

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.53660/CONJ-445-501>

ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA COMUM: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Libéria Rodrigues Neves, Elayne Cristina Rocha Dias

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2713>

Submetido em: 2021-07-28

Postado em: 2021-08-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA COMUM: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Elayne Cristina Rocha Dias¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7818-4434>

Libéria Neves²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6181-1710>

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.

DEAF STUDENTS AT THE PUBLIC SCHOOL: CHALLENGES FOR BILINGUAL EDUCATION

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.

ESTUDIANTES SORDOS EN LA ESCUELA COMÚN: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da FaE UFMG.

² Docente Faculdade de Educação UFMG. Programa Mestrado profissional Educação e Docência – PROMESTRE.

RESUMEN: Este artículo aborda los desafíos para una educación bilingüe para estudiantes sordos en la escuela común. Presenta consideraciones basadas en los resultados de una investigación desarrollada en dos escuelas públicas en Belo Horizonte – MG, Brasil: dos circunstancias de enseñanza y aprendizaje en el área de la Lengua Portuguesa por dos estudiantes sordas en el 5º grado de Primaria. Se utilizó la observación directa del contexto y entrevistas cortas semiestructuradas. Es posible afirmar que las dos escuelas ofrecieron el conjunto de apoyos previstos para la atención de los estudiantes, sin embargo, el trabajo todavía parece estar organizado en un contexto de adaptación de los estudiantes sordos a los proyectos pedagógicos, desde el paradigma de la sordera sólo como una discapacidad. El uso de Libras fue percibido solo como un mediador en clases de Lengua Portuguesa; además de no considerar las particularidades lingüísticas de los estudiantes sordos; así como falta de atención a la construcción y/o afirmación de sus identidades. Confirma lo lejos que estamos de una enseñanza bilingüe y bicultural para sordos desde la perspectiva de la Educación Inclusiva.

Palabras clave: sordos; Libras; Lengua Portuguesa; bilingüismo; escuela común.

INTRODUÇÃO

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 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). Nesse sentido, a Educação Especial se organiza 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.

modo complementar e suplementar, para seu público-alvo, por meio de atendimento educacional especializado oferecido no contraturno escolar. Pressupõe-se que com a utilização da tecnologia assistiva e metodologias adaptadas, torna-se possível a permanência dos sujeitos com suas diferenças na escola, bem como garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir com uma sociedade menos desigual. Desse modo, a transversalidade da Educação Especial implica na transformação do ambiente educacional para a participação efetiva destes sujeitos. Tal transformação não diz respeito apenas ao ambiente físico, apesar da relevância deste.

A partir desta distinção conceitual, pode-se dizer que o público-alvo da Educação Inclusiva seria então todos os estudantes, independentemente de suas características e condições, incluindo-se aí aqueles que compõem o público-alvo da Educação Especial; qual seja, pessoas com deficiências físicas, locomotoras, sensoriais, intelectuais e múltiplas, além daqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento (o que compreende o Transtorno do Espectro Autista – TEA) e aqueles que apresentam altas habilidades (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.

Interessa-nos interrogar como tem sido praticada a educação bilíngue direcionada aos estudantes surdos na escola comum? E, nessa perspectiva, em que medida a alteração da LDB, tornando a educação bilíngue como uma modalidade de ensino, independente da Educação Especial, poderá contribuir para a qualidade na educação dos surdos?

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. Pode-se dizer, desde a fundação das primeiras instituições de ensino específicas, passando pelas instituições educacionais de caráter clínico, até as últimas pautas, o que está sempre em jogo é a atenção (ou não) à forma específica de apreensão do mundo, pelos surdos, a qual pode ser garantida por uma língua. 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. A história registra práticas sistemáticas de exclusão, castigos, maus tratos, sendo aos surdos negados os direitos à educação, herança, cidadania – algo somente cogitado na Idade Moderna. No século XIX, registram-se os primeiros debates públicos sobre métodos para se educar a pessoa surda, destacando-se o trabalho do abade Charles-Michel de L'Épée, autor do método mímico (de sinais) e fundador da primeira escola pública para surdos, em Paris – Instituto Nacional de Jovens Surdos (1775), onde também se formaram alguns professores surdos e militantes.

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 Surdos – 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. Stokoe, ao dar tratamento linguístico a uma língua de sinais, contribuiu para o debate até então reduzido, desde o Congresso de Milão. Tal abertura culminou em metodologias com o uso dos diversos recursos disponíveis em busca da comunicação na escolarização destes sujeitos.

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. A essa condição, somava-se ainda o fato de terem seus conteúdos escolares reduzidos, face às baixas expectativas em relação às suas capacidades, acarretando fracasso e reforçando o estigma de deficiência e de impossibilidade (Soares, 2005).

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. Ou seja, desconsiderando a estrutura gramatical própria da Libras, sobretudo no que se refere a sua modalidade gesto-visual ou espaço-visual Gassi, Zanoni e Valentim (2011).

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.

Entretanto, como destaca Quadros (2006), os surdos querem aprender na língua de sinais, em escolas bilíngues, com docentes bilíngues, sem a mediação do intérprete, nem mesmo a utilização do Português Sinalizado. Para o movimento surdo brasileiro, estas são as escolas necessárias, tendo em vista a confluência de uma comunidade linguística e cultural com a qual as crianças e jovens surdos possam identificar-se e construir sua diferença política e cultural.

Esta demanda é apresentada por meio do documento “A educação que nós surdos queremos”, elaborado a partir do pré congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em 1999, na cidade de Porto Alegre – RS. Neste, privilegiaram-se, como elementos norteadores, princípios culturais, humanísticos e artísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e a produção da identidade e cultura surdas (FENEIS, 1999).

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.

Esta oficialização permitiu o processo de unificação da língua, a qual pode ser transmitida no espaço escolar aos sujeitos que dela precisam ou que possam querer usá-la. E permitiu fomentar a obrigatoriedade de incluir minimamente o estudo teórico e prático da Libras nos cursos de formação de professores em todo o país.

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).

Trata-se de considerar estes sujeitos em sua condição linguística, o que envolve aspectos culturais e sociocognitivos. Um surdo usuário de Libras, que teve o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores mediados pelos signos visuais-espaciais – tais como pensamento, imaginação, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, memória, entre outras – não opera mentalmente sobre o mundo a partir de signos sonoros, o que ocorre com todos os demais sujeitos (ouvintes) com quem divide o espaço da escola comum.

De acordo com o pensamento de Vygotsky (1989), referente à relação entre pensamento e linguagem, o significado de um signo é um fenômeno psicológico, individual e passível de evolução e modificação no curso do desenvolvimento cognitivo, o qual ocorre a partir dos sistemas simbólicos de representação da realidade fornecidos pela cultura da qual comunga. Nesse sentido, a escola pode ser pensada como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que se constitui como um equipamento da cultura capaz de fornecer elementos do sistema simbólico compartilhado por aquela comunidade linguística, a qual inclui sobretudo os estudantes.

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 sistematizada nos sujeitos e na compreensão dos fenômenos, buscando-se significados e valores que são estabelecidos em diferentes contextos e nas suas relações (Augusto, 2013; Stake, 2011). 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).

De acordo com Miles e Huberman (1994, p.25) o caso é “uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma Nação. Todos esses tipos de caso são unidades sociais”. Nesse sentido, um caso pode ser um fenômeno simples ou complexo, mas deve necessariamente ser específico (Stake, 2012). 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.

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 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

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.

suas especificidades enquanto surda. Quando perguntada sobre as demandas específicas de Joana, respondeu:

Acredito serem as mesmas de qualquer outra pessoa: fazer parte. Ser ouvida, ser presente e não apenas estar presente. Muitas vezes o aluno está presente, mas sua presença é insignificante, ignorada, contribuindo para a evasão escolar. A escola atende parcialmente no caso da minha filha, talvez por eu me impor, pelas minhas cobranças, por eu ser informada e buscar os direitos da minha filha.

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.

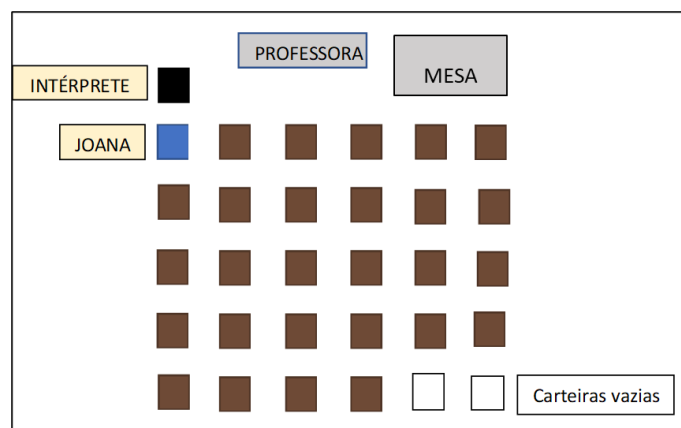


Figura 1: Mapa da sala de aula da Escola A
Fonte: Arquivo das autoras (2019)

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. Relatou:

Joana acompanha muito bem ou até melhor do que os demais estudantes. Quanto às estratégias para ela, ela tem uma acompanhante em sala de aula. Consegue perceber através do aparelho que usa e também pelo meu gestual o que estou dizendo e percebe as palavras. Quando ela sente alguma dificuldade, ela me chama. Apesar de ser uma menina de inclusão, ela é uma estudante que na minha opinião não apresenta uma demanda de dificuldades. Pelo contrário, ela apresenta um contexto em sala de aula de acompanhar com tranquilidade.

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.

Nas demais situações da aula, que envolviam as relações entre os colegas e a professora, não houve interpretação. Assim, o universo da sala de aula, traduzido para Joana, limitava-se aos conteúdos e às falas da professora. Esta última, de modo geral, direcionava-se à intérprete para recolher informações sobre a aluna, e somente para isso; e com Joana, raramente mantinha contato.

Em entrevista, a professora relatou não ter conhecimento sobre Joana frequentar ou não a sala de AEE e, portanto, não havia buscado nenhum tipo de ajuda à professora deste espaço até então. Já a professora de AEE relatou ter realizado visitas à sala de aula comum para observação das demandas da aluna. Nesse sentido, diagnosticou que não seria necessária sua frequência na turma de AEE, pois a mesma, além de oralizada, apresentava conhecimento suficiente da Língua Portuguesa.

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.

Portanto, as metodologias predominantes durante as aulas de Língua Portuguesa foram voltadas para os alunos ouvintes, utilizando-se, como recurso, somente do livro didático. Durante as observações, houve uma alteração na dinâmica da aula no dia em que se comemorou o “Dia do Estudante”. Neste, houve a exibição do filme infantil “Little Stich 2”, dublado e sem legenda, para as duas turmas do 5º ano. Não houve interpretação, nem mesmo um resumo do que se passava no filme.

Foi possível observar um momento de aplicação de atividade avaliativa. Tratou-se de uma prova composta por vinte e quatro questões, constituída de muitos textos e pouquíssimas imagens, exigindo interpretação textual em diversos gêneros literários. Durante a avaliação, a intérprete participou apenas esclarecendo o significado de algumas palavras não compreendidas e a professora respondeu a uma dúvida oralizada por Joana.

Observou-se também uma aula em que foram trabalhados verbos e locuções verbais. A aluna não sabia o significado de pretérito (passado) e, para entender o assunto, recorreu à intérprete que, por sua vez, a orientou a tirar a dúvida com a professora. Como Joana se recusou a fazê-lo, a intérprete a atendeu.

Durante o recreio, observou-se que Joana de modo geral permanecia sozinha, mas, em alguns momentos, esteve em companhia da intérprete ou de duas alunas surdas do 7º ano, com as quais se comunicou em Libras. Como em sala de aula, não demonstrava entrosamento com demais colegas de turma nos momentos livres.

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 bilingue 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. Destacava-se, entre os corredores, a exposição de cartazes referente aos projetos “Setembro Verde” e “Setembro Azul”; este último vinculado às causas da comunidade surda.

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. A mãe relata ainda:

Ela passou por muitas dificuldades, mas ela consegue. Minha filha melhorou bastante. Antes era mais agressiva. Ela vem para a escola sozinha e tem mais responsabilidade. Estou satisfeita com o ensino da escola.

Em entrevista com Ana, perguntada sobre sua preferência pelo uso da Libras ou da oralização para se comunicar, responde:

Eu prefiro usar os dois, mas na escola eu prefiro falar, porque quando eu faço a Libras, as pessoas não conseguem entender. Aí me atrapalha. Aí eu paro.

E em relação às suas dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa:

Se eu sentar atrás, na sala de aula, eu não consigo ler os lábios da professora. Eu tenho que estar na frente. Porque aí se ela explicar tipo... verbos, eu consigo ler os lábios dela.

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:

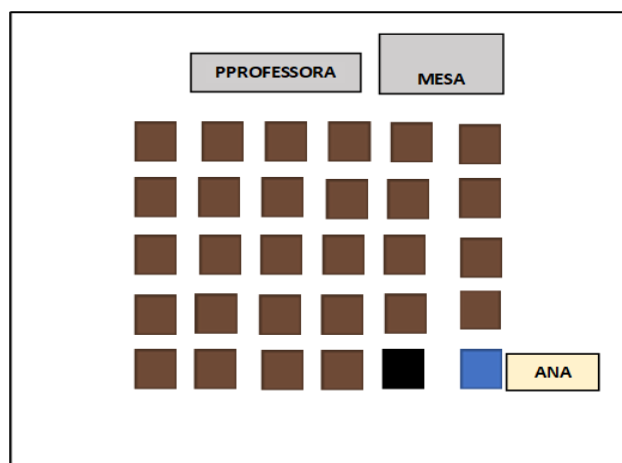


Figura 2: Mapa da sala de aula da Escola B
Fonte: Arquivo das autoras (2019)

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. Ao ser perguntada, em entrevista, sobre sua localização na sala, Ana responde:

Se a professora falar baixo eu não consigo entender. A intérprete tem problema no ouvido também, e se ela falar baixo, ela também não entende. Eu falei para a professora, mas minha amiga disse que não era pra eu sentar na frente.

Quanto à metodologia, além da explanação de forma oral, a professora também realizava 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.

Em alguns momentos, percebeu-se a professora se comunicando com Ana em Libras, procurando saber se ela estava compreendendo o que dizia. Mas, na maior parte das vezes, esta se dirigia à intérprete, demonstrando certa dependência dela na comunicação com a aluna.

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 interagiam 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. Chamou-nos a atenção a localização de Ana na sala de aula, inadequada para uma aluna surda; seu desinteresse diante do conjunto de obstáculos aos quais se encontrava submetida; o isolamento vivenciado dentro do coletivo; e ainda a contradição entre sua independência para ir para a escola sozinha e sua dependência dos adultos (especialmente instrutora e intérprete) nos espaços escolares para além da sala de aula.

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.

Algumas análises e considerações

É possível afirmar, a partir das entrevistas e das observações, que ambas as escolas ofereciam o conjunto do suporte previsto para o atendimento educacional especializado das alunas surdas – intérprete de Libras na sala comum; e na sala de AEE, instrutora de Libras, surda, e professora especializada para o ensino de Língua Portuguesa. Joana fazia uso apenas do recurso da interpretação em Libras, na sala de aula, quando não conseguia fazer a leitura labial ou entender algum vocábulo; Ana fazia uso do AEE, tanto com a professora especializada, quanto com a instrutora, além da necessidade total da intérprete em sala de aula.

Entretanto, não se percebeu um trabalho conjunto entre estes agentes para a diminuição das barreiras para a plena participação das alunas, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2009). Não foi possível perceber um planejamento comum, nem mesmo a troca de informações para se pensar elementos visuais no material preparado pelas professoras da sala comum; nem a antecipação do conteúdo para a pesquisa de sinais por parte da intérprete; ou ainda a atenção para uma localização adequada à interpretação da aula para Ana.

O que na modalidade da Libras é viso-espacial, na Língua Portuguesa corresponde ao oral-auditivo; desse modo, no processo da criança surda, diferentemente da criança ouvinte, os sistemas de representação linguística da língua de sinais e da língua escrita não são simultâneos (Fernandes, 2003).

Ou seja, enquanto o ouvinte recorre às propriedades fonológicas naturais de sua fala interna, o surdo recorre às propriedades visuais que constituem a forma de sua sinalização interna.

Principalmente no caso de Ana, mas também no de Joana, iniciativas como a leitura do texto em Libras poderia contribuir com a ativação de conhecimentos prévios de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais. Desse modo, buscando-se considerar, na perspectiva do Bilinguismo, as especificidades da primeira língua das alunas.

De modo geral, as alunas, cada uma em sua escola, não eram incluídas no todo do contexto em sala de aula pois, além de realizarem as atividades coletivas apenas com as intérpretes, apresentando pouca interação com os colegas os quais não falavam sua língua, percebeu-se que somente os conteúdos curriculares foram interpretados e traduzidos para a Libras, desconsiderando as demais situações ocorridas em sala de aula. Logo, estas alunas ficavam alheias ao universo da turma, perdendo oportunidades importantes em seus processos de aquisição simbólica e de desenvolvimento, limitadas ao que lhes chegava pela via da interpretação ou da visualização, no caso da leitura labial.

Apoiadas em Vygotsky (1989), podemos afirmar que a interação entre o ser humano e a sociedade ocorre através da língua, constituindo-se, portanto, como um elemento essencial à troca simbólica e ao desenvolvimento das funções cognitivas. Partindo disso, Félix (2009), em pesquisa sobre o papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de quatro alunos surdos em uma sala comum, tendo-se por base uma concepção sociointeracionista da linguagem, constatou que a interação entre os ouvintes (professora e estudantes ouvintes) e os estudantes surdos mostrou-se pouco significativa para a aprendizagem desse grupo. Mas o fato de haver quatro alunos surdos usuários de Libras estudando em uma mesma sala permitiu a eles trabalharem de maneira cooperativa, o que fez com que não ficassem isolados. O autor destaca que:

[...]o conhecimento é entendido como construído por meio da interação de aprendizes e pares mais competentes (o professor ou outros aprendizes), no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível potencial para aprender. Assim, o processo de interação em sala de aula deve ser entendido em toda a sua complexidade, envolvendo dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das diferentes perspectivas e o controle da interação dos participantes até que o conhecimento seja compartilhado. (Félix, 2009, p. 02)

Diferentemente das observações de Félix (2009), Joana e Ana, únicas alunas surdas em suas classes, encontravam barreiras na interação. Diversas oportunidades de aprendizagem da segunda língua, falada pela maioria naquela comunidade escolar, foram negligenciadas, perdendo oportunidades de encontrarem afinidades com os colegas com os quais poderiam interagir até mesmo fora da sala de aula. Cabe retomar que foi observado nos momentos livres, fora de sala, as estudantes surdas em interação apenas com as intérpretes, instrutora ou outras estudantes surdas, que frequentavam o 7º ano, na escola de Joana, possivelmente os únicos sujeitos com quem compartilhavam a identidade linguística.

A política nacional (Brasil, 2008) considera que, “devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular” (Brasil, 2008, p.12). A oficialização da Libras (Brasil, 2002) e sua regulamentação (Brasil, 2005) afirmam o reconhecimento dos surdos como membros de uma comunidade linguística, com direito ao acesso, ao uso e à educação nesta língua. Desse modo, uma educação bilíngue supõe uma escola bilíngue bicultural (Quadros, 2005), oferecendo o ensino em Libras bem como a oportunidade das crianças surdas se identificarem com outros surdos, por meio da presença de professores surdos e professores ouvintes com competência na língua de sinais. Esse parece ser o elemento envolvido na resposta de Joana quanto a sua preferência pela primeira escola onde estudou: *Os professores sabem Libras*.

Percebeu-se nos casos estudados uma perspectiva muito mais integrativa do que inclusiva propriamente dita (Sanches; Teodoro, 2006), tendo em vista a oferta de recursos para que as estudantes pudessem se igualar aos demais quanto à capacidade para acompanhar as aulas, as quais eram preparadas para sujeitos ouvintes. Percebeu-se a alfabetização e a oralização como meta e ainda uma visão meritocrática em relação às alunas, associando seus desempenhos a esforço, capacidade ou preguiça. Nessa perspectiva, tomando a Libras apenas como mediadora para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Esse conjunto de elementos talvez estejam envolvidos nas constatadas infreqüências das alunas, no desinteresse em participar de algumas atividades, mal-estar físicos e psíquicos.

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.

Machado e Almeida (2010, p. 345) destacam a importância do ensino colaborativo, “(...) para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores da educação comum e especial”, os quais devem se co-responsabilizar pelo planejamento e avaliação do ensino. As autoras apresentam o modelo em que ambos os professores coparticipam em sala de aula.

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

AUGUSTO, Cleiciele Albuquerque et al. *Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011)*. Rev. Econ. Sociol. Rural, Brasília, v. 51,

n. 4, p. 745-764, Dec. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/resr/v51n4/a07v51n4.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

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/l13146.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*) <câmara.leg.br> Acesso em 15 de jul. de 2021.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases 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, Ademilde. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. *Trab. lingüist. 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.

GRASSI, D. Zanoni, G. G. Valentin, S. M. L. Língua Brasileira de Sinais: aspectos linguísticos e culturais. *Revista Trama*, v. 7, n. 14, 2011, p. 57 – 68. <<https://doi.org/10.48075/rt.v7i14.5786>>

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. 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, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

MIRANDA, Wilson 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, Gladis 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.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdo em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006. <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>>

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: _____. *Surdez e bilinguismo*. v. 1.1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: *cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, jul. 2006. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691/583>> Acesso em: 29/04/2020.

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

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

SOARES, Maria Aparecida Leite Soares. 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.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.