

A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões

The (in)visibility of deaf students in inclusive classes: discussions and reflections

Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman

Graduação no Instituto de Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2005).

Email: cel.azul@superig.com.br

Prof^a Msc Edeilce Aparecida Santos Buzar

Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília. Mestrado em Educação pela mesma universidade, especialização em Educação Especial pela Universidade Federal do Maranhão, graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão.

Email: edeilcebuzar@gmail.com

Artigo recebido em 19 de março de 2012 e selecionado em 31 de maio de 2012

RESUMO

Este trabalho fundamenta-se no referencial da Teoria Histórico cultural e tem como base analítica os pressupostos da Epistemologia Qualitativa e da Análise Microgenética para interpretar as informações obtidas no estudo empírico. Descreve e analisa aspectos da inclusão educacional para alunos(as) surdos, evidenciando o quanto a existência de barreira comunicacional pode trazer implicações negativas para o seu processo de aprendizagem. Para tanto, observou-se educandos surdos do I Ciclo do Ensino Fundamental em seu processo educacional, a fim de analisar os processos acadêmicos e linguísticos envolvidos na situação, notadamente no que tange à interpretação educacional que é realizada. Este estudo visa contribuir para a reflexão a respeito da educação inclusiva para alunos surdos nas séries iniciais da Educação Básica.

Palavras-chave: educação. ensino fundamental. educação de surdos. inclusão escolar.

ABSTRACT

This paper has a cultural history theoretical framework, and is based on the Qualitative Epistemology. Microgenetic analysis is used as a methodology to interpret informations obtained on the empirical study. It describes and analyses some aspects of the educational

inclusion upon deaf students, showing how the communicative barrier interferes in a negative way to convey a satisfactory learning process. For this purpose, deaf students of two classrooms were observed, both of the I Cycle of Fundamental School, aiming to analyze academical and linguistic achievements involved, mainly how interpretation was conducted. This study has the intention to contribute to a reflection about educational inclusion on the first grades of Fundamental School.

Keywords: education. elementary school. deaf education. school inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A educação de alunos surdos sempre esteve ligada a questões de natureza clínica ou linguística, caracterizada por uma espécie de debate: De que modo deve ser a atuação do profissional em relação ao aluno surdo? Apenas recentemente começou-se a discutir o tema em uma perspectiva socioantropológica da surdez que redimensionou o olhar sobre a educação dos mesmos, introduzindo conceitos como diferença, cultura e comunidade surda. (KELMAN, 2010; PERLIN, 1998; 2004; SÁ, 2002, SACKS, 1998, SKLIAR, 1998; 1989).

Ainda nos inquieta a indagação “Como o aluno surdo aprende a partir de suas singularidades?”, o que nos faz seguir pesquisando em diferentes áreas das ciências humanas, como a pedagogia, a linguística, a psicologia e as ciências sociais. Estas áreas constituem o “caldo” onde se estudam os processos de ensino e aprendizagem, principalmente quando se percebe a necessidade de redimensionar a educação de surdos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) prevê que a educação para alunos surdos se dê em **escolas comuns**, em uma perspectiva bilíngue - Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais (Libras), isto é, o ensino escolar deve ser desenvolvido em duas línguas. Este documento ressalta ainda que o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita deve ser entendida como segunda língua, que os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola devem ser ofertados.

A questão que se coloca é como tem sido entendida a educação para surdos em nosso país? Como aparece ou subverte-se o sujeito surdo nas políticas públicas? Que concepção de inclusão escolar está sendo adotada? Esta forma de organização do ensino escolar, em classes comuns, tem atendido de fato as especificidades do aluno surdo? O bilinguismo, previsto pela legislação, é o mesmo proposto pelas Ong’s representativas da comunidade surda? As escolas públicas que tentam implementar a educação de surdos em escolas regulares, ainda com a presença de tradutores e intérpretes de Libras, estão efetivamente assegurando a inclusão escolar do aluno surdo? Ou seja, o acesso à comunicação, à informação e principalmente ao aprendizado está sendo garantido?

Neste estudo, descrevemos e analisamos condições de salas de aulas comuns do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em que os estudantes surdos são muitas vezes ignorados, isolados, geográfica ou linguisticamente, ressaltando as implicações para o processo educacional.

Observamos em muitas ocasiões, que estes estudantes não têm acesso a diversas informações veiculadas na sala de aula, entre elas, de cunho acadêmico científico e de valores ético-morais, ou possuem acesso restrito, quando um dos profissionais ou estudantes ouvintes tentam traduzir o que está sendo dito para a Língua Brasileira de Sinais.

O presente artigo nos propõe repensar a educação para surdos, a partir de um alicerce linguístico, onde a Língua Brasileira de Sinais deixe de ser coadjuvante do processo educacional e se torne a protagonista, por ser a língua que permite a esses sujeitos se desenvol-

verem mais espontaneamente e que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, colabore com este crescimento educacional. Mas, acima de tudo, pretende-se ampliar o cabedal de discussão sobre a invisibilidade desse aluno na sala de aula, problematizando o seu desenvolvimento educacional.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Perspectiva histórico-cultural e Educação de Surdos

Para Vigotski (1983), a questão da deficiência ou desenvolvimento atípico está marcada tanto por meio da relação do homem com o mundo físico, quanto com as demais pessoas.

A partir da diferença biológica, ressignificam-se as relações, na ocupação de papéis, no espaço ou meio social onde os sujeitos surdos interagem. Isto é, a surdez não é uma marca que fica só no corpo, mas atravessa todo o contexto psicológico e social do sujeito, influenciando em suas relações. Por isso, Vigotski (1983) orienta para que a psicologia e a pedagogia vejam essa questão sob um **prisma social** devendo ser este o principal enfoque a ser considerado na educação dos mesmos.

Isto posto, Vigotski (1983, p. 75) ressalta que: “*la educación del ciego y el sordo no se distingue esencialmente en nada de la educación del niño normal.*” Ou seja, a natureza e os fins educacionais das crianças com deficiência são os mesmos das crianças consideradas normais. A particularidade da sua educação só reside na substituição de umas vias por outras, isto é, outros meios, outros modos de desenvolvimento. Nesta perspectiva, as crianças surdas conseguem se desenvolver ativamente da mesma forma que as crianças ouvintes; porém, precisarão utilizar vias ou caminhos diferenciados destas.

Por conta disso é que Vigotski (1983, p. 81) reafirma a necessidade de uma pedagogia social, que dê conta das especificidades dos alunos, desenvolvida a partir do contexto onde interagem:

La educación social del niño deficiente, basada en los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionarse orgánicamente con ella, incorporarse como parte componente.

Assim, Vigotski (1983) demarca o caráter essencialmente social da educação de crianças com desenvolvimento atípico e se opõe veementemente ao enfoque clínico na educação. De acordo com ele, a educação das

crianças surdas constituía o capítulo mais fascinante e difícil da pedagogia. Em primeiro lugar afirmava que a surdez é uma perda menos grave que a cegueira, dado que o mundo está representado na consciência predominantemente como fenômeno visual e que os sons desempenham um papel menor. No entanto, do ponto de vista social, o autor ressalta que a surdez acarreta problemas mais graves do que a cegueira, pois afeta principalmente a comunicação com as pessoas. Daí a ênfase na questão social da pessoa surda e especificamente em sua comunicação ou interação social, ressaltando que os educadores devem enfrentar em seu trabalho pedagógico as consequências da surdez e não a surdez em si.

Nessa perspectiva, a surdez é um estado normal para as crianças surdas até que se deparem com um contexto social preparado para outro tipo de criança. Nesse sentido, só sentem a deficiência indireta e secundariamente, como resultado da experiência social.

Assim, uma educação para surdos que se pretenda sociointeracionista precisa levar em consideração, em primeiro lugar, formas de proporcionar que o desenvolvimento comunicativo ocorra com eficiência entre as pessoas surdas e as demais pessoas envolvidas em seu processo educacional, a fim de eliminar as barreiras sociais e comunicacionais que estão colocadas na relação com os outros. Somente assim, este aluno poderá galgar um desenvolvimento em sua aprendizagem, como almejado.

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

As investigações psicológicas, experimentais e clínicas demonstram que a poliglossia, isto é, o domínio de diferentes formas de linguagem, no estado atual da educação dos surdos, é uma via inevitável e a mais frutífera para o desenvolvimento da linguagem e para a educação da criança surda. (VIGOTSKI, 1989, p. 191)

Assim, a Língua de Sinais assume posição de língua natural e é a via mais adequada para uma educação de cunho social, pois é por meio dela que os alunos surdos conseguem interagir com os alunos ouvintes e podem manifestar sua peculiaridade visual sobre o mundo e as coisas: "... a criança surda pode assimilar uma série de postulados, pensamentos, informações, sem os quais o conteúdo de sua educação político-social, seria absolutamente inútil e ineficaz." (VIGOTSKI, 1989, p. 190)

Vale lembrar que, na maioria das vezes, é na escola que a criança surda vai adquirir a Língua de Sinais. Então, ela assume esse lugar de língua natural e necessita veementemente da presença de adultos surdos, fluentes na Língua de Sinais, para contribuir socialmente não só no processo de construção de conhecimento, mas também no processo de formação identitária. O Decreto nº5626/05 garante a Língua de Sinais como língua de instrução, a ser ofertada como projetos didáticos nas séries iniciais e, como disciplina, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental. Ora, se estamos dizendo que a Língua de Sinais é ou deve ser a primeira língua das pessoas surdas, é necessário que se repense o seu lugar como disciplina desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Uma das primeiras coisas a ser pensada é no professor dessa disciplina. Se a Libras deve ser efetivamente reconhecida como primeira língua (L1) para as pessoas surdas, é fundamental que os professores que a ministrem tenham formação no curso Letras/Libras – licenciatura. Em situações onde não há este profissional, o próprio decreto nº5626 admite a contratação de profissionais com outra formação até o ano de 2015, fluentes em Libras, sendo obrigatoriamente a aprovação no Exame Nacional de Proficiência em Libras – Prolibras.

Na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Decreto prevê que o ensino de Libras seja ministrado por um professor com formação em curso de Pedagogia bilíngue. Daí a necessidade de expansão deste curso para o restante do país, para que cada vez mais o número de professores possa se capacitar adequadamente para a função.

Nesse sentido, torna-se necessário pensarmos também no aprendizado da Língua Portuguesa para alunos surdos como segunda língua (L2), língua instrumental, língua estrangeira. Esta língua pode e deve ser ensinada, porém com o apoio da primeira língua dos surdos, ou seja, a língua de sinais, com metodologia específica de segunda língua. Este aprendizado fortalecerá a compreensão metalinguística da Língua de Sinais, desde que ambos os processos estejam relacionados. Políticas públicas que visassem a formação de professores no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, seriam muito bem vindas neste contexto.

Depois dessa base linguística, o estudante surdo estaria apto a se aprimorar nestas línguas, conseqüentemente no aprendizado dos conceitos científicos, o que só poderá acontecer por meio de professores fluentes em Língua Brasileira de Sinais e com competência e habilidades para a prática pedagógica com estudantes surdos.

Em suma, para que a educação de surdos seja possível, é necessário que algumas condições ocorram. Dentre elas, assegurar que estes alunos recebam uma educação especificamente bilíngue. Com professores fluentes em Língua de Sinais, intérpretes de libras, professores de Libras como

primeira língua e de Língua Portuguesa como segunda língua. Não é demais ressaltar que o professor regente deve se sentir responsável por todos os seus alunos, incluindo os alunos surdos; o próprio aluno surdo deve ter acesso à Língua Brasileira de Sinais por meio do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de Libras. O ambiente escolar deve ser linguisticamente rico para todos, surdos e ouvintes, professores, alunos, comunidade escolar em geral. Caso contrário, como estar incluído de fato se não há comunicação entre os pares e se as aulas continuam a ser desenvolvidas na primeira língua dos ouvintes? Ou como compreender conceitos como fotossíntese, triângulo isóscele ou aquecimento global?

A educação de surdos vive na atualidade uma situação de tensão entre configurar-se como um direito social, reconhecer e valorizar as diferenças linguísticas, educacionais e interacionais e por outro lado, ser ofertada em uma escola regular, onde haja interação entre pares surdos e ouvintes.

Este estudo pretende colaborar com a constituição de um eixo de reflexão educacional a respeito da educação para alunos surdos a partir de um viés que considere a importância da interação social, do desenvolvimento da linguagem e consequentemente da construção de conhecimentos científicos, a partir de uma realidade em uma escola pública.

Busca-se contribuir com a atual discussão sobre a educação de surdos, evidenciando como a prática pedagógica desvinculada da comunicação, da informação e da acessibilidade ao conhecimento, infelizmente a realidade da maioria de nossas escolas públicas, dificulta o processo de ensino-aprendizagem, corroborando para o assujeitamento do estudante surdo ao padrão/referência ouvinte, como se o mesmo portasse uma dificuldade de aprendizagem peculiar à sua diferença biológica, invisibilizando, assim, sua participação no trabalho pedagógico.

2.2 Método

Esta pesquisa baseou-se na conceituação da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005), com ênfase na teoria histórico-cultural e na análise microgenética para a interpretação dos resultados. “A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5)

Nesse sentido, o conhecimento é entendido enquanto uma construção humana onde são criadas as zonas de sentidos. De acordo com o mesmo autor, os espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica não esgotam a questão que significam, mas, pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica (*ibid*). A teoria não está pronta, mas é renovada a cada momento pela reconstrução do olhar sobre o campo pesquisado. Teoria e prática são in-

dissociáveis. A verdade é temporária e circunscrita às circunstâncias da pesquisa. Não pretende ser generalizada, mas possibilitar novas articulações com outros campos, outros olhares, novas produções teóricas. Daí o seu caráter interpretativo e construtivo.

Uma das características da Epistemologia Qualitativa apontada por González Rey (2005) é a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico. Em outras palavras, é a possibilidade de construção intelectual a partir da realidade pesquisada, onde o pesquisador assume posição ativa e criativa do processo, reformulando o material empírico a partir de construtos teóricos, não apriorísticos, mas construídos de maneira singular pela ação/reflexão do pesquisador e participantes.

Assim, a pesquisa qualitativa assume um lugar de construção/reconstrução permanente da realidade estudada. Para a construção das informações obtidas pela metodologia qualitativa, optamos por fazer uma análise da microgênese das interações sociais, em uma perspectiva histórico-cultural, enfatizando o processo semiótico envolvido. Ao explicar o que venha a ser uma análise microgenética, Góes (2008, p. 9) esclarece:

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

O entendimento de que os participantes da pesquisa são sujeitos ativos e a ênfase nas relações vivenciadas por eles dentro do cenário de pesquisa contribuíram para a construção de dados singulares que possibilitaram uma consequente ressignificação do aporte teórico. Nesse sentido, a análise microgenética nos possibilitou o olhar sobre o campo a partir de diversos matizes históricos, culturais e semióticos, articulando microeventos a questões de ordem macrossociais, como a educação de surdos.

2.2.1 Campo de Pesquisa

Esta pesquisa realizou-se em uma escola do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, contando com 330 alunos divididos em dois turnos, 51 funcionários, sendo 18 professoras em sala de aula e 11 professoras fora de sala de aula, ocupadas com outras funções, como coordenação pedagógica, orientação educacional, supervisão e direção. Nesta escola, há classes regulares, integração inversa, classes especiais e classes inclusivas. A escola entende por integração inversa a sala de aula que atende um grande número de alunos denominados com deficiência¹ e

¹ A questão das terminologias na área de Educação Especial/Inclusiva é uma discussão que atravessa a história e que não atende as peculiaridades educacionais destas pessoas.

uma minoria de alunos do ensino regular. A classe especial atende somente alunos surdos; a classe inclusiva possui alunos surdos e ouvintes e duas professoras em cada sala.

Nosso campo de pesquisa situou-se em duas salas de aulas (de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental) denominadas como inclusivas, possuindo cada uma dois professores (um professor regente e um professor intérprete²) e tendo, respectivamente, 26 alunos (22 alunos ouvintes e 04 alunos surdos) e 27 alunos (23 alunos ouvintes e 04 alunos surdos). Nas classes inclusivas, a presença de dois professores se deve ao fato de haver dois tipos de alunos, surdos e ouvintes e duas línguas circulantes: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP).

2.2.2 Participantes

Para nos referirmos aos dois tipos de professoras, utilizamos as seguintes siglas: PR – Professora Regente, PI – Professora Intérprete. As professoras regentes serão daqui em diante denominadas de PR1 e PR2 e as professoras intérpretes serão chamadas de PI1 e PI2, sendo 1 a turma de 4º ano e 2 a turma de 5º ano.

Os alunos surdos participantes da pesquisa possuem um conhecimento básico de Libras e é com este conhecimento que interagem na escola com a professora, com os colegas e entre si. Na escola não há professor/instrutor de Libras e tampouco a disciplina Libras na grade curricular. Alguns alunos ouvintes conhecem sinais básicos de Libras e outros utilizam o alfabeto datilológico para se comunicarem com os surdos. A maioria desconhece completamente a Libras.

2.2.3 Instrumentos metodológicos e tratamento dos dados

A utilização de videogravação constituiu ferramenta importante nesse debruçar sobre os detalhes sociodiscursivos, uma vez que geralmente permite um ir e vir na construção dos dados, contextualização e interpretação dos episódios. Os instrumentos utilizados foram observações realizadas nas duas salas de aula, perfazendo um total de trinta horas e entrevista com as professoras.

De acordo com Adler apud Flick (2004, p. 147) a observação: "... reúne não apenas as percepções visuais, mas também aquelas baseadas na audição, no tato e no olfato."

Para os efeitos desse artigo, destacamos a INACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA E DE INFORMAÇÃO, como categoria que atravessa todo o trabalho, procurando ressaltar que a ausência de comunicação, consequentemente, de informação, prejudica tanto a construção de conhecimentos formais, como, o desenvolvimento de valores humanos e éticos, respeito à diversidade, entre outros.

² Denominação utilizada na própria escola pelos profissionais.

O estudante surdo torna-se invisível nos ambientes escolares, onde os profissionais desconhecem a Língua Brasileira de Sinais e a especificidade de aprendizagem dos mesmos. Logo, não ter acessibilidade à informação, consequentemente, à aprendizagem, ocasiona uma série de constrangimentos psíquicos e cognitivos aos sujeitos envolvidos.

2.3 Resultados e Discussão

As informações foram organizadas em quatro episódios interativos, a partir do que observamos nas classes inclusivas a respeito da acessibilidade comunicativa e cognitiva: *Zero na Testa*³, *Presença na Ausência*, *Sem comentários e Blá...blá...blá*.

2.3.1 Episódio 1: Zero na Testa

O principal problema na inclusão educacional de alunos surdos trata-se da falta de acessibilidade linguística. Consequentemente, precisamos admitir que a Língua de Sinais é a principal manifestação da singularidade de desenvolvimento das pessoas surdas. Com a Língua de Sinais os sujeitos surdos podem expressar seu pensamento e ela serve como instrumento principal de desenvolvimento cognitivo e social dos mesmos. Esta língua é utilizada dentro da comunidade surda e deve ser meio de interação dos pares surdos e ouvintes na escola.

Na escola observada, presenciemos momentos em que os alunos surdos não conseguem o acesso à informação do que está acontecendo na sala de aula, pois, a mesma não foi repassada para eles em Língua Brasileira de Sinais.

Durante uma aula de Ciências, a professora regente (PR2) fica alguns minutos tentando espirrar sem conseguir. Os alunos ouvintes riem muito. A professora então comenta que tem dificuldades de espirrar naquela sala, por conta do frio. Os alunos surdos ficam curiosos para saber o que está acontecendo, mas não têm acesso à informação.

Fica evidente que os alunos surdos estão sendo excluídos das informações do cotidiano da sala, assim como dos conteúdos colocados à disposição dos demais alunos.

Após alguns momentos, a diretora da escola entra para dar um aviso; a professora intérprete (PI2) levanta-se e faz um resumo do que está sendo dito, omitindo informações.

A diretora pede que os alunos tomem mais cuidado com o prédio escolar. É um momento de construção de valores comunitários e sociais. São valores que sustentam não só o processo de aprendizagem, mas as regras da interação social. Repetidas vezes sua fala deixou de ser interpretada ou foi feita de uma forma resumida.

Nota-se que a PI2 não possui um conhecimento em Libras suficiente para que o processo comunicativo e de

³ Tradução em sinais da expressão ESTOU POR FORA

ensino-aprendizagem deslanche. Além da mesma não possuir fluência, desconhece as técnicas de tradução e interpretação, trazendo um complicador a mais para o processo.

Em um determinado momento da aula, a PI2 assume o comando da turma, pois a PR2 precisou sair. Uma pessoa entra na sala para conversar com a turma, a PI2 tenta interpretar, mas não dá continuidade. A pessoa está explicando aos alunos a importância das relações sociais, como devemos tratar as pessoas, evitando o bullying⁴ e respeitando as diferenças de cada um. A fala dela durou aproximadamente quarenta minutos. Os alunos surdos ficaram todo esse tempo sem saber o que estava sendo falado.

Ao retornar, a PR2 convida os alunos para ensaiarem uma música. Os alunos surdos continuam conversando, não sabem do convite. Enquanto isso, os alunos ouvintes cantam com a professora. Os alunos surdos não fazem nada. A PI2 está cortando e colando figuras em um caderno e pede que os alunos surdos a ajudem.

No que diz respeito à estratégia pedagógica utilizada pela professora para uma apresentação em uma festinha da escola, talvez esta não tenha sido a mais acertada, considerando que exigia que os alunos cantassem ou não foi adequadamente considerada a especificidade dos alunos surdos, pois quem sabe os alunos surdos poderiam se interessar em interpretar a música para a língua de sinais enquanto os demais colegas de turma a entoavam. Neste caso, poderia se pensar em utilizar ainda outras estratégias artísticas, tais como dramatizações, óperas em Libras e em Língua Portuguesa, poesias faladas e sinalizadas, ou até mesmo, pinturas.

Dessa forma, os estudantes surdos ficam sem informação e percebe-se a inexistência de expectativa pedagógica com relação ao seu aprendizado, o que contribui decisivamente para a construção de uma autoestima baixa, ausência de interação entre pares e falta de acesso à aprendizagem.

2.3.2 Episódio 2 – Ausência na Presença

Em outra classe inclusiva, observamos uma situação que levanta interrogações a respeito da invisibilidade do aluno surdo em contexto inclusivo:

Antes de iniciar a aula a PR1 dá alguns avisos para a turma em Língua Portuguesa, que são simultaneamente interpretados em Libras.

Observa-se que a PI1 possui um excelente domínio em Libras, assim como, conhecimento das técnicas de tradução e interpretação, atuando sempre que os alunos surdos são submetidos ao discurso oral. Sua atuação permite aos alunos surdos terem acesso ao que está acontecendo em

sala ao mesmo tempo em que os demais alunos, consequentemente as chances de que possa ocorrer um atraso no processamento das informações pelos alunos ficam muito reduzidas.

No entanto, nos chamou atenção o fato de que, mesmo tendo todas as condições para efetuar o seu trabalho de maneira adequada, em alguns momentos a PI1 se negava a interpretar.

Em outro momento da aula, a PR1 dá orientações sobre o uso da Sala de Leitura e a PI1 não interpreta para os alunos surdos. No entanto, em outro contexto quando a PR1 dá alguns recados para os alunos, tudo é muito bem interpretado pela PI1. Além disso, a PI dá algumas orientações específicas para os alunos surdos.

O que nos leva a pensar em outro fator muito presente na ação de um intérprete: a questão do poder. O intérprete demonstra o seu poder no momento em que faz as suas escolhas lexicais, semânticas e sintáticas. Mas, também quando decide o que é importante interpretar e o que não é. Trata-se de um crivo sobre as informações e encontra-se baseado na concepção do que a PI1 considera imprescindível para os alunos surdos saberem ou não.

Outro fenômeno que contribui para a invisibilidade dos alunos surdos neste contexto é o registro da frequência:

No momento da chamada dos alunos, a PR1 vai chamando um por um pelo nome. No entanto, ao chamar os alunos surdos, pergunta: Maria⁵ veio ontem? Uma colega ouvinte, respondeu que sim. Outra colega ouvinte vira-se para Maria e pergunta articulando os lábios vagarosamente: Você veio ontem? Ela respondeu afirmativamente com a cabeça. A aluna ouvinte disse à professora: Ela disse que sim, professora.

Fica evidente, pelo episódio, que a PR1 não nomeia os alunos surdos durante o processo da frequência. Esta situação foi verificada várias vezes em diversos outros momentos da pesquisa, não se constituindo em um fato isolado. Uma situação aparentemente insignificante, como o ato, muitas vezes mecânico, de fazer a chamada dos nomes dos alunos antes do início da aula, exclui os alunos surdos, que ficam fazendo parte do grupo dos inomináveis e contam apenas com a ajuda de algum colega atento ao contexto ou da PI1 que também responde por eles.

A PR1 está fazendo chamada e quando chega aos alunos surdos, pergunta: Antônio está vindo todo dia, PI1? E as meninas têm faltado? Então, a PI1 responde. Mais uma vez, percebe-se o desrespeito à sua autonomia e ao direito de serem nomeados, já que também possuem identidades pessoais, assim como os colegas ouvintes.

Em outra situação, a PR1 dá algumas informações para os estudantes, enquanto que os estudantes surdos

⁴ *Bullying* é um termo inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully* ou “valentão”) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender.

⁵ Todos os nomes utilizados nos episódios são fictícios.

estão fazendo outra coisa: *Fazendo um “sermão” para um aluno ouvinte, a PR2 compara-o a um D.A. (termo utilizado pela própria) e justificado da seguinte maneira: Porque não ouve e nem respeita as coisas. Os alunos surdos não sabem de nada do que está sendo dito.*

Chama atenção ainda nesse episódio, o uso de exemplos com a utilização de termos referidos à surdez a partir de uma concepção pejorativa, contribuindo para uma visão distorcida da realidade e o que é pior, os alunos surdos nem ficaram sabendo disso e, conseqüentemente, não puderam defender-se, mais uma vez invisíveis ao processo.

Além disso, é notável o descompasso que há entre uma profissional e outra, ou seja, entre a professora intérprete e a professora regente; uma detém o conhecimento sobre os educandos surdos e exerce o seu poder sobre eles, contribuindo ou não para o seu aprendizado; a outra ignora aspectos importantes da situação e tem uma relação superficial com os mesmos.

Apesar de juntas, não há um trabalho de codocência entre as professoras. Tem-se a impressão de uma sala dentro da outra. Na teoria estão incluídos, na prática continuam distantes da comunicação e da informação repassada aos demais estudantes.

2.3.3 Episódio 3 – Sem Comentários

A ausência de comunicação interfere negativamente no processo de aprendizagem. Em muitos momentos da pesquisa, observamos esta situação:

A aula está sendo dada em Língua Portuguesa pela PR2, no entanto a PI2 não está na sala e os alunos surdos perdem muitas informações. A aula é sobre um texto do Mário Quintana – Leitura e Interpretação. Os alunos surdos copiam a aula, mas não acompanham as explicações.

A aula está sendo dada em uma língua oral sem interpretação e os alunos surdos continuam excluídos, ainda que dentro de uma classe regular. Não sabem o que está acontecendo, não têm o seu direito assegurado de interagir e participar da discussão. Geralmente, os alunos surdos não apresentam dificuldades para copiar o que está escrito, mas, é importante que se diga: estão copiando uma língua que para eles funciona como segunda língua e nem sempre isso significa que estão entendendo o que estão escrevendo.

Em seguida, a PR2 começa a ler as poesias dos alunos. Entre elas, há um texto de um aluno surdo. A professora lê mecanicamente, como se não estivesse entendendo ou estivesse assustada com o texto; Percebo que o texto está em interlíngua.⁶ Mas, como não está sendo interpretado,

⁶ De acordo com QUADROS (2006, p.34), a interlíngua é um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo.

os alunos surdos ficam sem saber o que está acontecendo. Alguns alunos ouvintes leem suas poesias para a PR2. A cada leitura, toda a turma aplaude. Os alunos surdos ficam sem saber o que está acontecendo. Um está copiando o livro, uma está distraída, o outro está andando pela sala.

A leitura de um texto produzido por um aluno surdo à primeira vista pode representar a inclusão deste, no entanto, o próprio autor desconhece que está sendo lido um texto seu e o fato de estar escrito em interlíngua não merece qualquer ressalva.

A simples presença do professor intérprete não assegura a aprendizagem dos alunos surdos, é preciso que, além de outras medidas, o trabalho pedagógico seja realizado de forma conjunta, com professores que dominem a Língua Brasileira de Sinais e o processo de aprendizagem considere as especificidades de todos os estudantes. Nesta sala de aula, pudemos presenciar diversas vezes a ausência de tradução e interpretação em Libras:

A PI2 retorna à sala, mas, não traduz um aviso que é dado. Tenta, mas não consegue; aparentemente lhe falta fluência em Libras.

As informações não chegam aos alunos surdos da mesma forma do que para os alunos ouvintes e nem com a mesma intensidade.

Quando um aluno surdo entende um pouco e começa a interagir em Libras, a PR2 grita que não quer comentários. Como o aluno surdo não sabe da determinação, continua a conversar.

Neste contexto, os alunos surdos ficam invisíveis dentro da sala mesmo quando tentam participar, seja por meio das atividades ou de comentários que nunca atravessaram as fronteiras linguísticas dos guetos, ainda que na mesma sala de aula.

Percebeu-se durante a pesquisa, o isolamento dos alunos surdos, a ausência de comunicação entre os pares e a baixa preocupação com o seu aprendizado. Os professores regentes desconhecem completamente a Língua Brasileira de Sinais e a peculiaridade visual de construção do conhecimento pelos alunos é ignorada. Tarefa esta destinada aos professores intérpretes, que têm domínios diferentes da Língua Brasileira de Sinais, uns mais que os outros, facilitando em alguns aspectos o aprendizado dos alunos surdos, mas dificultando pela falta de um conhecimento mais aprofundado da língua ou da ética de tradução e interpretação.

Além disso, o poder dos professores intérpretes corrobora para que os alunos continuem sendo somente seus, isolados dos demais alunos e do professor regente. Estando juntos, mas separados. Resta saber se esta atitude é uma forma de proteção destes alunos ou con-

tribui com a falta de acessibilidade comunicativa e de aprendizagem dos alunos.

Os professores devem ver todos os estudantes como seus, devem se preocupar com suas aprendizagens, se for o caso, atuarem conjuntamente, em uma codocência. No caso do aluno surdo, isto não se dá se não houver uma preocupação linguística e cultural anterior. O estudante surdo continua refém do ouvinte, que decide o que é melhor para ele, mas não é respeitado em sua singularidade, em sua língua, em sua especificidade visual.

2.3.4 Episódio 4: Blá...blá...blá

Em diversos momentos da observação, percebeu-se que as aulas foram ministradas em língua portuguesa e não em Língua Brasileira de Sinais. Explicar os conteúdos em Língua Portuguesa enquanto os estudantes surdos tem como primeira língua a Libras é desrespeitar sua singularidade linguística. Eles têm o direito de serem educados em sua língua e desenvolverem-se a partir dela.

A aula é de Ciências em foco e o tema é: Coração. As explicações são dadas em Língua Portuguesa e só no momento das dúvidas individuais a PII intervém com os surdos que lhe fazem essa solicitação, por exemplo, no momento de fazer as atividades. Os alunos surdos perdem muitas informações que os ouvintes estão tendo acesso. Durante a maior parte do tempo a PII está ocupada com outra atividade e sai da sala continuamente. Os alunos surdos estão brincando. Um sai da sala sem pedir licença.

É impossível para estes alunos apreenderem todo o cabedal de informações que está sendo processado pela Língua Portuguesa, por mais que façam leitura labial, estejam sentados na frente ou qualquer outra técnica. Os conhecimentos são construídos em uma velocidade que estas técnicas por si só não ajudam o aluno a obter o mesmo ritmo de aprendizagem que os demais. Dessa forma, além da atitude ser antiética, deixar os alunos surdos excluídos das informações que ocorrem na sala de aula é extremamente prejudicial para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos mesmos. O fato de os alunos surdos estarem estudando junto com os alunos ouvintes não apaga suas peculiaridades, inclusive de aprendizagem. Tal fator não enfraquece o grupo, pelo contrário, o enriquece.

Um aluno surdo oralizado está entediado com a aula, distrai-se. Depois de algum tempo, levanta-se e fala para a pesquisadora: Estou esperando para fazer a atividade. A primeira já terminei. Então, os demais alunos surdos levantam-se e ficam brincando dentro da sala, enquanto a PR1 está explicando a aula para os ouvintes. A PR1 dá uma nova tarefa para os alunos: Fazer uma poesia. Quando chega perto do aluno surdo oralizado, fala: É para fazer uma poesia. Ele retruca: Poesia? Ela diz: É. Sobre o lugar onde você vive. Ele responde: Minha casa? Ela fala:

Não, cidade. Gesticula com os braços. Ele fala: Eu moro em Taguatinga. Ela fala: Então, escreve sobre Taguatinga. Diz para eles! (Referindo-se aos demais surdos). A professora dá um sorriso amarelo. Quando sai, um aluno surdo vira para o aluno surdo oralizado e quer saber o que a professora havia falado. O aluno surdo oralizado responde: Escrever sobre a cidade... Blá...Blá...Blá...

Outra questão a considerar neste episódio é mais uma vez o papel do professor intérprete, que neste caso, deixa a desejar, não só por uma questão técnica e fluência da Libras, mas, principalmente pelo viés ético, que é cumprir com sua função e em hipótese alguma deixar os alunos sem comunicação. Os alunos surdos perdem não só em termos acadêmicos, mas também em relação aos valores do grupo no qual se encontram inseridos. Eles estão entediados, tristes, excluídos, por isso reinventam o espaço, o tempo, as atividades. Deixar por conta de outra criança a responsabilidade de transmitir aos colegas surdos o que está ocorrendo em sala de aula pode servir como estímulo à interação entre eles, porém, em termos acadêmicos corre o risco de ficar somente no blá...blá...blá, como ironiza o próprio aluno designado para esta função.

A PII volta e pergunta se os alunos surdos tinham acabado a atividade. Pede que eles sejam mais rápidos! Eles estão copiando a atividade do livro. Sai de novo! O aluno surdo oralizado está em silêncio, olhar distante. O outro aluno surdo pergunta o que foi. Ele responde: Eu estou pensando. Após alguns minutos, a PII volta. A PR1 pergunta se os alunos surdos gostariam de ler suas poesias. A PII pergunta a eles. O aluno surdo diz: LER? VOCÊ! (Como se fosse hábito isto acontecer). A PII disse: Eu vou ler a poesia de João. Ele escreveu e eu tentei arrumar. Leu um verso. É aplaudida. Os alunos surdos continuam sem saber o que está acontecendo.

Quando a PII lê o texto do aluno surdo passa a ideia de que estes não teriam capacidade para tanto ou que são coitadinhos e precisam de ajuda. Os alunos surdos podem e devem ler, escrever, participar das aulas da mesma forma que os demais alunos, ainda que para isso outros mecanismos sejam utilizados. Também a postura de dizer que tentou arrumar o texto pode contribuir para que se pense que a produção de texto do aluno surdo estava errada e isto parecer um pedido de desculpas. Os alunos ouvintes não precisam agir mecanicamente em relação aos alunos surdos, aplaudindo somente porque é a poesia de um surdo, mas questioná-los, compreendê-los, ensiná-los e aprender com eles.

3. CONCLUSÃO

As crianças surdas têm o direito de estudar em sua língua natural. No Brasil, a língua de sinais é reconhe-

⁷ Sistema de Transcrição para Libras (FELIPE, 2008).

cida pela Lei nº 10436/02 e esta é regulamentada pelo Decreto nº 5626/05, em decorrência da comunidade surda exercer seu empoderamento na luta por seus direitos e estar permanentemente reivindicando o reconhecimento de sua diferença, especialmente no que se refere à sua língua.

De acordo com este decreto, as instituições escolares devem garantir às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

Uma educação bilíngue deve respeitar os processos linguísticos específicos de seus alunos, assim como a sua característica singular de desenvolvimento. Para que isto ocorra é preciso que se garanta a comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em português escrito, como segunda língua. Mas prioritariamente em Libras, pois é através dela que o processamento visual pode ocorrer espontaneamente.

Assim, é de extrema importância a presença do professor de Libras em uma educação que se autodenomine bilíngue, pois além de ser o responsável pela construção desse conhecimento com os alunos da escola (surdos e ouvintes), contribui decisivamente para a aprendizagem desta língua pelos demais participantes da comunidade escolar, permitindo que uma política de acessibilidade linguística digna e eficaz perpassasse todo o contexto, em prol do reconhecimento e valorização do outro. Porém, o mais importante, é que este profissional funcione como peça fundamental na construção da identidade surda pelas crianças surdas.

Outro fator importante a ser considerado é a questão da codocência; o que se presenciou durante as observações está longe do que pode ser considerado codocência. Observamos o uso de metodologias individuais, desconhecimento de Libras pelos profissionais e das especificidades dos alunos surdos. Vê-se assim, que há um descompasso entre o que vem sendo feito em termos de inserção de alunos surdos nas escolas e a adequada formação dos professores. Outrossim, a codocência não precisa acontecer somente entre professores ouvintes. Em algumas experiências de outros países, como é o caso da Espanha, o trabalho conjunto é feito por dois professores: um surdo e um ouvinte.

Além disso, é imprescindível a presença de professores **fluentes** em Libras e com formação em pedagogia, especialmente uma pedagogia bilíngue, no desenvolvimento curricular das demais disciplinas. O profissional tradutor e intérprete de Libras não congrega todas as características necessárias para desenvolver um trabalho com fins didáticos nas séries

iniciais do Ensino Fundamental. Esse espaço é seguramente do professor, inclusive porque ao se afirmar que esse lugar é do professor, está se enfatizando a necessidade de criação de estratégias pedagógicas direcionadas à singularidade de desenvolvimento do educando surdo.

Além disso, essa é a condição para que as crianças surdas possam passar de um desenvolvimento de conceitos espontâneos para os científicos. Essa base é condição *sine qua non* para o aprendizado. Daí a importância do trabalho pedagógico e suas estratégias nesse desenvolvimento. Tanto para o desenvolvimento de uma segunda língua, quanto para a construção de conceitos científicos pressupõe-se a existência de uma língua natural e de um tecido conceitual básico, também conhecido como conhecimento espontâneo. Neste sentido, a comunicação e o respeito são primordiais no desenvolvimento de relações autênticas entre professores, destes com os alunos e dos alunos entre si.

Nessa direção, os professores devem estabelecer uma comunicação com ambos os tipos de alunos, não os excluindo em nenhum momento, como foi o caso observado no momento da chamada ou na disseminação de informações por outros membros da escola. Os alunos têm o direito de saber o que está ocorrendo ao seu redor e isto é fundamental para a sua inserção social e acadêmica.

A relação entre os alunos deve ser fortalecida pelo incentivo à aprendizagem de Libras pelos ouvintes e da escrita pelos alunos surdos, assim como pelo reconhecimento das diferenças entre os dois grupos e os valores de cada um.

Essa interação só acontecerá de fato quando isto for um objetivo a ser alcançado pela escola como um todo. O incentivo, o respeito, a aquisição das línguas de um grupo e de outro e a construção de metodologias onde a coletividade impere, são quesitos necessários para que ocorra a comunicação entre surdos e ouvintes, sob pena de presenciarmos somente um grupo de surdos dentro de outro maior, de ouvintes, mas sem nenhum conhecimento sobre o outro e sem as interações desejadas, como constatamos nos episódios.

Dessa forma, é preciso que se rompa com a invisibilidade destes alunos, a inacessibilidade linguística, conseqüentemente, às informações, que se constituem enquanto obstáculos à aprendizagem e à participação destes alunos na escola, desmistificando sua comunicação e seu modo de aprender. Se quisermos falar de educação inclusiva, precisamos passar da teoria para a prática, construindo um ambiente acolhedor, respeitador e plural.

Em um contexto inclusivo, toda a comunidade escolar (pais, professores, funcionários e alunos) devem

“beber” do caldo das diferenças. E com relação aos alunos surdos, isto significa aprender, usar e valorizar a Língua Brasileira de Sinais; conhecer, respeitar e construir um trabalho pedagógico que considere as especificidades de cada um de seus alunos.

A ausência de interpretação ou a seleção do que deve ser interpretado, como vimos nos episódios, impede a construção de valores humanos necessários para a boa convivência em sociedade, assim como, o desenrolar da aprendizagem. O fato da professora regente não nominar os alunos revela a cisão que há na classe regular entre os quem são os alunos e os que não são. Estão na sala de aula, mas não considerados como os demais, portanto, o objetivo primeiro da es-

cola, que é o acesso ao conhecimento, fica bastante comprometido.

Por fim, vale destacar que esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de Brasília, capital do nosso país, vizinha do Ministério da Educação, onde supomos que as políticas públicas, inclusive linguísticas e educacionais, encontram-se mais acessíveis, do que nos rincões do Brasil.

Dessa forma, a educação para surdos vai além da oferta de duas línguas na educação, mas deve pautar-se em uma perspectiva sociopolítica, onde as questões linguísticas, históricas e culturais precisam ser consideradas e as relações de poder e conhecimento, problematizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. *Lei 10.432 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13.03.2012.

BRASIL. *Decreto 5626/05 de 23 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 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13.03.2012.

FELIPE, Tania. *Libras em Contexto*. Rio de Janeiro: MEC, 2008.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Campinas, SP: Cadernos CEDES, 20 (50), 2000, 9-25.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14.03.2012.

PERLIN, Gladis Teresinha. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Orgs.): *A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de & SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SÁ, Nídia Limeira. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Moscou: Pedagógica, 1983.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.