

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

**Soraya D'Angelo Mimessi**

**DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:  
caminhos e descaminhos na busca de aprendizagem**

**Agosto de 2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

**SORAYA D'ANGELO MIMESSI**

**DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:  
caminhos e descaminhos na busca de aprendizagem**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

**Área de Concentração:** Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade

**Orientador:** Professora Doutora Sylvia da Silveira Nunes

**Agosto de 2014**

**Itajubá**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

**Soraya D'Angelo Mimessi**

**DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:  
caminhos e descaminhos na busca de aprendizagem**

Dissertação aprovada por banca examinadora em 29 de Agosto de 2014, conferindo ao autor o título de *Mestre em* Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

**Banca Examinadora**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sylvia da Silveira Nunes (Orientadora)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Gomes

Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Pereira de Alcântara Ferraz

Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta

**Itajubá**

**2014**

## **Dedicatória**

Dedico esta pesquisa aos surdos e aos profissionais que atuam na educação dos alunos surdos.

À minha família e amigos que muitas vezes entenderam (e outras não) a complexidade dos caminhos dessa reflexão.

## **Agradecimentos**

À professora Doutora Sylvia da Silveira Nunes, ao professor Doutor Carlos Alberto Máximo Pimenta e demais professores que contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento desse estudo.

Aos amigos que acaloraram as discussões e aprendizagens durante esse percurso.

À escola estudada e aos envolvidos no trabalho com surdos, pela atenção despendida durante a consolidação dessa pesquisa.

A educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos.

Carlos Skliar

## **Resumo**

MIMESSI, S. D. DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: caminhos e descaminhos na busca de aprendizagem. 84 f. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade. Unifei. Itajubá/MG.

A presente investigação é fruto das discussões realizadas dentro da linha de pesquisa “Desenvolvimento e Sociedade” do PPG DTecS da Unifei. Tendo em vista a concepção de desenvolvimento das potencialidades humanas presente no fenômeno educativo, a pesquisa investiga o que está por trás das configurações de ensino e aprendizagem em uma escola intitulada bilíngue situada no estado de São Paulo, uma vez que, o currículo dessa escola abrange a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O objetivo desse estudo foi analisar as configurações do ensino e aprendizagem da educação de alunos surdos de uma escola pública que passou a se intitular bilíngue. A metodologia utilizada foi construída por meio da pesquisa qualitativa envolvendo entrevistas informais com docentes; leitura e análise documental da Ata de Assessoria da escola; observação da estrutura pedagógica escolar; observação da dinâmica de ensino e aprendizagem em sala de aula e entrevista semiestruturada com a professora que atua na Sala de Recursos na referida escola bilíngue. Como resultado, foi observado um ambiente não bilíngue, construído com força legislativa, mas frágil na valorização e disseminação da Libras e da aquisição da Língua Portuguesa escrita. Contudo, foi possível perceber um espaço que tenta construir o bilinguismo em meio a várias adversidades. Sendo o ensino bilíngue um desafio para o ensino em geral e para o ensino público, o desafio posto é a superação da reprodução de antigos problemas da educação inclusiva e exclusão social de algumas minorias.

Palavras-chave: Educação Bilíngue, Surdo, Bilinguismo

## **Abstract**

MIMESSI, S. D. BILINGUAL EDUCATION DEVELOPMENT AND FOR DEAF: paths and detours in search of learning . 2014. 84 p. Master Thesis in Development, Technology and Society. Unifei. Itajubá / MG.

This research is the result of discussions within the research "Development and Society" of the PPG DTecS Unifei line. Given the design development of human potential in this educational phenomenon, the research investigates what is behind the settings of teaching and learning in a bilingual school located titled in the state of São Paulo, since the curriculum of this school covers Portuguese Language and Brazilian Sign Language (Libras). The aim of this study was to analyze the settings of teaching and learning of deaf students in a public school who went on to call himself bilingual education. The methodology was constructed through qualitative involving informal interviews with teachers; reading and documentary analysis of the Minutes of Advisory school; observation of the school educational structure; observing the dynamics of teaching and learning in the classroom and semi-structured interview with the teacher who works in the Resource Room bilingual school in that room. As a result, a bilingual environment was not observed, built with legislative force, but fragile recovery and the spread of pounds and the acquisition of Portuguese Language writing. However, it was possible to see a space that tries to build bilingualism amidst various adversities. Being bilingual education a challenge for education in general and for public education, the challenge posed is the overcoming of antique reproduction problems of inclusive education and social exclusion of some minorities.

Keywords: Bilingual Education, Deaf, Bilingualism

## **Lista de figuras**

Figura 1- Características da perda auditiva em relação à fala e aos sons específicos 24

Figura 2 – Explicação de como o ensino bilíngue para surdos precisaria estar inserido no contexto da educação. 45

## **Lista de quadros**

Quadro 1 – Síntese dos acontecimentos importantes no decorrer da história da educação dos surdos e do bilinguismo no Brasil. 27,28

Quadro 2 – Escolas com experiências consideradas bilíngues/ escolas para surdos. 31

## **Lista de siglas**

AAEE	Ata de Assessoria de Educação Especial
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da PUC-SP
DI	Docente Interlocutor (a)
DR	Docente Regente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
OP	Orientadora Pedagógica
SR	Sala de Recursos

## Sumário

CAPÍTULO 1 - Introdução.....	13
1. 1. Atas de Assessoria .....	20
1. 2. Informações coletadas por meio de conversas informais com: dois docentes regentes (DR), duas docentes interlocutoras (DI) e a orientadora pedagógica (OP) .....	20
1. 3. Observação em sala de aula .....	21
1. 4. Entrevistas com a docente da Sala Recursos (SR).....	21
1. 5. Principais características da escola estudada .....	22
CAPÍTULO 2 – Por uma escola inclusiva e bilíngue para surdos .....	24
2.1. De qual surdez estamos falando?.....	24
2.2. Consequências históricas da educação dos surdos.....	26
2.3. Legislação e bilinguismo .....	28
2.4. Perspectivas de uma escola bilíngue.....	31
CAPÍTULO 3 – A educação bilíngue em questão .....	33
3.1. Atuação docente em uma escola bilíngue.....	34
3.2. De qual educação estamos falando? .....	41
3.3 Integrar ou incluir?.....	46
CAPÍTULO 4 - Ensino bilíngue para surdos: limitações e possibilidades .....	50
CAPÍTULO 5 – Considerações finais .....	58
Referências .....	62
Apêndice 1 .....	66
Apêndice 2.....	72
Apêndice 3.....	74
Apêndice 4.....	76

## CAPÍTULO 1 - Introdução<sup>1</sup>

Como professora de Ensino Fundamental durante doze anos, tive a experiência de acompanhar indiretamente a situação de um aluno surdo durante os quatros primeiros anos do Ensino Fundamental na escola onde lecionava. Um dos principais problemas observados foi a dificuldade de alfabetizar o aluno, que, só aprendeu Libras quando estava com nove anos de idade. Após a aprendizagem da Libras foi possível alfabetizá-lo, mas também, foi percebido que o aluno possuía vocabulário empobrecido para faixa etária e pouco ou nenhum conhecimento curricular das disciplinas.

Em 2012, iniciei o curso de Libras, com o intuito de aprender a língua e para maior conhecimento do universo do surdo, assim como também, me inteirar se o percurso escolar do surdo era de fato problemático com consequências negativas que impediam o acesso ao nível superior e ao trabalho.

Nesse mesmo ano, iniciei o Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologia e Sociedade na Unifei e escolhi como refletir sobre a formação e atuação docente com surdos e sobre a escola bilíngue. Esse projeto foi desenvolvido no referido Programa de Pós-Graduação dentro da linha de pesquisa “Desenvolvimento e Sociedade”.

A perspectiva de desenvolvimento adotada vai ao encontro que Ribeiro e Lima (2010) pressupõem como processos necessários para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Assim, o desenvolvimento das pessoas com deficiência seria para os autores aquilo que Vygotsky (1934/1997) aponta não como compensação, mas toda uma reorganização orgânica e psicológica que expressa novas fontes de capacidades e aprendizagens. Para tal, como a perspectiva adotada por esses autores é de que o desenvolvimento humano é marcadamente social, temos que dadas as condições adequadas para o desenvolvimento do sujeito, tenha ele uma deficiência ou não, ele poderá se desenvolver amplamente.

Nesse sentido, vale lembrar que o desenvolvimento humano é não-linear e mais amplo do que a aprendizagem. Além disso, estamos de acordo com Asbahr e Nascimento (2013, p. 420) que “(...) o desenvolvimento especificamente humano não ocorre sem o ensino,

---

<sup>1</sup> Apenas os três primeiros parágrafos da introdução estão escritos na primeira pessoa do singular porque justificam a escolha pelo tema e contextualizam o leitor na problemática estudada.

seja ele intencional ou não”. Por isso, a perspectiva de inclusão social e desenvolvimento do surdo passa pela análise das políticas educacionais que compõem o universo de sua escolarização.

Especificamente, dentro da citada linha de pesquisa, essa dissertação foi fruto das discussões e investigações que abrangem o projeto de pesquisa “Educação, Saúde e Trabalho”, uma vez que a problemática da educação do surdo perpassa o campo da educação, mas também da saúde e do trabalho. Isso fica claro ao abordarmos as políticas públicas educacionais relacionadas ao ensino do surdo, que norteará todo nosso olhar para o tema. Se outras políticas viabilizassem aos profissionais de saúde terem acesso ao conhecimento da Libras que se começa a exigir hoje dos professores, a criança surda e sua família poderiam aprender a Libras na primeira infância, ao invés, de ter o contato com a língua apenas na escola. Tal perspectiva engloba as condições de trabalho do aluno surdo egresso da escola. Sem a formação adequada, obviamente, as oportunidades de trabalho são restritas.

As leituras sobre o assunto, ao longo da escrita da dissertação, proporcionaram um caminho metodológico de estudo, que não era só refletir acerca da atuação do professor, mas também compreender os problemas, os avanços, as ações políticas e a inserção da Libras em meio a um ensino que se intitula bilíngue para surdos, uma vez que o Programa possibilitou a reflexão sobre o alcance e limitações das políticas públicas como estratégias de desenvolvimento social.

Embora o foco do estudo seja a educação dos surdos, a presente dissertação não buscou um caminho disciplinar de compreensão desse objeto de estudo, mas contou com uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo as áreas de educação, linguística, sociologia e antropologia.

Assim, essa pesquisa analisa a educação dos alunos surdos e o processo de ensino e aprendizagem dentro de uma escola pública no estado de São Paulo, que passou a ser considerada bilíngue (Português- Libras).

Nesse sentido, parte-se do pressuposto que um ensino bilíngue para surdos é baseado na Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e é, assim, pré-requisito para aquisição do conhecimento escolar.

A Libras foi reconhecida oficialmente como língua pela lei 10.436 em 24 de Abril de 2002 (BRASIL, 2002) e como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas. Como

consequência desse reconhecimento, ela passou a ser obrigatória nos cursos de formação de professores em 2005.<sup>2</sup>

Porém, um dos principais problemas é que a educação dos surdos esteve atrelada ao ensino oral comum e a Libras demorou a ser reconhecida, proporcionando, nesse sentido, a baixa escolarização do aluno surdo, no decorrer de sua história (GOLDFELD, 2002; SOARES, 2005).

Para Soares (2005) o ensino nas escolas e no trabalho delimitou a inclusão em âmbito assistencial. Dessa forma, a educação escolar no Brasil, ocupou-se em capacitar o aluno para aquisição de um código linguístico e na instrumentalização para o trabalho, oferecendo, assim, um ensino assistencialista, que não priorizou o conhecimento escolar comum e tampouco o aprofundamento da aprendizagem do aluno surdo.

No percurso da história do surdo, Slomski (2012) aponta que o aprendizado de Libras e Língua Portuguesa (LP) é um ponto fundamental para a aprendizagem dos surdos. O bilinguismo é visto como um importante caminho para o ensino escolar e para as relações sociais com ouvintes e outros surdos.

Assim, o bilinguismo é uma forma de ensino que abarca o aprendizado das duas línguas no espaço escolar. Contudo, não é apenas um caminho de comunicação somente relacionado à aprendizagem na escola, mas também, é um importante processo para a aquisição da linguagem como instrumento sociocultural e essencial para o desenvolvimento de competências, como, por exemplo, no ambiente digital (CAPOVILLA, 2000; QUADROS, 2004; CORRADI, 2011).

Lacerda, Albres e Drago (2013) apontam uma questão interessante acerca da educação bilíngue dos surdos. Elas afirmam que as políticas inclusivas exercem suas ações apenas como forma de cumprimento da legislação. Nesse contexto, muitos ambientes bilíngues escolares mais reforçam a exclusão do que a combatem, pois, na prática escolar, não conseguem de fato assimilar a língua de sinais que é colocada como algo secundário, uma vez que, a LP é justamente a língua dominante para os envolvidos na educação bilíngue, por ser a língua primária dos indivíduos ouvintes que possam vir a ser ou não bilíngues.

---

<sup>2</sup> Entende-se por curso de formação todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas de conhecimento, incluindo curso Normal Superior, Pedagogia e cursos de Educação Especial. A Libras é optativa nos demais cursos de educação superior e educação profissional. (BRASIL, DECRETO Nº5626, 2005)

Nesse sentido, a própria atuação do professor e de todos profissionais envolvidos com a educação de surdos, segundo Dorziat (2013), não requer mais dizer que os surdos são capazes e possuem uma rica língua. Trata-se de denunciar a reprodução de uma forma de ensino destituída da realidade, da qual não se valoriza a cultura surda e nem propicia ao surdo um espaço social de fato. As ideias pedagógicas provindas da institucionalização para os surdos não podem ser encaradas apenas como uma opção de trabalho, mas sim como um compromisso de quem participa do ensino inclusivo, como por exemplo, uma escola que se propõe a ter um ensino bilíngue.

Para Kyle (2013), o desenvolvimento da educação bilíngue só será efetivo se a língua majoritária dos surdos for aceita com consistência, em constante troca com a língua falada e escrita. Dessa forma, ainda se faz necessário a família do surdo ser reconhecida como uma unidade bilíngue básica, pois, do contrário, o desenvolvimento bilíngue será limitado.

Para Luz (2013) a falta de acesso a um idioma dificulta a realização do potencial de “aparição” do indivíduo<sup>3</sup>. Não é possível falar um idioma, uma língua se, há isolamento da presença humana linguística, ou seja, se não há essa relação com o mundo.

Dessa forma, políticas criadas para a inserção da Libras no campo educacional só terão sentido e eficácia se corresponderem ao um movimento que incorpore a presença da Libras na escola a partir da formação do professor, da relação da escola com a família e da sua presença e disseminação no interior da escola assim como também em seu entorno.

Do contrário, o que acaba por acontecer é um movimento de fragmentação e transposição de algo considerado um problema. E, dessa maneira, a busca é por algo complexo, mas que não há como ser desconsiderado: a incorporação da Libras como língua nos espaços sociais. As políticas educacionais que defendem, mas não criam ações com esse movimento caminham em direção oposta, legitimando um espaço dito inclusivo, porém, se solidifica excluindo o indivíduo surdo de sua própria linguagem.

A contradição do ensino de surdos se deu devido a uma valorização do reconhecimento legislativo maior que no campo social. É visto que, reconhecer por meio de leis não significa que tanto a escola quanto a sociedade irá viabilizar esse movimento, podendo ser tornar mera formalidade ou até reforço da exclusão.

---

<sup>3</sup> Para Luz (2013) a aparição do indivíduo, quando é impedida como a falta de acesso a um idioma, torna-se uma potência não realizada, um corpo biológico. É uma forma de esquecer alguém que está à nossa frente, que pode ser atuante e responsável por também renovar o mundo.

Em consequência, as desigualdades e os conflitos sob a ótica de um pensamento e discurso hegemônico tendem a naturalizar justamente esses conflitos sociais: a exclusão dos surdos da escola e da sociedade é um deles (PASTORINI, 2007). Isso reverbera em problemas de integração deficiente, não reconhecimento das diferenças, fragilidade do laço social etc. Posto isso, é preciso pensar e agilizar políticas e programas sociais alternativos fora dessa esfera de integração social (a valorização de outro tipo de ensino e da aquisição e aceitação de outra língua usada pelos surdos é um deles). Tais políticas educacionais precisam romper com essa visão de mundo a fim de buscar a emancipação tanto política quanto humana dos surdos.

A discussão e prática da inclusão escolar dos alunos com deficiência ou qualquer diferença significativa está em pauta nas últimas décadas. A partir disso, supõe-se que tenha ocorrido um avanço no desempenho escolar, na aquisição de conhecimento e alfabetização desses alunos, uma vez que, foi observado e constatado que, no caso dos alunos surdos, a maior dificuldade de se aprender LP é referente a pouca disseminação da Libras e de um ensino oralizado.<sup>4</sup>

O governo brasileiro afirma que em dez anos o número de alunos com deficiência que ingressaram no Ensino Superior aumentou, tendo a quantidade de instituições que atendem esses alunos quase que duplicada. Com o Programa Incluir<sup>5</sup>, entre 2013 e 2014, o governo irá abrir vinte e sete cursos de Letras com habilitação em Libras nas unidades federais de ensino e terá no Instituto Nacional de Ensino de Surdos (INES), mais de doze cursos de educação bilíngue. Além disso, serão disponibilizados *chips*, para que alunos surdos com a possibilidade de recepção desse aparelho tenham acesso ao ensino por meio dele (BRASIL, 2012).

A reflexão nesse sentido seria que, o governo ao programar ações acerca de um ensino bilíngue, generaliza o problema do ensino do surdo, criando barreiras que não atingem as dificuldades não resolvidas como: ensino expositivo e oral; pouca difusão e aquisição da Libras nas instituições regulares de ensino, permanência e garantia de aprendizagem curricular durante a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

---

<sup>4</sup> Entende-se por ensino oralizado os procedimentos metodológicos utilizados nas aulas como: aula expositiva, seminários, aulas dialogadas que utilizam como primeira língua a LP oral.

<sup>5</sup> “O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (BRASIL, 2012).

A defesa de um ensino bilíngue precisa ganhar a frente das políticas públicas, da legislação, da função da escola. Sendo de outro modo, não terá solidez e nem constância participando de diferentes formas de ensino, metodologias e recursos tecnológicos que se distanciam da valorização de outra língua que não seja a LP.

Dessa forma, as perguntas que embasaram a presente pesquisa foram: a escola bilíngue concedeu o avanço e o aumento dos anos de escolarização efetiva de alunos surdos? Como se dá o processo de ensino e aprendizagem em uma escola bilíngue? De que forma a estrutura pedagógica facilita ou não esse processo?

Nesse contexto, a leitura e escrita da Língua Portuguesa, assim como a Língua Brasileira de Sinais são importantes, tanto para a comunicação, quanto para a inclusão social dos surdos. Em termos práticos, não temos nos serviços públicos e particulares pessoas que utilizem a Libras e há ainda certa resistência de se comunicar com a pessoa surda como se ela tivesse pouco discernimento intelectual e a surdez comprometesse suas faculdades mentais.

Essa visão permitiu tanto no ensino quanto no trabalho um caráter assistencialista com foco solidário em relação à pessoa surda (SOARES, 2005). Dessa forma, funcionou e tem funcionado como pano de fundo para o ensino do surdo, não atendendo o aprendizado escolar e a alfabetização, prejudicando a escolarização desses alunos, e, tendo como consequência, acesso restrito ao Ensino Médio e Superior e o analfabetismo presente em um grande número de surdos.

Ao professor ou futuro professor envolvido na educação bilíngue, cabe estar aberto para aprender e aceitar a diversidade. No caso da surdez, é importante que o professor prepare-se para lutar para buscar soluções para a real valorização escolar da Libras e um segundo momento gerir o conhecimento desse indivíduo surdo para que o mesmo possa seguir seus anseios e também possuir competências e habilidades para lidar com o futuro, em sua atuação profissional.

Entende-se que o início, ou talvez, a continuidade, tanto no repensar das políticas públicas como na sociedade em geral, comece efetivamente na escola, fazendo uma inter-relação entre prática e teoria, a partir das dificuldades e avanços que podem ser possibilitados pelo ensino bilíngue.

Posto isso, o **objetivo** dessa pesquisa foi analisar as configurações do ensino e aprendizagem da educação de alunos surdos de uma escola pública que passou a se intitular

bilíngue, visando contemplar as línguas portuguesa e brasileira de sinais. Para que esse objetivo fosse atendido, foi utilizada pesquisa qualitativa a partir da concepção de González Rey (2005) de pesquisa.

O autor afirma que as teorias não são sistemas estanques, sem movimento, mas sim, sistemas abertos, com perspectivas parciais. Não devem submeter-se a um produto final, acabado, excluindo o movimento de reflexão dado pelo pesquisador. A pesquisa qualitativa se caracteriza, assim, na integração das ideias do pesquisador com o momento empírico da pesquisa. Esse momento empírico é o confronto com a realidade, sendo representado por informações geradas desse confronto. É nesse processo de investigação da experiência do pesquisador com a realidade, que, a partir da teoria, se concretiza o caminho da produção do conhecimento.

Vale lembrar que a pesquisa qualitativa tem como proposta, no campo das ciências antropológicas, o desenvolvimento de uma *Epistemologia Qualitativa*, assim...

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas,[...] formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade (GONZÁLEZ REY, 2005, p.5).

Dessa forma, essa pesquisa é qualitativa, pois, corresponde a um estudo e análise confrontados com uma realidade e experiências dos envolvidos em um movimento social – a educação dos surdos.

Nesse sentido, a base desse estudo se caracteriza pelas ideias e reflexões oriundas dos instrumentos como percurso metodológico e não de legitimação das informações obtidas como resultado estanques na produção da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005).

A presente pesquisa se organizou, de acordo com Luna (2000) da seguinte forma: sobre a natureza das informações, os dados coletados abrangeram *informações fatuais* (dados da escola, características); e *informações opinativas* (não fatuais), crenças, sentimentos, opiniões, que foram coletadas pelas conversas informais, entrevistas e análise documental. As informações fatuais são aquelas que dependem de pouca ou nenhuma interpretação; já as informações não fatuais exigem interpretação de ambas as partes, implicando na subjetividade

de que está emitindo e de quem a está decodificando, com isso abarca a relação do pesquisador, pesquisado e referencial teórico utilizado.

Como fontes de informação os seguintes instrumentos foram utilizados: a análise documental, observação de sala de aula e da escola, entrevistas informais com os profissionais envolvidos na educação dos surdos e entrevista gravada com uma das professoras da escola. Os detalhes metodológicos de cada um desses instrumentos serão descritos a seguir.

Inicialmente a coleta de dados se deu no ano de 2013 a partir de entrevistas informais com docentes regentes (DR) e docente interlocutor (DI), assim como também, conversa com a Orientadora Pedagógica (OP) sobre a história da escola bilíngue e sobre a Ata de Assessoria em Educação Especial (AAEE) da escola. A OP afirmou que esse documento é fundamental para se compreender o ensino dessa escola, por isso foi incorporado na análise.

Dessa forma, as quatro fontes de informação para a presente análise são: (1) Atas de Assessoria em Educação Especial (AAEE), de 2011 a 2013; (2) Informações coletadas por meio de conversas informais com: dois DR, duas DI e a OP; (3) Observação em sala de aula; (4) Entrevistas com a docente da Sala Recursos (SR). As sínteses das três primeiras fontes e as transcrições das entrevistas estão nos apêndices.

### **1. 1. Atas de Assessoria**

Em 2013 e 2014, foi feita a leitura prévia dos registros da assessoria teórico-metodológica contidas na referida ata (AAEE) desde o início do projeto bilíngue, no ano de 2011. As atas lidas foram as de 2011, 2012 (lidas em outubro e novembro de 2013) e a ata de 2013 (lida em março de 2014). Os registros das leituras dessas atas foram sintetizados e reproduzidos em um diário de campo, onde foram transcritas por escolha de dados que pareciam mais significativos acerca do trabalho dos assessores, da atuação dos docentes e suas dificuldades no trabalho com o surdo. O registro do diário de campo está organizado no apêndice 1.

### **1. 2. Informações coletadas por meio de entrevistas informais com: dois docentes regentes (DR), duas docentes interlocutoras (DI) e a orientadora pedagógica (OP)**

Por meio de entrevistas informais no ano de 2013, foram coletadas as informações iniciais sobre a escola e as dificuldades que os professores enfrentavam. Essas informações

iniciais foram obtidas por conversas com a OP, obtendo os seguintes dados: caracterização da escola, organização curricular-pedagógica, trabalho da assessoria, alfabetização.

Depois, foram obtidas informações com uma DI, que atuava em uma sala de Ensino Fundamental I com dois alunos surdos. Uma segunda DI, que atuava na sala de Ensino Fundamental II, cuja aula foi observada em 2014, também comentou sobre o seu trabalho na escola. As entrevistas informais ocorreram durante o curso de Libras e o trabalho em campo. Assim, os docentes apontavam problemas e seus relatos foram ouvidos e questionados acerca do processo de ensino e aprendizagem e uso da Libras. Após essas conversas, as informações foram registradas no diário de campo e transcritas no apêndice 2.

### **1. 3. Observação em sala de aula**

Em 2013, foi observada a atuação de um DR em uma sala com dois alunos surdos do Ensino Fundamental I. Essa observação foi feita por cerca de meia hora, mas não teve caráter formal e sim informal de maneira que após conversar com a DR e ser atendida pela DI, durante o relato da DI foi possível observar a atuação da DR. Em 2014, a observação em sala de aula foi feita em uma classe do Ensino Fundamental II, com caráter formal, sentada dentro de sala com os alunos, de modo a observar a atuação dos docentes envolvidos e as manifestações do aluno surdo. Durante a observação foi feito o registro do que pareceu mais pertinente.

Dessa forma, em ambas as observações, foi utilizado um diário de campo, onde foram anotadas as principais características da atuação dos DR e da DI. As informações coletadas estão registradas no apêndice 3. Era intenção fazer a observação de uma aula na SR, mas não foi possível, pois, ela encontra-se desativada neste ano de 2014.

Foi solicitada em 2013, a observação de uma reunião de assessoria aos docentes, contudo a mesma, não foi autorizada.

### **1. 4. Entrevistas com a docente da Sala Recursos (SR)**

No ano de 2014, a docente da SR foi entrevistada, por duas vezes. As entrevistas foram gravadas e transcritas. A transcrição das entrevistas, na íntegra, estão no apêndice 4. As entrevistas foram semiestruturadas. O roteiro da primeira entrevista teve as seguintes questões norteadoras: Como é sua atuação para a educação do aluno surdo? Você acredita que a estrutura pedagógica da SR (duração, demanda de alunos, professor específico) auxilia o ensino e aprendizagem curricular do aluno surdo em sala de aula?

Após a primeira entrevista, surgiram dúvidas acerca de alguns pontos abordados pela docente da SR. Assim foi necessário fazer uma segunda entrevista, a partir das seguintes questões: O que vem a ser a Pedagogia Visual? Que recursos a SR utiliza (digitais, impressos)? Com que frequência ocorre a oficina de Libras? Os alunos surdos são retidos nas séries iniciais?

## **1. 5. Principais características da escola estudada**

A escola estudada foi intitulada “Escola Bilíngue”, a partir do ano de 2011, para funcionar como modelo no atendimento de alunos surdos, com o objetivo de utilizar a Libras e a Língua Portuguesa no processo educativo.

Essa escola iniciou um projeto para agrupar em um espaço escolar dito bilíngue que tivesse como principal objetivo proporcionar aos alunos surdos a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa.

A escola bilíngue era anteriormente uma escola estadual que foi municipalizada há cinco anos. Participam do processo ensino e aprendizagem: até três alunos surdos por sala, o docente regente (DR) e um docente interlocutor (DI).<sup>6</sup>

A escola possuía 20 alunos surdos distribuídos nas séries escolares de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2013. No ano de 2014, a escola possui 19 alunos surdos.

Os alunos surdos fazem aulas de alfabetização, aulas de Libras e aulas de reforço para tentativa de nivelamento com os demais alunos. Essas aulas acontecem na Sala de Recursos (SR).<sup>7</sup> Neste mesmo ano, a escola está passando por uma reforma total, tendo algumas dependências da escola como a Sala de Recursos (onde acontecem as aulas de Língua Portuguesa) desativada, sem previsão de quando será reativada.

A análise dos dados pesquisados na escola serão apresentados nos próximos três capítulos. O capítulo 2, intitulado “Por uma escola inclusiva e bilíngue para surdos” apresenta a concepção de surdez utilizada no trabalho, bem como algumas consequências históricas da educação dos surdos. Também a legislação que possibilita a educação bilíngue para surdos e

---

<sup>6</sup> Docente interlocutor difere do intérprete, pois este é responsável pela substituição de uma língua sobre a outra, já o DI é responsável também pelo ensino e aprendizagem. Porém, sua função ainda não está muito clara para os envolvidos no processo de educação de surdos desta escola.

<sup>7</sup> A SR é um local utilizado pelo ensino público, para as situações de inclusão, onde outro docente de educação especial atua como um professor de reforço para a superação das dificuldades e nivelamento com os demais. No caso da escola bilíngue, esse professor é o responsável pela aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa.

as perspectivas iniciais dessa educação são abordadas. Já o capítulo 3 foca na atuação docente e nas concepções de educação, integração e inclusão. E, finalmente, o capítulo 4 traz as limitações e possibilidades do ensino bilíngue para surdos. A construção desses capítulos, seguindo a lógica da interdisciplinaridade, se deu por reflexões teóricas, resultados de pesquisas na área e, também, análises e interpretações dos dados coletados durante a pesquisa.

## CAPÍTULO 2 – Por uma escola inclusiva e bilíngue para surdos

### 2.1. De qual surdez estamos falando?

O termo “surdo” é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo “existencial”[...] Existem também os “profundamente surdos”–, que não têm esperança alguma de ouvir qualquer fala, não importam que avanços tecnológicos imagináveis possam surgir. As pessoas profundamente surdas [...] precisam ler os lábios [...] usar a língua de sinais ou ambas as coisas (SACKS, 2010, p.17).

Diversas características podem ter a surdez. Pode ser congênita ou adquirida. Pode ser leve, moderada, acentuada, severa ou profunda. Pode ser unilateral (apenas um ouvido) ou bilateral. É possível compreender a relação entre decibéis e a qualidade do som por meio da figura abaixo:



**Figura 1-** Características da perda auditiva em relação à fala e aos sons específicos.

**Fonte:** <http://campus.fac.unb.br/especiais/item/2554-escola-publica-bilingue-para-surdos>

O intuito da presente pesquisa é entender como se configura o processo educacional do surdo dentro de uma escola que passou de regular a ser intitulada bilíngue. Dessa forma, a surdez acentuada, severa ou profunda a partir de 56 decibéis, em indivíduos que nasceram surdos ou ficaram antes do aprendizado da língua, será a que mais interessa, pois, tem relação direta com a necessidade de se adquirir Libras como primeira língua e com o ensino bilíngue para surdos.

Este recorte é importante, uma vez que, o surdo que já adquiriu a linguagem apresentará outra relação com o ensino e com a aprendizagem e de certa forma, a pessoa que nasce surda sem a aquisição de uma língua que é fonética, apresenta um desafio não apenas de comunicação, mas também de enquadramento e vivência de uma sociedade oral. Nesse sentido,

[...] las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos em el proceso de adquisición de los mismos.(BERNSTEIN, 2001, p. 25-26)

Os códigos – representados pela língua, linguagem – são usados para estruturar e reproduzir, por exemplo, a divisão de papéis e identidades, a divisão do trabalho, mensagens e como consequente, uma forma de controle social. Se um indivíduo não adquiriu a linguagem, como poderá entender o que se passa por trás da mesma?

Para Slomski (2012), não é a deficiência da surdez contida em si mesma que detém toda gravidade. As limitações e as consequências secundárias como a mudez e a dificuldade de aquisição da linguagem exercem fatores negativos para a criança surda. Assim, infere-se que a problemática maior encontra-se no meio social, que não proporciona a aquisição de uma língua, e não somente nos surdos.

Arendt (1986), afirma que na Antiguidade Clássica, ser livre representava não estar preso às necessidades da vida, não comandar e não ser comandado. Já em tempos modernos, a liberdade está atrelada à justiça, estar isento da desigualdade.

Certamente, nem toda forma de inter-relacionamento humano e nem toda comunidade se caracteriza pela liberdade. Reflexão interessante, pois, se pensarmos na constituição de grupos como o de pessoas surdas, a necessidade de se afirmarem como grupo ou comunidade, viabiliza a possibilidade de se firmar a busca pela liberdade, pelo reconhecimento de suas opiniões e desejos. A manifestação dos anseios desse grupo permite

um repensar nas ações das políticas públicas, permitindo um olhar de quem está inserido no grupo e não apenas um olhar com base em inferências.

## 2.2. Consequências históricas da educação dos surdos

A educação do surdo no mundo teve vários momentos durante a história. Em síntese, temos três propostas pedagógicas: o ensino oral puro, denominado *método oralista*; a utilização do *método combinado*- oral e linguagem de sinais; e mais atualmente, o *bilinguismo*, que significa a incorporação da Libras como língua essencial ao ensino escolar de surdos. Contudo, é significativo saber que a utilização de uma Língua de Sinais na educação, teve sua origem na Europa, na França primeiramente, e posteriormente em outros países, como Inglaterra e Estados Unidos. E o ensino para surdos franceses influenciou a história da educação dos surdos no Brasil (SOARES, 2005).

O *método oralista* utilizado na Europa após 1880 estendeu-se para o resto do mundo, e manteve na Europa e na América posição dominante por quase cem anos. Neste momento a língua de sinais, marginalizada, era usada em escolas residenciais especiais e associações ligadas à Igreja.

Após a década de 1960, a *comunicação total* englobava todas as formas de comunicação: língua de sinais, desenho, alfabeto digital, mímica etc., contudo, acabou por se reduzir a um *método combinado* (oral e gestual) também chamado de *bimodalismo*. Esse método também foi adotado no ensino de surdos no Brasil.

A partir da década de 1980, um movimento de reconhecimento da língua de sinais e da comunidade surda se firmou por meio de trabalhos científicos e mobilizou responsáveis para uma reformulação do ensino de surdos. Dessa forma, surgiu o *bilinguismo* abarcando a língua de sinais e uma segunda língua preferencialmente na modalidade escrita (PEREIRA; CHOI; VIEIRA; GASPAR; NAKASATO, 2013).

No Brasil, segundo o Instituto Nacional de Surdos (INES), o idealizador do Colégio Nacional para Surdos – Mudos foi um surdo francês chamado E. Huet, durante o império de D. Pedro II. Segundo Soares (2005), o atual INES no Rio de Janeiro, foi criado em 1857, sob a dominação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos.

Para Soares (2005), no decorrer da história do INES, as práticas voltadas à oralização dos surdos conceberam a substituição de um método pedagógico por um clínico, tendo como consequência o saber escolar relegado a segundo plano.

A influência da educação francesa para surdos no Brasil foi grande, uma vez que, muitos professores do INES, assim como seu idealizador Huet, trouxeram um ‘modelo francês’ para a formação do instituto no Brasil. Vale lembrar que a apropriação de modelos é uma forma de cegar os problemas característicos e específicos de cada povo, dessa forma entende-se que

[...] sempre encontramos a transferência de um povo ou grupo de povos para outros povos, de uma experiência histórica que foi transformada em um modelo pré-constituído. A história nos ensina, porém, que esta transferência de modelos [...] embora tenha permitido o florescer da escola e da cultura, provocou ao mesmo tempo a sua esclerose, a morte de velhas tradições e a perda da identidade deste ou daquele povo, estimulando dessa forma a divisão cultural e de classe[...] (MANACORDA,1989,p.351-352)

Essa apropriação de modelos resultou na possibilidade e no desenvolvimento de uma educação para surdos no Brasil, mas, após, mais de cento e cinquenta anos de criação do INES, o avanço na escolarização de surdos caminhou vagarosamente devido ao ensino oralista e outros problemas da educação brasileira. A baixa escolarização, o analfabetismo e o uso de Libras como meio de comunicação, ainda são desafios no que tange a escola pública e privada.

Segundo Slomski (2012) é possível entender o movimento histórico da educação de alunos surdos até o bilinguismo por meio dos seguintes acontecimentos sintetizados no Quadro 1.

<b>Período</b>	<b>Acontecimentos significativos</b>
Anos 1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse no estudo de Libras pelos linguistas brasileiros. Ferreira Brito, linguista, adota a sigla LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros.</li> </ul>
Anos 1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início dos estudos sobre abordagens bilíngues na surdez e surgimento das primeiras experiências bilíngues</li> <li>• II Congresso Latino-Americano de Bilinguismo, no Rio de Janeiro, em 1993. Reconhecimento da sigla LIBRAS, pela comunidade acadêmica, em 1993.</li> <li>• Em 1994, a linguista Ferreira Brito passa a usar a sigla LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (também existe a variação Língua de Sinais Brasileira) criada pela própria comunidade surda.</li> <li>• Declaração de Salamanca, 1994 que discutiu sobre os princípios, políticas e práticas na área das</li> </ul>

	<p>necessidades educativas especiais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Início das pesquisas sobre abordagem educacional bilíngue em escolas de Educação Infantil, sob a orientação da linguista Eulália Fernandes, no INES.</li> <li>• III Simpósio sobre Comunicação- DERDIC- Pensando a Surdez, em São Paulo, 1998.</li> <li>• V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em 1999, em Porto Alegre. Nesse congresso foi lançado os livros organizados por Carlos Skliar: Atualidade da educação bilíngue para surdos volume 1 e 2.</li> <li>• Regulamentação da Libras nos estados e municípios brasileiros: vem acontecendo desde essa década.</li> </ul>
Anos 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei 10.436 de 2002, que reconhece e legaliza a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão dos surdos no Brasil.</li> </ul>

**Quadro 1** – Síntese dos acontecimentos importantes no decorrer da história da educação dos surdos e do bilinguismo no Brasil.

Posto isso, é visto que, o bilinguismo, atualmente tem ganhado espaço e defesa justamente por ser um caminho de valorização da língua de sinais e um movimento de afirmação da cultura surda.

Contudo, entender a filosofia bilíngue e incorporá-la é algo difícil de ser atendido. Isso se dá pelo fato do método oralista ter sido utilizado por muito tempo e pelo ensino regular corresponder a um processo de ensino e aprendizagem que está muito centrado na oralidade, ou seja, na exposição da fala.

Para Quadros (2012), o ensino bilíngue para surdos demorou a se iniciar. E, a língua de sinais frequentemente, não é adquirida de forma espontânea, possibilitando a presença constante do português, principalmente de forma sistemática nas escolas. A criança tem acesso também, tardiamente, a Libras, devido a não oportunidade de encontrar adultos surdos que possam contemplar a sua aquisição como língua majoritária.

### 2.3. Legislação e bilinguismo

A lei 8.213 de 1991 que “Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências” (Lei de cotas) das pessoas com deficiência no mercado de trabalho é um importante marco legislativo, contudo, o ensino não abarcou anteriormente o preparo desses indivíduos. Não se trata de atender um pequeno número de pessoas, mas de

possibilitar condições para esses indivíduos cheguem ao mercado de trabalho gradativamente como outras pessoas.

A discussão que se pode fazer é de até qual ponto as cotas não reforçam o assistencialismo? E a instrumentalização do ensino criticado por Arendt (1986), não está intrinsicamente ligada a questão do trabalho e das cotas?

Como o trabalho está inter-relacionado com o ensino essa é uma importante reflexão, mas por ser multifacetada, caberia em outro estudo. Sendo assim, está citada para que possa ser compreendido o percurso histórico e político que envolve a educação dos surdos.

Outro importante marco seria a Lei 9.394 de 1996 que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (LDB), que aborda todos os aspectos da educação brasileira. Porém, não aborda o bilinguismo, apenas cita a necessidade da Libras, sendo que, a mesma, só foi considerada língua em 2002.

Para Demo (2012) a LDB concedeu muitos avanços, mas não tomou a sério o problema do ensino no país, apresentando apenas concessões sobre uma realidade que não se poderia mais ser ignorada. Isso se reflete na escola bilíngue, principalmente por ser pública e viabilizar facilmente essas concessões.

Com isso, a política que defende a renovação no sistema educacional é a mesma que pouco se renova, pois age por benefícios próprios, contrariando os interesses da população. Esse caminho permite que na escola, e com o aval da legislação, o aluno progrida a qualquer custo, mesmo quando não aprende. E, embora se insista em avaliações do rendimento escolar, o objetivo primeiro e último que deveria ser a aprendizagem é obscurecido pela má formação dos educadores, destituindo do compromisso de aprendizagem para com o aluno (DEMO, 2012).

Ainda sobre a LDB, a respeito do ensino inclusivo, Carneiro (2013) aponta que o surdo terá o atendimento com uso da Libras, no momento da aula. Assim, continua:

A expressão preferencialmente na rede regular de ensino tem a ver com a ideia de educação inclusiva, postulado consagrado na Declaração Mundial de Educação para Todos, firmado em Jontiem, Tailândia, em 1990, na Declaração de Salamanca [...], em 1994 e na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoa Portadora de Deficiência, em 2001. O Brasil é signatário de todos esses compromissos internacionais. (CARNEIRO, 2013, p. 72)

Nesse contexto, o fundamento do ensino inclusivo seria de que todos os alunos, sempre que possível devem aprender juntos, independente das diferenças, das dificuldades. A inclusão passa a ser um movimento educativo da sociedade mundial (CARNEIRO, 2013).

Contudo, ao abranger a educação inclusiva como um todo, a LDB não fez a discussão da inclusão de acordo com diferentes classificações, especificidades. Sendo generalista, não abrangeu a reflexão aqui discutida: um ensino pra surdos, bilíngue, que corresponda a outra modalidade de educação, que não caberia na conjectura da educação especial.

Para pensar essa nova modalidade de educação, a aprendizagem da Libras precisa estar acessível ao aluno surdo desde o momento da descoberta da surdez. A tentativa de resolver o não domínio da Libras está como meta, nas Atas da Assessoria de Educação Especial (AAEE) da escola pesquisada, para que a mesma seja incluída na Educação Infantil, mas não há nada concreto a respeito disso. A parceria com instituição de apoio também é uma tentativa. No entanto, tirar a responsabilidade política de criar caminhos para a disseminação das Libras nas escolas, utilizando outros mecanismos que não um dever do Estado para garantir uma possibilidade de melhora, acaba por dificultar e excluir mais os indivíduos que deveriam ser prioridade nesse ensino.

Nota-se que a escola funciona como uma concessão: concede aparatos para aprendizagem do surdo, mas não para o bilinguismo e supremacia da Libras. Incorpora a legislação e o projeto político-pedagógico, mas não compactua com a resolução dos problemas da escola.

A escola bilíngue é algo diferenciado, novo, mas que insiste em reproduzir os antigos problemas na educação dos surdos. Não deve ser uma escolha, nem uma concessão: uma escola que se intitula bilíngue deveria ao menos garantir um ensino centrado no surdo, na língua do surdo e com isso caminhar para o aprendizado escolar.

## 2.4. Perspectivas de uma escola bilíngue

O ensino bilíngue nas escolas e como uma vertente da educação de surdos se iniciou solidamente na década de 1990. Nesse sentido, a educação bilíngue para surdos já vem sendo discutido desde a década de 1980.

É a partir do reconhecimento da Libras como língua que o bilinguismo ganhou mais notoriedade. Segundo Slomski (2012), no Brasil, algumas escolas atualmente desenvolvem experiências consideradas bilíngues ou atuam nessa frente, sendo consideradas escolas que incorporaram e defendem o bilinguismo. No quadro 2, abaixo, as escolas citadas pela autora são apresentadas por estados:

Paraíba	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola Especial para Surdos de Campina Grande</li> </ul>
Rio Grande do Sul	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola Especial para Surdos Hellen Keller;</li> <li>• Escola Especial para Surdos, Lilian Mazon;</li> <li>• Escola Especial para Surdos Concórdia;</li> <li>• Escola Especial para Surdos Padre Réus</li> </ul>
Rio de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)</li> </ul>
Santa Catarina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola para Surdos</li> </ul>
São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituto Educacional São Paulo (IESP), da Divisão de Educação e Reabilitação dos distúrbios da Comunicação (DERDIC);</li> <li>• Escola para Crianças Surdas Rio Branco</li> </ul>

**Quadro 2** – Escolas com experiências consideradas bilíngues/escolas para surdos.

**Fonte** – Slomski, (2012)

Essas escolas em sua maioria surgiram a partir de um trabalho com surdos, não pela defesa do bilinguismo, mas pela história da educação dos surdos até se chegar ao ensino bilíngue. Também há mais escolas que atendem o surdo, porém, não têm proposta bilíngue.

Para Slomski (2012), o ensino bilíngue presente nessas escolas precisa estar centrado no aluno (isso acontece por meio do bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa), e assim o conhecimento que ele tem da língua vem a ser o ponto de partida, a prática social.

É claro que isso precisa estar muito bem alinhado à realidade de cada escola. Partir de um contexto escolar onde o surdo não possui conhecimento em Libras (ou um

conhecimento restrito) passa a ser mais urgente de ser resolvido do que introduzir um bilinguismo “à força”.

A simultaneidade do aprendizado das duas línguas também passa a ser um problema. Isso acontece, pois, dificilmente, em um ensino simultâneo, a Libras ganhará status de primeira língua, uma vez que, não se pode fechar os olhos, de que no ensino a língua portuguesa é predominante e o ensino é sempre mais oral do que visual.

Nesse sentido, entende-se que uma escola é bilíngue se contemplar as duas línguas, (em primeiro lugar a Libras e posteriormente a LP) e atender o mesmo ensino comum e escolaridade para os alunos surdos de forma que a especificidade da surdez seja uma característica e não um problema.

A dificuldade expressa tanto pela DR e pela DI está contida em situações provenientes de algo novo, pautado em um ensino oral, em uma língua fonética e um processo de ensino e aprendizagem que sobrepõe a oralidade em detrimento a outras formas e os demais problemas que envolvem a sala de aula, particularidades, outras formas de dificuldade de aprendizagem etc.

Na instituição escolar pesquisada, sob forma de discurso, é visto que a Libras é considerada primeira língua. Mas se ela não está estabelecida como primeira língua para os alunos surdos que chegam à escola bilíngue, é difícil vivenciar esse pressuposto. A professora caracteriza o seu trabalho:

Primeiro todo esse conhecimento de mundo que a gente consegue embasar, traz ainda a compreensão através da Libras, entendeu? E ele tem toda parte para discutir em Libras, aquele conhecimento novo, aprendizado, aquela nova teoria que ele acabou ... o que ele achou, o que não achou...o que um colega pode conseguir...então, tem a roda de conversa em Libras... ele ainda não vai para a escrita coletiva na lousa...porque...como ele vai escrever em uma língua que não é dele?  
(Professora)

Como as línguas acabam sendo ensinadas simultaneamente, e a LP domina o processo de ensino pelo professor regente, não há como evitar que a LP e o contexto de aprendizado oral acabem sobrepunando a Libras, que não ocupa, nesse contexto, o posto de língua majoritária.

Quadros (2004) propõe justamente isso: ensinar LP como segunda língua, mas dando a ela o posto de primeira língua. A LP está presente nas aulas, na comunicação, nos

corredores da escola. Seja de forma oral ou escrita. A Libras não tem o status de primeira língua. Ela não chega como a língua primária dos alunos e a própria escola tem dificuldade de atender e fazer esse movimento. O foco da escola bilíngue acaba por se sobressair no ensino da LP, na modalidade escrita. Em uma das atas de 2013 está escrito:

No laboratório de aprendizagem foi constatado que não é possível esperar que o aluno se desenvolva na Libras e depois na LP escrita. O ideal seria isso, mas no real o aluno deve estar exposto ao texto. A fluência vai acontecer trabalhando as duas línguas articuladamente. A aquisição da LP é através da leitura na modalidade escrita que acontece na SR (Ata, 2013).

Mesmo que tenha sido observada certa interação com o uso de Libras e do Português sinalizado, não se pode garantir que a sala de aula seja um espaço bilíngue, pois privilegia um ensino oral e a língua dominante é a LP.

Os projetos bilíngues de educação para surdos, não podem se contentar apenas com a utilização das duas línguas que acabam por corresponder a dois grupos diferentes com percepções de mundo diferentes. Dessa forma, a educação dos surdos continuará sendo baseada em um contexto assimétrico de poder e saber. (SKLIAR, 2013a).

Nesse sentido, não se trata apenas de incorporar as duas línguas, mas de proporcionar o aprendizado de ambas de forma que garantam a aprendizagem e a comunicação do surdo em nível de igualdade com o ouvinte. Se apenas a utilização da Libras é uma dificuldade, um bilinguismo em que não conceda a aprendizagem de duas línguas, a valorização da língua do surdo e conseqüentemente o prepare para as interfaces da comunicação e do conhecimento, é passa a ser algo desnecessário à educação do surdo.

## **CAPÍTULO 3 – A educação bilíngue em questão**

### **3.1. Atuação docente em uma escola bilíngue**

A partir das falas informais de professores da escola bilíngue estudada foi percebido que os professores não se consideram totalmente preparados para lidar com alunos surdos e a escola engloba não só os desafios da inclusão, mas também os problemas inerentes ao ensino, tais como alunos indisciplinados, alunos com dificuldades de aprendizagem e apropriação de metodologias para trabalhar com o surdo, exigências dos pais, entre outros.

Quando falamos de inclusão escolar, não podemos isolar a formação do professor: essa formação é parte responsável para as escolhas e as conquistas no campo educacional. Há efetivamente uma formação que abarque em sua totalidade a questão da inclusão ou de um ensino para surdos, no entanto, trata-se de algo segregado, uma vez que funciona em cursos separados da primeira formação do professor. Se falarmos de inclusão, o “aprender juntos” significaria preparar o professor de maneira que ele tenha competências e habilidades para lidar com todos indistintamente e que acima de tudo busque constantemente superar seus preconceitos.

Ainda sobre a formação docente entende-se que:

Para desenvolver o seu conhecimento, o futuro profissional da educação precisa verificar quais são as práticas competentes da escola e aprender com elas; ter o conhecimento do funcionamento interno desta difícil engrenagem mobilizada no interior das escolas. Não é fácil transpor esse desafio. Conceber estruturas de formação que venham favorecer a troca, a cooperação e ações auto-organizadas pelos profissionais envolvidos, supõe muita tenacidade, persistência e crença no possível, que é promover o humano e em especial, elevar a qualidade na formação profissional daqueles que objetivam o aprendizado da docência (CASTRO, 2004, p.126).

O desafio docente, mesmo que hoje ainda exista a especificidade para a formação do professor de educação especial<sup>8</sup> é, segundo Setton (2011), o de viabilizar e incentivar o

---

<sup>8</sup> Mesmo que a formação do professor seja separada em educação especial ou educação regular, entendemos haver um processo inclusivo quando o professor e a escola estão lidando com a diversidade. Isso corresponde à formação, acompanhamento e disponibilidade de uma equipe como forma de apoio para esse docente.

aprendizado e o pensamento. Sua atuação deve ser centrada na gestão dos saberes e de suas trocas. A função de difusão do conhecimento não está mais centrada no professor, pois, a sua função, além de aprender junto com o aluno, corresponde a mediar os caminhos da aprendizagem.

O papel do professor é significativo quando compreende que é de fato sua função entender, aceitar e estar aberto à diversidade. Dessa forma, não caberia a formação docente separada para indivíduos com necessidades especiais ou não. Contudo, no caso do professor que trabalhará diretamente com o aluno surdo ou com a pessoa surda em instituições não escolares, o seu preparo deve corresponder a aceitação do surdo e confiança em sua capacidade de aprender. Além disso, deve também estar aberto ao estreitamento da comunicação, isto é, à utilização da Libras como ponto comum de interação.

Assim, o professor pode, para Castro (2004), ter clara sua opção por ser um professor-formador, que faz escolhas subjetivas, mas que compõe sua base teórica, didática e metodológica. Poderá utilizar da observação para refletir nas próprias práticas e buscar atingir de forma efetiva seus objetivos focando sempre nos seus alunos.

Para Silva (2010), o sucesso da inclusão escolar não depende apenas de professores dedicados, competentes e com vontade de introduzir mudanças em sala de aula para atender às necessidades educacionais especiais dos seus alunos, mas de outros sujeitos que poderão compor o trabalho de inclusão.

Existem casos, em que o professor necessita de apoio de outras áreas como psicopedagogia, psicologia, fonaudiologia etc., necessitando que no ambiente escolar isso aconteça de fato, quer no ensino público ou no privado. Em relação ao trabalho com surdos, entende-se que:

[...] há uma complexidade maior quanto à organização de experiências para favorecer o aprendizado dos conteúdos das matérias [...] em grupos que foram observados, havia uma discrepância em relação à idade, ao grau de perda auditiva e ao desenvolvimento da linguagem oral. A maioria não havia adquirido a língua oral em nível suficiente para acompanhar um ensino baseado na exposição oral do professor [...] A partir disso, pode-se afirmar que há uma falha de adaptação mútua entre quem ensina e quem aprende e que, portanto, o erro da educação especial talvez esteja no fato de ela não considerar as capacidades, as dificuldades e os propósitos daqueles que pretendia ensinar (OLIVEIRA, 2004, p.168-169).

A dificuldade de se atuar com a deficiência é usá-la na proposta de ensino e aprendizagem como ponto de partida. Nesse movimento, os professores não conseguem

iniciar o aprendizado e muito menos chegar a um ponto final, pois a perda ou incapacidade exerce maior influência no ensino do que os mecanismos que possam atingir as capacidades desses alunos.

Slomski (2012) aponta que as metodologias no Brasil para o ensino de surdos ainda são oralistas. Essa prática defende que a audição e a capacidade de falar são necessárias para o desenvolvimento intelectual e da linguagem, resumindo o trabalho escolar a um treinamento, e a aquisição do conhecimento e do discurso é mais articular do que reflexivo.

A dificuldade no ensino bilíngue é romper com a oralidade como principal instrumento de aprendizado, uma vez que, durante toda a formação docente, o professor participou de uma formação oral, dominou uma didática oralista e atribuiu grande parte do ensino e aprendizagem a um caráter oral.

Especificamente esse ensino expositivo-oral pode ainda acontecer na escola pesquisada pelo fato da DR e até de alguns DI não possuírem fluência em Libras<sup>9</sup>. Para a professora entrevistada a falta de profissionais especialistas está intrinsecamente ligada a não valorização profissional e econômica: “(...) hoje nós não temos profissionais adequados na área ...o meu salário é igual, ou seja, a gente não é reconhecido enquanto especialista, então por que eu vou fazer, entendeu?”

E por esse caminho a legislação burocrática dificulta o acesso a aprendizagem, formação e atuação em Libras, o que, na prática, leva à continuidade dos problemas deixados pelo ensino excludente e oralista da história dos surdos.

Sobre as dificuldades do cotidiano de trabalho, a professora entrevistada aponta:

Assim a gente precisou dar o conhecimento em Libras para eles primeiro, então, minha filha, foi assim muito difícil, não foi fácil. Por isso, eu falo para você, o trabalho da escola bilíngue é um trabalho diferenciado, porque o professor faz o exercício de pensar em Libras e automaticamente o aluno vai fazer o exercício em português e ali a união das duas línguas e a comunicação é estabelecida e o surdo consegue interagir no meio, tá conseguindo compreender o que está em sua volta se ele não aprende na língua dele, o que está acontecendo se não é explicado na língua dele? Como o surdo vai dar conta da escolaridade então... (Professora)

---

<sup>9</sup> É importante ressaltar que a maior parte dos docentes interlocutores da escola tem fluência em Libras. Quando não é possível adequar um docente com fluência, a escola acaba por incorporar professores em fase de aprendizagem da Libras.

Mesmo com um trabalho da assessoria, do setor de Educação Especial da cidade e de professores especializados, o desgaste e a desvalorização dos professores são visíveis. A não responsabilização por nenhuma das partes envolvidas é percebida e interfere diretamente no trabalho escolar. Nesse sentido, a professora afirma:

Você acaba substituindo, dividindo a responsabilidade...você pode dizer assim, ah...o balde não era meu, o balde é da faxineira, a faxineira vem e fala, não o balde não é meu, o balde é do guarda, enfim, o aluno não é de ninguém, né? O problema não é de ninguém? A solução também não requer a mim, né? (Professora)

A fala da professora acima mostra claramente que a educação do surdo é um “problema de empurra-empurra”. Se a questão é a Libras, por que os representantes em Educação Especial da Secretaria de Educação e a consultoria especializada não apontaram ainda que a possível eficácia nesse processo partisse de um trabalho com Libras iniciado na Educação Infantil e consequentemente sua continuidade no Ensino Fundamental?

Mais que isso, é preciso entender que a Libras para se estabelecer como primeira língua depende de políticas públicas que desenvolvam um trabalho que tenha a intenção de atingir o centro do problema: dar mais espaço para o surdo e para a utilização da Libras. Se o não domínio de Libras é um problema, por que não resolvê-lo de forma específica, ensinando Libras?

Dorziat (2013) nos lembra que no decorrer da educação dos surdos no Brasil, os cursos de formação para professores focavam em métodos específicos de ensino: Oralismo, depois a Comunicação Total e, posteriormente, o Bilinguismo. Dentre essas três propostas, a última é a que contemplou de forma menos distorcida as questões linguísticas, contudo, aparentou (e aparenta) certa incompatibilidade com as questões epistemológicas mais amplas, as concepções de homem, de educação e de realidade que deveriam permear as ações dos professores na sala de aula.

A própria formação profissional do professor de alunos surdos, ainda, atualmente apresenta dificuldade em contemplar as peculiaridades da surdez, como dominar Libras e se adequar ao bilinguismo do surdo. Nesse contexto, estudiosos do bilinguismo têm procurado desvincular das ideias clínicas envolvidas no ensino de surdos e tentam instituir um espaço específico, adotando uma perspectiva multicultural. A grande dificuldade está em como desenvolver um trabalho em sala de aula, correndo o risco de buscar mais um método

redentor de problemas que afetam o ensino, do que a inclusão de um ensino do surdo e para o surdo. (DORZIAT, 2013)

Com isso, os obstáculos que aparecem podem corresponder a um desvirtuamento de caminho. Concentra-se o tempo em aplicar e direcionar o ensino bilíngue a um método que detenha a resolução da baixa aprendizagem dos surdos, porém, como consequência deixa velado o centro do problema e com isto, não atendem as peculiaridades do surdo desvinculadas da primazia do ensino oral e acabam por obter foco na língua portuguesa.

Outro problema seria que, para efetivar um ensino bilíngue, o professor precisaria ter domínio da Libras, de forma a evitar o foco no oralismo, mas isso ainda é um obstáculo na educação de surdos, pois

Além da escassez de profissionais com o domínio suficiente na Língua de Sinais, existem ainda outros aspectos dificultadores, como: a inexistência de estratégias e recursos que facilitem o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua e da Língua de Sinais como primeira língua para alunos surdos, também a dificuldade para ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua, onde a discussão está na opção pela modalidade de língua a ser favorecida: a escrita a oral ou ambas? Essa dúvida deriva do fato da fala envolver um trabalho árduo e demorado que às vezes não resulta em benefício para os surdos. (SLOMSKI, 2012, p. 109)

A própria professora entrevistada apontou as dificuldades dos cursos de graduação Letras /Libras e sobre a pós-graduação em Libras: “(...) o problema é se a pessoa fizer só a pós sem ter vivência, não vai ter fluência. Ou seja, em vez de melhorar, piora.”

Sobre a formação de profissionais habilitados em Libras, sabemos que até 2014, a certificação em Libras é dada por meio de um exame feito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), chamado *ProLibras*. A partir de 2015 essa certificação será substituída pela conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação em Libras. No entanto, esse processo ainda está em construção e apresenta algumas lacunas.

Pela Lei 5626, o ensino deve privilegiar a aprendizagem da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. Dessa forma, pode o ensino bilíngue focar em estratégias de aprendizado da segunda língua escrita, assim como também da Libras.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> A Libras possui modalidade escrita, mas é uma similar a Língua Portuguesa. Embora seja considerada língua por justamente ter uma gramática própria, mas que possui certa similaridade com a gramática da Língua Portuguesa.

Isso está claro para o ensino bilíngue. A grande questão é a primazia dada a LP oral seja de forma intencional ou não, pois professores que não dominam Libras, que não a utilizam como principal instrumento para aprendizagem dos alunos surdos, provavelmente, (mesmo que não intencionalmente), focarão em um ensino mais oral do que de sinais.

De qualquer forma, a atuação docente em um ensino bilíngue precisa estar concatenada com algumas questões importantes e que podem servir de ponto de partida para a atuação docente. Para Slomski (2012), cabe refletir por meio das seguintes questões: A educação dos surdos no Brasil está centrada em quem? Nos alunos surdos ou nos professores ouvintes? De quem é a língua de instrução? Do professor ouvinte ou do aluno surdo?

O principal objetivo da incorporação do surdo na escola é que seus professores tenham altas expectativas com relação a esses alunos, incorporando estratégias que eliminem as barreiras de aprendizado e comunicação existentes. Dentre essas estratégias, Silvestre (2007) propõe: formação de professores a respeito da surdez e da comunicação; atividades para facilitar a aprendizagem emocional; atividades que respeitem a diversidade cultural e das peculiaridades da comunicação dos surdos; atividades que facilitem a comunicação entre todos os alunos.

Assumir uma postura bilíngue não pode ser considerado apenas como uma mudança didático-metodológica, mas diz respeito a se rever como profissional, como pessoa. Sem esse movimento de decisão, as mudanças não passam de pequenas reformas técnicas, legislativas, e nesse caminho destituídas de algum sentido (SLOMSKI, 2012). Cabe às políticas públicas proporcionarem não só a integração do surdo, mas também sua inclusão. E cabe ao professor lutar principalmente pelo acesso do surdo ao conhecimento.

Para Skliar (2013a), a dificuldade da inserção da Libras corresponde ao fato de que essa língua não é a língua dos professores e dos profissionais ouvintes. O problema, nesse sentido, não é a oposição entre língua de sinais e língua de ouvintes, mas o poder linguístico dos professores e o processo consequente de “deseducação”.

Do ponto-de-vista prático, a escola pesquisada apresenta algumas limitações da atuação docente na própria estrutura da escola. Por exemplo, o atendimento, na Sala de Recursos, em grupos de 10 alunos surdos em diferentes níveis de domínio da Libras, dificulta o trabalho, principalmente a respeito da aquisição da Libras e da LP na modalidade escrita.

Além disso, o DI atua como um professor de atendimento pessoal, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, a figura do DI é imprescindível. Na escola, não há evidências de aprendizagem do surdo sem o DI, concentrando o ensino escolar do surdo na atuação do DI.

Assim, se os alunos possuem um professor regente por disciplina, a aprendizagem do surdo fica ao critério da atuação do DI. Isso porque nas aulas observadas, o DR ensina normalmente utilizando a oralidade, não há tanta interação com o aluno surdo e com a Libras, não há reforço ou exclusão de sua presença. Não ocorre principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental, a interação bilíngue do professor regente. As aulas são expositivas, usam da leitura e escrita, atendem a grade curricular normal. A presença da Libras é pontual com a DI e o aluno surdo. Há pouco diálogo entre ouvintes e surdos. Fica evidenciado que a fluência em Libras é só mesmo da DI.

As oficinas de Libras são um espaço importante para o convívio com a língua, porém um dos maiores problemas é que esta não se configura como primeira língua dos surdos nesse espaço escolar. Foi observado que a utilização da Libras se resume a interação com a DI, com a professora da SR e nas oficinas de Libras, mesmo assim dependendo do grau de domínio da Libras pelo aluno.

Foi percebido também que as oficinas de Libras (que ocorrem duas vezes na semana com todos os alunos - ouvintes e surdos e só com os alunos surdos) não estão sendo suficientes para o aprendizado da Libras. Não se vê a Libras como possibilidades de comunicação nos corredores da escola. Mesmo que se note uma intenção de integrar os alunos na língua dos surdos, o uso efetivo das duas línguas pelo surdo não acontece. E ainda, o aprendizado da Libras acaba também não sendo foco, pois existe uma concentração difusa das atividades: Libras, Língua Portuguesa, reforço dos conteúdos disciplinares e aulas regulares, tudo acontecendo simultaneamente.

Essas questões da dinâmica escolar para o ensino dos surdos nos leva a pensar sobre as concepções educacionais que embasam tal estrutura. De qual escola estamos falando? Quais expectativas existentes na aprendizagem do surdo? Qual o objetivo da escolarização do aluno surdo?

### 3.2. De qual educação estamos falando?

O conceito de educação<sup>11</sup> é algo amplo e complexo, assim como, também, o ensino presume diversas concepções pedagógicas e metodológicas que seguiram diversos caminhos na história da educação. Para Ghiraldelli Junior, (2009, p.13):

O termo “educação” tem sua origem em duas palavras do latim: *educere* e *educare*. A primeira quer dizer “conduzir de fora”, “dirigir exteriormente”; a segunda indica “sustentar”, “alimentar”, “criar”. O sentido comum é o de “instruir” e “ensinar”, mas com conotações diferentes que já indicam posturas pedagógicas diferentes. A derivação dupla da palavra deixa entrever dois grandes caminhos da filosofia da educação ocidental: por um lado, o ensino baseado em regras exteriores em relação ao aprendiz, por outro, o ensino dirigido no sentido de incentivar o aprendiz a forjar as suas próprias regras.

Os conceitos apresentados pelo autor sobre os dois caminhos dos quais aponta, tem importante fundamento para essa discussão. Trata-se de pensar em um ensino que não compactue com regras hegemônicas, mas que seja baseado na construção de uma escolaridade com autonomia e criticidade.

Esse talvez seja o maior desafio da educação formal: desvencilhar-se de propostas indutivas de que a educação e o ensino resolverão diversos problemas sociais, que se produzem e reproduzem em larga escala distantes da realidade do ensino formal, do ensino inclusivo ou de outro ensino, como o bilíngue.

A educação, não é uma simples transmissão da herança de antepassados, mas um conceito amplo, que abarca o desenvolvimento intelectual, físico e moral com o intuito de transformação social.

Aranha (1989) aponta que a educação não está separada da vida, nem pressupõe a preparação para a vida, ela está contida na vida de todos. Nesse sentido, não há como analisar os fins da educação, nem garanti-los, mas é possível valorizar o indivíduo no movimento instável que é o ensino. O movimento educacional abarca a expansão do aluno como pessoa participante dentro de um determinado grupo social, de crenças, de determinada ideologia. Na

---

<sup>11</sup> O conceito de educação utilizado nesta pesquisa está relacionado à educação formal, ou seja, escolar.

escola a instabilidade é real, pois, ela pode funcionar como reprodutora e contraprodutora dessa ideologia. Não é diferente com a inclusão. O aluno vivencia esse movimento que pode ser excludente ou não, persuasivo ou não. De qualquer forma, esse movimento não está livre de conflito e de encontro com a realidade que está posta.

Assim, a escola não deve ser entendida fora do contexto social e econômico que está inserida, uma vez que, cobrada sua mudança, é porque a própria sociedade precisa de outra educação. Nesse sentido, o sociólogo suíço Perrenoud (2002, p. 13), em uma de suas conferências feita no Brasil e que originou um de seus livros afirma que:

[...] ainda que frisemos o vínculo entre a política e as finalidades da educação, por um lado, e o papel e as competências dos professores, por outro lado, não nos parece útil ampliar a lista das características de uma escola ideal até chegar a um *no man's land*, onde a liberdade de expressão equivalha a ausência de poder. O que será colocado em prática depende da luta política e dos recursos econômicos [...] O pensamento e as idéias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil [...] A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante.

Para o autor a questão não é apropriação de qualquer ideia, mas a forma como as mesmas serão utilizadas dentro do espaço escolar. Com isso, um dos principais problemas quando se pensa em uma escola inclusiva é o fato de se reproduzir esse modelo de exclusão já posto na sociedade. Se as políticas públicas exercidas na escola e para a escola tiverem intenção de lutar contra a acomodação dos problemas, o ensino, principalmente o acesso a ele, terá boas perspectivas para o futuro. Por outro lado, se continuar com a procrastinação do enfrentamento das dificuldades, o resultado ainda será um espaço escolar de manifestação da dominação e não um espaço de transformação social, aquisição de conhecimento e autonomia.

Aranha (1989) aponta que o saber está relacionado com a transformação do mundo e de si mesmo. O saber escolar deve ser pensado a partir do compromisso com o saber acumulado de uma sociedade. A escola não se caracteriza apenas como transmissão do saber, mas também como local que propicia a crítica e a recriação do saber. A autora complementa que para ter caráter democrático a escola deveria ser um local acessível, com a intenção de minimizar as injustiças daqueles que nela estão. No caso do ensino de surdos, um grande problema de acesso seria a dificuldade na comunicação, uma vez que a escola se estrutura em um método oral que não é acessível, normalmente, ao surdo.

Essa afirmação apresenta um caminho importante de se pensar a educação, a escola e a inclusão escolar de pessoas surdas. Essa é a função da escola: dar ao surdo acesso ao saber acumulado e propiciar possibilidade e espaço de recriação do saber, de valorização de suas competências e habilidades que possam surgir no decorrer de sua formação.

Segundo Arendt (1986) a escola é uma local de possibilidades e não de certezas absolutas. A instituição escolar é um *pars vestrum*, isto é, parte de vós, a escola representa uma parte de nós, na formação do indivíduo, mas não é a sua totalidade.

Mesmo sendo um espaço de incertezas, de acomodação e reprodução de uma exclusão já posta pela sociedade, a escola pode sim se esforçar em promover a inclusão, tendo como papel dar acesso ao ensino curricular e aquisição do conhecimento, principalmente o conhecimento essencial para dar sequência a vida escolar e a comunicação, que é um elemento fundamental para viabilização da aprendizagem, das trocas e das interações entre pares ou não.

Para qualquer indivíduo, se comunicar é um fator importante na construção de sua identidade e de suas relações sociais. A linguagem é responsável por caracterizar e valorizar grupos, possibilitar a sua expressão cultural, mais que isso, é imprescindível na constituição subjetiva do ser humano.

A desvalorização da língua de determinado grupo tira-lhe a oportunidade de entender que a linguagem pode influenciar uma sociedade de forma negativa ou positiva. A manipulação também está expressamente relacionada com a comunicação e a construção das bases sociais.

Nesse contexto, as práticas docentes da educação brasileira baseadas em teorias pedagógicas voltadas para “o fazer” do que para “o conhecer” (tecnicismo, educação pela construção), ainda que com uma concepção mais crítica e autônoma para o aluno, não corresponderam a realidade educacional e os seus problemas específicos, tais como salas superlotadas, não reprovação, não aquisição do mínimo como estar alfabetizado. Ao invés de conseguir resolver alguns pontos centrais dos problemas educacionais como a questão da inclusão e o analfabetismo postergaram e continuaram a reproduzir os problemas e a negligência das minorias que mais tinham dificuldade de acesso e permanência na escola.

A educação escolar não pode ser dirigida por uma visão limitada que apresenta por meio de teoria e propostas pragmáticas a confirmação de algo que não pode ser palpável,

direcionado a um fim utópico. Assim, reforça Arendt (1986, p. 54) que: “A ruptura em nossa tradição é agora um fato acabado. Não é o resultado da escolha deliberada de ninguém, nem sujeita a decisão ulterior”.

A autora defende que, essa ruptura com a tradição propiciou uma organização burocrática de massas, baseada no terror e na ideologia, criando formas de governo e dominação e, conseqüentemente, influenciando, negligenciando e manipulando as políticas educacionais, isto é, a educação como um todo. Outra importante questão apresentada por Arendt (1986) se refere à substituição do aprendizado pelo fazer. Essa ideia pragmática em detrimento à aquisição do conhecimento, também desvinculou a possível libertação do sistema educacional de uma ideologia conservadora, isto é, contribuiu para que se desvalorizasse o conhecimento e supervalorizasse a prática. Um exemplo claro no Brasil são os cursos técnicos, que, em grande escala, preparam o aluno para o “fazer” e não para o “saber”. Assim “(...) a intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais (...)” (ARENDRT, 1986, p. 232)

A instrumentalização como foco do aprendizado escolar proporcionou certo esvaziamento da função real da escola. Essa instrumentalização se tornou o objetivo maior para a inclusão: substituir o aprendizado de conhecimento por preparação instrumental, caso isso fosse alcançado, já seria um grande feito. A escola se dedicou a instrumentalizar e ensinar técnicas que viabilizassem a aprendizagem prática, e não se deu conta que a teoria e a prática são dois momentos essenciais da aprendizagem e só possuem sentido se constituírem um movimento dialético.

Contudo, entende-se a importância de um ensino para além da instrumentalização e da assistência. Defende-se a inclusão dos sujeitos na instituição escolar e, no caso dos surdos pensar e repensar em um ensino que os valorize e seja construído dentro de suas configurações comunicacionais, iniciando assim pela valorização e pela difusão da Libras.

No caso da escola pesquisada, o que ocorre dentro de sala de aula observada é uma interação do surdo que acontece em qualquer espaço não bilíngue. A LP e a oralidade estão à frente da aprendizagem, caracterizando um percurso pouco transformador na educação do surdo.

Como afirmou Quadros (2004), o ensino bilíngue e a valorização da Libras aconteceram tardiamente, o que ainda apresenta problemas para o ensino: pouca difusão, poucos profissionais com fluência etc.

A educação ou ensino inclusivo que se defende tanto nos dias de hoje e foi ganhando espaço na história do ensino no Brasil é para Skliar (2013a) a condução a um problema, pois, ao se falar sobre a inclusão dos surdos na escola regular, do que está sendo falado? De inclusão, de assimilação, de quais surdos incluídos? Nesse sentido, o autor defende a inserção do ensino para surdos em um ensino que não seja o ensino dito inclusivo.

Embora no decorrer da história do surdo, sua aprendizagem esteja relacionada ao ensino inclusivo (a legislação aponta isso). Para Skliar (2003), esse foi um dos aspectos que dificultou a difusão de um ensino para esses alunos e conseqüentemente um ensino bilíngue que pudesse ater-se à inclusão de fato e à valorização da Libras. Dessa forma, por meio da figura 2 abaixo, é possível caracterizar o ensino bilíngue dentro do contexto educacional segundo a concepção de Skliar (2003).



**Figura 2-** Explicação de como o ensino bilíngue para surdos precisaria estar inserido no contexto da educação.

A análise da figura nos mostra que não se trata de excluir os diversos elementos que compõe e influenciam a configuração da escola: a legislação, as questões sociais, culturais, as

ideologias. Mas é apenas um esboço para entender de onde parte o ensino de surdos para que possa vir a ter sucesso.

Skliar (2003) enfatiza que o ensino bilíngue não é uma vertente da educação inclusiva, mas uma forma de incorporar um ensino que é diferente de um ensino expositivo-oral. Essa viabilização se caracteriza por uma substituição e não uma adaptação como acontece nos casos de inclusão: adaptação curricular, física, atividades diversificadas, reforço etc.

Não se trata de incluir e aplicar simbolicamente a legislação partindo do pressuposto de que a surdez é uma forma de educação inclusiva que se apresenta pela integração física, adaptação curricular e um intérprete. Anterior a tudo isso (se for de fato consolidado), a educação do surdo precisa partir da consideração da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. Para tanto, é preciso garantir a aprendizagem da Libras na primeira infância.

Assim, caberia a escola promover o ensino bilíngue, como uma modalidade da educação. Mais que isso, é necessário transformar o ensino oralizado e inclusivo em bilíngue, de modo a usar as duas línguas e garantir a mesma aprendizagem curricular, ou seja, a mesma escolaridade até os níveis superiores de ensino ao aluno surdo da mesma forma que a qualquer outro aluno.

### **3.3 Integrar ou incluir?**

Os termos integração e inclusão podem até ser considerados sinônimos. Porém, faz-se necessário ater-se a outros sentidos, como Sanches e Teodoro (2006) apontam acerca da distinção entre integração e inclusão de alunos com deficiência.

Sanches e Teodoro (2006) afirmam que na educação portuguesa (que apresenta similaridades com a educação especial no Brasil), após os anos 1960, se despreendeu do caráter médico-assistencial da educação especial. Nesse contexto, a integração escolar funcionou como um subsistema dentro do ensino regular, importando professores de educação especial para atuar como professores regulares, tendo como resultado o desenvolvimento de

ações possíveis e transitórias para a adequação do aluno com deficiência dentro dos moldes regulares de ensino.

No Brasil, foi ensaiado após a Declaração de Salamanca<sup>12</sup> ou até em momentos anteriores, o rompimento assistencialista do ensino inclusivo, mas o que ainda tem ocorrido é uma escola que tenta integrar o aluno a um modelo regular de ensino, sem alterá-lo em nada, e acaba por reforçar a exclusão ou apenas “encaixá-los” em um mesmo espaço físico.

É preciso estar atento à configuração que se dá ao termo inclusão. Visto que o seu uso virou moda nos campos social e educativo, o que dificulta sua compreensão e as ações de ajuste e efetivação da participação escolar dos alunos que ainda encontram-se excluídos desse processo (SANCHES; TEODORO,2006).

É por esse caminho que Quadros (2012) mostra que, no caso do ensino bilíngue para surdos, a Libras não teve sua importância como a língua fundamental de aprendizagem e comunicação, permitindo no espaço escolar que a Língua Portuguesa ocupasse um lugar majoritário e, dessa forma, se transformasse em segregação daqueles que têm dificuldade de usá-la e incorporá-la, se revelando como uma forma de poder e dominação.

Para Sanches e Teodoro (2006), em uma escola inclusiva, a heterogeneidade passa a ser não um problema, mas um desafio para todos envolvidos no processo de educação gerando mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Nesse sentido, o que caracteriza a integração escolar é a superficialidade da inclusão. Segundo Angelucci e Luz (2010), não é suficiente garantir a matrícula escolar dos alunos com deficiência, mas perceber a inclusão como um processo mais complexo e profundo e contrapor a base institucional da educação firmada em concepções excludentes e meritocráticas. O mesmo vale para o ensino bilíngue.

Dessa forma, a educação para todos não corresponde à homogeneidade dos serviços e objetivos, ou de apenas adaptações. Sendo assim, a educação se tornaria uma educação para o assujeitamento, pois apenas a integração do aluno com deficiência na escola acaba por

---

<sup>12</sup> Na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), temos que, para as escolas inclusivas de um modo geral se desenvolverem de forma satisfatória, requer uma política clara e forte, treinamento de pessoal, ambiente adequado, currículo adaptado, uma série de fatores que poderão gerir esses centros. A declaração também salienta que, a inclusão depende de uma reforma mais ampla na educação, de um ensino que centre na criança e tenha a intenção de atingir e propiciar uma escolarização adequada e bem-sucedida. A flexibilidade no ensino especial é fundamental, pois, leva em consideração as diferentes vertentes desse grupo de alunos.

menosprezar a educação como um direito social e manifestação da subjetividade. (ANGELUCCI; LUZ, 2010)

Esse é o ponto para se pensar em uma educação inclusiva ou um ensino diferenciado que abarque o surdo e não somente o íntegro. Para tal, não é o uso pontual da Libras que irá superar a dinâmica da integração. Mas, um ensino diferente do modelo excludente e classificatório que tem feito parte da educação por muito tempo.

Segundo Skliar (2013b), a educação bilíngue pode estar relacionada ao discurso da deficiência, mas suas estratégias pedagógicas permanecem na área da educação especial. Nesse sentido, é importante separar a educação de surdos da educação especial, para que a educação bilíngue desenvolva profundidade política e não se caracterize como um paradigma da educação especial, mas sim, como um paradigma oposicional. Um ensino regular, mas que utilize ambas línguas de forma completa, sem o detrimento de uma sobre a outra.

É preciso compreender que o ensino do surdo, mesmo inserido na discussão geral da inclusão, é um ensino que precisaria ganhar espaço em outro contexto. Contudo, é possível pensar a inclusão, não no sentido generalista explicitado pela legislação, mas no sentido de incluir o aluno, de deixá-lo fazer parte, de permitir que ele participe do processo e não de deixá-lo à margem dele.

Um ensino para todos, um ensino inclusivo é, para Angelucci e Luz (2010), a busca da horizontalidade na relação da escola com o aluno, o que significa criar e recriar as estratégias de ensino e aprendizagem, de forma que, tanto no presente quanto no futuro, a escola possa ser também um local de manifestação de sua cultura e coletividade, um caminho para se chegar à inclusão.

A escola estudada faz o movimento em favor desse processo, mas ainda sem alcançá-lo inteiramente. Um exemplo disso está na exigência por instrutores de Libras da cidade onde a escola se encontra (em busca do respeito ao regionalismo da língua), presente em uma das atas analisadas. No entanto, esse pressuposto que parece valorizar a cultura surda, em um contexto de escassez de pessoas fluentes em Libras, torna-se um problema e uma forma de restringir o surdo a diversidade da sua língua majoritária.

Para Skliar (2004) um dos motivos que caracteriza o fracasso educativo e econômico da educação especial, é evidentemente a inclusão física dentro de uma escola que se caracteriza por muitos outros problemas: indisciplina, dificuldades diversas de aprendizagem,

desmotivação etc. Assim, todos os problemas encontram-se juntos, menosprezando o conceito de inter-relação social, as especificidades, as ações pra a resolução dos problemas escolares e não a reprodução deles.

Isso pode ser notado por um problema específico que a escola estudada teve em relação ao espaço físico. No ano de 2014, a escola encontra-se em reforma, o que prejudicou as aulas de aprendizagem da Língua Portuguesa ocorridas na SR desde o início do ano, sem previsão para seu retorno. Não se trata apenas de aprender LP, mas do surdo ter um espaço de aprendizagem da Libras, sendo ela a forma de comunicação usada na SR. Por isso, a professora da SR agora está atendendo os alunos surdos, nas aulas de reforço juntamente com os DI.

É compreensível que a escola provinda de um prédio antigo, passe por reformas, mas não se pode entender por qual motivo em um local amplo com grande capacidade física não se organize para que justamente as aulas da SR não sejam suspensas. Isso mostra simbolicamente o espaço que a educação dos surdos tem na escola.

Vale lembrar Skliar (2004) quando o autor chama atenção para o fato de que a educação especial está excluída do debate educativo. Essa é a primeira discriminação. Assim, não se trata de apenas dar direito físico e material aos alunos a frequentarem a escola, mas de um direito que parta do conceito de uma educação plena, significativa, justa, sem refletir-se em caridade e cura. Ou seja, uma educação que discuta por outro ângulo que não seja aquele que parta de uma visão de “normalidade”.<sup>13</sup>

Talvez, esse seja um grande desafio para a escola regular (que se diga inclusiva) e até para a escola bilíngue para surdos. Somente a integração escolar dificilmente corresponderá a inserção escolar e social do surdo. A educação inclusiva pode incluir o aluno com deficiência a partir do momento que não dirigir o ensino apenas pela lógica da normalidade/anormalidade e sim pela criação de um espaço de possibilidades ilimitadas para todos os alunos, a partir de suas capacidades, independente deles terem ou não deficiências.

---

<sup>13</sup> Skliar (2013) aponta que na história da educação especial não se desvincula os saberes médicos e psiquiátricos da educação, a partir de oposições binárias como: normalidade/anormalidade, saúde/doença, inclusão/exclusão. Nesse sentido, o conceito de deficiência, tanto no campo educacional quanto social, surgiu baseado na ideia de normalidade (o positivo) e anormalidade (o negativo). No entanto, tal padronização de normalidade é questionável e vinculada ao contexto social e histórico em que foi engendrada.

## **CAPÍTULO 4 - Ensino bilíngue para surdos: limitações e possibilidades**

O Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 apontou cerca de 5.750.805 pessoas surdas no Brasil. Desse total, 519.460 pessoas surdas têm entre 0 e 17 anos e 256.884 pessoas surdas, entre 18 e 24 anos (IBGE, 2010).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2012) mostra que de 2007 até 2012 ocorreu um significativo decréscimo nas matrículas de alunos com deficiência em escolas especiais e aumento das matrículas de alunos inclusos em escolas regulares. Em 2012, a educação pública atendeu cerca de 78% das matrículas de alunos com algum tipo de deficiência em escolas regulares.

Mesmo com o aumento de alunos surdos inclusos nas escolas regulares, não se pode afirmar que de fato a escola conseguiu resolver antigos problemas como a exclusão dos processos de ensino e aprendizagem. A própria formação de professores avançou lentamente, pois, não consegue promover a preparação para lidar com os diversos caminhos que correspondam a aprendizagem personalizada. A especialização necessária ao professor está contida em algo externo a sua formação inicial possibilitando uma competência para a resolução de um problema e não para atender a necessidade individual do aluno.

Com isso, o professor não está preparado para o incerto, para o global, para o não correspondente às expectativas. E nesse caminho o especialista se torna um selecionador de um determinado tipo de aluno e os demais professores aqueles que apenas integraram os alunos que não se enquadram no processo comum de aprendizagem.

É significativo dizer que pensar e entender a inclusão é algo complexo. Nesse contexto, apenas focar na formação docente não corresponde à problemática do trabalho de inclusão, ou de incorporação de outra forma de ensino da pessoa surda. Viabilizar maior valorização das comunidades surdas e da difusão da Libras também é algo a ser trabalhado cuidadosamente.

O bilinguismo, por exemplo, poderia acontecer não somente no campo educacional, mas em outros serviços à população. Saber Libras é de certa forma uma opção: dos

professores, dos ouvintes. Porém, para o bilinguismo, e para o ensino bilíngue é a primeira língua dos surdos e o requisito essencial para a aprendizagem. Quem está envolvido nesse movimento precisa ter claro que a Libras é imprescindível. E assim, ganhar espaço na sociedade seria um movimento que a escola possa buscar, se tiver isso como meta.

Quando pensamos na questão da alfabetização do surdo e da sua relação com as tecnologias e com o trabalho, é possível dizer que estar alfabetizado (em um sentido de dominar a leitura e escrita efetivamente), pressupõe um requisito fundamental para nos comunicarmos, mesmo que isso não possibilite ao indivíduo estar livre de alguma forma de controle social.

Se pensarmos, por exemplo, no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e termos como exemplo, tribos africanas ou outras tribos ágrafas, a porcentagem de alfabetizados será muito baixa em relação a toda população do país. Mas se observarmos mais profundamente, em um contexto prático de vida, ser alfabetizado, nessas tribos, não é requisito fundamental, uma vez que, sua vida seja ligada à comunidade, à troca de subsistência no campo, em áreas não urbanas.

Em relação à pessoa surda, quando a mesma vive em condições semelhantes, (a vida rural, por exemplo) – mesmo que isso não represente necessariamente a não utilização da língua escrita – talvez não seja tão significativo estar alfabetizado, contudo em uma vida urbana dominar a língua portuguesa é extremamente significativo.<sup>14</sup>

Em relação às tecnologias, uma pessoa surda, por exemplo, pode utilizar um telefone celular. Porém, seu uso não será para chamadas, mas para comunicação via mensagens escritas. Isso só ocorrerá caso seja essa pessoa alfabetizada, do contrário, esse tipo de tecnologia não terá tanta utilidade.

O computador, por exemplo, pode ser usado sem a pessoa estar alfabetizada, pois a utilização da máquina não requer domínio da escrita. Porém, para a vida escolar, e, para o trabalho é necessário estar alfabetizado, dominar vocabulário, ter fluência na leitura e na escrita.

Vale lembrar que entende-se por bilíngue, a pessoa que utiliza duas línguas simultaneamente. Uma escola bilíngue deve, igualmente, estruturar seu currículo e conteúdos

---

<sup>14</sup>Cerca de 80% da população brasileira vive em área urbanizada. (IBGE, Censo 2010).

em duas línguas. No caso da escola estudada no presente trabalho, trata-se do uso da Língua Portuguesa e Libras.

Goldfeld (2002) aponta que na educação de surdos, são três as filosofias educacionais: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. O oralismo consiste em uma abordagem da qual só se aprende a língua oral, sendo que, qualquer outra forma de comunicação como o uso de sinais e gestos seja descartado. Na comunicação total, são levadas em consideração todas as formas de comunicação englobando a oralização, a língua de sinais e até o português sinalizado.<sup>15</sup>

Já o bilinguismo apresenta a aprendizagem das duas línguas: a Libras como língua materna e a LP como segunda língua, de acordo com o Decreto lei 5626 artigo 13º. A modalidade *escrita* da LP, é o foco no ensino bilíngue brasileiro.

Segundo Goldfeld (2002), o bilinguismo iniciou no Brasil de forma sistemática, a partir da década de 1980. Assim,

O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua [...] é rejeitada por essa filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, [...] este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez. (GOLDFELD, 2002, p.43)

A grande questão da defesa do bilinguismo é sobre a significação da língua de sinais e a representação que tem para os surdos. Além de significar uma forma de comunicação que funciona como pré-requisito para outras aprendizagens como português e matemática. E, também representa a valorização do surdo, uma vez que a língua de sinais permite que sejam ouvidos e representados.

O problema está no distanciamento criado pelo uso de uma forma de comunicação utilizada por um número restrito de pessoas. Não saber a língua de sinais pode representar um empecilho para a comunicação com o surdo. Nesse sentido, o bilinguismo pode ser uma

---

<sup>15</sup> Português sinalizado é o uso da língua portuguesa sem seguir a gramática da língua brasileira de sinais. É usado para palavras e expressões que não existem em Libras, e pode ser utilizada por meio da datilologia que é a soletração de palavras através das letras do alfabeto indicadas por sinais.

importante via de comunicação, mas só funcionaria se o surdo tiver o domínio das duas línguas.

Para Slomski (2012), um aspecto que dificulta a aprendizagem da criança surda é que 95% das crianças que nascem ou ficam surdas nos primeiros meses de vida, são de pais ouvintes, usuários de uma comunicação oral. Nesse contexto, não há vivência com o bilinguismo e a aprendizagem da Libras ocorre no contato com o surdo adulto, por meio da convivência com os mesmos e na sua inserção na comunidade surda. Esse contato com adultos surdos pressupõe a colaboração entre escola, família e comunidade de surdos, e, muitas vezes, a não interação e a sobreposição de um sobre o outro prejudica justamente o processo de aprendizado bilíngue.

Para Corradi (2011), o bilinguismo na surdez considera o aprendizado da Língua Portuguesa como algo parecido com o aprendizado de uma língua estrangeira. Dessa forma, a autora aponta que um dos problemas do fracasso escolar de alunos surdos se deu por conta de ambientes inadequados de ensino baseados em um ensino *oral-auditivo*, sendo que, para o surdo, o ensino precisa ser pautado em processos visuais. Corradi (2011) diz, ainda que, a relação da Libras como primeira língua é semelhante ao contato dos ouvintes com a língua materna, oral-auditiva. A Língua de Sinais (LS)<sup>16</sup> pode ainda, promover a interação entre surdos e ouvintes. O que fica claro nas palavras da autora: “Assim, a proposta bilíngue da surdez, baseada nos Estudos Surdos, valoriza a constituição das comunidades, culturas e identidades surdas no planejamento e na construção de ambientes informacionais digitais acessíveis.” (CORRADI, 2011, p.53)

O bilinguismo para Corradi (2011), é um pré-requisito para acessibilidade digital, porém, é importante compreender que a alfabetização em Língua Portuguesa é fundamental para a utilização de ferramentas digitais. Se a alfabetização se concretiza eficazmente pela aprendizagem posterior a Libras, então o bilinguismo é pré-requisito para qualquer aprendizado que necessite leitura e escrita.

A utilização de ferramentas digitais pode não necessariamente pressupor o domínio da língua portuguesa. Pode-se observar isso em crianças ainda não alfabetizadas. Mas a linguagem não-verbal, não pode ser um instrumento de comunicação efetivo. A não aprendizagem da LP tem consequências para o surdo, que está inserido em um contexto que

---

<sup>16</sup> A autora utiliza a sigla LS para Língua de Sinais. (CORRADI, 2011, p.53)

ela prevalece, na escola e nos espaços públicos. Não se trata de negar a Libras, mas de entender como o aprendizado bilíngue facilitaria a comunicação para os surdos.

Contudo, é importante refletir que, na prática, o ensino bilíngue não realiza a inclusão a que defende, o que pode ser tão excludente quanto o ensino oral para surdos. Quadros (2012) denuncia que a proposta bilíngue ainda está estruturada muito mais para garantir o ensino da Língua Portuguesa como acesso ao conhecimento, sendo considerada a mais importante na escola. Dessa forma, a instrumentalização da Libras atua como viabilização das políticas públicas em prol da inclusão e sendo considerada secundária, acaba por reproduzir práticas de exclusão.

No caso dessa pesquisa, a grande dificuldade tanto da assessoria, da Secretaria da Educação e dos professores da escola estudada é atingir justamente o ponto central ao qual defende o bilinguismo: aquisição e disseminação da Libras. Se isso não acontece no espaço escolar, na prática docente e na construção político-pedagógica da escola pública juntamente com uma assessoria acadêmica, qual é o objetivo desse trabalho? O ensino bilíngue defendido não é para os surdos? Por qual motivo ainda após quatro anos a escola não conseguiu atingi-lo?

Para Quadros (2012), o bilinguismo na educação dos surdos representa questões culturais, sociais e políticas e para de fato ser considerada bilíngue, a escola deve ter um currículo organizado de forma visuoespacial garantindo o acesso aos conteúdos por meio da Libras. Contudo, ao utilizar a língua portuguesa como língua referencial, se está estabelecendo a relação de poder<sup>17</sup>, provocando assim, os efeitos sociais esperados, aqueles da qual Arendt (1986) aponta como a acomodação dos excluídos ao invés de combatê-la.

Pereira, Choi, Vieira, Gaspar e Nakasato (2011) apontam que a Libras, como qualquer língua, maior fluência terá quanto mais for usada em contato com os surdos. Nesse sentido, é preciso que em um ambiente bilíngue a Libras realmente tenha o posto de primeira língua para os surdos.

---

<sup>17</sup> “Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. Além do nível de representação lingüística, os discursos vão expressar relações de poder.” (QUADROS, 2012, p. 35)

Isso não está presente ainda na escola estudada. Um exemplo disso é a questão da retenção de alunos surdos. Embora não seja frequente, pode ocorrer principalmente no último ano do Ensino Fundamental segundo a AAEE. Nesse sentido, a retenção acontece, apenas em situações muito específicas (pouco avanço da escrita em LP, por exemplo), pois os alunos surdos são avaliados a partir do que é trabalhado em um currículo adaptado sobre o assunto estudado, como fica claro na fala da professora entrevistada “Porque a primeira língua deles é Libras... Alguém reprova em Inglês? Ninguém reprova por Inglês... por que que o surdo tem de reprovar pelo Português, né? Enfim, ele acabou sendo reprovado.

É visto que o foco do discurso é Libras, mas na prática a LP acaba sendo mais importante. A escola tem dificuldade de se firmar em um trabalho bilíngue e acaba por seguir a legislação e não defender um trabalho diferenciado. A professora da SR aponta que não é intenção da escola reter, só mesmo em casos pontuais, como ela exemplifica e reforça que, a fluência em Língua Portuguesa não é o foco da educação bilíngue (mas é justamente ela que está sobrepondo a Libras), pois a primeira língua dos surdos é a Libras.

A educação bilíngue para surdos precisa se manifestar também fora dos espaços escolares, para atingir mecanismos e relações de poder e conhecimento, localizados dentro e fora da proposta pedagógica, de modo que atue na vida escolar e social do surdo.

Apesar de todas as limitações notadas na escola pesquisada, é percebido nas atas e na fala da professora da SR que a intenção de agrupar todos os surdos da cidade em uma mesma escola é uma forma de valorizar a cultura surda que se manifesta em grupos e não de forma isolada. A professora afirma: “eu gostaria que todos os surdos da cidade viessem para a nossa escola.”

Nesse contexto, poderia ser possível também maior utilização da Libras, uma vez que, para a consultora e estudiosos da língua de sinais (PEREIRA, 2012; QUADROS, 2012; SKLIAR, 2004; SLOMSKI, 2012) sua aprendizagem será efetiva se houver interação com outros surdos.

O perigo, nesse sentido é agrupar os surdos e transformar esse grupo na escola como um coletivo pertencente a uma minoria que não está de certa forma incluída na aprendizagem escolar. Assim, corre-se o risco de não utilizar esse espaço dito bilíngue para que esse grupo domine o espaço escolar, seja por meio de sua valorização na comunidade surda, na família e na utilização da Libras nas dependências da escola.

Outro ponto positivo foi que durante a leitura da AAE e da entrevista com a professora da SR foi constatado certa evolução dos alunos surdos na construção da modalidade escrita da LP, porém, em relação ao domínio de Libras como primeira língua e da LP como segunda, o tempo de aprendizado de ambas acaba sendo muito demorado e passa a ser um problema e uma grande dificuldade para os DR, DI e professora da SR.

Além disso, a professora aponta os avanços: “Então é muito complicado, muito complicado mesmo, mas eu acredito que a nossa escola é uma escola de sucesso, apesar de tudo isso que a gente falou, apesar de a gente ter conseguido avançar dentro de um processo que o surdo tem direito, o surdo tem direito, entendeu?”

Para a professora entrevistada, a escola é uma tentativa de inserção do surdo neste espaço, mas ainda está muito presa as questões legislativas: a escola é “bilíngue”, “o surdo tem direito”. Infelizmente esse direito não está sendo atingido, pois, uma escola bilíngue pública deveria agir primeiramente em prol desses alunos e não assimetricamente onde os ouvintes são contemplados em detrimento aos surdos.

Skliar (2013a) vê o fracasso da educação do surdo, destituído de uma possível denúncia sobre o fracasso da escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. O fracasso está relacionado às representações de ouvintes acerca do que é o sujeito surdo, quais são seus direitos linguísticos e de cidadania. Dessa forma, não se pode basear em um olhar quantitativo, mas salientar novas perspectivas qualitativas, tendo a visão de que a educação dos surdos não fracassou, mas não conseguiu atingir os resultados por conta dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais.

Isso é um pouco do que no contexto escolar bilíngue, alguns profissionais envolvidos acreditam. Não existe o fracasso, mas obstáculos externos e metodológicos que dificultam a educação bilíngue.

A surdez como diferença, está presente e determinada nos projetos políticos e pedagógicos atuais, sendo que, caracterizar um projeto pedagógico bilíngue não está necessariamente composto de verdade. É preciso estabelecer os preceitos políticos que determinam a proposta educativa (SKLIAR, 2013b).

E por esse caminho, é um primeiro passo na educação pública o de possibilitar uma preocupação para que o surdo não seja excluído da aprendizagem escolar, um espaço de aquisição de duas línguas que pode lhe dar grandes possibilidades futuras. Assim, identificar

por meio de projeto político as necessidades da surdez é um dado conseguido pela escola bilíngue, faltando encontrar caminhos dentro de propostas políticas que verdadeiramente concedam uma escola pensada e atuante para o surdo.

Colocar a Libras ao alcance dos surdos deveria ser o princípio de uma política, que poderia sustentar um projeto educacional maior. É um direito dos surdos e não deve se caracterizar apenas como uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas (SKLIAR, 2013a).

Em suma, nota-se que o maior desafio atual da escola bilíngue é, com o auxílio da assessoria, atingir o principal objetivo de fazer com que os surdos dominem a Libras e a adquiram a LP na modalidade escrita como segunda língua. A dificuldade é se organizar de forma a romper paradigmas já estruturados que atrapalham o desenvolvimento de uma escola bilíngue LP/Libras.

## CAPÍTULO 5 – Considerações finais

Para ser bilíngue a escola precisa abarcar a utilização de duas línguas, no caso: Libras e LP no constitutivo geral do espaço escolar. Assim, na escola estudada, foi observado inicialmente um espaço não exatamente bilíngue, mas ainda em construção do bilinguismo, da atuação docente e do domínio e apropriação de uma metodologia realmente eficaz. Isso acontece principalmente por ter todos os alunos surdos não alfabetizados em LP e a Libras não ser a primeira língua dos surdos, pois, os mesmos também possuem diferentes níveis de domínio da língua de sinais, assim como também, os diversos problemas inerentes ao ensino regular.

Romper com a questão assistencialista da educação inclusiva é algo também demorado a ser conquistado, pois, a integração está estabelecida, contudo, o acesso ao saber ainda não se consolidou, visto que, mesmo em uma escola bilíngue para surdos, a aquisição da língua e do saber escolar não conseguiu ser legitimado. Pensar no ensino como um direito do aluno incluso e não apenas em uma integração baseada na instrumentalização e socialização do surdo como um bem clínico, mas que interceda buscando a valorização da Libras e preparando os surdos da mesma forma que os demais alunos.

Nota-se que a integração física acontece, o aluno surdo está inserido como qualquer outro. Há até uma interação com os alunos, na tentativa de utilização de Libras, mas não há na sala de aula um espaço bilíngue que configure o uso das duas línguas.

O maior desafio é o rompimento do paradigma escolar de aprendizagem expositivo-oral presente não só na educação dos surdos, mas na educação em geral. E apropriar-se de um ensino visual do qual estabeleça a aprendizagem pelo uso e depois pela teoria. É visto que há uma tentativa de inserção do aluno surdo nesse espaço que pensa ser bilíngue, mas ainda é um movimento difícil de ser concretizado.

Tanto a escola bilíngue, quanto o próprio bilinguismo no ensino de alunos surdos também é algo novo a ser desbravado. Mesmo que a escola se afirme como bilíngue, não se legitimou como um espaço bilíngue até o presente momento.

A escola não está evidentemente preparada para o aluno surdo e este não é um fato isolado da escola bilíngue. É um problema da educação como reprodutora de uma sociedade que tem dificuldade em incluir a pessoa com deficiência. No caso do surdo, a apropriação de

sua língua é ainda um obstáculo. No entanto, uma escola intitulada bilíngue devia ser a precursora da transformação social e principalmente de rompimento com um ensino oralista e frágil para o surdo.

A sua fragilidade é clara a partir do momento que se fecha para uma pesquisa que justamente teria a intenção de auxiliar um trabalho tão complexo quanto o ensino para surdos. A negação da participação do movimento teórico-pedagógico da escola, o discurso de sucesso perante um fracasso evidente, mostraram que o movimento bilíngue está muito ligado a uma valorização legislativa, burocrática, mais reprodutora do que transformadora. Os próprios envolvidos se sentem perdidos, pois a prática não consegue atingir o discurso bilíngue e o discurso não consegue sustentar uma realidade contraditória.

É preciso compreender primeiramente o que é o bilinguismo ou qual bilinguismo a escola está defendendo. Entender qual ensino a escola pretende dar continuidade: aquele que é reprodutor ou um ensino que caminhe para a transformação? O que caracteriza a inclusão do ensino bilíngue nessa escola? Estar incluso é de certa forma estar fora do processo de ensino e aprendizagem, mas dentro de um processo de ensino e aprendizagem paralelo. Estar presente em um espaço físico, social, mas que mesmo dito bilíngue se firma em um espaço monolíngue. Isso não tem como ser considerado inclusão.

Essa reflexão traz uma importante questão sobre o ensino bilíngue, do qual se observa, até onde indicam as pesquisas e a observação feita na escola, que de fato o ambiente bilíngue pode ainda não ter sido alcançado no ensino público.

Fica claro que a Libras não corresponde a língua materna ou primeira língua dos alunos surdos. Construir as bases metodológicas em cima desse pressuposto passa a ser um problema e não uma solução pra o ensino bilíngue. Isso aparentemente parece um dos principais problemas da escola bilíngue. A estrutura de ensino e aprendizagem e utilização das metodologias partem de que o aluno chegue ao ensino fundamental com a fluência em Libras, contudo, isso é pertinente a poucos alunos, o que eles utilizam é a chamada mímica doméstica.

Nesse sentido, fica mais clara e evidente a dificuldade de se obter a segunda língua (a Língua Portuguesa) uma vez que, a primeira, a Libras, não é dominada e para alguns alunos é até desconhecida.

Uma escola que defende a Libras e a aprendizagem do Português escrito deveria ter como responsabilidade o uso de uma base teórico-metodológica e a caracterização da ação docente de forma que dispusesse de um ensino para o surdo e não para o ouvinte, que não se resumisse em concessões para o surdo ali presente. A dificuldade de comunicação precisaria ser do ouvinte, dos envolvidos na aprendizagem do aluno surdo, para que o bilinguismo pudesse, de fato, ser iniciado.

Uma vez que, Libras é a língua do surdo, sua forma primeira de comunicação, de aparição e de compreensão de mundo, é preciso que ela se sobressaia a LP, em uma escola que se diz bilíngue. Isso é necessário, pois, a LP estará presente em todos os espaços públicos, da família do surdo à escola. Possibilitar a aprendizagem simultânea das duas línguas e acreditar que as duas possuem lugares correspondentes é ilusório e segregador. Haja vista, a LP sempre vai ser muito mais presente em ambientes do qual o surdo é minoria.

Dessa forma, seria importante também, um movimento intenso e desgastante contido no projeto político-pedagógico da escola e da assessoria, solicitando e propiciando a presença da família, de adultos surdos e instrutores surdos na dinâmica escolar, possibilitando maior difusão da Libras na escola e possivelmente um caminho para o uso das duas línguas.

A aquisição da Libras nos primeiros anos escolares da criança deveria ser a meta política da educação de surdos. O problema da centralidade desse trabalho com o que é feito na escola bilíngue, é a desvinculação da responsabilidade das escolas e da educação pública de promover e atribuir a este ou aquele esta responsabilidade. Negar o acesso a Libras nas primeiras séries da educação infantil e não conceder aos professores o preparo, a competência e sequer se responsabilizar, é uma forma clara de exclusão e de concentrar a surdez como um problema de uma parte dos envolvidos na educação dos surdos e não de um todo (professores, especialistas, gestores, políticos, secretarias de educação etc.).

O risco dessa visão é não perceber claramente a exclusão por trás do discurso. Um aluno que não domina sua língua majoritária, que não consegue ser alfabetizado, quando é, demora um tempo muito grande e tem sua escolaridade prejudicada, sua comunicação, seu lugar na sociedade como indivíduo, está em um movimento de ‘inclusão’ e ‘valorização’ que na realidade o coloca de lado.

A escola bilíngue apresenta a grande possibilidade de em um espaço de educação pública se movimentar em favor do surdo. Conceder um pequeno movimento de reflexão e

ação para que o surdo seja de fato incluído na aprendizagem da LP é algo que essa escola com toda sua dificuldade consegue de certa forma fazer. A contrapartida é possibilitar um espaço de reflexão e atuação da escola em prol do surdo, de valorização e difusão de sua língua, uma vez que, a LP estará presente em qualquer lugar que ele esteja.

A conseqüente desvalorização do professor seja acerca do retorno financeiro, do apoio político-pedagógico, da responsabilidade e centralização do trabalho em um docente, com conseqüências negativas quanto ao fracasso, é algo que não pode ser ignorado. Desvincular a responsabilidade política da escola e de todos os envolvidos, centralizando e não auxiliando o docente para a efetivação do bilinguismo precisa conceber uma frequente reformulação do trabalho pedagógico para que esse docente acredite no ensino bilíngue, seja apoiado e busque juntamente com o aluno um espaço de transformação, de inclusão.

Preparar o professor para que sinta disposto, seguro e ciente do que é um ensino bilíngue, da complexidade e da importância da Libras, deveria ser um compromisso dos gestores para que esse importante trabalho não se perca em angústias e frustrações, e, assim, impeça que a escola bilíngue conceda de fato um espaço de aprendizagem escolar e disseminação da Libras em favor do aluno surdo.

O bilinguismo é importante se for capaz de conseguir romper com está prática por meio de ações transformadoras. Suspender a reprodução de uma ideologia escolar que retrocede defendendo a inovação, que nega o acesso ao saber, integrando fisicamente, e principalmente evidencia uma língua que tão pouco é presente significativamente na vida e na escolarização de pessoas surdas é a tarefa mais desafiadora, mas que pode ter sua luz no fim do túnel.

## Referências

ANGELUCCI, Carla Biancha, LUZ, Renato Dente .Contribuições da escola para a (de) formação dos sujeitos surdos.*Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP.Vol. 14, nº1, p. 35-44,Janeiro/Junho de 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.  
ARENDR, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*; tradução Mauro W. Barbosa – 5 ed.- São Paulo: Perspectiva, 1986.

ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: ciência e profissão*, vol. 33, n. 2, p. 412-27, 2013.

BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*.4 ed. Madri: Morata, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca*,1994.Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 10 fev.2013.

BRASIL, Ministério da Educação Decreto nº5626, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em 20 jan.2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Lei 10.436 24 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> Acesso em 10 fev.2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Portal Brasil. Disponível em <[http://www.brasil.gov.br/acl\\_users/credentials\\_cookie\\_auth/require\\_login?came\\_from=http%3A//www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos](http://www.brasil.gov.br/acl_users/credentials_cookie_auth/require_login?came_from=http%3A//www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos)> Acesso em 26 de jun. 2014.

BRASIL, Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/riversul-no-interior-do-estado-ja-counta-com-o-programa-letra-e-vida>> Acesso em 06 nov. de 2013.

BRASIL, Casa Civil –Subchefia para assuntos jurídicos, Lei 8.213 de 24 de julho de 1991. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm)> Acesso em 20 jul.2014.

BRASIL, Casa Civil –Subchefia para assuntos jurídicos, Lei 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 20 jul..2014.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*,vol.6,n.1,São Paulo:USP, 2000.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: Leitura crítico - compreensiva artigo a artigo*. 21 ed. Petrópolis,RJ: Vozes,2013.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. O aprendizado da docência, processos da observação, investigação e formação na licenciatura. In. ALVES, Cecília Pescatore, SASS, Odair(Orgs.). *Formação de professores e campos de conhecimento*. São Paulo:Casa do Psicólogo, p.113-130, 2004.

CORRADI, Juliane Adne Mesa. *Acessibilidade em ambientes informacionais digitais: uma questão de diferença*. São Paulo: Unesp, 2011.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e Avanços*.23ed. Campinas,SP: Papyrus, 2012.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In. SKLIAR,Carlos (Org.).*Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos*. Vol.1. 4 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, p.27- 40, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 4 ed. São Paulo: Cortez,2009.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 5 ed. São Paulo: Plexus,2002.

GONZALES RAY, Fernando. A pesquisa qualitativa como produção teórica: uma aproximação diferente. In *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo:Pioneira Thomson Learning, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_Religiao\\_De\\_ficiencia/tab1\\_3.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_De_ficiencia/tab1_3.pdf)>. Acesso em 01 jun.2013.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadoines.aspx>>. Acesso em 27 abr. 2013.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In. SKLIAR,Carlos (Org.).*Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos*. Vol.1. 4 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, p.15- 26 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de, ALBRES, Neiva de Aquino, DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*. vol.39 n.1: São Paulo, Jan./Mar. 2013.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, Bilingüismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Campinas: Unicamp,2004.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução/Elementos para uma Análise Metodológica*. São Paulo: EDUC, 2000.

LUZ, Renato Dente. *Cenas Surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?* São Paulo: Parábola, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*; tradução Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

OLIVEIRA, Maria Aparecida da Cunha. A educação especial: dos modelos de atendimento segundo a noção de experiência de Dewey. In. ALVES, Cecília Pescatore, SASS, Odair (Orgs.). *Formação de professores e campos de conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.155-170, 2004.

PASTORINI, Alejandra. *Questão Social em Debate*. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha, VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. *Revista Intercâmbio*, volume XIX. São Paulo: LAEL/PUC-SP, p. 62-67, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha, CHOI, Daniel, VIEIRA, Maria Inês da Silva, GASPAR, Priscilla, NAKASATO, Ricardo. *Libras: Conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson, 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua (gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In. FERNANDES, Eulalia (Org.) *Surdez e Bilinguismo*. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, p. 81-86, 2012.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In. PERRENOUD, Philippe THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, p.11-33, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). *Temas em educação especial IV*. São Carlos: EdUFSCar, p. 55-61, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'BI' em bilinguismo: na educação de surdos. In. FERNANDES, Eulalia (Org.) *Surdez e Bilinguismo*. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, p.27-37, 2012.

RIBEIRO, Rafaella Portes Diniz; LIMA, Maria Elizabeth Antunes. O trabalho do deficiente como fator de desenvolvimento. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 13, n. 2, 2010, p. 195-207.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e Trabalho: A conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In. BIANCHETTI, Lucídio, FREIRE, Ida Maria (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania*. 12ed. Campinas-SP: Papyrus, p.53-110, 2012.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANCHES, Isabel, TEODORO, António. Da integração á inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceito. *Revista Lusófona de Educação*, 8, p. 63-83, 2006.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e Educação*. São Paulo:Contexto,2011.

SILVA, Aline Maira da. *Educação Especial e inclusão escolar*.Curitiba:Ipbex, 2010.

SILVESTRE, Núria. Educação e aquisição da linguagem oral por parte dos alunos surdos. In. SOUZA, Regina Maria de. SILVESTRE, Núria. *Educação de Surdos: pontos e contrapontos*. ARANTES, Valéria Amorim (Org.) 3.ed.São Paulo: Summus, p.49-104, 2007.

SKLIAR,Carlos. *Pedagogia (Improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Trad.Giane Lessa.Rio de Janeiro,RJ: DP&A, 2003.

SKLIAR,Carlos.Abordagens sócio-antropológicas em educação especial.In. SKLIAR,Carlos (Org.).*Educação & exclusão: Abordagens Sócio-antopológicas em Educação Especial*.4 ed. Porto Alegre, RS: Mediação.,p.5-14, 2004.

SKLIAR,Carlos.Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade.In.SKLIAR,Carlos (Org.). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*.6 ed. Porto Alegre, RS: Mediação.,p.7-32, 2013a.

SKLIAR,Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In. SKLIAR, Carlos (Org.).*Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre Pedagogia e Linguística*. Vol.1. 4 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, p.7- 14, 2013b.

SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e Implicações Práticas*. 2.reimpr.Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A Educação do Surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de Defectología. Obras Completas, tomo cinco*. Tradução em espanhol do original russo organizado em 1983, a partir de obras originais até 1934. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997, 2ª reimpressão.

## Apêndice 1

### Relato a partir da leitura Atas de Assessoria em Educação Especial (AAEE)

#### a) Atas de 2011 e 2012

A leitura da AAEE<sup>18</sup> dos anos de 2011 e 2012, disponibilizado pela OP da escola, foi realizada em novembro de 2013 e observado inicialmente o contexto pedagógico e organizacional que compõe a escola, e que delimitou os possíveis caminhos até agora. O projeto escola bilíngue iniciou em 2011 com sete alunos surdos e com a chamada de professores eventuais com habilitação em Educação Especial e Libras, de forma que assumissem até a chegada dos docentes interlocutores (DI)<sup>19</sup>, intérpretes e instrutores surdos. Nesse contexto, a SR seria utilizada em horário complementar, de acordo com as necessidades dos alunos. É nela que os professores de Educação Especial atuam, no caso do surdo, com Libras e Língua Portuguesa.

A primeira assessoria pedagógica ocorreu no dia 07/04/2011, feita por um grupo de consultores especialistas em educação bilíngue e pela coordenação de Educação Especial. Seu foco de trabalho é a LP, de acordo com a AAEE. A consultora aponta que uma das dificuldades abordadas no ensino de surdos é o estranhamento em trabalhar com o DI e que a função do mesmo seria tratado na Metodologia de Ensino, aplicada por uma das consultoras que compõe a assessoria e aborda justamente as questões metodológicas de um ensino bilíngue.

Ainda em 2011, a AAEE menciona que a escola promoveu um curso de Libras com 120 horas para a capacitação de profissionais. Uma das intenções da escola bilíngue é a circulação e apropriação da Libras na escola e na comunidade, o que só é possível se os envolvidos tiverem fluência.

---

<sup>18</sup> Todas as informações foram obtidas pela minha leitura e síntese dos registros da Ata de Assessoria de Educação Especial (AAEE) da escola nos anos de 2011, 2012. Entende-se nesse capítulo: Orientador Pedagógico (OP); Docente Regente (DR); Docente Interlocutor (DI), Sala de Recursos (SR) e Língua Portuguesa (LP).

<sup>19</sup> A coordenadora aponta que o DI não é nem um estagiário, nem um intérprete. Seu papel é o de mediar a aula e o processo de ensino e aprendizagem. A questão é que tanto para o DR quanto para o DI há certo obscurantismo na sua atuação, uma vez que, o DI não deve fazer o papel do DR, mas precisa ter o conhecimento prévio dos conteúdos que o mesmo irá abordar. O intérprete apenas faz a tradução simultânea entre as línguas, sem envolvimento, já o DI está também comprometido com a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos surdos.

Durante este percurso inicial algumas sugestões foram feitas e registradas na AAEE pelos professores envolvidos no ensino de surdos. Assim, um recurso proposto pelos professores seria o de sinalizar a escola com figuras para que o aluno surdo pudesse estar atento a algumas proposições que não entenderia pela leitura ou mecanismo oral.<sup>20</sup>

Consta na AAEE que os instrutores surdos para o apoio pedagógico deveriam ser da mesma cidade da escola, se possível, pois, devido ao regionalismo, a aprendizagem de Libras poderia diferir de outras pessoas que a dominam.

Segundo o registro da AAEE feito pelos docentes da SR e pelos DI a dificuldade de trabalhar com os alunos surdos aumenta nos anos escolares finais devido a maior complexidade das disciplinas e pouco tempo de atuação no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, esses professores solicitaram ao DR os conteúdos das disciplinas de LP e Matemática antecipados.

Pelo registro da AAEE, as primeiras dificuldades apresentadas pelos DI foram: dúvida quanto à parceria entre os professores; alunos surdos copistas e não alfabetizados e que apresentavam uma aprendizagem mecânica; dificuldade de troca de informações entre pares (docente da SR e DI). Os professores apontam como outro problema o DI não poder auxiliar o DR na alfabetização, pois é mencionado na AAEE que isso é tarefa do DR e do docente da SR.

As sugestões iniciais dos docentes consistiam na possibilidade da utilização de textos em Libras e focar atendimento aos alunos do 7º ano que não conheciam muitos sinais em Libras, o que dificultava ainda mais o acesso a segunda língua e ao aprendizado curricular.

Dessa forma, a proposta de trabalho com os surdos pela assessoria expressa na AAEE consiste em que as mesmas atividades para os ouvintes podem ser dadas aos surdos, salientando que a aprendizagem dos mesmos é pela visão, dessa forma, devem ser visuais. Quanto ao ensino de LP deve-se seguir a lógica do uso e posteriormente a reflexão, ou seja, o uso e depois a teoria. E para que ele entenda, por exemplo, a linguagem metafórica, se faz necessário ter domínio da LP.

A oralidade é apontada pela consultora segundo a AAEE, como uma opção e não obrigação. O oralismo facilita a atuação do professor, mas é a Libras que efetiva o acesso dos surdos ao processo de aprendizagem. Trata-se de focar no ensino da LP e não nos conteúdos

---

<sup>20</sup> Essa sugestão aconteceu em 2011, mas não foi visto essa sinalização atualmente na escola.

da série em que se encontra esse aluno, pois o prejuízo da não aquisição da mesma, interfere na aprendizagem das disciplinas.

Durante a assessoria, a consultora defende a aprendizagem do texto e não de palavras soltas. Segundo a assessora, é fundamental que o aluno tenha o entendimento do texto, sem necessariamente se preocupar com todas as palavras. Ela aponta que o processo de alfabetização do surdo é praticamente o mesmo do ouvinte, só que as hipóteses do surdo são visuais e do ouvinte, orais. Nesse sentido, a função do DI é mediar a aprendizagem e a do docente da SR é a de trabalhar a LP.

A metodologia para o ensino de surdos consiste em dois elementos: Libras e apoio visual. Tudo que for visual é bom para o surdo e também para o ouvinte.

Dessa forma, o principal objetivo da assessoria na escola é estabelecer uma parceria e pontuar as necessidades para o surdo em Libras.

Em novembro de 2011, na AAEE, uma das consultoras apontou que é preciso evitar a prática de comunicação total, e o uso da Libras precisa ser simultâneo à oralidade da LP.

Na assessoria de 2012, foi registrado na AAEE que um problema apontado pela consultora seria o uso da capacitação Letra e Vida (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2007)<sup>21</sup> da rede estadual de ensino, que é contrária as orientações da assessoria e estão sendo utilizadas como suporte na atuação com os surdos. Esse programa não se aplica ao ensino de surdos, pois, enfatiza a linguagem literária, metafórica, a teoria e depois o uso.

Para tanto, a consultora aponta que, para o surdo, a aprendizagem não pode partir de linguagem metafórica, deve ser visual, com foco primeiro no uso e posteriormente na teoria.

Nesse sentido, a assessoria enfatiza que tem como objetivos: descrever as intervenções pedagógicas dos DR e DI; refletir sobre as mesmas; socializar as práticas pedagógicas; avaliar o processo de aprendizagem progressivo do aluno na aquisição da LP.

---

<sup>21</sup> Letra e Vida é um programa de Formação de Professores Alfabetizadores para professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos. O curso pode ser feito também, por outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2007). Esse programa não se aplica no ensino de surdos, pois, enfatiza a linguagem literária, a teoria e depois o uso.

## **b) Ata de 2013, lida em 20/03/2014**

Em 2013, a assessoria aponta a importância de consolidar a fundamentação teórica e metodológica da prática docente, reforçando a concepção sociointeracionista de aprendizagem e sócio-discursiva do texto.

As atas anteriores foram escritas por um profissional da Secretaria de Educação. Posteriormente, os professores envolvidos na assessoria é que passaram a registrar na ata as reuniões.

A consultora destacou que 80% a 90% de alunos com surdez severa e profunda, são filhos de pais ouvintes. Assim, o surdo não sabe que é surdo, tem uma identidade construída pelo não, “ eu sou menos, não sou ouvinte”.

Orientação ao DI:

- Não falar e fazer o sinal, pois isso confunde o aluno surdo.
- Ética na interpretação: interpretar tudo que o aluno fala para os amigos e professores, na íntegra.
- Só quando o surdo perguntar para o interlocutor é que ele deve responder.

Na escola, é que a criança vai adquirir Libras. A professora da SR questiona: O aluno vem sem a Língua de sinais, o que fazer? Resposta da consultora: relacionar com os outros e com a ajuda de um professor surdo. Oferecer identificação, não é alfabetizar, mas sim adquirir sinais.

No laboratório de aprendizagem foi constatado que não é possível esperar que o aluno se desenvolva na Libras e depois na LP escrita. O ideal seria isso, mas no real o aluno deve estar exposto ao texto.

A fluência vai acontecer trabalhando as duas línguas articuladamente. A aquisição da LP é através da leitura na modalidade escrita que acontece na SR.

Um problema é a falta dos alunos na escola e na SR.

A OP pergunta quanto tempo em média o aluno surdo adquire a LP escrita e se diz preocupada com os parâmetros para a qualidade do trabalho da escola. A assessora diz que, de

acordo com a sua experiência pessoal, os alunos levam em média quatro anos para adquirir a base da LP, isso quando está exposto a trabalhos direcionados desde a Educação Infantil.

É visto que ocorreu avanço nas produções escritas dos alunos.

É preciso pensar em letramento, práticas sociais que envolvam leitura e escrita e não alfabetização. Não classificar a escrita nos moldes das hipóteses ouvintes.

A hipótese são pseudo palavras, utilização de letras dos próprios nomes, letra inicial e final das palavras, palavra coringa, letras ordem nas palavras, troca de letra. O processo é individual.

Em Julho de 2013, um aluno surdo conseguiu ler algumas palavras. Mas é visto que falta um trabalho em equipe de constante troca, e assim, as decisões devem ser tomadas em conjunto com a DI e os DR, pois há atividades que não foram socializadas com a DR.

Existem casos, como de um aluno surdo, que não teve nenhum avanço de uma escrita para outra.

Sobre o trabalho pedagógico, atividades sem orientação da Assessoria ou da OP, não podem ser feitas, só segundo as orientações.

Os alunos apresentam diferentes níveis de Libras e escrita. Mostram uma escrita de pseudo palavras e texto com mais detalhes, outros não apresentaram nenhum avanço na aprendizagem.

É sugerido trabalhar com o conhecimento prévio através de imagens e verificar as faltas nas aulas da SR, o que vem dificultando a aprendizagem da escrita.

A representante da AADA (Associação de Apoio ao Deficiente Auditivo) participou de uma reunião como forma de estabelecer parceria para que trabalhe Libras com os alunos antes de ingressarem na escola bilíngue. O problema é que o atendimento conta com um número limitado de surdos.

Em outubro aconteceu uma oficina para alunos surdos com o professor surdo que faz parte da assessoria. A representante da AADA participou da oficina.

Uma dificuldade apresentada é que os professores das séries iniciais tem mais tempo que os professores das séries finais. E sentem, que a secretaria de educação é omissa em relação às formações de que necessitam.

Em novembro, ocorreram oficinas para os alunos surdos dos anos finais junto com os DI.

Os desafios para 2014, contidos na Ata correspondem a: formação de intérpretes de alunos fora da escola bilíngue; Libras para criança surda da Educação Infantil; outro professor para a SR (a escola tem apenas um). E, sobre os alunos cabe focar: na melhora da leitura; centralização do processo de ensino e aprendizagem no aluno e não no professor e, por fim, trabalhar com as famílias constituindo a identidade surda.

## **Apêndice 2**

### **Informações coletadas por meio de conversas informais com profissionais envolvidos na educação do surdo na escola pesquisada**

#### **a) Docente Interlocutora (DI), em 29/10/2013**

Após conversa com uma das DI, ela afirma que além de todos os alunos surdos não estarem alfabetizados existe entre esses, alguns que não sabem nem Libras nem LP, ou seja, a comunicação acontece por meio de ‘mímica doméstica’, utilizada em casa e na escola como forma de comunicação com os pares e professores. Para ela isso é um dos maiores problemas tanto na aprendizagem da Libras como na de LP, requisitos fundamentais para o acesso ao conhecimento das disciplinas. Para ela, quanto mais velho é o aluno e menos domínio de Libras, fica quase impossível explicar em Libras conteúdos mais complexos como, por exemplo, sobre o ‘Feudalismo’.

Outro elemento apontado pela DI é que a leitura labial é feita pelos alunos, principalmente por serem filhos de pais ouvintes. A leitura labial é também uma forma de comunicação na escola pela não fluência em Libras tanto dos alunos, seus pares, professores e funcionários.

#### **b) Orientadora Pedagógica (OP), em outubro e novembro de 2013**

Todos os alunos surdos não estão alfabetizados em Língua Portuguesa. Existem oficinas para o ensino de Libras para ouvintes. As aulas são basicamente orais, com a presença de um interlocutor por sala que possua alunos surdos.

Para a orientadora, a atuação docente encontra-se em fase de construção, não se tem uma prática consolidada, é norteada pelos consultores da Assessoria, que introduz o material e o curso de apoio ao projeto bilíngue.

#### **c) Docente Interlocutora (DI), em 24/03/2014**

Durante o recreio, a professora interlocutora comentou que um dos problemas é quando o aluno falta muito nas aulas regulares e nas aulas de reforço, Libras, de LP. Isso

acaba por prejudicar a aprendizagem. O não domínio da Libras também interfere na efetividade da aprendizagem.

## Apêndice 3

### Observação em sala de aula

#### a) Dia 29/10/2013

Foi observado que a estrutura pedagógica inicial não é bilíngue, é o oralismo. Em sala a professora leciona expositivamente de forma comum como em qualquer sala de aula, sendo que, o aluno surdo presta ou não atenção (dependendo do grau de leitura labial) enquanto a DI acompanha e faz as intervenções conversando em Libras.

Durante a observação de uma aula de Ensino Fundamental I, foi visto que a DR utilizando recurso oral( a fala em LP);A DI fica perto fazendo adaptações para transpor o conteúdo estudado em Libras. Mas não é simultâneo.

#### b) Dia 24/03/2014

As aulas observadas foram de Ensino Fundamental II, nas disciplinas de Português e Geografia. Era uma turma de 6º ano, com aproximadamente 31 alunos, sendo 2 alunos surdos.Porém, um dos alunos surdos havia faltado neste dia.

As aulas são expositivas ( em Língua Portuguesa), enquanto o aluno surdo é auxiliado pela Professora interlocutora, que sentada a sua frente utiliza Libras. Durante um rápido momento a professora regente senta com a interlocutora e auxilia na atividade do aluno.

A sala é aparentemente tranquila, os alunos participam das atividades.

É percebida a interação entre a professora interlocutora e a regente.

É visto que em alguns momentos a professora interlocutora escreve para o aluno surdo.

O aluno surdo interage com os colegas em Libras e em português sinalizado (um pouco de mímica, talvez o que eles chamam de mímica doméstica).

A professora regente usa oralidade o tempo todo.

Libras é somente utilizada pela professora interlocutora.

Dando sequência as aulas, entra um professor regente de outra disciplina.

É visto que a professora interlocutora não utiliza a voz com o aluno surdo, só Libras.

Os alunos usam um material didático, que é o mesmo para todos os alunos.

O professor passa um texto na lousa, o aluno surdo (que não está alfabetizado) copia com o auxílio da DI.

A professora interlocutora comentou com o professor regente sobre o outro aluno surdo que costuma faltar com frequência.

A DI usa um pouco de Português sinalizado quando o aluno surdo aparentemente não conhece o sinal em Libras.

Ocorre um momento de interação entre professor Interlocutor, Professor Regente e aluno surdo. O aluno mostra a atividade para o professor, fazendo 'mímica' dos movimentos da Terra, com auxílio da DI. O professor regente faz alguns sinais em Libras.

## Apêndice 4

### Transcrição das duas entrevistas realizadas com a professora da Sala de Recursos (SR)

Observações quanto a transcrição da entrevista:

1) As marcas orais, “tá”, “pra”, “tava” que significam, respectivamente, “está”, “para” e , foram assim mantidas para ser fiel ao que a professora disse durante a entrevista.

2) LEGENDA:

**Pergunta destacada:** questão utilizada pelo entrevistador pertencente ao roteiro de entrevista

- - : Comentários que quebram a sequência temática da fala

// : Simultaneidade de vozes

... :qualquer pausa

(hipótese): hipótese do que se ouviu

( ) : incompreensão de palavras

PALAVRAS MAIÚSCULAS: Entoação fática

# :barulho externo

‘’ : palavras criadas pelo entrevistado

(( )): intervenções do entrevistador

#### 1ª Entrevista com a professora da Sala de Recursos da escola bilíngue ocorrida em 28/03/14

(( É ...eu tenho algumas questões ... ))

#### **- Como é sua atuação para a educação do aluno surdo?**

- Como é minha atuação?... é uma atuação bem ampla, é bem diversificada... onde a gente procura... é... ampliar o conhecimento linguístico desse aluno, não só em Libras, isso é muito importante, mas em Língua Portuguesa na modalidade escrita, buscando elementos que reforçam o conhecimento de mundo desse aluno, ou seja, elementos linguísticos... eu busco elementos linguísticos do conhecimento de mundo desse aluno para ele.... para que ele tenha noção da palavra, do contexto, para que ele possa depois escrever.

- Então minha atuação é basicamente essa, # é bem isso... é basicamente essa... # buscar recursos linguísticos pra que esse aluno, para ajudar esse aluno (para que esse aluno tenha noção da palavra) com foco na escrita, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

#

- **Você acredita que a estrutura pedagógica da sala de recursos (duração, demanda de alunos, professor específico) auxilia o ensino e aprendizagem curricular ((essa questão mesmo curricular)) do aluno surdo em sala de aula?**

- A minha sala de recursos, dentro desta escola bilíngue, ela é diferenciada das outras salas de recursos, porque eu não trabalho interdisciplinaridade... é... não tenho foco em ciências, história, matemática, especificamente, esses conteúdos, eles vão aparecer 'entrelados' a Língua Portuguesa. Então, o meu foco aqui é a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Então, quando o texto nos traz ou nos reporta a... a ciências, a história, tem # (uma relação com essa disciplina), mas o foco aqui é a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

#

- A estrutura da sala de recursos, eu acho assim, a estrutura da sala de recursos é (boa). A minha sala de recursos é a única do município, não existe outra sala de recursos para alunos surdos, com essa estrutura, nesta cidade, para surdos, no município. Essa sala de recursos é só minha, então ela tem uma característica específica, que, enfim, eu acabei de falar, e assim, o atendimento são por grupos, o ideal seria que esses grupos ainda fossem menores, né? Ela atende grupos de dez alunos, então, realmente é um número muito alto para as dificuldades específicas de cada um.# Não é um atendimento individualizado, é atendimento em grupo, o que isso torna mais difícil... é... a dinâmica dentro de sala aula. Os recursos utilizados são bons, são compatíveis, são bem visuais, né, porque (na nossa parte nós utilizamos a Pedagogia Visual) nós usamos a metodologia da Pedagogia Visual... ( ) a curiosidade e vamos aguçando...é... esse pensamento do surdo dentro da Pedagogia Visual que tem dado bastante resultado. A estrutura da sala de recursos é boa, # a estrutura da sala de recursos é boa. Ela tá dividida em grupos, o ideal é que ela teria subdivididos esses grupos, fossem subdivididos, subdivididos, esses grupos, né?... continuassem grupo, mas que fossem subdivididos em números menores de participantes, onde eles pudessem ser atendidos de uma forma... é... mais específica nas suas necessidades.

((Fossem divididos por idade...))

- Isso... fossem divididos de acordo com a idade e série, seria mais ideal. No momento ele é dividido de acordo com o ciclo... né? Ele é dividido em ciclo I e ciclo II. Então os sistemas são abrangentes, que é exatamente para atingir... é... desde o aluno que tá ali do primeiro ano, quanto o aluno que tá ali, que é o do quinto ano. Porém, o importante de falar para você é o seguinte, que embora eles tenham o ano diferente e a idade seja diferente, a dinâmica da sala de recursos é diferente de um para o outro, embora o tema seja o mesmo. Então, acaba dificultando mais para o professor que... tem que... né?... ter uma rotina de trabalho muito diversificada, para estar atendendo as necessidades do primeiro ano quanto as necessidades do quinto ano, com o mesmo tema. É ISSO.

((Quantas vezes eles são atendidos ?))

- Eles são atendidos duas vezes na semana, com um atendimento de 2 horas e meia cada um. No momento, eu também estou fazendo atendimento individualizado junto a interlocutora. Uma vez na semana eu acompanho as interlocutoras nos momentos de reforço... (de recuperação da interlocutora com a Língua Portuguesa). # O reforço dá sequência a sala de aula, não é a sequência da sala de recursos. Então, eu acompanho, também, esse trabalho,

realizado com a interlocutora, e eu e o aluno surdo, onde a gente dá continuidade na sequência de sala de aula, e, esse trabalho é bem bacana.

((Na sala de recursos, eles têm um momento de aprender Libras?))

-Não, na sala de recursos eles têm um momento de oficina, que é com o professor especializado surdo, né? o professor surdo ele dá a oficina, a oficina de Libras, voltada para o texto que eles vão estudar, então eles não têm um curso de Libras específico, não, isso não existe, a Libras é dada dentro DO CONTEÚDO ESCOLAR, pra que ele possa dar conta dentro da sala de aula, estar acompanhando, ainda que, de um ritmo menor, né? ele possa estar acompanhando o conteúdo de sala de aula. Porque senão ele iria ter um curso de Libras desde o básico, intermediário, avançado, o que hoje é (no) conteúdo da escola, né? Então, eles têm essa oficina de Libras, que acaba sendo básico, intermediário, mas é dentro do conteúdo escolar, então ele tem essa aula na sala de recursos, com o professor especializado, onde eu antecipo o conteúdo que vai ser trabalhado para ele, né? Aí, ele traz a oficina de Libras, assim que ele termina, eu entro com a parte de Língua Portuguesa na modalidade escrita, né, que tem toda a dinâmica da sequência didática que a gente já elaborou que é uma sequência didática da nossa escola.

-É bem importante você saber disso, é uma sequência didática da nossa escola, elaborada pela escola, né... baseada no nosso percurso de estudo, a sequência foi elaborada a partir... que as necessidades foram surgindo com os nossos alunos, é uma sequência que você não irá achar em lugar nenhum, pode pesquisar na internet que você não vai achar, porque ainda nós não publicamos. Então a partir daí, é feita essa sequência didática... é... hum, né... baseada na oficina, saindo da oficina vem para a sequência didática onde o aluno consegue, então, ARGUMENTAR , EXPRESSAR efetivamente sua opinião, onde o aluno consegue uma participação efetiva, porque simplesmente você tratar de um assunto onde ele não vai conhecer os sinais, onde ele não vai saber o assunto, do que se trata, onde ele não construiu um significado... Então, o professor surdo ( ) entendeu? Para que esse aluno possa ler com compreensão o texto.

((A oficina é dada por um professor surdo?))

- Sim, tem um professor surdo, professor especializado surdo, ele dá as oficinas para salas onde têm alunos surdos ou não, aí, ele trabalha a oficina, oficina de Libras e mais a sala de recursos onde ele faz a oficina, faz a oficina baseada no texto da sala de recursos.

((Essas oficinas é que tem a participação de ouvintes?))

-Isso, tem a participação dos alunos da sala, onde tem surdo ou não. ( ) Aí sim é uma oficina de Libras básica, né?, para dar o conhecimento de Libras para os alunos surdos ou ouvintes. Não é o que acontece na sala de recursos.

((É isso, obrigada.))

2ª Entrevista com a professora da Sala de Recursos da escola bilíngue ocorrida em 09/05/14

**O que eu fiquei em dúvida...é sobre a Pedagogia Visual...O que vem a ser exatamente, se tem autores em que se baseia...**

- Oh...Pedagogia Visual...é a Pedagogia pautada...é que todo mundo aprende visualmente, né? Tirando dos ( ) visuais externos que são é ...ouvintes e tem esse sentido mais aguçado, todos nós aprendemos visualmente, quando a gente visualiza a gente aprende melhor ,né? Tem alguns autores que se você quiser pesquisar... agora eu não me recordo...é que a gente não estuda especificamente ...da Pedagogia Visual, a gente estuda o impacto dela na aprendizagem do surdo.

((Como metodologia? Como metodologia de trabalho?))

- É um pressuposto metodológico, né? Você já inicia com a Pedagogia Visual porque ela tem um impacto maior, tanto para o ouvinte, quanto para o surdo, ela vem auxiliar os dois, né? Quando você vai falar por exemplo, uma coisa que tá bem atual...da nascente do Rio Paraíba, então o que você ( ) mostra através de imagens projetadas na parede, o que é uma nascente, a criança pode entender,né? O que é uma nascente...

-Aí, o que acontece... a Pedagogia Visual, ela ...pressupõe a leitura...

-- Só um momentinho?((a entrevistada é interrompida por outra professora))

-Então a Pedagogia Visual, ela precede a leitura, né? Ela dá conhecimento de mundo, né? Que é quando a criança vê...ela tá visualizando a nascente, vamos supor que eu tava falando, né? Ela visualizando, ela começa a criar recursos mentais para que depois ela possa vir a escrever e até mesmo argumentar, né? Então, isso é Pedagogia Visual. É aquela que contribui dando recursos para a criança ir avançando dentro daquela teoria, dentro do que ela tá aprendendo.

**- É ...uma outra questão...na sala de recursos, vocês utilizam impressos, ou meio digital?**

- Os dois.

((Os dois?))

- Primeiro é aquilo que eu falava para você, tudo é passado visualmente, primeiro a gente colhe o conhecimento de mundo, depois a gente mostra, mostra ( ) esse conhecimento de mundo, a gente mostra a imagem, figura, aí(vem) todo tipo de coisa ( ) vídeo, projetor, o projetor, data show, ele acessa vários recursos para esse conhecimento de mundo, que deve preceder a escrita, porque você não pode querer escrever uma coisa que você não conhece. Você por exemplo está aqui hoje buscando conhecimento para depois escrever. Agora, você imagina o surdo, como ele vai escrever numa língua que não é a dele? Sendo que ele não tem conhecimento, precisa primeiro conhecer, primeiro ele conhece, para depois, escrever. Primeiro todo esse conhecimento de mundo que a gente consegue embasar, traz ainda a compreensão através da Libras, entendeu? E ele tem toda parte para discutir em Libras, aquele conhecimento novo, aprendido, aquela nova teoria que ele acabou ( ) o que ele achou, o que não achou...o que um colega pode conseguir...então, tem a roda de conversa em Libras...ele ainda não vai para a escrita coletiva na lousa...porque...como ele vai escrever em uma língua que não é dele?

Como ele sabe? Primeiro vai começar em Libras e eu vou escrever na lousa, aí, sim, eles partem para a escrita mesmo. É assim que eu trabalho.

-- ((Interrupção de uma aluna surda pedindo ajuda a professora. Elas conversam em Libras. A aluna não é oralizada.))

--Preciso ir lá...

--((Tudo bem))

-- Só um instante...Não tem problema?

((Não, pode ir.))

--Ela não está conseguindo instalar o HD.

--((Ah))

--((Ela faz assim (mostrei o sinal) é português sinalizado que ela usa? Libras é assim (sinal) também, para vir?

-É sim, eles usam. Ela não usa Português sinalizado, não fala, não tem como usar o português sinalizado. Ela não tem essa base.

((Então, surgiu outra questão...na sala de recursos você conversa em Libras com eles?

-Só Libras.

((Mesmo os alunos que não têm domínio?))

-Só Libras, faz uma adaptação, fala de novo, mas é tudo em Libras, não tem como.

((É importante para eles.))

-São poucos os que são oralizados, então não posso falar, se eu falar...é tudo Libras, o tempo todo, não tem uma palavra.

**Outra questão que surgiu...na verdade, coma a leitura das atas 2013 e você já tinha me falado também é ...essa oficina de Libras com que frequência acontece?**

- Duas vezes por semana, individual só com os surdos.

((Então, o professor surdo...))

-É... uma vez na semana é a sala e uma, só o surdo. Uma vez ele tem o professor de Libras em conjunto com a classe e uma vez na sala de recursos só com o surdo. Mas a Libras é o tempo todo falando.

((É porque eu li no registro que teve a oficina no mês de junho e no final do ano, novembro, né? Eu achei que fosse um tempo maior...))

-Não, o professor vem ((professor da assessoria)). A oficina dele em geral é com os professores. Ele deu uma oficina para os alunos surdos, depois ele deu ( ) para ele assistir, ele

fez. Mas, no geral, quem trabalha com os alunos é o professor X ((professor de Libras)), que é surdo também.

((Outra questão que surgiu da ata é sobre, é sobre a questão da retenção, toda problemática deles estarem adquirindo a Língua Portuguesa como segunda língua. Eles são retidos nas séries iniciais?))

-Aqui na nossa escola eles não são retidos, ninguém foi retido. O processo teve andamento, o único aluno que foi retido foi um aluno do 9º ano, mas por mais exigência dos pais, para o aluno poder ficar mais um ano aqui... no projeto, entendeu? Aí teve o conselho e o professores decidiram reter o aluno, no 9º ano, mas foi o único aluno retido, foi no 9º ano e não é pelo conhecimento dele em Libras, mas de Língua Portuguesa, né? Por isso a gente acha ( ) intenção ( ) porque a primeira língua deles é Libras...Alguém reprova em Inglês? Ninguém reprova por Inglês...por que que o surdo tem de reprovar pelo Português, né? Enfim, ele acabou sendo reprovado, e ele está tirando proveito. ( )Tá aproveitando bastante, tem conseguido realmente avançar na língua portuguesa...então, nesse caso...para ESSE ALUNO, foi boa a retenção, mas normalmente a gente não utiliza.

((Ele é do 9º ano?))

- 9º ano, a gente não utiliza retenção nos anos iniciais...como é na Derdic, né? Eles fazem dois anos cada ano.((Na Derdic a escolaridade do surdo é acrescida de um ano a mais em cada série. A escola estudada segue a escolaridade normal de 9 anos.))

((Ah,é? Na verdade o aluno segue a escolaridade normal.))

-Segue a escolaridade normal,né? Porque eles dão conta dão conta do português...dão conta de ciências, da história, de artes, de educação física, então, quer dizer...vai reter por causa...e o que não é língua deles e eles dão conta (super bem),né? Eles aprendem com maior facilidade.

((É ...assim...só para finalizar...vocês não trabalham...é um livro que eu vi na livraria (a pesquisadora faz uma análise da escrita do surdo com o Português... vocês com a Língua Portuguesa aceitam aquela construção de Libras?))

-Deixa eu rever sua pergunta: Você diz se a gente permite a estrutura gramatical da Libras no Português?

- Por que ele não vai escrever nunca na estrutura gramatical da Língua Portuguesa, só, um surdo muito bem oralizado que foi trabalhado desde o começo... um surdo inserido no mundo da escrita, um surdo escritor, assim mesmo, eu posso garantir a você que tem a necessidade de revisão...porque a língua dele é outra, né? Então, a gente permite, sim, se o surdo está escrevendo na estrutura gramatical do Português SVO ((Sujeito, verbo, objeto)) ou SOB((Sujeito, objeto ,verbo)) que é a estrutura da Libras...a gente permite que ele escreva assim, ele está escrevendo bem, é assim que se deve escrever.

((É uma similaridade, querendo ou não dá para se comunicar.))

-Perfeitamente.

-Você já viu uma escrita de surdo?

((Já))

((Já, inclusive é percebido a diferença... na construção da gramática de Libras mesmo, dá para entender...))

-Então, aqui, por exemplo, eu tenho a escrita de um surdo que já terminou o Ensino Médio, tá na faculdade e ele mandou para mim (mensagem de celular)

((Professora faz a leitura da mensagem toda))

-Então, não tem nenhuma conexão.

((Mas dá para entender.))

-Dá para entender, e ele é um aluno que fez Ensino Médio, faz faculdade, Então você tem que aceitar.

((Tem que ter outro olhar...))

-Exatamente, não pode impor. Não pode querer que ele use conectivos, que use aspectos notacionais. O discursivo todo, ele garante, o aspecto discursivo, todos, todos os surdos garantem, agora os aspectos notacionais eles nunca vão conseguir dar conta, dos advérbios, não vão.

-E a escola tem que ter outro olhar também.

-Por exemplo, eu ganhei uma bolsa para estudar no Japão há 16 anos atrás. Quando eu fui fazer a minha prova de proficiência e fiz em inglês só, eles não exigiram o japonês, porque não tinha como, eles sabiam que eu não ia dar conta de aprender, enfim, tem que ter este olhar diferenciado para a escrita do surdo, né?

-É um olhar em que você aceita o surdo como ele é, pois, a partir do momento em que você impõe a língua para ele é como os portugueses fizeram com os índios, você impõe uma língua que não é natural deles.

((E a aquisição da segunda língua é sempre diferenciada da primeira. Você prepara o aparelho fonador e ele se acostuma com a língua e é mais difícil falar a segunda... e para o surdo...ainda tem essa dificuldade...))

-E até a aquisição da escrita.

((E quando a gente aprende uma língua adulta, é mais difícil ainda, porque quando eu fui aprender Libras, o professor falava muito isso, não pensa em Português, porque a construção é diferente.))

-Exatamente. É muito bacana fazer o exercício de pensar em Libras, né? Porque é de trás para frente praticamente.

((É, o professor fazia muito isso com a gente. Não tem preposição, conjunção.))

-Não é só isso. A estrutura da escrita em Libras é diferente da estrutura em português, mas não é só conectivo, preposição, é a própria estrutura mesmo. Sujeito, objeto, verbo 'Eu hoje vai', 'Amanhã comprar', 'Eu amanhã comprar pipoca'. Tem uma diferença.

((É diferente e depois você tem que fazer isso em Libras e fazer utilizando os sinais. Aí percebe que está pensando em Português.))

((É um trabalho. Você tem que estudar mesmo para ser fluente.))

-Não, é ...tem que treinar.

-Tem que ter contato com a comunidade surda. Se você faz curso de Libras e não tem contato com a comunidade surda, você não consegue a fluência em Libras. Ter fluência em Libras tem que ter contato com a comunidade surda.

-Você viu a Ata?

((Eu até anotei da Ata como foi a evolução desses alunos...no ano passado))

- Eu conheço cada um deles. Eu posso dizer que todos eles entraram mais ou menos iguais, embora em anos e fases diferentes, eles entraram iguais sem conhecimento de Libras, sem conhecimento total da Língua Portuguesa, apenas um contato do mundo e da escrita por desenhos.

- Você explica, ele desenha ... na nossa escola não tem desenho, surdo não desenha, surdo escreve, e para surdo escrever ele tem que pensar, para ele pensar ele tem que ( ) (( a escola não aceita que o aluno surdo responda por desenho, ele precisa fazer isso em Libras e em LP escrita.))

-Então foi o trabalho que a gente fez...mas para isso, a gente precisou dar o conhecimento em Libras.

((Vocês estão com 18 alunos surdos?))

- 19, a gente precisou dar o conhecimento em Libras para eles primeiro, então, minha filha, foi assim muito difícil, não foi fácil. Por isso, eu falo para você, o trabalho da escola bilíngue é um trabalho diferenciado, porque o professor faz o exercício de pensar em Libras e automaticamente o aluno vai fazer o exercício em português e ali a união das duas línguas e a comunicação é estabelecida e o surdo consegue interagir no meio, tá conseguindo compreender o que está em sua volta se ele não aprende na língua dele, o que está acontecendo se não é explicado na língua dele? Como o surdo vai dar conta da escolaridade então...

((Da escolaridade e da vida...))

((Às vezes o surdo é oralizado, mas tem dificuldade para ir ao médico, usar um serviço público))

- Hoje nós não temos profissionais adequados na área...

-O meu salário é igual, ou seja, a gente não é reconhecido enquanto especialista, então por que eu vou fazer, entendeu?

((O pró-libras vai acabar. Aí eles vão aceitar Letras/Libras e a especialização.))

-O problema é se a pessoa fizer só a pós sem ter vivência, não vai ter fluência. Ou seja, em vez de melhorar, piora.

-Você acaba substituindo, dividindo a responsabilidade...você pode dizer assim,ah...o balde não era meu, o balde é da faxineira, a faxineira vem e fala, não o balde não é meu, o balde é do guarda, enfim, o aluno não é de ninguém, né? O problema não é de ninguém? A solução também não requer a mim, né?

-Uma solução que é um conjunto...

- Então é muito complicado, muito complicado mesmo, mas eu acredito que a nossa escola é uma escola de sucesso, apesar de tudo isso que a gente falou, apesar de a gente ter conseguido avançar dentro de um processo que o surdo tem direito, o surdo tem direito, entendeu? E eu gostaria que todos os surdos da cidade viessem para a nossa escola.

((Seria interessante, começar lá na Educação Infantil, o trabalho...))

-Está começando agora a semana que vem eu vou atender uma garota da Educação Infantil, que vai vir para cá. Não vou mentir para você...eu sei que ela vai vir para cá porque ela mora do lado, é a escola mais próxima. Então ela vai vir para cá, foi requerido uma professora...então vou começar na Educação Infantil. Tenho certeza para você que no ano que vem ela vai ser um show no 1º ano, porque a gente vai começar...

-Eu tô ansiosa para começar o trabalho lá.

((Ela entra no 1º ano?))

-É importante para a criança também.