

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Educação de surdos: problematizando a questão
bilíngue no contexto da escola inclusiva

CLAUDIA REGINA VIEIRA

**PIRACICABA, SP
2011**

Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva

CLAUDIA REGINA VIEIRA

ORIENTADOR: PROF^a. DR^a. MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP como
exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em
Educação**

PIRACICABA, SP

2011

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Cecília Rafael de Góes (Orientadora)

Profª Drª Ana Claudia Balieiro Lodi

Profª Drª Anna Maria Lunardi Padilha

AGRADECIMENTOS

A Deus que está sempre comigo e por mim, e que me ajudou para que eu chegasse até aqui.

A minha família, em especial meu pai João e minha mãe Maria Luiza, que agüentaram as alterações de humor durante este período, e aos meus irmãos Ricardo e Thaís e sobrinhos Alexandre e Luis e cunhados Dinha e Henrique, que compreenderam pacientemente minhas ausências durante este tempo.

Ao meu avô Roque, por ser uma pessoa maravilhosa que aprecia cada conquista nossa.

A minha orientadora Cecília Góes, por tudo que me proporcionou e, sobretudo pelos valiosos ensinamentos, paciência e perseverança.

Às Professoras Anna Padilha e Ana Cláudia Lodi, pela participação neste trabalho com as valiosas contribuições.

Às amigas conquistadas durante este tempo, parceiras de verdade, Elânia, Márcia Cristina, Viviane.

Aos professores do programa, que nos mostram que ainda temos muito que conquistar.

Às amigas de sempre, que mesmo não interferindo diretamente neste trabalho sempre me auxiliam nos momentos em que preciso: Cristina, Bia, Lilian e Maria Paula. E também àqueles amigos que assim como eu acreditam nos Surdos: Débora, Maly, Ivanete, Camila, André, Andrey, Aldeis, Renata, Vilani, Aretê e Rose.

A todas as crianças surdas que me motivaram nesta empreitada.

Aos sujeitos desta pesquisa pelas colaborações e reflexões.

À CAPES pela bolsa de estudos (vinculada ao PROESP) que permitiu a realização desta pesquisa.

RESUMO

O interesse deste trabalho é investigar o que vem ocorrendo em nome de duas grandes diretrizes atuais da educação – a escola inclusiva e a proposta bilíngüe para surdos. Nessa direção realizamos uma pesquisa com o objetivo de analisar os modos como a Língua Portuguesa e a Libras (Língua Brasileira de Sinais) estão implicadas nas atividades desenvolvidas por alunos surdos matriculados em classe comum da escola regular, no ensino fundamental. O estudo de campo foi feito em duas escolas de um município da Grande São Paulo. Como apenas a Língua Portuguesa era utilizada nas classes regulares e não havia intérprete, pusemos o foco nas atividades das salas de recursos. Os procedimentos abrangeram a observação dessas duas salas e entrevistas com as professoras responsáveis. Durante um semestre letivo foram observados quatro alunos surdos (dois de cada escola) durante atividades individuais: três garotas, uma do 5º. ano e duas do 7º. ano, e um garoto do 6º. ano. As análises mostram que a Libras não é usada também nas salas de recursos, ou seja, ela não está presente em nenhum espaço das duas escolas. As professoras recorrem apenas aos sinais como acessório ou ferramenta (e por vezes usados de forma confusa) para o ensino da Língua Portuguesa. Já o trabalho com essa língua é assumido como o principal objetivo do ensino nesse espaço, e os esforços, na leitura e escrita, são geralmente direcionados para a ampliação do vocabulário, valorizando-se habilidades de memorização, de cópia e até de *decodificação oral*. Esses achados indicam que o processo ensino-aprendizagem é baseado em atividades monolíngües e só adquire uma aparência bilíngüe pela presença de sinais. Portanto, da perspectiva da instituição, o monolinguismo permanece como posição político-ideológica, mas, da perspectiva do aluno, as condições de ensino não promovem um acesso efetivo à Língua Portuguesa. Considerando que nada é oferecido também para o desenvolvimento da Libras, a experiência escolar desse aluno torna-se marcadamente empobrecida. As políticas públicas, o debate acadêmico e as concepções de professores, a despeito de divergências e contradições existentes, têm projetado mudanças significativas na educação de surdos. No entanto, os resultados deste estudo trazem uma amostra das ações

educacionais concretizadas em escolas inclusivas - uma realidade ainda muito distante daquelas projeções e das reivindicações da comunidade de surdos.

Palavras-chave: educação de surdos; abordagem bilíngue; educação inclusiva

ABSTRACT

This study is concerned with actions being undertaken to fulfill present official orientation concerning both inclusive education, as a general guideline, and bilingual education, as the approach in the teaching-learning process for deaf students. To this purpose a research was carried out with the objective of analyzing the ways by which Portuguese Language and Brazilian Sign Language are implicated in the activities developed by deaf students in regular schools. The field work took place in two schools of a city located in the area of Greater São Paulo. Since only Portuguese was used in the regular classes, and there was no interpreter in either school, we focused on the activities of the special resources classes. The procedures involved observations of these classes and interviews with the teachers in charge. During one semester four deaf students (two from each school), were observed during individual activities: three girls, one in the 5th. grade and two in the 7th grade; and one boy in the 6th grade. The analyses show that Brazilian Sign Language is not used in the special resources classes, what means that it is not present at all in two schools. The teachers make use of signs as an accessory or tool (sometimes in a confused way) for tasks relative to the teaching of Portuguese. The teaching of this language is assumed as the main objective of the work in this space, and the efforts in reading and writing are generally directed to the expansion of vocabulary, with emphasis on skills such as memorization, copying, and even *oral decoding*. These findings indicate that the teaching-learning process is based on monolingual activities and only acquires a “bilingual appearance” with the presence of signs. Hence, from the perspective of institution, monolingualism remains as the political-ideological position, but, from the perspective of the deaf student, the teaching conditions do not promote an effective access to Portuguese Language. Considering that nothing is provided for the development of the Brazilian Sign Language, the school experience for this student is markedly poor. Public policies, academic debates, and educators’ conceptions, despite existing divergences and contradictions, have projected significant changes in deaf education. However, the results of the present study

show a sample of concrete educational actions undertaken in inclusive schools
- a reality yet very distant of those projections or of demands of the deaf
community.

Key-words: deaf education; bilingual approach; inclusive education

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 –Inclusão escolar e educação bilíngüe para surdos.....	06
1.1 -Inclusão escolar: concepções e proposições.....	06
1.2 - A língua de sinais e o bilingüismo.....	10
1.3 - Inclusão e Bilingüismo.....	12
1.4 - A questão dialógica na efetivação de uma educação bilíngüe.....	15
CAPÍTULO 2 - Educação de surdos: a questão bilíngüe na escola inclusiva..	20
2.1 - Percurso inicial do trabalho de campo.....	20
2.2 - As escolas focalizadas.....	24
2.3 - Conhecendo as professoras da sala de recursos.....	32
CAPÍTULO 3 - A participação da Libras e da Língua Portuguesa nas atividades realizadas na escola inclusiva.....	42
3.1 Caracterizando os sujeitos e os espaços.....	42
3.2 - As línguas envolvidas no processo ensino-aprendizagem nas salas de recursos.....	45
3.2.1 - As atividades desenvolvidas nas salas de recurso.....	45
3.2.2 - Os tipos de atividades propostas.....	58
Considerações finais.....	69
Referências Bibliográficas.....	78
Anexos.....	83

As palavras são uma extravagância para mim desde minha infância. São uma extravagância, antes de tudo, por aquilo que têm de estranho.

O que significam essas mímicas das pessoas em torno de mim, sua boca em círculo ou alongada em diversos trejeitos, seus lábios em curiosas posições? Eu “sentia” alguma coisa diferente quando se tratava da cólera, da tristeza ou do contentamento, mas o muro invisível que me separava dos sons correspondentes a essas mímicas era, ao mesmo tempo, vidro transparente e cimento. Agitava-me de um lado desse muro, e os outros faziam o mesmo do outro lado. Quando tentava reproduzir as suas mímicas como um macaquinho, não era nunca por intermédio de palavras, mas por letras visuais. Às vezes, ensinavam-me uma palavra de uma sílaba ou de duas sílabas que se pareciam, como “papa”, “mamã”, “tata”.

Os conceitos mais simples eram ainda mais misteriosos. Ontem, amanhã, hoje. Meu cérebro funcionava no presente. O que significavam o passado e o futuro?

Quando compreendi, com a ajuda dos sinais, que ontem estava atrás de mim, e amanhã diante de mim, dei um salto fantástico. Um progresso imenso, que os ouvintes tinham dificuldade em entender, habituados que estão de ouvir desde o berço as palavras e os conceitos repetidos incansavelmente, sem disso se darem conta.

Depois, compreendi outras palavras que designavam pessoas: Emmanuelle, era eu. Papai, era ele. Mamãe, era ela. Maria era minha irmã. Eu Emmanuelle, eu existia, tinha uma definição, logo uma existência.

(LABORIT, E. 1994, p.7-8)

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pelos surdos se deu muito antes de iniciar meus estudos na área da educação e era motivado pelo encantamento que me causava vê-los conversando. Sempre gostava de observá-los com as “mãos em ação”. Nesta época não percebia que minha fascinação era por uma Língua. Apesar do interesse, eu não tinha muito contato com Surdos, via-os apenas esporadicamente em algumas igrejas, mas nunca os via na rua.

Quando tive oportunidade de tentar uma vaga na universidade, escolhi pedagogia com habilitação para deficientes da áudio-comunicação na UNESP-campus Marília. No segundo ano da graduação tive a oportunidade de participar, com um grupo de alunos da habilitação, de visitas a instituições de ensino para “crianças especiais” na cidade de São Paulo. Durante uma semana passamos por diversos lugares e conhecemos várias experiências na área da Educação Especial. Nessas visitas entrei em contato pela primeira vez com escolas de educação de surdos.

Depois dessa experiência, procurei um Curso de LIBRAS. Meu primeiro curso foi numa igreja batista, com um professor surdo acompanhado de uma ouvinte. Embora ela estivesse presente nas aulas, era ele quem comandava as atividades. Tínhamos uma apostila que continha várias categorias semânticas separadas, porém não havia nenhum desenho representando o respectivo sinal. Toda a semana o professor retomava os sinais aprendidos. Embora fosse um curso que privilegiasse as categorias semânticas, era muito interessante participar das aulas e apesar da admiração que tinha por ele hoje compreendo melhor que o tipo de curso oferecido não era o melhor para aprender LIBRAS de fato.

No quarto ano da faculdade as atividades foram concentradas na habilitação e então pude entrar em contato regular com os surdos. Tínhamos de “atender” crianças surdas na clínica mantida pela faculdade. Tive a atribuição de trabalhar com uma menina de 12 anos. Em seu prontuário constava o relatório da estagiária anterior, indicando que a menina não prestava atenção a nada; era agressiva e apresentava alguns problemas na

comunicação; não oralizava e só utilizava língua de sinais na comunicação; também tinha sérios problemas com relação à freqüência na clínica. No primeiro encontro com a menina tentei dialogar em LIBRAS (eu continuava freqüentando o curso). Ela se mostrou surpresa e me perguntou por que eu sabia LIBRAS. Logo conseguimos estabelecer uma boa comunicação e aos poucos fui percebendo que ela tinha muitas resistências no aprendizado da língua oral. Como não precisava utilizá-la comigo, me contou das dificuldades que tinha na escola. Mantivemos contato mesmo depois do término do atendimento no final do ano.

No semestre seguinte, a faculdade exigia também outro tipo de estágio, o de observação e participação nas escolas em que os surdos estavam matriculados. Durante essa experiência percebi que as atividades pedagógicas estavam muito aquém da idade e nível de escolaridade que os alunos possuíam. Também era dada ênfase à oralização. As professoras em sua grande maioria conheciam pouco sobre a LIBRAS e nas aulas utilizavam o “português sinalizado”, isto é, utilizavam os sinais da LIBRAS na estrutura do português acreditando desta forma estarem se comunicando em LIBRAS .

Depois de me formar, a primeira experiência profissional com surdos foi em 2001, quando comecei a trabalhar em uma classe de 2ª série no município de Guarulhos. Os alunos tinham entre 9 e 12 anos, com diferentes níveis de desenvolvimento e de desempenho escolar. A sala era dividida em dois ambientes, um com as carteiras e lousa e outro com AASC (Aparelhos de Amplificação Sonora Coletiva), onde, segundo a coordenadora, uma vez por semana deveriam ser desenvolvidas atividades de estimulação oral. Nunca atendi a essa orientação e também nunca fui cobrada a respeito.

Foi um começo muito difícil porque eu estava ali recém formada, cheia de idéias, mas sem nenhuma prática, querendo fazer um trabalho muito diferente do que eu tinha visto nos estágios. Estava diante de dez alunos que me cobravam exatamente a mesma atitude que eu recusava, já acostumados a copiar sem refletir sobre o que copiavam, e que resistiam muito quando eu solicitava atividades que não envolvessem reprodução.

No ano seguinte comecei a trabalhar na rede municipal de Osasco e na de São Paulo, ambos os cargos acessados através de concurso público. A

realidade que enfrentei foi bem diferente nas duas escolas. Em Osasco eu atuava com alunos de 1ª série, egressos da escola de educação especial do município. Na escola de São Paulo meu trabalho era com alunos do chamado “supletivo”, com idade entre 14 e 30 anos.

Enfrentei grandes dificuldades com as duas classes, em especial com os alunos de supletivo. Eles não acreditavam no seu potencial, viam a escola como um espaço para conversar, encontrar os amigos, mas não de aprendizagem, pois tinham incorporado a idéia de que muito pouco podiam aprender. Os profissionais da escola em sua maioria compartilhavam da mesma idéia. O currículo era estruturado de forma que os alunos faziam cada série em dois anos e, por isso, muitos chegavam ao final da 4ª série na idade adulta e com a auto-estima extremamente abalada.

Diante de todos estes problemas procurei por cursos e seminários que discutissem a questão, pois eu acreditava que estes alunos tinham capacidades e que o problema estava no lado inverso – no lado do educador e das metodologias usadas; na relação de poder das línguas envolvidas nesta situação de ensino; na formação dos professores e principalmente em sua descrença nos alunos e no seu potencial.

Comecei a participar então de eventos organizados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro. Em 2002 também me matriculei num curso de pós-graduação em Magistério do Ensino Superior. Naquele ano entrava em vigor a lei 10.436, que dispõe sobre a Língua de Sinais. Minha monografia foi a respeito da formação dos professores diante da educação inclusiva. Cheguei à conclusão de que a grade curricular das faculdades tinha uma disciplina geral de um semestre sobre Educação Especial, o que não era suficiente para que os graduandos chegassem a conhecer as especificidades de cada tipo de deficiência/diferença, particularmente no caso dos Surdos.

No ano de 2008 fui selecionada para o curso de graduação EAD Letras/Libras bacharelado. Esta modalidade de ensino forma intérpretes de Língua de Sinais. Meu interesse não está exatamente na carreira de intérprete porque quero continuar sendo professora, mas, por meio do curso, aprender sobre esta língua e sua composição semântica, pragmática, morfológica,

fonológica, enfim sobre seu sistema e seus usos. Acredito que desta forma posso entender melhor os alunos e oferecer uma educação de mais qualidade, valorizando e conhecendo realmente a língua dos meus interlocutores.

Desde então venho tentando desenvolver meu trabalho, valorizando o aluno como alguém capaz de adquirir conhecimentos e que precisa de educadores que sejam usuários da LIBRAS. Percebo, porém, que ainda hoje isto não é nada fácil, pois, embora nos discursos exista a aceitação da língua do surdo, as práticas pedagógicas não confirmam essa aceitação.

Além disso, com a disseminação da idéia de inclusão, a educação dos surdos passa por um momento bastante delicado. Para melhor entender o que estava acontecendo nessa área e tentar lidar com os questionamentos que eu me fazia a cada dia que entrava na sala de aula, resolvi aprofundar um pouco os estudos sobre esta temática, o que me trouxe ao mestrado e a esta pesquisa.

Considerando a proposta bilíngüe de educação para surdos na escola inclusiva, o objetivo deste estudo foi analisar a participação das duas línguas – a LIBRAS e a Língua Portuguesa - nas atividades de aula de alunos surdos incluídos (inseridos) em escola regular. Para isso foi realizado um trabalho de campo com observação em duas escolas de um município da grande São Paulo. Como apenas a Língua Portuguesa era utilizada nas classes regulares e não havia intérprete, pusemos o foco nas atividades das salas de recursos. A pesquisa abrangeu observação dessas salas e entrevistas com as professoras responsáveis, além da coordenadora pedagógica de uma das unidades (à época, a outra unidade não contava com profissional nesse cargo).

O presente texto está organizado em três capítulos. No primeiro abordamos problemas da educação de surdos, a tendência atual para o ensino desses sujeitos na escola inclusiva e a legislação recente que estabelece a obrigatoriedade da abordagem bilíngüe, bem como algumas proposições teóricas que contribuem para a interpretação de questões relativas à linguagem e à língua, temas fundamentais deste trabalho.

O segundo capítulo apresenta a caracterização do estudo de campo - dos espaços e sujeitos estudados - e inicia o relato dos resultados, expondo os

dados de entrevista das educadoras referidas acima.

O terceiro capítulo traz a parte principal das análises, que se refere às observações de atividades das salas de recursos e focaliza mais diretamente a participação da LIBRAS e da Língua Portuguesa dos trabalhos propostos pelas professoras e realizados pelos alunos.

Nas considerações finais salientamos as dificuldades existentes na efetivação de um programa de educação bilíngüe para surdos no contexto da inclusão, na forma como está sendo implementada, e apontamos as lacunas existentes entre a legislação, de um lado, e as concepções práticas dos educadores, de outro, sobretudo nas salas de recursos.

CAPÍTULO 1

Inclusão escolar e educação bilíngue para surdos

Para que as práticas educativas possibilitem inserção sociocultural dos alunos, é necessário ter uma visão crítica do mundo; saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história... Que concepção de homem, de mundo, de história, de escola, de aprendizagem, de desenvolvimento, de deficiência temos nós? Que escola queremos? Que inserção queremos? Que exclusão queremos? Que exclusão não queremos? Por quê? (PADILHA, 2006, p.18)

1.1 Inclusão escolar: concepções e proposições

A política inclusiva, conforme estabelecem os documentos oficiais, tem como meta adaptar as escolas para que possam receber adequadamente todos os alunos classificados como “pessoas com deficiência”¹, em consonância com o discurso do modelo social segundo o qual “não existiriam pessoas deficientes, mas sim uma sociedade deficiente, no sentido de excludente, na consideração de múltiplos graus de necessidades” (BARROS, 2005, p.120).

Segundo Stainback (1999),

em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (p.21)

Essa idéia de inclusão dá margem à interpretação de que, pelo fato de todos estarem no mesmo ambiente, o aprendizado acontecerá de forma natural e, além disso, preparará a sociedade escolar para a convivência e a tolerância às diferenças. Assim, por conta da complexidade e abrangência do tema torna-se cada vez mais utilizada na portaria nº 2.344/2010. difícil falar de inclusão de

¹ Nomenclatura utilizada na portaria nº 2.344/2010.

forma crítica. Entender essa aceitação talvez seja o ponto crucial para alavancar uma discussão mais significativa, como nos diz Lopes (2008, p.01):

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar.

Sasaki (1997) afirma que, na concepção predominante hoje, a inclusão beneficiaria a todos, trazendo melhorias ao relacionamento entre os alunos e entre estes e os professores, além de ganhos na qualidade de ensino e no desempenho escolar dos alunos, e permearia a aceitação das diferenças entre os indivíduos, além de garantir direitos iguais para todos. Contudo, essa ideia deposita na escola a responsabilidade pela inclusão e aceitação das diferenças, como se a escola fosse o único lugar onde o problema pudesse ser reparado, como se esta fosse um universo paralelo capaz de resolver todos os problemas, mesmo que estes ultrapassassem seus muros. Em linha semelhante, Laplane (2004) salienta que “a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros” (p.5).

Por isso, incluir vai muito além de colocar na escola regular alunos com deficiência ou quaisquer outras dificuldades e/ou diferenças para conviverem com outros; na verdade, deveria assegurar realmente possibilidades de crescimento e desenvolvimento para tais pessoas, pois “a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação” (RIBEIRO, 2003, p.41).

O Brasil é considerado um país onde os discursos inclusivos são levados em consideração, pois nas políticas de educação tem seguido as declarações

internacionais e estabelecido legislação e recomendações em nome de uma sociedade inclusiva.

Quanto aos documentos internacionais, Garcia (2007) entende que eles “são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si” (p.3). No entanto, não se pensa a inclusão adequando-a à realidade brasileira, o que pode acarretar uma inversão, ou seja, a transformação da inclusão em exclusão na medida em que não se atende às reais necessidades dos sujeitos envolvidos.

A partir dessas discussões percebe-se que a inclusão é um conceito muito complexo, que vai além dos espaços escolares e demanda uma mudança de valores e estrutura social. O excluído não é apenas o deficiente, embora tais pessoas são predominantemente o foco das discussões. Parte-se do princípio de que, para promover a inclusão, basta retirar o deficiente do ambiente segregador e inseri-lo no ambiente inclusivo. No meio educacional isso significa dizer que é imperativo tirar o aluno da classe e/ou escola especial e colocá-lo na escola regular, que passa então a se chamar escola inclusiva. No entanto, é preciso repensar a educação especial, que historicamente se constituiu como um movimento paralelo ao da educação regular. No dizer de Mendes (2006), “a educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma *proposta de unificação*” (p.388), que se vincula à proposta inclusiva.

Antes, porém, de chegarmos a esse *boom* inclusivo, houve a tentativa de manter o aluno deficiente no convívio dos outros ditos normais, apoiada no movimento de integração. Entretanto, diferentemente da inclusão (como se alega), naquele movimento o espaço escolar não era modificado para receber esse aluno, e sim o aluno deveria se adequar ao novo ambiente. Para Vizin (2003), na integração o cotidiano escolar não é alterado, pelo que as práticas excludentes continuam acontecendo: o movimento é apenas físico, e força a convivência de alunos com e sem deficiência no mesmo espaço sem prepará-los para tanto.

Como a integração não proporcionou as mudanças consideradas necessárias na educação, outro movimento começou despontar no cenário educativo: o fenômeno da inclusão.

Quanto aos alunos surdos, a questão da inclusão aponta para uma realidade complexa e multifacetada, e o desafio principal é que eles possuem uma língua diferente da maioria da população. Enquanto a maioria ouvinte utiliza uma língua na modalidade oral-auditiva, os surdos utilizam uma de modalidade visual-motora, com estrutura e gramática próprias. Entretanto, ela ainda não é valorizada como tal, e muitas vezes tem seu *status* de língua questionado.

Há uma longa tradição segundo a qual se pressupõe que a fala seja a modalidade primária para a representação da língua, e que, portanto, a fala seja sinônimo de língua. E uma tradição igualmente longa segundo a qual a escrita é reconhecida como um sistema secundário. Não surpreende, portanto, que quando as pessoas encontram pela primeira vez a modalidade sinalizada, elas acabem pressupondo que a relação entre fala e sinal é a mesma que entre fala e escrita. (WILCOX e WILCOX, 2005, p.33)

Ocorre que, vivendo numa sociedade de maioria ouvinte, não se acredita que a Língua de Sinais seja realmente uma língua completa e possa suprir as necessidades comunicativas e cognitivas dos surdos; por isso, ela é vista e tratada como uma pseudolíngua ou língua pobre. Embora hoje tenha um pouco mais de visibilidade por conta da lei, a Língua de Sinais ainda é utilizada como ferramenta para alcançar a oralização e a Língua Portuguesa, o que de acordo com Gesueli (2003) não resulta em sucesso na maioria das vezes.

Esse problema, que limita as possibilidades de uma educação bilíngue, intensifica-se quando consideramos o modo como a inclusão tem sido concebida. Nesse sentido Franco (1999) aponta uma questão polêmica sobre a escola inclusiva e a educação dos surdos:

A escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas *normais* seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a

convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social. (p.216)

Antecedendo as discussões sobre a educação inclusiva e, posteriormente, convivendo com ela (mesmo que a partir de concepções que caminhem em direção oposta), na década de 80, no Brasil, pode-se acompanhar a divulgação de vários estudos acerca da educação bilíngue, o que tem proporcionado discussões importantes, ainda que concentradas no âmbito acadêmico, sobre seus pressupostos e um novo olhar para o surdo, a surdez e a Língua de Sinais.

1.2 A Língua de Sinais e o bilinguismo

A Língua de Sinais utilizada no Brasil teve sua oficialização pela lei 10.436/02, que diz em seu Art. 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A proposta bilíngue está em consonância com a Declaração de Salamanca, sempre citada pelos teóricos que escrevem sobre a inclusão por ser um dos primeiros documentos internacionais sobre o tema, e aponta a Língua de Sinais como primeira língua – L1 – dos surdos, e como segunda língua – L2 – aquela que é a oficial do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Dessa forma se garantirá ao indivíduo o desenvolvimento de sua linguagem e a construção de conceitos primordiais para a compreensão do mundo, pois depende da língua para alicerçar esses aprendizados.

O decreto 5626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, da maneira como está proposto, ressalta a importância da LIBRAS na educação das pessoas

surdas. Destaca especificamente a necessidade de se implantar a educação bilíngue, na qual se faz presente a LIBRAS e a Língua Portuguesa, e ao mesmo tempo está claramente motivado pela perspectiva da inclusão. A partir do decreto muitas providências têm sido encaminhadas, como a criação de cursos para formar intérpretes de Língua de Sinais e a garantia da presença do intérprete em instituições de ensino e atendimento à população de surdos, porém outras ainda são de difícil concretização ou até mesmo mal interpretadas, como a que institui o ensino da LIBRAS em todos os cursos de licenciatura. As universidades começam a atender a essa exigência legal, embora na maioria delas não exista uma disciplina que aborde a educação especial e/ou o histórico da educação das pessoas com necessidades educativas especiais. Desse modo, o ensino da LIBRAS é artificialmente incluído no currículo e muitas vezes sem sentido para os estudantes; além disso, a carga horária dispensada para a disciplina, cerca de 40 a 60 horas/aula, é insuficiente para o ensino de qualquer idioma.

Outro ponto importante contemplado no decreto é a discussão sobre o bilinguismo e a viabilização de escolas bilíngues para surdos e ouvintes.

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 bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (...)

O decreto prevê escolas de educação bilíngue, mas quando falamos de educação de surdos e no uso da Língua de Sinais, como isso aconteceria? A LIBRAS é uma língua espaço-visual, enquanto a Língua Portuguesa é oral-auditiva. A LIBRAS só foi oficializada em 2002 e, a despeito de toda a discussão levantada até o momento, não conseguiu se firmar no cenário escolar como uma língua para a instrução, capaz de dar conta do processo cognitivo dos alunos surdos.

Conforme nos esclarece Quadros (2006), a maneira como a língua aparece no ambiente e nas atividades escolares influencia as funções que a língua desempenhará fora desse espaço.

Pensar escolas bilíngues implica em compreender essa língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro da instituição. Pouco material encontramos disponível sobre este assunto, porém o bilinguismo diglótico tem sido apontado como o mais adequado para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos. Moura (2008), apoiada em estudos de Finau (2006), esclarece que,

nesse tipo de bilinguismo, o surdo utiliza a Libras em todas as situações, assim como a criança ouvinte utiliza a Língua Portuguesa na modalidade oral. Para os surdos, o português é ensinado de forma sistemática na modalidade escrita, desempenhando o papel de segunda língua. (p.3)

Por isso, apenas aceitar a Língua de Sinais não resolve e não caracteriza a proposta bilíngue, pois é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito. Mas é também pensar na outra língua, na Língua Portuguesa, e organizar as atividades entendendo que esta é a segunda língua, devendo pois ser utilizada de maneira acessível ao surdo.

1.3 Inclusão e bilinguismo

A política inclusiva é uma realidade. Muitas medidas estão sendo tomadas para implementá-la. A legislação está sendo adequada aos novos propósitos, decretos e leis são sancionados e assinados, resoluções e pareceres entram em vigor, independente dos entendimentos e discussões. Se “no caso do aluno surdo a educação bilíngue vai enfrentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro” (QUADROS, 2006, p.19), em alguns lugares conta-se com a presença de intérpretes, em outros professores assumem este papel, em outros ainda espaços diversos, como salas de apoio, tentam resolver a questão, e em alguns lugares nenhuma mudança é percebida.

Assim, muito precisa ser pensado, estudado e planejado para que o aluno “incluído” possa realmente se beneficiar desses novos ambientes, construir saberes e, como menciona Freire, tornar-se protagonista da própria história.

“Estar matriculado na escola não garante a permanência nela, nem muito menos estar integrado nessa” (LOPES, 2008, p.1).

Apenas a utilização da Língua de Sinais não irá resolver toda a problemática da educação dos surdos. É necessário levar em conta o papel que ela desempenha de fato no ambiente escolar e principalmente na vida dos surdos que frequentam a escola.

Entende-se assim que, embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado – direta ou indiretamente – a espaços e pessoas que se comunicam por uma Língua de Sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas. (PEIXOTO, 2006, p.206)

Essa visão nos remete à necessidade de exposição e aquisição da LIBRAS por crianças surdas precocemente, bem como de estratégias para o aprendizado da Língua Portuguesa de forma eficaz.

Alguns estudos, como o de Brito (1993), já comprovam que, se o surdo for exposto à Língua de Sinais o mais precocemente possível, adquirirá o mesmo nível de linguagem de um ouvinte, porém é um equívoco imaginar que por ser surdo o indivíduo domine automaticamente a LIBRAS. É necessária uma longa vivência de uso, e quanto mais longo for esse processo maiores serão as consequências para o desenvolvimento linguístico desse sujeito, conforme nos apontam os estudos de Lodi, Harrinson e Campos (2002).

Dada a maneira como transcorreu a história da educação dos surdos, encontramos muitos resquícios de concepções que atrapalham o processo de desenvolvimento e impedem a abertura de espaço a um novo olhar para a realização de suas possibilidades.

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência quanto pela cultura social vigente, que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e

das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p. 7)

Considerando como as escolas inclusivas vêm sendo organizadas, constata-se que os gestores e professores pouco conhecem a realidade dos surdos. Limeira de Sá (2002), ao realizar uma enquete com os professores da rede de ensino de Manaus, relata a existência de estereótipos e preconceitos sobre os surdos e seu aprendizado, bem como o não reconhecimento da Língua de Sinais como língua do pensamento da pessoa surda e com alto grau de complexidade como qualquer língua oral. Embora existam exceções, os surdos ainda são vistos como deficientes, pessoas que aprendem mais devagar e com limitações inerentes à surdez.

Nessa linha, a discussão de Souza e Góes (1999) ilustra bem a visão estereotipada sobre o surdo e a surdez que temos observados no contato com alguns professores no município de São Paulo:

(...) frente a um tal quadro, as professoras se sentem desconcertadas, não preparadas e sem o amparo para dar conta do desafio hercúleo de lidar, numa classe, com 30 ou 35 crianças marcadas por singularidades. Suas perguntas quase sempre revelam um *não saber o que fazer*. Muitas delas, sem conhecimento elementar sobre a surdez; algumas fazem considerações ingênuas sobre a leitura labial: pressupõem que a criança *sabe* naturalmente a língua falada e que, para compreendê-la, o surdo *apenas* precisa ler os lábios (como se a natureza provesse por compensação e por si mesma tal habilidade). Outras acreditam que, se uma fonoaudióloga propiciar um bom treino de leitura orofacial, tudo o mais se resumirá numa decodificação cem por cento perfeita do enunciado oral (como se a língua se reduzisse a um código cujos elementos se combinassem de uma forma una e transparente à razão). (p.173)

O entrave em que se encontra a educação de surdos é grande, pois, de um lado, existem as propostas inclusivas que ainda estão sendo experimentadas sob condições insuficientes, e de outro, existe a escola especial, que por muito tempo foi responsável por essa educação, sem no entanto conseguir promover mudanças significativas e garantir o aprendizado,

devido à visão oralista adotada, em suas diferentes versões, de acordo com discussões da história da educação dos surdos apresentadas por diversos autores (por exemplo, FERREIRA BRITO, 1993; GOLDFELD, 1997; MOURA, 1999; SKLIAR 1999; LIMEIRA DE SÁ; 2002).

Das questões examinadas até aqui pode-se destacar dois problemas inter-relacionados. O primeiro está em que a mera consideração da “entrada” da Língua de Sinais na escola é insuficiente para proporcionar uma educação bilíngue, pois o efetivo uso de uma língua num ambiente implica um conjunto complexo de fatores, e são necessárias mudanças maiores que a presença de novos profissionais educadores como o intérprete e o educador surdo. Mesmo essa presença não tem sido garantida na prática; por exemplo, ou a escola ainda não conta com intérpretes, ou o número destes é insuficiente, ou sua atuação é mal caracterizada. O segundo problema diz respeito à forma como está sendo concebida e organizada a “escola inclusiva”, resultando numa realidade insatisfatória em que as necessidades educacionais especiais não são atendidas e, portanto, o aluno não encontra condições para uma efetiva aprendizagem.

Nesse panorama, em que a implementação da proposta inclusiva se torna cada vez maior nas unidades escolares, mesmo que suas bases sejam pouco discutidas, e em que o bilinguismo tenta se estabelecer como proposta de educação para surdos é importante investigar o que vem ocorrendo de fato em nome dessas duas grandes diretrizes.

Para contribuir nessa direção, o presente trabalho objetiva analisar os modos como as duas línguas estão implicadas nas atividades desenvolvidas por alunos surdos incluídos no ensino fundamental, ou seja, matriculados em classe comum no contexto da escola regular. As bases teóricas para a análise pretendida são apresentadas a seguir.

1.4 A questão dialógica na efetivação de uma educação bilíngue

Para a discussão sobre o bilinguismo dos surdos, a abordagem enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin traz importante contribuição para pensar várias questões que compõem a problemática deste estudo: como são

as vivências de uso da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa pelos surdos; as condições que a escola e os educadores oferecem para a continuidade dessas vivências; as concepções de língua e comunicação que prevalecem na escola onde os surdos são educados; e o tratamento valorativo que é dado nesse ambiente educacional a cada uma das línguas envolvidas.

Os conceitos apresentados nesta parte embasarão as análises da pesquisa de campo realizada e ajudarão a entender como estão sendo efetivadas as ações relativas à educação bilíngue no espaço escolar.

Na história da educação dos surdos, a LIBRAS demorou a conquistar espaço, e durante esse tempo, em que a comunidade tentou se estruturar e lutar pela aceitação de sua língua, a Língua Portuguesa lhe foi imposta como aquela a ser gramaticalmente aprendida.

Mesmo na proposta de educação bilíngue para os surdos, as duas línguas envolvidas mantêm, como esperado, relações de poder e dominância. A Língua Portuguesa, do grupo social majoritário, sempre foi entendida como a língua maior, e a língua dos surdos, grupo minoritário, ou não é reconhecida como tal, ou, quando chega a ser de fato reconhecida, tende a ficar numa posição hierarquicamente subordinada à língua hegemônica.

Para Bakhtin (2009), a prática viva da língua constitui o sujeito e faz com que este se comunique sem notar as regras linguísticas que incorporou. Ele não concebe a língua como um sistema abstrato de formas normativas, ao qual o falante recorre para dizer o que pretende e assim se comunicar. Na vivência concreta da língua,

a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (...) É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas. (BAKHTIM/VOLOSHINOV, 2009,p.98)

Conceber dessa forma a LIBRAS e o status por ela assumido socialmente traz consequências importantes ao considerarmos a centralidade da linguagem para a constituição dos sujeitos e para o desenvolvimento das diferentes práticas socioculturais (entre elas as de ensino-aprendizagem).

Outra crítica do autor diz respeito à visão sincrônica do sistema da língua, que se separa da realidade histórica e mutável desta, das transformações que os falantes impõem ao longo do tempo. Isso porque a língua não é simplesmente transmitida aos indivíduos, sob uma forma “pronta” para uso. Eles a usam conforme passam a fazer parte da corrente verbal de uma comunidade linguística.

Para o autor, embora a consideração da língua seja indispensável, os processos de comunicação verbal só podem ser plenamente compreendidos se forem considerados da perspectiva discursiva e enunciativa. As pessoas envolvidas no ato comunicativo não usam itens lexicais ou unidades linguísticas: elas dialogam por enunciados.

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade de fala (...). (BAKHTIN, 1997, p. 297)

Nas interações verbais as pessoas estão inseridas num contexto imediato que afeta o sentido das palavras. Para o falante e o ouvinte², as palavras não possuem um sentido único, fechado. Os sentidos dependem da situação, da posição social dos interlocutores, de suas pressuposições, de seu intuito discursivo, enfim, de um conjunto complexo de fatores. Por isso, a palavra concebida no âmbito do enunciado é polissêmica.

Decorre desta visão a defesa da necessidade de que as crianças e os jovens surdos estejam imersos no fluxo discursivo em LIBRAS desde tenra

² Os termos *falante* e *ouvinte*, neste trabalho, bem como em outros estudos que se fundamentam na visão enunciativo-discursiva (por ex. LODI, 2005), abrangem os usuários de línguas de sinais.

idade, de forma a desenvolverem e se apropriarem desta língua. Além disso, cada enunciado que pronunciamos depende do nosso interlocutor e da situação que vivemos; o que falamos, escrevemos e ou pensamos é composto de outras falas, pensamentos de outras vozes. Somos seres polifônicos, constituídos por diversas vozes. Por este motivo, a importância do estabelecimento de relações com diferentes interlocutores em LIBRAS, preferencialmente surdos.

No dialogismo existe uma preocupação com a alteridade, isto é, com o outro, ponto extremamente importante da teoria, já que nos constituímos nas relações e por meio delas. “Bakhtin afirma que as relações dialógicas são sempre originais e não podem ser reduzidas a relações lógicas, estritamente linguísticas, psicológicas ou mecânicas” (PINTO, 2010, p.52).

Esse outro é nosso interlocutor, que nos responde de diversas formas quando utilizamos a linguagem para a comunicação. Nossos enunciados podem causar estranhamento, aceitação, negação, e todas estas manifestações têm muito a ver com a qualidade do que enunciamos.

Nessa concepção o sujeito é constituído nas relações sociais concretas; nunca é monológico, mas sempre dialógico. Ele se forma de diversas vozes, na polifonia que marca seu discurso. É um sujeito ativo-responsivo, participante do diálogo, que carrega uma infinidade de vozes que intervêm na sua relação com os outros e na formação de sua consciência.

É pelos signos criados nos grupos socialmente organizados que a consciência adquire forma e existência, uma vez que são os signos que lhe conferem sentido, o alimento e a matéria de seu desenvolvimento. Então, a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica criada nas interações. (PINTO, 2010, p.51)

Uma das temáticas abordadas por Bakhtin diz respeito a uma questão muito relevante para este estudo. Como lembra Lodi (2005), para o referido autor a língua é algo vivo, que se modifica cada vez que dela nos utilizamos, e as relações travadas socioculturalmente agem sobre nossa constituição linguística. Nesse plurilinguismo, “a própria diversidade, as diferentes linguagens em circulação em todas as esferas sociais (...) propiciam que a

língua mantenha-se viva e em constante movimento” (p.415). Entrelaçado a esse plurilinguismo dialogizado está uma correlação de forças da vida social que têm caráter centrípeto e centrífugo, ou seja, que desencadeiam movimentos de integração e desintegração da língua mais ou menos intensos, conforme diferentes conjunturas e momentos históricos.

De acordo com a mesma autora, para Bakhtin existem forças que criam um núcleo de defesa da língua, de centralização linguística e sociocultural, que se relacionam também à manutenção da ideologia dominante. Por outro lado, ocorrem sempre outros movimentos que variam em intensidade na dependência das condições concretas da vida social e que configuram processos de desunificação e descentralização. Por exemplo, ao usar sinais da LIBRAS como apoio para a aprendizagem e uso da Língua Portuguesa cria-se uma comunicação artificial chamada de bimodalismo e ou português sinalizado que não favorece o entendimento dos surdos ou seu desenvolvimento linguístico. Não existe aí uma língua e sim um recurso de comunicação sem uma efetiva comunidade de usuários e sem uma história, num processo de completa descaracterização da LIBRAS.

Essa perspectiva conceitual é especialmente importante para a interpretação do “encontro” de duas línguas, como uma marca de diferença de poder no contraditório espaço escolar, cuja história de atendimento educacional aos surdos precisa ser considerada para se analisar o modo como esse aluno é incluído e como a etapa inicial de uma educação bilíngue é implantada. Levando em conta o modelo dominante da inclusão escolar, numa escola que é tradicionalmente monolíngue, torna-se preocupante a questão do envolvimento da LIBRAS nas atividades realizadas nesse espaço.

CAPÍTULO 2

Educação de surdos: a questão bilíngue na escola inclusiva

2.1 Percurso inicial do trabalho de campo

Para atender ao propósito de observar experiências de educação bilíngue para surdos no contexto da inclusão, passamos a contatar escolas em que o trabalho de campo poderia ser realizado. Essa busca foi feita em municípios da Grande São Paulo, região em que esta pesquisadora atua como professora. Devido à relativa familiaridade com a região, sabíamos que havia diferentes encaminhamentos quanto à forma de implementar ações inclusivas de modo geral e, em particular, com relação ao aluno surdo, mas tínhamos a expectativa de identificar várias escolas com alunos surdos na sala regular. No entanto, essa busca foi mais difícil do que esperávamos, o que por si já oferece um dado relevante para o objetivo estabelecido. Por isso, cabe expor com algum detalhamento o relato dessa etapa.

No início tínhamos a expectativa de encontrar uma escola que trabalhasse pelo menos com a presença de intérpretes dentro da sala regular, situação essa que seria “representativa” de iniciativas mínimas para uma abordagem bilíngue. Porém, nos diversos contatos preliminares, ficou claro que essa situação (aluno surdo incluído em classe de ouvintes, com a presença de intérprete) era bem menos comum do que esperávamos. Identificado um município com essa característica, fizemos uma primeira tentativa e começamos realizando uma entrevista com o técnico responsável pelo setor de Educação Especial da rede municipal (em junho de 2009).

De acordo com o entrevistado, os alunos surdos estavam sendo atendidos da seguinte forma: alguns freqüentavam a classe especial e outros estavam vivenciando a experiência nas salas de ouvintes com a presença de professoras como intérpretes.

O que existe hoje, nós temos o quê, são sete salas, sete classes especiais que são para os alunos com surdez e professores especialistas com EDAC. E temos duas salas onde então temos

alunos incluídos e esses alunos, claro, têm que ter como princípio básico conhecer Libras pra a partir daí ele estar incluído nessa sala com intérprete. Nós temos duas salas, uma de quarta [série] e uma de segunda com alunos surdos incluídos e com intérprete. Esse aluno aprende Libras, não só esse aluno, como o que nós fizemos no período do ano passado e início deste ano – era o quê? Ele aprendendo Libras, mas junto com a sua turminha, porque senão, como vai haver a comunicação?

O entrevistado expôs um pouco sobre a história da construção do panorama descrito. Na gestão anterior os alunos estavam em classes especiais, distribuídas em cinco escolas da cidade e com professoras especialistas. Em 2004 duas dessas escolas fecharam suas classes por falta de alunos. Essa redução se explica, em grande parte, pelo fato de que os alunos, depois de várias reprovações, preferiam procurar a EJA em vez de continuar e frequentar a segunda etapa do ensino fundamental. Eles permaneciam por volta de dois ou três anos em cada série, sendo que entravam aos sete anos de idade e saíam por volta dos catorze, quando podiam matricular-se num programa no formato de EJA para novamente estudar os conteúdos da primeira etapa do ensino fundamental.

As três salas mantidas tinham uma localização distribuída pelas áreas do município: no centro, na zona norte e na zona sul. No ano de 2006 esses alunos foram todos deslocados para a escola central, a pedido de algumas professoras, para que os trabalhos pudessem ser melhor direcionados. No entanto, essa junção não permitiu congregação dos esforços das professoras, pois a experiência deixou transparecer a falta de clareza na concepção da educação de surdos do grupo, e cada uma continuou trabalhando segundo seus pressupostos e práticas já incorporadas.

As falas do entrevistado indicam que as professoras agiam conforme sua formação e experiência em serviço e não recebiam nenhum subsídio teórico-prático da Secretaria de Educação, já que também nessa esfera os educadores não tinham muita idéia de como intervir. A partir do conhecimento do decreto 5626/05 a equipe começou a pensar num plano com metas para o cumprimento das novas exigências.

A partir desse decreto é que nós começamos a pensar que então nós temos que oferecer LIBRAS; independente de você ter a linha oralista ou não, nós temos que oferecer LIBRAS.

Para iniciar a transformação a Secretaria ofereceu um curso de LIBRAS às professores, bem como um curso conduzido juntamente com um grupo assessor sobre educação inclusiva. Naquele momento cada professor tinha uma relação particular com a LIBRAS. Alguns inclusive não acreditavam que sabê-la ajudaria no processo de ensino do aluno, uma vez que assumiam a perspectiva oralista. Mesmo assim, todos os professores foram convocados a participar do curso, embora não tivessem redefinido ainda uma linha de trabalho, nem refletido sobre o papel que essa língua teria no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Aulas de LIBRAS eram oferecidas também para os alunos em atividades conduzidas por um professor surdo. Os alunos da classe especial tinham quatro horas distribuídas em dois encontros semanais; os alunos ouvintes de classes com surdos incluídos recebiam uma aula semanal.

No ano de 2007 essa iniciativa foi mantida, e em 2008 duas professoras de Educação Infantil com conhecimentos em Libras (certificadas pelo ProLibras) foram remanejadas de suas funções para integrar o processo de promoção da inclusão.

Em termos de concepção de inclusão, constatamos durante a entrevista que a Secretaria só considerava “incluídos” os alunos que frequentavam a classe regular, e que os alunos de classe especial não faziam parte desse processo. Esse entendimento parece refletir normas e documentos de propostas oficiais, na linha de desativar serviços especiais e de qualificar como inclusiva apenas a situação em que o aluno com necessidades especiais está em sala regular e só complementarmente tem atividades noutro espaço (como a sala de recursos).

Segundo o entrevistado, esse movimento iniciado em 2006 serviu para preparar e garantir que o processo de inclusão dos surdos ocorresse com sucesso, uma vez que a cada ano um segmento das deficiências seria adequado às exigências da legislação da inclusão. Apesar desse cuidado

com a preparação, o relato da entrevista indica a existência de muitas dúvidas e inconsistências com relação à educação para surdos.

Na verdade o que a gente pretende, e aí fala o Wilson enquanto coordenador do núcleo, não é nem enquanto prefeito nem enquanto Malú, que eu não sei a opinião de ninguém, eu tenho, eu falo, eu faço a parte técnica aqui, e digo que é necessário que este aluno seja incluído; então a gente tem o quê? Ao final deste ano nós temos que fazer o quê? Uma avaliação de quais os alunos de todas essas séries que podem ser incluídos desde que a gente tenha um intérprete, então nós precisamos que o aluno conheça minimamente Libras pra poder estar sendo incluído, e nós também temos que ter um intérprete pra oferecer, se não tiver um intérprete não temos como incluir. Agora eu entendo que ele tem que saber Libras (sic) pra ser incluído, e pra saber Libras ele também tem que ter Língua Portuguesa como segunda língua pra incluir, pra funcionar de fato, senão ele vai ficar lá na sala sem se comunicar, né?

Fica evidente nesta fala que, apesar de todos os esforços e do embasamento no decreto, ainda existe uma grande confusão em relação às teorias e, principalmente, à função do intérprete e ao papel da LIBRAS na sala de aula. Parece que os educadores consideram a presença do intérprete e a permissão para o uso da LIBRAS como condições suficientes para que ocorra uma mudança na educação do surdo. Quer dizer, se o aluno sabe “minimamente” a Língua de Sinais e se existe um intérprete na sala de aula, todos os problemas estarão resolvidos, e em nenhum momento são levantadas outras condições, como a adaptação das atividades e a readequação curricular.

Os dados da entrevista sugerem que o município quer mostrar que está agindo, que tem se atualizado em termos legais, mas que de certa forma desconhece as especificidades dos surdos e simplifica as questões que envolvem sua escolarização, na busca do cumprimento do que nomeiam política inclusiva.

Feita a entrevista, ficou combinado que a pesquisa de campo começaria pela observação na escola central, onde os surdos se encontravam. Contudo, faltando alguns dias para o início do trabalho, recebemos uma carta da Secretaria da Educação comunicando não ser possível autorizar a realização

da pesquisa. Alegava que não seria interessante para este estudo nem viável para a escola, que estava se readequando diante da experiência vivida em 2009. Por outras informações recebidas, parece que essa experiência tinha gerado muitas dificuldades e obstáculos, de maneira que uma nova direção de ações se fazia necessária. Nessas circunstâncias de teste de formas de ação provavelmente a escola preferia evitar maior exposição.

Diante desse impedimento, tivemos que realizar a pesquisa de campo em outro espaço, o que demandou um tempo não previsto para a procura de escolas regulares onde os alunos surdos estivessem cursando a etapa inicial do ensino fundamental.

2.2 As escolas focalizadas

Para efetivar o estudo, conseguimos encontrar em outro município da grande São Paulo duas escolas, pertencentes à rede estadual de ensino, que a princípio pareciam satisfazer os requisitos que procurávamos. Ambas possuíam anteriormente classes especiais para deficientes auditivos, mas por conta da implementação da política inclusiva tais classes foram sendo fechadas e os alunos matriculados em salas regulares. Nesse contexto é importante registrar que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou a Resolução SE – 38 de 19/06/2009 (anexo 01), com vistas a garantir a permanência dos alunos surdos nas instituições de ensino de sua rede. O documento estabelece várias medidas nesse sentido, uma das quais abrir concurso para prover vagas de professor interlocutor (isto é, com proficiência em LIBRAS), conforme trecho a seguir:

Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino.

O Secretário da Educação, à vista das disposições da Lei nº 10.098/2000, da Lei nº 10.436/2002, do Decreto Federal nº 5.626/2005 e considerando a necessidade de se garantir aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio, resolve:

Artigo 1º - As unidades escolares da rede estadual de ensino incluirão em seu quadro funcional docentes que apresentem qualificação e proficiência

na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, *quando tiverem alunos surdos ou com deficiência auditiva, que não se comunicam oralmente, matriculados em salas de aula comuns do ensino regular*”. (grifo nosso)

A escola 1

A escola 1 funciona nos três turnos e atende alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e ainda dos três anos do ensino médio. Desde a sua fundação em 1977 ela recebe alunos com deficiências. Em 1978 os surdos, chamados à época de deficientes auditivos, passaram a fazer parte do alunado dessa unidade escolar. Sempre foram atendidos em classes nos fundos da escola, preparadas exclusivamente para eles, pois eram espaços menores que as demais classes, tendo um portão exclusivo para entrada e saída.

É uma escola bem grande, com muitas salas e três prédios, que em 2010 funcionou com 16 classes de ensino fundamental I, 18 classes de ensino fundamental II, 15 classes de ensino médio e 17 classes especiais divididas em sete classes especiais (todas para deficientes intelectuais) e 10 salas de recursos (incluindo D.A., D.V. e D.I.), todas distribuídas nos três períodos de funcionamento.

Com o passar dos anos e ampliação da escola, foi criado outro espaço que obrigou os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental a compartilhar o portão de entrada e saída, que no entanto eram realizadas em horários diferentes, segundo a professora da classe especial, “para que as crianças não machucassem os alunos das classes especiais”. Entre as salas especiais e o anexo construído para os alunos do fundamental I existia um portão, que nos horários de aula limitavam a passagem dos alunos. Existia também um portão entre as salas especiais e as salas de Ensino Fundamental II. Hoje esses portões ainda existem e são usados para a saída dos alunos do Ensino Fundamental I, já que os alunos da sala de recursos, por frequentarem a escola em horários específicos, acabam fazendo sua entrada e saída pelo portão principal, mas as salas de recurso ocupam o espaço que antes eram das salas especiais.

Com o passar dos anos e com os decretos e legislações, as classes especiais foram sendo fechadas e os alunos incluídos nas salas dos ouvintes. As antigas salas foram fechadas e para cada duas salas foi aberta uma sala de recursos, forçando assim alguns professores a trocar de unidade ou a ficar como excedentes. Dependendo da quantidade de pontos acumulados nos anos de exercício alguns puderam solicitar remoção para outras unidades, e aqueles que tinham uma pontuação mais baixa foram considerados excedentes, o que os obrigou a recorrer à diretoria de ensino para serem realocados em outras unidades como professores de ensino fundamental ou professores eventuais.

Com toda essa transformação o número de alunos surdos circulando em grandes grupos pela escola diminuiu, assim como, com a implantação da inclusão (no mero sentido de inserção de alunos especiais em salas regulares), os grupos de surdos foram dispersados e seus membros passaram a frequentar classes e horários diferenciados. Tudo isso contribuiu para que os alunos surdos usassem menos a Língua de Sinais no ambiente escolar. Ocorreu também um movimento de evasão. As matrículas dos alunos, principalmente no início do ensino fundamental, diminuíram, segundo a professora da sala de recursos nos diz:

A diretoria descentralizou os atendimentos para os surdos, então poucos ficaram aqui. Além disso, tem um projeto na prefeitura que carregou a demanda de surdos das séries iniciais. Agora o estado tem um controle maior para verificar a quantidade de alunos, e os pequenos estão indo pra prefeitura e saindo do estado.

Essa escola, por sua tradição no trabalho com surdos, elaborou no passado alguns projetos pensados, organizados e executados pelas professoras, mas poucos resquícios dessas iniciativas pudemos perceber quanto ao uso da LIBRAS pelos outros professores ou alunos. Segundo o relato da professora, houve um projeto desenvolvido por ela para que a escola conhecesse um pouco sobre a língua, mas que foi eliminado: “A escola cortou porque não tem mais alunos nas séries iniciais, então não precisa do projeto”.

Vale ainda ressaltar que algumas orientações constam nos documentos oficiais da escola para viabilizar a inclusão ali dentro. Essas orientações são

preparadas pelas professoras das salas de recursos e pela coordenadora pedagógica, contendo informações relevantes para os professores que chegam todo ano. Segundo a coordenadora,

então todo ano a gente tem que sentar com esses professores, falar e explicar que a gente trabalha com deficientes. Ah! Mais eu não fui habilitado pra isso! É o que a gente escuta. Então a nossa fala é: Ele é seu aluno, ele só tem uma diferença, mas ele é seu aluno.

Algumas diretrizes que pautam as ações para que a inclusão ocorra na escola estabelecem que as classes serão heterogêneas, permitindo assim mais integração entre alunos com diversos graus de domínio de conteúdo, mas a faixa etária deverá ser respeitada; os professores das classes especiais, em reunião e discussão com os demais professores de classes comuns, elencarão uma relação de cuidados que estes deverão ter quando em suas salas encontrarem-se portadores de deficiência auditiva, visual ou mental. Outra diretriz muito interessante diz que,

com relação à integração dos alunos deficientes em salas de aula do ensino regular, deverão os professores estimular o trabalho de cooperação mútua, solidariedade, compreensão e amor ao próximo.

Cabe ainda dizer sobre a escola que algumas diretrizes versam especificamente sobre cada uma das deficiências atendidas na escola, e como esta pesquisa trata do processo de inclusão de alunos surdos, destacarei aqui o que os professores especialistas e a coordenadora consideram importantes sobre a educação deles, como segue:

Deficientes auditivos

- (Ao colega e professor, ouvintes,) aceitar o aluno (surdo) como ele é.
- Devem sentar-se em local adequado, para que o aluno surdo possa fazer a labioleitura.
- Deve o professor do ensino regular ter boa dicção e falar de forma clara e objetiva.

- Anotar na lousa as provas, trabalhos e recados, evitando as ordens verbais.
- Textos, redações, relatórios escritos deverão ser trabalhados pelos professores das classes comuns com os professores de recurso numa atitude conjunta com o bom desenvolvimento do aluno deficiente, transcrevendo suas ideias em Língua de Sinais para a Língua Portuguesa.

A escola 2

A escola 2 é uma escola de fundação mais recente, que ocorreu no final da década de 80, mais precisamente em 1987, mas também desde o seu início abrigou classes de surdos. No princípio, estes ficavam nas últimas salas do corredor de salas de aula.

Essa escola, no entanto, abriga classes do Ensino Fundamental I em dois turnos: manhã e tarde, e à noite funciona com algumas classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Assim como na escola 1 as conversas em Língua de Sinais eram realizadas informalmente nos momentos de lazer e recreação, segundo nos relata a professora da sala de recursos. “Naquela época nossa preocupação era com o aprendizado da Língua Portuguesa e éramos treinadas em atividades para desenvolver a fala”.

A escola 2 é bem menor que a escola 1; tem somente oito salas de aula no prédio, que comporta em cada período duas classes de cada ano do ensino fundamental I, ou seja, dois primeiros anos, dois segundos, dois terceiros e dois quartos, no prédio principal. No prédio anexo existe a sala dos professores e as salas do administrativo (diretora, coordenadora e secretaria). Nesse prédio ficam as salas consideradas especiais, sendo uma sala de recursos para surdos em cada um dos dois períodos, e uma sala especial para deficientes intelectuais que funciona no período da tarde.

No período da manhã a professora da sala de recursos atende alunos surdos e alunos com deficiência intelectual, já que possui habilitação para o trabalho com as duas especificidades.

Nessa escola os alunos atendidos na sala de recurso são em sua maioria alunos egressos dali, e hoje frequentam outra escola estadual no ensino fundamental II. Os alunos da escola que frequentam a sala de recursos são aqueles considerados sem condições de prosseguir os estudos, por conta de outros comprometimentos além da surdez.

Os alunos da classe especial e os da sala de recurso ainda hoje fazem um horário de intervalo maior que os outros alunos. Saem 10 minutos antes para o intervalo. A assistente de direção nos disse que isso acontece porque os outros alunos podem, ao tentar passar na frente, machucá-los, ou ainda os alunos se atrapalharem com a quantidade de crianças no pátio.

A equipe gestora dessa Unidade Educacional não está completa; segundo a Assistente de Direção a escola está sem coordenador há pelo menos seis meses por conta do afastamento da anterior por motivo de aposentadoria. A diretora da escola, no entanto, faz questão de visar o caderno dos alunos e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e de planejamento do professor, pois além do caderno dos alunos também olha os cadernos semanários das professoras, confrontando-os com as atividades dos alunos. Segundo a professora da sala de recursos, “mesmo sem compreender muito bem como é o trabalho com os surdos, ela sempre pergunta o que pode ser feito, e o porquê de algumas atividades apresentadas”; a professora afirma que acha boa essa preocupação e que ela tem contribuído para seu trabalho junto aos alunos.

Assim como na escola 1, a professora da escola 2 também nos falou sobre o projeto realizado pela prefeitura que acabou levando muito dos alunos que antes frequentavam a U.E.; segundo ela o projeto acaba garantindo a esses alunos um trabalho, mas direcionado e voltado para crianças com surdez severa e profunda, um trabalho mais com Língua de Sinais.

A escola é bem organizada, e ali as professoras também realizam trabalhos junto às professoras das salas regulares. Nessa Unidade as professoras fazem observações semanais dos alunos incluídos na unidade (ao todo três com outros comprometimentos além da surdez, um pela manhã e dois à tarde). A professora da manhã observa a aluna que frequenta a sala de recursos à tarde e a professora da tarde observa os alunos que frequentam o recurso pela manhã, e depois trocam os relatórios e informações recolhidas

nos horários de HTPCs. Também dão um curso de Libras na sala onde os surdos estão incluídos. Para que isso aconteça, prepararam um cronograma para organizarem suas atividades, como segue abaixo:

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR				
ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
13	4	8	6	10
SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	
14	19	9	7	
OBSERVAÇÃO EM SALA				
ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
8, 15, 20, 27	4, 11, 18, 25	08, 15, 22, 29	6, 27	3, 10, 17, 24
SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	
9, 14, 21, 28	5, 19, 21, 26	2, 9, 16, 23	7	
PROJETO LIBRAS				
ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
16, 30	14, 28	11, 25	30	13, 27
SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	
10, 24	8, 22	19, 26	10	

Assim como na escola 1, as professoras da escola 2 também elaboraram algumas diretrizes para que o trabalho com as crianças surdas incluídas acontecesse da melhor maneira possível. Algumas orientações são muito parecidas com as da escola 1, entre elas:

- Proporcionar às crianças experiências significativas favorecendo sua compreensão e sua recepção.
- Ficar de frente é primordial para o desenvolvimento.
- Estimular sua atenção aos sons e aos movimentos labial, corporal, expressões faciais é de suma importância para criar o vínculo de afinidade entre o professor e o aluno.

- Encarar a deficiência como uma perda de um atributo que “dificulta mas não incapacita a criança.
- Oferecer-lhe a mesma oportunidade dada aos outros alunos favorecendo sua independência e autonomia.
- Falar com clareza e naturalidade.
- Expor e repetir as mesmas ideias e conceitos de forma variadas com vocabulário acessível para favorecer melhor a compreensão.
- A criança surda em sala regular deve realizar as mesmas atividades que os demais alunos.

Essas diretrizes, porém, mostram que as professoras que elaboraram esse material não têm muita clareza do que realmente é preciso fazer com os alunos na sala regular, principalmente porque os alunos incluídos nessa escola possuem laudos que comprovam outros comprometimentos além da surdez, além do fato de que nenhum deles faz uso da LIBRAS para se comunicar. De qualquer modo, os problemas se acentuam pela baixa qualidade das diretrizes, algumas das quais vagas e incompreensíveis, tais como “adaptar objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno substituindo-os por outros acessíveis, significativos e básicos. Ex. exercícios sonoros, textos escritos com muita abstração”.

As orientações apresentadas, no entanto, não condizem com que esperamos dos alunos surdos incluídos nas escolas regulares, uma vez que matriculados nestas salas elas devem participar efetivamente das atividades propostas na sala de aula, devem ser vistos como alunos da classe e não como alunos de inclusão, especiais, etc.

Foi nessas duas escolas que o trabalho de campo pôde ser realizado; contudo, foi necessário fazer uma adequação dos sujeitos da pesquisa, porque não encontramos nelas alunos do ensino fundamental I inicial. Assim, os sujeitos escolhidos, todos do ensino Fundamental, foram: na escola 1, uma menina matriculada no 5º e outra matriculada no 8º; na escola 2, um aluno do 7º e uma aluna do 8º ano do ensino fundamental.

2.3 Conhecendo as professoras das salas de recursos

Foram entrevistadas três professoras de salas de recursos: duas da escola 1 e uma da escola 2. Nas duas unidades foi acordado que a pesquisa seria realizada no período da tarde.

Na escola 1, foi entrevistada a professora Isa. No decorrer das atividades de observação ela viria a se aposentar e seria substituída pela professora Sofia, que já atuava no turno da manhã na sala de recursos e fez uma reorganização de seu horário de trabalho. Por essa razão a professora Sofia também foi entrevistada. Na escola 2 foi entrevistada a professora Salete, responsável pelo atendimento dos alunos da tarde. (Neste capítulo, bem como no próximo, todos os nomes dos sujeitos são fictícios, de maneira a preservar seu anonimato.)

Como foi antecipado, na escola 1 foi feita adicionalmente uma entrevista com a coordenadora pedagógica, Ana. A escola 2 não contava com essa profissional em seu quadro naquele momento; apenas algumas informações de caráter geral foram prestadas pela assistente de direção.

Quando iniciamos os contatos com as educadoras, elas pareciam ansiosas por orientações acerca do trabalho com surdos, principalmente pelo reconhecimento do esforço que faziam para desenvolver as atividades.

Apesar de concepções equivocadas, é visível seu comprometimento com a educação dos alunos e nítida a ansiedade em encontrar um método capaz de resolver os problemas dos surdos frente à Língua Portuguesa, o que faz com que se esforcem na elaboração de tarefas e procurem materiais relacionados à LIBRAS para ajudar nesse propósito.

Os registros das falas das professoras foram organizados por temas relevantes para as questões aqui focalizadas. Três temas foram estabelecidos: função da sala de recursos; interação da sala de recursos com a sala regular; comparação entre atendimento especial e atendimento inclusivo.

A função da sala de recursos

Os depoimentos das professoras mostraram certa indefinição quanto à função da sala de recursos para os alunos surdos.

Na escola 1, as professoras Isa e Sofia consideram que as atividades de sua sala estão relacionadas às da sala regular e entendem que essa é uma grande diferença de atuação que a inclusão escolar trouxe.

E nós notamos bastante diferença no trabalho, porque na sala especial você trabalhava um assunto pra sala toda e na sala de inclusão você trabalha diversos assuntos com diversos alunos. Então tem hora que você tá dando aula de inglês, depois você dá de química, depois de português e matemática. E pra professora da sala de recurso o trabalho é muito maior, você tem que ter muito mais conhecimento específico das áreas e tem que estar atualizado com tudo o que tá acontecendo na escola pra você estar acompanhando o aluno no total dele em todas as áreas.

As duas professoras consideram necessário oferecer conteúdos das disciplinas que o aluno está cursando. E esta é uma das grandes dificuldades na transição do esquema de classe especial para a sala de recursos. A professora deixou de ser responsável por um grupo de alunos que, apesar da heterogeneidade, estava na mesma série e desenvolvendo a mesma rotina (como ocorria na classe especial), e passou a ser responsável por alunos de séries diferentes com rotinas diferenciadas e demandas totalmente diversas (como ocorre na sala de recursos). “Às vezes eu brigo com ela (aluna surda) aqui, porque quer fazer a lição aqui, mas eu não deixo porque aqui não é lugar para isso.”

Quando diz que a sala de recursos não é lugar de fazer lição, e nesse caso específico ela está se referindo à lição iniciada na sala de aula, Isa quer garantir a importância e certa autonomia dos professores dessas salas, que acabam sendo muitas vezes esquecidas na unidade.

Com os alunos frequentando as salas regulares comuns e o fechamento das salas especiais, os professores responsáveis pelas salas de recursos não adquiriram visibilidade, por isso valorizar o trabalho na sala de recursos proibindo tarefas que não fazem parte do que tinha sido programado pela responsável da sala e assim dar ao trabalho maior importância.

Na escola 2, Salete entende que sua atuação é orientada para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, porém sempre que possível com apoio em atividades ligadas à Libras.

Agora estou adaptando as atividades para LIBRAS, até comprei uns materiais que encontrei em LIBRAS, para dar para eles. Mas não dou só LIBRAS, também pego uns textos mais simples em português para ampliar o vocabulário, que é o trabalho que a gente tem que fazer aqui no recurso.

Depois da LIBRAS mudou tudo, então a gente teve que improvisar algumas coisas. Agora é mais voltado para LIBRAS, porque é lei e para português que é difícil, né?

A professora Salete reconhece que na sala de recursos deve ser dado espaço para a LIBRAS. Embora indique que, por ter alunos de 6º ano em diante, precise oferecer reforço das aulas de várias disciplinas, admite que se trata de uma extensão do ensino de Língua Portuguesa: “Meu trabalho acaba sendo quase exclusivo de reforço. Dou aulas de português que para o surdo é mais difícil, né? Às vezes trabalho matemática.”

A função da sala de recursos deveria ser configurada dentro de um plano da escola que envolvesse as distinções e convergências desse espaço com a sala comum. Entretanto, nas duas escolas não havia um projeto para nortear ações condizentes com uma abordagem bilíngue. Quanto a essa questão, Ana, coordenadora da escola 1, aponta apenas para um projeto da rede, de forma genérica.

Na verdade existe um trabalho que é da rede estadual, a questão da adaptação curricular, a questão da adaptação de material. O estado manda material adaptado pra todos eles assim, não existe nada diferente disso, mesmo porque o deficiente auditivo e o visual são poucas adaptações que são necessárias, né? Muito poucas, mais é de material mesmo e muitas vezes na conduta do professor, o trato desse professor com esse aluno. A gente tem um pouco mais de dificuldade com o deficiente intelectual e na deficiência física que precisa de adaptações externas, né? Mas, assim, não existe um projeto específico na escola, existe o projeto da rede estadual ao qual a gente é subordinada.

No conjunto das entrevistas são poucas as menções de iniciativas da rede, e, por vezes, fica sugerida a existência de cursos, mas com formas vagas de organização.

A gente não tem um curso porque já fizemos na faculdade a habilitação, então a gente já sabe o que tem que fazer. O estado não dá um curso para cada um, tem umas professoras que fazem parte de um grupo e depois a gente entra em contato e conversa um pouco sobre o que podemos fazer, mas este ano ainda não conversamos a respeito.

A única menção de uma ação concreta foi feita pelas entrevistadas da escola 1, onde havia sido oferecido um curso de LIBRAS. Tratava-se de uma iniciativa individual da professora Isa, que dava aulas para a professora e os alunos das salas onde estava a criança surda. Com a aposentadoria dessa professora, tais cursos não tiveram continuidade.

Interação da sala de recursos com a sala regular

Na forma de inclusão escolar que vem se estabelecendo, o aluno é atendido educacionalmente na sala regular e, sempre que necessário, em sala de recurso. Para propiciar efetivas condições de ensino-aprendizagem, é fundamental que haja um trânsito de informações e ideias entre as professoras desses dois espaços. As falas das entrevistadas sugerem que nas escolas estudadas esse trânsito tende a ser muito pequeno, e que as ações nesse sentido são aquelas implementadas pela coordenadora pedagógica, geralmente em reuniões gerais em que também as professoras especializadas contribuem. Isso foi constatado na escola 1; já na escola 2 que, no período deste estudo, não contava com a figura da coordenadora, apenas algumas providências eram tomadas pela diretora, que fazia um acompanhamento com registros de cada classe, mas não promovia oportunidades de intercâmbio, ao que parece, pela insuficiência de recursos humanos.

Sobre esse tema, a coordenadora Ana, da escola 1, indica que tenta promover a interação das professoras, porém em geral ela atua mais como

intermediária, trazendo para a sala regular recomendações da área especializada. Ela comenta enfaticamente a insegurança das professoras da sala regular quando recebem alunos com deficiência. E quando se trata de crianças surdas, algumas ficam “apavoradas” e dizem não saber o que fazer. Ana tenta trabalhar essas dificuldades nas reuniões de HTPC ou em momentos pontuais de orientação, disponibilizando, sempre que possível, materiais por escrito. Visto que ela tem habilitação em deficiência intelectual, procura trocar idéias com as professoras de outras habilitações quando tem que discutir certos casos que não fazem parte de sua experiência, como, por exemplo, deficiência visual. É bastante preocupada com a postura passiva da professora que alega não ter tido a formação específica.

Então todo ano a gente tem que sentar com estes professores, falar e explicar que a gente trabalha com deficientes. Ah! Mais eu não fui habilitado pra isso! É o que a gente escuta. Então a nossa fala é: Ele é seu aluno, ele só tem uma diferença, mas ele é seu aluno. Ele é aluno, ele é ser humano. Você não foi habilitado pra trabalhar com aluno? Você está habilitado pra trabalhar com surdo, com cego, com deficiente intelectual, se vira! Né? Se vira no sentido, nós estamos aqui pra te apoiar, tem as meninas da sala de recursos que se colocam à disposição dos professores o tempo todo.

Sofia, professora da sala de recursos da escola 1, tece comentários semelhantes, indicando que a ideia de trabalhar com alunos incluídos não é muito bem aceita e que há manifestações como “assim não quero, não sei trabalhar”. Quando se iniciou a mudança para o esquema de inclusão, as professoras de sala comum diziam preferir que os alunos ficassem nas salas especiais e não fossem incluídos.

As professoras especializadas da escola 1 interagem com as professoras da sala comum quando havia reunião geral, oportunidade em que apresentavam recomendações e orientações mais específicas quanto ao modo de trabalhar com determinado aluno. Por exemplo, em relação a uma criança surda, as sugestões diziam respeito à localização espacial do aluno na sala: onde ele deveria sentar; colocá-lo em lugar iluminado para facilitar a leitura orofacial; postar-se sempre falando de frente para ele.

Esse tipo de orientações pouco se aproxima do que se almeja em relação à educação de surdos, ou seja, o bilinguismo, onde as duas línguas (LIBRAS e Língua Portuguesa) participam das atividades e são valorizadas no espaço escolar.

O bilinguismo pressupõe conhecimento das duas línguas e principalmente que cada uma tem uma função no processo ensino-aprendizagem; porém, a partir das orientações apresentadas pelas professoras percebemos que não é isso o que ocorre. As orientações dadas por essas professoras às demais estão carregadas do que prega o Oralismo, a filosofia de ensino que vigorou durante muitos anos na Educação de pessoas surdas, que proibia o uso dos sinais e valorizava a oralização e o treinamento fonoarticulatório.

Na escola 2, Salete tem contato com as professoras regulares de sua escola, mas não das outras escolas frequentadas por seus alunos (na sala regular). Cabe lembrar que alguns de seus alunos frequentam a sala comum de outra escola (como é o caso dos dois alunos dessa professora, focalizados no próximo capítulo). Salete afirma não haver intercâmbio com essas outras escolas.

Desde que estou aqui, nunca houve (contato com a outra escola). A gente meio que sabe o que o surdo precisa, já estamos acostumados, acho que os professores sabem que a gente sabe o que tem que fazer, então como a gente não interfere no trabalho delas, elas também não interferem no nosso. Eu pergunto pra eles o que acontece na escola e às vezes eles falam um pouco do que acontece, mas eles separam bem o que fazem lá e o que fazem aqui.

As salas de recursos nas duas escolas aceitavam pacificamente essa distância existente entre os trabalhos na sala de recursos e o trabalho desenvolvido na sala regular. Os cadernos utilizados pelos alunos nos dois ambientes eram diferentes e em nenhum dos momentos observados houve menção ao trabalho desenvolvido no outro espaço.

As professoras, inclusive, esperam que os alunos tenham consciência desta diferença de espaços; não são resolvidas dúvidas sobre os conteúdos da sala regular, mas trabalhados conceitos e atividades que se acredita

melhorarem o desempenho dos alunos nos espaços inclusivos – ainda que não levem em consideração suas reais necessidades. Podemos dizer que há uma aceitação tácita de que o intercâmbio é desnecessário, talvez até “desejável”, e uma expectativa de que os alunos surdos “separem bem as coisas”.

Outra questão que aparece nesse tema diz respeito ao papel de alunos ouvintes. Nas orientações que as professoras especializadas e coordenadora davam para as professoras que tinham surdos incluídos, era mencionada a recomendação para incentivarem a convivência mais próxima dele com algum colega da sala; um colega que, nas palavras de Ana, seria um “aluno guia”. Sofia também menciona a importância de se criar essa situação na classe regular e lembra que os cursos de LIBRAS que tinham sido oferecidos pela professora Isa facilitavam isso, pois permitiam a comunicação do “parceiro fixo” com a criança surda.

Normalmente alguns colegas mais próximos do surdo aprenderam libras, então eles conseguem se comunicar com esses surdos e são eles que fazem essa parte. (...) Ele (o parceiro) deveria sentar com quem ele poderia estar conversando, interagindo. Sempre tem um aluno na sala comum que tem boa vontade de estar ajudando esse deficiente, então aproveitar esse aluno e pedir pra ele ajudar o deficiente com alguma coisa que o deficiente não entendeu.

Estas atitudes dentro das salas de aula nos mostram a transferência da responsabilidade das escolas em promover a real inclusão, delegando aos colegas da classe a tarefa de “colaborar” com a inclusão.

Depreende-se, assim, conflito e contradição tanto no discurso como nas ações educativas. Fala-se que o incentivo ao convívio com todos é muito importante, e para tanto a qualidade das interações dependeria de contextos comunicativos favoráveis que encorajassem os ouvintes a aprenderem LIBRAS e se relacionarem com o colega surdo em sala. Mas isso não pode acontecer com algumas aulas esparsas de sinais. Fala-se, ainda, que a educação bilíngue implica, no mínimo, a presença de um usuário da LIBRAS como interlocutor do surdo em sala de aula; entretanto, como nenhum profissional é disponibilizado para tal, o problema é resolvido com a boa vontade de um colega ouvinte.

Como bem coloca Lacerda em seu trabalho de 2006, em que analisa uma classe inclusiva com a presença de intérpretes, sobre as relações dialógicas dentro da classe entre os colegas ouvintes e os surdos, o tema é bastante complexo:

entretanto, nos mesmos depoimentos, é possível perceber que a Língua de Sinais é vista como algo difícil, trabalhosa para aprender e que, as vezes, é um pouco chata; que o amigo surdo é “legal”, mas faz coisas estranhas que, frequentemente, não são compreendidas, e que se espera que ele aprenda a falar e fale. (p.172)

Nesse mesmo trabalho pontua que, considerando

as possibilidades de trocas entre alunos e professores e a riqueza de informações que circulam quando se está em grupo com o qual se compartilha uma mesma língua, a situação do aluno surdo parece insólita. (p.173)

Na pesquisa de Lacerda a presença do intérprete criava, ainda que de forma incipiente, um interlocutor para o surdo. No caso do presente estudo, a falta do intérprete e as condições linguísticas dos alunos frequentadores das salas de recursos restringem muito mais a comunicação, conforme foi sugerido pelos relatos das entrevistadas. As análises do próximo capítulo mostrarão com maior detalhamento esse problema a partir das observações da salas de recursos.

Comparações entre atendimento especial e atendimento inclusivo

As falas das professoras nos itens anteriores já anteciparam elementos sobre esse tema, referentes à forma como elas comparavam o esquema da escola/classe especial ao esquema atual.

Para a professora Isa, agora é muito mais difícil, porque o trabalho na sala de recursos precisa acompanhar o aluno no conjunto de todas as áreas do

conhecimento. Era mais fácil administrar o atendimento na sala especial, no qual ela podia selecionar o que considerava mais importante.

De modo semelhante, Salete, da escola 2, considera que no trabalho desenvolvido dentro das classes especiais o tempo dos alunos era mais respeitado, o que dificilmente ocorre na sala regular. Esse comentário mostra uma expectativa de que o aluno surdo tenha uma aprendizagem mais lenta do que os outros.

É bom lembrar que nos tempos de funcionamento das classes especiais os alunos cursavam pelo menos duas vezes a mesma série, prática essa regularizada como fase I e fase II em algumas escolas. Era muito comum o aluno iniciar aos sete anos a antiga 1ª série e sair da então 4ª série aos quatorze anos, desistindo de prosseguir os estudos na segunda fase do ensino fundamental, para tentar uma vaga no mercado de trabalho, ou ainda requerer benefícios e se conformar com a condição de deficiente que lhe imputaram.

Na tentativa de comparar os dois esquemas de atendimento, as entrevistadas tendem a ver mais benefícios na oferta de escola/classe especial. E suas ideias sobre o aluno da antiga classe especial mostram resquícios de um tipo de formação que era voltava muito mais para o que faltava no indivíduo do que para as capacidades que ele possuía.

A professora Sofia também entende que a atuação na sala de recursos é mais complicada, por exigir um trabalho diversificado por conta de envolver a segunda etapa do ensino fundamental, como mencionado anteriormente (p. 32 e 33).

Na escola 2, a professora Salete também destaca que a diferença de idade entre os alunos constitui uma adaptação adicional.

Foi uma mudança grande, antes a gente preparava uma atividade para vários alunos e já estava acostumada a trabalhar com crianças pequenas de até 8 anos; agora trabalho com alunos a partir da 5ª série.

As professoras, que durante todos esses anos trabalharam nessas classes e assimilaram esses conceitos, encontram dificuldades em lidar com a nova condição, já que no novo modelo devem pensar em atividades muito mais

rápidas e que surtam efeito igualmente mais rápido, e que serão questionadas pelos docentes das salas onde estão incluídos.

O projeto implementado pela prefeitura foi outro assunto bastante citado pelas educadoras, uma vez que todas são categóricas ao afirmar que este acabou causando o esvaziamento das salas nas escolas da rede estadual, por conta da metodologia utilizada e por ser, segundo elas, totalmente recomendado a alunos com surdez severa e profunda.

Há, assim, uma preferência por um trabalho específico para os surdos em relação ao “desenho” atual da inclusão desses alunos. As professoras consideram acertada a iniciativa do projeto municipal, como diz Sofia.

O projeto, além de ter atendimento especializado com fono e psicólogos, tem todo um atendimento voltado para um melhor desenvolvimento da criança surda, então eu acredito que por isso ele seja válido. E também porque ele é da prefeitura tem transporte gratuito, tem uniforme, tem material, só não tem o Leva Leite, mas o resto ele tem tudo, então a mãe que tá procurando uma escola, além dela achar bom que o aluno receba um atendimento especializado, também acha bom por toda essa parte.

Parece haver uma atenção maior para o cumprimento da lei quanto à inclusão, com o desmonte das classes especiais e a instalação das salas de recursos, mas as falas das entrevistas indicam que são pobres as condições para efetivar alguma iniciativa efetivamente inclusiva, seja na sala de aula regular, seja em outros espaços da escola, além da visão sobre educação de surdos sob a qual ainda acreditam que devam ser construídos os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, nada das ações comentadas sugere atribuição de importância à questão do bilinguismo. Ocorre apenas a inserção de “um pouco” de LIBRAS (ou de sinais) na sala de recursos.

CAPÍTULO 3

A participação da LIBRAS e da Língua Portuguesa nas atividades realizadas na escola inclusiva

3.1 Caracterizando os sujeitos e os espaços

Depois de entrevistar as professoras das duas escolas escolhidas, começamos o trabalho de observação. Com base nas informações obtidas inicialmente e nos dados de entrevista, vimos que nas classes regulares apenas a Língua Portuguesa era usada e não havia intérprete presente. Por essa razão fizemos algumas poucas visitas às salas regulares onde havia alunos surdos e passamos a realizar observação das atividades das salas de recursos, único espaço das duas unidades em que a LIBRAS estaria em uso e, portanto, o único ambiente em que poderíamos examinar o que ocorria com relação a uma abordagem bilíngue do ensino para surdos.

Nas observações acompanhamos as atividades desenvolvidas considerando os diálogos e as ações das professoras e dos alunos; complementarmente a observação estendeu-se a momentos de planejamento das atividades e ao intervalo entre as aulas. Os registros consistiram em anotações no diário de campo, durante e ao final das sessões. Também coletamos cópias de exercícios planejados pelas professoras e de algumas tarefas realizadas pelos alunos.

Faremos aqui a apresentação dos sujeitos envolvidos no estudo de campo e, em seguida, exporemos as análises das atividades. Como mencionado no capítulo anterior, os nomes de todos os participantes são fictícios para preservar suas identidades.

Na escola 1 a observação ocorreu no período da tarde e envolveu a atuação de duas professoras: primeiramente Isa, que veio a se aposentar, e depois Sofia. Foram acompanhadas as sessões de atividades de duas alunas; ambas frequentavam a sala regular pela manhã na mesma unidade.

Karol, 13 anos, com diagnóstico de surdez bilateral severa, frequenta a escola desde a 1ª série, onde ingressou aos sete anos. Começou sua vida escolar nas classes especiais da escola e foi incluída em 2006, quando tinha

nove anos e frequentava a antiga 2ª série. Hoje é aluna repetente da antiga 4ª série, hoje 5º ano. Segundo relato da professora Isa da sala de recursos, a garota precisa de ampliação de vocabulário, sendo que o reforço é focado na Língua Portuguesa; apresenta ainda desempenho insatisfatório em matemática. É uma menina que tem pouca familiaridade com a Língua de Sinais; usa alguns sinais, mas a sua base comunicativa está na oralidade, ainda que fale com um pouco de dificuldade.

A outra aluna da escola 1 é Tânia, 16 anos, com diagnóstico de surdez bilateral severa. A aluna está no 8º ano do ensino fundamental. Utiliza a língua oral na comunicação de modo geral e recorre a gestos ou, em alguns momentos, a sinais da LIBRAS. Começou a frequentar essa escola dois anos antes, quando se matriculou no 6º ano. É uma aluna considerada boa tanto na sala de recursos como na regular. Segundo Isa, o trabalho com Tânia está pautado na ampliação de vocabulário em Língua Portuguesa.

Na escola 2, da professora Salete, nossas visitas se deram a tarde. Observamos as atividades de dois alunos, Rodrigo e Denise. Eles participam da sala de recursos, mas, diferentemente das alunas da escola 1, frequentam a classe regular de outra unidade da rede, e não na própria escola 2.

Rodrigo é um jovem de 17 anos, com diagnóstico de surdez bilateral, severa no ouvido esquerdo e profunda no direito. Está no 6º ano. Usa a língua oral para se comunicar apoiando-se em gestos. Emite a fala num tom de voz considerado alto. Conhece alguns sinais, mas dificilmente os utiliza para conversar (nas situações observadas). Segundo a professora Salete, o aluno tem muitas dificuldades no desempenho escolar e só foi para a 5ª série por causa da idade.

Denise é a outra aluna da escola 2. Tem 16 anos e diagnóstico de surdez bilateral profunda. É a única dos quatro alunos que faz uso da Língua de Sinais. Estuda na mesma escola que Rodrigo, onde tem uma amiga surda com quem conversa bastante; essa amizade parece ser uma das fontes de sua fluência em Libras. De acordo com a professora Salete, Denise precisa apenas de um pouco de estímulo para avançar em sua aprendizagem da Língua Portuguesa, por isso o foco do trabalho com a aluna está na ampliação de vocabulário e na interpretação de textos.

Dos alunos envolvidos no trabalho apenas Denise possui uma experiência com a LIBRAS. A menina utiliza essa língua para sua comunicação, embora nos momentos observados perceba-se que muitas vezes ela adapte sua língua por conta de seus interlocutores.

Os outros alunos observados usam, como descreve Lodi (2002), uma língua gestual caseira, que satisfaz as necessidades de seus interlocutores imediatos – familiares, colegas de escola e professores. É muito provável que não reconheçam a LIBRAS como língua e, pelo modo como os trabalhos são desenvolvidos nas salas de recursos, talvez nem estejam cientes das diferenças de estrutura e funcionamento entre esta e a Língua Portuguesa, e atribuam um valor menor à comunicação por sinais.

Quanto ao espaço físico das salas, segue uma breve caracterização.

Na escola 1 o espaço utilizado para o desenvolvimento das atividades é uma das antigas classes especiais no fundo da escola. A sala é ampla, contém dois armários com materiais, uma mesa grande no centro e seis mesinhas de alunos. No fundo da sala existe uma prateleira com alguns livros de diversas disciplinas e dicionários. Ao lado da prateleira fica um computador com impressora. Nessa sala há ainda uma TV de LCD, que ainda não está em uso. Durante as atividades os alunos nunca estão sozinhos com a professora da sala de recursos, já que a sala abriga alguns professores que preferem usá-la, em vez da sala dos professores: ali realizam atividades diversas, como uso do computador, leitura de jornal, preenchimento de diários e preparação de aulas. Na segunda escola o espaço da sala de recursos fica no prédio anexo, junto com as instalações do setor administrativo. É uma sala um pouco menor que a da escola 1, mas suficiente para a quantidade de alunos que abriga por horário. Contém dois armários, um com o material dos alunos, cadernos, livros e dicionários, e o outro com itens variados para compor uma sala multifuncional, que não obstante ainda não funciona como a proposta da sala foi idealizada, ou seja, com professores atendendo alunos com diferentes tipos de deficiência. Encontram-se também: uma mesa grande, em frente à qual estão seis carteiras; duas mesas com computadores e impressora. Nas paredes estão um quadro de alfabeto datilológico e um painel com algumas atividades. Diferentemente do que acontece na escola anterior, essa sala é frequentada somente pela professora especializada e seus alunos.

A seguir serão apresentadas as análises das atividades das duas salas de recursos.

3.2 As línguas envolvidas no processo ensino-aprendizagem nas salas de recursos

Os dados das atividades nas salas de recursos foram organizados sob dois temas: as atividades em ocorrência e os tipos de atividades propostas. Em relação ao primeiro tema expomos episódios correspondentes a trechos dos acontecimentos nesse espaço buscando evidenciar o objeto ou foco dos trabalhos realizados e as oportunidades ou demandas de uso da Língua Portuguesa e da Libras. Sob o segundo tema apresentamos uma amostra das atividades que eram preparadas pelas professoras da sala de recursos para serem realizadas nesse ambiente ou na classe regular. Também aqui a atenção foi orientada para caracterizar o envolvimento das duas línguas e os conhecimentos que se pretendia alcançar.

3.2.1 As atividades desenvolvidas nas salas de recurso

Assim como na sala regular também nas salas de recursos a Língua Portuguesa é priorizada, e apenas sinais da LIBRAS são usados de diversas maneiras e em algumas atividades.

Para mostrar como ocorrem as atividades abordamos inicialmente ações de ensino que recorrem apenas ao português e em seguida aquelas em que são inseridos os sinais.

Para apresentar os resultados utilizaremos letras em caixa alta quando se tratar de representação dos sinais produzidos.

Episódio 1

Completando palavras

Rodrigo: aluno do 6º ano, 17 anos

Escola 2: Professora Salete

Contexto da atividade: Rodrigo entra na sala e cumprimenta a professora. Olha para uma aluna que realiza silenciosamente sua atividade e para a pesquisadora, que está no canto ao lado do computador. Sorri e senta-se em seu lugar. Em seguida dirige-se à professora.

Rodrigo – *Salete, fai fazer quê? Qual?* (fala e usa os sinais FAZER, QUE, QUAL)

Salete – *Português.* (responde usando apenas a fala)

Rodrigo deixa a mochila na carteira e vai até o armário buscar o caderno de português. Volta para a carteira e espera pela explicação da professora. Ela lhe entrega uma folha.

Salete – *Agora você vai fazer esta atividade.* (usando o sinal FAZER e apontando para a folha)

Rodrigo – *Fazer o quê? Com lápis?* (fala e mostra o papel)

Salete – *Aqui tem uns espaços, você tem que preencher.*

Apointa os espaços vagos na folha e lhe mostra o lápis, fazendo o movimento de escrever.

Rodrigo começa a atividade, vai articulando em voz alta as palavras e tenta descobrir o que deve fazer, parando sempre nas lacunas.

Na leitura o aluno vai juntando as sílabas, como segue – *E ra u m a uma fe z u ma c ca ça caça so no ele ta so no ele* (olha para a professora, que oraliza pausadamente *en) so no ele en ta*).

Em alguns momentos ele desloca o olhar para a professora, que vai oralizando as sílabas que faltam para completar a palavra. Rodrigo continua arriscando, e, quando ela percebe que o aluno vai escrever a sílaba incorreta, digita manualmente a sílaba para que ele complete.

E assim transcorre a leitura até o final do texto.

A CASA SONOLENTA

Era uma vez uma casa sonol__ta

Onde todos viviam dorm__do

Num sono prof__do.

Será possível?

Uma pulga acordada,

Em cima de um rato dorm__do,

Em cima de um gato, resson__do,

Em cima de um menino, sonh__do,

Em cima de uma avó, r__cando,

Numa cama ac__chegante,

Numa casa sonol__ta,

Onde todos viviam dorm__do

Vemos que a atividade é orientada para o ensino da Língua Portuguesa em seu caráter fonético, ou seja, é uma tarefa que requer atenção ao valor sonoro das sílabas. A finalidade aqui é que, a partir primeiramente da pista escrita na atividade e depois pelas pistas orais dadas pela professora, o aluno descubra as partes que completam as palavras do texto lacunado. Essas lacunas por sua vez possuem uma semelhança, pois pertencem a uma mesma família silábica – an, en, in, on, un (embora nesse exercício fossem, na verdade, partes de sílabas). E essa organização silábica parece ser vista como um facilitador para a execução da tarefa.

Para realizar a atividade o aluno recebeu a folha juntamente com a instrução da professora, que lhe disse que deveria ler e completar o texto. Rodrigo olhou fixamente durante muito tempo para a folha sem que a professora interviesse. Finalmente ele começou a oralizar o que conseguia decodificar das frases do texto, mas parecia não estar entendendo bem o que deveria fazer. A princípio foi arriscando, mas depois a professora passou a auxiliá-lo articulando bem as sílabas que faltavam nas palavras e aliando a articulação com a digitação manual das letras.

A tarefa proposta não tinha muito sentido nem mesmo como exercício de sistematização da Língua Portuguesa, pois é evidente que nesse momento o aluno precisava ativar justamente o órgão de sentido que nele é mais prejudicado, ou seja, a audição. Entretanto, a língua escrita não é uma representação real da língua oral. Para o surdo, interpretar um texto escrito não é algo facilitado pela articulação correta das sílabas, como fez a professora. Ocorre que os surdos “olham as bocas se movimentando e sabem que, através desses movimentos, as pessoas expressam pensamentos e idéias, mas

mesmo havendo tal percepção, não compreendem essa língua” (QUADROS, 2008, p.30).

O trabalho com o texto lacunado não tem um caráter bilíngue, e o modo de realizá-lo também não mostra nenhuma pretensão de contemplar as duas línguas que deveriam ser envolvidas na educação dos surdos. A atividade é nitidamente monolíngue e, mesmo para o ensino da Língua Portuguesa, é questionável, pois reduz o aprendizado a exercícios repetitivos e sem conexão com o uso da língua. Sabemos que isso ocorre também com alunos ouvintes nos ambientes escolares em geral, configurando “um conjunto de saberes que direciona o ensino para atividades restritas que prescrevem o conhecimento sobre a língua e não discutem o conhecimento sobre o uso da língua” (OLIVEIRA, 2007, p.146). O problema se acentua para o aluno surdo, pois ele pouco consegue aprender tanto das normas da língua como de seu uso.

Episódio 2

Produzindo texto

Denise: aluna do 7º ano, 16 anos

Escola 2: Professora Salete

Contexto da atividade: quando Denise entra na sala a professora está atendendo outra aluna. Denise cumprimenta a professora, coloca a mochila na cadeira e pergunta para a professora –*HOJE FAZER O QUE? PORTUGUÊS?*

A professora Salete responde acenando afirmativamente a cabeça.

Denise vai até o armário e pega seu caderno de Português. Volta para a carteira e espera pela professora. Quando esta termina de ajudar a outra aluna, dirige-se a Denise.

– *VOCÊ ESCREVER uma história* (oraliza pausadamente) *VOCÊ GOSTA. Depois acabar* (oralmente) *DESENHO.*

Denise começa a escrever; depois de um tempo pergunta:

Denise – *SONHO como?* (apontando sua folha e fazendo gesto indicativo de escrever)

Salete – *Pega o dicionário, tá lá no armário.* (usando sinal DICIONÁRIO e apontando para o armário).

Denise – *SONHAR LETRA COMEÇAR QUAL?* (apontando para o alfabeto da parede)

Salete – *Começa com “S”* (fazendo sinal da letra S e mostrando a letra na parede).

Denise olha no dicionário, vai folheando e às vezes para em uma palavra e escreve no caderno.

Na continuação da atividade a professora não fez qualquer intervenção. Denise assumiu uma postura bastante autônoma, sempre consultando o dicionário, e apresentou o seguinte produto final.

Eu sempre a Vida!

Eu sabe sempre mais meu corações todo o sonhor, mas eu sabe tenho livro sempre ler. As vidas e passado eu menina quatro anos ate na escola.

Sempre sabe eu pouco fala, mas amigas conversar por que sempre minha vida, a menino pouco não sabe, mas eu quero sei lá! Eu sou sempre quatorze anos. É quero minha família gosta muito amo! Eu, irmã e irmão, conversar mais as amigas. Vida!

Nessa atividade, pode-se observar que a relação estabelecida entre professora e aluna é construída pela linguagem oral, com sinais sendo usados como apoio para a comunicação. O conceito de bilinguismo é reduzido à utilização de alguns sinais da LIBRAS para facilitar o entendimento da instrução. Aqui alguns sinais servem de apoio para que a tarefa possa ser realizada, diferentemente da atividade anterior, que usa a datilografia para garantir que o que é articulado seja escrito. A ação da professora e o tipo de tarefa trazem o pressuposto de que o conhecimento vocabular e a capacidade de utilização do dicionário deem conta da produção de uma história. Contudo, como apontam Correia e Fernandes (2008), “dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou mesmo frases de comunicação” (p. 18).

Ainda que se trate de um exercício potencialmente significativo, envolvendo algo que faz sentido para a aluna, a atividade não gera ganhos, pois implica um conhecimento da gramática e do uso da Língua Portuguesa que Denise ainda não domina. Nas diversas observações realizadas na sala de recursos notamos que, mesmo quando há componentes da tarefa que

permitem a elaboração de textos significativos, as atividades acabam sendo repetitivas e muitas vezes vazias de sentido. As intervenções necessárias não são feitas e a correção aparece em forma de notas e ou comentários escritos no caderno pela professora, sem qualquer diálogo a respeito. Espera-se que o aluno leia, entenda os apontamentos sobre suas dificuldades e siga a recomendação indicada. Ou, talvez, seja apenas o cumprimento de uma obrigação do educador, que registra sua avaliação, sem esperar nada do aluno.

É isso que ocorre na atividade em questão. A professora deixa anotado na folha da aluna: “Não entendi muito a história”, comentário esse escrito depois que a aluna foi embora. Além disso, a professora não pediu para que Denise fizesse a leitura de sua produção. Assim, não há como saber sequer se a própria aluna grafou o que pretendia, o que tinha imaginado. Embora o dicionário lhe proporcionasse um leque ampliado de palavras, a forma como ele foi usado pode ter até prejudicado a elaboração de texto, e ficamos sem saber se Denise escreveu o que realmente queria dizer.

Ademais, ainda que o texto elaborado mostre uma tentativa de expressar algo sobre sua vida e suas experiências, ele de certa forma não contempla a instrução dada no início, que era escrever uma história sobre “algo de que gosta”. A aluna pode não ter entendido a instrução inicial ou ter optado por escrever sobre algo que lhe interessasse ou que fosse mais familiar e seguro. Visto que a professora não acompanhou a escrita, só lhe restava registrar, no final, que não era possível entender a história.

Essa consideração do texto em si, já pronto, desvinculado da aluna autora, nos lembra o alerta de Ponzio (2008):

A língua e o indivíduo que a usa não são duas entidades separadas, como pretende o estruturalismo, que concebe a língua não como “uma função do sujeito falante, mas como um produto que o indivíduo adquire passivamente”. (p.133)

Episódio 3

Respondendo perguntas por escrito

Denise: aluna do 7º ano, 16 anos

Escola 2: Professora Salete

Contexto da atividade: a aluna Denise chega no horário como sempre e entra na sala cumprimentando a professora. Coloca a mochila na cadeira e se dirige ao armário onde fica seu material. Pega seus três cadernos (de português, desenho e matemática) e volta a se sentar.

Em sua mesa a professora pega um livro, folheia-o e entrega para a aluna. Denise levanta-se, vai até a impressora-copiadora, faz uma cópia das páginas indicadas, volta a sua carteira e devolve o livro para a professora.

Denise – *DESENHO O QUÊ?* (tenta oralizar desenho)

Professora – *Primeiro* (oralmente) *RESPONDER*. – Leu a pergunta 1 – *É certo atirar o pau no gato, sabe?* – Fez sinal de GATO, MADEIRA, BATER (Sinal de bater sem a utilização do objeto madeira) GATO.

A professora vai lendo (oralmente, olhando para o rosto da menina) questão por questão, mas deixa que Denise faça sozinha suas tentativas de escrita. Nesses momentos ela para a leitura e espera um sinal da finalização da atividade pela aluna. Depois pede para a menina ler o texto com o objetivo de verificar quantas palavras a aluna reconhece.

Depois de escrever suas respostas e ler algumas palavras isoladas, sinalizando sempre, Denise faz o desenho nos espaços indicados e então, como sempre faz, cola a folha em seu caderno. Entrega o caderno para a professora, que então escreve o seguinte comentário: “Precisa voltar a ler mais! Está esquecendo bastante palavras”.

Esse comentário ao final do exercício nos mostra o que está sendo priorizado: a quantidade de palavras que a aluna é capaz de memorizar. A ênfase está na quantidade e não na função das palavras dentro de situações discursivas. Supõe-se que quanto mais palavras a aluno for capaz de reconhecer, maior será o sucesso em termos de aprendizagem.

Cabe reconhecer que, em princípio, o domínio de um vocabulário amplo é desejável para qualquer aluno, em especial para o surdo. No entanto, o que observamos nessa expectativa de quantidade crescente é que o domínio

lexical vale por si, independente de contextos de uso da língua. A quantidade de palavras que o aluno consegue memorizar é o critério classificador de sujeito apto ou inapto na leitura.

24. maio 20
Nome: [handwritten]
Data: [handwritten]
Turma: [handwritten]

VOCÊ CONHECE A CANTIGA ATIREI O PAU NO GATO?

*** CANTE COM A SUA PROFESSORA E CONVERSEM SOBRE O QUE DIZ A CANTIGA.**

1) Você acha certo "atirar o pau no gato"? Por que?
Não pode atirar porque ajuda lindo o gato

2) Você conhece alguém que maltrata os animais?
Não conheço porque não pinto animais

3) Existe na sua cidade alguma organização que cuida dos direitos dos animais?
Não conheço tinha



*** LEIA OUTRO TEXTO:**

CANTIGA DO GATO ZANGADO

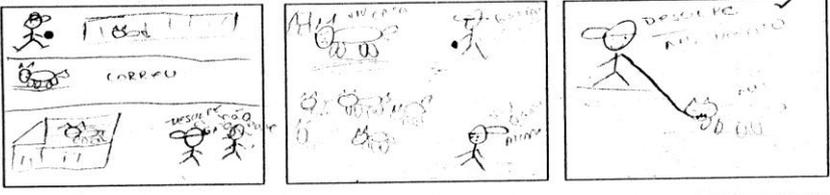
**ATIREI O PAU NO GATO
QUE FUGIU PARA O TELHADO
E GRITOU LÁ DAS ALTURAS:
Ô, SEU MOLEQUE MALVADO!**

O BERRÃO QUE O GATO DEU
ACORDOU A GATAIADA
QUE ME BOTOU PRA CORRER
COM UMA VAIA DANADA.

PROCUREI PERDÃO
MAS O BICHANO MORDIDO
MORDEU FOI O MEU DEDÃO!

(PIMENTEL, Luís. Meninos de Roça, cantigas de roda. Globo)

1) Ilustre cada parte do poema:



*- precisa pintar a lã
mas é tão esquisito
basta pintar o gato*

Respostas das perguntas acima:

- 1) Não pode atirar porque ajuda lindo o gato.
- 2) Não conheço porque não pinto animal.
- 3) Não conheço tinha.

2) Encaixe no diagrama as palavras ABAIXO:

The crossword puzzle grid is filled with the following words:

- Vertical words:** GALO (top-left), TIAGO (left side), GRITOU (middle-left), GATA (right side).
- Horizontal words:** GATAIADA (top-middle), GATO (top-right).

3) Troque as letras para formar o nome das figuras e ligue cada uma a sua escrita:

The matching exercise consists of four animal drawings and a grid of words:

- Drawings:** A rooster (top-left), a cat (bottom-left), a mouse (top-right), and a duck (bottom-right).
- Word Grid:**

G	A	T	O
M	A	T	O
R	A	T	O
G	A	L	O
P	A	T	O

Handwritten lines connect the drawings to the words: Rooster to GALO, Cat to GATO, Mouse to RATO, and Duck to PATO.

4) Leia as adivinhas e marque o nome do animal que corresponde cada uma delas:

O QUE É? O QUE É?

- a) Animal que ninguém quer na cabeça?
 gaivota galo gavião
- b) Gosta da noite, não tem pena, mas voa?
 gato pulga morcego



Episódio 4

Lendo um folheto informativo

Tânia: aluna do 7º ano, 17 anos

Escola 1: Professora Isa

Contexto da atividade: a aluna chega à sala de recursos bem atrasada, com aparência de apressada. A professora a questiona pelo atraso, e ela responde que esqueceu o dia e quando lembrou correu para a escola.

Como costuma ocorrer nessa escola, além da professora da sala e da pesquisadora, outras pessoas estão presentes: uma professora eventual que está confeccionando uma lembrancinha para o dia das mães de alguns alunos e um professor que tenta instalar um programa no notebook da professora Isa.

Tânia parece não se importar com o número de pessoas na sala. Cumprimenta a professora e senta-se a seu lado para começar as atividades. Mostra seu caderno com as frases feitas na sessão anterior. Em seguida a professora propõe um exercício de ampliação de vocabulário, do qual reproduzimos um trecho – o texto integral consta do Anexo 2. A aluna deveria ler um folheto informativo sobre a influenza H1N1.

Tânia – *Prre fi naze. (Previna-se, oralizando as sílabas pausadamente num tom de voz baixo)*

Isa – *O que é? SABER? PROCURAR.* (Oralizando para a aluna)

Tânia procura no dicionário, não encontra – faz isso em silêncio e de forma concentrada. (O dicionário já tinha sido pego pela aluna no início da atividade e permaneceu com ela até o final.)

Isa – *Precisa procurar pre-ve-nir.* (Fala lentamente e articulando com cuidado para a aluna realizar leitura orofacial)

Tânia – *O QUÊ?* (A aluna fala junto com os sinais)

Isa – *Pre-ve-nir.* (repete oralizando pausadamente) – Pega o dicionário, encontra a palavra, entrega à aluna e diz – *LER!* (fala junto com o sinal).

Tânia mais uma vez lê a definição: 1. *Dispor com antecipação, ou de sorte que evite dano ou mal.* 2. *Chegar, dizer ou fazer antes de outrem.* 3. *Interromper, atalhar.* 4. *V. precatar. T.d.i.* 5. *Avisar, informar com antecedência.* P. 6. *V. precatar.*

Ela faz algumas trocas de fonemas e para às vezes para respirar, sempre oralizando silabicamente. Durante toda a leitura a aluna enuncia alguns sinais (SORTE, MAL, CHEGAR, DIZER, FAZER).

Isa – *Isso. Continua...* (Oralizando).

Neste momento a professora não interferiu na leitura do texto feita pela aluna e se deu por satisfeita com a leitura realizada da definição do dicionário, sem fazer qualquer comentário.

Quando a aluna lê as definições encontradas no dicionário, a professora valoriza sua atitude, como se a articulação oral das palavras fosse suficiente para o que ela deve aprender; como se, para entender algo escrito, bastasse conseguir oralizar. Ou seja, a professora equivoca-se ao considerar que a aluna lê em português só porque é capaz de decodificar visualmente e codificar oralmente aquilo que está escrito. A própria concepção de “leitura”, aqui, é problemática, pois de uma perspectiva dialógica e dialética “a palavra não é uma unidade ‘neutra’, uma forma abstrata da língua à espera de um falante que individualmente atualize seu sentido e faça renascer o fluxo contínuo da linguagem” (CEREJA, 2005, p.203).

Episódio 5

Ditado “em Libras”

Karol: aluna do 5º ano, 13 anos

Escola 1: Professora Isa

Contexto da atividade: Karol participa das atividades na sala de recursos logo após suas aulas na sala regular na mesma escola; esse arranjo de horário foi feito para evitar as faltas que a aluna teve no ano anterior, quando tinha de se deslocar para casa e depois retornar para a sala de recursos. Nesse dia, quando a aluna chegou à sala de recursos, havia duas outras pessoas presentes: um professor que usava o computador fazendo um jogo de memória de um site de Libras e uma professora que conversava com Isa e que saiu logo que Karol entrou. Isa olhou para a aluna e pediu que se sentasse.

A menina sentou-se diante da professora e logo retirou o caderno de dentro da bolsa.

Isa – *NÃO PRECISAR. HOJE PAPEL* (oralizou “não precisa”, depois pronuncia das palavras *hoje esta folha*)

Karol guarda o caderno, pega o estojo de lápis e aguarda. Isa lança a proposta da atividade, um ditado (fala e digita utilizando o alfabeto datilológico).

Segue um trecho da atividade em questão:

Isa – *IR COMEÇAR* (fala acompanhando os sinais) *CACHORRO* (Faz o sinal incorretamente, na bochecha, e articula lentamente a palavra falada.)

Karol voltou o olhar para a professora e depois abaixou a cabeça e escreveu na folha *CAHRRO*.

Isa olha o que está escrito e repete articulando as sílabas pausadamente, esperando a aluna grafar cada pedaço: *CA – CHO – RRO*.

Karol apaga e escreve novamente *CAHORRO*.

Nessa situação o foco é posto na Língua Portuguesa, mas esta aparece desvinculada de um efetivo propósito de produção; as ações solicitadas estão orientadas para a grafia correta de uma palavra, fora de um contexto de uso, e, portanto, como uma unidade abstrata da língua.

A palavra tradicionalmente foi tratada de forma abstrata, desvinculada de sua realidade de circulação e posta como um centro imanente de significados captados pelo olhar/ouvido fixo do observador. (STELLA, 2005, p.177)

E fora do contexto essas palavras acabam se transformando apenas em exercícios escolares, em que “a meta do ensino, é por assim dizer, a repetição da palavra” (GÓES, 1997, p.12), o que não garante em nenhum momento o entendimento por parte da aluna; ocorre apenas que, quando a aluna consegue “memorizar” a grafia do vocábulo e reproduzi-lo satisfatoriamente, produz uma sensação de “dever cumprido” na professora.

Apesar de os sinais estarem presentes nesta atividade (ainda que como um apoio para o ensino da Língua Portuguesa), essa situação denuncia outro problema, referente ao estatuto linguístico da LIBRAS e ao papel que lhe é atribuído no trabalho escolar.

Vemos que nessas escolas professor e aluno falam e sinalizam simultaneamente. Contudo, não é possível enunciar em “duas línguas ao

mesmo tempo”. Dado que a Língua Portuguesa é priorizada, o que se constata é que o uso dos sinais é complementar, seja para confirmar a palavra em português, seja para adicionar um esclarecimento. Essa priorização fica mais clara, por exemplo, quando Isa fala a palavra “cachorro”, acompanhada pelo sinal. Para garantir a leitura orofacial pela aluna, a professora muda o ponto de articulação do sinal, deslocando-o para a bochecha de maneira a liberar a boca para a articulação. Novamente ocorre uma inversão do princípio bilíngue. A L1, língua que deveria servir de base para o entendimento da L2, é descaracterizada para “não atrapalhar” a enunciação da segunda. Isso é consistente com a convicção de que se deve recorrer aos sinais de modo bem secundário e privilegiar o oferecimento de pistas orais, que seriam muito mais valiosas.

A mudança do ponto de articulação do sinal “cachorro” ilustra a posição subordinada da Língua de Sinais. Ademais, se considerarmos os diálogos entre professor e aluno, verificamos que os sujeitos (em especial as educadoras) não reconhecem a LIBRAS como L1; utilizam-na de forma “aleatória”, apenas recorrendo a alguns sinais para facilitar a comunicação em certos momentos.

Cabe reiterar que a utilização de alguns sinais não dá à atividade o qualificativo de “bilíngue”. Na verdade a LIBRAS não foi usada para que o exercício fosse realizado, indicando que sequer está implicada a ideia de que ela deva ser utilizada como instrumento para acessar o Português escrito. Se já é questionável usar a LIBRAS de forma meramente instrumental, pois isso descaracteriza seu próprio *status* de língua, usar sinais de modo acessório para melhorar o entendimento de instruções é reduzir ainda mais sua presença no espaço escolar inclusivo.

Em suma, para as professoras recorrer a sinais isolados significa contraditoriamente usar e ao mesmo tempo evitar o uso da LIBRAS no espaço da sala de recursos, o que exclui essa língua de todos os ambientes da escola. O ensino é orientado para a Língua Portuguesa, o que também não parece efetivar-se nem parcialmente, visto que se investe na ampliação do vocabulário, na memorização, na cópia e na capacidade de decodificação. Parte-se do pressuposto de que, quanto mais palavras o aluno surdo conseguir lembrar ou decodificar, de preferência *oralmente*, maior será o conhecimento que ele possui do Português. Valoriza-se o conhecimento de palavras isoladas

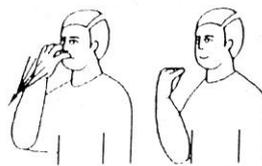
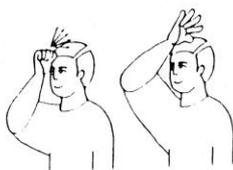
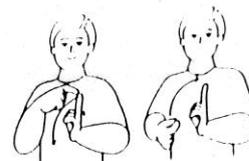
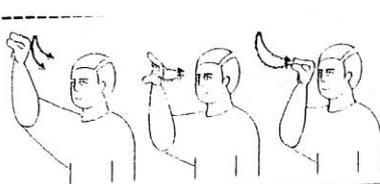
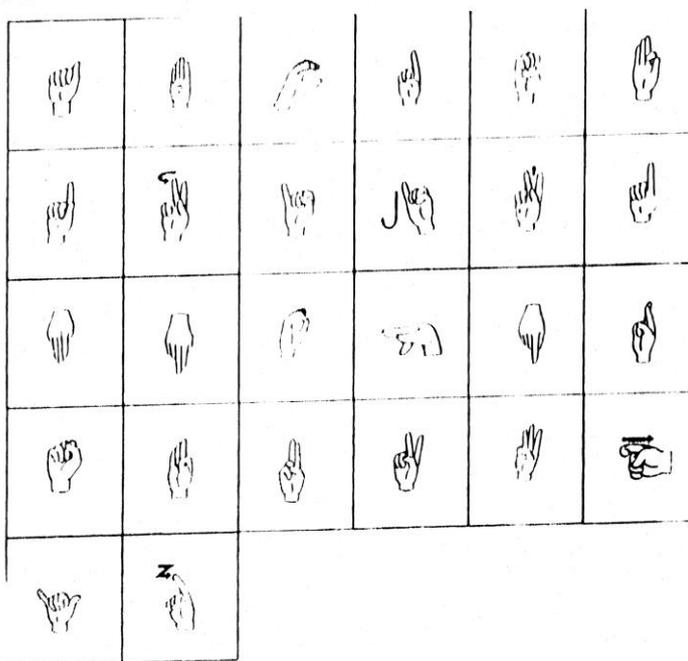
e a quantidade das palavras conhecidas, isto é, o produto quantificável e não o processo de significá-las e de usá-las em contextos comunicativos.

3.2.2 Os tipos de atividades propostas

Pela exposição dos episódios podemos constatar que os trabalhos realizados nas salas de recursos envolviam as duas línguas de maneira marcadamente desigual e mostravam inconsistências quanto ao que se pretendia ensinar. Eram tarefas e exercícios que privilegiavam o conhecimento da Língua Portuguesa e eram guiadas por concepções equivocadas e reducionistas, que desconsideravam os contextos de uso da língua.

Neste item de análise buscamos mostrar, com alguns exemplos, os materiais que compunham as tarefas e exercícios desenvolvidos pelas professoras das duas salas observadas.

RECORTE E COLE OS SINAIS QUE SE PEDE.



Sinais representados pelas figuras: alfabeto de A a Z; LUA; MÊS, GALINHA, LOBO e BOLO.

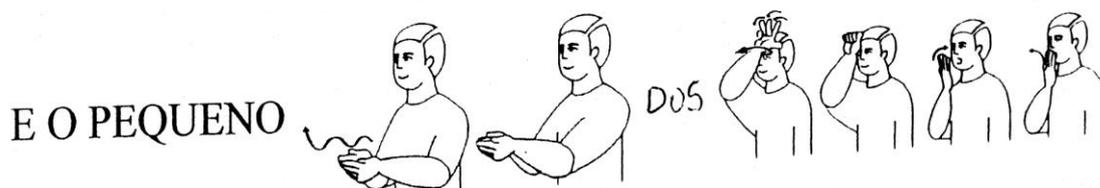
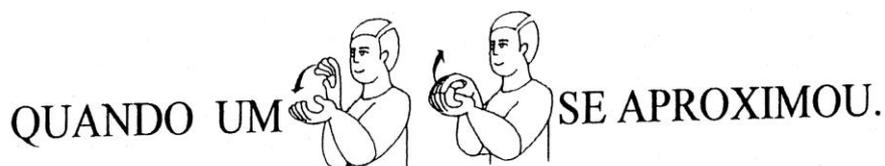
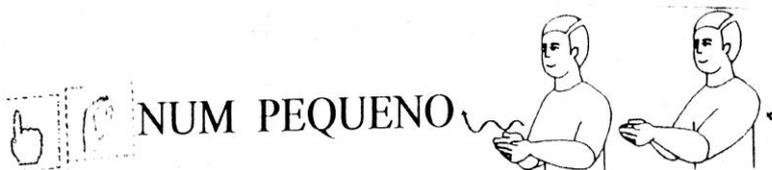
Essas duas atividades fazem parte de uma prova elaborada pela professora Salete da escola 2 e nos mostram os equívocos que são planejados em nome de uma atividade bilíngue. Os sinais são mesclados com o português

de uma maneira que até seu uso “instrumentalizado” fica empobrecido, quer dizer, sequer se trata de trazer a Libras (ou alguns sinais) para dar apoio à aprendizagem da Língua Portuguesa. Recorre-se ao alfabeto manual como se isso fosse recorrer à LIBRAS; entende-se ingenuamente que o alfabeto datilológico e/ou alguns sinais possam representar o que é de fato Língua de Sinais.

Percebe-se ainda que o foco está nas palavras em português, isoladas de um contexto maior, e na combinação sonora, seja por conta das vogais ou das iniciais das palavras.

Outro tipo de problema pode ser notado no exercício a seguir, relativo ao texto da canção “Os indiozinhos” e realizado na escola 1.

OS INDIOZINHOS



QUASE... QUE VIROU. MAS NÃO VIROU!!!

Os termos em negrito se referem aos representados por meio de figuras em sinais na atividade acima.

Os indiozinhos
1, 2, 3 ÍNDIO
4, 5, 6 ÍNDIO
7, 8, 9 ÍNDIO
10 NUM PEQUENO BARCO
VINHAM NAVEGANDO RIO ABAIXO
QUANDO UM JACARÉ SE APROXIMOU
E O PEQUENO BARCO DOS ÍNDIO
QUASE... QUE VIROU. MAS NÃO VIROU!!!

Nesta atividade podemos perceber qual o tratamento dado à Língua de Sinais. Em primeiro lugar, a Libras aparece como representações gráficas dos sinais coladas no meio de um texto em Língua Portuguesa, quer dizer, dentro da estrutura desta língua. Tais figuras substituem algumas palavras do texto, já que num primeiro momento a professora Isa quis incorporar a LIBRAS visando “facilitar” o entendimento do texto pelos alunos.

As figuras retiradas do dicionário de Libras garantem para o educador a autenticidade dos sinais empregados e fazem com que ele acredite estar utilizando a língua corretamente, porque o dicionário é uma fonte segura. Esquece-se, porém, que no dicionário as palavras aparecem desprendidas do contexto de uso.

O propósito do exercício é pouco claro e parece ser apenas uma leitura de texto “com auxílio de sinais”. O fato de ser uma música não importava, pois não foi lida ou cantada pela professora nem pelo aluno, apenas apresentada como na folha acima.

Entretanto, é importante registrar que a confecção dessa folha demandou um trabalho extra para a professora, que teve de procurar as palavras no dicionário, fazer cópias, recortar e colar na música-texto. Isso indica que essa profissional se esforça bastante para cumprir o que ela acredita ser seu compromisso, mas de modo inconsistente, principalmente no que concerne ao desconhecimento do *status* de língua da LIBRAS. Para ela a Língua Portuguesa é o alvo a ser alcançado, ainda que para isso necessite de

recursos externos, nesse caso a outra “língua”, recortada, descontextualizada e fora de sua estrutura.

Depois da apresentação dessa atividade, havia a sequência apresentada logo abaixo:

OS INDIOZINHOS

, , ,

, , ,

, , ,

NUM PEQUENO

VINHAM NAVEGANDO

ABAIXO.

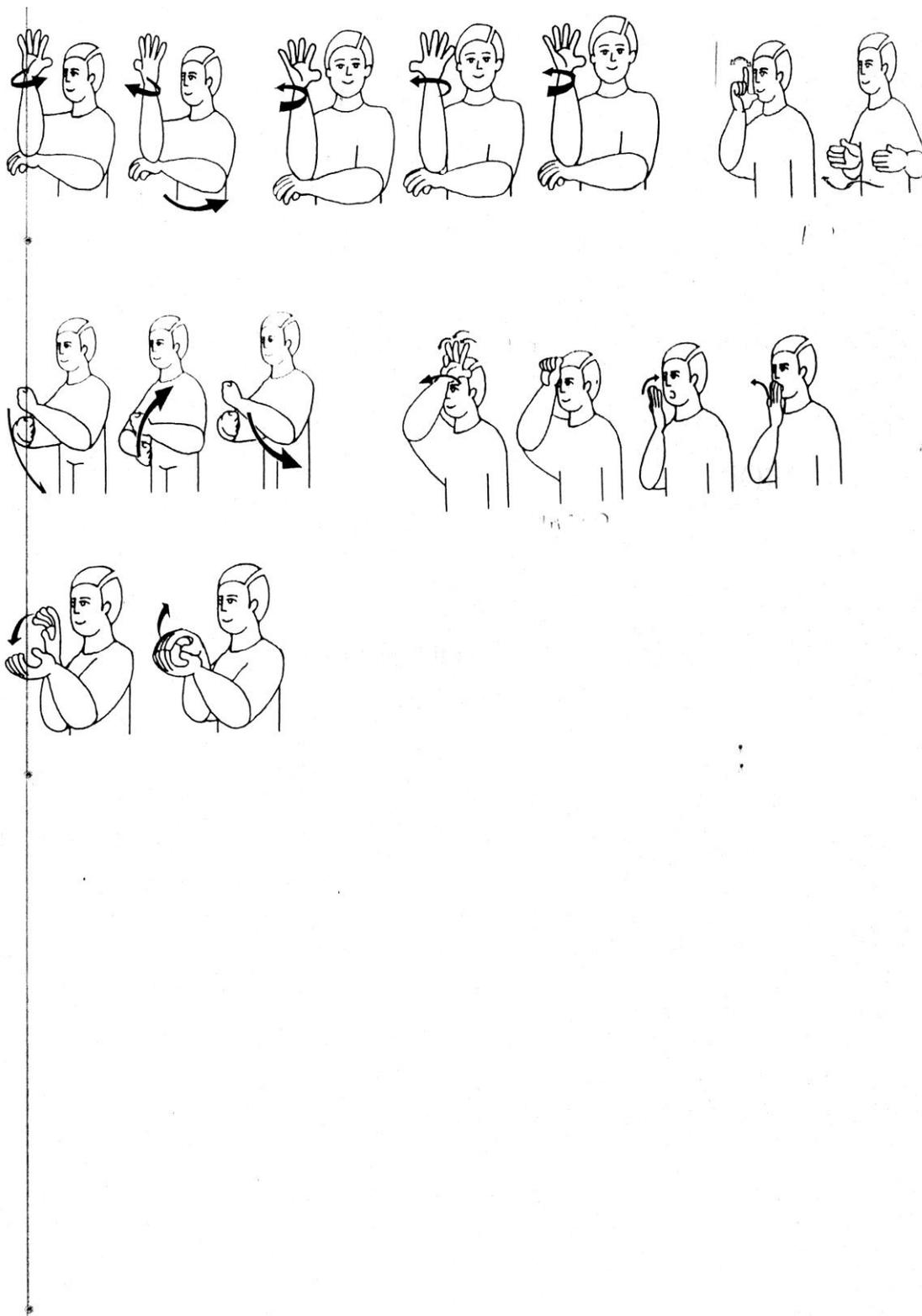
QUANDO UM

SE APROXIMOU.

E O PEQUENO

DOS

QUASE... QUE VIROU. MAS NÃO VIROU!!!



Sinais representados pelas figuras: ÁRVORE, FLORESTA, RIO, ANO, ÍNDIO, JACARÉ

Essa sequência mostra que o objetivo da professora é incentivar o exercício de memória. Independente da qualidade da tarefa, o memorizar até seria mais fácil para alunos ouvintes que conhecem a música e que podem

associar a grafia com os sons das palavras. Para os surdos que não tiveram experiência com essas palavras cantadas ou um contato maior com o texto, o processo seria meramente associativo, de correspondência de palavras com sinais, negligenciando-se a questão do sentido e da contextualização.

Na educação de surdos, grande parte dos professores tornou essa estratégia parte integrante e permanente do ensino, impedindo os alunos de desenvolverem a língua-alvo, bem como sua própria língua. Os alunos não têm sido orientados quanto às unidades de sentido complexas, normalmente frases cujo sentido não é o somatório das unidades. Essa estratégia dificulta a identificação da coerência do texto lido, exigindo dos surdos verdadeiros malabarismos mentais para atribuir um sentido coerente a sequências de palavras sem elo. (FARIAS, 2006, p.262)

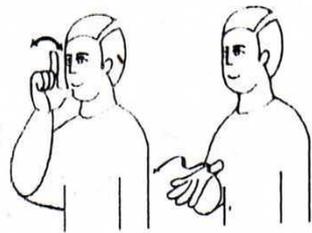
Em outras tarefas, quando não se prioriza a memória, exige-se dos alunos que utilizem recursos próprios da língua oral, como ocorre no próximo exemplo, que valoriza o reconhecimento das vogais, exercício aplicado na escola 2.



NO



DO



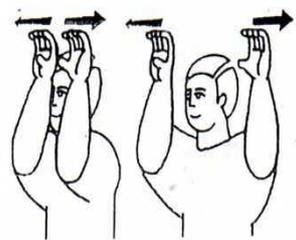
TEM



NO



DO



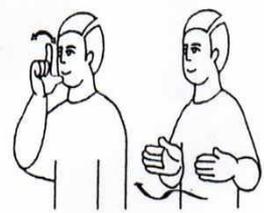
TEM



NO



DO



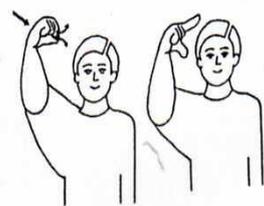
TEM



NO



DO



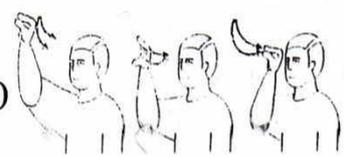
TEM



NO



DO



TEM



Transcrição da Atividade

A E I O U
No MEIO do MAR tem A
No MEIO do CEU tem E
No MEIO do RIO tem I
No MEIO do SOL tem O
No MEIO do LUA tem U

Mais uma vez a utilização da Libras serve como um mero recurso, desconsiderando-se sua estrutura e sua composição como língua. Essa estratégia parece amparada na abordagem de Comunicação Total, visto que se pede o conhecimento das vogais que completam as lacunas, enquanto os sinais são utilizados na estrutura do português, configurando o português sinalizado. Nesse caso, como diz Stumpf (2009), “a Língua de Sinais deve ser ‘só para ajudar’ aquele aluno deficiente a compreender ‘um pouco’ daquilo que os outros estão construindo e aprendendo” (p.435).

Pressupõe-se que, para ser incorporado à escola, o aluno surdo precisa conhecer a Língua Portuguesa da mesma forma que o ouvinte, esquecendo-se que essa é a primeira língua para o ouvinte, mas é a segunda para os surdos. E por esta razão deve ser ensinada de forma diferenciada para os dois sujeitos.

A confusão está naquilo que se toma por bilíngue, no domínio que os professores têm das línguas envolvidas e principalmente na concepção e visão que têm do sujeito surdo. Todas essas tentativas de ensinar uma língua fora de um contexto trazem implícita a crença de que reside no aluno a incapacidade de aprender o português. Então se trabalha com uma expectativa baixa com relação ao aprendizado dos surdos, em atividades diferenciadas em termos de complexidade e muitas vezes incompatíveis com a idade cronológica e etapa de desenvolvimento do aluno. A maioria dos dados sobre as tarefas e exercícios observados tem um caráter infantilizado, como o “atirei o pau no gato” ou a “música dos indiozinhos” para adolescentes de 16 ou 17 anos.

As atividades observadas não são eficazes para o propósito de oferecer ao aluno condições de despertar e consolidar o conhecimento, num processo de significação efetiva, tornando signo tudo o que vivenciam nas situações em sala de aula.

Além disso, tendo em conta que a ênfase é toda posta na Língua Portuguesa, os demais campos do conhecimento são ignorados nas salas de recursos, exceto pelas atividades de matemática, que por sua vez não envolvem situações-problema, mas tão-somente operações que exigem o fazer contas.

As características gerais das atividades propostas, (vide anexo 3), e das ações das professoras sugerem que os esforços do ensino nas salas de recursos privilegiam a língua do grupo ouvinte, mas esses esforços não propiciam aprendizagem, pois a concepção de língua que é assumida tem conseqüências indesejáveis também para o caso de alunos ouvintes em geral. Trata-se de uma abordagem que corresponde ao objetivismo abstrato, cujos equívocos são apontados por Bakhtin.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p.111)

Ao tratar a língua dessa forma, a escola acaba por reduzir muito as possibilidades de aprendizagem efetiva, de produção e interpretação da própria língua que é inteiramente priorizada na educação de surdos – aquela do grupo ouvinte. E esse tratamento dado à língua e a seu ensino contamina a atribuição de papel aos sinais, que nem chegam a ser concebidos com o estatuto de língua ou como componentes de um sistema. Ademais, a desconsideração do uso em contexto prejudica o conhecimento de ambas as línguas e configura um obstáculo fundamental para qualquer tipo de abordagem bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este trabalho, a intenção primeira era entender como as escolas regulares estavam se adequando às medidas propostas pelas leis e decretos referentes à educação dos surdos nas escolas regulares, com ações que deveriam contemplar a inclusão e a abordagem bilíngue.

Imaginávamos encontrar situações em que as escolas teriam alguns projetos envolvendo o ensino e o uso da Língua de Sinais, talvez conduzidos por professores das antigas classes especiais. Tínhamos, ainda, a expectativa de que as escolas estariam com um intérprete ou pelo menos providenciando a contratação desse profissional. E, considerando que muitas vezes os alunos surdos não possuem o domínio da Língua de Sinais, quem sabe haveria alguma iniciativa para oportunizar a eles a vivência dessa língua.

Imaginávamos que dentro de algumas escolas haveria projetos de incentivo ao aprendizado da Língua de Sinais não só pelos alunos surdos, mas também por ouvintes, adultos ou crianças, bem como pelos familiares.

Imaginávamos, ainda, que em alguns poucos lugares veríamos situações mais próximas daquela desejável, ou seja, onde alunos surdos recebem instrução em Libras e entram em contato com outros surdos.

Continuamos a crer que essas condições existem, mas provavelmente são bem menos frequentes do que esperávamos. E também a diversidade de situações parece ser maior do que a que esperávamos. As escolas em que pudemos realizar o trabalho, localizadas em região com razoáveis recursos materiais e humanos, mostraram outra realidade – sem a presença de intérpretes, sem ações que ampliar as possibilidades de comunicação, sem intercâmbio entre sala regular e sala de recursos etc.

Como já mencionado, num primeiro momento queríamos focalizar o início do ensino fundamental, com interesse particular na chamada classe de alfabetização, para analisar como as duas línguas estariam envolvidas no planejamento e no desenvolvimento das diversas atividades, supondo também a atuação de intérpretes. Entretanto, nas unidades estudadas, no que concerne aos anos iniciais de escolaridade, a maioria das crianças surdas no município

estudado estavam em escolas para surdos, dentro de um projeto oficial específico. Não pensamos em abranger esses sujeitos para o presente estudo porque nosso interesse estava justamente nas formas de entrelaçamento das ações de inclusão (no sentido “oficial”, de inserção na sala regular) e de ensino bilíngue, portanto na situação do aluno surdo frequentando escola regular com alunos ouvintes.

Ainda que tenhamos uma expectativa positiva em relação à proposta de escolas específicas para surdos, entendemos que nem sempre é satisfatória a qualidade da experiência escolar oferecida nesse espaço, seja pelos desafios que a abordagem bilíngue coloca, seja pelo vínculo histórico desse tipo de instituição com as tradicionais escolas especiais que atendiam aos surdos. De qualquer modo, não era nosso propósito analisar essa alternativa, pois a preocupação maior está no movimento de desativação de espaços especiais (classes/escolas) e de centração da educação nas salas comuns da escola regular.

Embora as políticas educacionais estejam propondo mudanças desejáveis e as filosofias educacionais tradicionais oralistas, hoje vistas como prejudiciais ao ensino de pessoas surdas, tenham sido teoricamente abolidas do espaço escolar, nas escolas inclusivas ocorre um grande equívoco quanto ao que se oferece como educação bilíngue para o aluno surdo. As ações relativas à Língua de Sinais são, na melhor das hipóteses, incipientes e tímidas (como a tentativa da professora Isa de oferecer o ensino de sinais, e não propriamente a LIBRAS, a surdos e ouvintes, tentativa essa descontinuada porque dependia exclusivamente da vontade dessa profissional, que veio a se aposentar).

Quando interagi com os alunos das duas escolas, usando a Libras para me apresentar, percebi certo espanto por parte deles. Tânia, a aluna que tinha algum conhecimento dessa língua, até me perguntou por que eu conhecia Libras, queria saber se tinha alguém na minha família deficiente e que usava sinais.

O estranhamento dos alunos já dá um indício importante da questão analisada neste estudo. Nas leis e documentos oficiais, a educação bilíngue aparece como proposta que abrange a LIBRAS como língua de instrução no

Ensino Fundamental e a Língua Portuguesa como objeto do ensino, principalmente na modalidade escrita, a ser conhecido e significado por meio da língua primeira. No entanto, na realidade do ambiente escolar os surdos parecem nem ter a expectativa de que alguém use a Língua de Sinais.

Para educadores e comunidade escolar trata-se de uma língua pouco conhecida em sua gramática e regras de enunciação; na verdade, é mais provável que a comunicação por sinais nem seja reconhecida como língua. Compreende-se o fato de que ela ainda não “circule” nos vários espaços da escola, mas deveria se fazer presente pelo menos pela atuação do intérprete e, na ausência deste, seu uso deveria, no mínimo, ocorrer no ambiente específico da sala de recursos. Mas também ali ela não participa efetivamente das atividades ou dos diálogos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Nas escolas pesquisadas o que ocorre é um destaque de fragmentos da língua para dar suporte à execução de algumas atividades – um suporte empobrecido e por vezes empregado de modo inadequado e confuso.

Tendo a Língua Portuguesa como a meta exclusiva do ensino para os surdos, a escola acaba por centrar-se nesse compromisso, negligenciando assim o uso da LIBRAS. Esse fato carrega uma grande inconsistência, pois continua a gerar um problema que há muito perdura na educação de surdos: o ensino da L2 desconsiderando-se a L1. Há, assim, uma expectativa de que o aluno surdo aprenda a língua do grupo majoritário, nas modalidades escrita e falada, num processo que não conta com a participação da Língua de Sinais. Adicionalmente, o trabalho com a L2 traz os mesmos equívocos do ensino para alunos ouvintes em geral, como vimos nos dados apresentados.

Nas salas de recursos as professoras relatam que o trabalho a ser desenvolvido em Língua Portuguesa é, sobretudo, o de ampliação de vocabulário, e cada vez mais elas produzem materiais a fim de suprir essa necessidade. Passam horas do seu horário de planejamento copiando as letras do alfabeto datilológico, compondo textos, emprestando itens lexicais da Língua de Sinais para montar atividades. É como se, por usar sinais, a professora e o aluno estivessem usando a “língua” e, assim, cumprindo “um pouco” o compromisso com a abordagem bilíngue.

O lugar secundário e o caráter de suporte da LIBRAS parecem mesmo fazer parte das convicções das professoras. Outras atividades realizadas por elas nos mostram isso, como as provas que são desenvolvidas por elas para serem aplicadas aos alunos surdos na sala regular, conforme discutido no capítulo anterior.

Essas atividades acabam perdendo a razão de ser, pois não promovem o conhecimento e uso da Língua Portuguesa e ficam relegadas a um trabalho mecânico em que os alunos muitas vezes copiam e decodificam itens da língua como gestos, sem na verdade tomá-los como signos. Ora, o trabalho com signos é a base indispensável para que ocorra alguma compreensão e aprendizagem. Ao mesmo tempo a Libras é em geral reduzida ao uso de letras do alfabeto datilológico e de sinais isolados que se referem a vocábulos também isolados.

Durante o período de observação das salas de recursos pudemos perceber o quanto a oralização ainda é valorizada e vinculada ao propósito de alfabetizar. E esse propósito é assumido sob uma concepção restrita de aprendizagem da língua: são considerados alfabetizados aqueles alunos capazes de pronunciar as sílabas que compõem as palavras, ainda que não consigam significá-las. É mais importante oralizar o vocábulo do que entendê-lo. Na verdade acredita-se que, se o aluno consegue realizar a leitura em voz alta, ele compreende aquilo que consegue articular falando.

A legislação vigente garante o direito a um ensino inicial construído a partir da L1, que constitui uma fundação de sentidos para todo o desenvolvimento da criança, para o domínio dos conteúdos escolares e particularmente para a aprendizagem da L2. Contudo, conforme foi apontado, a análise das atividades nos espaços aqui estudados indica que os sujeitos estabelecem diálogos bastante limitados (numa ou noutra língua) e, ao dialogar, não reconhecem a LIBRAS como L1, pois empregam os sinais de forma subordinada à L2, supostamente para facilitar a comunicação.

Em síntese, os dados de observação mostram que a participação das duas línguas é marcadamente desigual nas atividades das salas de recursos. Visto que a Língua de Sinais não é usada na sala regular, onde ainda não há intérprete, é de se esperar que ela esteja envolvida nas experiências escolares

das salas de recursos. O que se constata é que, precisamente no espaço onde a Língua de Sinais mais deveria circular para dar embasamento às atividades realizadas na sala regular, ela não se constitui como língua de instrução, não é território linguístico comum entre professora e aluno, e mesmo quando instrumentalizada, é “aproveitada” de forma restrita.

Trata-se de uma situação muito preocupante, pois nas condições oferecidas não há uma perspectiva bilíngue, nem a Língua Portuguesa pode ser realmente aprendida. Trata-se de um monolinguismo do ponto de vista daquilo que é hegemônico na instituição escolar, mas do ponto de vista do aluno surdo, as situações de aprendizagem não permitem o desenvolvimento da L1 e muito pouco propiciam o acesso à L2.

Reconhecemos que não cabe aos professores da sala de recursos “ensinar” sistematicamente a LIBRAS, até porque a vivência do uso dessa língua depende de ações em diferentes esferas e o envolvimento de surdos adultos como interlocutores. Por outro lado, se devem atuar sob uma abordagem bilíngue, esses professores precisariam ter proficiência suficiente para estabelecer o diálogo com os alunos, valorizando a língua oficializada como L1 e, sobretudo, usando-a no processo de ensinar conteúdos escolares, ou seja, usando-a como língua de instrução.

Considerando a situação estudada, esses profissionais são os únicos que poderiam trazer a LIBRAS para dentro da escola, e os dados indicam que não o fazem. Da parte dos alunos surdos, é preciso salientar dois problemas. A despeito da existência de diretrizes e documentos legais que garantem seu direito de usar essa língua, eles chegam à escola com níveis variados de domínio e uso; pela falta ou limitação de oportunidades para vivenciar a língua em outros espaços, muitos fazem um uso restrito dos sinais. Fica a pergunta sobre os espaços institucionais que deveriam promover essa experiência, e entendemos que a escola é uma esfera fundamental e tem um compromisso inescapável nesse sentido. Caso contrário, não seria sequer preciso falar em educação bilíngue e não haveria razão para apontarmos, nesta discussão, a desvalorização, subordinação e descaracterização da LIBRAS efetuada pelo ensino. Em outras palavras, visto que Rodrigo, Karol e Tânia não dominam a

Língua de Sinais, por que cobrar da escola a participação dessa língua no atendimento educacional?

Essa totalização institucional ou a uma instituição total/totalitária que de tudo deseja apoderar-se, que tudo deseja conter e incluir, que não suporta as ausências, os esquecimentos, as ambivalências, e que repousa satisfeita ao fechar suas portas por dentro ao enclausurar-se, ao haver concluído com sucesso sua missão antropofágica e diabólica de possuir e dominar a todos, a todas e a tudo. (SKLIAR, 2003, p.24)

Se a criança surda tem o direito de formar-se como pessoa bilíngue, o compromisso da escola não é apenas “permitir” a comunicação em sinais, mas sim garantir condições que contribuam para essa formação. Bem longe disso, as observações deste estudo mostram que o uso da Língua de Sinais nem sequer é encorajado no restrito espaço da sala de recursos, menos ainda em outros espaços da escola.

Ao realizar a pesquisa com foco nas atividades desenvolvidas nas salas de recursos, espaço onde imaginávamos encontrar pelo menos uma tentativa de aproximação a uma situação de bilinguismo conforme versam os documentos legais, encontramos uma realidade completamente adversa.

A Língua de Sinais é encarada como mero acompanhamento da atividade ou ferramenta – por vezes usada de forma confusa –, e os trabalhos com a Língua Portuguesa são esvaziados de sentido, pois não envolvem uma efetiva interlocução, e “o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos” (BARROS, 1997, p.31).

Um aspecto importante a ressaltar é que as professoras acreditam que colaboram e auxiliam seus alunos no que se refere à “ampliação de vocabulário”. Pensam que à medida que os alunos conseguirem reter um número maior de itens lexicais, mesmo que isolados, maior será sua desenvoltura com a Língua Portuguesa.

A realidade configurada pelas considerações anteriores está muito distante do discurso de que a Língua de Sinais deve funcionar como língua de instrução. E, em termos da Língua Portuguesa, o que vemos acontecer é um “arremedo” de uso, em geral para “garantir” que o aluno aprenda as modalidades falada e escrita. Sem dúvida há uma grande diferença de poder entre as duas línguas e entre seus usuários, o que gera uma base político-pedagógica equivocada para a educação de surdos. Porém, nem podemos dizer que se aplica aqui a crítica que aparece na literatura sobre a expectativa de que o surdo conheça bem a Língua Portuguesa.

Obriga-se a criança surda a participar de um processo educativo em um contexto de artificialidade comunicativa de expectativas impossíveis (como a obrigatoriedade de escrever um português impecável, por exemplo) e de limitação dos universos discursivos (na qual a língua dos professores não é a mesma dos alunos nem se deseja a aproximação de usuários da mesma língua). (LIMEIRA DE SÁ, 2006, p.308)

Parece-nos que esse “português impecável” não é objetivo das professoras da sala de recursos. Ao analisar sua atuação, notamos que pouco se avançou em termos de formação e de práticas. Constatamos que elas ainda carregam uma concepção de surdez compatível com a visão educacional anterior à abordagem bilíngue (Oralismo e Comunicação Total). A crença de que a “deficiência auditiva” causa problemas e dificuldades para a aprendizagem ainda é muito presente.

O movimento de inclusão escolar ainda não deixou de lado o preconceito em relação a alunos que, como os surdos, fogem do padrão da maioria. Antes chamados de deficientes, depois de diferentes, ou antes, chamados de “especiais”, agora de “alunos de inclusão”, de qualquer modo não são atendidos em igualdade de direitos. O aluno surdo tem direito ao aprendizado, a construir conhecimentos, a se relacionar com seus colegas, a dialogar. Entretanto, não há nada mais distante disso que a experiência escolar dos quatro alunos focalizados.

As atividades apresentadas não promovem e não dão condições para que esses indivíduos tenham esses direitos garantidos, mediante as atividades monolíngues que se apresentam com uma roupagem bilíngue pela presença dos sinais.

Para o surdo, esse modelo de escola não é bilíngue e, portanto, não pode ser inclusivo, já que não há como acolher esse aluno sem comprometer-se com uma visão séria de sua condição linguística.

a inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola. (LACERDA, 2006, p.166)

O uso da Língua de Sinais é muito mais que inserir sinais isolados dentro de atividades. Sua aquisição requer muito mais que exercícios; requer contato com usuários da língua, requer modelo e a vivência de uso.

Para realizar o bilinguismo dentro das escolas é preciso assumir a participação de duas línguas, garantindo o conhecimento de cada uma e refletindo sobre o lugar de cada uma no processo de aprendizagem. Por isso, como bem pontua Lacerda (2006), para que a inclusão dos surdos possa acontecer com qualidade e o bilinguismo seja realmente implementado, é preciso pensar na organização dos espaços escolares, na formação dos professores e principalmente respeitar as especificidades linguísticas dos alunos surdos: “Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes” (p.182).

De acordo com Lodi (2005, p.420),

As decisões educacionais não se limitam, assim, apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas, mas promovem

aos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre para eles. Essa consciência social, discutida nas interações entre sujeitos, possibilita uma troca sobre as diversas maneiras de ver o mundo, suas experiências culturais sobre o que significa tornar-se bilíngue, pois aprender uma segunda língua corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por essa língua e determinantes dela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, V. A. (org). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARROS, A. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. In: **Saúde e Sociedade** v.14, n. 3, 2005, p.119-133.
- BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed; São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 5626**. 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. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
- BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- _____. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- CEREJA, W. Significação e tema in: **Bakhtin conceitos-chave**. 4. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- CORREIA, Luís de Miranda (org). **Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto Editora Ltda., 2003.
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

- FARIAS, S.P. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino de leitura para surdos. In: **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____ (org). **Surdez e bilinguismo**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- FINAU, R. "Possíveis encontros entre cultura, surdez, ensino e lingüística". In: **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- FRANCO, M. Currículo & emancipação. In SKLIAR. C. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Rosalba M. C. Políticas Inclusivas na Educação: Do global ao local. In: **III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. São Paulo, agosto de 2007.
- GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, 200, vol. 20 nº 50, p.9-25.
- GÓES, M. C. R., LAPLANE, A. L. F. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem, cognição. Uma perspectiva interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- LABOURIT. E. **O vôo da gaivota**. Tradução Lelita Oliveira. Editora Best Seller. Círculo do Livro, 1994.
- LACERDA, C. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: **Educação Surdez e Inclusão social**. Caderno CEDES 69 Vol.1, São Paulo: Cortez, 2006.

- LACERDA, C. B. F., LODI, A. C. B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. **GT Educação Especial** n.15, Anped, 2008.
- _____ (orgs.). **Uma escola, duas línguas.** Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LAPLANE, Adriana L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Autores Associados, 2004.
- LIMEIRA DE SÁ, N. R. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa** vol. 31, nº 3, 2005, p.409-424.
- LODI, A. C. B., HARRINSON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: Idem (orgs.) **Letramento e minorias.** Porto alegre: Mediação, 2002.
- LODI, A. C. B.; DE MOURA, M. C. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006.
- LOPES, M. C. (Im)possibilidade de pensar a inclusão. **GT Educação Especial** n.15, Anped, 2008.
- _____. Surdez & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MOURA, M. C. de. **O Surdo.** Rio de Janeiro: Revinter, 1999.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol.11, nº 33, 2006.
- NOGUEIRA, A. L. H. **A escolarização e as normas: produção de sentidos e processos de apropriação.** Trabalho apresentado na XXVII Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2004.
- OLIVEIRA, M.B.F. **Das idéias lingüísticas e suas contribuições ao conceito de autoria na produção textual de sala de aula: uma leitura de textos de M. Bakhtin.** Investigações (Recife), v.19, p.143-155, 2007.
- OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004.
- PADILHA, A. M. L. **Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de texto?** Mimeo, 2006.

- PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, nº 69, 2006, p.205-229.
- PINTO, G.U. **Imaginação e formação de conceitos escolares: examinando processos dialógicos na sala**. Piracicaba: Tese de doutorado, 2010.
- PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. SP: Contexto, 2008.
- RIBEIRO, M.L.S., BAUMEL (orgs.) Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas reflexões. In: **Educação Especial Do querer ao Fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- RODRIGUES MOURA, D. **O uso da Libras no ensino de leitura de Português como segunda língua para surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- QUADROS, R. (org). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- QUADROS, R, PERLIN, G. (orgs.) **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- QUADROS, R, STUMPF, M. R. (orgs.) **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.
- _____. **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.
- SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo um mundo para TODOS**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. (Coleção Inclusão)
- SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.
- SILVA, I. R., FAVORITO, W. **Surdos na escola**: letramento e bilinguismo. Ministério da Educação, Cefiel/IEL/Unicamp, 2009.
- SILVA, S., VIZIM, M. (orgs). **Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1ª reimpressão, 2003.
- SKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

- _____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUZA, R. M, GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão: In: SKLIAR, C. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto alegre: Mediação, 1999.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999
- STELLA, P.R., Palavra In: **Bakhtin conceitos-chave.** 4.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- STUMPF, M. Relato de experiências: A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: **Estudos Surdos IV.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.
- TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JUNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Caderno de Pesquisa** v. 35, nº 126, 2005, p.689-698.
- TURETTA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue.** Piracicaba: Dissertação de Mestrado, 2006.
- WILCOX, S., WILCOX, P. P. **Aprender a ver:** o ensino de Língua de Sinais Americana como segunda língua. Trad. Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

ANEXOS

Anexo 01

Resolução SE - 38, de 19-6-2009

Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas escolas da rede estadual de ensino.

O Secretário da Educação, à vista das disposições da Lei nº 10.098/2000, da Lei nº 10.436/2002, do Decreto Federal nº 5.626/2005 e considerando a necessidade de se garantir aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio, resolve:

Artigo 1º – As unidades escolares da rede estadual de ensino incluirão em seu quadro funcional docentes que apresentem qualificação e proficiência na Língua Brasileira de Sinais – Libras, quando tiverem alunos surdos ou com deficiência auditiva, que não se comunicam oralmente, matriculados em salas de aula comuns do ensino regular.

§ 1º – Os docentes a que se refere o *caput* deste artigo atuarão na condição de interlocutor dos professores e dos alunos, nas classes e/ou nas séries do ensino fundamental e médio, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA).

§ 2º – A admissão do docente interlocutor da Libras/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem.

Artigo 2º – O docente interlocutor cumprirá o número de horas semanais correspondente à carga horária da classe ou da série em que irá atuar, no desenvolvimento de cada uma das aulas diárias, inclusive das de Educação Física, mesmo quando ministradas no contraturno de funcionamento da classe/série atendida.

§ 1º – A atribuição da carga horária a que se refere o *caput* observará a ordem de classificação dos docentes e candidatos inscritos e/ou cadastrados para o processo anual de atribuição de classes e aulas, nos termos dos itens 3 e 4 do parágrafo 2º do artigo 15 da Resolução SE-97, de 23 de dezembro de 2008.

§ 2º – Os candidatos devem ser portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:

1 – diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras - Libras;

2 – certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC;

3 – certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas;

4 – habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva / Audiocomunicação com carga horária de Libras.

§ 3º – O docente interlocutor será admitido como Professor Educação Básica I - PEB I, a ser remunerado com base no valor fixado na Faixa 1 da Escala de Vencimentos – Classe Docentes (EV-CD), no Nível IV, se portador de diploma de licenciatura plena, ou no Nível I, quando portador de diploma de nível médio.

Artigo 3º – Caberá às Diretorias de Ensino, em sua área de jurisdição:

I – identificar, em cada unidade escolar, a demanda de alunos que necessitam do atendimento previsto nesta resolução;

II – racionalizar, antes do início do ano letivo, a demanda regional de alunos, buscando efetivar as matrículas da forma mais adequada ao atendimento dos alunos;

III – promover orientação técnica aos docentes interlocutores, com vistas a definir sua área de atuação, mediante a observância dos preceitos éticos de imparcialidade, frente à autonomia e ao desempenho do professor da

classe/série, e à não interferência na atenção e no desenvolvimento da aprendizagem relativamente aos demais alunos;

IV – orientar e esclarecer os gestores e os docentes das unidades escolares sobre a natureza das ações a serem desenvolvidas pelo docente interlocutor, favorecendo condições de aceitação e adequações necessárias à implementação desse atendimento especializado;

V – providenciar, quando necessário em sua região, a qualificação de professores da rede, mediante a realização de cursos de formação continuada em Libras, de no mínimo 120 (cento e vinte) horas, com expedição da certificação correspondente, promovidos por instituições credenciadas pela Secretaria da Educação.

Artigo 4º – Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, conjuntamente com as Coordenadorias de Ensino:

I – homologar a quantidade e o atendimento dos alunos, de que trata esta resolução, a serem atendidos por Diretoria de Ensino, observadas as quantidades de alunos matriculados em classes/séries comuns, sem descaracterizar atendimento ao preceito da inclusão;

II – expedir normas de procedimento e diretrizes didático-pedagógicas para subsidiar as Diretorias de Ensino na realização das orientações técnicas aos docentes interlocutores, bem como nos esclarecimentos aos gestores e docentes das unidades escolares;

III – autorizar e credenciar instituições para a realização de cursos de Libras nas Diretorias de Ensino;

IV – decidir sobre situações atípicas que possam se verificar e/ou solucionar casos omissos.

Artigo 5º – No corrente ano, visando a atender às respectivas demandas, as Diretorias de Ensino poderão reabrir período de cadastramento, a qualquer tempo, se necessário, a fim de abranger candidatos qualificados para o exercício da função de docente interlocutor.

Artigo 6º – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

(Republicado por ter saído com incorreção)

Notas:

Lei nº 10.098/00, à pág. 45 do vol. 27;

Lei nº 10.436/02, à pág. 47 do vol. 29;

Res. SE nº 97/08;

Decreto Federal nº 5.626/05.

Anexo 02

Algumas atividades recolhidas nas salas observadas

deu mal

**O VÍRUS DA GRIPE PODE
ESTAR EM MUITOS LUGARES.
SÓ QUE VOCÊ NÃO VÊ.**

Previna-se.

Lavar as mãos com água e sabonete, especialmente depois de tossir ou espirrar.

Ao tossir ou espirrar, cobrir o nariz e a boca com um lenço descartável.

procurou descartável

Não compartilhar alimentos, copos, toalhas e objetos de uso pessoal.



Lave as mãos frequentemente.

SE VOCÊ ESTÁ COM GRIPE OU RESFRIADO.

enquanto explica a sala tem 3 pessoas e a aluna, a prof. e a estagiária, que tem um voz alto.

- Não se automedique. Procure o médico e siga as orientações.
- Ao tossir ou espirrar, cubra sempre a boca e o nariz com um lenço descartável e jogue-o no lixo imediatamente.
- Lave as mãos frequentemente com água e sabonete ou use álcool gel para limpeza das mãos, especialmente depois de tossir ou espirrar.
- Evite ambientes fechados e com aglomerações de pessoas para evitar a transmissão da gripe.
- Não compartilhe alimentos, copos, toalhas e objetos de uso pessoal.
- Evite apertos de mãos, abraços e beijos.
- Mantenha os ambientes arejados.

Volte a respirar + não lembrou.

álcool gel - pio cabelo (leu) o que é isso

o não encontrou - depois prof. encontrou muito (grupo) aluna (um mes)

copo protó - roupa de roupa

chamar automaticamente (ou) aberto

álcool

SE VOCÊ NÃO ESTÁ COM GRIPE OU RESFRIADO.

- Evite contato direto com secreções respiratórias de pessoas gripadas.
- Evite tocar nos olhos, nariz e boca, pois estes são os locais por onde os vírus entram no organismo.
- Lave as mãos frequentemente com água e sabonete ou use álcool gel para limpeza das mãos. -
- Mantenha os ambientes arejados.

nome do vírus (gripado)

o ar tá circulando

www.saude.gov.br

DISQUE SAÚDE 0800 61 1997



Ministério da Saúde



As anotações contidas neste folheto foram feitas pela pesquisadora no momento da observação para que depois pudesse ser transferidas para o caderno de campo.

Texto sobre a gripe Influenza 1

O Vírus da gripe pode estar em muitos lugares.

Só que você não vê.

Previna-se.

Lavar as mãos com água e sabonete, especialmente depois de tossir ou espirrar.

Ao tossir ou espirrar, cobrir o nariz e a boca com um lenço descartável.

Não compartilhar alimentos, copos, toalhas e objetos de uso pessoal.

Lave as mãos frequentemente.

Não use medicamentos sem orientação médica.

Se você está com gripe ou resfriado.

- Não se automedique. Procure o médico e siga as orientações.
- Ao tossir ou espirrar, cubra sempre a boca e o nariz com um lenço descartável e jogue-o no lixo imediatamente.
- Lave as mãos frequentemente com água e sabonete ou use álcool gel para a limpeza das mãos, especialmente depois de tossir ou espirrar.
- Evite ambientes fechados e com aglomerações de pessoas para evitar a transmissão da gripe.
- Não compartilhe alimentos, copos, toalhas e objetos de uso pessoal.
- Evite apertos de mãos, abraços e beijos.
- Mantenha os ambientes arejados.

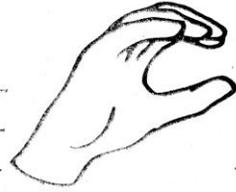
Se você não está com gripe ou resfriado.

- Evite contato direto com secreções respiratórias de pessoas gripadas.
- Evite tocar nos olhos, nariz e boca, pois estes são os locais por onde os vírus entram no organismo.
- Lave as mãos frequentemente com água e sabonete ou use álcool gel para limpeza das mãos.
- Mantenha os ambientes arejados.

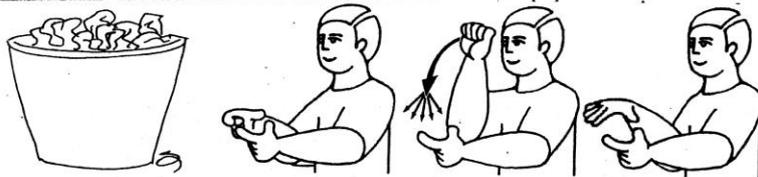
Anexo 03

Algumas Atividades selecionadas

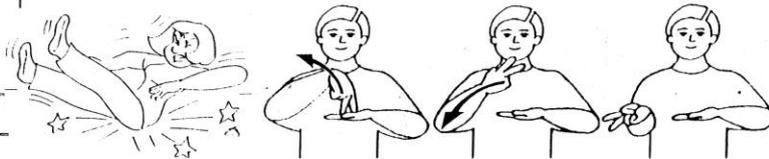
Pesquisa dos sinais



CESTO DE PAPEL - cesto de papel



CAIR cair

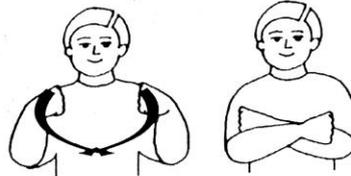


CASACO Casaco

dedos.



casaco (dedos: coat, jacket)



CALOR Calor



Atividade de pesquisa para encontrar o paloma no dicionário

NOME: _____

SÉRIE: _____ DATA: ____/____/2010 PROFESSORA: _____

AVALIAÇÃO DE LINGUA PORTUGUESA

1. COMPLETE O ALFABETO.

