

Estudantes surdos na escola comum: desafios para a educação bilíngue.

Deaf students at the public school: challenges for bilingual education

Elayne Cristina Rocha Dias^{1*}, Libéria Rodrigues Neves ¹, Italo Rômulo Costa da Silva ²

RESUMO

Este artigo aborda os desafios para uma educação bilíngue de estudantes surdos na escola comum. Apresenta considerações mediante os resultados de pesquisa desenvolvida em duas escolas públicas de Belo Horizonte – MG: duas circunstâncias de ensino-aprendizagem na área de Língua Portuguesa por parte de duas estudantes surdas no 5º ano do Ensino Fundamental. Utilizou-se de observação direta do contexto e entrevistas curtas semiestruturadas. É possível afirmar que ambas as escolas ofereciam o conjunto do suporte previsto para o atendimento das alunas, entretanto, o trabalho parece ainda estar organizado numa perspectiva de adaptação do estudante surdo aos projetos pedagógicos, a partir do paradigma da surdez apenas enquanto deficiência. Percebeu-se o uso da Libras apenas como mediadora na aprendizagem da Língua Portuguesa; além da desconsideração das particularidades linguísticas dos estudantes surdos; bem como a desatenção com a construção e/ou afirmação de suas identidades. Confirma o quão estamos distantes de um ensino bilíngue e bicultural para os surdos na perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Surdos; Libras; Língua Portuguesa; Bilinguismo, Escola comum.

ABSTRACT

This article concerns the challenges of bilingual education for deaf students in the public school. It presents considerations based on the results of a research developed in two public schools in Belo Horizonte – MG, Brazil: two cases of teaching-learning processes in Portuguese Language area, by two deaf students in the 5th grade. The study made use of direct observation of the context and short semi-structured interviews. We can affirm that both schools offered the set of support provided for attending the students, however, the work still seems to be organized in a context of adaptation of deaf students to pedagogical projects, from the paradigm of deafness only as a disability. The use of Libras was perceived only as a mediator in the learning of the Portuguese Language; in addition without considering the linguistic particularities of deaf students; as well. the inattention to the construction and/or affirmation of their identities. It confirms how far we are from a bilingual and bicultural teaching for the deaf from the perspective of Inclusive Education.

Keywords: Deaf Person; Libras; Portuguese Language; Bilingual; Public School.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. *E-mail: elaynedias2017@outlook.com

² Universidade Federal do Piauí

INTRODUÇÃO

Os Decorridos 164 anos após o principal marco do início da educação dos surdos no Brasil – a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, no Rio de Janeiro –, encontramos-nos no contexto de uma Política Nacional³ (Brasil, 2008) que propõe a educação destes sujeitos (bem como dos demais integrantes do público-alvo da Educação Especial) numa perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI). Nesse sentido, a política, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), prevê que estudantes surdos estejam nas escolas comuns, apoiados pelo devido atendimento educacional especializado, de modo a garantir-lhes o acesso à aprendizagem por meio de uma educação bilíngue – L1 Língua Brasileira de Sinais (Libras); L2 Língua Portuguesa na modalidade escrita. Este atendimento, de modo geral, realiza-se a partir da presença de um intérprete e de um instrutor de Libras disponíveis a estes estudantes no espaço escolar.

Passadas mais de uma década desde a promulgação da PNEEPEI, em 2008, encontramos-nos em vias de alteração do texto da LDB, incluindo um novo capítulo no texto e na história da escolarização das pessoas surdas, em que a educação bilíngue passa a ser considerada uma modalidade independente da Educação Especial, tendo em vista as especificidades linguísticas deste grupo⁴.

Em que medida esta alteração poderá contribuir de fato para a qualidade na educação dos surdos? Como tem sido considerada a diferença linguística destes estudantes na escola comum e como vem sendo efetivada a proposta de educação bilíngue?

De modo a fomentar esta discussão, o presente trabalho apresenta algumas considerações mediante às análises dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em duas escolas da rede pública municipal na cidade de Belo Horizonte – MG. Foram realizados dois estudos de caso a partir do recorte de dois sujeitos (duas estudantes surdas) matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental em escolas distintas. Foram feitas entrevistas com as estudantes, suas responsáveis, professoras e intérpretes de

³ Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.

⁴ Refere-se ao Projeto de Lei 4909/20, do Senado Federal, aprovado na Câmara dos Deputados. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

Libras, além de observações sistemáticas, privilegiando-se as situações das aulas de Língua Portuguesa, na sala regular; das aulas de Libras e Língua Portuguesa escrita, na sala de atendimento educacional especializado (AEE); das interações com os colegas ouvintes e surdos, no interior da escola. Serão abordados aspectos históricos, políticos e conceituais relacionados à escolarização das pessoas surdas, seguidos da apresentação do percurso metodológico e análise dos dados da pesquisa.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva não raro são interpretados de forma equivocada, baseada nos ideais do senso comum, considerados como sinônimos. Podemos nos referir à inclusão como um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos, os quais envolvem, também, a educação e a escola.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva congrega um projeto que visa ampliar a participação de todos os estudantes na escola comum, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, socioeconômicas, culturais e linguísticas, configurando um contexto inclusivo, onde os indivíduos devem ter suas características próprias e particulares reconhecidas e respeitadas. Desse modo, no que se refere aos sujeitos com algum tipo de deficiência, ou seja, estudantes público-alvo da Educação Especial, estes são inseridos nestas escolas, as quais devem estar aptas a recebê-los, a partir do uso dos recursos necessários para minimizar ou mesmo eliminar barreiras no acesso à aprendizagem.

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, diz respeito a uma modalidade de ensino, a qual perpassa todos os níveis de escolarização, etapas e outras modalidades; e consiste no uso de serviços e recursos didáticos especializados, em prol do atendimento às especificidades, sejam elas cognitivas ou físicas, de cada estudante (Brasil, 2008).

De acordo com a política vigente (PNEEPEI), no que se refere às pessoas com deficiência, até então estão aí incluídos os estudantes surdos (usuários ou não de língua de sinais) como público-alvo da Educação Especial. A eles é garantido atendimento educacional especializado – AEE, por meio do trabalho do instrutor de Libras, no contraturno, paralelamente à participação do intérprete de Libras, na sala de aula comum e demais espaços da escola quando necessário, visando o acesso à aprendizagem por meio de ensino bilíngue – ofertado tanto em Libras quanto na Língua

Portuguesa. A política ainda indica que, “devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns” (Brasil, 2008, p. 17). Tem-se aqui, concomitantemente, a concepção de surdez enquanto deficiência e enquanto identidade linguística e cultural, culminando numa ideia de bilinguismo passível de ser promovido pelo atendimento educacional especializado, por meio da participação de intérpretes e instrutores de Libras.

Cabe destacar, coexistem diversos modos de ser e de estar surdo (Perlin, 2003) – identificado com a cultura surda, identificado com a cultura ouvinte ou mesmo transitando entre ambas –, o que se deve, entre outros fatores, às várias filosofias educacionais, políticas e ações que compõem a história da educação destes sujeitos. Passaremos a retomar brevemente este percurso histórico.

Sobre a educação dos surdos – uma história

De acordo com vários autores, entre eles Mazzotta (2003), Skliar (1997) e Soares (2005), no mundo ocidental, desde a Antiguidade, os surdos enfrentam dificuldades em conquistar o respeito e o direito a sua forma de estar e representar o mundo por meio da sua língua própria, a língua de sinais.

Nesse período, outros institutos se expandiram por toda Europa, no entanto, foi do Instituto de Paris que veio para o Brasil Ernest Huet, professor surdo responsável pela fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, o qual permanece até os dias de hoje, no Rio de Janeiro, enquanto Instituto Nacional de Educação dos Surdo – INES (Soares, 2005).

Desde então, registra-se o debate acerca das metodologias de ensino para estes sujeitos. Essencialmente a oralização – busca pelo treino da fala e da capacidade de se fazer leitura labial – e uso de sinais para a comunicação; com a prevalência da primeira, sobretudo a partir do acontecimento do Congresso Internacional de Surdo-Mudez (Congresso de Milão), na Itália, em 1880, com a presença de cientistas da educação dos surdos. Fato que repercutiu em grande parte do mundo ocidental, bem como fomentou a transformação das estratégias pedagógicas em terapêuticas e as escolas em clínicas (Mazzotta, 2003; Miranda, 2007).

Miranda (2007) destaca que, após o Congresso de Milão, outro acontecimento marcante foi a divulgação da pesquisa desenvolvida pelo linguista norte-americano William Stokoe, no início da década de 1960, a partir de dois grupos de surdos no seu país – surdos filhos de pais surdos e surdos filhos de pais ouvintes. A pesquisa concluiu

que crianças surdas filhas de pais surdos (e, portanto, tendo como língua materna a língua de sinais) apresentavam melhor desenvolvimento e aprendizagem escolar, compreendiam o mundo a sua volta e se constituíam a partir de uma identidade própria, distinta do mundo ouvinte.

O tensionamento mundial nos processos de educação dos surdos, durante o século XX, se consolidou no Brasil por meio de um percurso atravessado por ações segregacionistas, de atendimento custodial e assistencialista, seguido de ações que impulsionaram políticas públicas para a integração escolar desses sujeitos. A integração pensada aqui como uma forma de inserção que deposita no estudante surdo as possibilidades de se adaptar às propostas pedagógicas do sistema escolar.

Nesse sentido, durante décadas ao longo do século XX, os estudantes surdos se viram submetidos, em escolas especiais e em classes especiais de escolas comuns (Mazzotta, 2003; Miranda, 2007), a condições educativas que visavam principalmente à oralidade, buscando-se igualar suas condições de desenvolvimento e de aprendizagem em relação aos estudantes ouvintes no que diz respeito a sua proficiência em Língua Portuguesa.

O descontentamento com os resultados do que se configurou como Oralismo (a perspectiva da oralização enquanto filosofia e método educacional), juntamente com os novos estudos em relação às línguas de sinais, culminaram, nas décadas finais, na experiência de ensino com base no princípio da comunicação, buscando-se fazer uso tanto da sinalização quanto da oralização – a Comunicação Total (Moura, 2000). Dessa filosofia desdobrou-se o Português Sinalizado ou Bimodalismo, modalidade de comunicação que faz uso dos sinais na lógica da sintaxe e da semântica da Língua Portuguesa, buscando-se a tradução literal de cada palavra pelo sinal correspondente.

Mas apesar da persistência das dificuldades escolares nesta proposta, foi a partir desse reconhecimento da sinalização na comunicação que os surdos se mobilizaram para exigir o uso da língua de sinais na educação escolar, configurando a demanda estruturada do Bilinguismo, o que significa reconhecer e privilegiar a L1 em sua modalidade e, conseqüentemente, o reconhecimento da identidade e cultura surdas.

Esta demanda ocorre paralelamente ao fortalecimento dos movimentos que culminaram no paradigma da inclusão social e da Educação Inclusiva, alavancados no final da década de 1990, sobretudo a partir da Declaração de Salamanca (1994) “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” –

documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrido na cidade de Salamanca, na Espanha, no mesmo ano. Trata-se do paradigma de uma escola para todos, acessível e apta a abarcar as diferenças físicas, cognitivas, socioeconômicas, raciais, culturais, entre outras, incluindo as linguísticas.

Neste mesmo ano, implantou-se a Política de Educação Especial no Brasil, com o objetivo de “garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais” (Brasil, 1994, p.7), com fins na integração escolar centralizada na definição dos serviços especializados e salas de recursos para atendimento às necessidades específicas indicadas pelos estudantes, incluindo aqueles com deficiência presentes nas escolas comuns. Quanto à educação dos surdos, traz em seu texto, em tópicos Brasil (1994):

Exercício do direito de escolha das filosofias de educação para os surdos. Aprimoramento do ensino da língua portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria. Incentivo à utilização da língua brasileira de sinais (LIBRAS), no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Estimular o uso da Língua Brasileira de Sinais para surdo. Incentivo à oficialização da LIBRAS. (p. 51-61)

Pode-se dizer, esta política fomentou o uso instrumental da língua de sinais, acarretando propostas estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de Língua Portuguesa se mantivesse como a língua de acesso ao conhecimento.

Este movimento impulsionou a oficialização do reconhecimento da Libras como língua do território brasileiro, por meio da Lei nº 10.436/2002, tendo em vista seu funcionamento gramatical e enunciativo próprio. Portanto, reconhecida como sistema linguístico de natureza visual-motora, forma e meio de comunicação e expressão de comunidades de surdos do Brasil, na transmissão de ideias e fatos.

Na sequência, outra conquista importante se deu por meio do Decreto 5.626/2005 que traz, pela primeira vez, referências e orientações para a formação de profissionais para a educação bilíngue, mencionando cursos de Pedagogia Bilíngue e de Letras Libras; e também referências para a organização de escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, “com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa”. (Brasil, 2005, p. 8)

A educação bilíngue para os estudantes surdos se vê contemplada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, a qual passa a substituir a Política de Educação Especial, de 1994. Em seu texto consta, ainda, a orientação de que devido à diferença linguística, o estudante surdo deva estar com outros surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2008, p.12), inaugurando-se novo marco na história da educação destes sujeitos.

Entretanto Thoma (2016), ao analisar os documentos posteriores à PNEEPEI, tais como a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez (Brasil, 2010) e o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Brasil, 2014), destaca que a surdez aparece vista pelo viés da deficiência, não havendo aí espaço para o reconhecimento do aluno surdo como sujeito de identidade específica.

Tendo em vista estes elementos trazidos até aqui, percebemos que apesar dos avanços notáveis referentes à educação dos surdos no Brasil, deparamo-nos com diversos desafios. O surdo até então é considerado público-alvo da Educação Especial, compondo o grupo de pessoas com deficiência no que diz respeito ao campo da audição. Na política brasileira, tal condição lhe garante o direito ao serviço complementar do atendimento educacional especializado (Educação Especial), ao mesmo tempo em que lhe garante ser considerado sujeito pertencente a um cultura distinta da ouvinte, participante de sua comunidade específica, a qual compreende “um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas” (Skliar, 1997, p. 148).

Em se tratando dos sujeitos surdos, numa escola comum, de modelo inclusivo, a qual pretende oferecer uma educação bilíngue, estes devem ser agentes que usam e atualizam dois sistemas simbólicos, distintos, no objetivo de representar conceitos escolares, de modo a resignificá-los em seus processos de desenvolvimento. É nesse sentido que Quadros (1997, p. 28) aponta que “uma proposta educacional para os sujeitos surdos, além de ser bilíngue, deve ser bicultural”, ou seja, que permita que a criança se reconheça como parte de uma comunidade surda, bem como permita que esta acesse a comunidade ouvinte.

Mais de uma década após a promulgação da PNEEPEI, encontramos-nos em vias de alteração do texto da Lei 9.394/1996, passando a vigorar em sua redação: “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 2021, s/p); e de um capítulo intitulado “Da educação bilíngue dos surdos”, o qual afirma a educação bilíngue como modalidade de educação escolar, ou seja, independente da Educação Especial, tendo em vista as especificidades linguísticas deste grupo. Torna-se importante interrogar em que medida esta alteração poderá contribuir de fato para a qualidade na educação dos surdos.

Diante disso, interessa-nos investigar como vem sendo efetivada a proposta de educação bilíngue nas escolas comuns. Para tal, desenvolveu-se a pesquisa a ser descrita a seguir, a qual se deu em duas escolas da rede públicas municipal da cidade de Belo Horizonte – MG. Constituiu-se de dois estudos de caso, a partir do recorte de dois sujeitos (duas estudantes surdas), matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental. Foram feitas entrevistas com as estudantes, suas responsáveis, professoras e intérpretes de Libras, além de observações sistemáticas, privilegiando-se as situações – das aulas de Língua Portuguesa, na sala regular; das aulas de Libras e Língua Portuguesa escrita, na sala de atendimento educacional especializado (AEE); das interações com os colegas ouvintes e surdos, no interior da escola. Passaremos à descrição da metodologia e do processo de desenvolvimento da pesquisa.

METODOLOGIA

A escolha das duas escolas onde foram feitos os estudos de caso deu-se após um levantamento daquelas que contavam com matrículas de estudantes surdos no 5º ano do Ensino Fundamental, buscando-se aquelas com ambiente e estrutura acessíveis, com sala de AEE no próprio prédio e com recursos humanos específicos – intérprete e instrutor de Libras, possibilitando o suporte no processo de comunicação e de ensino-aprendizagem dos estudantes. Além disso, ambas as escolas foram apontadas, pela equipe da gestão municipal, como instituições pioneiras no atendimento do público-alvo da Educação Especial, entre eles os estudantes surdos.

Definido o campo, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, elegeu-se a metodologia do estudo de caso por tratar-se da análise de um fenômeno de certa natureza (educação de surdos na escola comum) ocorrendo num dado contexto (duas escolas da rede municipal de ensino de BH). Trata-se aqui de duas

circunstâncias de ensino-aprendizagem na área de Língua Portuguesa por parte de duas estudantes surdas, matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas comuns, ambas pertencentes à rede pública municipal da cidade de Belo Horizonte – MG.

Para o estudo, utilizou-se de observação direta (Yin, 2015) do contexto⁵, envolvendo a sala de aula comum, sala de AEE, os momentos de entrada de alunos na escola e o recreio; entrevistas curtas (Yin, 2015), semiestruturadas, direcionadas aos sujeitos surdos (em Libras) e aos responsáveis por seus processos escolares – docentes, especialistas (instrutores e intérpretes de língua de sinais) e as mães das duas estudantes; além dos recursos didáticos utilizados pelas docentes no decorrer das observações e demais documentos disponibilizados. Cabe assinalar, o foco das entrevistas e observações não abrangeu diretamente os estudantes ouvintes nas escolas, abarcando somente a interação a partir das estudantes surdas.

Passaremos a seguir à descrição do processo de desenvolvimento da pesquisa, apresentando, resumidamente, cada uma das escolas – Escola A e Escola B; o histórico das estudantes Joana e Ana, respectivamente, construído a partir de entrevistas com elas, suas mães e suas professoras; as observações; e, por fim, as considerações possíveis a partir das análises

ANÁLISE DOS DADOS

Escola A – aluna Joana

A escola A apresentava boa estrutura física, acessibilidade e organização do espaço razoavelmente adaptado a pessoas com mobilidade reduzida. Atendia a mais de 700 alunos matriculados no Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos. A turma indicada para a pesquisa estava composta por 28 estudantes, dentre eles uma aluna surda – Joana, que contava diariamente com a presença de uma intérprete de Libras na sala de aula.

Joana estava com 12 anos de idade e era filha de pais ouvintes. Perdera a audição aos 9 meses de idade (sequela de catapora), passando a usar aparelho auditivo um ano depois, paralelamente ao tratamento de fonoaudiologia, concluído no ano

⁵ Na sala de AEE, foram feitas observações, uma vez por mês, durante três meses, totalizando 24 horas; na sala comum, uma vez por semana, durante três meses, totalizando 96 horas. Foi feito registro dos fenômenos ocorridos em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa, como também dos recursos didáticos utilizados pelas docentes.

anterior à pesquisa. Comunicava-se por meio da Libras e fazia uso de leitura labial e oralização com os ouvintes que não dominavam a língua de sinais.

A mãe de Joana era professora do Ensino Fundamental em uma escola privada. Em entrevista, demonstrou-se bastante participativa na escolarização da filha e conhecedora e crítica das políticas de Educação Especial. Tinha como perspectiva a oralização da filha, mas também estimulava o uso da Libras. Relatou que o processo de alfabetização de Joana teve a duração de quatro anos, o qual fora realizado numa extinta escola especializada para surdos e deficientes auditivos, a qual oferecia ainda oferecia serviços de fonoaudiologia, psicologia, pedagogia e assistência social. Informou que o período de alfabetização naquela escola acontecia em duas etapas, consideradas como 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, embora com duração de 2 anos cada um, compreendendo um período de 4 anos.

Segundo a mãe, a alfabetização teve como base o uso da Libras e da Língua Portuguesa, além da oralização com acompanhamento fonoaudiológico. Foi em função do fechamento desta instituição que a família decidiu por matricular Joana em uma escola comum, a qual fora escolhida a partir das informações positivas referentes à atenção aos alunos com deficiência. Entretanto, relatou ocorrer falta de respeito e de aceitação destes estudantes, além de problemas no âmbito pedagógico.

Destacou que as professoras se atinham a seus cronogramas e planejamentos, sem atenção ou uso de estratégias adequadas às especificidades de Joana, o que acabava sendo muitas vezes complementado pela intérprete de Libras que a acompanhava em sala. Fato que, segundo a mãe, vinha acarretando retrocessos, tendo como referência o desenvolvimento da filha na escola anterior. Acreditava que, pelo fato da filha ser alfabetizada e apresentar bom desempenho, a escola não se mobilizava para suas especificidades enquanto surda.

Além das questões pedagógicas, relatou que no período letivo referente ao ano anterior ao da pesquisa (2018), iniciaram-se atos de *bullying* contra Joana por parte de algumas estudantes ouvintes de outras turmas da escola. Tal situação chegou a abalar psicologicamente a filha, ocasionando também mal-estar físico – ânsias de vômitos e desmaios repentinos na escola –, culminando na infrequência da aluna e, conseqüentemente, em dificuldades no acompanhamento das aulas. Quanto aos motivos para os atos de *bullying*, relatou:

Motivos normais dessa fase de adolescentes mesmo. As colegas a chamam de feia, bunduda, peituda. Mas o agravante é pela forma como ela fala. Por exemplo: suco sai “tiuco”, chuva sai “tiuva”. E o fato de ser surda, infelizmente.

Aliado a essa prática de *bullying*, a mãe destacou o desejo de sua filha em estudar na turma do 7º ano, uma vez que contava idade para tal. Entretanto, a distorção idade/série, oriunda do modelo adotado na escola especializada que frequentara anteriormente, não pode ser sanada neste momento com a progressão.

A mãe afirmou defender a vigência de turmas especiais nas escolas comuns, compostas apenas de estudantes surdos, assim como turmas de estudantes autistas e com deficiência intelectual; e profissionais especializados para educá-los conforme suas necessidades, acreditando que a socialização pudesse acontecer naturalmente no recreio, eventos festivos abertos ou fechados nas escolas.

Joana relatou em entrevista não sentir dificuldades em relação à Língua Portuguesa, entretanto mencionou dificuldades em fazer a leitura labial, afirmando que a professora se movimentava muito, dificultando a compreensão de sua fala:

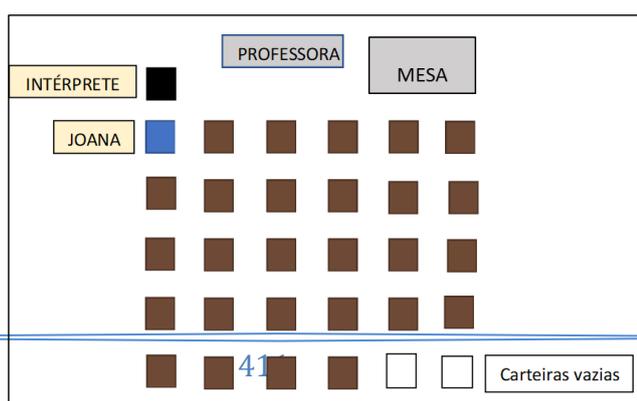
Eu sei bem a leitura labial e consigo entender olhando para a boca da professora, mas a professora não tem condições de fazer isso. A professora fala baixo, movimenta muito, fala com um, fala com outro, escreve no quadro virada. Como vou entender?

Quanto às experiências nas duas escolas, Joana afirmou sua preferência pela anterior (a escola especializada), pois lá os professores sabiam Libras.

Observações

Joana, estudante da Escola A, frequentava a sala de aula comum, onde a distinção entre a mesma e os demais alunos da classe, no início, fez-se imperceptível. Sua condição era percebida apenas em função da presença da intérprete de Libras, ambas localizadas no canto esquerdo da sala de aula, nas primeiras carteiras. A figura abaixo ilustra a distribuição dos componentes na sala.

Figura 1 – Mapa da sala de aula da Escola A



Fonte: Arquivo das autoras (2019)

A professora de Língua Portuguesa, apesar de afirmar conhecimento básico em Libras, não fez uso deste durante as aulas observadas. Afirmou não constatar necessidade de outros suportes para o trabalho com Joana e localizava, naquele momento, apenas o desafio da infrequência da aluna, cuja causa desconhecia.

No primeiro dia de observação, foi possível registrar um distanciamento entre os estudantes ouvintes e Joana. Esta não se dirigiu aos colegas para a busca de ajuda, para algum comentário ou outro tipo de interação e vice-versa. A intérprete posicionava-se de frente para a aluna, mas sempre assentada. Ao longo das observações, sua interpretação consistiu na tradução literal do conteúdo da explanação da professora e, em alguns momentos, atendeu a algum tipo de dúvida por parte da aluna.

As aulas observadas durante o período da pesquisa foram em sua maioria expositivas. Inicialmente, a professora utilizava o quadro para passar o resumo do assunto que seria tratado com os alunos, que o copiavam. Em seguida, realizava a resolução de exercícios e, posteriormente, solicitava produções textuais sobre a temática estudada e a leitura de textos. Desta última, Joana participou uma única vez ao longo do período de observação.

As entrevistas e as observações nos permitem afirmar que Joana, uma aluna surda na escola comum, contava apenas com a presença de uma intérprete na sala de aula, da qual dependia quando não conseguia fazer leitura labial. As aulas eram preparadas para estudantes ouvintes, cabendo à intérprete auxiliar a aluna quando suas habilidades de leitura labial e seus conhecimentos em leitura e escrita eram insuficientes para acessar o conteúdo de Língua Portuguesa. Chamando-nos a atenção a falta de conhecimento da Libras por parte da professora e colegas; a postura inadequada diante de uma estudante que faz leitura labial; a falta de conhecimento e interesse pelo cotidiano da aluna na escola, para além da sala de aula, negligenciando possibilidades de construção da identidade surda no convívio com os pares na escola; bem como a falta de um trabalho conjunto entre as professoras – da sala de aula e do AEE – e a intérprete para uma perspectiva bilíngue que considere o sistema simbólico da primeira língua da aluna.

Escola B – aluna Ana

A escola B apresentava boa estrutura física, embora não oferecesse acessibilidade adequada aos estudantes com pouca mobilidade. Atendia ao total de 930 alunos, 36 destes, público-alvo da Educação Especial. Nesta escola, observou-se a turma do 5º ano do Ensino Fundamental onde Ana se encontrava matriculada – uma aluna surda desde o nascimento, filha de pai surdo e mãe ouvinte. Ana contava diariamente com a presença de uma intérprete de Libras na sala de aula, além de frequentar o AEE, onde era atendida por uma instrutora de língua de sinais e por uma professora especializada.

Segundo a mãe, Ana passou a frequentar uma creche conveniada à rede pública de ensino aos três anos de idade, onde permaneceu até sua entrada na escola atual para cursar o Ensino Fundamental. Nesta última, no 4º ano, deu-se início ao seu processo de alfabetização, associado a tratamento fonoaudiológico e psicopedagógico externos.

Ana estava com 11 anos de idade. Segundo sua mãe, comunicava-se em Libras fora da escola, principalmente na igreja que frequentava. Na escola, buscava oralizar e fazer leitura labial, pois, segundo ela, a maioria dos colegas, docentes e funcionários não conheciam a língua de sinais. Apesar da insistência da professora de AEE e de sua mãe, a aluna se recusava em usar o aparelho auditivo naquele espaço.

Em entrevista, a mãe de Ana demonstrou-se um pouco alheia ao cotidiano escolar da filha. Trabalhava como dona de casa, se reconhecia analfabeta, mas afirmava pretender voltar a estudar. Manifestou-se satisfeita com a escola comum. Não pelo fato de ser comum, mas por considerar tratar-se de uma escola onde a filha contava com a ajuda dos profissionais para aprender e ser capaz de se comunicar. Sem apresentar conhecimentos em relação às políticas de Educação Especial e aos direitos do público-alvo desta modalidade, parecia compreender o trabalho da escola como uma ajuda, pela qual se dizia agradecida. Apresentou o desejo de que a filha aprimorasse a oralização, mas também que apreendesse Libras, uma vez que esta era praticada em sua igreja para o estudo da Bíblia.

Quanto ao desempenho de Ana, professora e intérprete comentaram:

Após ser alfabetizada, ela se desenvolveu nas atividades e avaliações. Antes, suas notas eram 2 pontos; depois da alfabetização, consegue notas entre 28, 29 e 30 pontos nas avaliações. A aluna só não tira essas notas se não quiser mesmo.
(Professora)

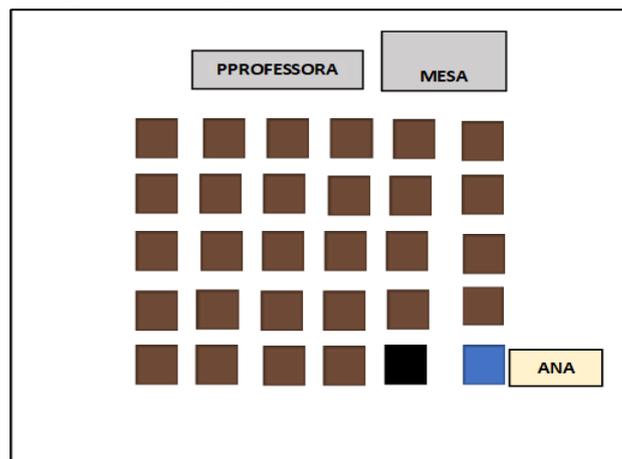
Ela está conseguindo ler um pouco, mas eu vejo que ela tem dificuldades em entender aquilo que ela está lendo, principalmente os verbos. (...) Ela tinha muita dificuldade. Ano passado ela começou a ser alfabetizada, melhorou bastante. Agora, eu vejo que ela está com muita força de vontade e procuro incentivá-la mostrando que ela dá conta sim. Não é porque ela é surda, que ela não dá conta. No começo ela até falava: aí, eu não consigo! Aí eu falei para ela: se você se esforçar, você consegue. Eu sempre deixo para ela fazer as coisas. Penso que ela é que tem que se esforçar. Eu vejo que ela melhorou bastante nisso, ela está mais animada e com menos preguiça. (Intérprete)

A professora ainda destacou na entrevista que naquele momento Ana já era *uma pessoa normal na sala, apesar da preguiça*. Mas ressaltou que havia certa defasagem na aprendizagem em função de estar sem os livros que compõem o material escolar. Relatou que os livros utilizados por de Ana, no ano anterior, vieram de sua casa danificados e, desse modo, só poderia receber os livros do ano corrente quando a família repusesse os danificados.

Observações

Quando do início das observações na Escola B, Ana sentava-se no canto direito, ao fundo da sala, juntamente com a intérprete de Libras, que ficava ao seu lado, também assentada. A figura a seguir ilustra a distribuição dos componentes da turma na sala de aula:

Figura 1 – Mapa da sala de aula da Escola A



Fonte: Arquivo das autoras (2019)

A localização de Ana na sala de aula dificultava a leitura labial da fala da professora, bem como dificultava a visão e a audição da intérprete, segundo seu relato. E assim como na Escola A, a interpretação em Libras consistia somente nos conteúdos e atividades, sem referir-se aos demais contextos da sala de aula.

Quanto à metodologia, além da explanação de forma oral, a professora também realizara atividades em grupos e de leitura. Observou-se que Ana desenvolveu estas atividades sozinha, apesar de em alguns momentos a professora e a intérprete terem incentivado o contato com os colegas ouvintes. Numa destas, em tarefa de leitura coletiva, observou-se a leitura de um parágrafo por Ana, contendo alguns erros na pronúncia e muita dificuldade em interpretar o que lia.

De modo geral, a intérprete esperava a professora explicar o conteúdo e depois o traduzia em Libras para Ana. Em alguns momentos, foi necessário esclarecer alguns sinais, que a aluna desconhecia, a partir de exemplos ou uso de imagens. Observou-se, por mais de uma vez, a intérprete participando na realização dos exercícios propostos em sala para que Ana não ficasse atrasada em relação aos demais.

Ana relatou que por vezes não tinha vontade de ir à escola. Esses momentos eram acompanhados de mal-estar, dores no estômago e de cabeça. Em algumas das aulas observadas, recusou-se em realizar as atividades, o que fora interpretado pela professora e pela intérprete como preguiça. Quanto aos maiores desafios diante de Ana, a professora apontou:

A gente esbarra na questão da alfabetização. Porque não adianta eu querer cobrar uma coisa de um aluno, sendo que ele não tem o principal. Então, assim... foi muito difícil. Porque além de ministrar aulas de 4 disciplinas, eu ainda tive que fazer um planejamento à parte para alfabetizá-la. O professor trabalha sozinho. Aqui é uma escola que você tem muitas ideias, muitos planos para poder melhorar. O que falta é a parceria.

Assim como na Escola A, os colegas de turma quase não interagem com Ana, mesmo quando a aluna aderiu às atividades coletivas. Durante o recreio, Ana se mantinha sozinha e em algumas situações esteve junto à instrutora de Libras, com quem convivia na sala de AEE. Cabe registrar que, no primeiro dia de observação, a professora da sala comum recepcionou os alunos no pátio da instituição e, depois da acolhida, os conduziu até a sala de aula, em fila. Ana não fez parte da fila, ficando próxima à intérprete de Libras, com quem se dirigiu até a sala.

As observações na Escola B apontam para o fato de que o surdo, na escola comum, mesmo quando assistido por todos os recursos educacionais especializados, estes, quando não articulados por um planejamento e trabalho conjunto, acaba por não cumprir a função de minimizar as barreiras para o acesso ao currículo por parte da aluna. Passaremos a abordar o papel do atendimento educacional especializado – AEE na escolarização destas alunas.

O AEE oferecido para as alunas surdas no contraturno

Para as atividades desenvolvidas no AEE, a família deve realizar a adesão, não sendo, portanto, uma atividade obrigatória para os alunos público-alvo da Educação Especial. Joana não frequentava a sala de AEE em função de ser alfabetizada, oralizada e acompanhar bem as aulas na sua turma. Esta foi uma decisão unânime por parte de sua mãe, professora da sala comum e professora de AEE.

Ana frequentava a sala de AEE, pois ainda se encontrava em processo de alfabetização, bem como ainda existia a necessidade da aprendizagem da Libras. Muito embora a professora do AEE tenha relatado oscilação na frequência da aluna, pareceu haver um investimento por parte das profissionais desse espaço no aprendizado de Ana. Entretanto, ao longo dessas observações, não foi possível perceber um planejamento individualizado para ela, nem tampouco um trabalho interligado entre a professora da sala comum e as profissionais do AEE, ou mesmo entre estas duas últimas. Observou-se o trabalho com conteúdo soltos e temáticas desconectadas umas das outras.

A instrutora de Libras utilizava um caderno específico para Ana, onde esta realizava alguns exercícios, os quais raramente foram acompanhados pela professora responsável pela sala de atendimento especializado. A instrutora relatou ainda não manter contato com a intérprete que acompanhava a aluna em sala de aula, pois ambas trabalhavam em horários distintos. Desse modo, a ponte de comunicação entre ambas ficava a cargo da professora do AEE que, por sua vez, não se comunicava satisfatoriamente com a professora da sala de aula comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS

É possível uma educação bilíngue numa escola comum? Esta pesquisa teve a oportunidade de acompanhar dois casos muito distintos, mas com alguns pontos similares que nos ajudam a pensar a escolarização de surdos, tendo em vista a demanda dessa comunidade por uma educação bilíngue, bem como a perspectiva inclusiva prevista na Política Nacional de Educação Especial, no Brasil.

É preciso destacar que, a princípio, houve avanços na inclusão dos surdos na escola comum, em especial a partir da oficialização e reconhecimento da Língua

Brasileira de Sinais como a primeira língua destes sujeitos e não como seu recurso de comunicação enquanto pessoa com deficiência.

Alguns fatores observados na pesquisa aqui apresentada dizem respeito à adequação dos elementos que podem favorecer a comunicação; outras, dizem respeito à situação de isolamento na escola, em que os sujeitos do estudo não encontram interlocutores que falam sua língua. Este último talvez seja o aspecto específico mais relevante a ser considerado quando se recebe um aluno surdo na escola comum. Aspecto este que poderia ser o guia na construção de um planejamento conjunto, em colaboração, adequado a cada um destes sujeitos que, por Lei, podem recorrer ao atendimento educação especializado – AEE, mesmo quando pensamos a surdez como diferença.

O modelo vigente na rede de ensino campo da pesquisa aqui apresentada não privilegia esta proposta, mas proporciona oportunidades para que o professor de AEE possa ser o articulador de um trabalho conjunto entre todos os agentes envolvidos na escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. E isso é o que se prevê, a partir das Diretrizes Operacionais para o AEE (Brasil, 2009), que atribuem aos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE “a elaboração e a execução do plano de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento”. Entretanto, esta articulação não foi verificada.

Mesmo tratando esta pesquisa de uma amostra muito pequena, esta nos ajuda a pensar o quão estamos distantes de um ensino bilíngue e bicultural para os surdos na perspectiva da Educação Inclusiva. Apesar do conjunto do suporte oferecido às estudantes nas escolas pesquisadas – intérprete na sala comum; instrutora de Libras surda e professora especializada para o ensino de Língua Portuguesa na sala de AEE –, o trabalho ainda parece estar organizado numa perspectiva de adaptação do estudante surdo aos projetos pedagógicos, a partir do paradigma da surdez apenas enquanto deficiência.

Com a eminência da alteração da LDB, para afirmar o bilinguismo na educação dos surdos como modalidade, independente da Educação Especial, certamente podemos pensar na possibilidade de um avanço para uma concepção de surdez como diferença cultural e linguística, por parte da sociedade. Mas, cabe discutir em que

medida esta alteração trará mudanças estruturais e atitudinais capazes que contribuir para a qualidade do ensino para estes estudantes. Com isso, afirma-se a importância do investimento maciço em pesquisas que apontem possibilidades e estratégias que contribuam para a efetivação de escolas capazes de favorecer o encontro entre as diferenças proporcionadas pelas duas línguas (Libras e Língua Portuguesa); capazes de favorecer a construção e a afirmação das identidades surdas; e capazes de favorecer a aprendizagem para estudantes ouvintes e estudantes surdos num espaço comum e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília DF: Senado, 1998.

BRASIL. *Decreto lei nº 5626 de 22, de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei No 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. P. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. *Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 16 set. 2019

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. P. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 10 ago. 2019

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm> Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez*. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Operacionais Da Educação Especial Para O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>> Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de **Educação Especial**. *Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdes*. Brasília; 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação – SECADI. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. *Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil*, 2014b. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>> Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 4909/2020*. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. DF: Congresso Nacional, 2021. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8898907&ts=1624882023567&disposition=inline>> Acesso em: 16 jul. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (*site*) <camara.leg.br> Acesso em 15 de jul. de 2021.

CAMARGO, E. P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial**: enlaces e desenlaces. *Revista Ciência & Educação*, vol.23 no.1 Bauru Jan./Mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais (NEE). In: *Conferência Mundial Sobre NEE*, 1994, Salamanca – Espanha. Qualidade UNESCO. Salamanca: UNESCO, 1994.

FELIX, A.e. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. *Trab. linguist. apl., Campinas*, v. 48, n. 1, p. 119-131, June 2009. <<https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100009>>

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdo. *A educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdo, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em:

<<http://www.feneis.org.br/arquivos/A%20EDUCA%C7%C3O%20QUE%20N%D3S%20SURDO%20QUEREMOS.doc>> Acesso em: 11/12/2019.

FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdo: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Tese (Doutorado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A.. **Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva**. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010 . Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a04.pdf>> Acesso em: 23/12/2019.

MAZZOTTA, M.J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.I; *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 1994.

MIRANDA, W. de O. *A experiência e a pedagogia que nos surdos queremos*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

PERLIN, G. T. T. **O ser e estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

QUADROS, R. M. Educação de surdo, a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. La educación de los sordos: *una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC; 1997.

SOARES, M. A. L. S.. A Educação do Surdo no Brasil. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

THOMA, A. S. *Inclusão, subjetivação e governo das diferenças na educação*. Projeto de Pesquisa aprovado pela COMPESQ EDU e PROPESQ UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS: 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 a ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em: 15/11/2021

Aprovado em: 10/12/2021

Publicado em: 15/12/2021