

CAPÍTULO 7

O PROCESSO DE INSERÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Alice dos Santos Talasca³⁶
Hildegard Susana Jung³⁷

1 INTRODUÇÃO

Na antiguidade, acreditava-se que os surdos eram incapazes de exercer o raciocínio, já que este estava relacionado à fala. Também se especulava a ideia de a surdez ser algum tipo de castigo divino, tornando comum cenas de tortura, abandono, escravidão e isolamento da sociedade (FIGUEIRA, 2011).

De acordo com FIGUEIRA (2011), esse quadro não sofreu mudanças significativas durante boa parte da Idade Média, quando os surdos permaneciam sendo desrespeitados e proibidos de exercer determinadas atividades. Devido à própria “deficiência”, não podiam receber a comunhão, visto que eram incapazes de confessar seus pecados, também eram impedidos de receber heranças, votar e praticar outros direitos como cidadãos. Apenas começou-se a pesquisar sobre a surdez quando as famílias nobres, a fim de não perderem seus patrimônios e riquezas, evidenciaram interesse em descobrir sobre esse advento. A partir de então, já na Idade Moderna, é que começaram a surgir médicos e estudiosos que apresentavam conhecimento e interesse pelo assunto.

Com base nas considerações historicamente desenvolvidas para identificar os surdos, podemos analisar as diversas marcas registradas nessa comunidade, construídas em meio à ignorância, ganância, preconceito e exclusões. Recentemente, as capacidades e habilidades da comunidade surda vêm sendo melhor reconhecidas, apresentando a necessidade de promover a inclusão de surdos na educação, visto que a educação escolar tem como objetivo provocar intencionalmente as

³⁶ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculado (a) na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do(a) Prof. Hildegard Susana Jung. E-mail: alicetalasca@gmail.com.

³⁷ Doutora em Educação. Docente e coordenadora do curso de Pedagogia. Pesquisadora do PPG Educação da Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

aprendizagens necessárias para que se produzam o desenvolvimento que não teria lugar espontaneamente (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995).

Dito isso, esta pesquisa tem como objetivo identificar as contribuições que a educação promove no desenvolvimento do indivíduo surdo, analisando sua influência quanto ao compromisso de integração deste à sociedade e dando ênfase nos processos envolvidos na aquisição de sua linguagem materna, de forma que seja possível verificar como ocorrem as significações. A metodologia tem cunho qualitativo, de caráter exploratório. Com relação à arquitetura do texto, após esta breve introdução, trazemos uma descrição mais detalhada sobre a metodologia empregada para este estudo de caso, os referenciais teóricos utilizados, a análise e discussão de dados sobre a temática em questão e as considerações finais que esta pesquisa possibilitou atingir.

Metodologia

Para a realização dessa pesquisa, foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa. De acordo com Gil (2008), este tipo de pesquisa visa coletar dados de modo muito relativo, pois tem a interferência de variados fatores, tais como: natureza do objeto de estudo e dos dados levantados através dele, a dimensão da amostra obtida, os mecanismos de pesquisa utilizados e os referenciais teóricos que fundamentam o processo de investigação. Ainda, segundo o autor, essa abordagem pode ser interpretada como um processo sequencial, englobando a seleção e redução dos dados obtidos, a categorização dos mesmos, a interpretação do autor e a escrita do relatório, o que requer de certo modo uma posição imparcial, de escuta e empatia.

Com relação à sua tipologia, a pesquisa tem cunho exploratório, uma vez que busca, segundo Gil (2008) aprimorar ideias ou, constituindo hipóteses, alcançar a descoberta influenciada pelas mesmas, geralmente trazendo contribuições em pesquisas bibliográficas ou de estudo de caso. A metodologia exploratória apresenta uma sondagem mais flexível, de modo a favorecer a consideração dos diferentes aspectos encontrados durante a pesquisa e, em sua maioria, implica num levantamento bibliográfico, entrevistas (formal/informal) com pessoas que possuem ou já tiveram experiência sobre a temática estudada e análise de exemplos que estimulem e forneçam melhores compreensões acerca do objeto de estudo.

Além disso, para a efetivação da pesquisa, o projeto foi dividido em duas fases, no qual primeiramente foram consultadas fontes bibliográficas (livros, artigos e documentos legais) e, na segunda fase, houve a contribuição de demais fontes de

informação, com o envio de questionários desenvolvidos na plataforma Google Forms. Tais questionários foram elaborados e encaminhados para uma instituição já especializada na educação de surdos, contendo uma proposta bilíngue, com direcionamento voltado para os professores que nela atuam, como forma de reunir diferentes perspectivas embasadas na própria experiência enquanto docente, e outro voltado para os próprios educandos surdos - com o auxílio de uma ferramenta visual gravada por um intérprete de LIBRAS -, tentando verificar a forma que assimilam as propostas destinadas para sua aprendizagem, suas significações e expectativas. Neste sentido, o questionário é definido por Gil (2008) como uma técnica de interrogação que tem como propósito a coleta de dados e, à vista disso, é interpretado como um conjunto de questões a serem respondidas pelo pesquisado de forma escrita.

Com relação aos aspectos éticos, os participantes foram informados que a adesão à pesquisa é voluntária e que não há riscos conhecidos sobre a participação na mesma, além da possibilidade de colaborar com uma pesquisa que busca compreender os fatores histórico-culturais presentes na comunidade surda, identificando como ocorre a aquisição da linguagem em crianças surdas e os processos envolvidos na etapa das significações. Dessa forma, o questionário, enviado por meio do recurso Google Forms, anônimo, sem identificação dos participantes, nem coleta de seu e-mail. As perguntas enviadas constam no quadro xx, que segue.

Quadro 1: Perguntas do questionário sobre a Educação de Surdos

PROFESSORES	ALUNOS
<ul style="list-style-type: none"> Há quanto tempo você atua como docente na educação de surdos? 	<ul style="list-style-type: none"> Em que ano você está matriculado?
<ul style="list-style-type: none"> Você teve que realizar uma formação específica para efetivar a prática? 	<ul style="list-style-type: none"> Há quanto tempo você tem tido contato com a escola bilíngue para surdos?
<ul style="list-style-type: none"> Quais metodologias você utiliza para introduzir os sinais, estabelecendo os primeiros “códigos” de comunicação? 	<ul style="list-style-type: none"> Você se lembra qual foi o primeiro sinal que aprendeu? Qual a importância que ele teve para seu progresso?
<ul style="list-style-type: none"> Como você costuma planejar e aplicar 	<ul style="list-style-type: none"> Você tem contato com pessoas ouvintes?

suas aulas?	Se sim, como vocês costumam se comunicar?
<ul style="list-style-type: none"> De que forma se avalia a aprendizagem satisfatória do aluno, considerando seus avanços? 	<ul style="list-style-type: none"> Você sente dificuldade em se comunicar com outras pessoas?
<ul style="list-style-type: none"> De acordo com a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1996), "a pessoa com deficiência têm direito à educação pública e gratuita e, preferencialmente, na rede regular de ensino, e, ainda, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais". O que você pensa sobre ? 	<ul style="list-style-type: none"> Você já imaginou uma turma que tivesse a classe composta por surdos e ouvintes?
<ul style="list-style-type: none"> O que você pensa sobre inclusão? 	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, como seria o processo de ensino ideal?
<ul style="list-style-type: none"> Para você, quais os maiores desafios e expectativas para a educação de surdos? 	<ul style="list-style-type: none"> O que você pensa sobre inclusão?
	<ul style="list-style-type: none"> Quais suas expectativas para a educação de surdos?

Fonte: Autoria própria, 2020.

Como podemos perceber, no início há algumas questões com o objetivo de caracterizar o universo da pesquisa, mas sem nenhum prejuízo ao anonimato dos participantes. A análise foi realizada à luz da teoria, seguindo as orientações de Gil (2008), de onde emergiram as inferências da autora, como consta no tópico da análise e discussão dos dados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Sabendo-se o quanto a temática sobre a educação de surdos se torna pertinente num período onde a inclusão se evidencia com maior potência, se fez necessário dividir essa pesquisa considerando os diferentes eixos: a) História e educação dos surdos; b) Legislação; c) A aquisição da linguagem; d) A escola e o papel de incluir. Para melhor embasamento desses tópicos, foram utilizadas

contribuições de diferentes autores, tais como: Figueira (2011), Schneider (2006), Skliar (2013); Sá (2010) e Quadros (2008), assim como também documentos legais afirmando as políticas desenvolvidas para melhor atender as necessidades educativas e integrativas do público surdo.

3 HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Com base nas escritas de Figueira (2011), Schneider (2006), Sílvia (2001), Sá (2010) e Skliar (2013), podemos perceber que a história dos surdos nunca foi tão fácil, apresentando registros com diferentes concepções. No Egito, por exemplo, o surdo era considerado como um ser divino, o que fazia com que fossem respeitados ou até mesmo temidos. Por outro lado, durante a Antiguidade, em Esparta, o comportamento relacionado aos surdos era totalmente o oposto, eles eram atirados ao mar e lançados em rochedos. Na Grécia, devido a crença de Aristóteles ao proferir que o raciocínio estava relacionado a linguagem, os surdos eram vistos como incapazes, marginalizados perante a sociedade e, por vezes, até mesmo condenados à morte. Esse pensamento sofreu mudanças quando Sócrates (360 d. C.) declarou ser aceitável a comunicação de surdos através de gestos com a mão e o corpo (FIGUEIRA, 2011).

Segundo Figueira (2011), os romanos os viam como seres imperfeitos, sem direito a pertencerem à sociedade e de usufruírem determinados bens (heranças, testamentos e propriedades). Assim, era comum lançarem crianças surdas - principalmente as pobres - no rio Tibre para serem cuidadas por Ninfas. Em Constantinopla, os surdos eram vistos como escravos ou até mesmo como algo a servir de entretenimento à sociedade.

A Igreja católica acreditava que os surdos não tinham alma imortal, já que eram incapazes de proferir sacramentos, assim como confessar seus pecados. Essa imagem perdurou até o final da Idade Média, pois o início do Renascimento permitiu a passagem de uma perspectiva religiosa para uma que considerava a razão. Dessa forma, a deficiência passa a assumir uma outra identidade, sendo analisada sob o ponto de vista da medicina e da ciência (FIGUEIRA, 2011).

Além disso, os registros de Figueira (2011) apontam que John Beverley foi o primeiro educador de surdos, em 700 d. C. Entretanto, quem iniciou a história dos surdos foi Pedro Ponce de León (1520-1584), sendo o primeiro fundador da escola

de surdos e conhecido por dedicar grande parte de sua vida para ensinar filhos surdos de pessoas nobres, que tinham como objetivo o interesse econômico de manter os privilégios de seus filhos perante a lei. Para exercer seu ensino, ficou conhecido por desenvolver um alfabeto manual, que auxiliava os surdos a soletrar palavras.

A partir de Léon surgiram diversos estudiosos que buscavam identificar quais métodos seriam mais adequados para ensinar surdos a ler e falar, considerando as capacidades do indivíduo, tais como John Bulwer (1606-1656), John Wallis (1616-1703), Charles Michel de L'Épée (1712-1789), Juan Pablo Bonet (1573-1633), Konrah Amman (1724-1811), Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), Thomas Braidwood (1715-1806), Samuel Heinicke (1729-1790), Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822), Pierre Desloges (1747-1799), entre outros, que divergiam de opiniões quanto aos métodos mais eficazes, assim, havendo divisão de duas correntes: Gestualismo (método francês) e o Oralismo (método alemão).

Todavia, segundo explica Figueira (2011) em 1880, foi organizado o Congresso de Milão, tendo duração de três dias, onde um grupo de ouvintes banuiu a língua gestual do ensino de surdos, substituindo-a pelo oralismo e tornando este método o único a ser aplicado para educação de surdos, visto que - para eles - a linguagem gestual era considerada algo prejudicial para a fala, a leitura labial e a clareza de conceitos.

No Brasil, a história dos surdos foi iniciada por Dom Pedro II, que trouxe Edouard Huet (1822-1882) - educador francês e surdo - para instruir e desenvolver uma educação para surdos. Huet fazia uso da Língua dos Sinais, utilizando sinais e escrita, o que lhe permitia ser considerado um introdutor da Língua dos Sinais Francesa no Brasil. Em 1857, foi responsável por fundar o primeiro instituto para surdos no Brasil, inicialmente conhecido como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, recebendo o nome de Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em 1956 e, sofrendo adaptações novamente em 1957, quando ficou conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos. Após isso, houve grandes mudanças, inclusive influenciadas pelo Congresso de Milão, quando passou-se a seguir oralismo puro nas salas de aula (FIGUEIRA, 2011). Ainda, segundo o autor, somente a partir da década de 1980 é que iniciaram discussões acerca do ensino bilíngue no Brasil, passando a analisar as contribuições da língua dos sinais para a educação do surdo. Em 1994, Brito passa a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira dos Sinais), criada pela própria

comunidade surda para designar a LSCB, sigla anteriormente criada para se referir à Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros.

4 LEGISLAÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº 9.394/96, Art. 4º, inciso III (conforme redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), é estabelecido o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. A LDBEN também prevê, quando necessário, serviços de apoio especializado (exemplo: intérpretes) e acesso à educação especial, como dever constitucional do Estado, a partir da faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

O documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) salienta alguns trechos apresentados na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994). O Brasil apoia propostas que evidenciam o direito de acesso à educação para todos, no qual a) todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, devendo receber oportunidade de manter e obter nível aceitável de conhecimento; b) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; c) os sistemas educativos devem ser projetados, bem como os programas aplicados, de modo que identifiquem e valorizem toda gama dessas diferentes características e necessidades; d) as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança e ser capaz de atender suas necessidades.

Ademais, no decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, são apontadas algumas resoluções que abordam: a inclusão da libras como disciplina curricular, da formação do professor de libras e do instrutor de libras, a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, assim como outros direitos.

Primeiramente, é debatido no Artº 3, o dever de implantar Libras como disciplina necessária nos cursos de formação de professores para o exercício do

magistério - nível médio e superior - e nos cursos de Fonoaudiologia, também sendo disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Além disso, também prevê no Artº 22 o dever das instituições federais de ensino garantirem a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, seja através de escolas e classes de educação bilíngue ou escolas comuns de rede regular de ensino, permitindo que os alunos tenham direito à escolarização em um turno diferenciado do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular. Esse dispositivo legal destaca a tarefa das instituições federais em também assegurar, aos alunos surdos, os serviços de tradutor e intérprete de Libras em sala de aula e em outros locais dentro do espaço escolar, assim como fornecer equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, informação e educação.

5 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Segundo Quadros (2008, p.67), “conhecer o desenvolvimento da linguagem e conhecer as condições que se impõem ao processo de aquisição de uma segunda língua devem ser os pontos de partida para qualquer profissional que objetive trabalhar com o ensino da língua portuguesa para surdos”, visto que a Libras deve ser concebida como a primeira língua do indivíduo surdo, para só depois ser possível desenvolver a segunda língua. A autora realiza uma pesquisa considerando abordagens comportamentalista, linguística e interacionista, comparando suas semelhanças e distinções e classificando determinados estágios envolvidos no processo de aquisição da linguagem, sendo: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

No período Pré-Linguístico, Quadros (2008) se baseia nos estudos de Petitto e Marantette (1991) que analisam o balbucio de bebês surdos e ouvintes, sendo estes pertencentes à mesma etapa do desenvolvimento, aproximadamente 1 ano e 2 meses. Nas pesquisas, é identificado que ambos os bebês passam pela fase do balbuciar, seja por produções orais ou manuais, o que representa a capacidade que os dois grupos possuem para a linguagem. Os bebês surdos e ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio, que depois se desenvolvem de acordo com suas especificidades. Assim, demonstram haver uma sistematização

quanto às duas formas de balbuciar, apresentando a teoria de que a capacidade linguística necessária para a aquisição da linguagem ocorre independentemente da modalidade da língua, seja ela oral-auditiva ou espaço-visual.

O Estágio de um Sinal ocorre, aproximadamente, entre os 12 meses a dois anos da criança surda. Alguns autores apresentam divergências quanto à ideia de início para o sinal, entretanto, o estudo aponta que somente a partir de um ano é que se torna possível introduzir a língua dos sinais em crianças surdas, considerando o desenvolvimento dos mecanismos físicos, seja as mãos ou o trato vocal. Comparando-se crianças surdas e ouvintes, percebe-se que ambas costumam apontar as coisas para expressar o que desejam até o primeiro ano, após isso, quando ela entra no estágio do sinal, o uso da apontação desaparece. Esse fenômeno, conforme Petitto (1987) pode ser uma fase em que se evidencia uma reorganização básica, na qual a criança deixa de fazer uso da apontação - inicialmente gestual - para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua dos sinais.

O Estágio das Primeiras Combinações se manifesta a partir dos dois anos, quando começa a esquematização da ordem das palavras a fim de estabelecer relações gramaticais. Segundo Bellugi e Klima (1979), como forma de facilitar a aquisição da linguagem, o primeiro sistema a ser trabalhado é o pronominal, no qual determinados pronomes são identificados através da própria indicação, seja para si ou para o outro. Essa abordagem pode ser vista como problemática, pois, conforme Petitto (1986), se as crianças não compreenderem a relação indicativa entre a forma apontada e seu referente, a plurificação da apontação pode agravar dificuldades na aquisição de mecanismos gramaticais. Entretanto, Hoffmeister (1978) salienta que os objetos são nomeados e referidos somente em situações de contexto imediato, assim, desconsiderando a visão apresentada por Petitto.

Por último, temos o Estágio de Múltiplas Combinações que se desenvolve, aproximadamente, a partir dos dois anos e meio aos três anos de idade. A partir dos três anos, as crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes, embora ainda apresentem erros, logo, aos três anos e meio, as crianças já são capazes de utilizar concordância verbal com referentes presentes. Por volta dos quatro anos, as crianças surdas conseguem estabelecer mais de um ponto no espaço, de forma inconsciente, já que não estabelecem associações entre o local e a referência, o que dificulta a concordância verbal. Nesse período, elas demonstram

uma explosão do vocabulário, já sendo capazes de distinguir derivados, nomes e verbos. O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é adquirido entre os cinco e seis anos de idade, quando já demonstram a utilização de verbos flexionados de forma adequada.

6 A ESCOLA E O PAPEL DE INCLUIR

Considerando as particularidades da comunidade surda e seus direitos conforme a lei (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2001 e outros dispositivos legais), as escolas têm o dever de oferecer uma educação especial, garantindo o direito ao ensino, de forma que ele seja acessível e de qualidade. Para isso, é necessário que haja adaptações no currículo e no próprio Plano Político Pedagógico (PPP) das escolas, no qual se faz de extrema importância a implantação de políticas de cidadania, que trabalhem questões identitárias e culturais, promovendo o respeito e reconhecimento dos direitos linguísticos, a fim de se estabelecer uma conscientização sobre práticas efetivas para integração e inclusão do sujeito como um todo. Neste sentido,

No currículo há o conflito na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso assumir uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação de surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo. (SILVA, 2001, p.21)

A escola deve avaliar sua estrutura considerando o processo de aprendizagem do discente, viabilizando um corpo docente qualificado e capacitado capaz de atender e suprir às necessidades apresentadas, bem como possibilitar recursos didáticos pedagógicos adequados, ofertando a disponibilização de salas de recursos e classes especiais. Além disso, precisa adaptar seu enfoque quanto à perspectiva sociolinguística, permitindo que a língua dos sinais possa ser desenvolvida e usada de forma natural entre os alunos surdos, visto que a mesma é concebida como sua linguagem materna. Dessa forma deixa de apenas impor a apropriação da língua portuguesa que exprime um sentido vago para o aluno surdo, reforçando dificuldades no processo de ensino.

A escola, nesse sentido, recebe um papel de grande responsabilidade, pois deve levar em conta os interesses, sentimentos e valores dos educandos, tendo um

compromisso com a formação integral dos sujeitos com os quais se relaciona, proporcionando condições para que todos possam desenvolver seu potencial, suas habilidades e competências. É de extrema importância que os profissionais de educação busquem conhecimento sobre aspectos sócio-culturais da comunidade surda, bem como o aperfeiçoamento quanto à língua dos sinais, visando compreender os processos evidenciados na aquisição da linguagem e identificando que ocorre de forma gradual e individual. Ademais, também deve-se considerar a presença de um intérprete de língua dos sinais para favorecer e facilitar a compreensão sobre os conteúdos abordados. Neste sentido, essa presença pode despertar curiosidade e, até mesmo, discriminações, assim, é fundamental que o profissional docente faça intervenções, pois:

A diferença incomoda: propõe-se uma integração que nada mais é que uma tentativa de assimilação, de negação, de correção. Fala-se muito de “integração”, de “inclusão”, mas os discursos, as interpretações, os olhares reforçam a organização atual, que, na verdade, exclui, traça barreiras e fronteiras. (SÁ, 2010, p. 254)

É necessário considerar o “integrar” e “incluir” em sua amplitude geral, garantindo um atendimento adequado que vise amparar e dispor meios de acolhimento aos alunos com necessidades individuais, adaptando atividades que estimulem significações para eles, explorando suas capacidades espaço-visuais e trabalhando as diferenças em sala de aula, de modo que se promova uma reflexão entre seus pares, incentivando o respeito, empatia e cooperatividade. Logo, a escola deve apresentar seu papel de ensinar, desenvolver uma abordagem quanto à diversidade e valorizar todas as realizações individuais capazes de exprimir os resultados obtidos no processo de aprendizagem (SCHNEIDER, 2006).

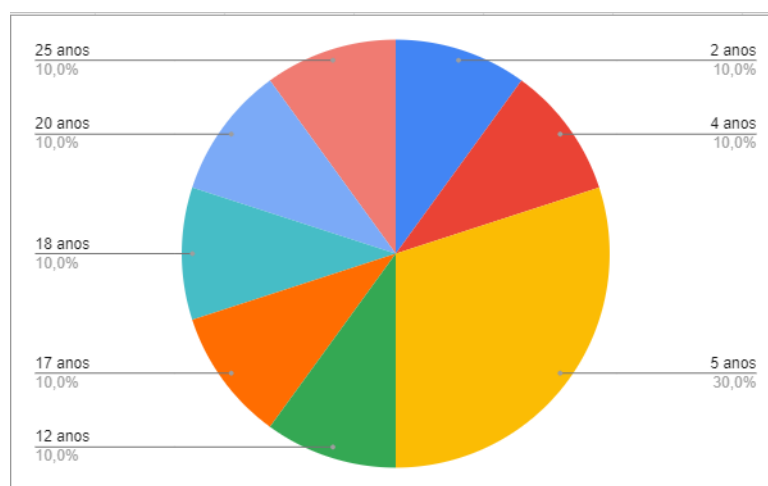
Levando em consideração todas as informações dispostas nesta pesquisa, podemos analisar o processo de inserção como algo complexo, que demanda a participação da gestão institucional, da família, de professores e intérpretes e de toda comunidade escolar, a fim de construir uma proposta que seja capaz de valorizar as diferenças e particularidades de seus alunos.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ALUNOS

Conforme citado anteriormente no tópico de metodologia, este trabalho foi desenvolvido sob perspectiva de cunho qualitativo através de questionários construídos na plataforma Google Forms, assim, buscou-se reunir relatos de diferentes grupos que possuem experiências em comum e fazem parte de uma instituição voltada exclusivamente para a educação de surdos, coletando informações de alunos e seus respectivos professores. Em primeiro momento, as perguntas estavam relacionadas ao gênero, tempo de atuação profissional e escolar, dificuldades relacionadas ao processo de comunicação e formações necessárias para intervir na aquisição da linguagem. Da parte docente, a pesquisa somou a contribuição de 11 respostas e dos alunos, principalmente devido a dificuldade de acesso, apenas 5 respostas.

Questionando o público docente percebeu-se uma variável no período de ensino dedicado à educação de surdos, apresentando a prática experiente numa trajetória que permeia de 2 a 25 anos. Além disso, também se fez relevante compreender se há necessidade de formações específicas ou cursos complementares que efetivem essa prática. Abaixo, segue uma representação gráfica embasada nas respostas obtidas, como se observa no gráfico da Figura 01.

Figura 01: Tempo de atuação docente na educação de surdos

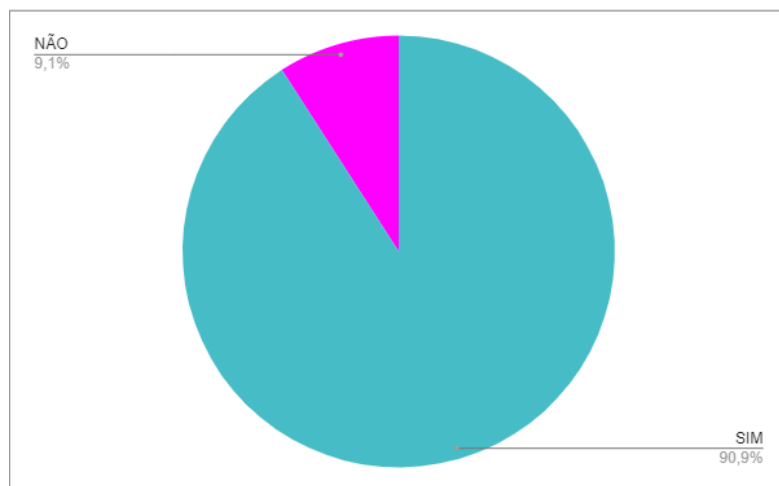


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A partir desse levantamento, os profissionais foram indagados sobre a necessidade de formação, visto que essa etapa se demonstra como elemento crucial e complementar à prática docente. Assim, promovendo conhecimentos mais abrangentes sobre o processo vinculado à educação de surdos, partindo da perspectiva conteudista à metodologias

diversificadas que sejam capazes de garantir a promoção de uma aprendizagem inclusiva, significativa e satisfatória.

Figura 02: Necessidade de formação específica



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na Figura 02, percebemos que maior parte do público docente confirmou haver necessidade de formações específicas capazes de promover uma prática profissional mais efetiva, dentre estes, alguns complementaram com as seguintes contribuições: “cursos de especialização na área”, “capacitação educacional na área da surdez” e “cursos de extensão e pós-graduação”. Na parte que possui a cor amarela evidenciada, representando 9,1% da pesquisa, houve apenas uma negação que trouxe como justificativa a formação já concluída na Graduação de Educação Especial - Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação.

Refletir sobre o modelo de ensino e os processos envolvidos nele é algo complexo, ainda mais na educação de surdos, onde a função simbólica apresenta maior predominância. Nisso, também se tornou relevante investigar quais as principais metodologias adotadas para introduzir os primeiros sinais, estabelecendo os códigos de comunicação, as respostas foram as seguintes:

- Material concreto, imagens... Tudo de forma lúdica e pensando na singularidade de cada aluno;
- Conversa informal para conhecer os alunos e graus de entendimento em Libras. No decorrer das aulas, muitas imagens para associar o sinal correspondente ao significado representado na gravura/imagem. As palavras-conceito trabalhadas em contexto com as vivências pedagógicas irão oportunizar o letramento dos alunos;
- Utilizando imagens associadas a sinais;
- Agora em aulas retomas estou usando sala de aula invertida, tenho canal no youtube;
- Imagens, situações em que usamos;

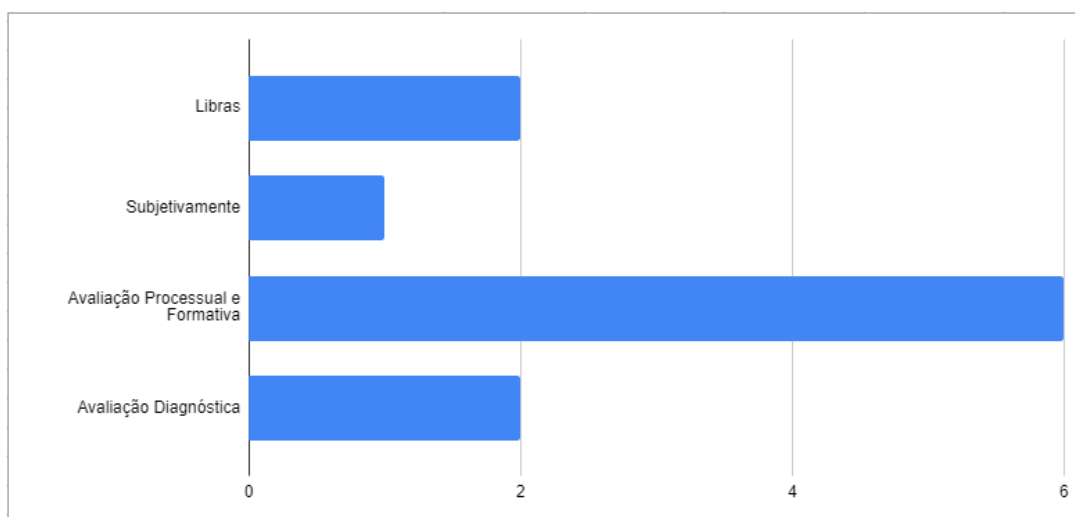
- Metodologias variadas, com bastante estímulo visual e conhecimento prévio da criança;
- Demonstrando ou indicando e realizando a sinalização;
- Do simples ao complexo;
- Libras como L1;
- Imagens, quadro branco, tecnologias digitais, materiais concretos;
- Língua de sinais, parto do concreto para a abstração. Depois, a língua portuguesa.

Com relação ao questionamento levantado acima, se fez necessário pensar em como o planejamento das aulas ocorrem, bem como sua devida aplicação. A educação é um processo complexo, demanda uma organização estratégica que vise atender as carências identificadas. De acordo com Vasconcellos (2002, p.79), “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”.

Através das respostas obtidas quanto à metodologia, os professores sinalizaram a utilização de observações individuais, sondagens, considerações sobre as especificidades de cada aluno, avaliações diagnósticas, embasamento em documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Canoas (RCC), contextualização da realidade dos alunos para a sala de aula, buscando sinais que mais se enquadrem nela; realização de registros diários para obter um panorama geral do desenvolvimento do educando e aulas diversificadas que intercalam práticas, experiências e pesquisas de cunho mais teórico, propondo desafios para serem solucionados até a próxima aula.

A avaliação também assume uma conduta diferente, visto que deve reconhecer e considerar as diferenças manifestadas dentro da sala de aula, preservando a noção de equidade, isto é, ofertando diferentes meios didático-pedagógicos com o objetivo de fornecer um ensino mais justo, onde todos os alunos possam ter a oportunidade de aprender de forma significativa. Pensando nisso e na importância de conceder um ensino de qualidade, também buscou-se identificar de que forma os profissionais da educação avaliam seus alunos considerando os avanços e a forma de identificar uma aprendizagem satisfatória através deles, os resultados foram os seguintes, como aponta a Figura 03.

Figura 03: O processo de avaliação



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Considerando os eixos destacados pelos professores quanto às formas de avaliar, percebemos que embora relacionados, ambos têm enfoques diferentes. Dentre eles, 2 pessoas afirmaram que usam o critério da Libras, analisando a evolução dos educandos, bem como as situações cotidianas em que eles se comunicam; 6 responderam afirmando fazer o avaliar de forma processual e formativa, ou seja, observando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de acordo com os objetivos propostos em aula, aplicando trabalhos, testes e provas; 2 professores se encaixaram na avaliação diagnóstica, representando a preocupação de primeiro identificar as carências de seus educandos, considerando suas especificidades e buscando adaptar suas metodologias às necessidades expostas como forma de atingir as competências almeçadas e 1 manifestou sua forma de avaliar visualizando a subjetividade, ou seja, percebendo as diferentes formas de significações ocorridas em aula e construídas pelo sujeito. Nesse viés, DIZEU e CAPORALI (2005, p. 591) destacam que:

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.

Desta forma, cabe a nós refletir sobre o processo de avaliar, identificando como cada resposta complementa a outra e apresenta um modelo sistemático de acompanhamento. O professor deve conhecer seus alunos, investigar as demandas encontradas dentro da turma, identificar as necessidades expostas, buscar inovações que promovam um olhar mais criativo para adaptações que incluam e façam a aula

ser ressignificada, trazendo sentido e conhecimentos para o educando. Desta forma, considerando a importância de oportunizar um ensino de qualidade, que forneça meios adequados para sua efetividade, destacamos a lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1996), que defende “a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita e, preferencialmente, na rede regular de ensino, e, ainda, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais”, assim, questionando os profissionais sobre qual a perspectiva que eles têm sobre a lei, considerando a meta que ela induz alcançar até a realidade ainda presente nas escolas, as respostas foram:

- Penso ser positivo se houver estrutura e boa vontade para que ocorra de fato;
- Em muitos casos é possível ocorrer um trabalho de inclusão na rede regular de ensino, mesmo com a precariedade estrutural e de pessoal que é muito comum. Mas, é fundamental conhecer o aluno para avaliar se a escola regular pode auxiliá-lo ou não. Alunos surdos estão fora dessa possibilidade pela barreira comunicacional;
- Hoje a lei já mudou. A inclusão é linda no papel e na lei, mas na vida real é muito discriminatória;
- Para os surdos preferencialmente escolas bilíngues. Acho que falta isto na lei;
- Penso que a escola Bilíngue é o melhor caminho para o aluno surdo, todos que estão inseridos naquele contexto usam a língua de sinais de forma natural para se comunicar, o que difere da escola regular;
- Concordo. Todos têm direito a educação e comprovadamente, acontece o progresso do aluno que frequenta a escola.
- Eu penso que o aluno surdo deve estudar numa escola bilíngue para surdos.
- Que o surdo tem que ser alfabetizado em libras, assim como estudar em uma escola que tenha a libras como primeira língua e o português escrito como segunda.
- Acho muito importante. Pena que não é cumprido pelo poder público que sempre quer acabar com a educação especial. Que não manda recursos, que não cumpre a lei. Que só lembra dos deficientes em época de eleição, que esquece que todos têm direito à educação.
- Não funciona na prática.
- Acredito que, antes de educação pública e gratuita, a pessoa com deficiência tem direito à educação de qualidade; direito a uma escolarização que invista plenamente em seu desenvolvimento, aproveitando e ampliando suas potencialidades. Entendo que o termo “qualidade” tem sido muito ignorado quando pensamos na educação da pessoa com deficiência.

Dentre as respostas apresentadas acima, percebemos que embora a inclusão demonstre uma preocupação em fornecer as mesmas condições para todos, ela ainda não cumpre o seu papel de incluir conforme a legislação, o que faz com que seja vista como eixo potencializador de discriminação devido já pré-rotular alguém por suas diferenças e especificidades. O incluir, em seu aspecto geral, assim como mencionado no último tópico por uma das entrevistadas, não garante uma educação

de qualidade, visto que nem sempre recebe a atenção necessária da instituição e dos profissionais que nela atuam, fazendo somente reproduções que simulam uma experiência de aprendizado por parte do aluno surdo: dando-lhe notas, mas não permitindo a construção das conexões e compreensões. Logo, a visão de Gonçalves e Santos (2012, p.234) deve ser refletida, pois:

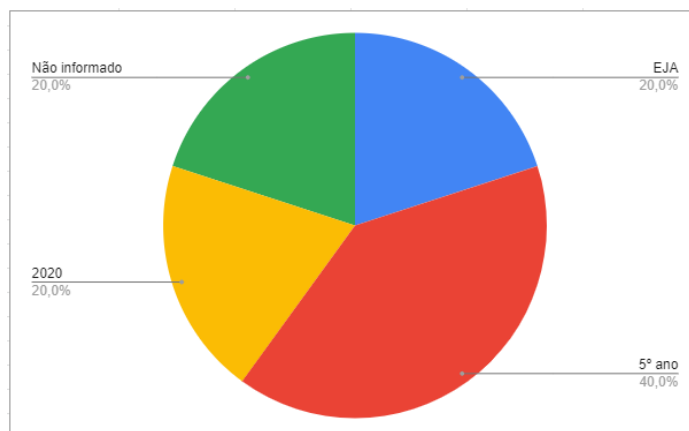
[...] a escola é uma das primeiras oportunidades que a criança surda tem para aprender a conviver com outras crianças, além de ser um espaço de construção de sua identidade, fora do ambiente familiar. Outros objetivos implícitos voltados para os alunos surdos na escola é a oportunidade de adquirir conhecimentos acumulados da humanidade e tornar-se cidadão consciente de seus direitos e deveres, além de preparar-se para o mercado de trabalho e para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Assim, torna-se ainda mais saliente a necessidade de um olhar humanizado e acolhedor, que possa voltar-se para as distintas realidades presentes no mesmo espaço e adequar as práticas pedagógicas na medida em que ela se torne significativa para cada indivíduo, afinal, o dever da educação é propiciar o desenvolvimento integral do indivíduo (físico, emocional, intelectual, social e cultural), seu preparo para o exercício da cidadania - abordando questões sobre valores éticos e morais -, assim como a qualificação deste para ingresso do trabalho (BRASIL, 1998, art. 205). Para tanto, os profissionais também descreveram suas concepções acerca dos maiores desafios e expectativas que nutrem para o futuro da educação de surdos, sendo elas: a conscientização da família e da comunidade; o respeito às diferenças; a garantia de oferta de escolas voltadas para a educação de surdos; o conhecimento universal sobre a Libras, formação de profissionais qualificados e investimento na qualidade da escola bilíngue, considerando propostas de inovação, disponibilidade de recursos e preparação institucional.

Analisando os dados obtidos com profissionais da educação, percebeu-se a necessidade de buscar uma aproximação acerca das concepções dos próprios alunos, considerando as experiências individuais, o grau de significação conferido a elas, a maneira que se comunicam, assim como as dificuldades, reflexões e expectativas que nutrem pela educação dos surdos. Entretanto, devido ao período turbulento vivenciado no ano vigente e provocado por uma pandemia, o processo de entrevista sofreu grande impacto, trazendo a necessidade de isolamento e distanciamento social, dificultando o acesso destes alunos ao ensino, assim como de uma compreensão mais reflexiva sobre as próprias vivências. Para tanto, a pesquisa

se efetivou com a contribuição de 5 alunos que, em sua maioria, estavam matriculados em diferentes níveis de ensino, como também apresentavam diferentes tempos de convívio com a escola para surdos, desde o contato inicial, assim como alguns mais duradouros, conforme registrado no gráfico da Figura 04 abaixo.

Figura 04: Ano em que está matriculado

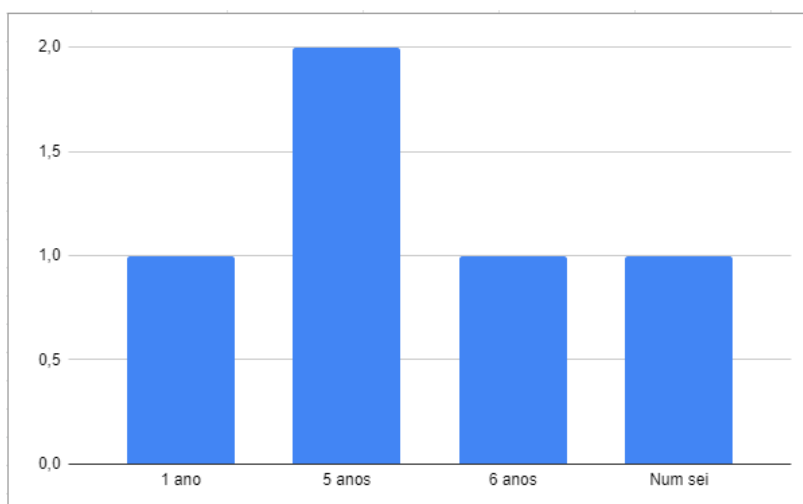


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O gráfico representado acima evidencia que a maior parte do público matriculado se encontra no 5º ano e embora uma das respostas não seja desenvolvida, percebe-se que o grupo inclui até mesmo a modalidade EJA. Logo, esse aspecto levanta curiosidades acerca do ensino de jovens e adultos na educação de surdos, pois a Libras envolve um processo complexo de sinais, no qual também apresenta os níveis linguísticos de morfologia, sintaxe e outros itens lexicais, também não fazendo a conjugação de verbos e explorando habilidades do campo visoespacial. Quanto a aquisição da linguagem, recomenda-se a iniciação através do contato com a libras desde os primeiros anos de vida, promovendo um melhor desenvolvimento no indivíduo. Entretanto, em casos onde esse processo se inicia tarde demais, as dificuldades se manifestam com maior intensidade devido aos atrasos de linguagem, o que pode influenciar no pensamento abstrato, desenvolvimento da subjetividade, evocação do passado, entre outros.

Dentre a descrição da Figura 05 percebemos que novamente há uma resposta sem contribuição definida, o que passa a ser compreendida como uma limitação, no qual o aluno não conseguiu atingir a compreensão necessária. Por outro lado, na Figura 04 também temos essa mesma impressão, visto que o aluno confunde o ano letivo com o ano vigente.

Figura 05: Tempo de contato com a Educação Bilíngue

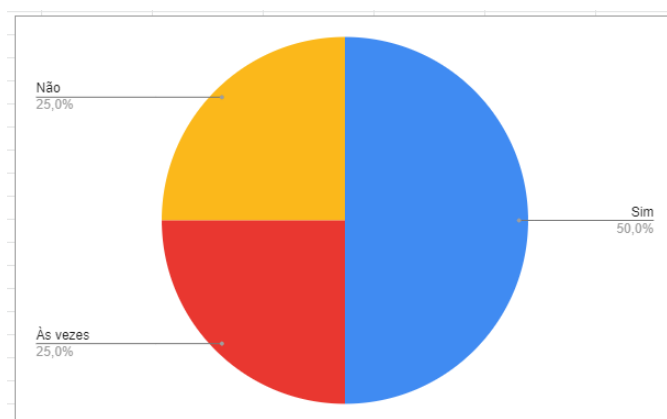


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Segundo Ponzio (2008, p.90), o sinal é a primeira etapa para a compreensão, sendo essencial para o processo de identificação que possibilita reconhecer e significar. Para tanto, os alunos foram questionados sobre a lembrança do primeiro sinal que aprenderam, assim como uma reflexão sobre qual importância que o mesmo propiciou para o progresso na linguagem dos sinais, se foi um acontecimento marcante ou não, as respostas foram: “De trânsito”, “Ainda não compreendeu, pois tem além de surdez outras deficiências”; “O primeiro sinal foi mamá, foi importante para a minha mãe saber que eu estava com fome” e “Bom”. Através dessas respostas percebeu-se a importância dos sinais como manifestação das necessidades, assim como dos interesses e interiorização dos elementos contextualizados, constituindo a própria personalidade, bem como aprendizagens significativas.

Num segundo momento, os alunos também foram questionados sobre possuírem contato com pessoas ouvintes, além disso, também houve uma sondagem que buscou identificar através de que meios os alunos se comunicavam, fosse entre seus pares ou com ouvintes, questionando o grau de dificuldade que este processo representa, as respostas evidenciaram que todos estabeleciam contato com ouvintes e, como forma de comunicação faziam uso da libras, leitura labial, das expressões faciais e reações corporais.

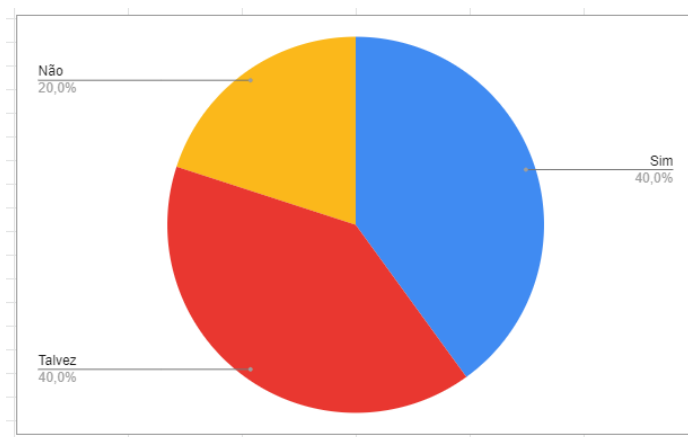
Figura 06: Dificuldade de comunicação



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Tendo como base as respostas acerca de como a comunicação é experienciada, considerando as dificuldades de interação e compreensão, a pesquisa também visou analisar se os próprios discentes já haviam refletido sobre as possibilidades de serem incluídos em turmas compostas por surdos e ouvintes, conforme a seguinte representação:

Figura 07: Possibilidades de turmas compostas por surdos e ouvintes



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nos gráficos 06 e 07, respectivamente, os alunos expressaram a realidade que ainda vivenciam, no qual nem todas as pessoas possuem conhecimentos necessários acerca da língua dos sinais e, devido a esta incompreensão, impõem barreiras no processo de comunicação. Logo, também buscou-se coletar a opinião pessoal que os mesmos possuíam quanto ao modelo ideal de ensino, as respostas foram: “o que a gente aprende”, “comunicação alternativa junto com libras”, “que todos

surdos e ouvintes aprendesse libras, para melhor comunicar-se” e “com tradução simultânea em libras”, dentre estes um aluno não expressou sua perspectiva. Ademais, quanto à inclusão, os retornos foram: “tem que incluir”, “Não funciona efetivamente no Brasil.”, “seria ótimo.” e “importante”, assim, ressaltando a necessidade de um olhar mais atento para este processo de implantar o incluir, visto que é algo que ultrapassa a perspectiva legal e expõe a carência que até mesmo o público alvo identifica, mas demonstra conformidade com o fato de não funcionar efetivamente no Brasil.

Por fim, como encerramento do questionário, foi solicitado uma perspectiva futura quanto à educação, considerando as expectativas que os alunos nutrem sob ela, a partir disso, os dados obtidos foram: “aprender”, “colocar minha filha em comunicação com seu meio”, “comunicar-se com todos” e “socialização”. Percebeu-se uma visão além dos educandos, partindo para o olhar familiar que demonstra uma preocupação, assim como a esperança de propiciar melhores condições para seu filho viver em sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o “incluir” como uma peça solta dentro do processo educativo desconfigura totalmente seu caráter intencional, visto que desta forma acaba potencializando as chances de evasão, discriminação e exclusão. Refletir sobre isso é o primeiro passo para poder considerar a aplicação da educação de surdos num ambiente de ensino regular - fornecendo-lhe o suporte adequado -, na medida em que se observa o descaso quanto a efetivação das leis e diretrizes propostas para essa causa.

As escolas que realizam atendimento para esse público devem conscientizar-se dos documentos legais e da necessidade desse público ter acesso a uma educação de qualidade. Através de todo levantamento teórico apresentado acima, percebemos que as dificuldades encontradas pela comunidade surda sempre se fizeram presente em nossa sociedade, desde o século XIX até os dias atuais, sempre reprimida e anulada. Mesmo com as políticas de inclusão passando a serem desenvolvidas, em meados dos anos 90, esse quadro não sofreu muitas modificações.

Diante os relatos descritos neste trabalho, analisando-se durante as falas de professores, alunos e até mesmo pais, ainda existe uma visão muito pessimista e

conformada sob alguns aspectos. Enquanto evidenciam a necessidade de um olhar humanizado e inclusivo, que busque fazer diferença, os mesmos acabam concluindo que esse é um processo que não tem êxito já que não é desenvolvido na maior parte das vezes, prevalecendo apenas uma assinatura no documento como propaganda de um serviço oferecido. Logo, essa realidade requer ajustes. É preciso que haja representantes da lei, que busquem, questionem e exijam a efetividade de seus direitos.

Para tanto, é necessário que haja maior investimento quanto a educação de surdos, seja na oferta de qualificação profissional - dispondo melhor compreensão acerca dos processos envolvidos na aquisição de linguagem, metodologias, planejamentos e formas de avaliar -, na disponibilização de recursos adequados que auxiliem o percurso educativo e na divulgação de campanhas que estimulem coletivamente a empatia e o respeito pelas diferenças. Dessa forma, fazendo a palavra incluir ser ressignificada e podendo ter efetividade na inserção do indivíduo surdo em sociedade, de modo que este consiga exercer a comunicação e desenvolver-se integralmente.

9 REFERÊNCIA

BRASIL. **Declaração de Salamanca. Brasília, 1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 20.

BRASIL. **Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 12 dez. 20.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 20.

COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

DIZEU, L. C. T. B; CAPORALI, S. A. **A Língua dos Sinais Constituindo o Surdo como Sujeito.** Vol. 26, n. 91. Campinas: Revista Educação e Sociedade, 2005.

FIGUEIRA, A. S. **Material de apoio para o aprendizado de libras.** São Paulo: Phorte, 2011.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, A; SANTOS, A. Alfabetização da Criança Surda: concepções e identidades. V.5, n.1. Paraíba: Revista Espaço do Currículo, 2012.
- LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (Org). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- PIZZIO, A. L; QUADROS, R. M. **Aquisição da língua de sinais**. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_inguas_de_sinais_.pdf>. Acesso em 12 dez. 20.
- PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2ªed. São Paulo: Paulinas, 2010.
- SCHNEIDER, R. **Educação de surdos: Inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.
- SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.
- SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- VASCONCELOS, C. **Planejamento: Projeto de Ensino - Aprendizagem e projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.