaia (2001), permitiu a realização do indispensável entrelaçamento de ideias com a temática da inclusão.

Tais discussões nos possibilitaram ponderar a respeito do desenvolvimento de novas práticas que colaborem com ressignificações sociais necessárias ao respeito e à valorização da língua e da cultura do aluno surdo, em um contexto escolar dominado por uma maioria ouvinte. Ao delinear conjecturas com documentos legais recentes que, dentre outras questões, discutem a educação de surdos, PNE 13.005/2014 e Decreto nº 5.626/2005, pretende-se criar entrelaçamento com as discussões gerais de uma educação inclusiva, Lei nº 13.146/2015, suas possibilidades e limitações.

A pesquisa em questão foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CEP/CFCH) da UFRJ, antes de ser submetida à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Para, só após liberação nas duas instâncias, iniciar sua investigação em campo. O projeto obteve aprovação mediante parecer nº 964.286, do CEP/CFCH, em 25 de fevereiro de 2015.

1.5. Objetivos geral e específicos

Objetivo geral:

- Descrever e analisar parâmetros de uma escola-piloto de educação bilíngue para surdos do município do Rio de Janeiro.

Objetivos específicos:

- Analisar o desenvolvimento do bilinguismo para surdos em um contexto educacional inclusivo; e,
- Discutir a formação e a função de diferentes agentes educacionais – professor regente, professor de atendimento educacional especializado, instrutor e intérprete de Libras –, inseridos em uma escola com perspectiva de educação bilíngue para surdos.

1.6. Justificativa

No plano teórico de investigação proposto, é possível observar que os estudos a respeito de uma educação bilíngue para surdos, iniciados no Brasil no século XIX, vêm ganhando força no século XXI após a garantia de novos direitos educacionais conquistados por parte de movimentos organizados pela comunidade surda. A educação bilíngue tem base na compreensão da linguagem como instrumento fundamental no processo de conhecimento de mundo e de si mesmo.

Escolher trilhar a estrada da diferença não é simples. Em pleno século XXI discutir a respeito da educação de surdos ainda é tema que gera certo desconforto para muitos. A construção desse caminho epistemológico despertou um sentimento de urgência em analisar como o recente processo de escolarização de alunos surdos em escolas-piloto bilíngues, sob uma perspectiva inclusiva, vem ocorrendo na prática. Elencar quais têm sido as maiores dificuldades, sejam elas de ordem linguística, política, cultural ou pedagógica, constitui-se em um grande desafio.

A Educação compreendida como artefato cultural é um dos bens mais valorizados pela humanidade. Para um surdo brasileiro, desconhecer a sua língua e a escrita da língua de seu

país ainda é uma realidade muito comum. Este fato prejudica de modo imperativo a aquisição de conhecimento. A célebre frase “saber é poder” do filósofo Francis Bacon (1561 - 1626) ainda ecoa nas estruturas de uma organização social cada vez mais complexa e competitiva. A capacidade do indivíduo de participar em sociedade de maneira democrática, crítica e cidadã tem relação direta com a aquisição de conhecimentos elaborados pela comunidade humana. O conhecimento é uma ferramenta de poder que permite ao sujeito compreender e discutir as manobras sociais.

Ainda assim, com a expansão tecnológica, a facilidade do compartilhamento global de informação vem comprovando que na informação, pura e simplesmente, não reside o caráter necessário para a tomada de um empoderamento por parte daqueles que se encontram à margem de certos âmbitos da sociedade. O fato de se tornar crescente o acesso aos meios de comunicação modernos e até mesmo à sala de aula não garante uma transformação social. E, como é o caso de muitas pessoas surdas, como existir condição de empoderamento sem nem ao menos se ter uma língua constituída?

É preciso equiparar condições de desenvolvimento social. Os estudos da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e Passeron (1996) rompem com uma visão de que as desigualdades escolares são simplesmente frutos das diferenças naturais entre os indivíduos. No caso do indivíduo surdo, é preciso que este tenha, antes de tudo, condições sociais justas e democráticas de desenvolvimento linguístico (BAGNO, 2002). Ao estudar a educação de surdos fica notório o olhar que muitas vezes se tem sobre esse aluno, ainda existe um forte estigma social de inabilidade por conta da sua limitação auditiva. A criança surda, entretanto, precisa ter suas diferenças linguística e cultural respeitadas e sua capacidade intelectual valorizada. Minimizar o conteúdo e até mesmo aprovar o aluno por “compaixão”, como por vezes acontece, só contribui para a perpetuação da exclusão social desses sujeitos.

Neste estudo adotamos o termo surdo para designar a pessoa 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” (Decreto 5.626/05, Art. 2º), uma vez que esta nomenclatura vem sendo reivindicada pelos próprios surdos em oposição à terminologia deficiente auditivo (DA). Embora a surdez indique uma condição de deficiência na área auditiva, a comunidade surda debate que o termo DA traz um peso etimológico limitante e medicalizante, ao invés de considerar a pessoa em sua perspectiva socioantropológica (STROBEL, 2008).

Portanto, mesmo o termo DA tendo sido anteriormente utilizado na educação de surdos, especialmente antes do período da fomentação de ideias de um ensino bilíngue a partir

da década de 80, quando em referência a este grupo, será utilizado o termo surdo. A intenção é lançar um olhar ontológico sobre esse sujeito, e qualificar sua condição de surdez como parte de uma discussão linguística e social, em vez de puramente auditiva. Todos os que, apesar de terem alguma perda auditiva, não se enquadram na categoria daqueles que fazem uso da Libras como sua primeira língua – seja por desejo ou ausência de necessidade no tocante ao grau de sua perda –, não são alvo desta pesquisa. Para este segundo grupo, o termo DA vem sendo preferido.

Segundo Russo e Behlau (1993), a literatura revela que autores classificam de diferentes maneiras o grau de perda auditiva gerando interpretações variadas de um mesmo audiograma. Sugere-se então, que para as condições de acessibilidade, a classificação do grau utilizada seja o parâmetro adaptado da publicação da *British Society of Audiology*: leve (25 a 40 dB); moderada (41 a 70 dB); severa (71 a 95 dB); e, profunda (> 95 dB). Próteses auditivas são úteis em alguns casos e insuficientes em outros. A ausência da capacidade de ouvir, ou a incapacidade de distinguir sons abaixo dos decibéis produzidos pela voz humana, faz com que certos indivíduos se comuniquem principalmente por meio de uma linguagem gestual, ou que recorram ao uso das técnicas de leitura labial.

Refletir criticamente a respeito das condições educacionais de algum grupo considerado minoria, na atualidade, restaura o caráter iminente do debate acerca da acessibilidade social, isto é, do direito igual de poder usufruir dos espaços e bens culturais construídos socialmente. O conhecimento como “chave” para qualquer mudança deve estar a cada dia mais acessível. Nas mais diversas sociedades, por muito tempo, a escolarização foi privilégio de poucos, sendo tolhida para os diversos grupos em condição de minoria de poder. Embora no século XVI tenham surgido os primeiros relatos de uma educação formal voltada para surdos na Espanha, inicialmente o acesso era bastante restrito e direcionado apenas para crianças de famílias abastadas.

Do século XVI ao final do século XIX sinais já eram utilizados por alguns educadores no processo de escolarização de alunos surdos, mas pairava uma grande divergência quanto ao melhor método de ensino desse alunado. Somente no século XX os sinais foram reconhecidos linguisticamente e, enfim, começaram a ser reconhecidos também politicamente como língua em alguns países. A Suécia, em 1981, foi o primeiro país a tomar esta iniciativa (SVARTHOLM, 1993).

No início, dentro das salas de aulas dos professores que compreendiam a importância para o surdo de se comunicar por meio de gestos, os sinais foram sendo usados com maior frequência e de maneira cada vez mais padronizada. O agrupamento de surdos,

principalmente no meio educacional, possibilitou o desenvolvimento dessa língua. Conforme esses sinais eram socialmente estabelecidos, a partir de diversas interações de necessidade comunicacional, as línguas de sinais iam sendo forjadas (SACKS, 1998). Enquanto alguns dos primeiros educadores de alunos surdos usavam sinais juntamente com o recurso da fala (método combinado), outros priorizavam o ensino por meio da expressão da fala (método oral puro). O método combinado ganhou maior força na região da França enquanto que o método oral puro na Alemanha (MOURA, 1997).

Durante a maior parte da história, a educação de surdos foi debatida afastando as próprias pessoas surdas da discussão. A língua de sinais era desconsiderada como língua, sendo esta muitas vezes proibida ou utilizada apenas como mais um recurso gestual que pudesse contribuir para o processo de oralização. O oralismo, como ficou conhecido, se tornou uma proposta educacional a partir do Congresso de Milão, em 1880. Este método consiste em ensinar o aluno surdo a reproduzir a língua oral, e a realizar leitura orofacial, como instrumento principal de desenvolvimento social e cognitivo. O ensino deve ser transmitido, sobretudo, utilizando este canal de comunicação.

Após cerca de cem anos priorizando uma educação com base oralista, estudos na área da linguagem (STOKOE, 1960 e 1965) encaminharam a discussão do ensino de surdos para uma nova direção. Em território nacional, existe hoje um parâmetro estabelecido legalmente de que o desenvolvimento da língua oral não deve mais ser considerado um método de ensino para surdos, mas sim que:

A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, Decreto 5.626, 2005, art. 13).

Há de se reconhecer que, para o surdo, aprender também a oralizar pode conferir benefícios relacionados à ampliação de sua condição social. Entretanto a discussão está, mormente, em não substituir ou preceder este aprendizado da fala à aquisição da língua de sinais, tendo em vista que a aquisição da língua de sinais é tão fundamental para o desenvolvimento do sujeito surdo quanto a aquisição da língua oral é para o ouvinte. Portanto, "a questão atual sobre a educação de surdos não está no quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural" (SKLIAR, 2005, p. 8).

Assim como na Alemanha e Inglaterra, no Brasil o método da oralização corroborou para um grande contingente de alunos surdos em situação de fracasso escolar (CAPOVILLA, 2001). Este acontecimento evidenciou, dentre outras questões, que articular vocábulos não implica necessariamente na significação dos mesmos. Apesar de o uso dos sinais ter sido amplamente suprimido em programas educacionais por muito tempo, este fato não foi capaz de impedir o avanço cotidiano dos sinais enquanto língua para os surdos. Nas últimas décadas, profundas mudanças a respeito da concepção da educação de surdos vêm ocorrendo, fruto de observações de diferentes estudos teóricos, práticas de ensino, e também, mais recentemente, de progressos sociais e políticos conquistados pela comunidade surda em diferentes países.

A tradicional escolarização de surdos já vinha sendo considerada um espectro na educação. Entretanto, a contida inquietação por parte de muitos educadores só começou a ser visivelmente rompida na década de 70, inicialmente nos Estados Unidos. O grande marco teórico para tal enfrentamento foi a divulgação das pesquisas do Dr. William Stokoe, iniciadas em 1960. O professor emérito da Universidade Gallaudet – universidade para surdos criada em 1864, localizada no estado de Washington – foi amplamente reconhecido como o criador do estudo linguístico das línguas de sinais. Ao estudar a *American Sign Language* (ASL), o linguista comprovou que as línguas de sinais não correspondiam a um código similar de pantomima, como alguns afirmavam, mas sim que continham uma estrutura similar à encontrada nas línguas orais. No início da criação de um novo método de ensino para surdos, a língua oral majoritária ainda tinha, entretanto, um papel de destaque enquanto a língua de sinais era, com frequência, trazida a reboque, ainda que nem sempre de modo intencional.

Atualmente, os estudos a respeito das línguas de sinais já ganham ampla aceitação na comunidade linguística e também entre os educadores de alunos surdos. A língua de sinais passou a ser reconhecida como uma linguagem apropriada para as pessoas surdas e, aos poucos, tem conquistado espaço. Ainda assim, é somente a partir do reconhecimento legal da Libras, em 2002, e, principalmente, a partir da publicação do Decreto nº 5.626, em 2005, que vemos ser estabelecidos, na prática, novos parâmetros de uma educação para surdos em diversas regiões do país. Perante a proposta bilíngue, ao precisar utilizar a língua de sinais como meio comunicação e instrução dos alunos surdos, mais escolas passaram a introduzir os profissionais instrutor e intérprete de Libras em seu ambiente, e a se preocupar com uma formação continuada para os professores, de modo que as questões de uma educação bilíngue para surdos sejam contempladas.

Assim sendo, a cada dia mais se abre espaço aos novos diálogos trazidos pelo bilinguismo. De acordo com Vigotski (2009, p. 133), “[...] não se pode deixar de reconhecer a importância decisiva e exclusiva dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento”. Nesse sentido, a linguagem tem papel decisivo na formação dos processos mentais. Cabe à escola reconhecer e respeitar a língua dos alunos surdos em seu cotidiano. Sob esta perspectiva, a Libras será considerada a primeira (L1) e o português a segunda língua (L2) do surdo brasileiro.

De um modo geral, a visão bilíngue para a educação de alunos surdos se preocupa com a aquisição, o mais precoce possível, de uma língua que seja amplamente compatível com a sua condição sensorial. Na avaliação de Sacks (1998, p. 52), "um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno". Sendo assim, a intenção é que muitas crianças surdas não sofram com atrasos linguísticos e/ou cognitivos, mas que tenham o aparato necessário para construir letramento, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, e sejam capazes de aprender os mais diversos conhecimentos socializados na sala de aula e fora dela.

Nas últimas décadas, temos presenciado um movimento mundial que objetiva promover a inclusão social das pessoas com deficiência. O Brasil também vem criando políticas públicas em prol dessa ação. Contígua a essa questão se deve manter a discussão das condições específicas que envolvem a surdez, uma vez que as diferenças relativas a cada especificidade humana exigem alternativas adequadas para um satisfatório sentido de inclusão. Enquanto algumas escolas especiais para surdos ainda refletiam a respeito da efetivação do paradigma da educação bilíngue, a ampliação do cenário político de inclusão educacional interferiu de modo determinante no dia-a-dia das escolas brasileiras.

Sobretudo mediante o Decreto nº 7.690 de 2012 que altera a estrutura do MEC e transforma a Secretaria de Educação Especial (Seesp) em um departamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a inclusão vem sendo reforçada como um caráter educacional da rede regular de ensino. De modo oportuno, escolas especiais, como o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambas localizadas no Rio de Janeiro e com extenso conhecimento na educação de pessoas cegas e surdas, respectivamente, são reforçadas como centros de referências em suas áreas. Ao INES passa fazer parte as seguintes competências (BRASIL, Decreto nº 7.690, 2012, art. 35):

- I - subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação na área de surdez;
- II - promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área de surdez;
- III - assistir, tecnicamente, os sistemas de ensino, visando ao atendimento educacional de alunos surdos;
- IV - promover intercâmbio com as associações e organizações educacionais do País, visando a incentivar a integração das pessoas surdas;
- V - promover a educação de alunos surdos, através da manutenção de órgão de educação básica, visando a garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas;
- VI - efetivar os propósitos da educação inclusiva, através da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, com o objetivo de preparar profissionais bilíngues com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação;
- VII - promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizados e desenvolvimento de recursos didáticos, visando à melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda;
- VIII - promover programas de intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações na área de educação de alunos surdos;
- IX - elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de alunos surdos;
- X - atuar de forma permanente junto à sociedade, mediante os meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando ao resgate da imagem social das pessoas cegas e de visão reduzida; e
- XI - desenvolver programas de reabilitação, pesquisa de mercado de trabalho e promoção de encaminhamento profissional, com a finalidade de possibilitar às pessoas surdas o pleno exercício da cidadania.

Nesse novo contexto político, o modelo de uma escola especial perde cada vez mais espaço e dá lugar a uma estrutura inclusiva. A educação especializada passaria a ocorrer, preferencialmente, em um espaço de inclusão. Em busca de atender à vigente demanda na educação, o município do Rio de Janeiro vem buscando transformar algumas escolas inclusivas em espaços educacionais bilíngues para surdos, tendo em vista que a inclusão escolar de alunos surdos desconectada de sua língua não estava se revelando capaz de escolarizar adequadamente esse público. Essa proposta bilíngue começou a ser engendrada no município do Rio no ano de 2011 a partir da realização de pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Libras do IHA, e tem demandado diversas ações, além de gerar mudanças basilares no cotidiano de determinadas escolas. Porém, essa proposta deve ser muito bem refletida, pois ter um espaço educacional inclusivo capaz de atender as especificidades do aluno surdo não é algo simples. Essa nova ação nos faz questionar até mesmo se é possível que uma educação que se propõe ser especializada ocorra em um espaço com alunos com inúmeras diferenças e necessidades educacionais.

..., quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição

linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Isso não parece fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional (LACERDA; LODI, 2014, p. 15).

É inegável o ideal de justiça que abarca o princípio da inclusão escolar, contudo é preciso refletir a respeito de ações práticas que garantam a equiparação de igualdade no processo de escolarização de acordo com as especificidades humanas. Caso contrário, corre-se o risco de aumentar as formas de exclusão ao invés de minimizá-las.

2. A LIBRAS E O NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ao longo dos tempos, muitos foram os tratamentos discriminatórios dispensados às pessoas com surdez (GUGEL, 2007). A Educação Especial tem sua origem vinculada aos estudos médicos e terapêuticos especializados, numa sociedade em que a educação formal era privilégio de poucos. Desde então, o ensino voltado para as pessoas com deficiência vem sendo lentamente ampliado, a reboque das oportunidades oferecidas à população em geral (FONTES; PLETSCHE; GLAT, 2007). Por muitos anos, as práticas educativas pensadas para as pessoas surdas foram oferecidas em espaços separados das pessoas ouvintes, fundamentadas em uma educação especial com perspectiva de um ensino segregado.

Diferentes conjunturas sociais definiram a estruturação de uma educação especial (ou a falta dela) no Brasil: **exclusão, segregação institucional, integração e inclusão** (SASSAKI, 1997). A **exclusão** estaria situada no período em que as pessoas com deficiências não recebiam nenhuma forma de atenção educacional, eram amplamente rejeitadas ou até perseguidas. Em seguida a este período, a educação especial se inicia criando espaços sociais específicos para a escolarização das pessoas com deficiências, ou seja, assumindo uma forma de **segregação**. No Brasil, para atender os surdos, foi criado o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1856, D. Pedro II funda o instituo ao lado do professor francês Huet, que era surdo. E, em 1857 o império passa a subsidiar o projeto, ano que passa a ser reconhecido, então, como o de sua criação.

Segundo Sasaki (1997), a fase da **integração** é identificada a partir do momento em que acontece o estabelecimento de classes especiais dentro das escolas de ensino regular. A ideia que se tinha era de que estando em salas separadas os alunos “excepcionais” não iriam atrapalhar os demais alunos e receberiam uma educação condizente com o seu estado. Na prática isto significava nem sempre receber atendimento com fins educativos, mas outros tantos (MAZZOTTA, 2005). Apesar da proposta trazida pela antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB 4.024/61), o modelo denominado de integração começou a ganhar corpo no Brasil no final da década de 70. Nesse contexto, alunos descritos como “pessoas portadoras de deficiência” (PPDs), geralmente oriundos do ensino especial, passam a ser inseridos mais comumente na sala regular.

Os princípios de uma educação nos moldes da **inclusão** são conscientização, adaptação e formação de uma sociedade apta para conviver com as diversidades. Nessa perspectiva cabe à escola se preparar para receber adequadamente os alunos com deficiências

em suas salas de aulas regulares (GLAT; OLIVEIRA, 2003). Uma das grandes ansiedades geradas pela escola nos dias de hoje é criar condições para incluir crianças com diferentes deficiências em sala de aula. Para atender eficazmente a todas as possíveis demandas a comunidade escolar deverá saber agir nas mais diversas situações, adaptar suas aulas e elaborar propostas pedagógicas diversificadas que atendam a cada uma das necessidades de seus alunos. “Trata-se de um processo sutil e dialético, que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros.” (SAWAIA, 2001, p.9). Embora não entendamos a inclusão como simples parte de um momento evolutivo da história, a ilustração utilizada por Sasaki nos ajuda a compreender as diferentes rupturas de conceitos e comportamentos presentes na sociedade.

Muitas décadas depois do período mais extremo de exclusão, com os movimentos em defesa dos direitos humanos, ganham força as políticas que são definidoras de ações na busca pela garantia do respeito à dignidade, liberdade e igualdade de direitos para todas as pessoas. As questões relativas aos direitos das pessoas com deficiências passam também a integrar as lutas e discussões desses movimentos. Hoje, contemplando um novo cenário histórico-social, contíguo a este debate encontra-se ainda o reconhecimento da língua de sinais e o direito a uma educação bilíngue por parte do aluno surdo. Enfim, este capítulo procura discutir algumas das principais mudanças propostas na educação das pessoas surdas ao longo da história.

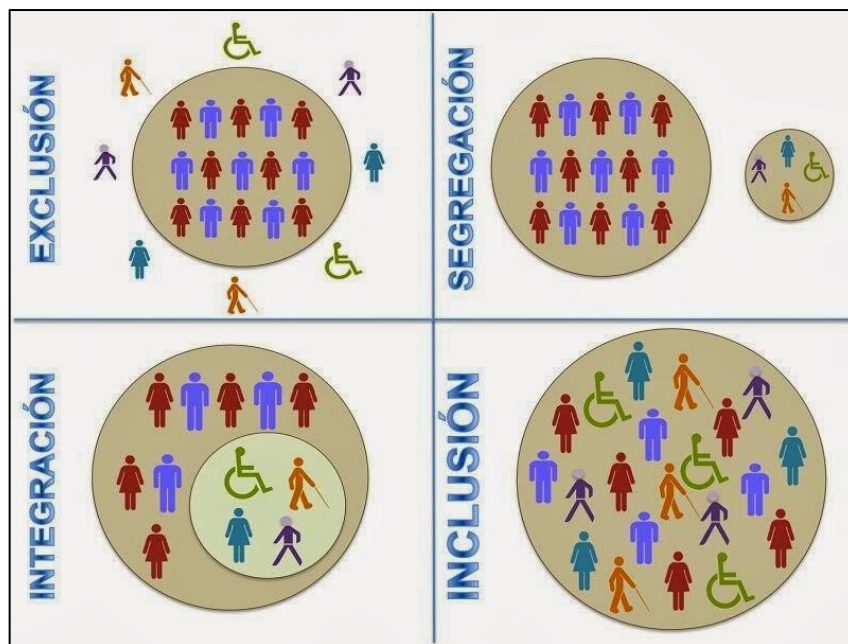


Figura 1 – Diferentes abordagens educacionais

Fonte: <http://blogs.lavozdegalicia.es/nomepidancalma/2014/03/25/apartheid-en-la-discapacidad/>

2.1. A história e os diferentes métodos de ensino para surdos

Ao estudar o surgimento da educação formal das pessoas surdas, percebe-se que o propósito era que estas pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos básicos e se comunicar com as pessoas ouvintes. Para tal, procurava-se ensiná-las a falar e a compreender a língua falada, por meio da técnica de leitura orofacial. A fala oral era, então, compreendida como único meio capaz de se desenvolver pensamento lógico e, conseqüentemente, atingir os objetivos sociais e educacionais pretendidos.

O monge espanhol Pedro Ponce de León (1520 - 1584) é, em geral, reconhecido nos trabalhos de caráter histórico como o primeiro professor de surdos. Famílias abastadas que tinham um filho surdo contratavam os serviços de preceptores para que seu herdeiro não ficasse privado da fala e, desse modo, dos direitos legais, que eram normalmente subtraídos daqueles que não possuíam linguagem oral.

Além da preocupação com o desenvolvimento da fala, a iniciativa de educar o surdo almejava o aprendizado da modalidade escrita da língua nacional. Como suporte pedagógico, tanto para o aprendizado da fala quanto da escrita, o alfabeto manual foi desenvolvido e amplamente utilizado. Este código consiste na ilustração de diferentes formas feitas com as mãos para representar as letras do alfabeto escrito. Apesar das variações temporais ocorridas, este recurso ainda é bastante utilizado. O alfabeto manual, entretanto, é considerado um “empréstimo” das línguas orais, o seu uso não corresponde à língua de sinais como alguns imaginam. De modo geral, esse recurso é utilizado de maneira pontual e serve para soletrar o nome de pessoas, lugares, ou de novos conceitos que ainda não têm um sinal.

O primeiro a publicar um livro apresentando a educação de surdos foi o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579 - 1629). Com o título “Reducción de las Letras, y Arte para Enseñar a Hablar los Mudos” (1620), a publicação pretendia divulgar o alfabeto manual como método eficaz para ensinar o surdo a falar. Do mesmo modo, esta técnica era usada como suporte para o aprendizado da escrita. É interessante notar a referência da palavra “mudos” em vez de “surdos” no título do livro. Embora os surdos não apresentem danos em seu aparelho fonador, o fato de não ouvirem impossibilita que estes desenvolvam a fala socialmente compartilhada pelos ouvintes, a não ser mediante treinos específicos. Por esta razão, mesmo que erroneamente, é comum encontrar ainda hoje o termo mudo sendo usado para se referir à pessoa surda.

Em meio aos primeiros educadores de surdos, o abade francês Charles-Michel de l'Épée (1712 - 1789) ficou conhecido como “pai dos surdos”. Sua fama se estabeleceu por

dois fatores: ter sido o primeiro a ensinar surdos não oriundos de famílias nobres ou de próspera condição financeira; e, ter observado a capacidade do surdo relacionar conceitos de palavras da língua oral usando gestos, independentemente do uso da fala.

Os trabalhos realizados por esses professores tinham caráter autônomo e não era comum a troca de experiências. O educador alemão Heinicke (1727 - 1790) teria sido o primeiro a desenvolver uma instrução sistemática para crianças surdas, e compartilhou o seu método apenas com seu filho. Declarou não desejar transmitir suas descobertas por estas serem fruto de muito esforço e superação (SÁNCHEZ, 1990). Em decorrência disso, muitos dos trabalhos desenvolvidos naquela época se perderam.

A valorização dos sinais começa em de l'Épée, apesar de os gestos usados ainda não serem compreendidos como uma língua. Seus estudos foram difundidos pela Europa e em 1771 começaram a surgir controvérsias entre o “método de articulação” e o “método de sinais” (INES, 2011). O primeiro método era utilizado por aqueles educadores que não concordavam com manifestações gestuais na educação de alunos surdos, e compreendiam a articulação da fala como o único meio, e também principal objetivo, de ensino. O segundo método, de sinais, era recorrente entre aqueles que, além da fala, creditavam valor às expressões gestuais no processo de ensino do surdo, por perceberem potencial para conexão de conceitos e compreensão de novas ideias. A partir desse período podem ser identificadas as bases das propostas educacionais que hoje denominamos como oralismo e bilinguismo.

O abade de l'Épée prosseguiu com seu trabalho dando atenção aos gestos utilizados pelos alunos surdos e aproximando esses gestos da estrutura da língua francesa, como forma de alfabetizá-los. Em 1775 fundou uma escola para surdos e no ano seguinte divulgou, com maior precisão, um método de ensino com base nesses sinais. Sob este viés, embora fosse contemplada, a fala deixa de ser encarada como único meio de aquisição de conhecimento. Os alunos desse método aprendiam a escrita e, muitos deles, ocupavam mais tarde o lugar de professores de outros surdos. A responsabilidade desse tutor consistia em intervir na educação, de modo a auxiliar na construção de ideias por meio do recurso gestual. No ano de sua morte já havia 21 escolas para surdos na França e Europa.

Pelas razões expostas acima é comum algumas pessoas fazerem a interpretação de que de l'Épée criou, então, a língua de sinais. Primeiramente é preciso saber que, assim como as línguas orais, as línguas de sinais não são homogêneas. Cada país desenvolveu ao longo da história uma língua de sinais característica. Em seguida, é importante entender que o processo de criação de uma língua é algo impossível de ser datado. Tal reflexão é expressa por Sacks (1998) ao sugerir que as línguas de sinais existiram desde que existem as línguas orais, sob a

condição de existirem surdos reunidos por mais de duas gerações em comunidades, em desenvolvimento de cultura. Ainda assim, é razoável sugerir que a reunião de surdos e o uso sistemático desses gestos no espaço educacional contribuíram para uma maior estruturação do que mais tarde foi reconhecido como uma língua.

Neste cenário, poucos eram os surdos que podiam se beneficiar de algum tipo de educação. Principalmente devido ao isolamento que os surdos habitualmente sofriam, durante muito tempo acreditava-se que as línguas de sinais correspondiam a uma forma de linguagem rudimentar, comparadas por muitos como simples representações miméticas. Dentro dessa realidade um grande número de surdos viveu sem qualquer atenção ficando impedido de desenvolver qualquer tipo de linguagem verbal. Concordamos com Sacks (1998) ao dizer que:

Ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro — sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais (p. 22).

O domínio de uma língua, seja oral ou de sinais, é o instrumento para o desenvolvimento do pensamento intrinsecamente humano. A língua de sinais é o condutor linguístico mais adequado para os surdos e deve ser, portanto, a sua primeira língua. O pleno desenvolvimento da linguagem contribui de modo crucial para que não haja atrasos ou entraves na constituição psíquica e social do sujeito (VIGOTSKI, 1982).

2.1.1. O método oralista

Os dois métodos mais conhecidos na educação de surdos até o século XIX (de articulação e de sinais) foram sendo popularizados e recebendo adeptos. Aqueles educadores que priorizavam a articulação da fala começaram a ser denominados de “oralistas” em oposição àqueles que, pelo uso comum de gestos, passaram a ser chamados de “gestualistas”.

Renomados educadores contemporâneos a de l'Epée o criticavam e desenvolviam outro modo de trabalhar com os surdos. Na Alemanha, por exemplo, Heinicke foi considerado o fundador do oralismo. Para ele, o pensamento só é possível através da língua oral, e depende

dela. A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la. Os pressupostos de Heinicke têm até hoje simpatizantes.

As discussões entre os defensores dos distintos métodos foram acirradas, cada qual tentava comprovar a sua maior eficácia no ensino de surdos. Os oralistas acreditavam que os surdos precisavam se reabilitar, isto é, superar sua surdez e falar. Estes impunham o treino da oralização como forma de aceitação social. Esse processo deixou a imensa maioria dos sujeitos surdos fora de toda possibilidade educativa, uma vez que não conseguiam se adequar ao molde desejado. A respeito do método oralista, Lane (1992, p. 39) diz que: “Geralmente, a tarefa do educador não é educar, é encontrar um tratamento educacional para aquilo que o otologista e o audiologista não conseguiram tratar...”.

Os professores gestualistas, no entanto, eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de perceber que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da linguagem oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura. Com base nessas duas posições, já declaradamente encontradas no final do século XVIII, configuram-se as orientações na educação de surdos que se mantiveram em oposição até a atualidade.

Em consequência do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual se fizeram debates a respeito das experiências e impressões sobre os trabalhos realizados até então. Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma ampla definição nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico.

O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos (INES, 2011). O método usado por Heinicke, ou método Alemão, vinha ganhando cada vez mais simpatizantes e se estendendo progressivamente. As discussões do congresso foram feitas em debates acalorados. Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais (ibid.). Acreditava-se que o uso de gestos desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a questão mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso, que era uma instância de prestígio, foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina.

As deliberações do Congresso de Milão levaram a praticamente o aniquilamento da linguagem gestual como forma de comunicação a ser utilizada no trabalho educacional com pessoas surdas. Embora registros comprovem que os sinais continuaram a ser usados com frequência pelos surdos nos espaços fora da sala de aula (ROCHA, 2011), em muitas escolas esse uso ocorria quase que de uma maneira clandestina. Poucas foram as escolas que permaneceram com o uso de sinais como um método de ensino.

Vale destacar que durante o congresso, uma postura contrária ao método oral é exposta de maneira bastante contundente por Thomas Gallaudet. O reverendo já trabalhava com surdos há 50 anos e acreditava na importância da linguagem gestual como forma de ajudar os surdos a saírem de um lugar de completa ignorância. Seu pai havia fundado uma instituição para surdos nos Estados Unidos, em 1817, ao lado do professor surdo Laurent Clerc. O modelo de ensino seguido na instituição era o empregado por de l'Épée. Em 1864, criou-se a Universidade Gallaudet que seguiu o mesmo princípio. A primeira universidade do mundo projetada para surdos teve sua carta de liberação assinada pelo, então, presidente dos Estados Unidos Abraham Lincoln.

As discussões em torno da educação de surdos sempre pareciam apresentar necessidade de oposição. Por tempos, a busca por ambiguidade entre os métodos e a falta de maiores estudos científicos a respeito da linguagem humana e dos sinais não permitia que se avançasse neste debate. Na maior parte das escolas para surdos espalhadas pelo mundo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente divulgadas e desenvolvidas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Contudo, houve grande insucesso pedagógico no uso dessa abordagem. Um estudo realizado por Fernandes (1989) revela o seguinte cenário da educação oralista: surdos pouco preparados para o convívio social, e com sérias dificuldades de comunicação, tanto oral quanto escrita.

Nada de realmente marcante aconteceu em relação ao oralismo até o início dos anos 1950, quando com as novas descobertas técnicas e a possibilidade de se protetizar⁷ crianças surdas alguns avanços ocorreram. Este foi um novo impulso para a educação voltada para a vocalização. Foram desenvolvidas novas técnicas para que fonoaudiólogos pudessem trabalhar sobre aspectos da percepção auditiva e de leitura labial. Surgiu nova esperança de

⁷ O termo indica o uso de próteses auditivas acústicas, também denominadas de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) ou ainda aparelhos auditivos, como forma de aproximar o surdo da condição de ouvinte.

que, com o uso de próteses, se pudesse educar melhor crianças com surdez, especialmente, severa e profunda, ajudando-as a ouvir e a falar de modo mais simples.

Os métodos orais começaram a sofrer, cada vez mais, uma série de críticas pelos limites que apresentavam, mesmo com o incremento do uso de próteses. As críticas vinham, principalmente, dos Estados Unidos. É discutido que as crianças surdas, no método oralista, entram em contato com as palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a aquisição da linguagem algo difícil e artificial. Diferentemente do que ocorre com uma criança ouvinte ao ouvir uma palavra, é muito complexo para uma criança surda, especialmente com surdez severa ou profunda, introjetar e reconhecer o(s) significado(s) de uma palavra por meio apenas de leitura labial. Estudo realizado por Souza (1998) comprova que a maioria dos surdos com surdez severa e profunda só consegue distinguir 20% da mensagem por meio da leitura labial, perdendo a maioria das informações. Sendo assim, limitar a comunicação do surdo por meio do canal vocal significa limitar seu desenvolvimento verbal.

O que ocorre, muitas vezes, não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira artificial, com o uso da palavra limitado a momentos em que a criança está fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento dos significados culturais. Esse aprendizado de linguagem, quando desvinculado de situações sociais de comunicação, pode restringir as possibilidades do desenvolvimento global da criança.

2.1.2. O período da comunicação total

Com o advento da publicação de pesquisas a respeito da língua de sinais americana (ASL) que a comprovavam em seu caráter linguístico verbal – *Sign Language Structure* (STOKOE, 1960) e *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles* (id., 1965) –, novas discussões a respeito de um método mais adequado para a escolarização de alunos surdos vieram à tona.

Apesar da crítica e contraindicação dos educadores oralistas no uso de gestos, com o tempo foi possível observar que algumas escolas ou instituições para surdos tinham desenvolvido, às margens do sistema proposto, um modo próprio de comunicação através dos sinais. Como dito anteriormente, a primeira caracterização de uma linguagem de sinais mais estruturada usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos do abade de l'Épée. Muito

tempo se passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado, isto ocorreu, enfim, com os estudos de Willian Stokoe.

Ao estudar a ASL, Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: o lugar no espaço onde as mãos se movem; a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal; e, o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes os "traços distintivos" dos sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004). Com os avanços dos estudos linguísticos das línguas de sinais, descobriu-se mais dois parâmetros elementares, são eles: orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s), e expressões não-manuais⁸.

Esses estudos pioneiros e outros que surgiram após, revelaram que as línguas de sinais eram línguas de fato, preenchendo em grande parte os requisitos que a linguística depositava para as línguas orais. Mais tarde, os estudos de Klima e Bellugi (1979) foram decisivos para comprovar as estruturas linguísticas das línguas de sinais, e para divulgar a concepção de bilinguismo na educação de surdos. O descontentamento com o oralismo unido às novas pesquisas sobre as línguas de sinais deram origem a outras propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda.

O método que ganhou impulso no Brasil nos anos de 1970 foi o chamado de comunicação total, "A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas" (LACERDA, 1998, p. 6). O objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação ampla e real com seus familiares, professores e demais membros da sociedade, para que possa construir seu mundo interno. De acordo com Freeman, Carbin e Boese (1999, p. 171):

A Comunicação Total implica em que a criança com surdez congênita seja introduzida precocemente em um sistema de símbolos expressivos e receptivos, os quais ela aprenderá a manipular livremente e por meio dos quais poderá abstrair significados ao interagir irrestritamente com outras pessoas. A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos lingüísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria

⁸ Para uma compreensão mais aprofundada dos parâmetros linguísticos das línguas de sinais, sugerimos os estudos apresentados em **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos** (QUADROS; KARNOPP, 2004).

das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo.

A oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. A comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores que indiquem elementos presentes na língua falada. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e, posteriormente, da leitura e da escrita. Entretanto, a forma de desenvolver a comunicação total mostrou-se muito diferente nas diversas experiências relatadas. Muitas foram as maneiras de realizar essa prática envolvendo sinais, fala e outros recursos. Práticas reunidas sob o nome de comunicação total, em suas várias acepções, foram amplamente desenvolvidas nos Estados Unidos e em outros países nas décadas de 1970 e 1980, e estudos foram realizados para verificar sua eficácia.

Segundo Ciccone (1990), os profissionais que defendem a comunicação total concebem o surdo de forma diferente dos oralistas, ele não é visto como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada. A surdez é percebida como uma condição que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. Em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e os surdos, no final do processo escolar, conseguiam compreender e se comunicar um pouco melhor. Entretanto, conforme análises avaliativas, eles ainda apresentavam sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias complexas e em se comunicar em contextos extra-escolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados no oralismo continuaram, sendo que poucos surdos alcançaram autonomia nesse modo de produção de linguagem. Os educadores observaram poucos casos bem-sucedidos, a grande maioria não conseguiu atingir níveis acadêmicos satisfatórios esperados para sua faixa etária (ibid.).

Na comunicação total, com frequência os sinais ocuparam um lugar meramente acessório, de auxílio para a conquista da fala, não havendo um espaço para seu pleno desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos educados segundo essa orientação comunicavam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. Esse acesso mostrou-se ilusório no âmbito de práticas educacionais que uniam o uso simultâneo de fala e sinais de maneira indiscriminada, pois os alunos não aprendiam os sinais como um instrumento verbal estruturado, e nem recebiam condições linguísticas suficientes para elaborar a língua falada.

Ainda assim, a comunicação total favoreceu o aumento do contato com os sinais, que tinha sido praticamente abolido pelo oralismo no espaço escolar. Esse contato propiciou que os surdos se despertassem para o imperativo que a língua de sinais apresenta em sua constituição social. Essas línguas passaram a ser mais frequentemente usadas entre os alunos, essa nova dinâmica dentro da escola proporcionou o progresso social da língua.

O período da comunicação total nas escolas de surdos foi transitório. Paralelamente à difusão e aplicação da proposta de comunicação total, mais estudos sobre as línguas de sinais foram sendo divulgados e, a partir deles, apontamentos para uma educação bilíngue começaram a surgir. A proposta bilíngue, como veremos em seguida, busca respeitar ambas as línguas em suas especificidades, sem que uma interfira na outra

Nesse momento, cabe abrir um espaço para elucidar brevemente o que se entende por comunidade surda. De acordo com os estudos da Sociologia, o termo comunidade pode indicar a organização de pessoas em torno dos mesmos preceitos, que vivem em reciprocidade a favor de estabelecer fins comuns. Fichter (1973) alerta que o termo comunidade pode ter múltiplos significados. A ideia de comunidade que apresentamos no texto está amparada na existência de vínculos simbólicos que reúnem indivíduos com interesses coletivos. O termo, cultura surda, difundido nos Estudos Surdos (QUADROS; STUMPF et al., 2009, QUADROS et al., 2008, QUADROS; PERLIN et al., 2007 e QUADROS et al., 2006), e muito usado entre profissionais, está ligado às causas das pessoas surdas.

2.1.3. O despontar da educação bilíngue

Mudanças políticas profundas vêm ocorrendo em escala mundial nas últimas décadas, algumas delas propõem avanços nas discussões em prol de uma sociedade mais igualitária. No âmbito da educação especial, a Declaração de Salamanca (1994) se tornou um referencial para a reformulação de políticas que atendam o movimento de inclusão social. Ao lado, principalmente, da Convenção de Direitos da Criança (1989) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990), o documento elaborado na Conferência Mundial apresenta como objetivo fornecer diretrizes básicas que garantam o acesso de todas as pessoas à educação, independentemente de suas diferenças. O conceito de educação especial foi ampliado a fim de atender todos os que vivem em condição de minoria e marginalização social, e não apenas os que apresentam alguma limitação física ou sensorial.

Por muito tempo a escolarização de alunos surdos foi pensada principalmente no âmbito de uma educação especial com base em um caráter segregacionista. Porém, a cada dia mais sua elaboração vem sendo discutida em acordo com o forte cenário da educação inclusiva. No Brasil, as antigas discussões da educação de surdos passam a ser acompanhadas pelas novas discussões de ampliação e melhoria no atendimento educacional. Entretanto, conforme alerta Kelman (2011, p.1):

O debate sobre inclusão como movimento mundial, político, confrontado às práticas pedagógicas realizadas no Brasil, nos leva a refletir sobre o aperfeiçoamento da inclusão de surdos nas escolas públicas de ensino fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro. Conviver com pessoas que não apresentem deficiência/diferença é bom, mas insuficiente. O que as crianças com suas singularidades precisam, mais do que um grupamento social inclusivo, é ter um acesso eficaz ao conhecimento.

Pesquisadores que acompanham os avanços e entraves escolares de alunos surdos passam a reivindicar uma proposta bilíngue de educação, que respeite a condição linguística desse alunado (QUADROS, 2007; BRITO, 1993). O princípio básico de uma educação bilíngue, como o nome indica, é o uso de duas línguas no processo de escolarização. A educação bilíngue para surdos no contexto educacional inclusivo tem se tornado alvo de grande debate.

Diante da limitada eficácia das anteriores abordagens utilizadas na educação das pessoas surdas – oralismo e comunicação total –, e impulsionados pelo reconhecimento da Libras no ano de 2002 (Lei nº 10.436), estudos brasileiros começam a discutir o bilinguismo como uma possibilidade de se atingir o sucesso na educação desses alunos (CAPOVILLA, 2004; KARNOPP, 2004). A partir da preocupação com a garantia do direito linguístico conquistado surge a defesa em prol de uma educação bilíngue. O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a lei anteriormente citada e, entre outras providências, prevê em seu art. 22 parâmetros para que a inclusão de alunos surdos seja realizada.

Nesse contexto, as propostas educativas bilíngues para surdos (Libras - Língua Portuguesa) ganham força e passam a integrar as lutas da comunidade surda. Gradativamente, políticas que contemplam o bilinguismo no espaço escolar como direito do aluno surdo vão se fortalecendo. Destacamos principalmente a redação do Decreto nº 5.626/05, do PNE 13.005/14 e da Lei nº 13.146/15. A partir dos documentos vigentes, é ratificado que a Libras deve ser ensinada como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita,

como segunda língua (L2). Além de serem, ambas as línguas, instrumento de ensino dos diversos conteúdos escolares. De acordo com o Decreto 5.626/05:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

[...]

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

Após amplas discussões, o atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) também contemplou a diferenciação lingüística necessária na educação de alunos surdos.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

[...]

4.7) garantir a oferta de educação bilíngüe, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngües e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (...).

A sanção da Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – confirma a intenção de ações políticas em favor de uma educação bilíngüe para surdos. A lei entrará em vigor em janeiro de 2016 e prevê os seguintes termos:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

[...]

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como demais serviços e adaptações razoáveis, para atender as características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas (...).

Da leitura desses três documentos é possível constatar a afirmação política por uma educação de surdos que seja bilíngue, e que ocorra preferencialmente em ambiente inclusivo. Como é possível notar, destacamos que de acordo com o supracitado Decreto nº 5.626/05, o almejado é que o professor, ao menos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja bilíngue, e que a Libras seja uma das línguas de instrução. Entretanto, em classes inclusivas onde o professor e a grande maioria dos alunos é ouvinte, a Libras tem sido, no máximo, instrumento de tradução usado pelo intérprete. O fato de o professor ser bilíngue em uma classe inclusiva também não resolve o problema, pois de pouco adiantaria este professor ser proficiente em língua de sinais, mas ministrar as aulas todas em português, uma vez que a maioria dos alunos são ouvintes. Por isso a questão de um ensino bilíngue em um contexto de inclusão ainda é causa de polêmica entre alguns estudiosos no campo da surdez. Na concepção de Lacerda e Lodi (2014, p. 17):

..., para atender aos anseios da atual política nacional de inclusão escolar se faz necessário o desenvolvimento de uma série de reflexões no interior da escola pública visando alterar profundamente seu modo de atender e atuar com sujeitos com necessidades educativas especiais. Essas reflexões, todavia, não podem ser realizadas apenas no plano teórico já que, cotidianamente, as escolas recebem um significativo número de sujeitos que precisam ser atendidos. Assim, entendemos que é com a realização de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue que se pode formar equipes escolares capazes de atuar adequadamente com estes alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares.

O caráter bilíngue é compreendido como requisito na constituição dos professores dos anos iniciais pelo fato de a criança estar no período crítico de aquisição de linguagem verbal. É importante que neste momento de formação a criança tenha oportunidade de desenvolver e utilizar sua língua de maneira ampla e fluente. A importância dessa conquista ultrapassa as

questões legislativas ou escolares, pois o não desenvolvimento da linguagem, ou seu desenvolvimento tardio, pode acarretar danos irreparáveis à organização psicossocial de um indivíduo (QUADROS, 2007).

É preciso enfatizar que a linguagem, capacidade tipicamente humana, permite ao homem expressar sentimentos, adquirir e transmitir conhecimentos, e relacionar-se com as pessoas à sua volta. É também o grande pilar da capacidade cognitiva uma vez que, após adquiri-la, todos os processos mentais passam a ser construídos, organizados e regulados pela fala⁹ (VIGOTSKI, 1998). Portanto, a Libras deve estar em condições de igualdade em relação à Língua Portuguesa nos processos de escolarização bilíngue. Segundo a UNESCO (1996):

A escolha do idioma no sistema de ensino dá poder e prestígio graças à sua utilização no ensino formal. Isso pressupõe não só um aspecto simbólico, referindo-se ao status e visibilidade, mas também um aspecto conceitual referente aos valores compartilhados e a visão de mundo expressada mediante aquela língua (tradução nossa).

A inter-relação pensamento-linguagem se dá por meio dos conceitos. Segundo Nunes (2006): “[a linguagem] descreve o mundo a partir das representações, que são cópias mentais da realidade armazenadas na cognição [...] as representações serão traduzidas como conceitos, e o conjunto de conceitos irá construir o pensamento – a cognição”. Entretanto, devemos ressaltar que a faculdade da linguagem não tem, na expressão oral, sua única via de acesso/manifestação. A demarcação da diferenciação conceitual entre língua (*langue*) e fala (*parole*) é fundamental para a superação de uma visão incapacitante da surdez.

A língua será o código utilizado para a compreensão e apreensão dos “bens culturais” (BOURDIEU; PASSERON, 1996), seu valor é, portanto, inestimável para o indivíduo. Não dominar este código com destreza imputa uma condição de distanciamento de parte das construções simbólicas elaboradas socialmente como, por exemplo, do sentido de cidadania e educação. A falha de uma educação para surdos está situada nos embates ideológicos de um discurso determinado, majoritariamente, por pessoas ouvintes, o discurso da desqualificação da língua de sinais (SKLIAR et al., 2013). Este recai sobre a antiga ideia de que as línguas de sinais não são legítimas pelo fato de não apresentarem representação vocal.

Ao deixar de se conceber a fala oralizada como ponto central da cognição humana, torna-se possível incorporar a língua de sinais como a *langue* que permitirá ao surdo desenvolver plenamente seu complexo sistema cognitivo, uma vez que se tem como certo o

⁹ Entenda-se fala como capacidade de expressão verbal.

caráter indissociável entre linguagem e pensamento. Um dos aspectos primordiais para uma compreensão satisfatória de qualquer língua encontra-se justamente na percepção dos significados, e não necessariamente nos sons, produzidos por ela. O significado de qualquer palavra “é decididamente um fato linguístico – ou para sermos mais precisos e menos restritos – um fato semiótico” (JAKOBSON, 1995, p. 63).

Para que o surdo tenha condições mais justas de se desenvolver em sociedade o domínio da escrita também será primordial. As duas línguas em questão devem compartilhar espaços e experiências de modo a contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Ao perceber a grande questão que circunda a diferença linguística entre alunos surdos e ouvintes, concordamos com o texto da UNESCO (1996) ao dizer que:

Em regiões onde a língua do aluno não é a língua oficial ou nacional do país, a educação bilíngue ou multilíngue pode permitir o ensino na língua materna e, ao mesmo tempo, a aquisição de línguas utilizadas mais amplamente no país e no mundo. Esta abordagem aditiva do bilinguismo difere do chamado bilinguismo subtrativo e tem como finalidade o ensino de uma segunda língua para as crianças (tradução nossa).

Um dos erros mais graves cometidos pela linguística formalista, de acordo com Bakhtin (2009, 2006), é o afastamento da linguagem do seu conteúdo ideológico. O paradigma formalista apresenta a língua a partir das suas estruturas/formas, ao passo que o paradigma funcionalista centra-se nos sentidos construídos socialmente. Ao compreender a linguagem em seu aspecto vivo, afirma-se que esta possui, de modo intrínseco, um caráter dialógico.

A língua sempre é compartilhada como um produto inacabado, isto é, como algo que se organiza ininterruptamente no próprio fluxo da comunicação verbal. A formação do(s) discurso(s) é um processo individual e coletivo ao mesmo tempo; influencia e é influenciado pelo(s) outro(s) e seu(s) discurso(s) e perpassa as construções culturais e ideológicas de uma sociedade. Para Bakhtin (2009, p. 32-33):

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica [...]. O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico. [...] É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.

A linguagem humana apresenta características verbais e extraverbais onde o enunciado se efetiva, contêm fatores subjetivos como traços culturais, históricos e sociais. A interação social é um caráter definidor da existência da língua. A língua é determinada em função do uso que seus locutores e interlocutores fazem dela em situações de comunicação (SOUZA, 2005). O sujeito é o agente das relações sociais e, embora autor, este se vale de enunciados anteriores para (re)formular seus discursos. Nessa relação dialógica, o papel do signo linguístico na constituição da consciência do indivíduo indica a importância da interação verbal. Somente por meio da concepção verbal, vocalizada ou sinalizada, se é possível obter o signo ideológico.

O letramento do aluno surdo, em Libras e em Língua Portuguesa, ocorrerá, sobretudo, por meio do uso de recursos imagéticos, pela circulação da Libras e por meio do conhecimento de práticas letradas. Deve-se proporcionar o uso das diferentes línguas em contextos significativos e reconhecer as suas condições culturais (KELMAN, 2010). De um modo geral, ao discutir aprendizado de língua escrita com base em uma concepção dialógica, Ferreiro (2007, p.47) afirma que:

(...) a alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação.

A língua é um artefato cultural decisivo que estabelece a percepção de mundo dos sujeitos. No caso do surdo, o processo de aprendizado da escrita deve abarcar as condições descritas acima somadas às condições de parâmetros de ensino de segunda língua (L2). Para ensino de uma língua estrangeira, no caso a língua portuguesa para os surdos, uma abordagem comunicativa seria a mais adequada. Com fundamento pragmático-funcional, essa abordagem é norteadada por conteúdos relevantes ao processo de aquisição de competência comunicativa; valoriza os conhecimentos, experiências e motivações do aluno, e preocupa-se com a habilidade de sociabilização e o emprego da língua em diferentes contextos.

Embora seja uma tarefa árdua, estudos apontam que a criança surda se torna mais interessada no aprendizado da escrita quando é desenvolvido um trabalho com estratégias de ensino de segunda língua; nota-se que somente por meio da Libras este letramento poderá se tornar uma realidade, conquanto propicie “os estabelecimentos das relações dialógicas” (LACERDA; LODI, 2014, p. 159). A competência intercultural é outro aspecto inerente a

uma abordagem comunicativa e não deve ser ignorada. O respeito às diferenças deve ser estimulado com o fim de desconstruir preconceitos culturais existentes (RICHARDS, 2006).

Essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua mais adequada ao desenvolvimento dos surdos, pois, independentemente da audição, podem desenvolver plenamente uma língua visual-espacial. As línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com comodidade e rapidez, o que possibilita a eles o acesso a uma linguagem que permita uma comunicação eficiente e completa, assim como as línguas orais desenvolvidas por sujeitos ouvintes (LACERDA; SANTOS et al., 2014). Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo e social muito mais adequado, compatível com sua faixa etária. A proposta de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visual-espacial de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional, portanto advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias, e que uma não seja depreciada em favor da outra.

Na proposta bilíngue o que se deseja é que a língua de sinais seja exposta o mais precocemente possível para a criança em interações sociais do cotidiano. Portanto, o ideal seria que a família da criança surda recebesse orientação e apoio desde cedo para poder aprender a língua de sinais. Dessa forma, a criança surda terá condições de desenvolver-se sem tantos sobressaltos e distanciamentos em relação à criança ouvinte (SKLIAR, 2005). Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, em uma língua que poderá, inclusive, servir para o aprendizado da segunda língua.

O suporte da área da saúde está igualmente previsto em lei, a criança poderá desenvolver sua capacidade articulatória e fará sua adaptação de prótese e sua educação acústica, caso deseje ela e sua família (Decreto nº 5.626/05). Mas, independentemente desse desenvolvimento, o ideal é que a família incentive o uso da Libras e participe também fazendo uso dos sinais, tais contextos não devem se sobrepôr (GOLDFELD, 1997). A língua de sinais, para o sujeito surdo, estará sempre um pouco mais adiante da língua oral-auditiva, de modo que a competência linguística na língua de sinais poderá servir de base para a compreensão e competência da língua portuguesa. Em suma, a criança surda terá fundamentos linguísticos que permitam os processos de significação dos enunciados que representam o mundo ao seu redor, e a si mesma (BAKTHIN, 2006), bem como será competente mentalmente para elaborar correlações com outra(s) língua(s).

O estigma da deficiência como ineficiência humana, ainda paira sobre as pessoas surdas. Este pensamento está atrelado a fatores sociohistóricos que permeiam nossa sociedade

por muitos séculos. Como explanado inicialmente, durante muitos anos a língua de sinais foi vista apenas como um apanhado de gestos aleatórios, esteticamente inadequados e que não poderia contribuir plenamente para o desenvolvimento cognitivo dos surdos. No entanto, podemos afirmar que isso não está de acordo com a concepção que os surdos têm de si e de sua língua. E de fato, o uso crescente da língua de sinais tem provado que esta possibilita ao sujeito surdo um desenvolvimento íntegro, abrange a construção da sua identidade, cultura e permite uma maior interação na sociedade.

Nas últimas décadas tem crescido o número de estudos voltados para o reconhecimento de uma cultura própria das pessoas surdas, tendo em vista que a condição linguística visual-espacial dos surdos interfere diretamente no modo como essas pessoas organizam o pensamento e significam o mundo a sua volta. Segundo Perlin (2004, p. 77):

A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. (...) o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc.

De acordo com Sawaia (2001, pp. 17-18), “Os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural”. Entretanto, a questão cultural da pessoa surda ainda não recebeu a atenção necessária para a garantia de um ambiente socioeducacional que contribua para o empoderamento desse grupo minoritário, que por anos vem sendo subjogado a uma “cultura ouvinte” (SKLIAR, 2013).

O uso de recursos visuais na prática pedagógica vem se contrapor a uma prática educacional centrada no aspecto oral-auditivo como principal, ou mesmo único, canal de aquisição de conhecimento. Segundo Skliar (2013, p. 24): “Representar os surdos como sujeitos visuais, num sentido ontológico, permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, lingüísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos”.

O professor deve ser capaz de expressar e interpretar diferentes formas de linguagens com bases visuais. Todavia, a Libras é de fato a única capaz de permitir o desenvolvimento de um código visual verbal. Agregar ao ensino o recurso de figuras pertinentes e proporcionar experiências práticas são apenas alguns dos aspectos essenciais dessa ação pedagógica, a

língua de sinais, nesse processo de desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, é insubstituível. É indispensável que o aluno surdo se torne um crítico desse universo imagético e repleto de significados. Autoras como Kelman (2011) e Campello (2007), discutem aspectos relacionados a essa condição *sine qua non* da educação de surdos que é a utilização adequada de signos visuais. Uma escola onde ninguém se comunica por intermédio da Libras, senão o aluno surdo e o intérprete, não cria reais condições de inclusão e tão pouco de desenvolvimento educacional.

Em uma escola com pressupostos bilíngues, somente conhecer a Libras não é suficiente. A integração do trabalho entre todos os profissionais envolvidos no processo (professores, intérprete e instrutor), e o conhecimento da cultura surda são fatores imprescindíveis. No contexto educacional bilíngue, as crianças surdas são interlocutoras em uma língua visual-espacial, o que as permite significar o mundo na mesma medida que as crianças ouvintes o fazem por meio de sua língua oral-auditiva, evitando assim atrasos cognitivos. A educação de surdos, em uma proposta bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial a fim de garantir o acesso aos conteúdos escolares na Libras (QUADROS, 2012). Neste contexto, a escrita da língua portuguesa é ensinada como L2, nenhuma das línguas deve ser diminuída em seu exercício e o uso delas não deve ocorrer de forma concomitante. É fundamental que tais adaptações ocorram mesmo se a escolarização do aluno surdo se der dentro da escola regular. De acordo com Santos e Paulino (2008, pp. 12-13):

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto, o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças. Para que isto ocorra, dois “tabus” da escola precisam ser revistos: o currículo e a avaliação.

Apesar do aprendizado de duas línguas ser claramente o fundamento de uma educação bilíngue, existem algumas discussões não tão consensuais no bilinguismo para surdos. É possível encontrar variadas percepções a respeito da melhor prática metodológica a ser utilizada com os alunos no que tange ao momento de inserção de cada uma das línguas e as modalidades envolvidas. Na literatura, é possível encontrar diferentes descrições, atualmente as mais debatidas são as seguintes:

1. A língua oral, nas modalidades escrita e falada, deve ser ensinada como língua estrangeira, de modo posterior à aquisição de língua de sinais (BOTELHO, 2013).
2. O aprendizado da fala não é essencial. A criança surda deve ser exposta precocemente à língua de sinais e aprender a modalidade escrita da língua majoritária como segunda língua (SKLIAR, 2013).
3. A língua de sinais deve ser ofertada de maneira precoce e o aprendizado da escrita deve ocorrer tanto na forma alfabética, representação da língua oral, quanto na forma adaptada do *Sign Writing*¹⁰, como representação da Libras (STUMPF, 2000).

Na Escola Especial da Concórdia, localizada em Porto Alegre/ RS, a escrita de sinais foi introduzida no ano de 1996 como disciplina curricular e oferecida para os alunos da antiga 7ª série, atual 8º ano. A professora Marianne Stumpf (ibid.) aponta que esta é uma falha, pois a escrita em sinais deveria ser oferecida bem antes, no mesmo momento que o letramento escolar costuma ocorrer para os ouvintes em português. De acordo com observações, os alunos que sabem se comunicar em língua de sinais encontram na modalidade escrita da Libras (*Sign Writing* adaptado) um recurso muito mais familiar do que a forma escrita do português. O *Sign Writing* desperta o interesse pelo aprendizado por parte dos alunos surdos e, por isso, deve anteceder ao aprendizado da escrita alfabética ou no máximo ocorrer em simultaneidade a esta.

Para fins deste estudo, tomamos o ensino da Libras como L1 e da língua portuguesa como L2, na modalidade escrita, como referência de um bilinguismo desejável para surdos. No entanto, tornar princípios teóricos da educação bilíngue para surdos em um modelo prático de aplicação não é uma tarefa fácil. Envolve a formação de profissionais capacitados, adaptação de currículo e de material didático, e o comprometimento de diferentes instituições e esferas sociais. Acima de tudo, é preciso enfrentar a ignorância social a respeito da surdez, construir métodos de ensino de português como segunda língua para surdos, e proporcionar ampla socialização da Libras e fazer dela língua de instrução.

Um modelo educacional para surdos distinto como bilíngue e que ocorra no espaço da escola regular vem sendo a cada dia mais discutido, principalmente por conta das leis

¹⁰ O *Sign Writing* é um sistema de representação gráfica das línguas de sinais que permite através de símbolos visuais representar as configurações das mãos, seus movimentos, as expressões faciais e os deslocamentos corporais (STUMPF, 2000).

vigentes. Entre os anos de 2002 a 2007 um Programa de Inclusão Bilíngue foi gerado e acompanhado no município de Piracicaba/SP (LODI; LACERDA et al., 2014). As pesquisas deste trabalho apontam as dificuldades que os professores têm em compreender a Libras como uma língua constituinte da consciência e da cultura humana e não apenas em sua função comunicativa. O aluno surdo está inserido na sala de aula, entretanto vivenciando aprendizados muito distintos do aluno ouvinte. Foi possível observar ainda o quão comum é se creditar ao intérprete de Libras a responsabilidade educacional desses alunos.

A realização de uma educação bilíngue ainda é territorialmente restrita dadas as dificuldades apontadas acima. No modelo de bilinguismo para surdos que vem sendo adotado em alguns centros é possível encontrar, com frequência, a presença dos seguintes profissionais: professor (regente e especialista), intérprete de Libras e instrutor de Libras. A integração desses profissionais é compreendida como necessária para o bom desempenho da abordagem pedagógica bilíngue para surdos.

O ideal é que todos os profissionais conheçam a Libras. Desse modo ficou firmada a necessária mudança na capacitação docente. Uma das soluções previstas pelo Decreto nº 5.626/05 é a instituição da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. Um embate que surge então é o tempo e os tópicos curriculares que definirão a diferença entre uma formação que qualifique o professor como “bilíngue” ou apenas como “conhecedor das singularidades linguísticas dos alunos surdos” para assim atender, de modo adequado, os anos iniciais ou finais do ensino fundamental. Quanto à disciplina de Libras no curso superior o decreto não estabelece critérios, cabe assim a cada instituição refletir acerca dessa nova demanda. Mas o que temos observado é que de um modo geral, esta não tem alcançado os objetivos pretendidos.

É esperado que o instrutor de Libras esteja ligado às questões que envolvem os processos educacionais e tenha formação apropriada para atuar na escola. Discussões quanto à formação específica e ao papel do instrutor ainda são poucas, possivelmente pelo fato de esta ser uma área de atuação recente e ainda pouco difundida. Este profissional vem sendo chamado de “instrutor”, embora sua prática na escola bilíngue esteja muito mais relacionada a questões educacionais do que a questões técnicas.

O intérprete de Libras também encontrará a necessidade de uma formação vinculada à área onde pretende trabalhar. Seu comprometimento com a língua e a cultura da pessoa surda é essencial ao bom desempenho da tradução. Além de conhecimentos técnicos, o intérprete deve prezar pela ética da profissão e ter condições de refletir, de forma coletiva, as suas ações em proveito da educação dos alunos surdos.

Tanto o professor regente quanto o professor do atendimento educacional especializado devem procurar adquirir competência em língua de sinais, por meio de cursos e do convívio com pessoas surdas, respeitar o direito linguístico e cultural do aluno surdo, além de solicitar e buscar formação continuada que contemple as especificidades metodológicas da escolarização de surdos. Desenvolver um ambiente de troca de conhecimento será função de todos os envolvidos neste processo. As práticas pedagógicas devem ser pensadas de maneira coletiva e considerar que todos têm algo para aprender e contribuir nesta grande construção. Segundo Góes e Barbeti (2014, p.140):

[...] a inserção do aluno surdo na escola regular não deve ser mais valorizada que sua formação bilíngue. Isso é, um programa inclusivo-bilíngue não pode ser “de fato” inclusivo e “parcialmente” bilíngue – uma conjunção de atributos inconsistentes com a própria noção de inclusão, mesmo na diversidade de sentidos atribuídos a essa palavra (grifo nosso).

Compreender as dimensões linguística, cultural, política e pedagógica que compõem os princípios gerais de uma educação bilíngue para surdos é mister para o seu êxito. Essas quatro dimensões, como foi possível observar, estão atreladas e serão definidoras das práticas escolares. As práxis são forjadas a partir do intercâmbio de ideologias contidas nessas dimensões, expressas em suas aplicações mais cotidianas. A escola é um espaço oportuno para (re)formular práticas sociais, tendo em vista que “A escola fornece uma poderosa oportunidade de explorar a implicação dos preceitos na prática” (BRUNER, 2001, p. 112). Esvaziado do caráter linguístico, cultural, político ou pedagógico não é possível analisar integralmente a proposta bilíngue. Ao mesmo tempo em que cada um deles existe de forma plena, influenciam e são influenciados mutuamente.

Nos próximos capítulos serão descritos e analisados os dados da pesquisa de campo realizada em uma escola-piloto de educação bilíngue para surdos no Rio de Janeiro. Com base no que foi debatido neste capítulo, serão verificadas as práticas educacionais adotadas pelos professores, intérprete e instrutor da unidade escolar. Ainda serão discutidos quais parâmetros de um bilinguismo para surdos estão sendo estabelecidos, frente às possibilidades e limitações de uma educação bilíngue em um contexto inclusivo.

3. CAMINHO DE INVESTIGAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

O trabalho em questão está abrigado no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez (GEPeSS) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O GEPeSS/UFRJ estuda conhecimentos produzidos na área de surdez e tem por objetivo produzir e divulgar pesquisas acadêmicas relacionadas à educação de surdos. Pretende, assim, contribuir com a formação inicial e continuada de diferentes profissionais.

O escopo principal desta pesquisa de mestrado esteve sobre a investigação de parâmetros de uma educação bilíngue para alunos surdos. Como referência investigou-se uma escola pública que compõe o projeto escolas-piloto de educação bilíngue para surdos, dentro do município do Rio de Janeiro. O projeto de uma educação bilíngue foi implantado pelo Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) no ano de 2012, em 21 escolas, e no ano vigente, 2015, abarca 24 escolas dentro do programa, espalhadas pelas 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). O IHA é um órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação, considerado o centro de referência em Educação Especial da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Em decorrência deste estudo, almejamos a produção de novos conhecimentos e novas indagações. A presente pesquisa já tem servido como base para o desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso de uma aluna da Graduação em Pedagogia da UFRJ, com o fim de investigar e analisar a visão docente a respeito de um ambiente escolar considerado inclusivo onde exista a presença de aluno surdo.

Para a construção desta dissertação, *a priori* foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do tema a ser pesquisado, por considerar que este levantamento “permite ao pesquisador partir do conhecimento já existente [...] dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo das hipóteses formuladas” (MINAYO, 2010, p. 61). Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”. Em suma, todo trabalho científico deve ter o embasamento na pesquisa bibliográfica, a fim de garantir a análise de problemáticas ainda não solucionadas.

O projeto foi considerado aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, mediante o parecer nº 964.286, em 25 de fevereiro de 2015. Só então a pesquisa pôde ser submetida à Secretaria Municipal de Educação (SME) e,

enfim, liberada sob o registro 07/07/000890/2015, em julho de 2015. Por conta do recesso escolar, a pesquisa de campo só foi iniciada no mês subsequente.

3.1. Metodologia da pesquisa

Em convergência com os objetivos almejados, esta pesquisa apresenta um caráter exploratório. Lakatos e Marconi (2001) consideram a existência básica de três tipos de pesquisa de acordo com seus diferentes objetivos: pesquisa exploratória, descritiva e experimental. O emprego da pesquisa exploratória tem o fim de obter maior conhecimento a respeito do tema. Segundo Mattar (2001), os métodos utilizados pela pesquisa exploratória são extensos e versáteis.

Optar pela exploração em um trabalho científico indica compreender o estágio inicial de um processo de pesquisa que se pretende mais amplo. Desta forma, procura-se elucidar e definir a natureza de um problema para gerar novas informações, de modo que estas possam desencadear a realização de futuras pesquisas conclusivas.

A pesquisa exploratória possibilita aumentar o conhecimento do pesquisador sobre determinado caso. Permite, conseqüentemente, a formulação mais precisa de problemas, a criação de hipóteses pesquisáveis e a realização de novas pesquisas mais estruturadas. Neste mesmo pensamento, Gil (1999) afirma que esse tipo de pesquisa tem como objetivo cardinal desenvolver, explanar e alterar conceitos e ideias. O estudo exploratório pretende interpretar o contexto de forma mais completa e profunda possível, usar mais de uma fonte de informação e, por fim, relatar o estudo de forma acessível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesta conjuntura, o planejamento da investigação necessita ser maleável o suficiente para permitir o diagnóstico de vários aspectos relacionados com o fenômeno. Sendo este tipo de pesquisa o que apresenta menor rigidez, proporciona uma visão geral mais aproximada acerca de determinado evento (GIL, 1999).

Durante a caminhada epistemológica se verificou a necessidade de um processo de imersão em campo que envolvesse a apuração e validação teórica. O estudo de caso é um dos métodos compreendidos na pesquisa de tipo exploratória. Segundo Yin (2005), o estudo de caso permite um vasto conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados, pois é caracterizado pelo denso estudo dos acontecimentos decorrentes do objeto de investigação. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o

contexto não estão claramente definidos” (ibid., p. 33). A vantagem dessa estratégia de pesquisa está em construir questões tipo “como” ou “por que” relacionadas a um conjunto contemporâneo de episódios sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum domínio.

O método de pesquisa foi definido com o estudo de um único caso, de modo a permitir um conhecimento mais detalhado do objeto. A análise de campo foi realizada em uma escola municipal do Rio de Janeiro, sendo a educação bilíngue para surdos o objeto de estudo. A pesquisa desenvolvida adotou uma abordagem de natureza qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa compreende o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador à situação que está sendo investigada. Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento das questões investigadas, mediante a aproximação com o caso.

Com base no caráter de uma abordagem qualitativa, buscou-se exercer uma visão holística da realidade (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 131). No que diz respeito ao princípio holístico, entende-se que um comportamento ou evento só é passível de significação quando imerso em um contexto, quando observado em suas inter-relações. A abordagem permite que categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de análise de dados.

Segundo Lüdke e André (1986, p.18) “o estudo qualitativo é o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, por isso esta pesquisa foi realizada dentro do ambiente de uma escola-piloto de educação bilíngue para surdos. Ao assumir uma investigação naturalística compreende-se que o pesquisador deva interferir o mínimo possível no contexto.

A coleta de dados corresponde à parte prática da investigação. Quanto à técnica foi usada a triangulação para a análise dos dados. O projeto político-pedagógico, como instrumento de fundamentação e orientação educacional, e a rotina da escola foram investigados. Por meio de entrevistas foi considerada a percepção dos participantes envolvidos na pesquisa, tanto sobre o contexto educacional quanto sobre a auto-percepção. De acordo com Yin (2005, pp. 33-34):

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

A pesquisa de campo foi realizada como forma de legitimar, complementar ou mesmo contrapor informações obtidas na revisão bibliográfica e documental a respeito do tema, e para finalizar o ciclo acadêmico do mestrado. A partir do contato direto com o objeto da pesquisa foi possível desempenhar a coleta e análise de dados, esta análise culminou na organização dos resultados deste trabalho. A pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas:

1. Revisão bibliográfica e das políticas públicas a respeito do tema para o construto teórico.
2. Análise documental de uma escola-piloto de educação bilíngue.
3. Observação da rotina da escola e do processo de escolarização de alunos surdos incluídos.
4. Realização de entrevistas com membros da comunidade escolar.
5. Análise dos dados.

A revisão bibliográfica pretendeu dialogar com diferentes autores que versam na área da inclusão e da surdez em uma perspectiva sociocultural. A técnica da triangulação coopera para uma amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco investigado. Reconhece a interconexão entre os fatos e a impossibilidade de apreendê-los de modo consistente quando isolados, entende que a impressão da realidade só pode ser explicada a partir de suas raízes históricas, significados culturais e macrorrealidade social. Segundo Creswell (2007), a técnica de triangulação pode ser usada para validar os dados e seus resultados.

3.2. Instrumentos utilizados

No desenvolvimento da pesquisa de campo, foram aplicados os seguintes procedimentos e na seguinte ordem: 1. análise documental do projeto político-pedagógico da escola; 2. observação do processo de escolarização de alunos surdos; e, 3. realização de entrevistas com participantes da pesquisa. A apreensão de dados ocorreu por meio de registro escrito, em áudio e/ou filmagem, com a devida permissão assinada pelos membros pesquisados ou por um responsável, em caso de o pesquisado ser menor de idade. Os dados foram obtidos utilizando diferentes procedimentos com a intenção de garantir uma maior validação dos resultados (YIN, 2005). Diversos teóricos aconselham a utilização conjunta de

diferentes técnicas de pesquisa, pois, do ponto de vista científico, sempre há benefícios e limites que podem ser mais bem administrados com o uso associado dessas diferentes técnicas (MARCONI; LAKATOS, 1996).

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a investigação documental é a constituição de dados a partir de fontes primárias, como documentos escritos ou não (gráficos, mapas, etc.), pertencentes a arquivos públicos ou privados. A análise documental realizada com base no projeto político-pedagógico (PPP) da escola pretendeu identificar a presença ou ausência de descritores relacionados aos temas da diversidade, inclusão e bilinguismo para surdos. O currículo da escola segue a base nacional comum da prefeitura, mas adaptações no material didático e na metodologia de ensino são frequentemente sugeridas pela professora da sala de recursos multifuncionais (SRM). Alguns desses materiais também foram analisados.

O processo de observação foi debruçado sobre diferentes momentos e espaços do cotidiano escolar. Além dos alunos surdos, as observações das práticas da professora da sala regular e da professora da SRM foram as mais enfatizadas, demandaram mais tempo. Imersa na rotina da escola, a pesquisadora procurou valorizar os momentos de interações mais espontâneas ocorridos entre os alunos surdos, seus professores, colegas ouvintes e demais membros da comunidade escolar. Tendo como base uma observação de caráter naturalístico, não houve interferência no objeto observado por parte do observador (LAKATOS; MARCONI, 2001).

As visitas à escola ocorreram todos os dias da semana e incluíram observações tanto do turno matutino quanto do turno vespertino, de modo a garantir uma avaliação periódica e mais completa da rotina oferecida. Além da observação das aulas diárias de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais e Sociais, também foram observadas aulas semanais de Língua Brasileira de Sinais, Língua Inglesa, Artes Cênicas e Educação Física. O ensino de português como segunda língua (L2) desenvolvido pela professora da SRM também foi acompanhado, com o intuito de gerar um panorama mais amplo do trabalho realizado com os alunos surdos incluídos. Momentos recreativos também foram levados em consideração a fim de perceber a relação desses alunos com o restante do corpo discente.

No decorrer do mês de agosto do ano de 2005, o estudo totalizou 122 horas e 40 minutos de observação. Desta forma, a rotina semanal da escola foi analisada e os alunos surdos acompanhados em diferentes atividades realizadas no turno e no contraturno, tanto na sala de aula regular quanto na SRM e, ainda, nos demais espaços de recreação da escola.

Quadro 2 – Horas de observação das atividades escolares

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR (AGOSTO/ 2015)	CARGA HORÁRIA DE OBSERVAÇÃO
Aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais e Sociais	68 horas
Aulas de Língua Brasileira de Sinais	2 horas e 30 minutos
Aulas de Língua Inglesa	50 minutos
Aulas de Artes Cênicas	1 hora e 40 minutos
Aulas de Educação Física	1 hora e 40 minutos
Sala de Leitura	*
Recreação	8 horas
Intervalo entre o turno e o contraturno	16 horas
Sala de Recursos Multifuncionais	24 horas
Planejamento / Reunião com responsáveis	**

* A professora responsável pela Sala de Leitura precisou assumir a turma de uma professora que se encontra de licença, por isso não tem ocorrido esta atividade neste semestre.

** Não houve presença de intérpretes ou instrutor de Libras nestas atividades.

Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 27), “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Para esses autores, a observação é essencial para obter informações e realizar o exame de determinada realidade. Sem entrar em contato com o objeto o estudo não passa de mera conjectura. A observação é compreendida como uma análise atenta do pesquisador que deve organizar e avaliar os dados da maneira mais imparcial possível, isto é, “o observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações” (MARTINS, 2008, p. 24). Assim sendo, a observação ajuda o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 79).

Conforme o tipo de observação realizada nesta pesquisa pode-se classificá-la como sendo assistemática, não-participante, individual e em campo real. A observação assistemática é o meio pelo qual o pesquisador procura registrar os fatos da realidade sem demandar um controle. O que caracteriza a observação assistemática é o fato de o conhecimento ser obtido, com frequência, por meio de uma experiência casual, sem que se tenha planejado quais variáveis seriam necessárias para a pesquisa (ibid.).

Ainda de acordo com Marconi e Lakatos (1996), na observação não-participante, o observador entra em contato direto com a realidade estudada, porém, não interfere ou se associa a ela. Como o próprio termo deixa claro, a observação individual não é realizada por um grupo, mas por um pesquisador apenas. Ao dizer que ocorre em campo real fica claro que o processo é observado à medida que vai acontecendo em seu ambiente natural, ao invés de

ser reproduzido artificialmente em um espaço desmembrado da realidade. Enfim, existiu a preocupação com que a observação fosse desempenhada dentro de um contexto real, ou seja, que estivesse inserida em uma escola com proposta de ensino bilíngue para surdos, e que essa prática de observação interferisse o mínimo possível na rotina do local.

Uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas em pesquisas sociais é a entrevista (GIL, 1999). A entrevista é um instrumento que pode fornecer dados comparativos com as evidências apresentadas pelo trabalho de observação e deste modo expandir a confiabilidade do estudo. Segundo Cervo e Bervian (2002), a entrevista pode ser definida como uma conversa realizada pelo pesquisador junto ao entrevistado, com fim de se obter informações a respeito de um determinado assunto. Esta técnica de coleta de dados é compatível com a expectativa de obter informações acerca do que as pessoas sabem, crêem e esperam a respeito do tema pesquisado.

A aplicação de cada entrevista foi configurada de maneira semiestruturada, ou seja, com o intuito de permitir ao entrevistado discorrer sobre o tema de maneira mais espontânea (MINAYO, 2010). As entrevistas semiestruturadas não apresentam uma composição fechada, mas uma pauta das informações que se deseja obter de cada entrevistado, apoiada no quadro teórico e nos objetivos da pesquisa; oferecem uma maior possibilidade de adaptações necessárias durante a entrevista e liberdade nas respostas dos entrevistados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Neste formato, a ordem e as proposições das perguntas podem variar de acordo com o contexto e com as características de cada entrevistado (LAVILLE; DIONNE, 1999). O pesquisador tem autonomia para, de acordo com a necessidade, aprofundar mais as discussões. O fato da entrevista semiestruturada não apresentar um roteiro rígido permite margem a novas questões não previstas e o consequente enriquecimento da investigação.

As entrevistas foram direcionadas à professora regente e outros profissionais envolvidos no processo, como: coordenadora pedagógica, professora do atendimento educacional especializado, intérprete de Libras e instrutor de Libras. Além desses profissionais, observou-se a necessidade de também conhecer a visão do próprio aluno surdo a respeito da sua condição bilíngue de escolarização, portanto o aluno surdo também foi entrevistado. Conversas informais ocorridas com a direção e demais profissionais da escola, bem como com alunos ouvintes e alunos surdos de diferentes turmas, contribuíram para a reflexão dos dados e a construção dos resultados deste trabalho.



Figura 2 – Relação entre os instrumentos da pesquisa

Concluídas tais etapas de análise documental, observação e entrevista, foi dado início à descrição e análise dos dados obtidos na pesquisa. Nesta fase, buscou-se dialogar com o quadro teórico ao refletir a respeito de algumas tensões que envolvem a inclusão de alunos surdos em escolas/classes regulares, e apontar possíveis encaminhamentos metodológicos.

A análise dos dados foi assumida como uma das fases mais importantes do trabalho, pois a partir dela os resultados e as considerações finais da pesquisa foram gerados. Existem várias técnicas de análise de dados. Apesar de a técnica da triangulação ser classificada, por Yin (2005), como uma técnica de coleta de dados, Trivínos (1987) aponta a triangulação também na análise dos dados. Para o autor, a coleta e a análise de dados compõem apenas uma etapa no processo de pesquisa, são duas etapas que se retroalimentam permanentemente. Isto implica afirmar que todo dado é construído e analisado de modo integrado e, praticamente, imediato.

Para a análise dos dados foram desenvolvidas as seguintes categorias de análise: 1. apropriação da Libras; 2. metodologia de ensino bilíngue; e, 3. convívio escolar. Ao analisar os documentos internos disponibilizados, observar as práticas escolares e aplicar as entrevistas, os dados foram comparados a fim de identificar a relação de tais categorias. A difusão e o uso da Libras no espaço escolar, o aprendizado do português escrito por parte dos alunos surdos, e a inter-relação entre surdos e ouvintes são considerados, nesta pesquisa, alguns dos fatores mais relevantes para a construção de um modelo bilíngue de educação de surdos.

Quadro 3 – Modelo de análise dos dados

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	
Apropriação da Libras	- Aula de Libras na escola (surdos e ouvintes); - Uso da Libras nos diversos espaços da escola (surdos e ouvintes).	
Metodologia de ensino bilíngue	Professor	Alunos surdos
	- Ensino da Língua Portuguesa escrita como L2; - Estratégias visuais de ensino nas diversas disciplinas; - Recursos didáticos adaptados; - Libras como instrumento de ensino e de tradução; - Avaliações adaptadas.	- Aprendizado da Língua Portuguesa escrita como L2.
Convivência escolar	- Nível de participação dos alunos surdos no espaço escolar; - Relação entre surdos e ouvintes da escola.	

Uma escola bilíngue pressupõe um ambiente educacional onde duas línguas são compartilhadas, no caso de bilinguismo para surdos a Língua Portuguesa e a Libras. Uma estrutura bilíngue de ensino estabelece, em diferentes níveis, condições aos seus alunos para atingir competências necessárias para usar as duas línguas em situações de aprendizagem e demais esferas da sociedade. Tratando-se de uma escola inclusiva, espera-se que ambas as línguas (gramática, vocabulário e usos sociais) sejam ensinadas para alunos tanto surdos quanto ouvintes, e que as línguas sejam usadas como meio de comunicação no cotidiano da escola. Contudo, o ensino das línguas deverá apresentar metodologia diferenciada para surdos e ouvintes, pois é preciso lembrar que para o aluno surdo a LP será sua segunda língua (L2).

A Libras não só deve ser ensinada como também deve ser o instrumento linguístico pelo qual as crianças surdas irão adquirir conhecimentos, inclusive em Língua Portuguesa escrita. A principal diferença em relação a um curso de idiomas é que uma escola bilíngue tem a função de ensinar por meio das línguas e não apenas ensinar as línguas. Entretanto, a realidade de turmas inclusivas (surdos e ouvintes) não permite ao professor regente direcionar sua aula em língua de sinais mesmo que este a domine, sendo, neste caso, imprescindível a presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula.

Entretanto, somente a inserção do intérprete não assegura a escolarização do aluno surdo. Lacerda (2002), ao refletir sobre sua pesquisa, afirma que “[a] presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas de

surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas”. Portanto, compreender os parâmetros da língua de sinais e buscar conhecimentos e metodologias de ensino adequadas fazem parte da responsabilidade do professor desse alunado.

Na educação de crianças surdas, o uso competente de material predominantemente visual auxilia no desenvolvimento linguístico-cognitivo dos alunos, “crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado” (REILY, 2003, p.16). O homem como um ser social, desenvolve relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo por intermédio de códigos sígnicos. A criança surda possui apropriação de significados e constrói representações mentais, principalmente, por meio da visão. Nesse sentido, em uma proposta pedagógica inclusiva, é importante o uso de representações visuais como estratégia de ensino.

Na linguagem verbal (oral ou sinalizada), o signo linguístico (palavra ou sinal) possibilita a generalização e o raciocínio classificatório. No caso dos surdos, os processos mentais partem de representações visuais, sendo assim, a imagem exerce as funções de descrição e de léxico, permitindo conceituar e relacionar. Além do uso da língua de sinais que é uma língua visual, de acordo com os estudos de Kelman (2011), a utilização de variados recursos visuais, quando em acordo com estratégias pedagógicas, pode contribuir cabalmente para a aprendizagem de crianças surdas. Ademais, é preciso ressaltar que o aluno surdo tem direito a uma avaliação adaptada (BRASIL, 2005), o que não significa minimizar conteúdos, mas respeitar sua condição linguística visual-espacial.

O nível de participação autônoma dos alunos surdos e o tipo de relação construída entre estes e os ouvintes da escola podem revelar de maneira prática se há a efetivação de um ambiente educacional inclusivo. Portanto, atentou-se para possíveis manifestações de autonomia dos alunos surdos no espaço escolar, bem como de estigma e exclusão social em relação a eles. Foi observado se existem medidas que buscam promover a redução, ou eliminação, de barreiras de discriminação e desigualdade dentro da escola. Na afirmação de Dussel (2000, p. 70):

Aceitar o argumento do outro supõe-se aceitar o outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade, é, também uma aceitação da pessoa do outro.

A educação deve proporcionar contextos formativos adequados à construção da autonomia por parte dos alunos. Autonomia, por Freire (1996), é compreendida como a condição socio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se emancipado das opressões que restringem ou anulam sua liberdade. Ser autônomo é participar ativamente do meio, refletir criticamente a respeito dos princípios que o norteiam e desenvolver suas habilidades pessoais e sociais com liberdade. Apesar de a autonomia ser um atributo humano essencial, uma vez que está vinculada a um construto social ninguém é espontaneamente autônomo. Trata-se de uma realização consciente que pode ser alcançada em um ambiente democrático e crítico. No caso da escola bilíngue, faz-se necessário um espaço onde professores empreendam esforços para que seus alunos tenham meios, primeiramente de linguagem, para construir consciência social e identidade, pois à autonomia "não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 1996, p.32).

3.3. Delineação do campo de análise

O projeto de criação de escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro iniciou em 2011 e foi concretizado em 2012, por intermédio de ações do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA). Após um rastreamento da quantidade de alunos com diferentes graus de perda auditiva matriculados no município do Rio de Janeiro, e da condição de atendimento escolar desses alunos, algumas escolas foram escolhidas para se tornarem um ambiente de educação bilíngue. O projeto foi fundamentado nas diretrizes e princípios do Decreto nº 5.626 de 2005, e nas discussões a respeito da melhoria na qualidade de escolarização dos alunos surdos levando em conta experiências, até então isoladas, bem sucedidas dentro da própria rede municipal do Rio de Janeiro.

Segundo dados apresentados em agosto de 2015 pelo sítio eletrônico da Prefeitura do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação (SME) conta atualmente com 1.436 unidades escolares. Contabilizando um total geral de 654.454 alunos matriculados. Como parte dessas unidades, a educação especial está representada, quantitativamente, da seguinte forma: 4.912 alunos em classes/escolas especiais; e, 7.733 alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Dentro deste universo, 24 escolas incorporam o projeto de educação bilíngue para surdos. De acordo com informações apresentadas pelo IHA em seu site, no ano da implantação das escolas-piloto bilíngues, havia 750 alunos surdos espalhados pelas diferentes Coordenadorias Regionais de Educação do Rio de Janeiro.

Como critérios de seleção das escolas que hoje fazem parte do programa foram observadas a existência de um número maior que três alunos surdos, e a presença de profissional de atendimento educacional especializado (AEE) dentro da unidade escolar (UE). De acordo com os mesmos dados estatísticos estabelecidos em 2011 pelo IHA, 59% desse alunado apresentava surdez profunda ou severa, 26% surdez moderada, 7% surdez leve, e 8% não oferecia identificação por intermédio de laudo médico. Deste grupo, 34% se comunicava unicamente por meio da Libras, 31% pelo uso da Libras e da técnica de oralização, 28% usando apenas a oralização, e para 7% dos casos não houve resposta.

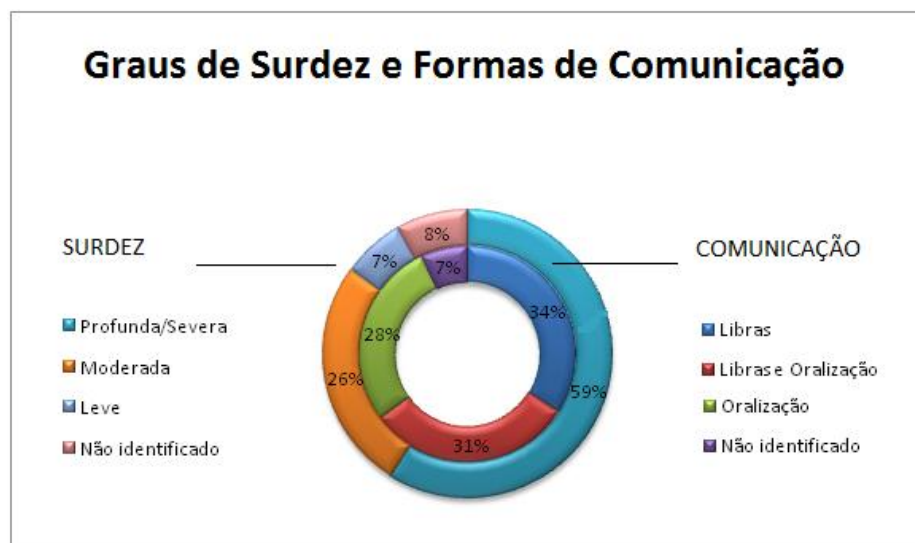


Figura 3 – Graus de surdez e formas de comunicação

Dentre os atos desenvolvidos pelo IHA para a implantação do projeto, foram realizados: cursos de capacitação e aulas de Libras aos profissionais das escolas, seminários com temáticas na área de educação bilíngue para surdos, visitas às escolas e orientação à comunidade escolar, discussões envolvendo metodologias de ensino voltadas para a educação de alunos surdos, e entrega de materiais audiovisuais e em Libras. Em prol da construção de uma equipe de educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) nas escolas-piloto, o coordenador pedagógico e o diretor, juntamente ao AEE, passam a ser co-responsáveis por favorecer a comunicação e as trocas de experiências que envolvam essa nova dinâmica do espaço escolar.

Para fins deste estudo foi eleita uma das atuais 24 escolas-piloto bilíngues do município do Rio de Janeiro. Por almejar investigar parâmetros de uma educação bilíngue para surdos, o critério de escolha da amostra representativa foi a indicação, por parte do próprio IHA, de uma escola-piloto como sendo uma das unidades que vêm apresentando

melhor desempenho dentro do programa. Das seis turmas com alunos surdos incluídos na escola, manhã e tarde, a diretora designou uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, do turno da manhã, para observação por ser uma das turmas com maior quantitativo de alunos surdos em sala de aula, e pelo perfil receptivo da professora regente.

A escola municipal investigada se localiza na Zona Oeste do Rio de Janeiro, mas terá sua identificação preservada. A estrutura local abarca Educação Infantil modalidade pré-escola, Ensino Fundamental I, Educação Especial e turmas de projetos. A Educação Especial hoje se dá por meio do trabalho da sala de recursos multifuncionais (SRM) e, no caso dos alunos surdos, também pela presença de instrutor de Libras e intérprete de Libras na escola. A escola funciona em dois turnos e a SRM é ofertada no contraturno do aluno. No total, existem quatro intérpretes e um instrutor de Libras na escola, o trabalho destes profissionais se estabelece por meio de terceirização.

Em relação às dependências, a escola conta com: 21 salas de aulas; sala de diretoria; secretaria; sala de professores; sala de orientação pedagógica; prédio anexo com sala de recursos multifuncionais e auditório; quadra de esportes descoberta; pátio descoberto; biblioteca; sala de leitura; cozinha; refeitório; despensa; banheiros masculino e feminino para alunos; banheiro adequado aos alunos da Educação Infantil; banheiros adaptados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; e, banheiros para funcionários. A escola é equipada com TV, videocassete, DVD, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia, fax e câmera fotográfica/filmadora. A sala de aula dos alunos surdos observados possuía TV e equipamento de multimídia instalado (data show). Na SRM constavam aparelhos como TV, impressora, dois computadores e multimídia.

No ano de 2015, na ocasião da pesquisa, a escola contava com 1.006 alunos matriculados, dentre estes, 11 eram surdos. Além dos onze alunos surdos matriculados, a SRM também recebia oito alunos da mesma região que não tinham atendimento educacional especializado (AEE) em sua unidade escolar. O horário do AEE dos alunos surdos era organizado para ocorrer separadamente do horário dos demais alunos incluídos.

De acordo com a atual diretora da escola, no período de 2007/2008 houve uma iniciativa governamental de acabar com todas as classes especiais existentes dentro da escola. Nesta ocasião se encerrou o trabalho de estimulação da fala que ocorria com as crianças, na época, classificadas dentro da escola como deficientes auditivas (DA). Segundo a fala da diretora, inserir esses alunos nas salas regulares foi um trabalho penoso, até que no ano de 2009 a SRM começou a desenvolver um trabalho específico para dar suporte aos alunos surdos. Por conta deste novo trabalho a Libras passou a ser utilizada na escola, ainda que

limitada ao espaço do AEE. O projeto de uma escola bilíngue só veio a ser discutido, contudo, no ano de 2012 por iniciativa do IHA. Das mudanças ocorridas no espaço escolar a diretora destacou a contratação de intérpretes de Libras e, em seguida, de instrutor de Libras.

3.4. Perfil dos participantes

3.4.1. Alunos surdos

Por ter sido recomendada como sendo uma das turmas com maior quantidade de alunos surdos incluídos, tínhamos a expectativa de encontrar pelo menos cinco alunos surdos na sala. Mas, a turma de 3º ano investigada era composta por dois alunos surdos, um menino com nove anos e uma menina com dez anos de idade. Com o intuito de preservar a imagem das crianças estas receberão os nomes fictícios de José e Maria na descrição da pesquisa. José estuda na escola pesquisada desde a Educação Infantil e Maria ingressou no 1º ano do Ensino Fundamental. Os dois são colegas de turma desde o 1º ano.

Ambos os alunos nasceram surdos, portanto apresentam uma condição de surdez pré-lingual, ou seja, tornaram-se surdos ainda antes de adquirir uma língua oral. Enquanto José apresenta perda bilateral profunda, Maria apresenta perda profunda no ouvido esquerdo, contudo não foi possível precisar quanto de audição a aluna tem resguardada no ouvido direito. Apesar de possuir aparelho de amplificação sonora individual (AASI), em nenhum dos dias de visita da pesquisadora à escola a aluna estava em posse dele. De acordo com relato da própria aluna, o aparelho havia causado um forte tipo de reação alérgica que impedia o seu uso. Uma mancha apresentada na região da orelha teria sido resultado dessa alergia.

Embora Maria receba o acompanhamento clínico de um fonoaudiólogo uma vez por semana, isso não é suficiente para que a aluna apresente habilidade de leitura orofacial ou de fala. Como dito em outro momento do trabalho, a capacidade de leitura orofacial (LOF) consiste em compreender uma mensagem falada por meio da percepção da expressão labial e facial do emissor. Para Demorest e Bernstein (1992) a LOF se constitui em uma estratégia de natureza cognitiva na qual os indivíduos utilizam várias pistas visuais para compreender a fala. Trata-se de uma técnica complexa e que permite apenas uma compreensão limitada da mensagem.

É possível observar tanto em José quanto em Maria capacidade de compreensão e expressão verbal por meio da Libras, ainda que em construção. Certos sinais e conceitos ainda

não foram incorporados ao processo de linguagem. Os alunos usam com frequência sinais soltos, e nem sempre conseguem argumentar de modo claro. Em relação à língua portuguesa, os alunos demonstram conhecer palavras do vocabulário escrito, mas, segundo a professora da sala regular, o aprendizado de leitura e escrita e a capacidade de interpretação textual ainda são insuficientes para acompanhar as exigências curriculares de sua fase escolar. A professora da SRM, entretanto, alega que os dois desde que ingressaram na escola já tiveram grandes avanços e que ambos estão aptos para prosseguir.

Questões familiares, consideradas periféricas, não foram ignoradas, visto que são influenciadoras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (MARTURANO, 1998). A mãe de José é semi-analfabeta, o marido nunca frequentou as aulas de Libras oferecidas pela SRM da escola, já os pais de Maria são alfabetizados e participavam com frequência das aulas, porém precisaram parar há pouco tempo por causa do horário de trabalho. Outro agravante no quadro familiar de José está no fato de seus outros dois irmãos também apresentarem alguma limitação físico-sensório-emocional, um tem paralisia cerebral e o outro autismo. Relatos de diversos profissionais da escola indicam uma relação de superproteção por parte de seus responsáveis devido à sua condição de surdez e dificuldade de crescimento. Abaixo segue quadro com abreviadas informações dos dois alunos observados:

Quadro 4 – Perfil dos alunos surdos

Aluno/a	Idade	Nasceu surdo/a	Usa aparelho de amplificação sonora	Recebe acompanhamento fonoaudiológico	Faz leitura orofacial	Usa Libras
José	9	Sim	Não	Não	Não	Sim*
Maria	10	Sim	Não	Sim	Não	Sim*

* Embora ambos os alunos façam uso da Libras, em especial na SRM, o nível de proficiência ainda é básico.

3.4.2. Profissionais da escola

Todas as aulas foram observadas como forma de criar um panorama geral da inclusão e do ensino bilíngue dos alunos surdos, mas, nesse primeiro momento, somente os profissionais que ficam mais tempo com as crianças surdas foram cogitados para as entrevistas. Portanto, ainda que tenha sido observada a rotina de aulas de Língua Inglesa, Artes Cênicas e Educação Física, participaram da entrevista apenas a professora da sala regular e a professora da sala de recursos multifuncionais. Dos demais profissionais da escola que mantêm contato direto com os alunos José e Maria foram entrevistados o instrutor de

Libras, a intérprete de Libras e a coordenadora pedagógica. Por razões éticas da pesquisa, o sigilo da identidade dos profissionais também será mantido.

A professora da sala regular é docente funcionária do município do Rio de Janeiro desde o ano de 1988, e está na atual escola desde 1995. Com formação em Curso Normal, Licenciatura Plena e Licenciatura em Psicologia, realizou um curso de Gestalt Terapia, mas nunca exerceu a função de psicóloga. Seu trabalho com alunos surdos vem ocorrendo de maneira esporádica há cerca de dez anos. Durante este tempo apenas quatro de seus alunos surdos faziam uso constante da língua brasileira de sinais, os demais realizavam leitura orofacial. Apesar do contato com alunos usuários da Libras há quatro anos, a professora não tem domínio da língua. Os alunos José e Maria são acompanhados pela professora desde o início do ano letivo vigente, ocasião do ingresso deles no 3º ano do Ensino Fundamental. O conhecimento que possui a respeito da educação de surdos foi adquirido por intermédio de conversas com a professora da SRM ou por pesquisas pessoais realizadas na internet.

A professora que oferece o atendimento educacional especializado possui Graduação em Psicologia e Especialização em Psicomotricidade. Em busca de formação continuada a profissional realizou curso de Libras (níveis 3, 4 e 5) e Cursos de Extensão nas áreas de Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Educação Inclusiva, além disso, anualmente participa de capacitações oferecidas pelo IHA e dos congressos do INES. Como educadora exerce docência há 29 anos e atua há 4 anos em sala de recursos multifuncionais. Anteriormente a professora trabalhava em uma escola especial onde atendia alunos com múltiplas deficiências. Desde que assumiu o trabalho em SRM tem recebido alunos surdos e aprendendo a Libras, foi possível observar uma proficiência linguística intermediária por parte desta profissional. Os alunos participantes desta pesquisa são por ela acompanhados desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

A intérprete de Libras tem formação em Curso Normal e Certificação do Exame de Proficiência em Libras (Prolibras) conferida pelo MEC, para atuar como intérprete de Libras. Como profissional intérprete exerce a função há sete anos em distintos espaços sociais, como intérprete educacional na escola pesquisada atendeu os alunos José e Maria no 1º ano, e agora novamente os acompanha no 3º ano do Ensino Fundamental.

A profissão de tradutor e intérprete de Libras foi reconhecida no Brasil em 2010 perante a Lei nº 12.319. De acordo com Quadros (2004, p. 27), o intérprete:

[...] processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o

intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos.

O instrutor de Libras é surdo e tem experiência nesta área desde o ano de 2009, apesar disso só ingressou na escola pesquisada há cerca de dois meses. Possui formação em Teologia e a Certificação do ProLibras para o ensino da Libras. Além de auxiliar na SRM, esse profissional ensina Libras para os alunos ouvintes da escola e para os responsáveis interessados. Suas aulas de Libras são oferecidas para todas as turmas que tem alunos surdos incluídos.

De acordo com o Decreto nº 5.626/05 esta função deve ser ocupada preferencialmente por uma pessoa surda. A função pode ser ocupada tanto por um professor (nível superior) quanto por um instrutor (nível médio) de Libras. Esse cargo vem se popularizando como de “instrutor surdo”, sua significação está muito ligada à necessidade de o aluno surdo ter um referencial linguístico e de identidade para a sua formação cognitiva e psicossocial. Seu trabalho seria difundir a Libras no espaço escolar e auxiliar o processo de ensino dos alunos surdos a partir de conexões estratégicas com a sua primeira língua. Na visão de Martins (2013, p. 42):

A prática desses profissionais chamados instrutores surdos vai além daquela oferecida nas salas de aula, de turmas regulares; uma vez que as escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro vivem na perspectiva de educação inclusiva; pois envolve a construção dos artefatos culturais e as vivências na língua de sinais que os surdos estão promovendo dentro da escola e não só nas salas de recursos, contribuindo assim para a riqueza e o desenvolvimento de uma nova cultura, que é o fortalecimento das trocas dialógicas entre os pares surdos, nas trocas de experiências entre os vários elementos da escola.

[...] o funcionamento e a organização das Salas de Recursos, frequentadas por alunos surdos, precisam incorporar os modos de aprendizagem e ensinamentos peculiares ao sujeito surdo, propondo um espaço de produção de linguagem, onde novos olhares poderão ser construídos a partir do momento em que o instrutor surdo se remete às práticas de ensino contextualizadas, ressignificando as suas ações.

A coordenadora pedagógica trabalhou como professora na escola pesquisada do ano de 2001 até 2009, deu início à atividade de coordenadora em 2010. Sua formação profissional é composta por Graduação em Pedagogia e duas Especializações, uma em Administração Escolar e outra em Orientação Educacional. Seu contato com alunos surdos vem ocorrendo há 14 anos, isto é, desde que ingressou na escola pesquisada, uma vez que já havia classes especiais destinadas para alunos descritos, na época, como deficientes auditivos. Ainda assim, sua atuação profissional direta com esses alunos, agora classificados como surdos no espaço

escolar, iniciou há cinco anos, ao assumir a coordenação. Apesar de reconhecer a importância, a coordenadora não sabe a Libras.

Quadro 5 – Perfil dos profissionais entrevistados

Profissional	Formação	Tempo de exercício da profissão	Tempo de trabalho com alunos surdos	Domínio da Libras
Professora regente	- Curso Normal; - Licenciatura Plena; - Licenciatura em Psicologia; - Gestalt Terapia.	27 anos	10 anos	Não
Professora do AEE	- Graduação em Psicologia; - Especialização em Psicomotricidade. - Cursos de Extensão em Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Educação Inclusiva; - Curso de Libras; - Capacitação anual do IHA; - Participação nos congressos anuais do INES.	4 anos	4 anos	Sim
Intérprete de Libras	- Curso Normal; - Certificação Prolibras.	7 anos	7 anos	Sim
Instrutor de Libras	- Teologia; - Certificação Prolibras.	6 anos	6 anos	Sim
Coordenadora pedagógica	- Pedagogia; - Especialização em Administração Escolar; - Especialização em Orientação Educacional.	5 anos	5 anos	Não

4. A VISÃO DE UMA ESCOLA BILINGUE PARA SURDOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

A inquietante indagação: por que os alunos surdos não conseguem alcançar, com frequência, resultados escolares considerados satisfatórios? Gerou a escolha do objeto deste estudo. Ao dar início a esta pesquisa, almejou-se identificar e analisar parâmetros de uma educação bilíngue para surdos de modo a compreender como um sistema inclusivo de educação, onde a maioria é ouvinte, pode garantir ao estudante surdo um aprendizado bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) que resulte em um avanço acadêmico satisfatório. A ideia de satisfatório, em questão, abrange o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos básicos estabelecidos pelo MEC, de acordo com o ano de escolaridade. Tais reflexões motivaram a investigação *in loco*.

A partir da produção de dados provenientes da exploração de fontes documentais, observações e entrevistas se tornou possível, paulatinamente, vislumbrar com maior nitidez os contornos do campo pesquisado. Respostas às questões propostas por este trabalho, relacionadas ao “como” e “por que” de uma educação bilíngue para surdos, começaram a ser delineadas. Por considerar os resultados obtidos e a facilidade para a compreensão do leitor, dividiu-se o capítulo final em três subcapítulos, de acordo com os instrumentos utilizados.

Os objetivos traçados inicialmente nesta pesquisa serão explanados abaixo durante a discussão dos resultados. Práticas e discursos educacionais desenvolvidos, ou não desenvolvidos, em uma escola-piloto de educação bilíngue para surdos do município do Rio de Janeiro foram expostos e discutidos com base nas categorias de análise: apropriação da Libras, metodologia de ensino bilíngue e convivência escolar.

A partir das contribuições da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2009, 1998), referencial teórico central que conduz o presente estudo, foram desenvolvidas todas as etapas desta pesquisa. Entendemos as crenças e relações humanas como fruto de um construto social e histórico, com base em sistemas simbólicos de significação. Ao voltar o olhar para o objeto de estudo desta pesquisa, nas atuais reflexões ocasionadas, principalmente, por Lacerda e Santos et al. (2014) e Lodi e Lacerda et al. (2014), foi possível encontrar representações de uma educação bilíngue para surdos. Os conceitos trabalhados, principalmente, pelas autoras serão interligados de forma dinâmica e utilizados como ferramentas teóricas na tentativa de compreender os fenômenos empíricos da pesquisa.

Pretende-se com este último capítulo verificar dados, a partir de evidências ou premissas, e delinear as relações e os embates envolvidos na práxis de um modelo de

educação bilíngue para surdos. Por fim, nas considerações finais deste trabalho, serão traçadas validações ou refutações de pressupostos teóricos, proposição de novos conhecimentos e recomendações para trabalhos posteriores.

4.1. Análise documental

O interesse desta etapa pairou sobre o documento da escola conhecido como projeto político-pedagógico (PPP). A raiz da palavra projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante, de acordo com o estudo etimológico do termo. Toda escola possui objetivos que pretende alcançar, o projeto de uma escola representa, de modo sucinto, o planejamento de ações que viabilizarão o cumprimento das metas estabelecidas. Nas palavras de Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser toado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Os termos político e pedagógico têm uma significação indissociável nesse contexto. Deve-se considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão das dimensões política e pedagógica que envolvem o ensino. Discutir a respeito das problemáticas socioeducacionais existentes, na busca de encontrar alternativas viáveis que propiciem a vivência democrática e o exercício da cidadania, é uma tarefa a ser definida no projeto da escola. Cada escola, de acordo com sua realidade histórico-social, estrutura um PPP que lhe é próprio. É preciso compreender o projeto proposto por sua função social e política, de acordo com o contexto.

O projeto político-pedagógico deve ser construído coletivamente e servir como princípio para as (con)vivências da comunidade escolar. Para que a efetivação do PPP ocorra não é necessário aumentar a carga horária da escola, mas propiciar situações que permitam o desenvolvimento crítico e autocrítico de todos os membros da comunidade escolar, aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 2002). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96):

Artigo 13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

[...]

Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Portanto, o PPP é um instrumento utilizado pelas escolas para estabelecer objetivos, recursos, ações e formas de avaliação de modo a organizar o espaço escolar, e orientar o exercício de sua responsabilidade social. Outra função é garantir que fundamentos éticos e ideológicos considerados essenciais para o desenvolvimento da cidadania estejam presentes no processo de ensino-aprendizado de maneira democrática. Sob este enfoque, o PPP deve ser um documento que abriga a realidade da comunidade escolar, e reconhece a importância de todos os envolvidos para o sucesso do aluno.

Nesse sentido, foi analisado o PPP da escola a fim de averiguar fundamentos políticos e pedagógicos que identificassem esta unidade de ensino como de caráter inclusivo e, especificamente, contendo princípios de uma educação bilíngue para surdos. A análise do PPP buscou constatar a construção de parâmetros relacionados a uma escola que atua na diversidade, que privilegia uma abordagem inclusiva e que, desse modo, respeita a individualidade linguística de seus alunos surdos. Cabe lembrar que de acordo com a proposta bilíngue orientada pelo IHA, as escolas do projeto precisam contar com a presença de uma equipe de educação bilíngue voltada à surdez. Essa equipe deve ser “composta pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos, pelo Instrutor Surdo, pelo Intérprete Educacional de LIBRAS, por Professores de Classe Especial e Comum que estejam se capacitando a atuar com o aluno surdo, apoiados, continuamente, pelo Coordenador Pedagógico e/ou Direção da Unidade Escolar” (TAVEIRA et al., 2011, p. 1).

Foi liberado o acesso a uma pasta com diversos documentos contendo os diferentes projetos realizados pela escola ao longo dos últimos anos. Foram apreciados os conteúdos desenvolvidos ao longo de sete anos, de 2009 a 2015, como forma de perceber se há, ou não,

e a frequência na ênfase de temas relacionados à diversidade dos alunos, tanto de forma geral quanto mais específica, por destacar aspectos particulares relacionados à concepção bilíngue da escola. Além do exame do projeto do ano vigente ser considerado fundamental para nossa pesquisa, foi considerado relevante observar os anos antecedentes e subsequentes da implantação da proposta de uma escola-piloto bilíngue para surdos, a fim de perceber possíveis alterações decorrentes dessa nova ação política.

No ano de 2009 a questão que norteou o projeto da escola foi “Deveres e Direitos do Cidadão”, o trabalho desenvolvido procurou observar a importância de se construir um ambiente de convivência e respeito ao outro como o próximo. O projeto de 2011 descreveu uma maior preocupação com a temática da inclusão, denominado “Aprendendo com as diferenças”. A partir de diversas ações objetivou minimizar manifestações de *bullying* geradas no ambiente escolar por conta das diferenças existentes entre os alunos. Os projetos de 2010, 2012 e 2013 não apresentaram em sua essência nenhuma relação direta com a questão da inclusão e, por conseguinte, da educação bilíngue para surdos. Em 2014, reforçaram-se princípios de inclusão social por meio do projeto “Brasil das Diversidades”. Neste ano de 2015, o PPP foi desenhado para refletir acerca de pontos relacionados à valorização da identidade cultural e preservação ambiental, denominado de “Rio, te quero mais lindo”.

Na escola pesquisada, os professores são estimulados a participar da elaboração do projeto anual. Ao analisar os projetos desenvolvidos nos anos de 2009, 2011, 2014 e 2015 foi possível identificar a existência de princípios gerais preocupados em estimular discussões e práticas a respeito de diferenças sociais e humanas representadas na escola. Portanto, de sete projetos avaliados, quatro se preocupam em discutir, sob determinada perspectiva, a temática da diversidade. Princípios como inclusão e respeito à diferença estão constantemente presentes no texto desses projetos. Ainda assim, não houve, até o momento, nenhum projeto que destacasse aspectos da diferença linguística e cultural do aluno surdo, de modo particular, nem após a implantação da proposta bilíngue no ano de 2012.

Cabe ressaltar, que a escola mantém no P.P.P. princípios permanentes que fundamentam os diferentes projetos desenvolvidos anualmente e, apesar de nenhum dos projetos temporários apresentarem temáticas relacionadas a uma educação bilíngue para surdos, a escola descreve em seus princípios permanentes o seu caráter bilíngue de escolarização. Pôde-se observar que a singularidade que envolve a educação dos alunos surdos está contemplada, juntamente com outros princípios gerais, no projeto político-pedagógico efetivo da escola. Logo, entende-se que tais princípios devem ser resguardados de modo perene, independentemente das diferentes temáticas elaboradas anualmente.

Os objetivos anuais específicos não devem se contrapor aos objetivos gerais que norteiam o PPP. Estes objetivos estão relacionados principalmente com o desenvolvimento de uma escola que inclua e respeite as diferenças, que estimule a democracia, a criatividade e o poder de cidadania do aluno. No início do texto geral, como parte da justificativa que norteia todos os projetos anuais, é possível encontrar a definição da escola como sendo uma instituição com proposta bilíngue para educação de alunos surdos. De acordo com o PPP, pode-se averiguar que:

[...] O IHA na tentativa de concentrar os alunos surdos em escolas pôlo escolheu nossa escola dentre outras, a fim de facilitar a troca linguística e disponibilizar materiais e profissionais que facilitem o desenvolvimento e o processo de aprendizagem do aluno surdo.

Na busca de interação mais atuante e participativa de nossa comunidade escolar, consideramos a importância da elaboração deste projeto, uma vez que pretende, através de um planejamento adequado, propor ações que permitam aos alunos da U.E. desenvolverem o máximo do seu potencial, preparando-se para o pleno exercício de sua cidadania.

Apesar de descrever-se como uma escola integrante do projeto de educação bilíngue para surdos no município do Rio de Janeiro, a escola não desenvolve nenhuma orientação específica, dentro do PPP, para o cumprimento desta condição. No corpo do projeto é possível contemplar a consciência de variedades linguísticas na sociedade, mas em momento nenhum há especificação a respeito das línguas visuais-espaciais, e da necessidade do aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua pelos alunos surdos. Ainda sob o olhar dos princípios permanentes do PPP, descritas como ações concretas, existem propostas que intencionam a minimização de barreiras geradas pela diversidade existente na comunidade escolar como, por exemplo:

[...]

- Promover e oportunizar a Educação Inclusiva;
- Reconhecer a existência de variadas linguagens para adquirir condições de acesso ao conhecimento;

[...]

- Encorajar a auto-estima como meio de desafiar o aluno a superar seus próprios obstáculos e sentir-se seguro;
- Trabalhar junto ao CEC e Grêmios os processos relacionados à inclusão, aceitação das diferenças e o convívio democrático no cotidiano escolar;
- Promover o convívio e intercâmbio entre os alunos e as turmas de U.E.;
- Estabelecer a valorização da cultura e da comunidade em que nosso aluno está inserido fazendo este se perceber como parte integrante e necessária; registrar ações que ocorram na U.E.;

[...]

- Promover a avaliação continuada, processual, participativa, diagnóstica, investigativa para o redimensionamento da ação pedagógica e educativa.

O marco referencial situacional da escola discute as complexas relações da sociedade atual, que tem por base um sistema neoliberal e globalizado. A escola denuncia a limitação no recebimento de recursos governamentais, o que, segundo o descrito no PPP, impossibilita condições para uma transformação satisfatória da realidade, pois a insuficiência de recursos na escola retroalimenta a forte desigualdade social. Ainda assim, no marco doutrinal são estabelecidas propostas de solidariedade e cidadania em prol da edificação de uma sociedade mais justa e democrática.

Na especificação do PPP, quanto ao sistema de avaliação é possível encontrar uma flexibilidade quanto à escolha do método, possibilita-se a realização de adaptações, contanto que o método seja proposto em conjunto e se mostre mais adequado ao contexto. Esse fator é fundamental para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e o seu progresso escolar. No caso do aluno surdo, trata-se de permitir que a Libras seja mais um recurso linguístico utilizado no processo de avaliação, e que a língua portuguesa seja avaliada como segunda língua. De acordo com o Decreto nº 5.626/05 (Cap. V, art. 14):

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

[...]

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; [...].

Ao analisar as referências bibliográficas do projeto político-pedagógico não foi encontrada nenhuma literatura específica que nortearse o debate da inclusão ou da educação de alunos surdos. Na prática, o PPP pode apresentar uma função de emancipação ou ainda de regulação daqueles que compõem o espaço escolar. Para que o PPP contribua para a emancipação este deve contar com a participação democrática e ativa de toda a comunidade escolar, além de resguardar os direitos e as individualidades dos alunos no âmbito social, econômico, linguístico, cultural, dentre outros. Para Veiga (2002), é vital que se alcance um

projeto político-pedagógico crítico, inovador e ético-social, de modo a garantir a emancipação social do aluno.

Na perspectiva da apropriação da Libras como uma categoria a ser analisada, a pesquisa revela que não está contemplada nos princípios gerais do PPP, e nem em seus projetos anuais, seja pelo estabelecimento de discussões a respeito das diferenças pontuais entre a Libras e a língua portuguesa, seja pelo estímulo do aprendizado e uso da língua nos diversos espaços escolares.

No que diz respeito a uma metodologia de ensino bilíngue, o PPP da escola também não evidenciou nenhum critério específico quanto à proposta bilíngue. Não são abordadas questões como: estratégias de ensino da língua portuguesa como segunda língua, presença da Libras como canal de instrução, ou ainda de interpretação, e nem o desenvolvimento de ações pedagógicas semióticas ou, ao menos, imagéticas, como estratégia visual de ensino.

Entretanto, em relação à discussão da convivência da comunidade escolar, como destacado acima, no projeto foi possível encontrar estabelecimento de princípios e temas voltados para uma maior aceitação e respeito às diferenças, e incentivar o sentido de pertencimento por parte de todos. De um modo geral, ao lançar sobre o PPP um panorama de uma educação bilíngue, que cabe à escola investigada, observa-se carência de princípios específicos que construam e promovam sentidos de um ensino bilíngue para surdos. Para Góes e Barbeti (2014, p. 128):

São várias as demandas postas para a escola que pretende incluir alunos surdos e fazê-lo com base numa abordagem bilíngue. A implantação de programas com esse propósito não é simples, exigindo cuidados especiais na **organização curricular e no projeto pedagógico** (grifo nosso), que devem ser consistentes com o direito do aluno a uma aprendizagem escolar que respeite sua singularidade linguística e cultural.

Ainda segundo as autoras, “um projeto político pedagógico deve estabelecer quais e para quem são propostas as práticas pedagógicas. Daí emergem as várias formas de organizar a escola e entender a sua função social” (ibid., p. 7). Assim sendo, os princípios do PPP que são considerados permanentes e orientam a elaboração dos projetos anuais devem ser repensados. A diretora e coordenadora da escola, ao lado de toda comunidade escolar, devem discutir de maneira mais clara a responsabilidade bilíngue da escola.

4.2. Observação da rotina

A imersão da pesquisadora na unidade escolar permitiu a observação direta das práticas adotadas pelos membros da comunidade escolar. Foram analisadas as rotinas desenvolvidas em diferentes ambientes, e o envolvimento dos alunos surdos em diversas atividades. O grau de participação dos alunos surdos foi classificado, na pesquisa, como bom, regular ou insuficiente, de acordo com a existência de interação entre os alunos surdos e os demais agentes envolvidos no processo, e a frequência de participação ativa e autônoma nas atividades propostas, por parte dos alunos surdos.

Quadro 6 – Rotina observada

AMBIENTE	ATIVIDADES	AGENTES	GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS
Sala de aula regular	- Aula de Língua Portuguesa; - Aula de Matemática; - Aula de Ciências Naturais e Sociais; - Aula de Língua Inglesa; - Aula de Artes Cênicas; - Aula de Libras.	- Professoras ouvintes (diversas disciplinas); - Instrutor de Libras surdo (aula de Libras); - Intérprete de Libras; - Alunos surdos; - Alunos ouvintes.	() Bom () Regular (x) Insuficiente
Sala de recursos multifuncional	- Aula de Língua Portuguesa; - Aula de Libras.	- Professora ouvinte bilíngue (ensino de LP como L2); - Instrutor de Libras (ensino de Libras como L1); - Alunos surdos.	(x) Bom () Regular () Insuficiente
Quadra esportiva	- Aula de Educação Física.	- Professores ouvintes; - Alunos surdos; - Alunos ouvintes.	() Bom (x) Regular () Insuficiente
Refeitório e pátio	- Recreação/Lazer.	- Membros da comunidade escolar em geral.	() Bom (x) Regular () Insuficiente

4.2.1. Sala de aula regular

Professora regente

As aulas de Língua Portuguesa (LP), Matemática e Ciências são ministradas pela professora da sala regular de maneira permanente. A professora é monolíngue e a língua usada como meio de instrução é o português, mas há presença de intérprete de Libras com o

propósito de realizar a tradução para a Libras dos conteúdos disciplinares. Como recurso de ensino a professora usa, além da apostila disponibilizada pela prefeitura do Rio de Janeiro, diversos materiais como: jornais, livros ilustrados, data show, murais, dentre outros. A professora desenvolveu alguns materiais em Libras, como, por exemplo, jogo da memória contendo desenhos de sinais em Libras correspondentes a palavras do português, mas em nenhuma das observações realizadas qualquer material em Libras foi utilizado.

Ressalvamos que o domínio em Libras por parte do professor pode ajudar na compreensão dos processos linguísticos e cognitivos dos alunos surdos, e contribuir para a relação de ensino-aprendizagem. “Apesar de não ser esperado o domínio da língua de sinais pelo professor regente, tarefa esta que seria reservada ao intérprete, não se pode negar que um aprofundamento em LIBRAS é de grande proveito para que o professor possa auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 191).

As aulas apresentam metodologia de ensino para crianças ouvintes, é comum durante as aulas de LP serem utilizadas estratégias com base nos fonemas (som) das palavras. Em nenhuma ocasião houve referência à língua de sinais como forma de realizar analogias entre as duas línguas, e embora o recurso de imagens seja usado em dados momentos, os conceitos trabalhados não partem de uma construção visual. Cabe destacar que uma metodologia com base visual pode ser apreendida por qualquer aluno vidente, mas para o surdo é extremamente necessária para trazer o significado. A língua de sinais é uma língua visual-espacial, portanto “é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendam, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento” (ibid., p. 186). A discussão trazida à tona, entretanto, não se refere apenas ao uso de imagens durante a aula, mas à adequação pedagógica desse, e outros recursos, ao contexto educacional.

Para além da linguagem oral e usos isolados de imagens, fundamentos do estudo da semiótica se revelam necessários para o estabelecimento de uma educação que atinja outras potencialidades dos alunos. A semiótica pode ser descrita como a ciência geral dos símbolos, ela estuda os amplos fenômenos culturais como sistemas de significação. Nas palavras de Santaella (2003, p.13), “a semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e sentido”. A semiótica permite aprofundar e expandir a capacidade humana de conhecer e de interagir com o outro, com o mundo e com o conteúdo a ser aprendido. No que se refere ao uso da língua de sinais e o desenvolvimento educacional do surdo a semiótica é indispensável.

Durante as visitas, não presenciamos por parte dos alunos ouvintes nenhum caso de discriminação direcionado aos alunos surdos como, por exemplo, manifestações de intolerância ou subestimação. Contudo, entre surdos e ouvintes existe certo distanciamento, de comunicação e interação no proceder das dinâmicas desenvolvidas em sala de aula. Das 25 crianças ouvintes existentes na turma, apenas uma aluna se mostrava motivada a se aproximar dos alunos surdos com mais prontidão. Apesar de haver exposição do alfabeto manual pela sala, os alunos ouvintes dessa turma receberem aulas de Libras e compartilhar o espaço com dois colegas surdos, não existe uma perceptível identificação e interação entre eles. A professora, nesse caso, tem a responsabilidade de estimular a comunicação e atividades colaborativas entre surdos e ouvintes por meio da Libras. Caso contrário, “como um território linguístico não comum, entre surdo e ouvinte, a relação dialógica, que é uma relação de produção de significação, sofrerá comprometimentos” (FERREIRA; ZAMPIERI, 2014, p. 100).



Figura 4 – Fotos da sala de aula regular (alfabeto manual)

A despeito das aparentes barreiras de comunicação com os alunos surdos, a professora mantém uma postura atenciosa e dinâmica o que estabelece relações de afeto. Mas em uma visão geral, a turma costuma ser bastante participativa em contraponto aos alunos surdos. José e Maria se sentam afastados da professora e do quadro, na última fileira da sala, eles pouco interagem com os demais colegas ou expõem suas dúvidas e opiniões. O ambiente de ensino é bastante agitado devido à idade e ao número de alunos em sala de aula. Os alunos ouvintes exigem constante atenção da professora, enquanto os alunos surdos requerem atenção, na

maior parte das vezes, da intérprete de Libras. Apesar disso, sempre que sente ser necessário, a professora se volta para os alunos surdos gesticulando ou usando alguns poucos sinais em Libras que conhece. Mas, por não ter domínio da língua, os próprios alunos surdos parecem preferir interagir mais com a intérprete, inclusive quando há uma pendência de conteúdo escolar e não apenas de ordem da linguagem. Em alguns casos, a intérprete orienta os alunos a se direcionarem para a professora, em outros, ela mesma explica o conteúdo ou indica a resposta. Ainda, em certa ocasião foi possível observar que a intérprete simplesmente escreveu a resposta certa na apostila de Maria, sem lhe dar qualquer explicação.

Para melhor ilustrar a disposição dos alunos surdos em sala de aula, desenvolvemos o seguinte esquema:

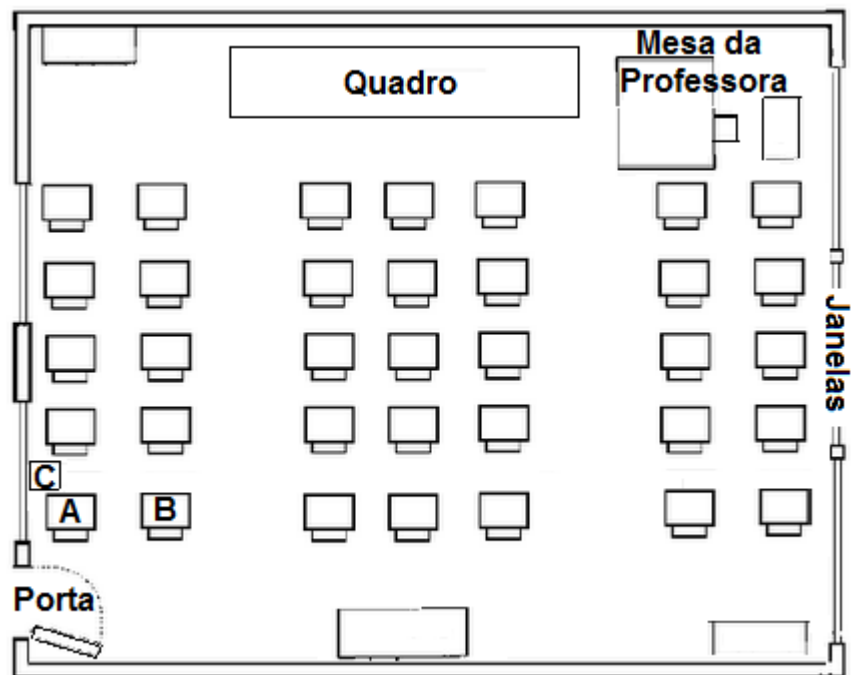


Figura 5 – Esquema da sala regular

A e B – Alunos surdos.
C – Intérprete de Libras.

Apesar da preocupação que a professora demonstra com a escolarização de todos os seus alunos, em seus esforços diários parece ficar inviável atingir os alunos surdos na mesma proporção que os alunos ouvintes. Afinal, a primeira língua da professora, assim como da grande maioria da turma, é o português, e a docente não recebeu formação suficiente em

Libras ou em estratégias de ensino para alunos surdos. Ademais, o quantitativo de alunos ouvintes em sala exige dela estratégias de ensino para ouvintes.

Embora seja de grande valor o conhecimento da Libras pelo professor regente, no contexto da sala de aula inclusiva, fica claro que o docente não pode abdicar completamente das estratégias de ensino com bases orais, e nem passar a usar a língua de sinais como língua de instrução, tendo em vista a presença majoritária de alunos ouvintes em sala. O uso concomitante das duas línguas (Libras e língua portuguesa) também não seria recomendável, pois estas possuem estruturas gramaticais próprias e não existe equivalência linear entre a fala e os sinais (LACERDA, 2002). Portanto, além de ser proficiente em língua de sinais, a parceria de trabalho entre professor e intérprete em uma sala de aula com presença de alunos surdos e ouvintes torna-se fundamental. Essa parceria deve se estender à troca de conhecimentos que contribuam para o processo bilíngue de escolarização do aluno e ao planejamento das aulas. Na percepção de Kotaki e Lacerda (2014, p. 215):

Estabelecer parcerias com os professores favorece o trabalho do intérprete, uma vez que o conhecimento prévio dos conteúdos permite um melhor planejamento e a criação de estratégias que facilitem o ato de interpretar. A proximidade do professor amplia as possibilidades de um trabalho colaborativo, existindo abertura para discussão sobre possíveis adaptações, troca de informações e de ideias para um melhor trabalho em sala de aula.

O intérprete poderá se preparar melhor se os temas a serem abordados em sala forem anteriormente discutidos entre ele e o professor. Essa interação entre professor e intérprete ao mesmo tempo tende a favorecer o trabalho do professor, uma vez que o intérprete possui conhecimentos específicos relacionados à pessoa surda e pode “fazer comentários específicos relacionados à linguagem da criança, à interpretação em si e ao processo de interpretação quando estes forem pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem” (QUADROS, 2004, p. 62). Esse movimento dialético abre espaço para a reflexão da práxis em sala de aula, e pode tornar o processo de ensino mais consciente e eficaz.

Nesse contexto, é comum observar José brincando com seu dinossauro de brinquedo, sentado com a cabeça abaixada ou, ainda, andando pela sala durante a aula. A aluna surda Maria costuma com mais frequência tentar realizar algumas das atividades propostas e copiar as respostas escritas no quadro, mas com frequência perde a atenção. Nas aulas de Matemática, entretanto, foi observado um interesse maior por parte de José, este chegou a ir

ao quadro responder cálculos e em mais oportunidades buscava interagir com a professora apresentando suas respostas.

As avaliações enviadas pela prefeitura do Rio de Janeiro costumam ser adaptadas pela professora da sala de recursos multifuncionais. A professora regente disse ser favorável à adaptação, embora não concorde com algumas estratégias utilizadas. A professora acredita que em algumas situações onde o português está sendo avaliado, os alunos surdos deveriam ser estimulados a construir textos escritos ao invés de apenas comprovarem aptidão de leitura e compreensão, como ao circularem sentenças prontas em provas consideradas adaptadas.

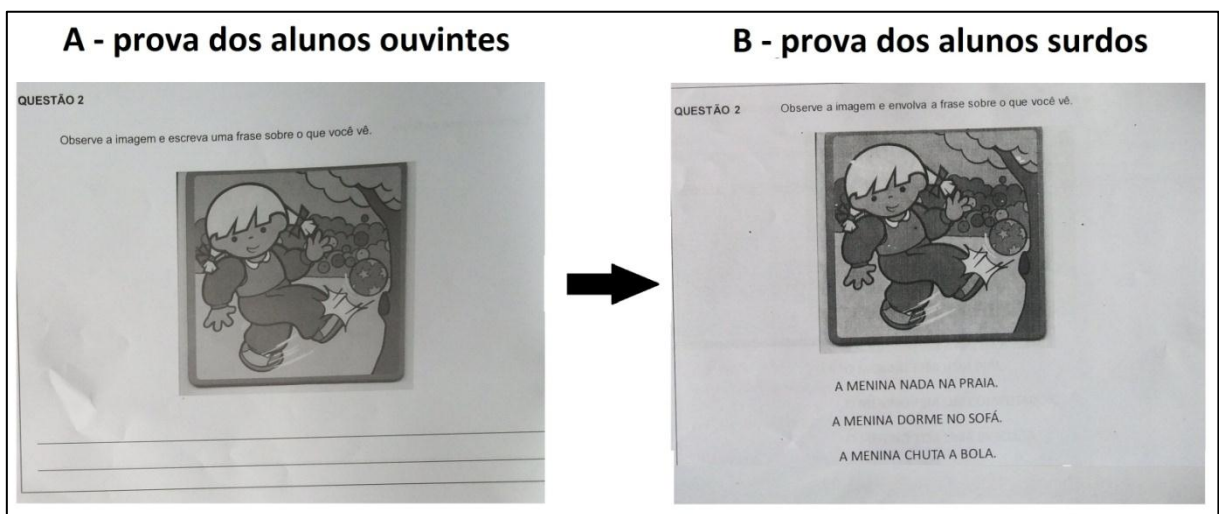


Figura 6 – Prova de Língua Portuguesa (adaptação)

Acima vemos uma página da prova do 3º ano do Ensino Fundamental, realizada no segundo bimestre de 2015. A prova foi desenvolvida pela prefeitura do Rio de Janeiro e adaptada pela professora da SRM. Como é possível observar, a prova original exige que os alunos desenvolvam um breve texto coerente com a interpretação da imagem. Nos moldes da prova adaptada a ação será interpretar a imagem e reconhecer a frase em português mais adequada ao contexto. Embora os alunos tenham conseguido realizar boa parte das tarefas, a professora regente alega que eles já deveriam ser capazes de construir as próprias frases.

Outro ponto contrário da professora regente em relação à visão desenvolvida pela SRM é a tradução da prova de português pela intérprete, tanto por meio dos sinais da Libras quanto pelo uso do alfabeto manual. Na concepção da professora, a forma como essas avaliações vem sendo conduzidas não tem contribuído para uma real qualificação das aptidões de leitura e escrita da língua portuguesa por parte dos alunos surdos, nem mesmo no que diz

respeito à avaliação de segunda língua. Na verdade os alunos só estariam sendo avaliados na compreensão da Libras. Uma vez que a prova já está adaptada, para a professora, a intérprete poderia apenas traduzir as questões que não exigissem como objeto de avaliação a habilidade de interpretação textual.

A professora disse que apesar de os dois alunos surdos estarem com conceito suficiente para progressão, ela observa que eles não têm maturidade acadêmica compatível com os resultados dos exames. De acordo com as observações diárias e avaliações internas desenvolvidas pela professora regente, os alunos surdos não demonstram domínio suficiente de conteúdos básicos necessários para o ingresso no próximo ano escolar, ainda que suas provas também sejam adaptadas. Sendo assim, a docente disse que irá retê-los no 3º ano do EF. A professora tem autonomia para isso e apresentará um relatório justificando sua decisão. Tal decisão inclusive já foi comunicada aos pais em reunião e à professora da sala de recursos multifuncionais, que discorda dela.

A discussão em relação ao nível de competência de aquisição do português por parte dos alunos surdos não é tão simples. Os estudos de L2 indicam uma gama de competências de comunicação a serem avaliadas para que seja possível averiguar a capacidade do estudante na língua alvo. Aspectos da linguagem, como desenvolvimento discursivo e uso adequado da língua em diferentes situações sociais devem ser levados em conta. O processo de ensino e avaliação do português como L2 para surdos deve atentar para a diferença de modalidade existente entre Libras (visual-espacial) e língua portuguesa (oral-auditiva). Mas, ainda que de modalidades diferentes, o aprendizado do português pelo surdo apresenta características de aquisição semelhantes aos processos percebidos entre falantes de outras línguas orais. Segundo estudos apontados por Quadros e Schmiedt (2006, p. 34):

A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema lingüístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua.

As professoras regente e da SRM devem unir esforços para observar de maneira o mais imparcial e competente possível os reais avanços e potencialidades dos alunos surdos.

Tendo em vista que o processo avaliativo auxilia na reorientação do sistema de ensino para uma aprendizagem mais qualitativa.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p.195).

Ainda que no ensino das demais disciplinas a tradução possa ser um recurso considerado satisfatório, especialmente nas aulas de português ficou evidente a necessidade de estratégias que atendam, de maneira condizente, a especificidade linguística dos alunos surdos. Sob este ponto de vista, é preciso refletir a respeito da possibilidade de se criar espaços separados para surdos e ouvintes para a realização de certas atividades pedagógicas mais centradas na língua. Desse modo o aluno surdo receberá condições justas para seu progresso escolar.

Não se trata de regredir ao modelo de integração, mas de tornar o referencial de inclusão uma realidade em tudo o que se propõe ser, isto é, um lugar onde todos recebem condições iguais de desenvolvimento, tendo suas diferenças respeitadas. Os alunos ainda estarão compartilhando a sala de aula, na presença de intérprete de Libras, e demais espaços da escola com os alunos ouvintes, mas sem ter feridos a necessidade e o direito de receberem educação tendo a Libras como meio de instrução (Decreto nº 5.626/05). Contudo, como discutido no capítulo anterior, principalmente no ensino de Língua Portuguesa esse aprendizado deverá ocorrer por intermédio de um professor bilíngue que use estratégias de ensino de segunda língua, mas no formato adotado hoje isto tem se tornado impossível. Assim como oferecer um espaço separado no contraturno que atenda esses alunos não implica em uma nova forma de segregação, entender que nem todas as aulas do turno regular podem ocorrer com mesmas estratégias de ensino para alunos surdos e ouvintes é um direito e uma ferramenta de inclusão.

Intérprete de Libras

Em relação à prática do intérprete de Libras, afirmamos em outra ocasião que “é importante esclarecer que a atuação do profissional intérprete, quando na esfera educacional, é técnica e pedagógica, mas a sua ação pedagógica é pautada no processo de tradução e não no de ensino como alguns imaginam” (GÓES, 2011, s. n.). Todavia, em algumas escolas esse profissional vem sendo denominado de professor-intérprete, de acordo com essa perspectiva o profissional deverá necessariamente ter formação pedagógica e interferência direta nos métodos de ensino. Essa discussão é extensa e não cabe por hora. A escola investigada trabalha com o conceito de intérprete apenas, portanto para propósitos deste trabalho usaremos a compreensão matriz de que ao intérprete cabe traduzir/interpretar os conteúdos veiculados no ambiente onde está inserido.

Segundo o Decreto nº 5.626/05, a função do intérprete é viabilizar ao aluno surdo o acesso aos conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas, e agir como apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades da instituição de ensino. Segundo a lei que regulamentou a profissão deste profissional no ano de 2010, Lei nº 12.319:

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I – pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II – pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV – pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V – pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Na prática da escola observada, pontos contrários à ética profissional foram adotados. Destacamos dois identificados, na situação vivenciada, como os mais críticos, são eles: 1. Má postura no ambiente; e 2. Não fidelidade na tradução. Como má postura, consideramos ações observadas como o uso do celular durante a aula, o uso de pulseiras com diversos pingentes, a localização onde realiza a tradução, e a ausência, de maneira repetitiva, da sala de aula. No que diz respeito à não fidelidade na tradução enfatizamos o hábito de interpretar apenas parcialmente o que era falado pela professora.

Em condições pontuais, consideradas mais adequadas pela intérprete, como no momento em que os alunos surdos estavam realizando alguma atividade, o celular era usado

para ler e enviar mensagens. Essa prática em certos momentos despertava a atenção dos alunos, tanto surdos quanto ouvintes. Quando algum dos alunos da classe se aproximava com curiosidade ela respondia, então, que se tratava de algo particular e que eles deveriam voltar às suas atividades. Em relação ao uso de pulseiras com variados pingentes, sabe-se que a função de intérprete de Libras requer uma imagem neutra, deve-se evitar que informações estéticas de qualquer tipo (roupa, bijuterias, unha, cabelos) interfiram na mensagem a ser transmitida (QUADROS, 2004). Ao movimentar os braços durante a interpretação os objetos pendurados balançavam automaticamente, este acontecimento aparentemente simples despertou a atenção, especialmente de Maria, para as pulseiras em vez da mensagem interpretada, uma vez que a aluna se entretinha por alguns minutos elogiando e admirando a pulseira da intérprete.

Como explanado na figura 5 (pág. 87) deste trabalho, a posição dos alunos é inadequada, além de ser distante da professora torna-os praticamente invisíveis na sala de aula, uma vez que os demais alunos se situam de costas para eles e sua língua. Nas reflexões de Kelman e Buzar (2012, p. 6):

A problemática das línguas deve, portanto, ser o primeiro passo a ser considerado na organização do trabalho pedagógico com alunos surdos, garantindo uma comunicação fluente e uma interação entre os pares surdos e ouvintes. Nesse sentido, é importante se destacar o lugar e o papel da Língua de Sinais...

Nessa configuração acordada entre intérprete e professora, a intérprete se põe no estreito espaço entre as carteiras dos alunos precisando sentar de lado, com as costas voltadas para a parede. Essa atitude dificulta a qualidade da tradução para os alunos surdos e ainda poderá resultar em um prejuízo físico à intérprete, por má postura laboral. As questões da ausência na sala de aula e da não fidelidade na tradução serão discutidas de forma conjunta nos parágrafos que se seguem.

Foi percebida uma notória relação de dependência por parte dos alunos surdos com a intérprete. De modo constante, a profissional não interpretava parte do que a professora ensinava para a turma, ou por não estar atenta ou por estar realizando outras funções como a adaptação de materiais didáticos para os surdos. Essa responsabilidade de adaptar atividades também foi a motivação, na maior parte das circunstâncias, da ausência da intérprete em sala de aula. Em certos momentos a profissional precisava se retirar para imprimir ou tirar cópias de textos, e preparar adaptações de atividades que já estavam, ou que logo seriam realizadas

na aula. Algumas dessas ausências duraram de 45 a 55 min., cronometrados pela pesquisadora. A intérprete desenvolveu também o hábito de descer antes dos alunos para o horário de almoço, pois trabalhava em outra escola no turno da tarde e não poderia atrasar. Com tudo isso, os alunos perdiam informações relevantes do conteúdo e tinham sua participação nas aulas ainda mais limitada.

Abaixo é possível observar foto de uma atividade adaptada pela intérprete de Libras:



Figura 7 – Atividade adaptada

Assim como na atividade ilustrada acima, em diversas atividades, imagens e/ou palavras costumam ser coladas como forma de auxiliar na compreensão do português por parte dos alunos surdos. Percebe-se que a proposta inicial da atividade era escrever os nomes das figuras, encontrar as palavras no caça-palavras e trabalhar os diferentes fonemas da letra “x”. Para os alunos surdos a atividade, após adaptada, objetivou a cópia da palavra já colada ao lado da figura correspondente, e na identificação da palavra no caça-palavras.

A intérprete, que tem formação no Curso Normal, demonstrava mais orgulho e satisfação com seu trabalho de adaptação de materiais do que com o ofício de interpretação. Conquanto saibamos da importância da adaptação de recursos didáticos para o processo de aprendizagem do aluno surdo, esse trabalho deve ser realizado pelas professoras regente e da sala de recursos multifuncional, ainda que com o apoio da intérprete e/ou do instrutor de Libras. Essa ação deve fazer parte de um planejamento anterior ao horário das aulas, de modo que não interfira no processo de ensino ou de tradução. Outro ponto a ser discutido é o tipo de

adaptação proposto, em muitos momentos pareceu que a adaptação se tornou uma ação indiscriminada, ou seja, sem planejamento ou com fins definidos.

Todo intérprete de Libras tem a obrigação de exercer sua profissão com o máximo de qualidade e responsabilidade, deve ter consciência de que sua ação contribui ou prejudica de maneira significativa o acesso à escolarização de uma pessoa surda (GÓES, 2011). Advertimos que acesso à escolarização não representa o mesmo que acesso à escola. Estar inserido no espaço da escola não garante ao aluno surdo acesso à escolarização se este não receber condições adequadas à apreensão de conteúdos e de desenvolvimento de suas capacidades.

Professora de Artes Cênicas

As aulas de Língua Inglesa e Artes Cênicas ocorrem uma vez por semana, e tem um tempo de 50 minutos de duração. As aulas de Artes Cênicas analisadas giraram em torno do musical infantil Os Saltimbancos. Em diferentes aulas, os alunos desenvolveram atividades como leituras, construções de pequenas sentenças e desenhos que compreendiam a obra. Uma das únicas interações observadas entre a aluna surda Maria e a professora foi quando em determinado momento a aluna informou, com gestos, que estava com dor de cabeça, a professora prontamente pediu que ela sentasse e aguardasse a intérprete chegar.

Na segunda aula observada, ao chegar à sala a intérprete recebeu da professora a atividade que iria ser trabalhada naquele dia. A intérprete orientou os alunos surdos em relação ao que deveria ser feito e se ausentou. Como de costume, Maria pegou a apostila e tentou por um tempo realizar a atividade enquanto José preferiu não tentar. Em seguida, quando a proposta foi criar um desenho com base no trecho destacado no quadro, o aluno José resolveu participar. Ainda sem a presença da intérprete, Maria orientou o colega surdo ao perceber que este havia feito algo errado. O trecho da obra Os Saltimbancos escolhido pela professora para a realização desta atividade foi o seguinte:

A escassa produção

Alarma o patrão.

As galinhas sérias

Jamais tiram férias.

– Estás velha, te perdoo!

Tu ficas na granja
Em forma de canja!

Em momento nenhum a professora explicou o vocabulário apresentado, certamente complexo até para os alunos ouvintes. A atividade se restringiu a copiar o texto e a desenhar, nas palavras da professora, “um homem bravo e uma galinha com medo”. A maioria dos alunos desenhou, assim como os alunos surdos, e mostrou para a professora. A professora não deu muita atenção ao processo criativo dos alunos em geral. A docente desconhece a Libras, e não foi observada qualquer preocupação com adaptação metodológica para ensino do conteúdo.

Novamente os alunos surdos ficaram alheios a muitas etapas do processo educacional propostas pela professora. Na ausência da intérprete em sala, a linguagem verbal dos dois alunos foi completamente desconsiderada, não havendo tentativa de comunicação nem ao menos por meio de gestos por parte da professora. As Artes Cênicas como disciplina no currículo da escola podem estimular a capacidade de comunicação das crianças por meio de representações direcionadas ou mais espontâneas. Momentos lúdicos e criativos com uma proposta pedagógica definida podem transformar o corpo da criança em um instrumento de comunicação e expressão artístico-cultural.

Com o recurso teatral, diversos conhecimentos de mundo podem ser trabalhados de forma dinâmica. Uma atividade possível seria, a partir da adaptação de obras literárias clássicas, bem como da observação de outras fontes mais atuais e populares de literatura, desenvolver, com os alunos, peças teatrais. Diversas habilidades podem ser construídas com as crianças a partir da elaboração coletiva de textos, figurinos, cenários e dramatizações. Atividades mais dinâmicas e interativas podem oportunizar um acréscimo de afetividade e solidariedade entre os alunos. Refletir e vivenciar diversos conhecimentos aprendidos em sala de aula por intermédio de propostas de encenação pode colaborar para a melhor comunicação entre os colegas surdos e ouvintes. Ao conceber a linguagem como um movimento dialógico, Bakhtin (2009, p. 35) aponta que:

A consciência adquire forma e análise de trechos de discurso espontâneo ou semiespontâneo, o sistema de glosas simples é bastante limitado. Fazem-se muitas vezes necessários outros recursos, já que uma mesma configuração de cabeça, tronco e face pode também ter diferentes funções no discurso [...]. Os signos são o alimento da consciência

A expressão corporal é inerente a todo ser humano no processo de comunicação, mas para o surdo as expressões não fazem parte apenas de uma representação afetiva, mas estão imbricadas a parâmetros linguísticos de um sistema verbal de natureza visual-espacial. A língua de sinais não apenas está imersa como depende de um conjunto de expressões faciais e corporais para compor seus sentidos. Essas expressões têm como função marcar descritores gramaticais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Assim sendo, as aulas de Artes Cênicas podem contribuir ricamente para o desenvolvimento de cultura e linguagem, nas duas línguas compartilhadas no espaço escolar, além de incentivar processos criativos e de sociabilização entre alunos surdos e ouvintes, contanto que seu fazer pedagógico sirva como um instrumento crítico e responsável no processo de ensino.

Professora de Língua Inglesa

As aulas de Língua Inglesa não apresentaram um formato muito diferente das demais disciplinas. A professora de inglês trabalha o tempo todo falando em português e relacionando imagens e palavras em inglês da apostila com os seus significados em português. Por contar com a presença da intérprete, o conteúdo já traduzido em português, pela professora ou pela própria intérprete, era transmitido direto em Libras para os alunos surdos. Em certas situações, a intérprete usava o alfabeto manual para soletrar a palavra em português. A língua portuguesa serviu como base para o ensino de inglês pela professora, a Libras não apareceu em nenhum momento dentro das estratégias de ensino. A professora trabalhou uma lista de vocábulos em inglês. A metodologia utilizada pela professora foi tradicional, não houve contextualização do ensino, a L2 ensinada não foi desenvolvida em condições funcionais relacionadas a situações relevantes da vida dos alunos, surdos ou ouvintes.

No aprendizado de uma segunda língua (L2) são comuns processos mentais de transferência de regras, o conhecimento existente na primeira língua (L1) do indivíduo irá servir como base para processo de comparações e empréstimos. A cultura de um grupo está imbricada em sua língua, portanto o ensino de uma L2 não pode prescindir de conhecimentos culturais que acompanham as manifestações dessa língua. Para Johnson (2004, p. 172):

[...] a origem da competência em segunda língua não está em algum dispositivo de aquisição da linguagem ou qualquer outro mecanismo, em um sistema de resolução de problemas gerais, mas na realidade social em uso da língua. Este uso da linguagem não acontece em um vácuo ou em um contexto social imaginário, mas em um contexto real e perceptível socialmente. [...] estes contextos não são universais. Eles são muito localizados, e, portanto, a capacidade de linguagem é também localmente vinculada: reflete todas as características de um contexto bem definido sociocultural e institucional. Segundo, a capacidade de linguagem não se situa na mente do aluno, mas em uma infinidade de contextos socioculturais e institucionais e em uma variedade de práticas discursivas que o aluno foi exposto ao longo da vida.

A abordagem comunicativa vem sendo muito utilizada no ensino de segunda língua, tal abordagem é resultado de mudanças ocorridas no campo da psicologia e da linguística. Essa abordagem prioriza situações reais de comunicação. Tais inovações, em conjunto com movimentos sociais, podem impulsionar mudanças políticas e sociais. Entre estudiosos que pesquisam o ensino de língua portuguesa para surdos (AQUINO, 2007 e QUADROS; SCHMIEDT, 2006) essa abordagem também ganha simpatia. No ensino escolar do aluno surdo essa comunicação será preconizada pela modalidade escrita da língua.

Diferentemente do que alguns imaginam, teóricos vêm defendendo que para o ensino de L2 é possível e até desejável, em certas ocasiões, o uso da L1 do aluno. Principalmente no estágio inicial de aprendizagem, tendo em vista que por intermédio da primeira língua o aluno indivíduo consegue fazer abstração de conhecimentos já adquiridos. Na visão de Rivers (1975, p. 82):

Usando-se a língua materna para um esclarecimento sucinto a respeito de um ponto gramatical ajudará esses alunos muito mais do que uma prolongada tentativa de explicar e re-explicar na língua estrangeira e, conseqüentemente, haverá mais tempo disponível para a prática do ponto em discussão.

O uso estratégico e pedagógico da L1 do aluno pode ajudar na redução da ansiedade e na incorporação de novo léxico relacionado a conceitos prévios vivenciados pelo aluno. “Portanto, a língua materna tem que ser considerada mais um auxílio na aprendizagem do que um entrave” (LAVAULT, 1998, p. 94). Dessa forma, o ensino de inglês para os alunos surdos deve ser direcionado a partir da Libras, portanto precisa ocorrer separado dos alunos ouvintes, uma vez que estes terão como base para o novo aprendizado linguístico a língua portuguesa.

Instrutor de Libras no espaço da sala regular

Embora a Libras não seja uma disciplina prevista no currículo ou em qualquer documento interno da escola, esta vem sendo ensinada nas turmas onde existem alunos surdos incluídos, por iniciativa da SRM e assentimento das professoras das classes. Assim como Artes Cênicas e Língua Inglesa, a Libras é oferecida uma vez por semana e possui 50 minutos de duração. Apesar da professora ter reconhecido a importância de aprender Libras juntamente com seus alunos, mesmo quando dentro de sala, ela aproveitava a oportunidade para corrigir tarefas, organizar materiais ou preparar alguma atividade pedagógica.

O instrutor de Libras dá preferência de participação aos alunos ouvintes neste espaço, já que José e Maria recebem aulas de Libras na SRM junto aos seus pares surdos. Nesse momento da sala regular a Libras é ensinada como L2, uma vez que o principal público-alvo são os alunos ouvintes e para estes a L1 é o português. Como estratégia de ensino, o instrutor estimula o desenvolvimento e a apresentação coletiva de breves diálogos realizados pelos alunos. É comum também observar o uso de imagens que possibilitem trabalhar diversos conteúdos integrados da Libras e em correspondência à temática trabalhada pela professora regente naquele período. Por exemplo, após saber que a professora vinha trabalhando o folclore brasileiro em suas aulas, o instrutor levou um desenho do Saci-Pererê para as crianças pintarem. A partir da imagem o profissional desenvolveu diálogos que apontavam sinais referentes a diferentes cores, ambientes, partes do corpo, qualidades e ações.

Os alunos interagiam bem com o professor, a maioria participava da dinâmica proposta e demonstrava sentir gosto pelo aprendizado da Libras. Os ouvintes da turma costumavam ir à frente da sala para apresentar seus discursos em Libras. Apesar dessa reação, os alunos ouvintes permaneceram sem se comunicar com os alunos surdos. Quando surgia alguma dificuldade maior de comunicação entre os alunos ouvintes e o instrutor surdo, gestos acompanhados de oralização eram utilizados. Esta estratégia foi suficiente para sanar limites na comunicação surgidos no ensino da nossa observação.

No Ensino Superior a Libras já faz parte das disciplinas obrigatórias ofertadas para os cursos de fonoaudiologia e diversas licenciaturas (Decreto nº 5.626/05). Com o crescimento do número de alunos surdos em escolas regulares e com a demanda da proposta bilíngue de educação, é possível conceber uma progressiva disciplinarização da Libras na educação brasileira. Portanto, consideramos importante que metodologias que contemplem o ensino da Libras como L2 para ouvintes se tornem objeto de novos estudos.

4.2.2. Sala de recursos multifuncionais

Professora de atendimento educacional especializado

A professora responsável por oferecer atendimento educacional especializado na escola recebe os alunos surdos na SRM em três dias da semana, com duração de 2 horas por encontro. Os outros dois dias da semana que os alunos não recebem o atendimento estão comprometidos com aula de Libras para os responsáveis e planejamento da professora. Nesse semestre, nos dias de planejamento a professora tem realizado curso de formação continuada oferecido pelo IHA. Nos dias destinados a aula de Libras para os responsáveis não houve qualquer comparecimento.

Como justificativa do oferecimento de aula de Libras para os responsáveis a professora destacou a necessidade de comunicação entre pais e filhos para a harmonia do ambiente familiar, e o desenvolvimento linguístico, psicológico, afetivo e social da criança surda. A professora lembrou com pesar de um acontecimento constrangedor sofrido por um de seus alunos adolescentes devido ao desconhecimento do pai da Libras. Segundo a professora, o aluno estava em casa com o pai quando perguntou se havia refrigerante em casa, o pai ao ver o sinal de “refrigerante” deduziu que o filho estava se referindo ao seu órgão genital e ficou confuso tentando perguntar o que havia de errado com ele.

Conforme o filho insistia em sinalizar “refrigerante” tentando explicar o que desejava, o pai foi ficando ansioso por não conseguir entender o que o filho tentava dizer e cada vez mais se convenciu de que algo errado estava acontecendo. Com o intuito de compreender o mal que acometia seu filho, o pai pediu para que ele abaixasse a bermuda. Nesse momento o menino ficou aborrecido e envergonhado e não realizou a ação. Enquanto o jovem sinalizava tentando se explicar, mas agora cada vez mais irritado, o pai ia ficando mais preocupado. Sem compreender nada do que o filho dizia, tentou ele mesmo abaixar a bermuda do garoto que lutou com ele impedindo.

Convencido que havia algum problema sério de saúde que o filho estava escondendo, o pai levou o menino em uma unidade pública de pronto atendimento onde pediu que um médico o examinasse. Após constatar que tudo estava bem no corpo de seu filho, os dois voltaram para casa constrangidos e confusos.

Apenas quando a mãe chegou da rua, horas mais tarde, é que o pai pôde enfim entender o que havia acontecido. A mãe ao ouvir a história e ver o sinal que o filho havia feito, por saber Libras, logo entendeu e explicou ao marido que o filho somente havia pedido

um refrigerante. A professora disse que o jovem guardou esse acontecimento com profunda tristeza, e que o ocorrido gerou um maior distanciamento entre pai e filho.

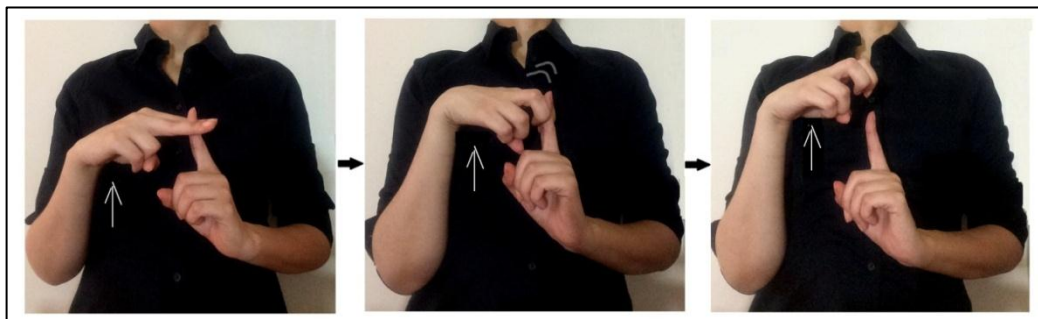


Figura 8 – Sinal de “refrigerante” em Libras

De acordo com o relato da professora, a frequência no semestre anterior era em média de cinco pais por encontro, no segundo semestre de 2015 por conta da constante falta de participação dos responsáveis, a professora estava pensando em cancelar o oferecimento e atender os alunos surdos em mais esse dia da semana. Inclusive os pais de Maria, principalmente a mãe, que era mais assídua, por questões de trabalho precisaram interromper suas idas ao curso.

Apesar de constarem onze alunos inscritos, nove frequentam a classe. A professora da SRM conhece bem a Libras e faz uso impreterível dela na ocasião do AEE dos alunos surdos. O grupo tem a idade variada entre 9 e 20 anos de idade, composto por alunos do 3^a ao 8^o ano do Ensino Fundamental. Alguns desses alunos são de outra unidade escolar da região, já que na escola onde estudam não existe SRM. Na visão da professora a SRM não pode ser compreendida como uma aula de reforço ou um lugar para realizar tarefas destinadas para casa. Para a docente, o objetivo principal no atendimento dos alunos surdos é desenvolver a Libras e, então, o português escrito.

Os alunos têm liberdade para se sentarem onde desejarem e costumam se organizar todos em círculo ou semicírculo. O número reduzido de alunos é um fator positivo e a grande diferença de idade e nível de escolarização um fator pedagógico negativo entre os alunos. A professora diz que pensa na possibilidade de voltar a separar os alunos de acordo com a proximidade de suas idades e interesses, como era no passado. Apesar dessa condição de distanciamento na idade, todos os alunos se comunicam e interagem de maneira solidária e amistosa constantemente.

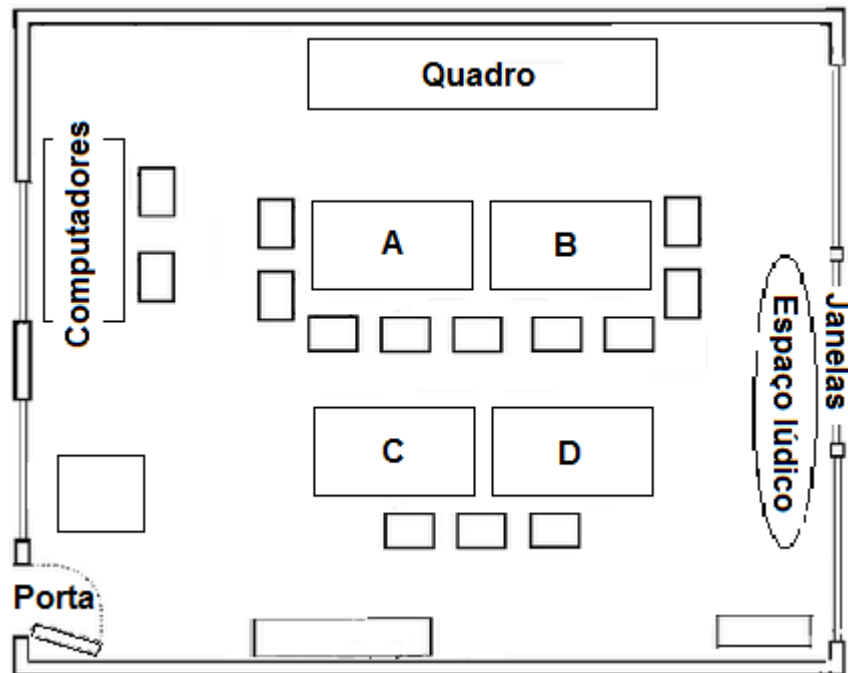


Figura 9 – Esquema da SRM

A, B, C e D – Mesas dos alunos.
 A e B – Mesas onde os alunos costumam sentar.

A SRM é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos e equipamentos como computadores, data show e impressora. Professora e instrutor de Libras trabalham juntos nesse espaço, compartilhando conhecimentos. Os temas a serem trabalhados em sala são discutidos com antecedência para que haja harmonia e preparado a respeito da temática a ser trabalhada nas duas línguas, de maneira consecutiva, primeiro em Libras, depois em português. A professora é ouvinte e assume a responsabilidade de ensinar o português, na sua forma escrita, como segunda língua dos surdos. Esse ensino da L2 ocorre tendo a Libras como instrumento de ensino e, ao mesmo tempo, como língua de referência para se alcançar proficiência na língua alvo. A equivalência entre sinais e palavras e seus significados é constantemente discutida. Quando sente ser necessário para a apreensão da forma soletrada da palavra em português, a professora recorre ao uso do alfabeto manual, como forma dos alunos fixarem melhor a organização escrita da palavra.

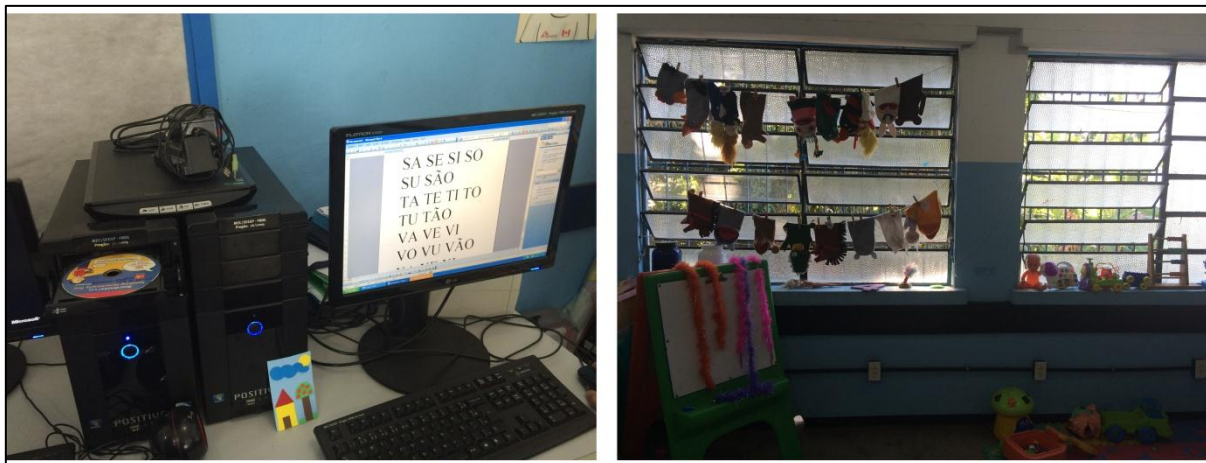


Figura 10 – Fotos da SRM (materiais)

De acordo com o objetivo planejado e a disponibilidade da ocasião, a professora organiza encontros com as equipes e os alunos surdos de outras SRMs para passeios e trocas de experiências. Outras atividades externas com fins pedagógicos são desenvolvidas ao longo do semestre, como visitas a espaços públicos e culturais. Durante o tempo de realização da pesquisa não foram realizadas atividades externas.

Das histórias narradas pela professora a respeito da necessidade dessa vivência a que mais nos chamou a atenção foi uma que decorreu da ignorância de um dos seus alunos sobre o fato de ruas terem nomes. A professora disse que durante uma aula perguntou aos alunos o nome da rua onde moravam, e um dos seus alunos com idade mais avançada riu achando engraçada a pergunta, pois para ele somente as pessoas tinham nomes. Após essa abrupta inserção no planejamento a professora resolveu marcar uma saída pedagógica com o fim de apresentar ruas do Rio de Janeiro e os seus devidos nomes. A professora apresentou diversas placas e explicou a importância da identificação dos lugares como forma de organização social. Posteriormente, a professora contextualizou essas informações na SRM criando relações com outras questões sociais e geográficas. A partir dessas novas informações e novo vocabulário os alunos foram motivados a desenvolver sentenças e diálogos em português. Noções a respeito de substantivo como aspecto gramatical das línguas foram introduzidas.

Quando um de seus alunos indicou falta de conhecimento a respeito dos nomes das ruas, a professora poderia ter dado uma resposta simples e seguido com o conteúdo programado. Mas, ao desenvolver atividades concretas de aprendizagem a professora permitiu a construção de um letramento para a vida. Os alunos foram motivados a descobrir respostas e dessa experiência foram despertados para novas indagações. Segundo Ferreiro (1996, p.24),

“O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Um olhar mais atento por parte da professora do AEE e a capacidade de flexibilização de programas, ambientes e conteúdos permite que a SRM se torne um instrumento enriquecedor na construção da autonomia e cidadania dos alunos. A SRM não deve limitar-se ao espaço das quatro paredes, mas servir como um pólo de confluência de diversas realizações culturais. A escola deve preparar o aluno para lidar com a sociedade cultural que o espera (BRUNER, 2001).

Além da preocupação com o ensino de Libras como primeira língua e de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, a professora busca trabalhar conceitos e metodologias relacionados à educação de surdos, e promover a difusão da língua de sinais para o restante da comunidade escolar. As ações ocorrem sob forma de orientações durante reuniões ou encontros informais com os colegas, produção de murais com informações sobre o assunto, criação e adaptação de materiais didáticos e avaliações em Libras, e o oferecimento de aula de Libras para responsáveis de alunos surdos e para alunos e professores ouvintes que têm em suas turmas alunos surdos incluídos. Abaixo é possível ver a foto de um trabalho realizado pela SRM. Os objetivos do trabalho foram: divulgar a Libras; reconhecer a escola como um espaço dos alunos surdos tanto quanto é dos alunos ouvintes; aumentar a auto-estima do aluno surdo em relação à sua língua; e, estimular o uso da Libras nos diversos espaços da escola.



Figura 11 – Fotos das portas da sala de professores e banheiro¹¹

¹¹ O desenho de coração sobre os rostos foi colocado com o intuito de manter o sigilo de imagem das crianças.

Na rotina das aulas da SRM, o instrutor inicia com o ensino da Libras como L1 e, em seguida, a professora ensina Língua Portuguesa como L2 aos alunos surdos. A professora segue o tema comum previamente estudado por ambos os profissionais, e se vale de informações trabalhadas primeiramente em Libras. Em geral, a professora pede para os alunos transformarem pontos das discussões desenvolvidas em Libras em sentenças em português. Os alunos são participativos e costumam ir ao quadro com frequência, o que torna a construção mais coletiva, uma vez que ao perceber os erros e acertos do colega todos interagem e expressam suas opiniões. Ficou clara a confiança e afetividade desenvolvida entre os alunos e a professora da SRM.

Dessa forma, as aulas ocorrem sob uma perspectiva dialógica. Todos os alunos se mostram confiantes e suas contribuições são consideradas e valorizadas no espaço. Apesar desse cenário, o aluno José continuou a ser o menos participativo, por vezes perdia a atenção, ainda que com menos frequência do que em relação à sua postura na sala regular. Uma suposição é a diferença de idade entre ele e os demais colegas, e o desinteresse pelos temas discutidos em algumas ocasiões. Embora Maria tenha dez anos, só um ano a mais que José, já apresenta mais maturidade e pontos de interesse em comum com os colegas mais velhos. No grupo os alunos mais velhos se destacam, tanto em Libras quanto na disposição da escrita em português. Ainda assim, Maria está sempre atenta e emprega suas opiniões no meio do grupo.

Foi possível observar José interagindo mais em Libras do que nas atividades de Língua Portuguesa. Apesar de gostar de participar, a escrita de Maria revela dificuldades com a estruturação das frases e com o vocabulário em português. Sentimos falta de observar alguma construção escrita individual de cada um dos alunos acompanhados, e de analisar o desenvolvimento de estruturas um pouco maiores e mais complexas em português, por parte de José e Maria. Durante o tempo de pesquisa na escola não tivemos acesso a esse tipo de material.

A partir da proposição de um tema, a professora estabelecia um processo de ensino-aprendizagem da escrita por meio de uma construção coletiva. Após elaborar diálogos em Libras os alunos elaboravam frases em português e as escreviam no quadro. Tendo como base a produção dos alunos, a docente discutia erros e possibilidades para novas construções frasais em conjunto. Um recurso bastante utilizado foi a exposição de imagens no quadro por meio de data show. O software *Boardmaker* com o programa *Speaking Dynamically Pro*,

disponibilizado pela prefeitura, é bastante utilizado. Essa tecnologia assistiva¹² proporciona a produção de efeitos de emissão de falas gravadas, sintetizadas, produção escrita, troca de pranchas, abertura de imagens e filmes, entre outros. Tanto professora quanto instrutor costumavam recorrer ao banco de dado de imagens do programa para ilustrar suas aulas. A professora selecionava e projetava figuras que pudessem auxiliar os alunos na compreensão do significado de certas palavras em português ainda desconhecidas por eles.

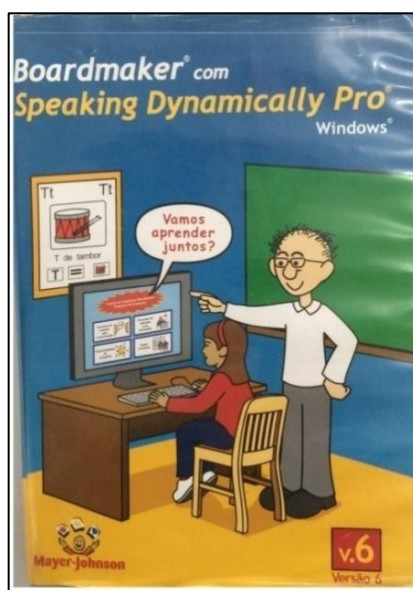


Figura 12 – Boardmaker: Speaking Dynamically Pro

Ao oportunizar aos alunos o exercício da escrita em português no quadro, surge a chance de reflexão sobre as diferenças existentes entre a estrutura da Libras e da língua portuguesa. O ensino de L2 para surdos não deve isolar a Libras, mas dialogar com ela. O caráter visual da língua de sinais não deve ser abandonado no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Na opinião de Quadros e Schmiedt (2006, p. 33):

Sobre a aquisição da segunda língua por alunos surdos apresentam-se alguns aspectos fundamentais: (a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos; (b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos; (c) a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português; (d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional; (e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua; (f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura; (g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais; (h)

¹² Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência. Fonte: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>.

a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

As diferenças destacadas acima são imprescindíveis para a estruturação linguística e metodológica das aulas para alunos surdos. O professor precisa ter proficiência em Libras para ser capaz de compreender como a organização visual-espacial da língua de sinais exerce influência na elaboração mental do aluno surdo durante seu processo de aprendizagem. O conhecimento da língua de sinais ainda permitirá ao docente criar relações entre a Libras e a língua portuguesa e perceber momentos adequados para o uso do alfabeto manual.

Instrutor de Libras no espaço da SRM

No espaço da SRM o ensino da Libras está focalizado unicamente nos alunos surdos. Os surdos apresentavam segurança e boa comunicação entre eles e o instrutor surdo. Uma relação de constante troca entre os alunos pode ser presenciada. Era comum um ensinar ao outro novos sinais ou ainda a forma correta de sinais já conhecidos. O instrutor de Libras sempre iniciava as aulas propondo diálogos que fizessem referência às experiências de vida dos alunos. Enquanto sinalizava, era comum projetar imagens no quadro e desenvolver novos diálogos a partir delas.

Como exemplo de uma atividade trabalhada na SRM pelo instrutor de Libras, vamos descrever a discussão sobre o significado de diferentes imagens utilizadas em mensagens instantâneas (*emoticons*), comumente enviadas nos dias de hoje por pessoas que usam telefones com acesso à internet. Todos os alunos conheciam o famoso aplicativo usado como exemplo, ou porque tinham e utilizavam o recurso em seus próprios aparelhos celulares ou porque seus pais ou irmãos mais velhos possuíam a ferramenta. A partir da exposição do próprio celular, primeiramente o instrutor discutiu em Libras as inúmeras ilustrações do aplicativo e suas significações dentro de contextos comunicacionais diversos. Os alunos relataram fatos, reproduziram expressões, discutiram possibilidades e nessa troca foram ampliando vocabulário e construindo novos significados também em Libras.

Conforme os alunos sinalizavam, o instrutor esteve atento para observar possíveis equívocos de construção dos parâmetros fonológicos¹³ da Libras e da estruturação de sentenças. Ao perceber qualquer equívoco, de maneira bastante natural, o instrutor orientava o aluno a usar a forma correta na mesma hora. As intervenções ocorriam de maneira espontânea durante todo o diálogo e não impediu ou constrangeu novas participações por parte dos alunos. Dessa conversa os alunos trabalharam um extenso vocabulário de substantivos, adjetivos e diversas expressões gramaticais em Libras. A aluna Maria interagiu bastante com o professor e os colegas, José, contudo, não pareceu se interessar tanto pelo tema discutido.

A presença de instrutor de Libras tem se mostrado fundamental na escola inclusiva que recebe alunos surdos. Esse profissional irá auxiliar na construção linguística desses alunos que por vezes chegam à escola sem língua alguma adquirida. A preferência legal (Decreto nº 5.626/05) de que esse profissional seja surdo é compreendida principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que a criança surda, como um indivíduo psicossocial, precisa de referência linguística e de identidade para se desenvolver mais amplamente. Ao entrar em contato com um surdo adulto, a criança pode construir um referencial que somente com outro surdo ela será capaz. Na percepção de TAVEIRA et al. (2011, p. 2):

O Instrutor Surdo e o Intérprete Educacional de LIBRAS assumem papel de modelo linguístico; sendo que o profissional adulto surdo é o modelo por excelência, pois é considerado nativo de uma língua e cultura surda. No entanto, ambos cumprem, na relação pedagógica, um papel de referência para criança e para o jovem surdo.

Ainda segundo Martins (2013, p. 45), “Na construção de uma pedagogia que privilegie a diferença surda dentro do contexto educacional de uma escola na perspectiva inclusiva, o fundamental é que os alunos surdos tenham contato com seus pares (colegas e adultos surdos) nas interações e trocas dialógicas para um pleno desenvolvimento cognitivo e linguístico”.

De um modo geral, foi possível perceber a importante contribuição que o AEE tem no processo de escolarização dos alunos. O espaço da SRM, para os alunos surdos, possibilita aquisição e melhor desenvolvimento linguístico, além de proporcionar a construção de valores importantes de autonomia e convivência. Os alunos manifestam gostar mais desse espaço do que o da sala regular. De acordo com Maria, “aqui é bom, tem Libras”!

¹³ Apesar de não conter som, os estudos dos pares mínimos em Libras também são descritos como parâmetros fonológicos (QUADROS; KARNOPP, 2004).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4, 2009), em seu parágrafo único, esclarecem que “...,consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços”. Contudo, o AEE deve ser garantido, mas não obrigatório. Ao observar os benefícios do AEE para os alunos surdos da escola pesquisada, refletimos a respeito da importância desse atendimento se tornar parte da educação integral de todo aluno que dele dependa seu desenvolvimento.

No documento gerado pelo IHA que orienta a criação da escola bilíngue, essa condição foi proposta nos seguintes termos: “As Salas de Recursos devem atender o aluno surdo **diariamente**, em suporte ao pedagógico, tendo como ênfase a LIBRAS como primeira língua (L1) e o letramento em Língua Portuguesa, ou seja, escrita do português como segunda língua (L2) (grifo nosso)” (TAVEIRA et al., 2011, p. 1).

Embora o convívio entre todos, independentemente de suas diferenças, seja fundamental para o desenvolvimento social da criança, ao desenvolvimento intelectual e linguístico, no caso dos alunos surdos, deveria ser conferida igual importância no atendimento regular. Construir uma sociedade mais tolerante não é suficiente. A convivência entre todos só atingirá um caráter de equidade e justiça quando os acessos forem os mesmos para todos. O aluno surdo não terá condições de progredir em condições de igualdade em relação ao aluno ouvinte, se apesar de compartilhar o mesmo espaço os conhecimentos compartilhados neste espaço lhe forem tolhidos ou limitados por barreiras de comunicação. De acordo com Martins (2013, p. 42):

(...) a Sala de Recursos e a escola podem se apropriar dos saberes produzidos no cotidiano, permitindo o acesso às informações que contribuem para reflexões sobre as questões metodológicas, sociais, culturais, políticas e educacionais próprias das práticas de ensino aos alunos surdos.

A integração entre a SRM e a escola é imprescindível para a construção de conhecimentos que garantam o progresso do aluno surdo no ambiente escolar. Por ser a SRM um espaço que privilegia um atendimento mais personalizado e, desse modo, mais adequado à

necessidade do aluno, torna-se capaz de potencializar as qualidades e minimizar as diferenças que limitam a convivência geral da comunidade escolar.

4.2.3. Quadra esportiva

Professores de Educação Física

No espaço da quadra são realizadas as atividades de Educação Física. As aulas contam com alunos de várias turmas do mesmo ano e demandam dois profissionais no espaço por conta do número de alunos. O apito foi um recurso bastante utilizado para chamar a atenção das crianças. Diferentemente do que se imaginava, os alunos surdos não são tão participativos nas aulas de Educação Física. O fato de eles observarem os colegas ouvintes e copiarem seus movimentos não garantiu uma realização autônoma e consciente das atividades.

Os dois professores desconheciam a Libras e a intérprete não atua neste ambiente. Enquanto as atividades eram desenvolvidas os professores interagiam com os demais alunos por meio da fala dando instruções a respeito da ação realizada. Dos dois profissionais em quadra, apenas a professora, por vezes, tentava se comunicar com os alunos surdos por meio de gestos e mostrando o movimento do próprio corpo. No decorrer das atividades de exercícios físicos e alongamento, Maria com frequência se mostrava indisposta a realizar a tarefa indicada e se sentava.

De um modo geral, os alunos surdos participaram das atividades, mas com alienação a respeito do que era veiculado por meio da linguagem verbal no espaço. Este problema ficou patente quando os professores passaram das atividades físicas para propostas de jogos. A brincadeira de “gato e rato” foi explicada pelos docentes e, então, iniciada. Como não conseguiram compreender as regras, José e Maria brincavam, mas por vezes se sentiam claramente confusos, sem saber se deveriam correr, se deveriam tentar entrar na roda ou, ainda, se deveriam permitir a entrada de outro colega na roda. Ao se perceber “perdida”, Maria logo desistiu de brincar.

Apesar das atividades físicas serem percebidas visualmente pelos surdos, estas não podem ser compreendidas como uma mera repetição de movimentos. A comunicação de regras e valores são fundamentais para a estruturação do conhecimento. A Educação Física como disciplina apresenta responsabilidades educativas e depende de uma língua que a signifique na vida daqueles que a praticam. Deve no espaço escolar contribuir para a

construção de valores relacionados à autonomia, solidariedade e cidadania. De acordo a resolução do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF nº 046, 2002):

Art. 1º - O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações – [...] -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, **contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo** (grifo nosso).

Portanto, cabe ao professor de Educação Física a preocupação com a qualidade do exercício de sua função. O atendimento individual e coletivo deve estar imbuído de preceitos éticos e não puramente técnicos. A partir dessa prerrogativa o aluno surdo precisa receber todas as informações de que necessita em par de igualdade com o aluno ouvinte, de modo a realizar uma ação consciente e não puramente mecânica. No caso de o professor não dominar a Libras, o surdo deve estar acompanhado de um intérprete que sirva como mediador no processo de linguagem.

4.2.4. Refeitório e pátio

Os espaços de refeição e recreação também foram considerados válidos para a análise, por compreendermos que, devido à sua condição mais espontânea, este seria capaz de revelar aspectos não observados nos demais espaços. Nesse ambiente não coube investigar metodologias de ensino, haja vista que é destinado a momentos informais e não de ensino. Portanto, das categorias desenvolvidas para análise dos dados desta pesquisa, centramos nossos esforços em perceber aspectos relacionados à apropriação da Libras e à convivência escolar dos surdos com os demais membros da escola.

Durante a hora do recreio, quando decidiam merendar, era habitual ver os alunos surdos sentados no mesmo banco dos seus colegas de turma. Maria ao lado das meninas, e José ao lado dos meninos. Todavia, raramente era estabelecido um canal de comunicação entre eles, e quando ocorria era algo pontual como o repasse de algum aviso dado pela

professora, por exemplo. Mesmo no espaço do refeitório, constantemente encontrávamos José sentado e com a cabeça deitada sobre a mesa. Era comum que durante a refeição Maria chamasse a atenção da professora da SRM ou da intérprete com o intuito de conversar.

As horas passadas no pátio, ou durante o recreio ou durante a espera do início da SRM, também não apresentaram grandes interações espontâneas entre os alunos surdos e os alunos ouvintes da escola. Os alunos surdos costumavam se agrupar e se comunicar entre si com bastante intensidade nesses momentos de recreação, independentemente de suas faixas-etárias. Interações e brincadeiras também foram constatadas entre alunos surdos e ouvintes, mas em bem menos escala. Situação semelhante foi observada na pesquisa desenvolvida por Góes e Barbeti (2014, p. 130): “Em diversos momentos na relação entre as crianças, a diferença linguística não era empecilho para as brincadeiras, mas em geral a falta de um território linguístico comum dificultava o compartilhamento de brincadeiras”.

Foi possível perceber que a língua de sinais e a identidade surda aproximavam os alunos surdos entre si na mesma medida em que afastavam os ouvintes deles. Apesar do conhecimento em Libras que alguns alunos ouvintes vinham adquirindo nas aulas, com muita dificuldade observamos breves momentos de comunicação, troca ou cooperação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes.

Uma das grandes bandeiras da inclusão escolar é a minimização/erradicação de barreiras sociais e processos de segregação pela convivência harmoniosa entre alunos com diferenças de inúmeras ordens. Sob esta perspectiva, o esperado é que em todas as esferas da escola, os alunos se sintam tão à vontade quanto estimulados com essa convivência. Concordamos com Sasaki (1997, p. 164) ao afirmar que:

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.

Acreditamos que nos dias atuais, a problemática da convivência no espaço escolar vem sendo atendida devido ao reforço político da inclusão, mas como essa convivência se dá na prática ainda é uma questão a ser analisada. Consideramos responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar proporcionar, em diversos momentos e por meio de diversas atividades, esse convívio mais próximo entre surdos e ouvintes. Um convívio que não seja

distinguido apenas pela proximidade de alunos que sentam no mesmo banco na hora do recreio, mas sim pelo desenvolvimento de um ambiente onde todos se sintam parte do processo educacional e social presente na escola. De acordo com Booth e Ainscow (2011, p. 120), no que diz respeito à aprendizagem no desenvolvimento de práticas inclusivas (grifo nosso):

- 1 Atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente.**
- 2 Atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.**
- 3 As crianças são encorajadas a ser pensadores críticos e confiantes.
- 4 As crianças estão ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.
- 5 As crianças aprendem umas com as outras.**
- 6 As aulas desenvolvem a compreensão de similaridades e diferenças entre pessoas.**
- 7 As avaliações encorajam as realizações de todas as crianças.
- 8 A disciplina é baseada no mútuo respeito.
- 9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.
- 10 Os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.**
- 11 Os professores assistentes dão suporte à aprendizagem e participação de todas as crianças.
- 12 O dever de casa é passado de modo que contribui para a aprendizagem de todas as crianças.
- 13 As atividades de aulas fora da escola envolvem todas as crianças.**
- 14 Os recursos na localidade da escola são conhecidos e usados.

4.3. Realização de entrevistas

Entrevistas com os participantes da pesquisa foram desenvolvidas como etapa final da investigação. Esta etapa contribuiu para conhecermos mais de perto as concepções de cada um em relação à proposta bilíngue da escola e à sua própria atuação neste espaço. Os participantes entrevistados foram os seguintes: coordenadora pedagógica, professora regente, professora da SRM, intérprete de Libras, instrutor de Libras e aluna surda.

Dentre os alunos surdos observados, o aluno José não pôde ser entrevistado, uma vez que como menor de idade era necessária a aprovação expressa de um responsável e não foi possível o contato com estes durante o tempo de realização da pesquisa. Portanto, somente a aluna Maria foi entrevistada.

Algumas barreiras foram encontradas no intuito de entrevistar outros sujeitos expostos à observação. Devido a uma demanda intensa de serviço, não conseguimos oportunidade para entrevistar a diretora da escola. Além disso, nenhum colega ouvinte foi entrevistado por conta da dificuldade de contato ou liberação por parte do responsável. Entrevistas com os professores das disciplinas de Artes Cênicas, Língua Inglesa e Educação Física não foram

consideradas neste primeiro momento, por conta do curto prazo que tivemos para realizar a pesquisa em campo e analisar os dados.

As entrevistas realizadas com participantes ouvintes – coordenadora pedagógica, professora do AEE, professora regente e intérprete de Libras – foram registradas em áudio e somaram 4 horas e 37 minutos de gravação. As entrevistas com participantes surdos – instrutor de Libras e menina Maria – tiveram seu registro em vídeo e totalizaram 55 minutos. Não houve por parte da pesquisadora qualquer imposição quanto ao limite de tempo. As perguntas foram conduzidas em forma de conversas e os participantes tiveram liberdade para responder ou não às perguntas.

Foi possível perceber certa satisfação pela maioria dos entrevistados por receber esse momento como uma oportunidade para compartilhar assuntos do cotidiano escolar. É possível notar que algumas das falas das entrevistas aparecem como uma forma de desabafo. Abaixo, destacamos alguns relatos que constroem ligação com as categorias analisadas nesta pesquisa: apropriação da Libras, metodologia de ensino bilíngue, e convívio escolar.

4.3.1. A coordenadora pedagógica

Embora tenha atuado como professora por oito anos, somente há cinco se tornou coordenadora pedagógica dentro da mesma escola. É graduada em Pedagogia e especialista em duas áreas: Administração Escolar e Orientação Educacional. Mesmo convivendo com surdos no espaço escolar há treze anos, a coordenadora pedagógica não tem domínio da Libras, mas reconhece a sua importância e alega falta de oportunidade de capacitação.

Quando questionada a respeito da condição bilíngue da escola, a coordenadora diz que houve um “abandono” por parte do IHA, pouco tempo após as ações de implantação do projeto. Na visão da profissional, a escola ainda não estava suficientemente preparada e de certa forma descontinuou ações que culminassem na efetivação do projeto bilíngue. Segundo seu relato, a escola não pode ser considerada uma escola que promove educação bilíngue, apesar de hoje oferecer aula de Libras para alguns alunos. No máximo a escola pode ser compreendida como EM processo de uma escola bilíngue. Para ela, falta uma maior capacitação para todos os profissionais da escola, tanto em relação às metodologias de ensino para surdos, quanto em Libras:

(...) Eu acho que todos nós tínhamos que ter aula de Libras, porque... Como uma escola bilíngue todo mundo teria que saber em Libras... (...) Eu sei algumas letras do alfabeto e alguns sinais. BANHEIRO... Que eles falam... BONITO, coisas assim. Mas me comunicar com eles, conversar, não sei. [00: 01: 48]

Segundo apontam os estudos realizados por Lacerda e Lodi (2014, p. 15), ao inserir o aluno surdo na escola regular, é preciso alguns “cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística...” Em uma escola onde alunos surdos estão incluídos deve existir apoios tecnológicos e humanos específicos constantes, como a presença de intérprete de Libras, por exemplo. A respeito da função de cada profissional dentro do espaço escolar, a coordenadora diz que:

(...) Bom o intérprete... Ele fica na sala de aula auxiliando o aluno, porque a professora não dá aula em Libras e em português (...). O instrutor ele dá aula (de Libras) pra turma toda, e algumas professoras ficam na sala durante a aula do instrutor. Eu acho muito importante, porque isso... É... Como se reforçasse essa inclusão. Valoriza essa questão da Libras, e as crianças se sentem mais incluídas, mais valorizadas. (...) (A sala de recursos) é fazer assim... Mas um reforço dos conteúdos deles, fazer essa interação entre eles. A sala de recursos auxilia nas dificuldades pedagógicas, adapta materiais junto com as intérpretes, as professoras também... E elas auxiliam também as mães desses alunos surdos... [00: 11: 28]

Na visão da coordenadora, com a presença de intérpretes e com o trabalho da sala de recursos multifuncionais dentro da proposta bilíngue, os alunos surdos têm interagido e participado mais ativamente do que na época em que recebiam escolarização em classes separadas. Ao discutir a questão do convívio dos surdos com a comunidade escolar, a coordenadora relata que houve uma mudança muito grande em relação à discriminação no espaço escolar por conta da surdez. E, embora muitos profissionais não dominem a Libras, a coordenadora afirma que a Libras está no cotidiano da escola, e isso faz com que, de alguma forma, todos tentem se comunicar com os alunos surdos. Descreve a sua própria relação com esse alunado como sendo “bem tranquila”. Além disso, a profissional destaca que alguns alunos ouvintes têm conseguido aprender bem a Libras e conversar com seus colegas surdos.

(...) No início, quando eu tinha turma, os crianças ficavam dizendo: olha lá os doentes... A turma dos doentes... A gente foi trabalhando muito essa questão que aqui não é hospital, que não tem doente. Que aqui é escola, que eles são amigos da gente, igual os outros (...). Hoje em dia é uma tranquilidade... [00: 23: 17]

(...) Tem alunos nas salas de aula que sabem bem Libras... Se comunicam com as crianças, conversam. Às vezes eu entro nas salas e vejo os alunos conversando normalmente, na maior tranquilidade mesmo... [00: 37: 05]

Reconhecemos um grande avanço nas relações sociais entre alunos surdos e ouvintes dentro da escola, a partir da fala da coordenadora. Apesar dessa positiva constatação, de acordo com as nossas observações em diferentes espaços da escola, a grande maioria dos alunos surdos não mantém um contato tão estreito com os alunos ouvintes como era esperado. Mas, deixados para trás os antigos preconceitos e estigmas, nesse momento da pesquisa, indagamos se é possível avançar ainda mais rumo a uma convivência onde não se perceba agrupamentos intensos de surdos e ouvintes, ou se essa manifestação atual faz parte de uma necessidade interna de identificação e deve, portanto, ser respeitada e considerada satisfatória dentro do que se espera das relações sociais na inclusão escolar.

4.3.2. A professora regente

A professora regente atua na profissão há 27 anos, e recebe alunos surdos em sala há dez, mas de maneira intermitente. Tem formação no Curso Normal, Licenciatura Plena e Licenciatura em Psicologia. Assim como a coordenadora pedagógica, a professora não sabe Libras. A docente disse que embora nunca tenha realizado qualquer estudo formal na área da educação de surdos, costuma buscar conhecimentos na internet sobre o assunto.

Perguntamos à docente se existia adaptação nas metodologias de ensino por conta da presença de alunos surdos em sala de aula, a professora disse que sim. A professora adaptou alguns materiais didáticos colando imagens e sinais. A intenção da professora era usar jogos contendo alfabeto manual e sinais em Libras como suporte pedagógico. O esperado era que os alunos reconhecessem as letras do alfabeto, adquirissem maior vocabulário e então partissem para a modalidade escrita do português. Contudo, diz não ter atingido o resultado esperado.

(...) Sim, eu tento adaptar o meu trabalho para a realidade deles, né... Até essa turma, com essas crianças, eu fiz o vocabulário, o alfabetário, com Libras. (...) Eu fiz uma adaptação... Eu tenho outras brincadeiras, jogos... Pra eles saberem o que (correlacionar)... Eu fico nervosa pelo José não fazer nada... Fui eu que fiz a adaptação. Fui pesquisando na internet, aí eu fiz isso aqui pra eles... Deu um trabalho... Eles perdem, eles não dão muito valor... Como a datilologia¹⁴ pra eles não funciona muito, mais os sinais... O meu objetivo disso era escrever M-A-M-Ã-E, e eles entenderem e copiar... [00: 24: 55]

Em relação à necessidade de adequação de metodologia, a professora focou sua resposta nas tentativas de adaptação de recursos materiais. A professora confia à intérprete o suporte necessário para a comunicação e a transmissão de conteúdos para os alunos surdos. No que diz respeito à sua capacitação, a professora declara não se sentir preparada para dar aulas para alunos surdos. A professora relata ter recebido neste ano vários alunos ouvintes ainda não alfabetizados, mas que ao longo do ano letivo conseguiram se desenvolver. De acordo com a professora, os alunos surdos, que também ingressaram sem estar alfabetizados, não progrediram muito, não estão acompanhando a turma no avanço do conteúdo. Na realização das provas adaptadas, quando estão sem o auxílio da intérprete os alunos surdos não apresentam autonomia. Durante várias ocasiões de suas aulas e no momento da entrevista, a professora aparentou preocupação com seus alunos surdos, e demonstrou estar desanimada ao perceber a dificuldade que José e Maria vêm apresentando:

(...) Olha, a prefeitura nunca me preparou, eu busco sozinha. Essas duas crianças eu até me impactei, porque foi passada uma coisa pra mim e quando eu vi a realidade era outra... E eu nunca tive contato com elas, então quando eu tive, vou ser honesta, eu tive um choque... Me falaram que seria mais fácil, que elas estavam bem mais adiantadas... Mas eles não entendem assim o português, têm muita dificuldade... [00: 38: 12]

A problemática da formação de professores é uma discussão antiga, no contexto da inclusão o desafio se torna ainda maior. Não basta a realização de cursos pontuais, é preciso estabelecer um espaço onde haja constante reflexão e troca de conhecimentos que

¹⁴ Datilologia consiste no alfabeto manual.

ressignifiquem as escolhas dos conteúdos e das atividades escolares. A formação não deve ser vista como algo acabado, mas como um processo, individual e coletivo, de permanente busca por novos conhecimentos técnicos, sociais e político-filosóficos.

A formação de professores que assumem a difícil tarefa de ensinar a todos os seus alunos de acordo com suas necessidades e peculiaridades de aprendizado e desenvolvimento não pode ser mais a mesma de tempos em que ficavam na escola somente os alunos que “acompanhavam” o programa, quase sempre planejado de acordo com instruções predeterminadas “de cima para baixo”. Nem nós somos os mesmos, nem a organização da sociedade que, se é ainda com mais força uma sociedade de classes, demanda outros conhecimentos e posturas políticas e pedagógicas (PADILHA, 2014, p. 116).

Mesmo sentando distantes e estabelecendo pouca interação com a turma, como constatamos na segunda etapa (observação) dessa pesquisa, a professora avalia a convivência entre ela, os alunos ouvintes e os alunos surdos como sendo “muito boa”. Segundo a professora, os ouvintes aceitam bem a presença dos surdos e há uma coexistência harmoniosa entre eles.

(...) Eu acho muito bacana ver como os alunos ouvintes respeitam os colegas surdos na sala de aula... [00: 41: 16]

4.3.3. A professora do atendimento educacional especializado

A entrevistada é professora há 29 anos, mas somente há quatro atua como professora da SRM. Com Graduação em Psicologia e Especialização em Psicomotricidade, a professora busca permanente formação e durante o percurso de sua carreira tem frequentado cursos de extensão, de formação continuada e eventos relacionados às temáticas da educação especial e da educação bilíngue para surdos.

Ao iniciar o trabalho de AEE, com enfoque na escolarização de alunos surdos, a professora desconhecia por completo a língua de sinais. A partir do contato com a antiga instrutora surda na SRM, a professora começou a desenvolver aptidão no uso da Libras. No ano seguinte, 2012, a professora ingressou no curso de Libras oferecido pelo INES. Na ocasião, a professora realizou uma prova de nivelamento e conseguiu avançar iniciando o curso no nível três. A professora completou o curso após realizar os terceiro, quarto e quinto

níveis. Ficou constatada em nossas observações sua competente capacidade de comunicação em Libras.

A professora afirma de modo categórico que a SRM não é destinada a um reforço escolar, sua função é “expandir o acesso educacional dos alunos que precisam de um atendimento especializado”. No que diz respeito à metodologia do trabalho desenvolvido com os alunos surdos, a professora relata o uso de diversas tecnologias e materiais adaptados. O uso de imagens é bastante explorado. Entretanto, ela acredita que a principal diferença é o uso da Libras na comunicação com os alunos surdos, e a oportuna utilização desta língua como instrumento de mediação para construir significados em L2.

Além de imagens (desenhos, fotos e mapas), a professora diz explorar jogos e outros recursos do dia-a-dia para desenvolver letramento em português. A professora aproveita datas comemorativas, experiências pessoais dos alunos e passeios pedagógicos para desenvolver suas aulas. Os temas transversais a serem trabalhados na sala de aula regular são discutidos anteriormente no espaço da SRM, deste modo o aluno surdo constrói conhecimentos prévios por intermédio da sua L1, o que os permite desenvolver com mais propriedade conceitos a serem abordados na sala regular.

(...) Eu sempre procuro contextualizar as aulas para que os alunos surdos consigam perceber os significados das palavras em português... Mostro pra eles o sinal em Libras e a palavra escrita em português... Quando um deles erra, peço para os colegas ajudarem... [00: 38: 21]

Para a professora, a maior dificuldade de José é comportamental. O aluno costuma não apresentar interesse em realizar as tarefas, ainda que responda às questões usando Libras ou gestos, ele nem sempre gosta de registrá-las. Em sua avaliação, Maria também possui dificuldades na língua portuguesa, todavia, não tanto quanto a professora regente alega. De acordo com a professora, o processo de letramento em português dos alunos surdos não deve ser comparado ao dos alunos ouvintes. Um fator limitante no avanço dos alunos surdos é o fato das aulas na sala regular comportarem um número grande alunos e, principalmente, serem voltadas para a maioria ouvinte. A professora diz que costuma dialogar com os professores das salas regulares a respeito das especificidades da surdez no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, alguns desses profissionais ainda se mostram desconfortáveis com a sua colaboração, pois a compreendem como uma interseção desnecessária ou uma forma de

vigilância. Sendo assim, a professora tenta aproveitar “ocasiões mais leves” ou a troca de e-mails para transmitir as informações que julga necessárias. A professora compartilha materiais com a equipe escolar, muitos desses são produzidos pelo IHA. Segundo narra a professora, “a direção e coordenação da escola dão apoio e confiam no trabalho da sala de recursos”.

A professora classifica a convivência da comunidade escolar geral como “boa”. Em sua opinião, todos os educadores da escola-piloto bilíngue deveriam estar prontos para discutir suas dificuldades com o grupo e receber maior formação no assunto. Seu relacionamento com os alunos surdos é descrito por ela como “ótimo”. Os alunos se sentem à vontade em sua presença pela possibilidade de se expressarem em Libras sem quaisquer impedimentos. Entre os alunos surdos e ouvintes, a professora narra um acréscimo gradual nas relações positivas dentro da escola.

(...) Eles gostam da sala de recursos porque aqui eu falo em Libras com eles... Tem o instrutor surdo... [00: 42: 15]

A atuação pedagógica da professora da SRM atende a visão vigotiskiana (1982) de um ensino dialógico, cultural e processual da escrita. A construção textual parte das práticas e interações sociais, do momento histórico e do ambiente sócio-cultural dos alunos. A professora emprega uma metodologia adequada ao ensino de português como L2 para surdos. De acordo com parâmetros de ensino de L2 para alunos surdos, sugeridos por Salles et al. (2004), a aprendizagem da escrita ocorre em construção de etapas. É recomendável que o docente seja bilíngue, estabeleça relações dialógicas com imagens, transcreva as palavras em português na estrutura da Libras, teça comentários sobre o assunto, peça ao aluno para conferir sentidos usando a língua portuguesa, solicite que o aluno reescreva as frases na estrutura do português, destaque as palavras-chaves e as palavras desconhecidas do texto, e discuta novas possibilidades com os alunos.

Segundo Lacerda (2006, p. 165):

[...] a proposta de educação bilíngue que toma a língua de sinais como própria dos surdos, sendo esta, portanto, a que deve ser adquirida primeiramente. É a partir desta língua que o sujeito surdo deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua. Assim, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e lingüísticos, de acordo com sua capacidade. A proposta de educação bilíngüe, ou bilingüismo, como é comumente chamada, tem como objetivo

educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos.

O ensino de Língua Portuguesa deve se dar em um espaço que ofereça práticas reais de uso da linguagem. É preciso assumir a linguagem como objeto de reflexão e sistematização teórica, de modo a construir categorias que signifiquem o seu funcionamento. Deve-se atentar para a capacidade dos alunos desenvolverem competência discursiva para ler e escrever em diversas situações de interação social.

4.3.4. A intérprete de Libras

A profissional tem formação em Curso Normal e a certificação do ProLibras em tradução/interpretação da Libras. A intérprete atua profissionalmente há sete anos em diferentes espaços da sociedade, mas diz preferir o ambiente educacional.

No que diz respeito ao planejamento da aula em parceria com a professora, a intérprete diz que não há um momento formal estabelecido por falta de tempo. Portanto, nem sempre ela sabe com antecedência o que será abordado na aula.

(...) Às vezes sim, às vezes não. Depende da correria do dia. Mas aí quando dá pra gente sentar e ver o que pode ser feito, ela (a professora) pergunta a minha opinião, traz alguns trabalhos adaptados pra eles... [00: 26: 17]

De acordo com a percepção da intérprete, José e Maria estão em fase de aquisição da língua de sinais. Quando indagada a respeito de possíveis limitações no ofício da tradução com os alunos surdos, a intérprete expôs que “a maior dificuldade está na personalidade deles e na dependência que eles ficam...”. Mais do que barreiras linguísticas e/ou pedagógicas, na visão da profissional, a falta de interesse é o que mais tem atrapalhado o seu processo de tradução e o desenvolvimento dos alunos pesquisados.

(...) Às vezes com a questão da personalidade, de não querer fazer, o fato deles serem imaturos... Mais essa questão. Com relação ao entendimento na L1 não, eles tem um entendimento bom. Apesar de estarem na fase de

aquisição... Mas a gente sempre procura fazer os sinais mais simples, adaptação à faixa-etária e às necessidades deles. [00: 31: 46]

(...) Olha, no 1º ano eles eram bem mais ativos... Agora eu não sei se por uma questão de idade, de adolescência, como no caso a Maria já está entrando numa fase mais adolescente... O José é um caso complicado, os pais não deixam ele fazer nada... Aí parece que eles têm um pouquinho de preguiça... Mas quando eles eram menores, eles eram mais ativos... [00: 42: 12]

A ideia em relação à preguiça dos alunos foi percebida como um consenso entre os profissionais da escola, principalmente em relação à José que, segundo diversas falas “é muito mimado”. Na questão da convivência entre os alunos surdos, ela e o restante da turma, a intérprete não vê problema de relacionamento, e descreveu o quadro dizendo que todos “estão super interagidos”.

(...) Alguns alunos já estão junto com eles desde o 1º ano, outros desde o ano passado e alguns entraram neste ano. Mas o fato da escola ter alunos surdos há um bom tempo, eles já sabem. Então... Alunos da turma sabem Libras, conversam em Libras... Então, assim, é super tranquilo... E quando perguntam, eles querem aprender o sinal pra eles mesmos conversarem. Eles não pedem que eu fale. [01: 09: 00]

Entre o discurso elaborado pela intérprete de Libras e a observação de sua prática, ficou perceptível uma controvérsia. A profissional responsabiliza unicamente os alunos surdos pela aparente apatia deles durante as aulas, sem criticar como têm sido realizados os processos de ensino e de tradução dos conteúdos disciplinares. Ao definir isso, a intérprete perde a oportunidade de consertar sua postura, refletir a respeito de estratégias mais eficazes de tradução/interpretação, e de estreitar parceria com a professora em prol da reflexão de novos métodos de ensino para surdos.

As posturas inadequadas adotadas pela intérprete, descritas acima, gera um sentimento de desvalorização da sua função e da própria língua de sinais. Foi possível testemunhar parte dos prejuízos gerados aos alunos dentro desse processo de inclusão. Em relação à formação profissional, a intérprete, mediante realização de exame, recebeu **certificação** de proficiência

em Libras (Prolibras/ MEC) para a prática profissional de tradução/interpretação, mas não procurou dar continuidade, ao longo dos anos, a uma **formação** específica nessa área. Após conversas com a profissional, foi possível perceber que a desvalorização econômica e profissional dessa classe, muitas vezes, contribui para o desânimo pela busca de uma formação continuada, pois o profissional precisa trabalhar em mais de uma escola e, com frequência, receber o mesmo valor, independentemente de ter ou não formação em nível superior. Uma solução mais adequada seria a união da categoria em luta por um maior reconhecimento e uma instituição de incentivos à progressão na formação profissional.

A postura do intérprete em sala é compreendida por nós como um dos fatores determinantes no desinteresse dos alunos surdos durante as aulas. É comum que os alunos surdos se identifiquem muito mais com o intérprete de Libras do que com o professor, contudo, o intérprete deve ter bem definido em mente quais são as ações concernentes ao seu trabalho e quais são próprias do docente. A crescente inserção de alunos surdos na escola regular tem demandado um número maior de intérpretes capacitados para atendê-los. Por conta de uma ação política emergencial de atendimento aos alunos surdos na inclusão, tem sido comum observar intérpretes completamente despreparados em sala de aula.

O intérprete de Libras deve zelar pela responsabilidade que lhe cabe. No que diz respeito ao intérprete educacional, esta responsabilidade corresponde, acima de tudo, à mediação de conhecimentos que contribuam para a escolarização e o desenvolvimento integral dos alunos surdos. Sua formação, nesse sentido, precisa ser tanto técnica quanto pedagógica. Outra questão relevante de discussão é a necessidade de, em muitas situações, o intérprete precisar trabalhar a língua e os conceitos com os alunos surdos, do que propriamente traduzir os ensinamentos do professor. De acordo com Lacerda e Bernardino (2014, p. 77):

É inegável que essa prática de inclusão de alunos surdos em salas de aula com presença de ILS é melhor que aquela da inserção da criança surda na escola sem a presença da Libras, porém o ideal da educação bilíngue precisa pressupor o domínio da Libras e a construção dos conceitos fundamentais nessa língua, e isso só pode ser alcançado em uma proposta de escolarização inicial na qual a língua de instrução seja a própria Libras.

Enquanto não alcançamos o ideal descrito pelas autoras, isto é, o direito de o surdo receber escolarização tendo a Libras como língua de instrução, o ILS¹⁵ educacional tem o

¹⁵ Intérprete de língua de sinais (ILS).

dever de assegurar ao aluno surdo o apoio da tradução, como forma de garantir aquisição de língua, comunicação social e acesso à educação. Devendo, assim exercer sua função com o máximo de consciência e rigor.

4.3.5. O instrutor de Libras

As entrevistas do instrutor de Libras e da aluna surda foram, por nós, traduzidas, para uma maior compreensão do leitor. Os trechos de falas apresentados a seguir são transcrições dessa versão já estruturada na língua portuguesa.

Com formação em Teologia, o instrutor de Libras é surdo e vem trabalhando como instrutor desde que foi aprovado no exame do Prolibras para ensino da Libras, isto é, há seis anos. Na escola o profissional só ingressou há dois meses, portanto não teve tempo suficiente para acompanhar a evolução dos alunos em Libras ou o processo do projeto bilíngue na escola.

Contrariando a intérprete de Libras, o instrutor percebe seus alunos surdos como um grupo bem seguro no conhecimento da Libras, apesar de ainda estarem em processo de aquisição de língua. Em especial os mais novos, como é o caso de José e Maria. O fato de ele ser surdo, segundo suas palavras, o “aproxima mais dos alunos, pois por também serem surdos eles se identificam...”. Na percepção do profissional, a aula de Libras na SRM é a aula pela qual os alunos mais demonstram interesse. Os alunos surdos, mesmo os mais atrasados linguisticamente, ao conviver com um modelo linguístico adulto rapidamente conseguem conquistar proficiência e autonomia na Libras.

(...) Os alunos surdos acham bom porque se identificam de maneira positiva e afetiva comigo. Eu sou carinhoso, mas também imponho uma postura profissional que eles respeitam e admiram. Dessa forma, eles se sentem motivados a aprender e avançar cada vez mais no conhecimento da Libras. [00: 29: 11]

Em relação aos alunos ouvintes, o instrutor acredita que todos gostam muito das aulas, e estão conseguindo desenvolver um vocabulário básico em língua de sinais suficiente para se comunicarem em Libras. Embora o processo de desenvolvimento linguístico nos ouvintes seja em menor escala em relação aos surdos.

Ao ser questionado a respeito da metodologia de trabalho, o instrutor de Libras disse que a partir de conversas realizadas com as professoras ele trabalha em sintonia com as temáticas desenvolvidas em sala de aula, ele procura imagens ou sinais em Libras que possam se adequar aos textos em português.

(...) Eu não planejo de maneira desarticulada o que vou ensinar. As professoras sempre me mostram antes o tema proposto e eu ajudo na elaboração de adaptação de material e condiciono minhas aulas em equivalência ao trabalho das professoras... Principalmente no espaço da SRM , onde o trabalho decorre de uma direta parceria, eu respeito a orientação da professora do AEE quanto ao método de trabalho. [00: 32: 24]

A respeito da convivência entre todo o corpo escolar, o instrutor diz ser “muito boa”, os professores em geral são interessados em aprender novos sinais, e convivem afetuosamente com ele e os alunos surdos da escola. Ele relata também aprender muito com essa interação, aprendendo novas palavras em português a cada dia e novos métodos de trabalho, pois na escola tem muitos profissionais mais experientes e com maior formação do que ele. Entre os alunos surdos e os alunos ouvintes também existem manifestações de troca que há anos atrás seria raro observar dentro de uma escola.

(...) Como a escola já tem alunos e profissionais surdos há algum tempo, os professores estão começando a compreender mais a respeito do mundo dos surdos... [00: 34: 44]

Apesar de ser uma função nova e ainda com parâmetros de atuação não muito definidos, o instrutor da escola pesquisada aparenta ser um profissional ciente de sua responsabilidade como modelo linguístico e cultural para os alunos surdos, e propagador da Libras entre os ouvintes comunidade escolar. Reconhece a importância de um trabalho coletivo com os demais profissionais, para que se atinja o êxito esperado no processo de escolarização de todos os alunos.

A língua de sinais é fundamental para os processos de desenvolvimento de linguagem e aprendizagem da criança surda, pois é por meio dessa que ela vai ter

acesso ao conhecimento e poderá interagir com o mundo. O profissional responsável por tal ensino deve ser o instrutor surdo... (SANTOS; GURGEL, 2014, p. 53)

Ficou perceptível a aproximação que os alunos surdos do AEE geraram com o instrutor, fruto de uma clara identificação linguística e de identidade cultural. A atuação do instrutor de Libras deve centrar esforços no avanço linguístico, social e intelectual dos alunos, em especial dos alunos surdos, uma vez que estes não têm disponível tantas oportunidades sociais de interação e acesso aos conhecimentos culturais quanto os alunos ouvintes. Em muitas situações, nem mesmo dentro do âmbito familiar o surdo encontra condições linguísticas tão favoráveis para se desenvolver de forma positiva e integral.

4.3.6. A aluna surda

Por conta da idade e do nível de maturidade em Libras da aluna surda, utilizamos gestos e sinais mais simples, além de desenvolver o conceito das temáticas da entrevista de uma forma infantil. Ainda assim, a aluna não atingiu compreensão em alguns questionamentos como os relacionados, por exemplo, ao caráter inclusivo e bilíngue da escola. Nem mesmo após várias tentativas de uma explicação adequada. A aluna usa a Libras como sua L1, não é oralizada e sente dificuldades com o português escrito.

A aquisição da língua de sinais da aluna iniciou antes de esta chegar à escola pesquisada. Sua inserção na atual escola se deu no 1º ano do Ensino Fundamental, anteriormente esta havia realizado a Educação Infantil em uma escola com uma proposta bilíngue diferente, onde há o reconhecimento da Libras, mas ao mesmo tempo apresenta um grande foco na oralização. Atualmente está no 3º ano do EF e tem dez anos de idade. Ao explicar o propósito da pesquisa para a mãe de Maria e solicitar liberação para a entrevista, a mãe agradeceu pelo interesse no aprendizado da sua filha e dos outros colegas surdos.

A aluna disse ter aprendido Libras com a instrutora anterior. Ao falar da antiga instrutora, Maria se emocionou e disse sentir muitas saudades, pois ela era sua amiga. No que diz respeito ao aprendizado do português a aluna foi enfática ao dizer que achava muito difícil.

(...) As letras ficam confusas... Não gosto, não! [00: 12: 09]

Maria disse sentir dificuldades também em Matemática. Apontou a SRM como sendo o único espaço que ela gosta de estar na escola. Descreveu o uso da Libras e o convívio com o instrutor surdo, a professora do AEE e colegas surdos como fator principal de seu bem-estar. Ainda assim, Maria destacou que não tem amigos na escola, somente colegas. Acreditamos que sua afirmação pode ter motivação nas diferenças de gênero e idade entre ela e os demais surdos da SRM, mas isso não ficou claro. Dos alunos que frequentavam a SRM com Maria, apenas uma era menina e estava na fase da adolescência, essa aluna ficava sempre ao lado do namorado que também era surdo e participava da SRM com ela. Em relação ao seu convívio com os alunos ouvintes da escola, Maria disse ser ainda pior, pois não os entende. Afirmou não gostar de se relacionar com os colegas ouvintes da turma.

(...) Eles fazem bá-bá-bá... Eu não ouço, eu não entendo nada... [00: 15: 13]

Ao ser questionada sobre seu relacionamento com a professora regente e a intérprete de Libras, a aluna respondeu com ressalvas.

(...) Eu gosto, mas mais ou menos... Não entendo (a professora), principalmente quando a intérprete falta... [00: 18: 15]

(...) Mais ou menos, gosto... Porque a intérprete “me atrapalha”... [00: 19: 06]

O fato da professora não saber Libras é destacado pela aluna como um fator negativo determinante em seu relacionamento, uma vez que existe clara barreira de comunicação. Em relação à intérprete, pelo fato da aluna ainda não ter um vocabulário em Libras tão amadurecido e utilizar muitos gestos, ponderamos a possibilidade da expressão traduzida inicialmente como “me atrapalha” poder significar a ideia de “confusão”. Maria sinalizou da seguinte forma:

MAIS-OU-MENOS GOSTAR INTÉRPRETE [GESTO]*

* Duas mãos abertas com as palmas para dentro realizando movimento giratório contínuo, uma ao redor da outra + expressão facial de difícil.

Não conseguimos precisar o que Maria quis dizer com a expressão “me atrapalha” ou, ainda, “é confuso”. Conjecturamos que a expressão possa estar vinculada a uma limitação pessoal da aluna em compreender plenamente a língua de sinais, ou ainda ter relação com os casos de má conduta ética da profissional intérprete, descritos no tópico destinado à observação da intérprete neste trabalho (pág. 91). Por fim, Maria com os olhos cheios de lágrimas disse:

(...) Eu me sinto muito sozinha e triste... [00: 21: 08]

No momento dessa fala de Maria, retomamos nossa reflexão anterior elaborada na ocasião da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica (pág. 114), isto é, a possibilidade de uma convivência sem manifestações de intolerância entre surdos e ouvintes ser o suficiente para classificar a escola como tendo uma boa relação de convívio entre todos, ainda que nitidamente os surdos se agrupem em contraste com agrupamentos dos alunos ouvintes. Provavelmente Maria preferisse se aproximar de alguma menina com idade contígua a dela, uma coleguinha com quem ela pudesse conversar e compartilhar peculiaridades e afinidades dessa fase pré-adolescente. Entretanto, a diferença linguística existente entre ela e as demais meninas pré-adolescentes da escola parece gerar um bloqueio, uma vez que a linguagem é uma condição fundamental nas relações do indivíduo com o grupo social (VIGOTSKI, 1998).

Sob esta perspectiva, entendemos que a escola deva avançar ainda mais no que diz respeito à (boa) convivência entre todos. A qualidade da convivência deve ser posta em questão no espaço escolar inclusivo. Até que ponto essa convivência tem ocorrido de modo expressivo e profundo no cotidiano da escola, de modo a permitir que todos não apenas compartilhem o mesmo espaço de maneira tolerante, mas também compartilhem relações de afeto e solidariedade? A condição psicológica do indivíduo é uma criação interligada ao aspecto social, e se ignorada pode acarretar em sérios prejuízos no processo educacional do aluno.

Para que haja um desenvolvimento harmonioso é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor. (...) O professor, na sua responsabilidade e no seu conhecimento da importância de sua atuação; pode produzir modificações no comportamento infantil, transformando as condições negativas através das experiências positivas que pode proporcionar. Estabelecerá, assim, de forma correta,

o seu relacionamento com a criança, levando-a a vencer suas dificuldades (SOUZA, 1970, p. 10).

Outra questão discutida nas entrevistas, e considerada relevante para as conclusões desta pesquisa, foi a visão que cada participante tem da escola em relação à perspectiva educacional inclusiva e à abordagem bilíngue para o ensino dos alunos surdos. A autopercepção de cada um nesse contexto também foi considerada.

Quadro 7 – Síntese parcial das entrevistas

	Considera a escola inclusiva?	Considera a escola bilíngue?	Sente-se preparado/a para trabalhar com o bilinguismo?
Professora regente	Sim	Não	Não
Professora do AEE	Sim	Não	Sim
Intérprete de Libras	Sim	Não	Sim
Instrutor de Libras	Sim	Sim	Sim
Coordenadora pedagógica	Sim	Não	Não
Aluna surda	*Não respondeu	*Não respondeu	---

Como se pode constatar pelo resultado parcial das entrevistas acima, apenas a coordenadora pedagógica e a professora regente dizem não se sentir preparadas para o trabalho bilíngue com alunos surdos. Todos os entrevistados compreendem a unidade escolar como uma escola inclusiva. A percepção de inclusão, na visão dos diversos profissionais entrevistados, está centrada na presença de alunos com diferentes deficiências, na existência de atendimento educacional especializado oferecido pela SRM, e nas presenças de intérprete e instrutor de Libras na escola.

Quando perguntados a respeito da condição de uma educação bilíngue, apenas o instrutor de Libras, que é surdo, respondeu de modo afirmativo. De acordo com sua concepção, apesar de precisar avançar, a escola pode ser considerada bilíngue pelo fato de ter aulas de Libras e surdos usuários da Libras inseridos nela. Para os demais profissionais, entretanto, a escola ainda está em processo e não pode ser, pelo menos por enquanto, descrita como bilíngue. Para eles, mais informação e conhecimento deveria existir por parte do corpo escolar em relação à Libras e ao ensino para surdos. Na visão dos profissionais entrevistados, exceto o instrutor, a escola para ser considerada bilíngue precisaria ter professores da sala regular também que conhecessem a Libras, assim como ter seus alunos surdos letrados em português. A aluna surda não conseguiu dialogar com tais proposições.

Apesar de divergências em relação ao grau de desenvolvimento de leitura e escrita de José e Maria, por parte da professora regente e da professora do AEE, foi possível perceber o interesse que as duas profissionais têm em relação ao desenvolvimento dos alunos surdos. Lamentamos não termos tido acesso a nenhuma produção textual dos alunos surdos pesquisados, para podermos realizar uma análise dos seus processos de aquisição em L2. Por vezes a professora regente disse que, em outro momento, procuraria a avaliação mais recente dos alunos surdos dentro do armário, mas por fim nunca teve disponibilidade. Em acordo com o respondido nas entrevistas, com frequência observamos os diversos profissionais da escola trabalharem em parceria com o fim de trocar conhecimentos e produzir materiais didáticos adaptados.

A impressão que tivemos, após a realização das entrevistas, é que, de um modo geral, os profissionais que participaram da pesquisa compreendem metodologias de ensino de maneira limitada, conferindo à produção de material adaptado toda qualidade metodológica necessária. O uso de imagens é comum entre os professores, mas há carência na concepção do que vem a ser o ensino de português como L2 para surdos. Apenas a professora da SRM parece ter uma consciência nesse sentido, e orientar o seu fazer pedagógico a partir de um entendimento mais abrangente no que tange a importância da Libras e do reconhecimento histórico-cultural no processo de escolarização do aluno surdo.

Diferentemente das professoras e da coordenadora pedagógica, os cargos de intérprete e instrutor de Libras são terceirizados, fato que costuma gerar uma maior rotatividade desses profissionais na escola e, conseqüentemente, descontinuar um trabalho. Segundo a professora do AEE foi uma grande perda para a SRM a saída da última instrutora, pois as duas já haviam desenvolvido uma parceria de trabalho muito construtiva, e a graduação em Letras-Libras da antiga profissional contribuía de modo significativo para a qualidade pedagógica das aulas. Segundo a professora, a ex-instrutora apresentava grande capacidade de contextualizar o conteúdo da Libras no processo de ensino da língua como L1 para os alunos surdos, e até de ajudar com a compreensão do português escrito.

De modo geral, houve equilíbrio entre as observações e as entrevistas empregadas em relação aos dados obtidos, ainda assim alguns entrecortes foram observados. Partimos de possibilidades de análise e do estabelecimento de determinados critérios para estabelecer um panorama geral da última etapa da pesquisa, como forma de elucidar alguns dados contraditórios gerados da aplicação dos três instrumentos utilizados em campo: análise documental, observação e entrevistas.

Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

Da análise documental:

1. Os princípios permanentes do PPP estabelecem, de modo claro, condições para a apropriação da Libras;
2. O PPP aponta discussões de estratégias de ensino bilíngue para surdos;
3. E, o PPP apresenta preocupação com o desenvolvimento de ações que contribuam para uma (boa) convivência escolar entre todos.

Da observação:

1. As profissionais (coordenadora pedagógica, professora regente e professora do AEE) **que participaram da pesquisa**, bem como os alunos (surdos e ouvintes) **da turma observada**, têm se apropriado da Libras;
2. As professoras regente e do AEE **observadas** têm desenvolvido estratégias de ensino de português como L2, e os alunos surdos **observados** têm desenvolvido leitura escrita em português considerada satisfatória;
3. E, há convivência entre todos, **especialmente entre surdos e ouvintes**.

Das entrevistas:

1. As professoras **entrevistadas** se consideram proficientes em Libras, e a aluna surda **entrevistada** sabe Libras;
2. As professoras regente e do AEE **participantes da pesquisa** acreditam desenvolver estratégias de ensino bilíngue para surdos (Língua Portuguesa como L2), e a aluna surda **entrevistada** considera-se competente na escrita em português;
3. E, os profissionais **entrevistados** avaliam a escola como um lugar onde existe (bom) convívio entre todos, **especialmente entre surdos e ouvintes**.

Quadro 8 – Os instrumentos e as categorias de análise

	ANÁLISE DOCUMENTAL	OBSERVAÇÃO		ENTREVISTAS	
APROPRIAÇÃO DA LIBRAS	Não	Professora regente/ Professora do AEE	Alunos surdos/ Alunos ouvintes	Professora regente/ Professora do AEE	Aluna surda
		Parcialmente	Sim	Parcialmente	Sim
METODOLOGIA DE ENSINO BILÍNGUE	Não	Professora regente/ Professora do AEE	Alunos surdos	Professora regente/ Professora do AEE	Aluna surda
		Parcialmente	Não	Parcialmente	Não
CONVIVÊNCIA ESCOLAR	Sim	Parcialmente		Professora regente/ Professora do AEE/ Coordenadora pedagógica/ Instrutor de Libras/ Intérprete de Libras	Aluna surda
				Sim	Não

Ao olhar o quadro acima, percebe-se que apesar de o projeto político-pedagógico da escola não direcionar ações para a apropriação da Libras no espaço escolar, essa língua tem sido difundida, gradativamente, entre profissionais e alunos.

O PPP não discute o bilinguismo como uma metodologia de ensino para surdos, entretanto, na SRM a metodologia bilíngue tem sido empregada. Ainda assim, o ensino de Língua Portuguesa como L2 somente no atendimento educacional especializado não parece estar sendo suficiente para garantir o aprendizado competente do português escrito. Os alunos demonstram, e pessoalmente declaram, sentir muitas dificuldades em língua portuguesa.

Apesar de os profissionais entrevistados considerarem a escola um lugar de (boa) convivência entre todos, a entrevista com a aluna surda lança um divergente ponto de vista sobre a realidade. Levando em conta a entrevista realizada com Maria e as nossas observações das relações ocorridas entre surdos e ouvintes em diversos momentos e espaços da escola, consideramos que a escola está em processo da construção dessa inclusão. A questão da (qualidade da) convivência na escola ainda deve ser mais discutida e enraizada.

Partiremos para as considerações finais da pesquisa, guiando-nos pelos objetivos traçados inicialmente: descrever e analisar parâmetros de uma escola-piloto bilíngue para surdos do município do Rio de Janeiro; analisar o desenvolvimento do bilinguismo para surdos em um contexto educacional inclusivo; e, discutir a formação e a função dos diferentes agentes educacionais na perspectiva de uma educação bilíngue para surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos fazer tudo que quisermos se formos perseverantes.
Helen Keller¹⁶

A inclusão escolar é uma realidade política que vem sendo fortalecida nas últimas décadas. Na esfera dessa discussão a questão da inserção de alunos surdos em classes regulares é um assunto que merece particular atenção, uma vez que entre surdos e ouvintes existe uma significativa diferença linguística. O distanciamento entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa demanda, entre outras ações, diferentes metodologias de ensino.

Em paralelo às crescentes discussões de um ambiente educacional que seja inclusivo, professores do município do Rio de Janeiro se veem obrigados a repensarem suas práticas pedagógicas a partir de uma proposta bilíngue que contemple alunos que usam a Libras como sua primeira língua (L1), e que têm direito ao acesso da Língua Portuguesa (LP) escrita como sua segunda língua (L2).

A hipótese de uma educação bilíngue como resposta à indagação das limitações presentes no processo de escolarização de alunos surdos ao longo dos anos não pôde ser constatada durante a pesquisa, tendo em vista que ficou comprovado que a escola pesquisada ainda não oferece uma estrutura bilíngue estabelecida. A Libras não é utilizada como língua de instrução e a língua portuguesa não é oportunizada com estratégias de L2 no cotidiano de escolarização dos alunos surdos, ocorrendo sob tal perspectiva apenas na ocasião do atendimento educacional especializado (AEE). Ademais, os próprios membros da comunidade escolar em geral não distinguem a escola como bilíngue, uma vez que muitos desconhecem a Libras.

Sendo assim, em relação à pergunta como uma educação bilíngue pode ser estruturada em um ambiente escolar inclusivo, questionamos se não é possível ou se **ainda** não foi possível, visto que condições mais adequadas ao desenvolvimento de um ensino bilíngue (Libras – Língua Portuguesa) precisam ser constituídas.

Certamente as discussões a respeito de uma educação bilíngue para surdos não se esgotam neste trabalho, logo as considerações finais não são conclusivas e sim parciais, o que possibilita pesquisas posteriores mais aprofundadas. A escola do município do Rio, como **escola-piloto**, entende-se ainda em construção. Contudo, no âmbito que este trabalho

¹⁶ Escritora e conferencista surdacega estadunidense, graduada em Filosofia.

pretendeu analisar, é possível descrever parâmetros presentes na escola investigada e propor outros inexistentes, conquanto necessários, para um desenvolvimento favorável de uma educação bilíngue para surdos. Com o propósito de contribuir para um ensino regular que contemple os alunos surdos de modo mais eficiente, serão analisados e discutidos tais parâmetros frente a um contexto educacional inclusivo.

O projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola que se pretende bilíngue deve contemplar a reflexão política e pedagógica inerente às diferenças e afinidades existentes entre as línguas e culturas dos alunos surdos e ouvintes, e discutir um ensino com estratégias imagéticas e que sejam próprias ao aprendizado de segunda língua, tendo em vista que o português será a L2 de um aluno que tem uma L1 com estrutura visual-espacial. Destacamos ainda que a Libras deve ser pensada como parte integrante do currículo dessas escolas. É recomendável que a Libras seja ensinada para todos os alunos da escola, tanto surdos quanto ouvintes, pois além de ampliar a comunicação entre todos, poderá auxiliar no fortalecimento social dessa língua de modo a promover a valorização e o aumento da autoestima do sujeito surdo.

É possível ponderar que se nas escolas brasileiras a Libras, língua reconhecida oficialmente desde 2002, passar a ser ensinada como disciplina curricular os alunos ouvintes terão a oportunidade de se tornarem bilíngues (Libras – Língua Portuguesa), tal condição lança uma perspectiva de maior equidade social, a partir de uma formação, gradativa, de diversos futuros profissionais da sociedade conhecedores da língua de sinais. Desse modo, o acesso a diversos espaços e serviços públicos poderá se tornar uma realidade mais justa na medida em que médicos, advogados, policiais, psicólogos, professores e demais profissionais forem bilíngues.

O ensino do português escrito com estratégias de ensino de L2 é comumente empregado no espaço da sala de recursos multifuncionais (SRM) quando a professora do AEE é bilíngue, mas inevitavelmente ausente na sala regular, uma vez que o espaço composto por alunos, em sua grande maioria, ouvinte e uma professora, geralmente, monolíngue não proporciona tal dinâmica. Assim sendo, é recomendável que no momento das aulas de Língua Portuguesa os alunos surdos contem com um espaço linguístico e metodologicamente compatível à sua condição visual-espacial. Ao menos até o final do primeiro segmento do Ensino Fundamental, propomos que esse espaço seja, então, separado dos alunos ouvintes, de modo a garantir uma maior aquisição linguística e construção de conhecimentos, autonomia e identidade por parte dos alunos surdos. Outra sugestão pertinente seria reduzir o número de alunos por turma.

O ensino de uma língua estrangeira no espaço da escola precisa ser discutido em relação aos alunos surdos, sugerimos que esse aprendizado também ocorra com estratégias e recursos diferentes oferecidos aos ouvintes, pelos mesmos motivos que é aconselhado oportunizar um ensino de LP específico a esse alunado. Ainda refletimos a respeito da possibilidade de em vez de receber aulas de inglês, espanhol, etc. O aluno, ou a sua família, poder optar por receber mais horas de ensino de português, uma vez que para o surdo esse aprendizado corresponde ao aprendizado de uma língua estrangeira visto que será uma L2. Entretanto, é preciso atentar para que esse momento não se torne um acúmulo de horas de atividades repetitivas e infrutíferas. O aluno precisa ter acesso a uma educação onde sua L1 não é ignorada e, a partir de bases semióticas, onde o aluno possa vivenciar a língua escrita em diferentes possibilidades sociais.

O conhecimento da Libras e o respeito pelo direito linguístico do aluno surdo é algo a ser repensado por todos os membros do corpo docente da escola, inclusive de disciplinas aparentemente mais simples de comunicar como, por exemplo, Educação Física e Artes Cênicas. O instrutor de Libras, em parceria com os professores, possibilitará novos conhecimentos acerca da Libras e de relações culturais que auxiliam na escolarização dos alunos surdos. A presença do profissional tradutor/intérprete de Libras também será um aspecto fundamental nessa inclusão. A coordenação pedagógica e direção da escola precisam se responsabilizar pelo fluxo de comunicação e troca de conhecimentos entre todos os profissionais dentro da escola, em prol da construção de novas ações que promovam os resultados esperados.

A flexibilidade para incorporação de tecnologias assistivas e adaptação de recursos didáticos e avaliações voltadas aos alunos surdos são pontos fundamentais na escola inclusiva com proposta bilíngue. Todavia, tais adaptações precisam ser bem planejadas e não devem subestimar os potenciais a serem alcançados pelos alunos surdos, isto é, devem ser pedagogicamente construídas de modo a favorecerem o crescimento intelectual dos alunos dentro das suas diferenças, ao invés de servir como um instrumento de acomodação. Ainda assim, os recursos nunca devem ser pensados como forma de substituir a língua de sinais. O uso da Libras como língua de instrução é o ponto chave para o sucesso escolar dos alunos surdos.

Faz-se ainda necessário rediscutir o número de alunos em sala de aula. Atualmente um professor tem uma pequena redução do quantitativo ao receber alunos da inclusão, mas ficou perceptível que ainda não é suficiente. Observamos que salas de aulas com mais de 20 alunos não têm permitido o desenvolvimento de uma dinâmica adequada ao atendimento das

diferenças. Deve ainda ser repensada a quantidade de alunos surdos incluídos, indicamos um agrupamento mínimo de cinco surdos por sala de aula como mais adequado ao desenvolvimento linguístico e social desses alunos.

Apesar de alguns profissionais se sentirem receosos quanto à localização do intérprete de Libras na frente da sala de aula, esta é uma discussão essencial para a inclusão do aluno surdo. Embora a atenção possa ser desviada dos alunos ouvintes durante um tempo de adaptação, a presença do intérprete na frente da sala possibilita, indiretamente, o aprendizado de novos sinais pelos ouvintes, uma ação de afirmação e valorização da Libras no espaço e maior facilidade de troca entre professor e intérprete durante a aula. Sugerimos ainda que novos estudos sejam desenvolvidos em relação à função que cabe ao intérprete educacional, na relação intérprete-aluno sua ação será sempre unicamente tradutória ou deverá ter intervenções de ensino? Como seria então essa relação professor-intérprete-aluno?

Estimular atividades cooperativas entre surdos e ouvintes é uma tarefa da coordenação pedagógica, direção e demais agentes da escola (professores, intérprete e instrutor de Libras). Deve-se atentar para a qualidade da convivência desenvolvida entre todos no ambiente escolar. Propor diálogo e atividades que derrubem barreiras e construam pontes de comunicação e inter-relação entre todos é fundamental para o desenvolvimento coletivo.

Nesse espaço inclusivo, alunos surdos e ouvintes, a função do profissional tradutor/intérprete de Libras é fundamental para a ampliação da comunicação entre os diversos membros da escola. A postura ética e fidelidade em relação aos conteúdos transmitidos deve ser preservada com o máximo de responsabilidade.

O trabalho do instrutor de Libras, que deve ser preferencialmente surdo (Decreto nº 5.626/05), auxilia na compreensão linguística e cultural do aluno surdo contribuindo para o fazer pedagógico do professor. O instrutor também poderá promover o ensino de Libras para a comunidade escolar e será um referencial para os alunos surdos de aquisição de linguagem verbal, pois muitos chegam à escola sem língua alguma desenvolvida.

É importante que intérprete e instrutor sejam parceiros do professor, a troca de conhecimentos e contribuição durante o planejamento permite um preparo melhor das aulas e do ofício de todos. Defendemos que, assim como os demais profissionais, o intérprete e o instrutor de Libras devem ingressar na escola por intermédio de concurso público. O funcionalismo público desses cargos poderá contribuir para a valorização, especialização e continuidade do trabalho, que será tanto linguístico quanto pedagógico.

A respeito da formação dos profissionais fica claro no próprio discurso dos entrevistados a necessidade de maior formação específica a respeito do tema do bilinguismo

para alunos surdos. Os professores dessas escolas precisam receber oportunidade de formação continuada que os preparem para desenvolver estratégias adequadas de ensino para surdos, metodologias pautadas no aprendizado de L2, e proficiência em Libras.

No espaço inclusivo, Libras e língua portuguesa (escrita) serão línguas de instrução. Entende-se que pelo convívio com alunos ouvintes, em determinados momentos, a Libras será também instrumento de tradução. Com base nas observações, consideramos que o profissional intérprete deva ter formação específica como tradutor/intérprete de Libras, ainda que em nível médio para ocupar este espaço da educação básica. Em relação ao instrutor de Libras o ideal é que este tenha formação pedagógica ou que a sociedade pense em uma nova formação profissional que seja específica a esta função.

A presença de intérprete de Libras, instrutor de Libras e SRM são cruciais, porém não são suficientes. O trabalho do AEE não pode ser visto de maneira isolada e tampouco atingirá toda sua potencialidade de não estiver apoiado nas ações educacionais desenvolvidas na escola como um todo.

Após as análises realizadas nesta pesquisa, foi possível perceber que grande parte do insucesso escolar dos alunos surdos está relacionada à falta ou ao pouco uso da língua de sinais no espaço escolar. A Libras ainda não se apresenta como língua de instrução, como a primeira língua dos alunos surdos, mesmo num espaço escolar denominado de bilíngue. Outro aspecto a ser destacado é o ensino do português na sala regular sem estratégias de ensino de L2, uma vez que a turma é composta por uma maioria ouvinte e a professora não é proficiente em Libras. Este fato suscita novas questões quanto ao espaço mais adequado para este ensino bilíngue, se em uma escola inclusiva até onde específica para surdos. Se na proposta da inclusão, quais parâmetros devem ser repensados?

De acordo com teorias e políticas atuais estão claros o direito e a necessidade de uma escolarização especializada, adequada à diferença do aluno. Porém, na maioria das vezes, a adequação no ensino só é oferecida no contraturno, para aqueles alunos que frequentam a SRM. Sendo assim, indagamos: será que isso é suficiente para possibilitar igualdade de condição entre todos? Acreditamos que o direito do aluno incluído de receber escolarização não deve ser restrito ao momento do AEE.

Por todos os aspectos apontados, concluímos pela necessidade de um trabalho mais intenso na escola para que ela possa ser chamada de inclusiva e, acima de tudo, de escola bilíngue. Este estudo pretende contribuir para o aperfeiçoamento do conceito e da prática da educação bilíngue para surdos na rede regular de ensino e incentivar novos estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. F. **O desenvolvimento da literacia na criança surda:** uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. Revista online Mediações, v. 1, n. 1, 2009.

AQUINO, J. **O aluno, o professor e a escola.** Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico:** o que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BELÉM, L. J. M. **O intérprete educacional de língua brasileira de sinais no município do Rio de Janeiro: mediadores na construção de sentidos.** Forum do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro: INES, 2013, ISSN 1518-2509, p. 19 - 24.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. In: **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 2003, p. 15 - 80.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index para inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Centro de Estudos de Educação Inclusiva (CSIE), 3 ed., 2011. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos:** ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **La reproducción:** elementos para uma teoria del sistema de enseñanza. México, DF: Fontamara, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Decreto-lei nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

_____. Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 set. 2010.

_____. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, 1990.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

BRUNER, J. S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual: sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007, p. 100 - 131.

CAPOVILLA, F. C. [**Pais de crianças surdas enfrentam o dilema entre a escola especial e a rede regular**], 2011. Entrevista concedida à Globo News em 26 de setembro de 2011.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngüe do surdo congênito. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. B. **Linguagem e cérebro humano**: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo**: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, nº 1, 2000, p. 99 - 116.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CICCONE, M. **Comunicação total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA – CONFEF. **Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional**. nº 046, 18 fev. 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Tradução de ROCHA, L. de O. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DEMAREST, M. E.; BERNSTEIN, L. E. **Sources of variability in speech reading sentences**: a generalizability analysis. Journal of Speech and Hearing Research, 35: 876 - 891, 1992.

DORZIAT, A. **Concepções de surdez e de escola**: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos. Tese de Doutorado. São Carlos, SP: UFSCar, 1999.

DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana**: III – erótica e pedagógica. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 2000.

FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: 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. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 99 - 112.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FICHTER, J. H. Definições para uso didático. In: FERNANDES, F. **Comunidade e Sociedade: leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. SP, Ed Nacional, EDUSP, 1973.

FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. O uso da abordagem etnográfica em pesquisas sobre educação inclusiva. In: **Anais eletrônicos do II Colóquio: Educação, cidadania e exclusão – Etnografia em educação: fracasso escolar, conversas sobre teoria e prática**. Rio de Janeiro/RJ, 2007. [CD-ROM].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica. Projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acessado em dez. 2013.

GÓES, M. C. R. de; BARBETI, R. de S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: 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**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p.127 - 141.

GÓES, A. R. S. **Desmistificando a atuação do intérprete de libras na inclusão**. Editora Arara Azul, ed. 9, 2011. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/46>>. Acesso em: jan. 2015.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

INES. **Atas do Congresso de Milão – 1880**. Série Histórica. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro: INES, 2011, vol. 2.

JOHNSON, M. **A philosophy of second language acquisition**. Department of English Linguistics/ TESL Program. London: Yale University Press, 2004.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

KARNOPP, L. B. **Língua de sinais na educação dos surdos**. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 103 - 113.

KELMAN, C. A.; BUZAR, E. A. S. **A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas**: discussões e reflexões. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES, 2012, ISSN 0103-7668, n. 37, p. 4 - 13.

KELMAN, C. A. **Letramento do aluno surdo**: considerações sobre compreensão e escrita em L2. Rio de Janeiro: IHA, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/69138089/Celeste-Azulay-Kelman-Letramento-do-Aluno-Surdo#scribd>>. Acessado em 20 jun. 2014.

_____. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias In: FERNANDES, E. (Org). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 87-103.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do Ensino Fundamental. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** - Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 201 - 218.

LACERDA, C. B. F. de; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: 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. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 65 - 79.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** - Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: 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. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 15 - 32.

_____. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: _____, 2014, p. 140 - 160.

LACERDA C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F.. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** - Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.185 - 200.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES** [online]. 2006, vol.26, n.69, ISSN 0101-3262, p. 163 - 184.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 120 - 128.

LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. **Surdez:** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Caderno Cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LANE, H. **A máscara da benevolência:** a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LAVAUULT, E. **Fonctions de la traduction en didactique des langues.** Apprendre une langue en apprenant à traduire. Paris: Didier Erudition, 1998.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

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. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, M. A. L. **Instrutores surdos:** um novo olhar sobre as práticas linguísticas e pedagógicas nas salas de recursos do município do Rio de Janeiro. Forum do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro: INES, 2013, ISSN 1518-2509, p. 41 - 47.

MARTINS, V. R. O. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais:** Relações de poder e (re) criações do sujeito. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In: FUNAYAMA C. A. (Org.). **Problemas de aprendizagem:** enfoque multidisciplinar. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004.

MEC. Resolução CNE/CEB nº 4. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,** modalidade Educação Especial, 2 out. 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOURA, M. C. de. História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. de C. **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 1997.

_____. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Tese de Doutorado, (Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia. São Paulo: Pontífica Universidade Católica (PUC-SP), 1996, 253 p.

NUNES, J. M. G.. **Linguagem e cognição.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: 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.** Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 113 -126.

PERLIN, G. **O lugar da cultura surda.** In: THOMA, A. S.; LOPES M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 73-82.

QUADROS, R. M. de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 187 - 200.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos surdos IV.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos surdos III.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos surdos II.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos surdos I.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Porto Alegre Artmed, 2004.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré- escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 161 - 192.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RIVERS, W. M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, v.1, 2007. 140 p.

RUSSO, L.; BEHLAU, M. **Percepção da fala: análise acústica do português brasileiro**. São Paulo: Lovise, 1993.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

SANTOS; L. F. dos; GURGEL, T. M. do A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. 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**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 51 - 64.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SÁNCHEZ, G. C. M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Carácas: Ceprosord, 1990.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Editora: Mediação, 2005.

SOUZA, I. S. de. **Psicologia: a aprendizagem e seus problemas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpyo, 1970.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, S. J. e. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: _____. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus Editora, 2005.

STOKOE, W. C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press [1960], 1978.

STOKOE, W. C. **A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles**. 2 ed. Silver Spring: MD Linstok, [1965] 1976.

STROBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese de Doutorado (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. **Língua de sinais: escrita dos surdos na Internet**. V Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Chile, 2000. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/niece/eventos/RIBIE/2000/papers/031.htm>>. Acessado em: maio 2014.

SVARTHOLM, K. **Bilingual education for the deaf in Sweden**. Sign Language Studies, v. 81, p. 291 - 332, 1993.

TAVEIRA, C. C. **Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/7926715/TESE_Por_uma_Did%C3%A1tica_da_inven%C3%A7%C3%A3o_surda_pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica_nas_escolas-piloto_de_educac%C3%A7%C3%A3o_bil%C3%ADngue_no_munic%C3%ADpio_do_Rio_d_e_Janeiro>. Acesso em: jan. 2015.

TAVEIRA, C. C. et al. **Proposta de educação bilíngue voltada à surdez no município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), 2011. Disponível em: <<https://ihainforma.wordpress.com/2012/12/02/proposta-de-educacao-bilingue-voltada-a-surdez-no-municipio-do-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: fev. 2014.

_____. **A proposta de educação bilíngue na perspectiva inclusiva da rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro**. Forum do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro: INES, 2013, ISSN 1518-2509, p. 9-18.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO/ ONU. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 23 fev. de 2014.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: abr. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____. **A Formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Obras Escogidas I. Madrid: Visor, 1991.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. Obras Escogidas II. Madri: Visor, 1982.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1 – Título da pesquisa: O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão: o que a escola municipal do Rio de Janeiro tem a revelar?

2 – Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão: o que a escola municipal do Rio de Janeiro tem a revelar?”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3 – O que é o projeto?

O projeto consiste em conhecer o modelo de escolas-piloto de educação bilíngue para surdos no município do Rio de Janeiro. Para isso precisamos entrevistar alguns profissionais deste programa, bem como as próprias crianças surdas que frequentam a escola.

4 – Qual é o objetivo do estudo?

Compreender melhor o processo educacional de escolas bilíngues para alunos surdos. Entre outros fins, pretende contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial e continuada docente.

5 – Por que você foi escolhido(a)?

As entrevistas serão oferecidas a todos e a participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

6 – Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não desta pesquisa. Se decidir participar do projeto, você deverá assinar esta folha de informações para guardar. Mesmo que você decida participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades.

7 – O que eu tenho que fazer?

Você só precisa aceitar ser entrevistado(a) de maneira individual. A entrevista durará aproximadamente 1 hora.

Caso você considere determinadas perguntas não pertinentes ou de algum modo o(a) incomodarem, você pode optar por não respondê-las.

8 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Sua participação nesta pesquisa irá colaborar na produção de conhecimento sobre os modos de educação da criança surda, ao fornecer informações sobre as atividades desenvolvidas nesta escola-piloto bilíngue. Os dados coletados serão armazenados com segurança, e serão acessados somente pela pesquisadora e por auxiliares da pesquisa.

9 – O que acontece quando o estudo termina?

Os elementos da pesquisa serão armazenados em um banco de dados no Laboratório do Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre a Surdez – GEPeSS da UFRJ, coordenado pela Profa. Dra. Celeste Kelman. Os resultados serão disseminados através da publicação de uma dissertação de mestrado e de uma monografia de graduação. Dentre outras formas de publicação, pode vir a gerar também artigos em revistas científicas especializadas e apresentação em conferências acadêmicas. Contudo, sua identidade e a da escola não serão divulgadas.

10 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim. Os participantes não terão seus nomes verdadeiros revelados. O nome da escola escolhida também será mantido em sigilo.

11 – Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa é só se comunicar com a orientadora da pesquisa:

Dados da professora responsável pela pesquisa:

Profa. Adriana Ramos Silva.

E-mail: <adrianaramos.ufrj@gmail.com>.

Telefone: (21) 98652-0553.

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CFCH da UFRJ:

E-mail: <cep.cfch@gmail.com>.

Telefone: (21) 3938-5167.

Obrigada por ler estas informações. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Concordo em participar da pesquisa respondendo às perguntas que me forem feitas e permitindo o registro por meio de áudio e/ou vídeo.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2015

Se desejar participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de tirar dúvidas.

Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações e sem que meus direitos legais sejam afetados.

Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

Instituição/Programa:

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/ UFRJ).
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Título do projeto:

O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão: o que a escola municipal do Rio de Janeiro tem a revelar?

Declaro assumir uma postura ética durante a condução da pesquisa condizente com a proposta de liberdade, não constrangimento e exposição dos participantes.

Confirmo ter entregado uma via de cada documento assinado por mim aos participantes.

Nome do pesquisador: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B - MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO

O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão: o que a escola municipal do Rio de Janeiro tem a revelar?

Pesquisadora Principal: Adriana Ramos Silva
 Professora da Faculdade de Educação da UFRJ
 Mestranda do PPGE da UFRJ, sob a orientação da Profa. Dra. Celeste Kelman
 Telefone: (21) 98652-0553. E-mail: adrianaramos.ufrj@gmail.com

Convite à criança

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão: o que a escola municipal do Rio de Janeiro tem a revelar?”. Caso seus responsáveis permitam que você participe. Queremos apenas saber como você se sente em uma escola bilíngue. Você não é o(a) único(a) que vai participar. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se desistir. Mas esperamos que você queira nos ajudar respondendo a algumas perguntas, por que o que a gente conhecer vai ajudar vocês a aprenderem melhor na escola. Caso decida aceitar o convite, você vai responder a algumas perguntas. Não existem respostas erradas, a sua opinião é muito importante.

Basta você escrever seu nome aqui embaixo:

Eu _____ libero a participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa “O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão: o que a escola municipal do Rio de Janeiro tem a revelar?”, que tem o objetivo de investigar o processo da educação bilíngue de crianças surdas. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2015

Assinatura do responsável pela criança
 (CPF: _____)

Assinatura da pesquisadora responsável
 (CPF: 087.546.377-08)

APÊNDICE C - MODELOS DAS ENTREVISTAS

Entrevista Aplicada à Coordenadora Pedagógica

1. Nome:
2. Formação:
3. Há quantos anos trabalha como pedagogo(a)?
4. Há quantos anos trabalha em escola com alunos surdos?
5. Você sabe Libras? Como aprendeu? Há quanto tempo?
6. Qual é o papel de cada um dos profissionais que atuam com os alunos surdos?
7. Quais mudanças (currículo, práticas, contratação, capacitação profissional, etc.) de uma escola inclusiva para uma bilíngue?
8. Há orientação para as famílias?
9. Houve ou há preparo oferecido aos profissionais?
10. Há materiais didáticos/tecnologias adaptados?
11. Há avaliação diferenciada?
12. Quais são as orientações passadas para os profissionais da escola por causa da presença de alunos surdos?
13. Como é o relacionamento entre os alunos surdos e os ouvintes da escola (profissionais e alunos)?
14. Como é a dinâmica entre a sua atividade e a dos demais profissionais que trabalham com esse aluno (professor regente, professor de SR, intérprete de Libras e o instrutor surdo)?
15. Você considera a escola inclusiva e bilíngue?

Entrevista Aplicada à Professora Regente

1. Nome:
2. Formação:
3. Há quantos anos trabalha como professor(a)?
4. Há quantos anos trabalha com alunos surdos?
5. Há quanto tempo é professor(a) desse(s) aluno(s)?
6. Possui quantos alunos surdos em sua sala de aula atualmente?
7. Quais são as diferenças ocorridas na escola de quando era só inclusiva para agora, após ter se tornado bilíngue (currículo, metodologia, oferecimento ou procura autônoma de formação continuada, arrumação da sala, etc.)?
8. O que mudou em sua aula após a implantação da proposta bilíngue?
9. Você se sente preparado(a)?
10. Como a LP é ensinada?
11. Há avaliação diferenciada?
12. Você sabe Libras? Como aprendeu? Há quanto tempo?
13. Como é o rendimento do(s) aluno(s) surdo(s)?
14. Quais são as maiores dificuldades curriculares do(s) aluno(s) surdo(s)?
15. Como é o relacionamento dos alunos surdos e alunos ouvintes da escola?
16. Como é a dinâmica entre a sua atividade e a dos demais profissionais que trabalham com esses alunos (professor de SRM, intérprete de Libras e o instrutor de Libras)?
17. Você considera a escola inclusiva e bilíngue?

Entrevista Aplicada à Professora do Atendimento Educacional Especializado

1. Nome:
2. Formação?
3. Há quantos anos trabalha como professora?
4. Há quanto tempo trabalha em sala de recursos multifuncionais?
5. Há quantos anos trabalha em SRM com alunos surdos?
6. Possui quantos alunos surdos atualmente?
7. Há quanto tempo é professor(a) desse(s) aluno(s)?
8. Você sabe Libras? Como aprendeu? Há quanto tempo?
9. Que trabalho você desenvolve com os alunos surdos?
10. Quais estratégias utiliza para o ensino de segunda língua (L2) desse(s) aluno(s) surdo(s)?
11. Onde e como são feitas as avaliações desse(s) aluno(s)?
12. Como é o rendimento do(s) aluno(s) surdo(s)?
13. Quais são as maiores dificuldades pedagógicas do(s) aluno(s) surdo(s)?
14. Como é o seu relacionamento com o(s) aluno(s) surdo(s)?
15. Como é o relacionamento entre o(s) aluno(s) surdo(s) e os alunos ouvintes da escola?
16. Quais medidas são tomadas para solucionar possíveis dificuldades de relacionamento entre os alunos?
17. Como é a dinâmica entre a sua atividade e a dos demais profissionais que trabalham com esse aluno (professor regente, intérprete de Libras e o instrutor surdo)?
18. Você considera a escola inclusiva e bilíngue?

Entrevista Aplicada à Intérprete de Libras

1. Nome:
2. Formação/Certificação:
3. Há quantos anos trabalha como intérprete de Libras?
4. Há quanto tempo trabalha como intérprete educacional?
5. Os alunos surdos dessa escola sabem Libras?
6. Existem dificuldades na tradução das aulas? Caso sim, quais são as principais?
7. Existem adaptações realizadas nesse contexto por ser bilíngue?
8. Como é o seu relacionamento com o(s) aluno(s) surdo(s)?
9. Como é o relacionamento entre o(s) aluno(s) surdo(s) e os alunos ouvintes da escola?
10. Quais medidas são tomadas para solucionar possíveis dificuldades de relacionamento entre os alunos?
11. Como é a dinâmica entre a sua atividade e a dos demais profissionais que trabalham com esse aluno (professor regente, professor da SRM e o instrutor de Libras)?
12. Você considera a escola inclusiva e bilíngue?

Entrevista Aplicada ao Instrutor de Libras

1. Nome:
2. Formação/Certificação:
3. Há quantos anos trabalha como instrutor?
4. Você é instrutor de qual(quais) disciplina(s)?
5. Os alunos surdos dessa escola sabem Libras?
6. Existem dificuldades no seu trabalho? Caso sim, quais são as principais?
7. Existem adaptações realizadas nesse contexto por ser bilíngue?
8. Como é o seu relacionamento com o(s) aluno(s) surdo(s)?
9. Como é o relacionamento entre o(s) aluno(s) surdo(s) e os alunos ouvintes?
10. Quais medidas são tomadas para solucionar possíveis dificuldades de relacionamento entre os alunos?
11. Como é a dinâmica entre a sua atividade e a dos demais profissionais que trabalham com esse aluno (professor regente, professor da SRM e o intérprete de Libras)?
12. Você considera a escola inclusiva e bilíngue?

Entrevista Aplicada à Aluna Surda

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Em qual ano você está?
4. Você nasceu surdo? Caso não, como e com qual idade ficou surdo?
5. Qual é o seu grau de surdez?
6. Você usa aparelho ou tem implante coclear? Caso sim, desde qual idade?
7. Você sabe Libras? Se sim, quando e como adquiriu a língua?
8. Você tem atendimento fonoaudiológico? Sabe oralizar?
9. Você percebe diferenças entre este modelo bilíngue e o antigo modelo de educação?
10. Como você se sente nas aulas? Você tem alguma dificuldade?
11. Como você se sente na SRM?
12. Como é o seu relacionamento com os outros colegas surdos?
13. Como é o seu relacionamento com os colegas ouvintes?
14. Como é o seu relacionamento com o professor regente?
15. Como é o seu relacionamento com o professor da SRM?
16. Como é o seu relacionamento com o intérprete de Libras?
17. Como é o seu relacionamento com o instrutor de Libras?
18. Como se sente em uma escola inclusiva e bilíngue?

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DE PESQUISADOR



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
7ª Coordenadoria Regional de Educação
Av. Ayrton Senna, 2001 – bl. A - Barra da Tijuca – Rio de Janeiro – RJ -
CEP: 22775-002
Telefone: (21) 3325-4681
Correio Eletrônico: gedcre07@rioeduca.net



DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DE PESQUISADOR

Declaramos, para fins de comprovação junto à Faculdade de Educação do (a)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO que o (a) Mestrando (a) **ADRIANA
RAMOS DA SILVA** foi aceito pela E/SUBE/7ªCRE.


Representante da E/SUBE/7ªCRE/GED

Vitor Hugo Almeida
Matr.: 10/241.544-6
E/SUBE/7ª CRE - GED
Elemento de Equipe

YDF, 27/07/15

Instituição Concedente: EM/CM E/SUBE/CRE ([redacted])

Endereço : Rua [redacted]

Tel.: [redacted] email: [redacted]

Nome do Diretor da Unidade Escolar: [redacted]

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DE IMAGENS**DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DE IMAGENS**

EU, [REDACTED], SOB REGISTRO DE CPF Nº [REDACTED], NO ATUAL EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED], LOCALIZADA NA RUA [REDACTED] – RIO DE JANEIRO RJ, DECLARO QUE PARA FINS ACADÊMICOS O REGISTRO DE IMAGENS DE MATERIAIS DIDÁTICOS E ESPAÇOS DA ESCOLA FOI LIBERADO E PODE SER DIVULGADO NOS RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA DURANTE O MÊS DE AGOSTO DE 2015, PELA PESQUISADORA ADRIANA RAMOS SILVA. CONTANTO QUE A IMAGEM DE TODO E QUALQUER MEMBRO DA COMUNIDADE ESCOLAR SEJA RESGUARDADA.

Rio de Janeiro, 14 de outubro de 2015

[REDACTED]
[REDACTED]
(diretora da escola)

EU, ADRIANA RAMOS SILVA, SOB REGISTRO DE CPF Nº 087.546.377-08, NA FUNÇÃO DE RESPONSÁVEL PELA PESQUISA “O DESAFIO DO BILINGUISMO PARA ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: O QUE A ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO TEM A REVELAR?”, VINCULADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (PPGE – FE/UFRJ), DECLARO ESTAR CIENTE DAS CONDIÇÕES ÉTICAS RELACIONADAS AO SIGILO DA IMAGEM DE PESSOAS.

Rio de Janeiro, 19 de outubro de 2015

Adriana Ramos Silva
Adriana Ramos Silva
(pesquisadora)