

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAROLINA COMERLATO SPERB

**O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) PARA SURDOS**

**PORTO ALEGRE
2012**

CAROLINA COMERLATO SPERB

**O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) PARA SURDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Estudos Culturais em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana da Silva Thoma

**PORTO ALEGRE
2012**

CIP - Catalogação na Publicação

Sperb, Carolina Comerlato
O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA SURDOS /
Carolina Comerlato Sperb. -- 2012.
136 f.

Orientadora: Adriana da Silva Thoma.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. AEE. 2. Língua portuguesa para surdos. 3.
Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. 4.
Educação bilíngue. I. Thoma, Adriana da Silva,
orient. II. Título.

CAROLINA COMERLATO SPERB

**O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) PARA SURDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Estudos Culturais em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Prof^a Dr^a Adriana da Silva Thoma (UFRGS)

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Karin Lilian Strobel (UFSC)

Dr^a Betina Hillesheim (UNISC)

Dr^a Liliane Ferrari Giordani (UFRGS)

Dr^a Lodenir Becker Karnopp (UFRGS)

Ao meu “papi” Sérgio Luis Sperb (in memorian), por ter me incentivado tanto e por me deixar de herança características e valores tão fundamentais como estudo, sabedoria, persistência e a luta por meus ideais.

Estou sempre com você em meus pensamentos e no meu coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Força Superior, pela pessoa que me tornei, protagonista da minha vida, independente, profissional, militante e principalmente de me descobrir Surda com orgulho, reconhecendo em mim o poder da minha língua e da minha cultura.

A minha mãe Lisete Comerlato Sperb que, no seu jeito peculiar de ser, me viu cair e incansavelmente me fazia discursos dizendo para erguer a cabeça, com sua ousadia me fez valente, enfrentar o mundo, mesmo sabendo que eu esbarraria nas pedras e encontraria muitos buracos pelo meu caminho. E sempre que passei por eles, ela dizia o quanto estava orgulhosa de mim, e me sinto feliz por dar a ela mais um motivo de orgulho. Não há palavras para descrever o quanto eu a amo e a admiro.

Ao meu irmão Augusto Comerlato Sperb e a minha querida cunhada e irmã emprestada Tatiana Sperb que unidos pelo destino, acreditaram em mim, sempre me apoiaram e hoje se tornam parte desta etapa da minha vida de forma inesquecível.

A minha família, Comerlato e Sperb, principalmente a tia Stela, Tias Loni e Lanoi que sempre me desejaram sorte e foram testemunhas do meu sucesso.

A Cristina Laguna, minha melhor amiga, que o destino uniu de forma inexplicável. Meu maior presente nessa vida que depositou em mim confiança e um grande carinho. Numa grande pedra que surgiu no meu caminho, essa mulher incrível sinalizava: “Você tem potencial”, o que me fez levantar e continuar firme em pé. Num outro momento inesquecível, ela me apresentou a querida Adriana Thoma, hoje minha orientadora, obra do destino? Creio, como ela, que sim. Tudo que temos (nossa amizade), fazemos (ler, olhar filmes e discutir textos científicos), pensamos (sobre o amor e a vida) nos torna ainda mais próximas. Acredito que em outra vida foi a minha irmã protetora, incentivadora, e não existe nada maior do que “meu amor por você”. Porque só pelo olhar desvenda meus pensamentos, consegue “traduzir” de forma única e tão especial minhas expressões através da minha língua: a LIBRAS. A minha estimada amiga, irmã, intérprete e tradutora de “sangue surdo”,

que há anos me acompanha na minha trajetória, não há e não haverá outra igual. Muito obrigada por existir na minha vida!

Ao Marcelo Amorim, amigo de anos e meu herói, que com suas doces e sábias palavras, através de suas mãos fascinantes me disseram coisas fortes, me elogiaram, me repreenderam e me apresentou a comunidade surda, onde hoje sou tão feliz.

Ao querido Cristiano Vaz, companheiro de anos e hoje meu inesquecível amigo, no fundo do meu coração, me faz feliz me presenteando com seu carinho. Valorizando meu esforço, minha caminhada. Meu amigo tão querido, que me ensinou tanto, fez e faz parte de tantos momentos da minha vida.

A minha pincher Tina, que durante 14 anos, foi minha “filhinha”, meu “bebê”, que me viu passar por momentos da adolescência e hoje me vê mulher. No seu olhar a exigência de um carinho, de uma atenção, de um sorriso. Tão amada, tão linda e tão compreensiva. Nada deixa meu dia melhor quando expressa sua saudade através dos saltos quando chego e do seu carinho quando juntas sentamos e você me “adula”.

Aos meus queridos amigos Carlos Eduardo Morbach, Carol Brasil Garcia, Elisa Guarese, Érika Silva, Luis Daniel Rodrigues, Bianca Pontin, Rui Zuzza, Liana Hoffmeister e Luciana Vaz, cada um de vocês completam meu coração. São amigos de estudo, de balada, de trabalho e de convivência. Obrigada por me quererem bem e por torcer por mim.

A minha extraordinária orientadora Adriana Thoma, por sua paciência, por seus incentivos, por ser uma referência e uma lição de profissionalismo. Quando crescer serei como você, uma “ninja” do conhecimento. Admiro sua humildade e sua sabedoria. A você tiro meu grande chapéu. Muito, muito, muito obrigada!

Aos intérpretes da UFRGS, cito todos antigos e atuais, Cristina Laguna, Luis Daniel Rodrigues, Marlei Marques, Angela Fernandes, Janaina Viegas, que interpretaram e traduziram textos e aulas tão complexas, tornaram meus sinais em palavra e escrita, e apesar das dificuldades encontradas foram importantes na minha chegada até aqui.

A Karin Strobel, Lodenir Karnopp e Betina Hillesheim, agradeço muito por participarem da banca, com certeza as ricas sugestões de cada uma, somadas, contribuíram bastante para meu trabalho. A Liliane Giordani, agradeço, com grande alegria, por aceitar participar desta banca. Para mim, é uma honra ter pessoas, como vocês, com forte ligação e produção na área da educação de surdos e da diferença.

Ao IFRS (Instituto Federal do Rio Grande do Sul), espaço onde entrei pelo concurso e onde me constituo como profissional. Agradeço, especialmente, a queridíssima Helen Ortiz por ter me acolhido, por me integrar ao grupo de profissionais, por respeitar e fazer uso da LIBRAS sempre quando estou por perto.

*LIBRAS, língua tão rica, cujas expressões são lindamente e apaixonadamente demonstradas pelos olhos e pelas mãos...
LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, própria de uma minoria lingüística que brilha constantemente como diamantes na comunidade surda.*

Carolina Sperb

RESUMO

A presente Dissertação trata sobre as políticas inclusivas de educação para surdos, especialmente o AEE – Atendimento Educacional Especializado, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos. O principal objetivo da pesquisa é analisar como professores entendem a proposta do AEE e como esse atendimento ocorre em escolas no Rio Grande do Sul segundo professores e alunos surdos. Primeiramente faço uma exposição sobre os questionamentos que originaram esta dissertação. Na contextualização da pesquisa, conto um pouco da minha história até aqui complementando com as lutas surdas relacionando com os Estudos Culturais e os Estudos Surdos no que tange cultura, identidade, diferença e diversidade, baseada em autores como Hall (1997), Ferre (2001), Canclini (2005), Strobel (2008), Lopes e Veiga-Neto (2010) que poderão ser conhecidos ao longo deste trabalho. Tratando sobre a educação de surdos e a questão do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da educação bilíngüe na inclusão, problematizo o atendimento para surdos no AEE. Sobre este atendimento busco nos documentos propostos pelo MEC como entendem que deve ser a formação de profissionais que atendem os surdos incluídos no sistema educacional comum, e o que propõem os documentos elaborados pela FENEIS em nome dos movimentos dos surdos brasileiros sobre *A Educação que nós surdos queremos* de 1999 e a *Educação Bilíngüe para Surdos* de 2011. Em análise a todos estes documentos, apresento algumas entrevistas realizadas com professores e alunos sobre como ocorre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no AEE e, por meio de cartas escritas por profissionais que atuam com surdos em escolas do Rio Grande do Sul durante um curso de extensão, analiso o que esses dizem sobre esta temática.

Palavras-Chave: Educação de Surdos, Políticas Educacionais, AEE, Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation deals with the politics of inclusive education for deaf people, especially the AEE - specialized educational services, with regard to the teaching of Portuguese as a second language (L2) for the deaf. The main objective of this research is to analyze how teachers understand the proposal of the AEE and how this attendance occur in schools in Rio Grande do Sul. Firstly, I am going to expose about some questions that originated this dissertation. In the context of the search, I tell a little of my story, so far, complementating with struggles related to the Deaf Cultural Studies and Deaf Studies regarding culture, identity, difference and diversity, based on authors such as Hall (1997), Ferre (2001), Canclini (2005), Strobel (2008), Lopes and Veiga-Neto (2010) which may be known throughout this work. Being on the education of the deaf and the question of teaching the Portuguese language in bilingual education perspective on inclusion, questions the service for the deaf in the AEE. About this service seek the documents proposed by the MEC and understand what must be the training of professionals serving the deaf included in the common educational system, and propose that the documents prepared by FENEIS movements on behalf of the deaf Brazilians *on Deaf Education we want*, 1999 and *Bilingual Education for the Deaf*, 2011. In analysis of all these documents, I present some interviews with teachers and students about teaching occurs Portuguese as a second language for the deaf in the ESA and, through letters written by professionals working with deaf schools in Rio Grande do Sul for an extension course, I analyze what these say about this subject.

Keywords: education of the deaf, Politics educationals, AEE, teaching occurs Portuguese.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	16
2.1 DE ONDE OLHO PARA O TEMA.....	16
2.2 ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO, EDUCAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO BILÍNGÜE.....	26
2.3 O PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	44
3 CULTURA, IDENTIDADES E DIFERENÇA SURDA.....	49
3.1 O QUE É CULTURA? O QUE É CULTURA SURDA?.....	49
3.2 IDENTIDADES, DIFERENÇA E DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	54
3.3 CULTURA, IDENTIDADES E DIFERENÇA SURDA NA ESCOLA.....	56
4 EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	61
5 O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	84
5.1 A PROPOSTA DO AEE PARA SURDOS: O QUE RELATAM OS PROFESSORES DA INCLUSÃO SOBRE ESTE ATENDIMENTO?.....	89
5.2 O QUE DIZEM OUTROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUE TRABALHAM COM SURDOS EM DIFERENTES CONTEXTOS SOBRE O AEE?.....	99
5.3 E OS ALUNOS SURDOS, O QUE TEM A DIZER SOBRE O ENSINO DA LP E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA E A ESCRITA?.....	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS? OU PERCEPÇÕES AINDA A DEBATER?.....	113
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	133
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	134
ANEXO C - Roteiro de perguntas.....	135
ANEXO D - Roteiro de perguntas.....	136

1 INTRODUÇÃO

Como os surdos aprendem e se relacionam com a língua portuguesa? Como os surdos se constituem como sujeitos bilíngües? Essas perguntas vivem penduradas em meus ‘olhos’. Essas perguntas me instigam a refletir, discordar, concordar, argumentar e desconfiar. O termo “bilíngüe” significa utilizar duas línguas, mas de que forma?¹ Fluente? Parcial? Básica ou mais avançada? Através da fala e escrita? Ser fluente em uma língua e na escrita? E o termo monolíngüe se refere a quê? Há uma única forma de fala e escrita? Nós, surdos brasileiros, nos comunicamos através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Nossa língua não é ágrafa, mas só recentemente possui registro escrito em Escrita de Sinais² (STUMPF, 2004). Além disso, muitos de nós, surdos, que somos letrados e alfabetizados, escrevemos em outra língua: a Língua Portuguesa. Uns escrevem um português melhor estruturado, alguns mais ou menos, e outros de forma insuficiente.

Eu, a autora desta dissertação, sou bilíngüe, e acredito que tenho uma boa escrita. Em 2010 realizei um curso³ de Educação a Distância de Língua de Sinais Americana (ASL) e

¹ Para Pizzio, Resende e Quadros (2010), o termo bilíngüe se refere àquele que utiliza duas línguas, seja como for, parcial ou fluente. Porém, mais adiante, trago uma discussão feita por Quadros (2008) sobre o termo “Bi” de Bilinguismo na Educação de Surdos no Brasil, onde a autora entende que o “bi” de bilinguismo no Brasil está para além do uso de duas línguas no caso dos surdos. O termo, para ela, envolve questões de cultura, de identidade, política e outros.

² SignWriting é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais, que foi criado por Valerie Sutton, bailarina dinamarquesa, em 1974. Valerie criou um sistema para escrever danças (Dancewriting) que chamou a atenção dos pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa que estavam procurando uma forma de escrever os sinais. Esses pesquisadores, da Universidade de Copenhague, solicitaram à Sutton que registrasse os sinais gravados em vídeo cassete. Essa história está registrada e pode ser mais conhecida na homepage do SignWriting: <http://www.signwriting.org>. No Brasil, no ano de 1996, em Porto Alegre, o Dr. Antonio Carlos da Rocha Costa, da PUCRS descobriu o SignWriting enquanto sistema escrito de sinais usado através do computador e passou a desenvolver pesquisas sobre a escrita de sinais em nosso país. O Dr. Rocha formou um grupo de trabalho que contou com a importante participação das Profs. Marianne Stumpf, (surda, na época professora de computação na Escola Especial Concórdia) e Marcia Borba. Segundo Stumpf, o sistema SignWriting :“Trata-se de um sistema para representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. (STUMPF, 2005). Disponível em <<http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>>. Acesso em: 10 out. 2010.

³ Disponível em <<http://www.asl-si24h.com.br>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

Sinais Internacionais⁴ (SI). Assim, busco ser multilíngüe com domínio em LIBRAS, Língua Portuguesa e ASL.

Essa dúvida, sobre ser bilíngüe ou multilíngüe, me provoca, pois hoje em dia a política de educação de surdos prevê a educação bilíngüe na perspectiva da educação inclusiva, o que me faz perguntar: *será que esta proposta de educação bilíngüe se encontra realmente na prática?*

No início do curso de mestrado, em março de 2010, tinha inúmeras perguntas para pesquisar, mas a dissertação pede uma. Então, como professora surda de Português para surdos, trago um questionamento sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), proposto pela política de educação inclusiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC): *como os professores entendem a proposta do ensino de português para surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como está ocorrendo esse atendimento em escolas no RS segundo professores e alunos surdos?*

Desde a segunda metade do século XX, os surdos brasileiros tiveram muitas lutas⁵ através dos vários movimentos, sem as quais não teria acontecido a oficialização da LIBRAS em 1996 no município de Porto Alegre-RS⁶, tornando-se, mais tarde, Lei Estadual⁷ e, posteriormente Lei Federal⁸. Muitas iniciativas e propostas, que tiveram início entre a comunidade surda⁹ e comunidade acadêmica do Rio Grande do Sul, foram discutidas politicamente, culturalmente, socialmente no escritório regional da Federação Nacional de

⁴ Os SI eram chamados de Gestuno e usados pelos surdos em eventos internacionais, porém a forma como eram organizados não era compreendido pelos intérpretes da língua internacional. Os SI não possuem uma gramática, são sinais convencionados de forma que houvesse uma comunicação direta, por esta razão não é considerada uma língua. Disponível em: <<http://www.alfabetosurdo.com/ptsign/gestunoorigins.asp>>. Acesso em: 26 dez. 2010.

⁵ As lutas a que me refiro são os movimentos surdos para criação e garantia de espaços e instituições que defendem os direitos dos surdos e principalmente para o uso e difusão da LIBRAS. Um dos movimentos mais importantes foi com certeza pelo reconhecimento da LIBRAS como língua das pessoas surdas do Brasil, que resultou na criação da Lei Federal nº 10.436/2002 e no Decreto Federal nº 5.626/2005 que oficializa e regulamenta a Língua Brasileira de Sinais. Até recentemente (e ainda hoje em muitos lugares) o contato dos surdos se restringia apenas às escolas, e ainda assim o uso da sua língua era proibida. Os surdos se juntavam em pequenos grupos e mantinham seu contato em língua de sinais nas ruas e praças (RANGEL, 2004).

⁶ Lei Municipal nº 7.857, de 30 de Setembro de 1996. Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS.

⁷ Lei Estadual nº 11.405 de 31 de Dezembro de 1999. Governo do Rio Grande do Sul.

⁸ Lei Federal nº 10.436 de 24 de Abril de 2002.

⁹ Entendo que comunidade surda não se refere somente ao grupo de surdos, mas também aos ouvintes que defendem a causa surda. Concordo neste sentido com Strobel (2008, p.31) que a comunidade surda é composta por aqueles “[...] que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização”.

Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), na cidade de Porto Alegre-RS, instalado em 1996¹⁰. Entre outros, a FENEIS/RS, em parceria com o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) gerava projetos de pesquisas e de extensão como cursos de formação de professores e intérpretes. O movimento mais marcante aconteceu no V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos em 1999. Durante um pré-congresso, que antecedeu ao V Congresso, professores e líderes surdos se reuniram para a discussão de temas sobre Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidades, Culturas e Identidades Surdas e Profissionais Surdos, elaborando, ao final do Congresso, um documento denominado *A Educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999), que “se tornou referência para a discussão de políticas educacionais para surdos no Brasil e embasou a discussão de projetos político-pedagógicos de várias escolas de surdos no país.” (THOMA; KLEIN, 2010, p.111-112).

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de LIBRAS de 2002 demonstra outro movimento pelos direitos humanos, como inclusão social enquanto política lingüística reconhecendo a LIBRAS como a língua para surdos brasileiros. Em resumo, os surdos se movimentaram para que a sua língua natural¹¹, a de sinais, no caso do Brasil a LIBRAS, fosse oficializada e regulamentada.

Nestas lutas por parte da comunidade surda, algumas preocupações eram constantemente destacadas, como a educação que deve ser instruída em LIBRAS e a questão da aprendizagem do português como segunda língua, questões que foram incluídas e aprovadas no Decreto citado. Assim, podemos afirmar que a legislação de LIBRAS surgiu do movimento da comunidade surda, envolvendo profissionais e pesquisadores da área da educação de surdos que buscavam o reconhecimento da Língua de Sinais como forma de comunicação e expressão do sujeito surdo, marcando a sua diferença cultural e lingüística.

Após essa introdução inicial, apresento os capítulos que compõem essa dissertação. A seguir, no capítulo 2 *Contextualização de pesquisa*, faço um relato autobiográfico, com destaque para minha escolarização e o meu processo de constituição como surda bilíngüe, mostrando os caminhos que trilhei como aluna de escola de surdos e escola de ouvintes, minha experiência acadêmica, um breve contexto histórico das lutas surdas, fazendo relações com meu objeto de estudo e as articulações da minha pesquisa com os Estudos Culturais e os

¹⁰ A FENEIS tem Matriz no Rio de Janeiro e filiais espalhadas por alguns estados brasileiros.

¹¹ “Natural” no sentido de que ela pode ser adquirida e desenvolvida naturalmente pelos surdos, quando em contato com outros surdos usuários da mesma.

Estudos Surdos. Apresento um pouco dos meus estudos bibliográficos sobre a educação de surdos e a questão do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da educação bilíngüe na inclusão, problematizando o atendimento para surdos no *Atendimento Educacional Especializado – AEE*.

No capítulo 3, intitulado *Cultura, identidades e diferença surda*, apresento algumas referências sobre os conceitos de cultura e cultura surda, identidade, diferença e diversidade, baseada em autores da linha dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, relacionando estes conceitos com o que pretendo pesquisar.

No capítulo 4 abordo sobre a *Educação bilíngüe no contexto da educação inclusiva*, trazendo um pouco da legislação e apresentando alguns questionamentos sobre como se dá o ensino de segunda língua neste atendimento para alunos surdos incluídos na escola comum. Também considero alguns documentos importantes neste trabalho: os documentos que orientam a formação de professores para o AEE, de 2007 e 2010, o documento do movimento *A Educação que nós surdos queremos*, de 1999 e o documento do movimento em defesa da *Educação Bilíngüe para Surdos*, de 2011, os dois últimos elaborados pela FENEIS em nome dos surdos brasileiros.

No capítulo 5, *O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado* analiso os dados produzidos na pesquisa através das entrevistas realizadas e narrativas de uma professora e alunas que estão no AEE, uma professora que trabalha em classe bilíngüe numa escola comum com alunos surdos e também cartas escritas por profissionais da educação, problematizando como ocorre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no AEE.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Antes de seguir apresentando a pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em educação, relatarei a história da minha vida e o meu processo na educação bilíngüe, justificando melhor o objetivo desta pesquisa a partir da minha posição de sujeito.

2.1 DE ONDE OLHO PARA O TEMA

Nasci em Novo Hamburgo em 1984, com alguns quilos a mais que todas as outras crianças do berçário; eu era um grande bebê. Meu pai fora chamado para trabalhar no Banco do Brasil em Recife/Pernambuco. Éramos papai, mamãe, meu irmão e eu. Com um ano e meio descobriram que eu era “deficiente auditiva¹²”. No início meus pais se sentiram confusos, perdidos, procuraram alguma informação por lá, mas não encontraram. Fomos a PUC-SP, o médico lhes dera orientações segundo as quais eu deveria optar por escola “especial”, uso de aparelho auditivo, sessões de fonoaudiologia, orientações decorrentes de discursos hegemônicos /clínicos¹³ sobre a surdez e os surdos.

Dois anos depois, eu e minha família voltamos à Novo Hamburgo no estado do Rio Grande do Sul onde comecei a usar aparelho auditivo, um modelo que ficava pendurado no meu peito. Era gigante em meu pequeno corpo. Atualmente a tecnologia avançou e os aparelhos fabricados mais recentemente estão cada vez menores até a criação do implante coclear, que infelizmente ainda consiste em um pensamento de cura para a surdez. Eu freqüentava as sessões de fonoaudiologia duas vezes por semana e estudava com outros pares

¹² Uso o termo “deficiente auditiva” por ser esse o termo de referência a minha condição de não ouvinte utilizado pelos médicos nos diagnósticos. A construção de uma identidade surda só ocorreu mais tarde, já na adolescência, no contato com outros surdos.

¹³ Discursos hegemônicos /clínicos são aqueles que defendem a correção dos surdos para que se tornem “normais”, na tentativa de fazê-los “iguais” aos que ouvem e falam. Para saber mais, ver entre outros, em THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.) *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação* (2004).

surdos na escola “especial¹⁴”, em que ainda prevalecia o assistencialismo e a benevolência (SKLIAR, 2005).

Estudei na Escola para surdos Keli Meise Machado em Novo Hamburgo-RS, que possuía até quinta série de Ensino Fundamental. Nessa escola adquiri a Língua Brasileira de Sinais naturalmente e vivi uma infância muito feliz. Mas passado alguns anos, reflito sobre a forma de ensinar da escola e me parece agora que ela trabalhava em uma perspectiva de pedagogia corretiva. Tomando as palavras emprestadas de Skliar (2005, p. 7), quando ele escreve sobre as práticas da pedagogia corretiva, entendo que essa é constituída pela “tentativa de correção, normalização, pela caridade e pela beneficência”. Por outro lado, essa escola era o espaço em que me identificava com os pares surdos.

Para Perlin e Strobel:

O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados, de constituição de identidades. Assim, o outro igual, o mesmo, é aquele que usa a mesma língua e que consegue construir possibilidades de troca efetiva e compartilhar o processo político que significa e dá sentido. (2006, p. 40).

As autoras afirmam que quando os sujeitos surdos se encontram, isso gera a “sutura”. Elas usam esse termo a partir dos Estudos Culturais, para significar o processo “pelo qual o sujeito constrói sua identidade em interação com o outro semelhante” (2006, p. 40).

A escola tinha uma forma de ensino em que a estrutura e a proposta curricular eram diferenciadas, pois eram estabelecidos dois anos para cada série. Meus pais ficaram preocupados, pois esta forma parecia me atrasar, eles não me queriam com dezesseis anos numa quinta série. Ao buscar por orientações sobre este assunto, eles conversaram com a fonoaudióloga que os aconselhou a me colocarem na escola de ouvintes, pois eu “sabia” oralizar, fazer leitura labial. Com onze anos, meus pais me deram a notícia de que eu iria mudar de escola e explicaram o motivo: queriam que eu tivesse um processo normal de aprendizagem. Nessa época havia escolas de surdos em Esteio e Porto Alegre, mas eram longe e não tinha meios de condução para ir até lá. Embora eu quisesse continuar na escola de surdos onde eu conhecia todos os meus colegas, não tive escolha, e iniciei a terceira série do

¹⁴ A escola especial mantém um olhar sobre os surdos como deficientes. Por essa razão considero “escola de surdos” um termo mais adequado para se referir a escola bilíngüe desejada pelos surdos na atualidade. Essa questão será aprofundada mais adiante.

ensino fundamental numa nova escola por decisão da família e da minha fonoaudióloga, pois acreditavam que isso seria o melhor para mim.

Ao chegar à escola dos ouvintes, percebi um outro “mundo” que me mudou completamente. Para melhor? Não, nem para pior. Só me trouxe para um mundo de identidades “contraditórias” (PERLIN, 2005, p. 52). Esse mundo me fez ser “ouvinte” ao invés de surda, ser “deficiente” ao invés de diferente. Foram tantos anos de influência do audismo¹⁵ que me distanciava de ser surda, me tornava mais como “ouvinte” porque estava vivendo no mundo deles. Esse acontecimento me tornou uma híbrida? Com marcas de normalidade? Creio que o espaço escolar é por excelência, um espaço de normalização para todos, surdos e ouvintes.

Em toda minha vida passei por processos de construção e desconstrução da minha identidade. Como nasci surda e estudei juntamente com outros surdos, me via como surda, mas ao entrar na escola dos ouvintes, onde passei longos sete anos sendo influenciada por um forte discurso de hegemonia ouvinte, ficava confusa sobre minha condição e aceitava o uso da fala e da leitura labial. No penúltimo ano do Ensino Médio eu tinha dois amigos ouvintes que, enquanto outros se afastavam, eles se aproximaram e me ofereceram uma amizade verdadeira. No entanto, eles tiveram que trocar de escola, o que me deixou completamente perdida visto que eram os únicos que me tratavam e me aceitavam como surda. Pedi aos meus pais que me transferissem de escola, desta vez para a escola de surdos na cidade de Esteio, no estado do Rio Grande do Sul. Eu não queria terminar meu último ano com pessoas que me viam como “deficiente”.

A constituição da minha identidade surda voltou a ser possível quando conversei com um amigo¹⁶ através da internet. Ele me trouxe de volta ao mundo dos surdos¹⁷, onde “recuperei” minha identidade e nesse momento me reconstruí como Surda. Com todo o orgulho de ser surda, orgulho da minha língua de sinais brasileira. Esse mundo tão maravilhoso, mãos batendo, olhos, corpo fazendo expressão. Através dos vários artefatos culturais próprios da cultura surda, declarados pela Strobel, me deixei envolver por este mundo visual e me descobri. Importante mostrar que o conceito de artefato não se especifica

¹⁵ LOPES (2011) diz que “as práticas audistas ultrapassam o ouvinte. Elas constituem a norma em que ouvintes e surdos estão colocados e passam a agir conforme suas diretrizes”.

¹⁶ Meus sinceros e eternos agradecimentos a Marcelo Amorim.

¹⁷ Refiro-me ao mundo dos surdos, não como um mundo segregado ou fechado, mas um mundo em que me identifico pela língua, pelas vivências, pelo jeito de ser, por um sentimento de pertencimento.

somente ao materialismo, “mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2008, p. 37). São tantos artefatos, como experiência visual, lingüístico, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, políticas e materiais. Ao descobrir esse mundo, me tornei surda¹⁸.

Refletindo sobre estes artefatos cito um que considero muito importante, o artefato lingüístico, pois em minha ignorância não imaginava que a comunicação pelas mãos seria uma língua. Foi nesse processo que constituí minha identidade surda. Buscando as palavras no conhecimento de Perlin (2005, p. 64) sobre as identidades surdas multifacetadas, me reconheci em uma delas, a identidade surda de transição¹⁹. Mas, conforme Silva (2009, p. 96), “a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente”. Para o autor, “a identidade é uma construção”.

Quanto às minhas experiências escolares nas escolas “ouvintes²⁰”, tive dificuldades e aprendizagens. Lembro-me que sempre tirava notas boas em matérias como português, pois eu gostava muito de ler, e química e matemática, pois eram conteúdos mais “visuais” e eu compreendia os conceitos destas disciplinas que eram expostas no quadro negro. Já outras, como física, história, geografia, eu tive muitas dificuldades, pois os professores se utilizavam muito da oralidade e eu não conseguia acompanhar. Lembro que conhecia a palavra “Feudalismo”, mas não sabia seu significado. Uma vez, este termo foi comentado em uma aula de pós-graduação, com um interprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, e foi ali que compreendi o conceito. Essa compreensão foi possível graças à experiência visual citada por Strobel, quando ela escreve que “os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades” (2008, p. 38). A autora ainda fala que a língua de sinais marca as experiências visuais dos surdos, por contribuir como conhecimento universal aos surdos.

¹⁸ O termo “surda” se difere de deficiência auditiva, pois o primeiro “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”, conforme o Decreto 5.626, enquanto o segundo quer dizer o termo clínico que define o grau da deficiência auditiva e que aparece nas audiometrias que dizem se a perda da audição é leve, moderada, severa ou profunda e leva o sujeito a tentar ser como ouvinte fazendo leitura labial e oralizando; o deficiente auditivo não assume ser surdo que utiliza a Língua de Sinais nem a cultura visual.

¹⁹ Perlin (2005, p. 64) discute o tema das múltiplas identidades surdas e apresenta algumas possibilidades do ser surdo; a identidade de transição se refere ao “momento e a passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência visual”.

²⁰ Não utilizei o termo inclusiva, pois essa escola me acolheu como deficiente e não tinha interprete e nem oferecia instrução através da minha língua.

Strobel (2008, p 17) cita Hall (1997) que afirma que a “cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo”. Então a cultura surda²¹ faz parte da comunidade surda e das identidades surdas. Saliento que para ser membro de uma cultura, seja negro, ou judeu, ou surdo, estes grupos constituem valores peculiares específicos. Dessa forma, fui constituindo minha cultura com outros pares surdos. Emmanuelle Laborit demonstra a importância da língua para o desenvolvimento de todo o ser humano.

Imagine que você tenha um gatinho a quem nunca foi mostrado um gato adulto. Ele vai tomar-se por um gatinho eternamente. Imagine que esse gatinho viva apenas com cães, ele acreditará que é o único gato existente. Ele vai se esgotar na tentativa de se comunicar na língua dos cães. Conseguirá transmitir algumas mímicas para os cães: comer, beber, medo e ternura, submissão ou agressividade; mas será muito mais feliz e equilibrado com todos os seus. Crianças e adultos, falando a língua dos gatos. (LABORIT, 1994, p. 87).

Hoje convivo com dois mundos, o de ouvintes e o de surdos. Não estou falando de segregação, mas sim de culturas diferentes, como descreve Vanessa Vidal em sua autobiografia, com a qual me identifico em muitos momentos:

Sou surda, mas sou oralizada. Sou feliz. Já me sugeriram que eu não precisava usar língua de sinais, pois, na vivência diária, falo bem. Pronunciar palavras eu posso, sim, converso com quem não sabe LIBRAS, normalmente. Mas no meu nome, na minha vida, na minha história, tenho como marca as minhas mãos, a minha forma de me comunicar: a LIBRAS!... (VIDAL, 2009, p 17).

Quando criança, recebi de presente de meus pais um quadro negro pequeno e giz. Comecei a brincar com isso me imaginando professora para bonecas chamadas de Carla e Elaine. Os anos se passaram, e cada vez mais desejava lecionar, porém tinha dúvidas de que área, ora matemática, ora química, ora língua portuguesa. A decisão surgiu quando ingressei na escola de surdos, ao ver os alunos surdos escreverem diferentemente. E devido a esta experiência fiquei curiosa pensando em como poderia ensinar português de uma forma que não fosse tão difícil. E foi nesse momento que percebi o que queria estudar e me inspirei. Imagino vocês se perguntando “mas como a Carolina, sendo surda, consegue escrever o português corretamente?”. Acredito que existem representações acerca da escrita dos surdos

²¹ É interessante saber que a cultura surda não é a mesma de todas as pessoas surdas no mundo, pois os surdos de cada país são membros de sua cultura, por terem usado línguas de sinais diferentes, compartilharam experiências diferentes e tiveram diferentes passagens históricas. (WILCOX; WILCOX, 2005, p 93).

às vezes de forma generalizada, por isso quero registrar como isso se deu para mim. No início de escolarização eu escrevia como grande parte dos surdos, na estrutura de LIBRAS. Aquelas sessões de fonoaudiologia não eram somente treinamentos da fala, mas também de produção textual, a profissional que me atendia pedia para ler todo texto e em seguida eu resumia com minhas palavras. Isso contribuiu muito para a minha aprendizagem, não me pareceu uma metodologia estrutural²². Ela usava estratégias com recursos visuais, como figuras e gestos que me ajudavam a entender as histórias. A partir deste trabalho que ela realizava comigo, me dei conta que meus pais eram leitores assíduos de livros de ficção e não-ficção, me sentia cada vez mais apaixonada pelos livros, crescendo num ambiente em que meus pais liam muito e me incentivavam, e foi assim que entrei no mundo maravilhoso da leitura.

Lembro que ao estudar na escola de ouvintes, sempre estimulavam a leitura e escrita trazendo atividades bem atrativas. Havia o momento da leitura que era toda a sexta-feira, éramos levados para uma linda biblioteca, onde ficávamos sentados, em forma de círculo, num tapete confortável e colorido. A professora começava a ler e os colegas ficavam atentos e eu perdida, sem entender os movimentos rápidos dos lábios da professora. Eu me sentia frustrada ao ver os rostos dos colegas atentos, atraídos, adorando o que ouviam. Em outro momento, novamente fomos conduzidos para aquele lindo lugar, e eu falei para professora que não entendia nada do que ela lia na contação da história. Ela então me conduziu para uma sala grande ao lado da sala onde havia aquele círculo, e pegou um livro, não lembro o nome, mas lembro que tinha imagens bem visuais e pequenos textos. Inicialmente não me sentia atraída por aqueles livros, mas com o tempo comecei a ler sobre namoro, amizade isso me despertava interesse. Um livro jamais esquecido por mim é *Nunca diga Adeus* do autor Luiz Galdino.

Considero importante colocar aqui minhas experiências no processo de alfabetização e letramento para justificar a escolha pelo tema do ensino da língua portuguesa para surdos como objeto de investigação na pesquisa de mestrado. Durante a alfabetização, estava na escola dos surdos, lembro muito bem que me ensinaram através de materiais visuais, me ensinavam como escrever alfabetos, mas cresci tendo escrita diferente de português, pois sinalizava através da minha LIBRAS e escrevia com estrutura dessa língua, que é diferente da estrutura do português. Foram tantos anos de leitura e escrita para chegar a escrever na

²² Para SALLES *et al.*, (2004, p. 99), esses procedimentos de ensino eram feitos através de memorização de estruturas por meio de repetições e exercícios mecânicos com reforço positivo imediato das respostas corretas.

estrutura do português. E quanto ao letramento, tive a maior oportunidade de entrar no mundo da internet, que usava constantemente mantendo contato com amigos pelo ICQ²³, MIRC²⁴, MSN²⁵. Ler romances também era meu passatempo favorito. Os livros que mais lia eram os de Daniele Steel, Sidney Sheldon, Nora Roberts, Zibia Gasparetto. Confesso que tenho o meu jeito sonhador e romântico e tenho quase toda a coleção da Daniele Steel, pois ela é, na minha opinião, uma das melhores romancistas de nossa época.

Tudo isso me fez querer ser professora de português e colaborar para que outros alunos surdos possam entrar no mundo maravilhoso das letras, palavras, frases, significados e sentimentos. Decidi seguir firme com essa decisão, prestei vestibular para o Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, em Canoas/RS e fui aprovada, iniciando o curso Letras/Literatura em 2004. Foram quatro anos maravilhosos, com muito estudo e sucesso nas minhas aprendizagens e nos meus ensinamentos.

Mas nada se compara com o ano de 2006, em que entrei na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no curso de Letras/LIBRAS²⁶/Licenciatura nesse pólo. A minha formação aconteceu no verão de 2011 e minha grande alegria foi chegar com 53 colegas surdos recebendo o canudo. Gostaria de registrar aqui o quanto ‘evolui’ nesse espaço tão importante, pois a instrução foi no Ensino Bilingue, em que se priorizava o conhecimento, primeiro, através da LIBRAS, e por meio dela o conhecimento da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Com todo orgulho pelos meus quatro anos de muito estudo e do meu trabalho de conclusão intitulado *Metodologia de ensino de Língua Portuguesa para surdos do Ensino Médio* me formei no UNILASALLE em 2008 e desejava entrar no mestrado em Educação, pois sabia que na linha Estudos Culturais em Educação eu poderia continuar buscando respostas para minhas diversas “perguntas”. Soluções não, pois sei que não há respostas prontas e acabadas, mas uma expansão do conhecimento e surgimento de novas dúvidas.

²³ ICQ é um [programa](#) de [comunicação instantânea](#) pela [Internet](#) que pertence à companhia Digital Sky Technologies.

²⁴ MIRC é um [programa](#) gratuito que permite a comunicação entre [servidores](#) IRC (Internet Relay Chat). É como se fosse um [programa](#) para bate-papo.

²⁵ MSN é um programa de mensagens instantâneas criado pela [Microsoft Corporation](#).

²⁶ Matriz de UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), tendo 15 pólos. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br>. Acesso em: 12 nov. 2010.

No campo dos Estudos Culturais tem sido desenvolvidos os Estudos Surdos, que trazem a ruptura da educação dos surdos com a educação especial e também entre pedagogia corretiva e pedagogia surda²⁷ em que a educação dos surdos começou a ser discutida e refletida a partir de visões sócio-antropológicas. Nos Estudos Surdos me identifico com as bases teóricas. Os Estudos Culturais nunca tem uma resposta pronta, são inúmeras perguntas, as respostas se dispersam e dependem dos sentidos que atribuímos às coisas (VEIGA-NETO, 2000; COSTA et al. 2003). Por isso, a minha vivência e experiência de quem estudou em escola de surdos e de ouvintes é relevante e influencia na escolha da minha pesquisa.

Costa et al (2003, p. 40) ao citar Hall (1996) diz que os Estudos Culturais se construíram como um projeto político de oposição em suas movimentações, em que, “sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante”

Os Estudos Surdos produzidos nos Estudos Culturais modificaram a abordagem clínica para a abordagem sócio-antropológica em que a Língua de sinais é língua natural para surdos, entendendo que os surdos são diferentes, mesmo dentro da sua própria cultura. Ainda nos Estudos Surdos, se problematiza as representações sobre as identidades surdas, a língua de sinais, defendendo a diferença no espaço escolar. Sobre os Estudos Surdos em Educação. Skliar comenta que esses:

[...] podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. (2005, p. 29).

A articulação dos Estudos Surdos com os Estudos Culturais tem se baseado nas “significações e identidades culturais” dos sujeitos surdos. Já havia grupos que tinham como objeto de pesquisa a questão dos surdos, entretanto com a entrada de Carlos Skliar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a criação do NUPPES (Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos), em 1996, os Estudos Surdos realizados neste grupo passaram a compartilhar da perspectiva dos Estudos Culturais. A partir de então muitas pesquisas foram desenvolvidas nesta perspectiva. Como eu já havia referido anteriormente, os

²⁷ Para Vilhalva, 2004, a pedagogia surda é o “jeito” de o professor ensinar os alunos surdos dentro da cultura surda. Essa pedagogia não vem para isolar surdos de ouvintes, e sim para proporcionar uma interculturalidade entre as culturas, isto é, respeitar as diferenças culturais a um nível de igualdade e não como disputa de poder.

Estudos Surdos começaram a ser difundidos no Brasil através de autores que investigaram as questões surdas em uma perspectiva antropológica-cultural-linguística.

Em 1996, com a chegada do professor Carlos Skliar na Faculdade de Educação da UFRGS como professor visitante e com a criação do núcleo de pesquisa, que tinha integrantes ouvintes e surdos, a discussão sobre educação de surdos se ampliou no espaço acadêmico. Nessa mesma época, também foi aberto um escritório da FENEIS no Rio Grande do Sul, que contou com a participação de vários integrantes do NUPPES, articulando as pesquisas e as lutas surdas. O documento de 1999, *A Educação que nós surdos queremos*, foi um dos expoentes dessa articulação.

Os Estudos Surdos não se vinculam à perspectiva da Educação Especial no sentido de prover atendimento especializado para sujeitos que são vistos por sua “falta”. Mas esta é uma questão que se discute muito, pois a visão antropológica-cultural-linguística da educação de surdos ainda parece não ser compreendida no âmbito da Educação Especial.

Talvez seja mesmo difícil falar sobre cultura, de maneira geral, pois o olhar investigador e o lugar dos diferentes guardam visões já consolidadas pela Modernidade, como a visão clínica em olhar a surdez como deficiência, a busca de uma cura, a criação de novos equipamentos na tentativa de normalizar o surdo, sempre numa perspectiva audista.

Duschatzky e Skliar (2001) destacam três versões nos discursos sobre o outro: “o outro como fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, “o outro como alguém a tolerar”.

A primeira versão é apresentada pelos autores como uma tentativa de inibir a diferença como se fosse um apagamento, uma anulação. Hall (2001) também menciona a tentativa da modernidade de consolidar uma identidade fixa e centrada. É uma visão negativa do outro, como por exemplo, quando se nega a existência de uma cultura surda. (FENEIS, 2010).

Na segunda versão, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, Duschatzky e Skliar comentam sobre os mitos que existem sobre uma única forma de cultura entre grupos aparentemente homogêneos, exemplificando como “negros vivem a negritude”, como se todos os negros partilhassem tudo do mesmo modo. Isso me faz pensar sobre as marcas que cada sujeito carrega, que Lopes e Veiga-Neto (2010) abordaram no texto sobre as marcas culturais surdas. O que é importante tratar aqui é que os surdos vivem numa comunidade com fortes marcadores de sua cultura, como o uso da sua língua de sinais, porém nem todos compartilham da mesma cultura identitária, nem todos os surdos são iguais, existem

diferenças entre nós, no que diz respeito ao tempo e espaço que nos constituímos surdos. Duschatzky e Skliar refletem também sobre o multiculturalismo, o qual eles questionam “não só a partir da perspectiva cultural”, mas também da “esfera do pensamento político” (2001, p.129). Os autores colocam que o multiculturalismo é conservador, pois seu pensamento deve estar voltado à “totalidade articulada”, uma vez que ela necessita abranger a todos de uma forma também política.

Na terceira versão, “o outro como alguém a tolerar”, os autores colocam que o princípio está na homogeneização das identidades culturais, ou seja, tratar os indivíduos como iguais e não como diferentes. Aqui eles tratam também da ambigüidade da tolerância que de certa forma reconhece a existência da diferença, no entanto esta tolerância ocorre no sentido de debilitar “as diferenças discursivas” e mascarar “as desigualdades”. Assim, a tolerância possui uma “familiaridade com a indiferença”, visto que não se busca discutir nem dialogar sobre as questões de inclusão, simplesmente se deve tolerar.

Das três versões citadas por Duschatzky e Skliar, considero a segunda fundamental para minha pesquisa. Como pesquisadora surda, não irei falar dos surdos como *eles* e sim como *nós*, uma vez que estou implicada nas lutas e movimentos e tudo isso afeta a mim diretamente. Porém, entendo que não podemos ser narrados como se fossemos todos iguais pelo fato de sermos surdos. Assim, acredito ser importante me incluir nesta pesquisa devido às fortes ligações que tenho com os espaços freqüentados pela comunidade surda.

Nelson et al (1995) escreve que no campo dos Estudos Culturais se produzem várias categorias de pesquisa, como gênero e sexualidade, nacionalidade, colonialismo e pós-colonismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós moderna. Nesse cenário, têm sido introduzidas outras categorias, como cultura surda e identidade surda. Conforme Nelson, et al, “[...] os Estudos Culturais apenas parcial e desconfortavelmente podem ser identificados por esses domínios de interesse, uma vez que nenhuma lista pode limitar os tópicos dos quais os Estudos Culturais podem tratar no futuro” (1995, p 8).

Costa et al (2003) registra que nos Estudos Culturais discute-se a noção de Cultura, que se torna adjetivo e plural, se referindo “à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade *techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura

surda, à cultura empresarial, ou às culturais indígenas, expressando a diversidade e a singularização que o conceito comporta” (p 36).

Minha posição aqui não é comparar, criticar ou fazer um paralelo entre culturas. Este não é o meu objetivo. Quando falo de cultura surda quero mostrá-la numa perspectiva surda, ou melhor, na minha perspectiva enquanto surda, ciente de que essa não é a única perspectiva possível.

2.2 ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO, EDUCAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO BILÍNGÜE

Entendo que é importante buscar conhecer outras pesquisas que tratam sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos com o objetivo de mapear, discutir e explorar possibilidades para minha pesquisa.

Nessa busca, encontrei que a primeira obra publicada no Brasil para orientar o trabalho de professores de surdos é de autoria de J. J. Vallade Gabel, que publicou o *Guia para os professores primarios começarem instrucção dos surdos-mudos*, no ano de 1874. Nessa obra, Gabel já defendia a importância da educação bilíngüe para surdos, afirmando que quando os surdos estiverem adquirindo a língua de sinais, poderão aprender a escrita (p. 21). Para ele, a Língua de Sinais serve como *auxilio*²⁸ para o ensino da língua escrita, pois na época a Língua de Sinais não era vista como uma língua legítima de instrução.

Em forma de entrevista, Gabel responde algumas questões, que destaco a seguir:

P: *Quais são os meios que se podem empregar para se ser compreendido pelo surdo-mudo?*

R: Com os surdos-mudos sem instrução usa-se dos factos materiaes, do desenho, e da linguagem natural dos signaes. Com os surdos-mudos instruídos usa-se da palavra artificial, do alfabeto manual, e da escripta. (GABEL, 1874, p. 10).

Sobre a utilidade da língua de sinais para a instrução dos surdos, Gabel responde:

²⁸

Grifo meu.

P: *O conhecimento da linguagem dos signaes naturaes é útil a quem quer ensinar surdos-mudos?*

R: Sim, porque conhecendo-se esta linguagem adquire-se mais influencia sobre o alumno, que poderá responder a perguntas, fazer outras, e tornar assim fácil a tarefa do ensino. (GABEL, 1874, p 21).

Este tipo de visão de como a Língua de Sinais pode favorecer a aprendizagem do aluno surdo parece muito atual, no entanto, ela está mais forte por já ser reconhecida como língua legítima.

Na educação especial havia um discurso de hegemonia da audição e da oralidade desde o seu início como Pedagogia Corretiva, no séc. XVIII (LUNARDI, 2004) que continua resistindo até hoje, mas com menos intensidade. Os discursos antropológicos começaram a surgir na área da lingüística, com o reconhecimento da língua de sinais como língua natural no início de 1960, nos Estados Unidos e em 1980 – 1990, no Brasil, com Lucinda Brito, Ronice Quadros, Lodenir Karnopp e outros.

No campo da educação surgem temáticas como diferença surda, identidade surda, cultura surda. Nos Estudos Culturais autores como Carlos Skliar, Maura Lopes, Adriana Thoma, Marcia Lunardi, Liliane Giordani, Gladis Perlin, Gisele Rangel, Marianne Stumpf, Carolina Hessel, entre outros discutem a educação de surdos a partir da noção de diferença, não como deficiência.

Em relação à Língua Portuguesa como segunda língua, há pesquisas como as de Lodenir Karnopp apresentadas no livro *A Língua na Educação do Surdo* -- volume 1 e 2 (2005) que trata sobre as possibilidades de ensino de português para surdos, apresenta atividades ligadas ao ensino da leitura e da escrita e sugestões de como avaliar a produção textual dos surdos.

Marília da Piedade Marinho Silva (2001) no livro *A Construção de Sentidos na Escrita do Aluno Surdo* busca entendimento sobre qual a questão que se insere na construção dos aspectos coesivos dos enunciados das pessoas surdas, já que interagem no plano visuo-espacial. A autora afirma que as pessoas surdas possuem as construções diferentes dos ouvintes em relação à linguagem escrita e lembra que muitos professores de Português para surdos se formaram em instituições de ouvintes, aprendendo sobre as metodologias para ouvintes e quando chegam à escola de surdos se deparam com uma realidade cultural e lingüística diferente das vistas em suas formações e não conseguem se livrar dessas “amarras institucionais” (SILVA, 2001, p. 45).

Rossana Finau (2006) em sua produção *Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e lingüística* fala de três formas de aprender a segunda língua: “[...] A primeira acontece com a simultaneidade entre a aquisição da L1 e da L2. A segunda possibilidade ocorre quando se dá aquisição espontânea da L2, porém não simultânea. E, em uma terceira forma, a aprendizagem da L2 acontece pela instrução.” (FINAU, 2006, p.231).

Ela explica como é processo em cada possibilidade. A primeira ocorre quando crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, usam a língua diferente da dos pais por viverem em comunidades que usam uma língua diferente daquela utilizada em casa. A segunda é quando a pessoa se muda para outro país que tem língua diferente e ela a adquire de modo espontâneo. A última se refere à aprendizagem sistemática da L2 que acontece nas escolas de línguas estrangeiras.

[...] a diferença básica entre a aquisição da L1 e a aquisição da L2 relaciona-se com a forma como o indivíduo é exposto às línguas. Quando a criança é exposta à sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferentemente disso, a aquisição da L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando-se metodologias de ensino. (FINAU, 2006, p. 232.).

No livro *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* – volume I e II de Salles et al. (2002), os autores afirmam que os estudos sobre o “mundo dos surdos” são mostrados por diversos autores com visões semelhantes sobre a importância e a significância do bilingüismo: LIBRAS e português. Eles defendem que o método bilíngüe é um respeito à pessoa surda e a sua condição sociolingüística. A educação bilíngüe considera o desenvolvimento pleno como questão bicultural em que o processo psicolingüístico se dá de forma normal. E reconhece que os professores surdos ou ouvintes de segunda língua trabalham com mais responsabilidade, pois:

Em comparação com outros professores de segunda língua, o professor de surdos tem um maior grau de responsabilidade em tornar a língua, o input lingüístico, disponível e compreensível para as crianças. Isto se deve às características da língua escrita e à sua falta de conexão com o contexto imediato. Ela exige explicações de modo a ser compreendida pela criança e, assim, ser usada como uma fonte de aprendizagem de uma língua. E isto só pode ser atingido adequadamente através do uso da língua de sinais ao trabalhar textos e suas formas/significados. (SVARTHOLM apud SALLES et al, 2002, p. 119).

Além das obras acima, realizei buscas por trabalhos científicos que investigam questões similares as que me interessam, partindo de palavras-chave como “letramento”;

“educação de surdos”; “atendimento educacional especializado para surdos”; “ensino de língua portuguesa para surdos”, em sites de bancos de dados de dissertações e teses²⁹, no site da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação)³⁰, no site da CAPES – Banco de Teses e Dissertações³¹ e no site do PPGEDU da UFRGS (Biblioteca da FAGED). Encontrei alguns textos interessantes.

Ao saber que na UFSC têm sido desenvolvidas várias pesquisas na área, também procurei por pesquisas dessa universidade que complementassem minha busca e encontrei a dissertação de Simone Gonçalves de Lima da Silva, intitulada *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas* (2008)³². Em seu trabalho, a autora argumenta que as escolas inclusivas devem implantar saberes surdos, a cultura surda, o jeito visual dos surdos de apreender o conhecimento, o uso da lingüística contrastiva (LIBRAS versus Língua Portuguesa). A autora está a par da criação do AEE, mas entende que para se garantir “a sintonia da aprendizagem com o ensino regular, seria importante uma mudança curricular inserindo a Libras e a Língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar” (2008, p. 56). Ela diz que mesmo que este atendimento funcionasse, somente um dos alunos surdos da instituição pesquisada podia participar, visto que os outros alunos surdos trabalhavam no contra-turno.

Ao buscar por “atendimento educacional especializado; surdez” encontrei três pesquisas no site do CNPq/SciELO: a de Mirlene Ferreira Macedo Damázio (2005), a de Simone Schemberg (2008) e a de Kátia Tavares Meserlian (2009).

Mirlene Ferreira Macedo Damázio defendeu a Tese de Doutorado *Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva* em 01/01/2005, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Dra. Maria Teresa Egler Mantoan. A autora estudou a educação escolar de alunos com surdez na escola comum, em uma perspectiva educacional inclusiva. Na Tese, ela apresenta os processos educativos desenvolvidos pela escola Ameduca, “que Reconhece e

²⁹ Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 07 jan. 2010.

³⁰ Disponível em: <http://www.anped.org.br/novo_portal/internas/ver/resumos-de-teses>. Acesso em: 07 jan. 2010.

³¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 07 jan. 2010.

³² Disponível em: <http://www.ronice.cce.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Simone%20Silva.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2010.

Valoriza as Diferenças” (conforme consta no resumo da pesquisa disponível no site). Além disso, a autora escreve que a pesquisa demonstra “a capacidade de alunos com surdez aprenderem em sala de aula de ensino fundamental de uma escola comum” e são destacados “os progressos alcançados por esses alunos, no atendimento educacional especializado e no aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua”.

A pesquisa de mestrado de Simone Schemberg, intitulada *Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão dos pais e professores*, foi defendida em 01/12/2008, na Universidade Tuiuti do Paraná, sob a orientação da professora Dra Ana Cristina Guarinello, no Mestrado em Distúrbios da Comunicação. A autora escreve, no resumo, que a pesquisa: “objetiva analisar e discutir a visão de um grupo de pais e professores acerca da educação escolar e do letramento de um grupo de crianças surdas, matriculadas no ensino regular e que freqüentam o Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES)”. Para isso, ela fez entrevistas com os pais e aplicou questionários aos professores. Nas discussões teóricas presentes na primeira parte da dissertação, a autora aborda a inclusão do surdo no ensino regular e aspectos históricos relacionados à educação de surdos e letramento. Na segunda, a autora realiza as análises e discussões dos dados levantados, dividindo as mesmas em: *a visão de pais e professores acerca da Educação Escolar do filho/aluno surdo* e *questões acerca do letramento*, considerando os contextos familiar e escolar. A pesquisa constata que há uma constante exclusão do surdo dos contextos lingüísticos, tanto na família, quanto na escola e que no ensino regular não é considerada a condição bilíngüe da criança surda.

Kátia Tavares Meserlian defendeu a dissertação de mestrado *Análise do Processo de Inclusão de Alunos Surdos em uma Escola Municipal de Arapongas* no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação da Professora Dra Celia Regina Vitaliano, em 01/09/2009. A pesquisa teve como objetivo “investigar como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos surdos em uma Escola Municipal de Arapongas, que assumiu a responsabilidade de se constituir em uma escola inclusiva”. Para isso, a autora analisou as condições organizadas pela Escola e as práticas desenvolvidas em sala de aula para favorecer o processo de inclusão dos referidos alunos. Participaram do estudo, quatro professoras das séries iniciais, quatro professores especialistas na área da surdez que desenvolviam a função de professoras de apoio em sala de aula e os alunos surdos. Os dados foram coletados por meio dos procedimentos de análise documental,

observação participante e a aplicação de um questionário. Segundo consta no resumo da dissertação, “os dados foram organizados em 3 temas e 1 categoria, tendo como base o método de análise de conteúdo” e os resultados apresentados foram de que a escola organizava condições para inclusão dos alunos surdos propiciando recursos e capacitação para o atendimento, pois havia:

[...] o investimento na formação dos professores para domínio da Libras, a reformulação do Projeto Político Pedagógico da Escola, a elaboração e aquisição de recursos pedagógicos diversificados, a inclusão de uma disciplina de Libras na grade curricular do 1º ao 5º ano e a organização do atendimento educacional especializado na própria Escola, visando aprimorar o aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa escrita pelos alunos surdos. (MESERLIAN, 2009).

As aulas eram planejadas em conjunto pelos professores regente e de apoio. Os professores de apoio, além de interpretar (LIBRAS/Língua Portuguesa) as falas da professora regente também orientavam o processo de aprendizagem dos alunos surdos. As atividades desenvolvidas em sala utilizaram diversos recursos imagéticos e objetos. Os professores participantes avaliam positivamente a experiência de inclusão que vivenciaram e destacaram como aspecto fundamental a formação que receberam por meio dos cursos de Libras e de Especialização específica na área da surdez. A autora conclui que “o processo de inclusão dos alunos surdos tem contribuído para aprimorar a qualidade do atendimento educacional para todos os alunos” e que a pesquisa possibilitou “identificar os aspectos que vêm contribuindo para o desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos surdos na escola pesquisada, assim como aqueles que necessitam ser aprimorados.”

Com a localização de apenas três trabalhos que tratam do tema que me interessa investigar no site do CNPq/SciELO, a partir das palavras-chave acima referidas (“atendimento educacional especializado; surdez”), sendo essas pesquisas produzidas no período de 2005 à 2010, minha orientadora e eu decidimos olhar no site da ANPED as pesquisas sobre educação de surdos que foram apresentadas no GT 15 – Educação Especial, onde são apresentados os trabalhos da área da Educação de Surdos, na década que compreende os anos de 2000 à 2010 (da 23ª à 33ª Reunião Anual).³³ Nesse período foram encontrados um total de 30 trabalhos que tem no título a palavra “surdos”, “surdez”, “letramento para surdos”, “educação inclusiva

³³ Essa busca foi feita também como parte da pesquisa *Língua de Sinais e Políticas de Inclusão: a diferença surda na escola*, coordenada pela professora Adriana Thoma, que teve início em agosto de 2008 e está prevista para ser concluída em julho de 2012. Assim, o quadro organizado para apresentar nessa proposta foi feito em parceria com ela e será utilizado na minha pesquisa de mestrado e como banco de dados para a pesquisa que ela coordena e outras futuras do grupo de pesquisa.

para surdos” ou outras que deixem explícito que o trabalho se refere à Educação de Surdos. Os trabalhos encontrados são apresentados nos quadros que seguem, de acordo com o ano da Reunião:

2000 – 23ª Reunião	
Título do trabalho	Autor(s) e Instituição
Respostas de educadores sobre a inclusão de alunos surdos no ensino fundamental ³⁴	Lucia REILY, Tania ANSVALENZUELA e Giselle FIAMONCINI – PUCCAMP
A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico ³⁵	Cristina Broglia Feitosa de LACERDA – Curso de Fonoaudiologia - UNIMEP

2001 – 24ª Reunião	
Título do trabalho	Autor(s) e Instituição
Educação bilíngüe de surdos: grupos de familiares ³⁶	DIAS, Tércia Regina Silveira; ROCHA, Juliana Cardoso de Melo; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; CAPORALI, Sueli Aparecida – UNAERP
Escrita do surdo: relação texto e concepção ³⁷	OLIVEIRA, Luciana Aparecida – UFJF
A pedagogia cultural da mídia: o que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez? ³⁸	THOMA, Adriana da Silva – UFRGS
O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário ³⁹	GÓES, Maria Cecília Rafael de – UNIMEP
Produzindo sujeitos surdos cristãos ⁴⁰	LOPES, Maura Corcini – UFRGS

2002 – 25ª Reunião	
Título do trabalho	Autor(s) e Instituição
Concepções de ensino de professores de surdos ⁴¹	DORZIAT, Ana – UFPB
O aluno surdo na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos ⁴²	TARTUCI, Dulcéria – CAC-UFG

³⁴ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1509t.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

³⁵ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1518t.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

³⁶ Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt15_T1551475408316.doc>. Acesso em: 08 jan. 2011.

³⁷ Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt15_T1553664992074.doc>. Acesso em: 08 jan. 2011.

³⁸ Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt15_T1559150226899.doc>. Acesso em: 08 jan. 2011.

³⁹ Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt15_T1591284589667.doc>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁴⁰ Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt15_T1599436396089.doc>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁴¹ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/anadorziatt15.rtf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁴² Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/duceriatartucit15.rtf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

2003 – 26ª Reunião	
Título do trabalho	Autor(s) e Instituição
A constituição da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica ⁴³	OLIVEIRA, Luciana Aparecida de – UFJF
Análise da compreensão textual de surdos adultos de textos em língua de sinais e escritos ⁴⁴	LEBEDEFF, Tatiana Bolivar – UPF

2004 – 27ª Reunião	
Título do trabalho	Autor(s) e Instituição
A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais ⁴⁵	LACERDA, Cristina B. F. de - UNIMEP POLETTI, Juliana E. - UNIMEP (FAPESP)

2005 – 28ª Reunião	
Título do trabalho	Autor(s) e Instituição
Produção de livros bilíngües: língua de sinais e língua portuguesa ⁴⁶	CASARIN, Melânia de Melo – UFSM (PROLICEN)
Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita ⁴⁷	LEBEDEFF, Tatiana Bolívar– UPF (FAPERGS)
Educação de surdos: percursos e significados na formação docente ⁴⁸	MULLER, Márcia Beatriz Cerutti – FEEVALE KLEIN, Madalena – FEEVALE LOCKMAN, Kamila – FEEVALE (FAPERGS)
A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina ⁴⁹	QUADROS, Ronice Müller de. – UFSC (CAPES / FUNCITEC)
A institucionalização da surdez: um diálogo a partir de Foucault ⁵⁰	TEIXEIRA, Keila Cardoso – IPA

2006 – 29ª Reunião	
Título do trabalho	Autor(s) e Instituição

⁴³ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/lucianaaparecidadeoliveira.rtf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁴⁴ Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/tatianabolivarlebedeff.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁴⁵ Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁴⁶ Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15557int.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁴⁷ Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15949int.rtf>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁴⁸ Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151248int.rtf>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁴⁹ Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151544int.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁵⁰ Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151408int.rtf>. Acesso em: 08 jan. 2011.

A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais ⁵¹	DORZIAT, Ana – UFPB/PPGE; ARAÚJO Joelma Remígio de – UFCG/PPGE; LIMA Niédja Maria Ferreira – UFPB/Pedagogia
Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos ⁵²	KARNOPP, Lodenir Becker (ULBRA); KLEIN, Madalena – FEEVALE

2007 – 30ª Reunião	
Título do trabalho	Autor(s) e Instituição
A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos ⁵³	LACERDA; Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro – UNIMEP
Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural ⁵⁴	PEDREIRA; Silvia Maria Fangueiro – PUC-Rio
Formação docente e educação de surdos: uma análise dos discursos da diversidade ⁵⁵	MACHADO, Fernanda de Camargo – UFSM
A escolarização do aluno surdo e a significação de si: ser, conhecer e aprender ⁵⁶	TARTUCI, Dulcéria – CAC-UFG
Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o Shared Reading Program ⁵⁷	LEBEDEFF, Tatiana Bolivar – UPF

2008 – 31ª Reunião	
Título do trabalho	Autor(s) e Instituição
Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos ⁵⁸	LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise – UFSM; CAMILLO, Camila Righi Medeiros – UFSM
A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos ⁵⁹	LOPES, Maura Corcini; GUEDES, Betina Silva UNISINOS
Intersecções de tempos e espaços na educação de surdos: textos e depoimentos ⁶⁰	KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula – UFPel

⁵¹ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁵² Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2512--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁵³ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt15-2962--int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁵⁴ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3014--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁵⁵ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt15-3036--int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁵⁶ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3059--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁵⁷ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt15-3727--int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁵⁸ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4772--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁵⁹ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4776--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

2009 – 32ª Reunião	
Título do trabalho	Autor(s) e Instituição
Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos ⁶¹	LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa de – UNISINOS

2010 – 33ª Reunião	
Título do trabalho	Autor(s) e Instituição
A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense – uma problematização das condições linguísticas e de escolarização ⁶²	LEBEDEFF, Tatiana Bolivar – UFPel
Diferença linguística e cultural na perspectiva da inclusão: padrões interacionais e aprendizagem na sala de aula de surdo ⁶³	RODRIGUES, Carlos Henrique – UFJF

Dos trabalhos apresentados na ANPED na década de 2000 a 2010, me interessei em conhecer um pouco mais aqueles que se relacionam ao ensino da Língua Portuguesa para surdos ou à inclusão de surdos na escola comum, pois são os que têm relação direta com minha pesquisa. Assim, apresento a seguir um resumo dos que considero que podem contribuir com minhas análises e problematizações.

O trabalho de Lacerda, [A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico](#) (2000) trata sobre a inclusão da criança surda em escola de ouvintes. Nele, a autora escreve que muitos alunos “encontram-se em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista” (p.2), pretendendo assim um comportamento ouvinte deste aluno, sem qualquer preocupação de propiciar condições especiais que dêem resultados satisfatórios. Segundo a autora isso só será possível “[...]se no espaço escolar for contemplada sua condição linguística, cultural e curricular especiais”. Lacerda comenta no decorrer do seu texto que para uma condição bilíngüe a escola precisa ter um “projeto educacional comprometido que reveja as estratégias pedagógicas, a organização do espaço acadêmico, o currículo proposto de maneira a contemplar as necessidades e

⁶⁰ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4836--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁶¹ Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5731--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁶² Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-5951--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

⁶³ Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6187--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

características da comunidade Surda”. Sendo assim, é importante perceber que há muito ainda a se discutir sobre a inclusão e que essa merece a devida atenção.

Tartuci, no trabalho [O aluno surdo na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos](#) (2002) faz sua pesquisa com alguns alunos surdos numa escola inclusiva em que a situação lingüística, como a interação comunicativa com os colegas e com os professores e a construção de conhecimento por parte dos surdos, sofreram fortes impactos. No texto a autora aborda sobre a relação pedagógica existente entre os alunos incluídos, onde cada um possui um desenvolvimento lingüístico diferente. Segundo a autora, a “falta de domínio de uma língua comum entre surdos e ouvintes com certeza dificulta ou mesmo impede” esta relação. A sala de recursos oferecia aos alunos ensino da língua de sinais, porém não alcançava as expectativas da sala de aula, pois neste espaço o que se observou é que “eles não têm um domínio razoável da língua, o que dificulta que haja uma mediação que lhes permita a apropriação de conhecimentos correspondentes às séries que frequentam, além da prática pedagógica centrada na cópia” (p. 17). A autora também comenta que os “conhecimentos do professor acerca do estilo de aprendizagem e métodos de ensino não lhe dá condições de trabalhar de forma que esses alunos se desenvolvam, mas por outro lado eles não podem ser reprovados infinitamente” (p. 17). Assim o que se nota, segundo a autora, é que os professores acabam criando “estratégias para facilitar que o aluno atinja conceitos de aprovação” (p. 17). Além disso, a autora leva em consideração a ausência da qualidade do ensino-aprendizagem e também a construção da identidade do aluno surdo e sua subjetividade.

Oliveira, no trabalho [A constituição da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica](#) (2003) trata sobre a escrita do aluno surdo e as metodologias de ensino focadas na modalidade oral, mecanizadas e descontextualizadas da realidade lingüística dos alunos. Para a autora “o resultado, para os sujeitos surdos, acaba sendo um desenvolvimento precário e insuficiente da modalidade escrita do Português” (p.4). A autora percebe que as práticas pedagógicas não valorizam a língua de sinais obrigando e ajustando os alunos surdos a um “modelo padronizado e idealizado para atender a sociedade em geral. Assim, na maioria das vezes, cobra-se um ajuste por parte desses sujeitos e não se efetivam práticas pedagógicas condizentes com as diferenças lingüísticas que lhes são peculiares” (p. 5).

Muller, Klein e Lockman, no trabalho *Educação de surdos: percursos e significados na formação docente* (2005) abordam sobre três modalidades de educação para surdos, entre elas a inclusão. As autoras colocam que a “política educacional para surdos ficou reduzida a uma questão de escolha da modalidade lingüística a ser implementada nos projetos escolares” (p. 9). Elas também tratam sobre as representações, identidades e currículo que são narradas pelos professores sobre os surdos e as contradições existentes em cada modalidade de educação analisada. No entendimento das autoras, os professores narram seus alunos sempre na perspectiva da “falta de audição, da falta da fala, da impossibilidade da comunicação entre um suposto “mundo ouvinte” — definidor das relações e espaço da “maioria” — com um “mundo surdo” — minoritário, desviante e, por isso mesmo, convocado a se ver e se narrar pelo olhar do outro” (p. 7).

No texto de Quadros [A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina](#) (2005) surge uma discussão sobre as políticas de educação inclusiva que trabalham “no sentido de garantir o acesso ao conhecimento na rede regular de ensino por meio da língua de sinais brasileira com o intérprete de língua de sinais” (p. 3), porém “as proposições dos surdos sempre foram por uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngües e professores surdos” (p. 14). A autora fala sobre os movimentos e lutas dos surdos, que parecem sempre estar em contraposição às implementações de governo. Os surdos querem uma política de educação inclusiva, mas que estejam adequadas as questões lingüísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais. O fato de Quadros mencionar uma escola pública ou uma política de educação inclusiva, não quer dizer necessariamente para todos surdos, a autora fala das várias realidades educacionais existentes no documento *A educação que nós surdos queremos*, que

inclui propostas no nível dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos, sobre as classes especiais para surdos onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos, as relações dos professores surdos e professores ouvintes, as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos implicadas na educação que incluem a língua de sinais, as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos. (p.15).

Ao ler Quadros, pode se pensar que ela defenda a inclusão, mas não creio que ela estivesse defendendo a inclusão para todos, mas mostrando que há diversas escolas em que os

surdos se encontram, e naqueles lugares onde não há escolas de surdos deve-se garantir o mínimo de qualidade de educação para os surdos.

O texto de Quadros está muito relacionado a minha pesquisa visto que também quero trazer este documento e refletir sobre as políticas existentes para a inclusão do aluno surdo. A autora menciona também que “a escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” estão longe de serem convergentes”.

E é importante as análises que a autora faz sobre a formação dos profissionais. Segundo ela:

A análise do processo e resultado da formação dos profissionais que estão diretamente envolvidos com a educação de surdos na rede regular de ensino, bem como a análise do impacto da proposta no processo de ensinar e aprender dos alunos surdos com a implementação dessa política pública devem ser feitas para que possamos acompanhar de fato os problemas que surgirão ao longo do processo de implantação da proposta e possamos apresentar formas alternativas de resolver e/ou encaminhar os impasses aos órgãos competentes. (p. 16).

Quanto à formação de professores e profissionais intérpretes de língua de sinais, a autora coloca que eles “não sabem muito bem como resolver impasses na sala de aula” (p. 17) e por esta razão ela realizou esta análise buscando que o estado de Santa Catarina “encontre alternativas que dêem sustentação para a viabilização desta prática no sentido de garantir o sucesso desta política pública” (p. 17). Ela afirma, ainda, que o processo de análise e a apresentação de proposta precisam “estar acompanhado do diálogo com os movimentos surdos, que apesar de insatisfeitos, estão interessados no sucesso da proposta” (p. 17). A proposta se refere aos documentos elaborados pelos movimentos surdos em que se deve garantir o ensino da L1 aos alunos incluídos com profissionais bilíngües ou surdos.

Dorzat, Araújo e Lima, no trabalho [A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais](#) (2006) pesquisam sobre currículo na perspectiva de autores do campo dos Estudos Culturais. Entrevistam e analisam os depoimentos de surdos sobre “movimentos pedagógico-curriculares na escola inclusiva que envolvam todos os alunos, não como uma massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias, percepções particulares, enfim com peculiaridades que os fazem únicos.” (p. 1). Conforme os depoimentos há uma reflexão das práticas escolares em considerar a inclusão como um acréscimo na rotina escolar. O currículo neste aspecto “inculca visões particulares de mundo e produz identidades individuais e sociais específicas” (p. 12), desconsiderando “as formas de expressão e organização dos alunos

envolvidos” (p. 12). As autoras acreditam que poderia se considerar as experiências e o referencial histórico no currículo almejando “as interfaces com a(s) cultura(s) e a(s) realidade(s) ouvinte(s), já que muitas dimensões entre identidade e alteridade estão envolvidas no processo social” (p. 12). E elas alertam de que além da língua de sinais é importante observar o surdo em “sua totalidade”, “especificidades”, “diferenças grupais e individuais” e, ainda, “sua cognição” (p.12). As autoras colocam que o processo educacional precisa conceber a linguagem e o “lugar das duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), como fatores culturais, nas interações dialógicas e práticas em sala de aula” (p. 12). Elas também tratam do papel do profissional intérprete de Língua de Sinais na sala de aula, pois este não é o professor substituto promovendo práticas pedagógicas, a interação ocorre entre professor e aluno, produzindo e desenvolvendo uma “prática pedagógica crítica, participativa, criativa e autônoma” (p. 12). O que as autoras intencionam em seu texto é “uma maior reflexão curricular no âmbito educacional” (p. 12), buscando “transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático” (p. 12), em que “os diferentes interlocutores reconheçam não só a condição bilíngüe do surdo, suas diferenças e potencialidades, mas, também, outras questões que discutem a surdez como diferença política” (p.12).

Karnopp e Klein no trabalho [Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos](#) (2006), durante um curso de aperfeiçoamento de Língua Portuguesa como segunda língua, entrevistaram 50 professores de surdos atuantes em diferentes espaços escolares: escolas de surdos, classes especiais e inclusão. Em suas análises elas buscam entender as possibilidades enunciativas das narrativas destes professores. Esse trabalho auxilia na minha pesquisa para pensar sobre a formação destes professores e o que mais me surpreende é o resultado de que somente 10 professores afirmavam conhecer a LIBRAS. As autoras ainda mencionam que a fluência em LIBRAS é um problema na educação dos surdos, pois “conhecer a Língua de Sinais não é simplesmente estar informado sobre ela e utilizá-la como mais um recurso didático ao qual os professores podem optar ou não pelo seu uso. Trata-se sim, de uma condição imprescindível para que a Educação de Surdos se efetive” (p. 6). Elas trazem considerações de que os surdos “precisam do visual” e assim “é necessário apresentar o concreto, uma vez que, segundo vários professores, ou surdos têm dificuldade de abstração” (p. 11). Porém as autoras não acreditam nisso; para elas a experiência visual é uma das marcas da diferença surda. É interessante que as autoras notaram em alguns de seus

entrevistados um “desconhecimento dos estudos sobre a língua de sinais, tanto em seus aspectos lingüísticos, quanto sociais, culturais e políticos” (p. 11).

Lacerda e Lodi no trabalho [A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos](#) (2007) falam de uma política de educação inclusiva mais atual, na qual se discute sobre uma educação para todos, mas para a educação de surdos elas colocam que é necessário “um domínio mínimo dos conceitos e conteúdos ministrados, necessários ao seu desenvolvimento e à sua adequada inserção social” (p. 1). Para elas, na “educação bilíngüe os surdos terão possibilidade de uma educação que os respeite em sua particularidade/especificidade lingüística e, portanto, a única que permitirá um agir social de forma autônoma a partir de uma formação digna e de respeito à sua diversidade” (p. 1). As autoras escrevem sobre uma prática em que durante a disciplina de Língua Portuguesa para a turma os alunos surdos participam de oficinas de português com a presença de um pedagogo especializado na educação de surdos e de um educador surdo, atendendo “efetivamente as necessidades dos alunos surdos” (p. 5). Demonstrem uma preocupação em particular com as crianças surdas da educação infantil em que o trabalho do intérprete “se torna complexo e por vezes distorcido, pois apenas interpretar não é suficiente para as demandas destas crianças” (p. 5), pois cuidar e educar crianças da educação infantil exige muito mais que uma atuação técnica. As crianças surdas precisam ser conquistadas, precisam ganhar “confiança”, as crianças não distinguem o professor do intérprete e confundem os papéis profissionais de cada um, “pois para elas o adulto que sabe Libras e que pode se comunicar com elas com menos dificuldade deve estar a sua disposição para conversar e brincar” (p. 6). Esta confusão de papéis também ocorre no ensino fundamental, por que as crianças não tiveram um contato anterior com um profissional intérprete em sala de aula, essa distinção de quem é o professor e quem é o intérprete leva um tempo “até que elas se habituem a este profissional e reconheçam seu papel” (p. 6). A dificuldade maior está nos conteúdos traduzidos pelo intérprete de Libras, principalmente português, “pois há uma discrepância entre os conhecimentos de mundo e o desenvolvimento de conceitos entre os alunos ouvintes e surdos, decorrente do domínio distinto de linguagem já que os alunos surdos não tiveram contato anterior (ou este foi bastante restrito) com a Libras antes de iniciarem seu processo educacional” (p. 6). É possível perceber que as autoras criticam as estratégias de ensino, que são na maioria das vezes excludentes. Segundo elas as “práticas educacionais em sala de aula que atentem para as particularidades dos sujeitos ouvintes e dos surdos requerem um

planejamento muito cuidadoso, que nem sempre são percebidos pelos professores e possíveis de serem desenvolvidos” (p. 7). As autoras afirmam que é necessária uma gestão política dentro da escola que ofereça um ensino de qualidade, mencionam a necessidade de “criar uma rede social consciente da proposta e de sua importância a fim de conseguir sua manutenção e assegurar a continuidade da mesma” (p. 12). De acordo com o Decreto Federal 5626/05, as autoras percebem indicativos sobre o programa de inclusão bilíngüe quanto a “necessidade de serem criadas salas cuja língua de instrução seja a Libras (tanto para a Educação Infantil quanto para a primeira etapa do Ensino Fundamental), para que os alunos possam construir conhecimentos a partir desta língua sem a necessidade da presença de intérpretes” (p. 14). As autoras finalizam seu texto dizendo que acreditam que a “transformação educacional seja resignificada” (p. 15) apresentando “novos dados, de uma nova realidade, mais justa e condizente com as necessidades das crianças surdas” (p. 15).

Pedreira, no trabalho *Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural* (2007), inicia seu texto falando sobre as expressões que hoje são usadas na área da educação inclusiva. São termos que fazem parte de uma apropriação dos “diferentes discursos e interesses político-ideológicos” (p. 1), porém tem uma produção cada vez maior de excluídos. Conforme a autora tantos conceitos se deve a globalização neoliberal e a crise de paradigmas da modernidade nas sociedades contemporâneas. Depois de um relato histórico, a autora fez uma investigação com professores, alunos surdos e ouvintes, e intérpretes de LIBRAS numa “perspectiva intercultural”, buscando os limites e as possibilidades das relações entre eles numa escola inclusiva da rede pública regular. A autora aborda sobre as dificuldades dos alunos surdos com relação à leitura e a escrita. Quanto a legislação, ela critica a ausência de condições e diretrizes para “a construção bilíngüe para surdos/as que garanta a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua” (p. 9). Os resultados encontrados pela autora não são bons; ela encontrou muitos aspectos negativos e segundo ela “diante das dificuldades encontradas no contexto estudado, acredito ser necessário pensar a educação inclusiva numa perspectiva intercultural, que busque comprometer todas as dimensões educativas” (p. 14).

Lopes e Menezes, no trabalho *Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos* (2009) apresentam uma pesquisa que foi desenvolvida em parceria com pesquisadores de diferentes instituições federais e particulares de ensino superior do Rio Grande do Sul (RS). Elas apresentam duas fases desta pesquisa: a primeira de base

quantitativa sobre dados numéricos “referente às matrículas e a situação linguística e pedagógica em que os alunos surdos e os professores se encontram nas escolas” (p. 1). Na segunda fase elas buscam, através de questionários aplicados com professores, alunos surdos e gestores, “conhecer como tais sujeitos se vêem como surdos ou se vêem na relação pedagógica com surdos, a língua de sinais, a escola e a gestão escolar” (p. 1). As autoras levantaram alguns resultados de sua pesquisa, como a necessidade de formação de professores, considerada por elas como a mais evidente em suas planilhas. Segundo elas, os professores que responderam aos questionários não dominam as “especificidades” dos surdos, não conhecem as “nomenclaturas envolvidas na educação de surdos”, e ainda desconhecem as “especificidades lingüísticas envolvidas nas questões pedagógicas” (p. 14). Elas também perceberam que não há um controle “das matrículas dos alunos surdos. Não há dados atualizados sobre esses registros, assim como não há controle maior sobre o que denominamos de processos de migração escolar de surdos” (p. 14). Chama a atenção das autoras o fato de as “coordenadorias de educação do Estado e boa parte das secretarias de educação dos municípios envolvidos na investigação não possuem maiores informações acerca desses alunos” (p. 14), o que demonstra não haver um acompanhamento destes alunos nas escolas comuns. Outro aspecto apontado por elas é que os intérpretes que atuam nas escolas dos municípios são “itinerantes” e “trabalham uma vez por semana na escola, dão aula de língua de sinais para professores e atuam como professor de turma” (p. 14), mencionando a dificuldade que isto pode estar causando na garantia de condições de “igualdade de participação” aos alunos. As autoras concluem dizendo que todos os acontecimentos apresentados demonstram uma “inclusão/excludente fundada na abnegação de professores que se vêem altruisticamente envolvidos com um projeto que não deveria ser só seu” (p. 15).

Rodrigues, no trabalho *Diferença lingüística e cultural na perspectiva da inclusão: padrões interacionais e aprendizagem na sala de aula de surdo* (2010), trata sobre a diferença lingüística e cultural na perspectiva da inclusão e sua observação do cotidiano da sala de aula possibilitou perceber “as negociações de significados, as definições de normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações para o pertencimento ao grupo, assim como para a participação no mesmo” (p.14). O autor considerou alguns pontos importantes, como a interação na sala de aula. Ele começa abordando sobre o espaço físico, entendendo que para os surdos é fundamental que a sala de aula esteja organizada de forma que eles possam se ver, porém a organização tradicional de classes enfileiradas não disponibiliza esta interação entre

surdos e ouvintes, não favorece o contato visual. Pela análise dos dados há evidências de que uma sala de aula adequadamente organizada e um uso da Libras entre os alunos “possibilita que as interações sejam de fato significativas já que os participantes podem ser incluídos na conversação por meio do uso de uma língua a que todos podem ter acesso” (p. 15). Defende também a importância do quadro estar próximo dos alunos, de ser usado por eles como uma forma de “socialização de informações e conhecimentos” (p. 15). Rodrigues comenta que é “necessário superar as incompreensões decorrentes da diversidade sócio-lingüístico-cultural, por exemplo, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça” (p. 15). Nessas turmas, “o professor é desafiado a ampliar o uso de recursos e estratégias (didáticas, comunicativas, visuais etc.) capazes de possibilitar a construção de um entendimento comum dos objetivos e das formas de participação nas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula” (p. 15).

Na biblioteca digital da UFRGS⁶⁴, buscando pela palavra-chave “educação de surdos”, encontramos os seguintes trabalhos:

Título do trabalho	Autor
Cenário armado, objetos situados: o ensino da geografia na educação de surdos	SILVA, Claudionir Borges da (2003)
História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultura	RANGEL, Gisele Maciel Monteiro (2004)
Construção da leitura/escrita em língua de sinais de crianças surdas em ambientes digitais	BARTH, Creice (2008)

Ao digitar “Inclusão” e “surdos” no mesmo site, aparece:

Título do trabalho	Autor
Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva	FINCK, Regina (2009)

Quando a palavra de busca é “cultura surda”, constam os seguintes:

Título do trabalho	Autor
História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural	RANGEL, Gisele Maciel Monteiro (2004)
Ciberhumor nas comunidades surdas	SCHALLENBERGER, Augusto (2010)

⁶⁴ Disponível em <http://www.biblioteca.ufrgs.br/biblioteca_digital.htm>. Acesso em: 15 Jan. 2010.

Aqui, chama a atenção o fato de que sabemos da existência de várias pesquisas realizadas na área da educação de surdos a partir de 1997, quando o NUPPES foi criado. Porém, a maioria desses trabalhos não está disponível para consulta on-line. Entre os encontrados e mencionados acima, fiz referência anterior à pesquisa de Rangel para tratar sobre a história do movimento surdo no Rio Grande do Sul. Como nenhum deles tem relação mais direta com o que me interessa investigar, deixo apenas a apresentação dos títulos, autores e anos nos quadros acima. Talvez no decorrer da pesquisa eles venham a ser consultados.

Antes de passar a seção seguinte, faço referência a outra pesquisa, publicada em livro, de Lockmann e Klein (2009), sob o título *Estratégias discursivas no governo da diferença surda em práticas de inclusão escolar*. Nesse texto, as autoras colocam que os alunos surdos estão incluídos em espaços de normalização e mencionam que os pareceres descritivos dos professores narram e descrevem o modo como os alunos se comportam e aprendem. Com relação aos alunos surdos, há destaques da dificuldade de escrita da Língua Portuguesa, mas os professores parecem não se dar conta que esta é segunda língua para os surdos. As autoras comentam que o MEC propõe uma política de inclusão e uma educação com qualidade para todos e que em certo ponto as políticas de inclusão para os surdos se aproximam da educação reivindicada pela comunidade surda, porém “os discursos da educação inclusiva tomam outra configuração, diferente daquela assumida pelos movimentos surdos” (LOCKMANN; KLEIN, 2009, p 117). Nesse sentido é que busco entender como está acontecendo a inclusão de surdos, particularmente quanto ao ensino da língua portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Após esse levantamento de dados apresento, mais detalhadamente, na seção 2.3 a seguir, o problema e os objetivos da minha pesquisa.

2.3 O PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Como já relatei no início da dissertação, durante todo meu percurso, passei por experiências escolares em escolas de surdos e de ouvintes, tendo tido a experiência de ensinar Língua Portuguesa para surdos em turmas de surdos. Mas me pergunto se a proposta de

inclusão me garante ter experiências profissionais na escola inclusiva como professora de Língua Portuguesa na sala de aula comum, visto que sou formada na área; e quando se trata de inclusão, a igualdade não é para todos? Alunos ou professores surdos?

Em diversas pesquisas, dissertações, monografias, eventos como congressos e seminários, constantemente se discute a importância de educação bilíngüe, da cultura surda, identidade surda etc. Tudo isso estaria de acordo com uma *Pedagogia Surda* (PERLIN, 2006), mas na maioria das vezes as pesquisas afirmam não a terem encontrado na prática.

Interessada nessas questões, durante o curso de mestrado produzi artigos, sozinha ou em conjunto com minha orientadora, articulados ao tema da pesquisa coordenada por ela no PPGEDU da UFRGS, os quais foram apresentados em eventos científicos da área da educação. Entre eles, cito:

Formação de professores de língua portuguesa para surdos: representações sobre a educação bilíngüe no contexto da educação inclusiva (SPERB; THOMA 2010), trabalho apresentado no III Seminário de Pesquisa e Educação: Políticas e formação de professores, que ocorreu nos dias 15, 16 e 17 de setembro de 2010, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Nesse trabalho, apresentamos uma análise sobre como tem sido proposto o ensino de Língua Portuguesa para Surdos. A partir das questões colocadas no Documento *A Educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999), tentamos ver como a Língua Portuguesa aparece na legislação atual que orienta a educação bilíngüe para surdos no contexto da educação inclusiva, tomando como material de análise a publicação *Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Pessoa com Surdez* (DAMÁZIO, 2007). O AEE para surdos ocorre em um período adicional, em turno oposto ao da aula, através de três momentos didático-pedagógicos: Ensino *de* LIBRAS; Ensino *em* LIBRAS e Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

- Ensino em LIBRAS – Todo o conteúdo aprendido em aula é apresentado no AEE em LIBRAS por um professor, de preferência surdo.

- Ensino de LIBRAS – Neste momento os alunos surdos ampliam seus conhecimentos com aquisição de termos científicos que são ensinados por um professor de preferência surdo. A observação neste momento é de que haja um diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos para que as aulas sejam planejadas de acordo.

- Ensino de LP como segunda língua – Os professores deste momento devem ser formados preferencialmente em LP. Pretende-se que os alunos surdos desenvolvam

competência gramatical ou lingüística da LP e textual. O trabalho é em parceria com o professor de LIBRAS e o da sala comum, que juntos fazem estudos dos termos específicos dos conteúdos curriculares de LP.

Segundo o documento analisado, o objetivo do AEE é aperfeiçoar o ensino de português para surdos e promover formações de professores para língua portuguesa como segunda língua para esses alunos. Com exceção do DVD que faz parte do material de formação para o AEE, não encontramos registros que tratam da aprendizagem de português como segunda língua em escolas de inclusão. Na proposta do AEE, o ensino do português não parte da LIBRAS, contrariando estudos que mostram a importância desse ensino se dar com base na primeira língua dos surdos, a de sinais.

Outro trabalho produzido em 2010 foi *Bilingüismo, cultura surda e práticas de letramento na educação de surdos* (THOMA; SPERB, 2010) apresentado no III Colóquio sobre Letramento e Cultura Escrita – *Diversidade e diferença na educação: cultura escrita, letramentos, políticas linguísticas e identidades*, realizado de 5 a 8 de outubro de 2010, na Faculdade de Educação da UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais. Nesse trabalho, problematizamos as divergências de posicionamentos geradas nos debates sobre cultura surda, letramento e bilingüismo no contexto da atual proposta de inclusão do MEC, que prevê que os surdos sejam incluídos em turmas de ouvintes desde a educação infantil e que tenham Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno oposto ao da aula, em três momentos distintos (ensino de Libras, ensino em Libras e ensino de Língua Portuguesa como segunda língua).

Outro trabalho produzido foi *A diferença lingüística e cultural dos surdos está presente na política inclusiva?* (SPERB, 2011) apresentado no VII Congresso Internacional de Educação. Profissão docente: há futuro para esse ofício? Realizado de 22 a 24 de agosto de 2011 na UNISINOS em São Leopoldo-RS, neste trabalho questiono o significado de inclusão, como a inclusão de surdos acontece na escola comum e a implantação do atendimento educacional especializado (AEE) no contra-turno contemplando o ensino da Língua Portuguesa.

Esses trabalhos trouxeram mais discussões e possibilidades de problematizações. Por essa razão, surge meu interesse de pesquisa, cujo objetivo geral é analisar como professores entendem a proposta do AEE e os efeitos desses entendimentos no trabalho dos professores e

na compreensão dos alunos surdos que estão na sala de aula inclusiva, buscando compreender sobre o ensino da língua portuguesa.

Para alcançar esse objetivo geral, tenho como objetivos específicos:

- mapear as escolas que tem AEE para surdos no Rio Grande do Sul;
- entrevistar os professores que ensinam LP para surdos no AEE para saber que estratégias e recursos de ensino utilizam;
- entrevistar os alunos surdos que estão sendo atendidos no AEE para verificar qual a relação desses alunos com a LP escrita;
- discutir a proposta do AEE para surdos com profissionais que trabalham com esses alunos;
- problematizar questões sobre cultura, identidades e diferença surda na proposta e práticas do AEE.

Partindo do princípio de que o bilinguismo “depende de várias questões de ordem política, social e cultural” (QUADROS, 2008, 27), além da questão de duas línguas que pressupõe o “bi” de bilingüismo, é que reflito sobre diferença, identidade e cultura surda no contexto da educação inclusiva.

Com essas questões a serem problematizadas, os Estudos Culturais na sua busca por respostas constata que em dados contextos isso não é possível, mas permite ter outras visões outros conhecimentos.

[...] os estudos culturais não têm qualquer garantia sobre quais são as questões importantes a serem feitas em dados contextos nem como respondê-las; portanto, nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente. A análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rizomática, a análise de conteúdo, o survey – todas podem fornecer importantes insights e conhecimentos. (NELSON, et al. 1995, p. 10).

Assim, as possíveis respostas a que esse estudo chegar serão apenas provisórias, pois as metodologias sempre carregam os traços de sua história, incluindo aquelas que agora têm uma história dentro dos próprios Estudos Culturais. Pela minha história acadêmica e profissional na educação de surdos, persiste a discussão sobre a cultura, a identidade e a diferença nesta nova política inclusiva. Por isso problematizo o ensino e as metodologias possíveis sob o olhar da educação inclusiva.

Minhas indagações sobre o AEE como política de educação para surdos é parte de minhas próprias “dúvidas”, “idéias” e até mesmo “inseguranças” com relação ao tipo de atendimento que se presta. Inspirada em Costa, entendo que: “É nossa radicalidade histórica que produz o tipo de perguntas que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona e, muitas vezes, amedronta pelo que sugere como possibilidade”. (2005, p. 201).

Sendo assim, não busco respostas prontas ou que resolvam meus questionamentos, mas entender, através dos caminhos investigativos desta pesquisa, como se constitui a aprendizagem da segunda língua para os surdos no AEE. Reporto-me a Vieira- Machado (2010, p. 49) quando ela coloca que seu ensaio se trata “mais de perguntar e discutir, colocar em suspenso conceitos já estabelecidos ou ainda não estabelecidos”. É justamente isso o que penso que minha pesquisa significa para mim.

Os Estudos Culturais possuem diversas correntes, há uma pluralidade de perspectivas. Eu me filio nesse campo, na área da educação de surdos, pelo fato de ser uma área que se conecta as questões da diferença e dos questionamentos sobre os processos de in/exclusão. Sobre este tema tratarei mais adiante; primeiramente quero tratar sobre as noções de cultura, identidades e diferença surda no capítulo a seguir.

3 CULTURA, IDENTIDADES E DIFERENÇA SURDA

Nesse capítulo, trato sobre o tema da cultura a partir de autores como Stuart Hall (1997) e Canclini (2005) e da cultura surda a partir de Strobel (2008), Lopes e Veiga-Neto (2010). Estes autores e outros situam suas pesquisas no campo dos Estudos Culturais e nesta perspectiva trago aqui as noções de identidade, diferença e diversidade. Mais tarde discuto essas noções no campo da educação de surdos. Assim, neste capítulo, procuro pensar nestes conceitos para entender as propostas de educação inclusiva para surdos.

3.1 O QUE É CULTURA? O QUE É CULTURA SURDA?

O termo cultura é discutido, pesquisado e estudado através de suas definições há décadas. Canclini (2005, p. 35) compartilha a inquietação de Lasky (2003) sobre a definição de cultura. Segundo Lasky, existem “57 definições” distintas desta palavra. São várias as referências existentes sobre cultura, no entanto Canclini coloca que a origem do termo cultura pode vir de dois fatos: a “cultura capitalista” a partir dos marxistas e a cultura não “primitiva” dos antropólogos.

Canclini informa que não faz muito tempo que se pretendia encontrar uma única definição, mesmo tendo encontrado o estabelecimento da cultura que fosse mais correto ou mais explicativo, mas o “relativismo epistemológico” e o “pensamento pós-moderno” quebraram a unicidade e a universalidade do conhecimento. “A própria pluralidade de culturas contribui para a diversidade de paradigmas científicos, ao condicionar a produção do saber e apresentar objetos de conhecimento com configurações muito variadas” (2005, p. 36).

Atualmente, numa perspectiva antropológica, as narrativas sobre a cultura ocorrem por vários significados, entre eles o uso do termo “cultura” no cotidiano como educação, ilustração, refinamento, informação ampla. E como o “acúmulo de conhecimento e aptidões intelectuais e estéticas”. A palavra cultura, embora seja reconhecida como uso coloquial, se sustenta na “filosofia idealista”. (CANCLINI, 2005, p. 37).

Outro significado para “cultura” é o entendimento dessa como o conjunto de usos científicos, em que há confrontos principalmente entre natureza-cultura e sociedade-cultura. Mas é necessário ter dois requisitos para construir uma “noção cientificamente aceitável”: “definição unívoca, que situe o termo cultura num sistema teórico determinado e livre das conotações equivocadas da linguagem comum”; e observação rigorosa que remete “ao conjunto de fatos, de processos sociais, nos quais o cultural possa registrar-se de modo sistemático”. (CANCLINI, 2005, p. 38).

Assim, Canclini coloca que a cultura não é natural, ela se constitui em toda sociedade, sem discriminação ou desqualificação. Para ele, o relativismo cultural é a consequência política da definição e cada cultura tem seu próprio jeito e formas de organização e estilo de vida como sacrifícios humanos e poligamia. Existem várias dimensões da vida social (tecnologia, economia, religião, moral, arte) e “um reconhecimento sem hierarquias” de todas as culturas implica em “indiferenciações que as torna incomparáveis e incomensuráveis” (CUCHE apud CANCLINI, 2005, p.39).

A relação sociedade e cultura não foi sempre tranqüila. O autor coloca que a oposição entre sociedade e cultura teve início há bem pouco tempo. Assim, para Canclini é possível definir cultura baseada em diferentes disciplinas e autores, mas para ele “a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. (CANCLINI, 2005, p. 41).

Para os antropólogos esta significação social e seus usos se dá para cada grupo individualmente. Eles estudam sobre comunicação composta de circulação de bens e mensagens, mudanças de significado, passagem de uma instância para outra, de um grupo para vários, da forma recebida, reprocessada e recodificada. Também se relacionam com as relações de poder, pois influenciam fortemente na significação dos objetos. Isso se deve a situação de circuito global, pelas interações que ocorrem entre os diferentes grupos e neles entre os diferentes indivíduos.

O autor coloca a necessidade de definir a sociossemiótica da cultura que inclua o “processo de produção, circulação e consumo de significações na vida social” (p.43). Assim, ele apresenta quatro vertentes contemporâneas desta “perspectiva processual”.

A primeira vê a cultura como a instância em que cada grupo organiza sua identidade. Desde o século XIX os antropólogos estudam como as culturas se organizam para dar

identidade, para afirmá-la e renová-la nas sociedades. A cultura é formada por cada grupo que organiza a identidade. Dentro disso há uma complexidade como formas de interação, de recusa, de apreço, discriminação ou hostilidade nas relações com outros em situações de confrontação assídua que são entendidas como comunicação globalizada. Nesta é possível perceber a existência da aculturação (detrimento de uma cultura para outra) e da interculturalidade (agregando outra cultura sem perda da identidade cultural de origem).

A segunda vertente apresenta cultura como uma instância simbólica da produção e reprodução da sociedade. Mas não é a totalidade da vida social. “Todas as práticas sociais contêm uma dimensão cultural, mas nestas práticas sociais nem tudo é cultura” (CANCLINI, 2005, p. 45). Sobre isso Canclini menciona Louis Althusser que em sua teoria da ideologia diz que a “sociedade se produz através da ideologia” e também Pierre Bourdieu que em sua investigação mais consistente diz que a cultura é como um “espaço de reprodução e organização das diferenças”.

A terceira vertente traz a “cultura como uma instância de conformação do consenso e da hegemonia, ou seja, de configuração da cultura política e também da legitimidade”. Assim a cultura se revela nas mudanças, no poder e luta contra o poder. O autor diz que o termo cultura está representado no comportamento, no uso, no gosto, “é um ato cultural pelo qual se exerce o poder”. (CANCLINI, 2005, p. 46).

A quarta vertente aborda uma “cultura como dramatização eufemizada dos conflitos sociais”. Aqui o autor usa o termo eufemismo se referindo a Bourdieu, que acredita que a vida social está sempre envolvida com o poder e conflitos, porém estas não se dão sempre da mesma forma, existem diferentes espaços que atenuam estes conflitos para que se torne suportável, em que haja uma “conformação do consenso e da hegemonia, porque estamos falando de lutas pelo poder, dissimuladas ou encobertas”. (CANCLINI, 2005, p.47).

Para Canclini estas quatro vertentes estão relacionadas, pois através de qualquer uma delas é possível se definir cultura.

Assim retomo uma frase no início do texto no qual Canclini menciona Lasky para dizer que o conflito⁶⁵ “não é uma luta entre culturas, mas sim um combate pela cultura” (CANCLINI, 2005, p.35). As definições de cultura são tão distintas entre os autores que os

⁶⁵ Canclini não menciona o termo “conflito”; subentende-se que seja isto, por se tratar de um comentário de Lasky sobre o chanceler Schroder que aderiu a Bush na guerra contra o terrorismo.

conflitos ou as discussões “se enfrentam, se aliam ou negociam” (GRIMSON, 2003 *apud* CANCLINI, 2005, p. 48).

Buscando outras formas de conceituar cultura, faço referência a Stuart Hall, no texto *A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo* (1997), no qual ele também trata sobre os diferentes conceitos de cultura. Para Hall a cultura não é um conhecimento, mas o modo de ver e ser que está ligado às diferentes culturas, o modo como a pessoa interpreta e discursa sobre os outros. Hall não concorda com as culturas que se titulam fortes ou únicas. Ele afirma que cultura são modos e valores passados de geração para geração. Com a globalização não se pode dizer que existem culturas idênticas, fixas, únicas e puras, o que existe são identificações de alguém com determinados grupos e também os traços identitários que promovem estes diferentes encontros. Para Hall, nem tudo é cultura, todas as práticas sociais instituem um caráter discursivo sobre as práticas globalizadas.

Para explicar melhor, Hall menciona a cultura substantiva e a epistemológica. A substantiva mostra como a realidade está estruturada e como as culturas são organizadas de geração para geração. A epistemológica é uma cultura que perpassa pelas relações de conhecimento e conceitualização e a palavra cultura surge pela compreensão dos diferentes referenciais teóricos. A virada cultural também apresenta um pouco da história das mudanças, acréscimos ou perdas culturais que foram acontecendo ao longo do tempo. A cultura vem de uma prática social significativa na vida de cada grupo ou indivíduo. Conforme Costa, “agora sabemos que não há experiência humana fora da cultura” (2005, p. 213).

Quando a prática social se torna significativa surgem os discursos que produzem relações de poder neste contexto cultural. A palavra cultura possui um poder que influencia, reorganiza e controla as práticas sociais. Estas ações de controle e poder sobre a cultura precisam ser compreendidas. Hall fala das culturas e subculturas em que as diferentes culturas ao se encontrarem produzem novas culturas e mudanças, como por exemplo, as diferentes identidades surdas existentes na comunidade surda.

Voltando a falar em culturas substantivas e epistemológicas, a primeira é uma forma de estrutura e organização da sociedade moderna. O que se sabe é que as reformas culturais não são estáticas, elas se movimentam conforme a sociedade se movimenta e isto muda a vida e o cotidiano das pessoas. A política de inclusão é um exemplo disso, por que muda a vida do que inclui e do que está sendo incluído. A cultura substantiva ajuda na construção das identidades, das diferentes representações e discursos que tratam sobre a subjetividade

humana. A cultura epistemológica apresenta como a sociedade muda, e como estas mudanças são percebidas pelas ciências sociais e humanas.

Para Hall, a virada cultural se dá a partir das representações e delas surgem os significados que produzem o conhecimento. Isso se deve a linguagem e ao poder.

Para Strobel, o termo cultura é de difícil definição. Segundo ela existem mais de 200 significados para o termo, o que deixa uma grande abrangência de reflexões acerca do que realmente seja cultura. Em suas palavras: “A cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas.” (STROBEL, 2008, p.19).

A partir disso, é possível perceber que a cultura surda igualmente se modifica e se atualiza e a sociedade que passa por todas estas mudanças, passa por uma crise cultural. Os conflitos existentes e os choques de cultura tornam difícil a visão social sob uma perspectiva cultural, especialmente na aceitação ou entendimento do que é cultura surda.

Strobel traz vários registros sobre os artefatos culturais em seu livro. Embora a cultura surda seja constituída de várias outras culturas, é importante salientar que para a autora a principal delas é a experiência visual. Assim como Strobel (2008) lista os artefatos culturais, busco articular estes com os marcadores culturais abordados por Lopes e Veiga-Neto (2010). No meu entendimento ambos possuem o mesmo sentido, pois apresentam particularidades da cultura surda e há muitas semelhanças em seus escritos. Strobel fala que os artefatos não se referem apenas ao que é materialismo. Lopes e Veiga-Neto definem a noção de marca “quando atribuída à cultura”, pois as marcações culturais não são meramente “traços materiais”, mas funcionam como impressões que informam sobre como os surdos são vistos, percebidos e marcados pelos outros (p. 119).

Ainda em relação às marcas, Lopes e Veiga-Neto comentam que sempre há pessoas ou especialistas que “costumam polarizá-las em positivas e negativas”. A primeira se refere à autorização da produção de marcadores, definindo padrões que caracterizam determinados grupos como incluídos ou excluídos, ou seja, não são estranhos, pois pertencem a algum grupo. Mas os surdos não desejam a marca da deficiência, preferem a marca da alteridade, lutando pela causa surda. A segunda se refere às marcas da visibilidade, aquilo que não é considerado normal e passa pelas “práticas corretivas com a finalidade de normalização”

(p.119). Desta forma os surdos foram marcados pelos outros como deficientes com necessidade de serem corrigidos.

Pensando sobre estas marcas, entendo que não se pode falar de marcadores culturais sem pensar na subjetivação. Lopes e Veiga-Neto se baseiam em Foucault (1995) quando falam do olhar e das narrativas dos surdos sobre eles mesmos.

vemos o olhar-se e o narrar-se como práticas necessárias para o processo de subjetivação; são práticas que permitem ao indivíduo desenvolver a sua sujeição ao grupo que o descreve e o informa. Romper com o olhar ouvinte, que aparece fortemente marcado nas histórias e nas narrativas surdas, é uma das ações para que a surdez saia do campo oposicional surdo/ouvinte, para ser considerada e reafirmada no próprio campo surdo (2010, p. 121).

Após tratar sobre cultura e cultura surda, trago questões sobre identidades, diferença e diversidade na perspectiva dos Estudos Culturais na seção a seguir.

3.2 IDENTIDADES, DIFERENÇA E DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Stuart Hall (2001) coloca que ao longo da história há diferentes interpretações a respeito da noção de sujeito. O primeiro é o sujeito do Iluminismo, um sujeito completo, centrado, o segundo, sociológico e o terceiro, o sujeito da modernidade tardia, que é um sujeito de múltiplas identidades, cambiante, o sujeito pós-moderno. Este último é um sujeito plural, múltiplo, não fixo, que está sujeito à variações e não é um sujeito acabado.

Thoma (2009, p. 67) cita Hall (1997) ao mencionar que as identidades “são constituídas de traços identitários, fragmentadas e em permanente construção”. Entendo assim que a identidade constrói e constitui a diferença e vice-versa. Conforme Silva (2009, p. 75) a “identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade”.

A diferença se constitui de uma concepção que vai além da diversidade. Pois conforme Melo (2010, p. 10) é desta perspectiva que “surge o campo híbrido, polissêmico, ao mesmo tempo promissor, da diferença, que se constituem, nos centro das enunciações de

diferentes sujeitos e identidades sócio-culturais”. A autora relata em seu texto sobre as diferentes concepções sobre estes termos em que alguns os “igualam” e outros os “distinguem” em seus significados. Ela cita Abramowicz (2006, p. 12) para dizer que a “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança” (apud Melo, 2010, p. 10). Importante compreender que é nas culturas que se fazem diferenciações entre os sujeitos que pertencem a determinadas categorias da diversidade; ou seja, na cultura se produzem diferenças de valor entre os sujeitos da diversidade, valorizando uns como melhores ou piores que outros em relações binárias.

Ferre (2001) também percebe que diversidade e diferença possuem conceitos semelhantes de acordo com o dicionário, porém no contexto social e educacional, ela afirma que a diversidade está relacionada a “grupos marginais, minoritários ou majoritários” e a diferença é uma “construção social” como uma das “manifestações da diversidade humana” (p. 206-207).

Na diversidade se trabalha a partir do que se “difere de algo ou de alguém que está no centro desse processo de comparabilidade” (LOCKMANN; KLEIN, 2009, p. 122). E a palavra diferença está mais relacionada ao conceito que Thoma (2009, p. 67) apresenta como uma “construção história, lingüística e cultural”.

Melo (2010) menciona Bhabha (1998) entendendo que para ele “a diversidade cultural refere-se à cultura como um objeto do conhecimento baseado na experiência, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-existentes”. E ainda que a “diferença cultural se constitui, para ele, como um processo de enunciação da cultura” (MELO, 2010, p. 10).

Ainda de acordo com Melo (2010, 10) o “conceito de diferença indica uma nova perspectiva que aponta para a compreensão do hibridismo, que constituem as identidades e as relações entre os sujeitos”. Neste ponto, acredito que as diferenças, a exemplo das culturas, já mencionadas anteriormente, passam por processos sócio-históricos-políticos-culturais de construção.

Sendo assim, entendo ser importante pensar sobre estes aspectos na escola, e sigo tratando disso no próximo item.

3.3 CULTURA, IDENTIDADES E DIFERENÇA SURDA NA ESCOLA

Para Ferre (2001), a identidade se constitui porque alguém a dá, e depois a pessoa constitui sua própria identidade subjetivamente, e a escola forma um outro tipo de identidade que é aquela que é imposta, que é considerada normal. A autora diz, ainda, que estas diferenças surgem a partir da visão da educação especial que em seu discurso teórico prático (sobre os diferentes) define o alunado como igual, porém com necessidades especiais.

A educação especial sempre fala de três conceitos: identidade, diferença e diversidade, mas parece que estes conceitos são vazios. Na realidade os conceitos não funcionam porque mesmo que se discursse sobre eles, o diferente ainda perturba o que se considera e compreende por normalidade. O saber científico e técnico define, classifica e atribui identidades e tenta construir processos de normalização. Cada condição nomeada como deficiência é delimitada e isto define a identidade. Ferre ainda coloca que o saber técnico e científico teoriza a pessoa com deficiência sempre com o sentimento de pena e acaba estereotipando a pessoa, atribuindo características que marcam sua diferença. Os saberes técnicos e científicos são proferidos por aqueles que são considerados *experts* (FERRE, 2001, p. 201) no assunto, que falam sobre o que pensam saber e outorgam identidades as pessoas.

No entanto, perceber diferenças de identidades não quer dizer que a pessoa seja um expert, mas um estudioso destas identidades. Perlin (2005) estudou as identidades surdas, inicialmente com relação à experiência visual, longe da experiência auditiva. A autora coloca que as identidades surdas são constituídas por sujeitos que estão ligados e participam no movimento surdo, pela valorização da língua de sinais e das particularidades culturais do seu povo. Segundo Perlin (2005), estes surdos assumem uma posição de resistência e tem apoio das comunidades, associações e/ou órgãos representativos compartilhando suas dificuldades, aspirações, utopias. É fato para Perlin que não há como negar que as experiências destes sujeitos perpassa pela visualidade.

Lopes e Veiga-Neto (2010) nos dizem que embora existam diferentes formas de *ser surdo*, as marcas culturais que constituem os sujeitos surdos e que constituem uma comunidade se dão pelas relações que se estabelecem entre eles. Assim uma comunidade se constitui de “afinidades entre os diferentes indivíduos que constituem o grupo, interesses comuns que possam conduzir as ações do grupo por caminhos comuns, continuidade das

relações estabelecidas, bem como tempo e espaço comuns em que os encontros do grupo possam acontecer.” (2010, p 116-117).

Para a maioria de nós, surdos, a comunidade começa na escola, pois essa é um espaço que nos aproxima e favorece a convivência com outros surdos, lugar onde produzimos marcas culturais. As marcas culturais surdas construídas no espaço da escola possibilitam que possamos pensar e agir com nossos pares.

Reporto-me aos autores quando eles dizem que “o ouvinte não é outro do surdo; o próprio surdo é que passa a ser outro do surdo” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 121), mas os modelos e referências surdas são muito importantes no processo de constituição do sujeito surdo. Por essa razão, segundo eles, os surdos não querem escolas denominadas especiais para surdos, ao invés disso, desejam escolas de surdos. Por muito tempo os surdos e pessoas com deficiência auditiva foram colocados no mesmo patamar de deficiência. Mas os surdos não se conformaram com isso e passaram a apresentar outras marcas que os diferiam e provaram sua diferença.

Ainda segundo Lopes e Veiga-Neto, “a cultura surda, assim como qualquer outra, é uma cultura que jamais conhecerá a tranqüilidade do viver sem luta” (p.128). Acredito que por esta razão, cada vez mais, vemos bibliografias que falam sobre a cultura surda e assuntos relacionados a ela, e eu me enquadro nisso, pois não há como tratar de políticas de educação para surdos sem tratar sobre nossa cultura. No meu entendimento a escola de surdos é “um espaço possível de fortalecimento” (p.130) de nossas identidades e diferença surda.

Ao se afirmar a identidade e a diferença, conforme Silva (2009, p. 82) pode-se também realizar as “operações de incluir e de excluir”. A identidade e a diferença são “declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (p. 03). Assim, para o autor, a identidade demarca fronteiras e faz distinções entre o que está incluído e o que está excluído.

Para Melo (2010, p. 11) o reconhecimento da diferença está em “questionar os conceitos homogêneos, estáveis e fixos que excluem aquele que o difere”. No entanto, a autora concorda que para conseguir esse reconhecimento leva-se um tempo até que se aceite a diferença, e por isso “seria necessária a desconstrução, pluralização, resignificação, seria necessário uma reinvenção e aceitação de novas identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções” (MELO, 2010, p. 12). O que entendo é que a autora defende a idéia de inclusão no todo “se o objetivo é não excluir, não discriminar, não marginalizar, é este o exercício a ser

feito e refeito, pensado e repensado cotidianamente”. Thoma (2009, p. 50) coloca ainda que “a diferença surda, como diferença irreduzível, não pode ser apagada pela escola”.

Segundo Melo (2010), Costa também faz esta inferência de que diferença é uma “marca” que constitui o sujeito “socialmente”, e ser diferente, na educação, é “ser excluído, ou ser subrepresentado nos interesses sociais”. Neste sentido, a diferença ao ser valorizada e percebida como possibilidade de ascensão deste aluno surdo na sociedade faz com que ele se sinta aceito, incluído, pois a escola é um dos espaços que promove a vivência social.

Deixamos à margem o princípio universal e colocamos a ênfase de nossa cultura como necessária à nossa sobrevivência. É nosso princípio, a nossa nostalgia mais imensa e obstinada: a qualidade de vida, de comunicação, da diferença, que nos considerem sujeitos culturais e não nos considerem deficientes. Surgem aí os pontos de referências culturais, diferença de ser diante dos não-surdos que se propaga pelos artefatos culturais: nossos líderes surdos, a língua de sinais, a escrita de sinais, história, pedagogia, didática, literatura, artes, etc. (PERLIN, 2007, p. 11).

Perlin fala da ênfase da cultura e de como esta favorece o aluno surdo para a “sobrevivência”. Se a diferença surda e a cultura surda estiver no currículo da escola, criam-se condições mais adequadas para se efetivar a formação de um cidadão surdo mais ciente de seus direitos e deveres e mais incluído na sociedade.

Ross (2009) escreve sobre os diferentes discursos acerca da inclusão. Para essa autora, a palavra “diferença” está marcada pela diversidade. Já a palavra inclusão está ligada a deficiência. E por sua vez deficiência ligada à diversidade. A autora também trata das questões de poder, sobre as representações implicadas no que diz respeito à educação especial e a educação de qualidade para todos mostrando que governar a diferença é uma forma de obrigar a cumprir, controlar, regram os direitos, porém ela pode também ter um processo inverso, que não o hierárquico, em que as pessoas podem também governar, não estando acomodadas ao que foi estabelecido. Através das legislações, muitos direitos foram garantidos, entretanto estas conquistas legais impactam com as práticas reais de inclusão nas escolas, as quais “precisam acreditar mais no jorro da diferença” (ROSS, 2010. p. 29) e não da deficiência.

Lopes e Veiga-Neto (2010) tratam sobre os diferentes espaços escolares, acreditando que a escola de surdos fortalece as relações identitárias, mas em suas pesquisas dois estudantes surdos criticam os conteúdos da escola de surdos. Eles colocam que como “espaço de ensino e de aprendizagem, a escola de surdos deixa a desejar”. (LOPES; VEIGA-NETO,

2010, p. 133). Entendo que por muitos anos os surdos eram associados à noção de “sujeitos especiais” e que os conteúdos deveriam ser trabalhados de forma facilitada, com atividades simplificadas, com professores excluindo conteúdos que julgavam serem difíceis para seus alunos, considerando o surdo com sujeito com sérias dificuldades de compreender conteúdos mais abstratos. Porém, o que hoje se percebe é que alguns surdos se tornaram militantes⁶⁶ nas suas próprias escolhas, querem uma educação de qualidade numa perspectiva da educação bilíngüe.

Na construção de práticas e de políticas, esse ponto é fundamental. Os surdos estão cobrando da escola a aprendizagem dos conteúdos que a sociedade demanda para a inclusão de seus membros. Nas narrativas, essa reivindicação se dá pela revelação constante da infantilização e adaptações curriculares desnecessárias confundidas com diminuição dos conteúdos. (VIEIRA-MACHADO, 2007, p. 29).

Os surdos cobram, discutem, lutam por seus direitos como dizem Green e Bigum (1995, p. 209), são “sujeito-estudante pós-moderno”. É interessante que jovens surdos estejam envolvidos com os debates sobre sua educação, não mais apenas o professor da escola de surdos e os familiares, sendo eles próprios a reivindicar o direito a educação bilíngüe. Quadros (2008, p. 32) salienta que os surdos são “diferentes daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes, os surdos buscam estratégias de resistência e de auto-afirmação”.

No momento não se pode negar que as propostas de educação inclusiva desejam atender as especificidades dos alunos surdos, mas Stumpf (2008) acredita que na inclusão, para atender a estas especificidades é necessário que a escola trabalhe “os conteúdos (grade curricular) da pedagogia Surda”. (p. 20). A autora defende uma inclusão ética em que haja um olhar de prioridade para a educação do surdo, a educação adequada, em que a sociedade acolha realmente e que o surdo se sinta acolhido (p. 29). Stumpf diz ainda que é preciso “qualificar sempre mais o que já existe” (p. 26).

Quadros (2005) também questiona o fato de não se investir nas escolas já existentes, pois a educação de surdos poderia ter significativas melhoras se houvesse investimento nessas escolas. Pensar sobre a diferença surda na escola é uma forma de pensar caminhos para a

⁶⁶ Surdos militantes na educação de surdos são aqueles que optam pela educação bilíngüe que seja instruída através de LIBRAS e português como segunda língua. Segundo Quadros (2008, p. 32) os surdos são um “grupo social com base nas relações de diferença” defendem LIBRAS como língua de instrução, então a partir dessa língua “possibilitará um processo muito mais significativo” no contato com a segunda língua, Língua Portuguesa. Assim a militância não se trata apenas dos uso de duas línguas, mas a valorização da cultura visual e de outras marcas que unem os surdos em comunidades e lutas.

educação dos surdos, numa perspectiva que não só respeite, mas compreenda o verdadeiro conceito da palavra diferença.

Levando em consideração que o AEE é um trabalho a ser realizado com o aluno no contra-turno da escola comum, me vêm os pensamentos escritos por Emanuelle Laborit⁶⁷ e Vanessa Vidal⁶⁸ durante seus registros em suas biografias, nas quais expuseram suas angústias com relação à infância não aproveitada, visto que estudavam em um turno e no turno inverso freqüentavam sessões constantes de Fonoaudiologia para que pudessem desenvolver a fala oral. Tanto tempo entre a clínica e a escola as deixou sem lembranças de brincadeiras e diversão na infância. E questiono, diante desta proposta de ensino visando o desenvolvimento do aluno surdo, que tempo ele terá para sua família, amigos e para si, se no contra-turno da escola precisar dedicar seu tempo para o atendimento educacional especializado? No próximo capítulo, faço uma análise mais aprofundada sobre o que é o AEE e como ocorre este atendimento.

⁶⁷ Surda francesa, que escreveu sua biografia *O Vôo da gaivota* em 1994.

⁶⁸ Surda brasileira, depois de sua passagem pelo glamouroso mundo das Misses, onde foi 2ª Princesa Miss Brasil em 2008, ela escreveu sua biografia *A verdadeira beleza* em 2009.

4 EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como podemos entender o início e o processo de discussão sobre a inclusão, sem buscar as condições que possibilitaram a proposta da inclusão escolar em nosso país?

Olhando para trás veremos que no Brasil, o atendimento das pessoas com deficiência teve início em instituições de reclusão, como no Instituto dos Meninos Cegos (1854), atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, primeiro a ser criado no país. O segundo instituto criado foi o de surdos, antigamente conhecido como Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (1857), e hoje denominado Instituto Nacional de Surdos – INES, ambos situados no Rio de Janeiro.

O atendimento educacional das pessoas com deficiência, entre as quais estavam situados os surdos, aconteceu em instituições de reclusão desde o seu início, no século XIX até pelo menos a segunda metade do século XX, quando tivemos um crescimento de debates e legislações voltadas para o atendimento educacional para pessoas com deficiência. Na década de 1960, vemos surgir a Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN de 1961) que faz menção sobre a preferência de que alunos com deficiência⁶⁹ estudassem no sistema geral de ensino.

A *Constituição Federal de 1988* estabelece, no Art.3, inciso IV, que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil deve ser “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 2008, p. 7). Também trata sobre “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “garantia de padrão de qualidade” e oferece “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O slogan “Educação para Todos” é apresentado na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, que ocorreu na cidade Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa declaração faz um chamamento de todos para uma escola de acesso universal com uma educação que estimule com equidade a todos que estão inseridos nela. Também houve, em 1994, o *Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* no qual foi elaborado a *Declaração de*

⁶⁹ No texto desta Lei o termo utilizado para pessoa com deficiência, de acordo com a época, era “excepcional”.

Salamanca, que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, sobre o direito de toda a criança à educação e sobre a importância de desenvolver uma educação que respeite o modo de aprendizagem de cada um.

Tendo como referência os documentos anteriores, a Secretaria de Educação Especial⁷⁰ (SEESP) do Ministério da Educação do Brasil, instituiu uma comissão de profissionais da área⁷¹ para a elaboração da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), que tinha por objetivo superar a lógica de exclusão, demonstrando uma educação de qualidade para todos os alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, (...) (SEESP/MEC, 2008).

Com a mudança do nome da Secretaria, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva manteve a lógica da inclusão. No site do MEC consta que “o objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”.⁷²(SECADI/MEC, 2011, *SIC*). É possível perceber que a SEESP se voltava aos alunos com necessidades educacionais especiais e mais tarde a SECADI apresenta um olhar voltado para todos os cidadãos.

A LDB de 1996 também tinha um olhar diferenciado para os alunos com necessidades educacionais especiais, em que obrigava todo o sistema de ensino a receber os alunos e propunha um currículo, metodologia e teorias focadas e adaptadas às suas necessidades. Na Constituição Federal de 1988 constava apenas que a educação era um direito de todos, mas não aprofundava os aspectos relacionados à metodologia e atendimento. Já a LDB de 1996 entende que é necessário atendimento especializado adequado a cada uma das necessidades dos alunos.

⁷⁰ Nesta época a Educação Especial no Brasil era coordenada pela SEESP – Secretaria de Educação Especial. Atualmente, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está sob a coordenação da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

⁷¹ A área de educação de surdos foi representada pela Professora Dra. Ronice Quadros.

⁷² Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>.

Acesso em: 22 dez.2011.

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* de 2001 estabeleceram que os sistemas de ensino devem atender a todos os alunos se organizando e atendendo de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada um. Ainda em 2001, o *Plano Nacional de Educação*, Lei 10.172/2001, que trata sobre a garantia de qualidade no ensino, coloca que é necessário que se construa um ensino inclusivo que garanta o atendimento à diversidade humana.

Na perspectiva da educação inclusiva, a resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse caso, a LIBRAS se torna:

[...] disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Depois deste breve histórico sobre as leis e declarações podemos notar que a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* de 1990 e a *Declaração de Salamanca* em 1994 influenciaram a política governamental relacionada à inclusão no Brasil. Em 2008, o documento sobre a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE) surge para garantia de acesso da pessoa com deficiência na rede regular de ensino. Tal política oferta o AEE, formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão.

Para implementar o AEE, o MEC passa a oferecer formação para os professores através de cursos à distância e cria materiais de subsídios para essa formação. O documento para a formação de professores para o trabalho pedagógico voltado a alunos *com surdez*⁷³ no AEE nas escolas comuns prevê que esse seja realizado em um espaço bilíngüe. Percebe-se que todos os movimentos relatados têm como objetivo aperfeiçoar e promover a aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para os surdos.

⁷³ A justificativa para esse “com” é de que o aluno não pode ser reduzido à surdez; ele é constituído de outros traços identitários e, segundo a explicação do MEC, uma “Pessoa”, por isso “pessoa com surdez”.

O AEE, na perspectiva da inclusão, visa atender este objetivo. Sua função principal, no que diz respeito à educação de surdos, é complementar o desenvolvimento do aluno contrapondo-se as aulas de reforço; nessa perspectiva, os alunos surdos precisam ser instrumentalizados no AEE para que possam ampliar seus conhecimentos e assim ter condições para acesso e permanência com qualidade no ensino regular. Para tanto, o AEE deve ser oferecido diariamente em período adicional, no contra-turno, através dos três momentos didático-pedagógicos já apresentados anteriormente. Com relação a estes três momentos há muito a se falar, mas me focarei no terceiro momento que retomarei com mais ênfase no quinto capítulo deste trabalho.

É importante também abordar aqui o que trata a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 06 de dezembro de 2006, através da *Resolução A/61/611*, sobre questões referentes aos direitos lingüísticos e culturais nas práticas de letramento de crianças surdas. Os Artigos 24 (da Educação) e 30 (da Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte) trazem os seguintes textos:

Art. 24: Facilitação do **aprendizado da língua de sinais** e promoção da identidade lingüística da comunidade surda; e Garantia de que a **educação** de pessoas [...] surdas, seja **ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados** [...] e em **ambientes que favoreçam** ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Art. 30: § 4. As pessoas com deficiência **deverão fazer jus**, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, **a que sua identidade cultural e lingüística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.** (grifo meu).

Mesmo antes dessa Convenção, aqui no Brasil a comunidade surda já vinha lutando pelo direito à escola bilíngüe. O documento apresentado pela FENEIS (1999) intitulado *A Educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999), elaborado e apresentado no V Congresso Latinoamericano de Educação Bilingue para Surdos em abril de 1999, em Porto Alegre/RS, pautava questões sobre esta educação, os estudos na área e os benefícios para a criança surda.

Nesse documento, os surdos defendem a ideia de que as escolas de surdos são os espaços mais adequados para que as crianças surdas aprendam a Língua de Sinais e construam uma identidade surda a partir de sua diferença lingüística e cultural, tendo direito a uma educação bilíngüe que não entende a surdez como uma deficiência sensorial a ser apagada através de prática de normalização pelo ensino da fala e da leitura labial. Muitos debates sobre o ensino da língua portuguesa e sobre as práticas de leitura e escrita para

surdos vem ocorrendo desde os primeiros estudos sobre a Libras, mas hoje prevalece a idéia – ao menos entre os pesquisadores da área dos Estudos Surdos, entre os quais Perlin & Strobel (2006), Veloso (2008), Freire (1999), Vilhalva (2004), Quadros (2006) –, de que as crianças surdas devem ter garantido o direito de acesso, o mais cedo possível, à língua de sinais. A partir da língua de sinais, as crianças surdas podem dar sentido à leitura e escrita, desenvolvendo práticas de letramento mais efetivas. O letramento de surdos, nessa perspectiva, acontece a partir das trocas em sinais entre as crianças e interlocutores fluentes em língua de sinais (surdos mais velhos ou ouvintes bilíngües). (THOMA; SPERB, 2010, p. 4.)

O documento *A Educação que nós, surdos, queremos* de 1999, possui uma perspectiva diferente do AEE e apresenta propostas em dois espaços: o primeiro trata das escolas de surdos e o outro da escola inclusiva. Embora sejam tratados em diferentes espaços e contextos, o objetivo de ensinar português aos surdos como segunda língua é claramente evidenciado no primeiro documento, porém no segundo, o do AEE, só aparece no resumo final. Durante todo o material de formação de professores para o AEE se fala do ensino do português, mas não o trata como segunda língua.

O documento *A educação que nós, surdos, queremos* apresenta alguns trechos sobre educação de surdos, o que os representantes dos surdos que elaboraram o consideram ser mais adequado de ser ensinado para os surdos, o que esperam receber de instrução etc. Na seção *Políticas e Práticas Educacionais para Surdos* consta a velha discussão sobre o ensino através do uso da língua de sinais. Outro aspecto abordado no documento que mexeu comigo foi a reivindicação dos surdos de aprender os conteúdos que os ouvintes aprendem, mas através da comunicação visual. Interpreto isso como ensino pela visualidade (CAMPELLO, 2008), que pode ser proporcionado por um professor que utilize e seja fluente na língua de sinais, não somente como língua, mas em outras questões, que são tão importantes quanto, como políticas sociais e culturais, que contribuem para o desenvolvimento do aluno surdo.

No cenário da história da Educação Especial vimos que essa tradicionalmente foi oferecida em instituições, escolas especiais e classes especiais, com uma visão predominantemente clínica. O atendimento clínico-terapêutico era praticado nas escolas de surdos, que tinham uma compreensão da surdez como deficiência. Mas com a movimentação da comunidade surda, com a força da nossa identidade e da nossa cultura surda e com o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua de sinais e a educação de surdos, hoje as escolas de surdos no Brasil se encontram com propostas de ensino bilíngüe, na qual a educação de surdos vem sendo ministrada através da língua de sinais e da língua portuguesa escrita, com

privilégios diferentes, sendo a língua de sinais considerada primeira língua (L1) e a língua escrita portuguesa como segunda (L2).

Na *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008, com relação à diferença lingüística, “orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular”, mas não somente entre surdos; para essa política é necessário que haja uma interação com os colegas ouvintes, que haja trocas entre eles com conteúdos culturais para que possam produzir, construir subjetividades culturais no processo de desenvolvimento lingüístico e social.

Sobre a educação bilíngüe, Quadros e Campello (2010, p. 27) falam sobre o quão complicado é debater sobre esta educação num país “supostamente monolíngüe”, visto que no Brasil o português e a fala oral imperam. As autoras comentam que há no país aproximadamente 200 idiomas e a LIBRAS é uma destas línguas, com a ressalva de estar oficializada pela Lei Federal 10.436 de 24 de Abril de 2002.

É por meio da língua que temos acesso ao conhecimento e à cultura. Não somos uma ilha, vivemos em sociedade, que exige interação, adivinhe? Construimos nossa **identidade** por meio da língua. Exercemos a nossa **cidadania** por meio/com a língua. A língua faz parte de um conjunto de práticas sociais e culturais. (GORSKI; FREITAG, 2007, p. 4). [**grifo das autoras**].

O bilinguismo aparece no Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei, e reconhece o ensino do português como segunda língua. Ainda segundo Quadros e Campello (2010, p. 32):

Os direitos lingüísticos estão sendo vistos não como direito individual, relacionando com a capacidade. O direito lingüístico individual traduz-se na garantia da aquisição da linguagem por meio de língua de sinais. Por outro lado, o direito lingüístico dos surdos é um direito coletivo. Nesse sentido, o direito ganha força, e os desdobramentos das práticas lingüísticas passam a ser traduzidos por meio das comunidades lingüísticas. Os surdos brasileiros têm direito à educação bilíngüe como grupo social e lingüístico que precisa ser representado nos diferentes espaços sociais, independentemente de território, mas atrelados as comunidades lingüísticas.

Após exposição da proposta do AEE no que tange a educação de surdos e entendimento do significado de educação bilingue, compartilho reflexões de um outro olhar sobre esta proposta. Um olhar da comunidade surda representada por duas surdas militantes e líderes, que foram “porta voz” desta comunidade e buscam esclarecer seus pontos de vista

com relação a proposta do AEE e o que realmente almejamos para nossa educação, a Dra. Karin Strobel, Diretora-Presidente da FENEIS e autora da obra *As imagens do outro sobre a cultura surda* (2008), já mencionada no terceiro capítulo e a Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS.

Estas mulheres, Strobel e Rezende (2011), como representantes dos surdos usuários da língua de sinais, escreveram uma carta de “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira⁷⁴” que foi encaminhada à Presidência do Brasil, Senado Federal, Câmara dos Deputados, Procuradoria Geral da República, Secretaria de Direitos Humanos, CONADE⁷⁵ e CORDE⁷⁶.

Tal carta trata inicialmente sobre os dois últimos mandatos do Governo Federal e as ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação da República Federativa do Brasil que foram fundamentais “no avanço da educação dos surdos no Brasil” (STROBEL; REZENDE, 2011, p.1). Para as autoras, o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a LIBRAS, promoveu ações que contemplaram muitos dos anseios da comunidade surda, tais como “a criação do curso Letras-Libras (Licenciatura e Bacharelado) e a criação do Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras, denominado PROLIBRAS”.

Quando o Decreto foi elaborado havia um espaço aberto para diálogo entre comunidade surda e o MEC sobre as políticas educacionais para os surdos e houve muitas conquistas. Porém, neste momento de mudanças das políticas de educação, as autoras observam que atualmente “algumas medidas” estão em “desacordo com a demanda da comunidade surda que anseia por novas conquistas que levem a uma educação bilíngue e a uma inclusão”, pois as propostas apresentadas pelo MEC não são exatamente as que os surdos imaginavam.

Por isso, a comunidade surda brasileira, composta por surdos, familiares, profissionais de diferentes áreas, pesquisadores e simpatizantes surdos e não-surdos, com o apoio da comunidade surda internacional, por meio desta carta manifesta sua insatisfação com relação à forma como está sendo conduzida a

⁷⁴ Disponível em <http://notisurdo.com.br/DOCUMENTO_FENEIS_MEC%20%281%29.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2011.

⁷⁵ Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Observando que embora se saiba que a nomenclatura mudou (não é mais utilizada a expressão “pessoa portadora de deficiência”, mas “pessoa com deficiência”), o nome deste Conselho se mantém desta forma devido aos documentos que o regulam. Assim o CONADE é o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

⁷⁶ Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Segue a mesma explicação sobre nomenclatura.

atual política de educação dos surdos brasileiros, uma vez que essa política não atende adequadamente as peculiaridades linguísticas e culturais, a despeito dos esforços que, reconhecemos, aqui e ali estão sendo empreendidos. (STROBEL; REZENDE, 2011, p.2).

O que as autoras propõem nesta carta são reflexões e questões sobre as moções elaboradas pela comunidade surda para serem incorporadas ao documento final do Plano Nacional de Educação – PNE que devem ser discutidas “a fim de se repensar a atual Política Nacional de Educação de Surdos, na Perspectiva da Educação Inclusiva” (SEESP/MEC, 2008), pois verificam que a proposta apresentada pelo MEC vai de encontro com as orientações de alguns documentos oficiais mundiais, entre os quais:

Declaração de Salamanca e a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, a própria Constituição Nacional, a Lei que dispõe sobre a Libras, Lei 10436/2002 e o seu decreto regulamentador 5626/2005, nos quais nos respaldamos. Também caminha no sentido oposto de muitos princípios teóricos e políticos apontados por pesquisadores brasileiros e estrangeiros em seus estudos sobre a educação inclusiva, a educação bilíngue e a operacionalização do ensino da língua de sinais como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua. (2011, p. 3).

Strobel e Rezende (2011, p. 3) apresentam a pesquisa realizada por Capovilla, PhD, no *Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo – PANDES*, que ocorreu durante o período de 2001 a 2011, apoiada pelo CNPq, Capes e Inep:

Constatou-se nesta pesquisa que a criança surda (cuja língua materna é a Libras) aprende significativamente mais e melhor nas escolas bilíngues, na interação com professores sinalizadores e em meio a colegas também sinalizadores. São dados de importância crucial para orientar as políticas públicas em educação, não apenas no Brasil como em todo o mundo, uma vez que se trata do estudo mais compreensivo conduzido no mundo a respeito do desenvolvimento escolar, cognitivo e linguístico de uma população escolar surda. O estudo também identificou que o assim chamado Atendimento Educacional Especializado – AEE não substitui uma educação bilíngue de qualidade, ministrada por sinalizadores fluentes em meio a uma comunidade linguística sinalizadora, em escola verdadeiramente bilíngue.

As autoras questionam a participação popular dos surdos na Conferência Nacional de Educação – CONAE⁷⁷, visto que, neste espaço, que se diz “democrático”, conforme relatos dos surdos que estiveram nesta Conferência, eles foram “duramente discriminados diante de suas propostas, as quais foram inibidas e rejeitadas” (STROBEL; REZENDE, 2011, p. 5). Poucas propostas foram aprovadas, e as que não foram aprovadas foram reeditadas para

⁷⁷ A Conferência mencionada pelas autoras foi realizada no período de 28 de março a 1º Abril de 2010.

ficarem em forma de moção que foi apresentada na plenária sendo, então, aprovadas. No entanto, ainda não foram incorporadas ao documento final do *Plano Nacional de Educação – PNE*.

Os itens que foram listados e encaminhados para a CONAE eram reivindicações de surdos de todos os estados brasileiros,

sendo inspiradas nas sugestões elaboradas pela Professora Dra. Madalena Klein, da UFPEL/RS, juntamente com os líderes surdos gaúchos e representantes dos diversos segmentos educacionais e pedagógicos atuantes na educação de surdos, complementadas por representantes da Comunidade Surda de São Paulo e por outros pesquisadores, mestres e doutores renomados nesta área, e redigidas por Maria Inês da S. Vieira, do Programa de Acessibilidade – DERDIC/PUCSP.

Os representantes são membros da Associação de Surdos de SP, da FENEIS/SP, de Escolas e Instituições de Surdos. A maioria destas propostas foi aprovada nas etapas estaduais da CONAE e não estavam contempladas nos documentos que serviram de base para as discussões da etapa nacional. (STROBEL; REZENDE, 2011, p. 23).

As propostas apresentadas pelos surdos brasileiros, representados por seis delegados surdos na CONAE, tratavam sobre a garantia das escolas bilíngües, a formação específica e continuada dos professores para atuarem na educação de surdos e a questão do ensino em LIBRAS como primeira língua. As autoras, ao entregarem o documento, acrescentam uma quarta proposta que se refere ao atendimento específico aos surdos no PNE, a exemplo das propostas de educação indígena.

A carta de Strobel e Rezende (2011) lista todas as propostas, as que foram aprovadas, as que não foram aprovadas para o PNE, mas se tornaram moção. Neste contexto irei explicar pontos importantes destas propostas e das justificativas das autoras, relacionando com a minha pesquisa sobre o AEE e os conceitos de diferença, cultura e identidade.

Segue os itens reivindicados pelos surdos na CONAE:

1. Garantir a continuidade das **escolas de surdos, desde a educação infantil até as séries finais da educação básica**, assegurando sua regularidade no sistema de ensino, com projeto pedagógico estabelecido. Nos casos onde a população de surdos não comportar a existência de escola de surdos, garantir o atendimento dos alunos em classes de surdos, estabelecidas em escolas regulares de referência, ou ainda, nos casos em que isso não for possível, estimular espaços de compartilhamento da língua de sinais e demais aspectos culturais como condição do desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, social, cultural e de construção de identidade (moção aprovada em plenária final do CONAE mas não incorporada ao documento final). (STROBEL; REZENDE, 2011, p. 8). **(grifo das autoras)**

Embora tenha se feito todos os caminhos para que as propostas fossem encaminhadas de acordo com o regulamento da CONAE, ainda assim as autoras demonstram tristeza pelo que se acometeu e colocam que o grupo de dirigentes do MEC não respeitou e ignorou a “voz” dos surdos, naquele momento.

As autoras justificam a importância da proposta mencionando a meta 4 do PNE que trata sobre acessibilidade. No entanto, a visão sobre a educação bilíngüe é distorcida, pois essa não se trata de “acessibilidade”. Segundo elas, a educação bilíngüe trata da “especificidade de um grupo, especificidade esta que tem que ser atendida! Não se trata de educação complementar, trata-se de educação regular para surdos”. (STROBEL; REZENDE, 2011, p. 9). Elas tratam desta temática da educação bilíngüe na mesma perspectiva da educação indígena e quilombola, que estão claramente garantidas no PNE nas metas 5.5⁷⁸, 7.17⁷⁹ e 8.1⁸⁰.

A presença dos surdos na CONAE não era para contrariar a inclusão, mas para explicar para os delegados e dirigentes o fato de que muitas crianças surdas que chegam à escola comum chegam sem língua nenhuma e que é necessário que esta criança tenha um contato primeiro com a LIBRAS.

Para aqueles e principalmente o grupo de dirigentes da educação do MEC, parte-se do ponto de vista que o surdo não tem cultura própria; nos

⁷⁸ A Meta 5 trata sobre Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. A estratégia 5.5 estabelece que se deve “apoiar a alfabetização de crianças indígenas e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, quando for o caso”. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 28 Dez. 2011.

⁷⁹ A Meta 7 trata sobre a média que se deve atingir para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a estratégia 7.17 considera que se deve “ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural”. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 28 Dez. 2011.

⁸⁰ A Meta 8 objetiva “elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional”. A estratégia 8.1 prevê “institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados”. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 28 Dez. 2011.

chamaram de segregacionistas, colocaram palavras que nunca dissemos sobre sermos contra a inclusão, mentiras contadas para persuadir e nos prejudicar. Nunca fomos contra a chamada inclusão; só defendemos que as crianças surdas deveriam estudar em escolas ou classes de surdos, para aquisição de sua língua materna nos primeiros anos de alfabetização, e que os surdos de escolas inclusivas tivessem profissionais que os atendessem na perspectiva bilíngüe de educação, que estas crianças tivessem referências de sua língua de sinais para a formação identitária (...). (MOURÃO, 2011, p. 8).

Em continuação a justificativa, as autoras alertam sobre o que diz o Decreto 5.626/2005, que “é prevista a possibilidade do ensino específico para surdos, em escolas e classes de educação bilíngüe, visto que o primeiro parágrafo não cita as escolas comuns da rede regular de ensino”. Neste sentido devo esclarecer que o primeiro parágrafo do Decreto se refere à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e o segundo parágrafo trata a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Neste sentido elas defendem que mesmo que não haja uma escola para surdos no local de residência da criança surda, ela deve ter o contato primeiro com sua língua, a LIBRAS, e depois adquirir a segunda língua, LP. E fazendo uso da legislação que rege os direitos das pessoas, elas também referem a *Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência* – Convenção da ONU de 2006, ratificada no Brasil em 2008, tornando-se Emenda Constitucional.

As autoras chamam a atenção para dois artigos da Convenção: o Art. 24; b) que trata sobre a aprendizagem da língua de sinais e promoção da identidade lingüística; c) que este ensino seja ministrado de forma adequada em ambientes que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e social e, Art. 30; § 1 que trata do reconhecimento, dos Estados Partes, sobre a participação dos surdos na vida cultural com as demais pessoas e § 4, sobre a participação na vida cultural em que “sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda”.

Mesmo com a Convenção da ONU, as autoras trouxeram a base teórica que constituiu a LDB/1996– a Declaração de Salamanca/1994, a qual já mencionei anteriormente –, porém, aqui, trago a citação que Strobel e Rezende usam desta Declaração: “Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais⁸¹ e unidades em escolas regulares” (SALAMANCA, 2004, p.1). As autoras colocam que quando a LDB foi

⁸¹ A *Declaração de Salamanca* utiliza o termo “escolas especiais ou classes especiais” para surdos. Hoje, porém, a luta dos surdos é por escolas ou classes **bilíngües**, pois o “especial” mantém um olhar de deficiência sobre os surdos e “bilíngüe” refere-se à visão cultural da surdez.

constituída, o artigo que trata sobre a Educação Especial assegurava um ensino aos alunos surdos pautados na preocupação com “currículos, métodos, técnicas e recursos educativos de acordo com as suas necessidades, bem como professores habilitados para o atendimento às diferenças linguísticas e culturais dos surdos”.

Todos estes documentos apresentados pelas autoras não são questionados pela comunidade surda por atender a real necessidade dos surdos, no entanto as autoras afirmam que estão sendo mal interpretados e provocando “ações que vão contra os interesses da comunidade surda brasileira”. A manifestação das autoras sobre o fechamento das escolas e classes específicas no país gerou discussão e polêmica, e elas denominaram este comportamento das autoridades como “inclusivismo”, que

vem a ser a ideologia que prega que se deva tirar da criança a sua comunidade linguística sinalizadora escolar, ainda que esta seja demonstradamente necessária ao seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e escolar. *Inclusivismo* é a doutrina que define a criança surda como sendo apenas uma criança deficiente auditiva desprovida de língua e cultura própria significativas, que deve aprender à força, que deve desejar tentar ser apenas igual à criança ouvinte, ainda que acabe sendo quase sempre inferior a ela, justamente porque está privada da oportunidade de aprender e escolarizar-se no idioma que tem acesso. (CAPOVILLA *apud* STROBEL; REZENDE, 2011, p. 13).

Entendo que todas as Leis surgiram de movimentos articulados e políticos e tratados de forma dialogada. No entanto, a construção de nenhuma proposta é tranqüila, mas é possível afirmar que o PNE teve sua construção tumultuada e sem qualquer diálogo com a comunidade surda, sem contar que houve incidências de relações de poder durante a CONAE.

Outro item que as autoras trazem na carta trata sobre os professores.

2. Garantir aos professores surdos e ouvintes que atuam nas escolas de surdos, bem como nas classes de surdos, que tenham formação específica e continuada sobre a história, aspectos linguísticos, culturais e de identidade das comunidades surdas do Brasil e do mundo (moção aprovada em plenária final do CONAE, mas não incorporada ao documento final).

As autoras justificam que este item deve constar no PNE por considerar que os professores precisam ter “proximidade com a identidade linguística e cultural dos alunos; e as escolas/classes de surdos também precisam vivenciar essa proximidade”. Elas colocam que a educação precisa “basear-se em filosofias educacionais que enfatizem a diferença, a cultura surda, a pedagogia surda, e a formação de professores especificamente para o trabalho nas escolas/classes de surdos precisa ser altamente qualificada”. Mais adiante, nesta carta, elas

colocam que os surdos não são pessoas com deficiência que devem ser tratados como sujeitos que possuem uma “falta”, mas que são diferentes e que necessitam de uma educação que atenda suas especificidades, como a pedagogia surda que garanta a “sobrevivência identitária e cultural”.

Neste sentido da Pedagogia Surda a formação de professores deve se dar pelo viés do entendimento sobre o “povo surdo como possuidor de cultura e língua diferentes, que pode ser ampliada com o contato com ouvintes, mas não simplesmente assimilada da cultura ouvinte, em detrimento da sua cultura”. O que tem ocorrido pelos inúmeros registros da inclusão de surdos é que as escolas unificam e padronizam um ensino chamado “para todos” e acabam desqualificando a diferença. As autoras mencionam que “a maioria dos estudantes surdos está sendo capturada por uma pedagogia que os lança na deficiência, na incapacidade, no analfabetismo, na incompreensão do mundo”. E buscando corrigir este equívoco, numa perspectiva cultural surda, a inclusão não se dá apenas na presença de um intérprete de LIBRAS; o que se deve repensar na educação de surdos são as diversas estratégias e metodologias que explorem as “experiências visuais, com elementos que constituam a identidade dos surdos, com um currículo predominantemente cultural, com a presença da História Cultural dos Surdos, isto é, servindo-se de personagens surdos que transmitem saberes culturais” (p.15).

No entanto, elas afirmam que é de interesse da comunidade surda partilhar do currículo dos ouvintes, desde que não sejam “diminuídos, fragmentados, restringindo-lhes o acesso ao conhecimento” (p.15). É de interesse que se faça uma ponte de interação com os ouvintes, pois os surdos vivem numa sociedade em que há uma predominância ouvinte e “por isto, o conhecimento, as culturas e as línguas dos ouvintes são, também, questões essenciais da pedagogia surda” (p.15).

Quando se menciona a formação específica e continuada dos professores, há de se convir que esta formação é para professores surdos e professores ouvintes bilíngues, e que necessitam compreender a pedagogia surda, mas esta pedagogia deve ser aplicada “com os pontos de vista sobre os surdos, a partir dos próprios surdos” (p.16). Mas esta solicitação não foi acrescentada no documento final do PNE. Embora este plano vise às necessidades específicas de diversos grupos, como os quilombolas, indígenas e até a educação do campo, para os surdos não houve esta previsão e há estudos que tratam sobre a história, língua e cultura específicas dos surdos. Segundo as autoras “tanto indígenas como surdos têm uma

língua própria e uma cultura diferenciada” (p.21). Elas colocam que no texto do PNE por vários momentos se fala das “especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade” (p.21), o que também se aplica aos surdos.

As autoras fazem marcações em um dos textos do PNE nos itens 12.13, 14.7 e 15.6 em que consideram tranquilamente a inclusão do seguimento surdo, em colchetes, pois não consta nos documentos originais:

expandir atendimento específico a populações do campo e indígena [e surda], em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações (12.13); “Implementar ações para (...) favorecer o acesso das populações do campo e indígena [e surda] a programas de mestrado e doutorado (14.7); “Implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas [e surdos] (15.6). (acréscimos nosso entre colchetes). (STROBEL; REZENDE, 2011, p.22).

Mourão (2011, p. 6) relata que vários outros grupos, considerados minorias, como negros, quilombolas e movimentos GLBT⁸², MST⁸³, LBL⁸⁴ tiveram suas propostas atendidas e incorporadas ao documento final.

No Rio Grande do Sul tal situação sobre o comportamento dos organizadores da CONAE foi discutida e rediscutida e iniciou-se uma procura pelas autoridades do Estado para que a garantia das escolas bilíngües fosse garantida no estado e, assim, tanto Assembléia Legislativa quanto Câmara de Vereadores do município de Porto Alegre iniciaram as tratativas para apoiar os surdos e as escolas de surdos.

Durante o ano de 2011, muito se debateu sobre esse tema e se questionou as razões pelas quais a CONAE não atendeu as propostas dos surdos. Então uma notícia passa a ser veiculada nas redes sociais em que vários surdos pedem ajuda a FENEIS para manter o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES que estava sendo ameaçado de fechar. E a partir disto deu-se início ao movimento pelas escolas bilíngües, que ocorreu em Brasília nos dias 19 e 20 de maio de 2011 dando, também, origem a esta carta escrita por Strobel e Rezende (2011).

Esta ameaça provocou uma comoção da comunidade surda brasileira, que resolveu se manifestar contra esta decisão do MEC. O INES representa um

⁸² Gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

⁸³ Movimento dos Sem Terra.

⁸⁴ Liga Brasileira de Lésbicas.

patrimônio histórico da comunidade surda, com sua história de resistência dos sujeitos surdos, é, também, o berço da língua de sinais e da cultura surda neste País. A decisão de fechar a escola do INES é uma agressão à comunidade surda e à educação de surdos no Brasil, pois entendemos que o que está acontecendo é a aplicação do preceito da Política Nacional de Educação Especial que pretende substituir todas as escolas de surdos pelo Atendimento Educacional Especializado na direção paralela à escolarização inclusiva.

Diante dos acontecimentos que vinham surgindo, o movimento reuniu cerca de 4.000 surdos em Brasília, em frente ao Congresso Nacional, onde acamparam e ficaram até que fossem recebidos pelo Ministro da Educação da República Federativa do Brasil, Fernando Haddad. Para Garcez (2011, p. 8) o acontecimento foi “o grande ato político e cultural, além de representar uma marca histórica nas lutas dos surdos, pode ser considerado um divisor de águas. Chamou a atenção das autoridades para a força de um povo que quer ser visto na sua diferença cultural e não na perspectiva da deficiência”.

No encontro entre a comunidade surda e o Ministro Haddad houve uma conversa em que se colocou a insatisfação com relação ao fechamento do INES, o ocorrido na CONAE e também para apresentar propostas da educação bilíngüe que a comunidade surda elaborou e entende ser adequada ao ensino dos alunos surdos. Neste encontro, muitos surdos expressavam o lema do movimento das Pessoas com Deficiência durante a construção dos documentos da ONU, a frase “Nada sobre nós, sem nós” foi e ainda é utilizada para expressar que antes de falarem sobre educação de surdos, os próprios surdos, que são os protagonistas desta história, devem ser consultados.

O maior objetivo deste movimento e do encontro com o Ministro foi a formalização, busca pela garantia da implantação de uma política efetiva de educação bilíngüe para surdos no País. Que esta educação seja sustentada nas bases de pesquisas científicas na área de educação de surdos em que os resultados tenham sido “positivos e efetivos, partilhados por mais de uma instituição, com respaldo da comunidade surda, e diferentes acordos e documentos oficiais internacionais vigentes”. (STROBEL; REZENDE, 2011, p. 6).

A professora de surdos, não surda, Ana Paula Jung, que esteve na CONAE como intérprete de LIBRAS, mas é participante ativa do movimento das escolas bilíngües, por ser professora de surdos, escreveu uma carta de crítica e repúdio encaminhada a FENEIS e que as autoras Strobel e Rezende complementam em sua carta. A professora Ana Paula coloca a discriminação sofrida pelos surdos durante a construção das propostas, de não terem tido o direito de serem “ouvidos”, de não terem direito à palavra. Ela retoma em sua carta os debates

e os apontamentos sobre a educação de surdos que ainda partem do pressuposto da educação especial, o surdo sendo visto e compreendido como um sujeito com deficiência. Em suas palavras: “A sociedade ouvinte, majoritária, sempre teve como um de seus objetivos o controle e/ou a negação da existência da comunidade Surda, da língua de sinais, das identidades Surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.”

A professora Ana Paula coloca que a educação de surdos numa perspectiva da educação especial, não pode estar atrelada apenas ao direito de uso da língua, pois o que está se conotando no AEE para surdos é que a língua é “um sub-produto do ensino “regular”, onde, de modo geral, seus componentes apresentam natureza discriminatória. Tradicionalmente, sob esta ótica, focaliza-se o discurso a partir “do que falta” e não a partir das capacidades e alternativas possíveis”. (STROBEL; REZENDE, 2011, p. 50)

Os documentos apresentados por Strobel e Rezende (2011) ao Ministro Haddad defendeu a educação bilíngüe para surdos, pedindo providências com relação à clara rejeição das propostas apresentadas pelos surdos. Dias mais tarde o MEC enviou uma carta, com a Nota técnica nº 05/2011/MEC/SECADI/GAB⁸⁵ anexa para a FENEIS, expondo que a implementação da educação bilíngüe havia sido efetivada em 27 de Abril de 2010⁸⁶, ou seja, um reconhecimento e preocupação com a efetivação da educação bilíngüe para surdos. No entanto, a FENEIS enviou uma Nota de esclarecimento⁸⁷ em resposta a SECADI, e com base nas Leis que regem os direitos dos surdos, colocou que tal Nota Técnica desconsiderava a LIBRAS como primeira Língua.

Em contraposição a essa última legislação citada, a Política de Educação Especial do MEC vem secundarizando a Libras, desconsiderando-a como língua natural dos surdos e como primeira língua de instrução, colocando crianças que ainda não adquiriram a língua de sinais em salas de aula cuja língua de instrução, convivência social e produção cultural é a língua portuguesa. Desse modo, relega a Libras a um aprendizado complementar ou suplementar, mas não principal, como a legislação ordena. Isso acontece por meio dos chamados Atendimentos Educacionais Especializados – AEEs,

⁸⁵ Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/12791016/453550660/name/SECADI-MEC.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

⁸⁶ Data provavelmente equivocada, visto que no corpo desta nota há menções de dados do Censo escolar que só foram oficialmente divulgadas em dezembro de 2010 Conforme site disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179>. Acesso em: 17 dez. 2011.

⁸⁷ Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/12791016/285950625/name/Em+resposta+%C3%A0+nota+t%C3%A9cnica+SECADI-MEC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

uma manobra política e jurídica que interpreta arbitrariamente uma expressão similar que aparece sem iniciais maiúsculas na Constituição. (FENEIS, 2011, p. 1).

Nesta nota é clara a contraposição com relação às políticas estabelecidas pelo MEC. Segundo FENEIS (2011), o AEE não está atendendo devidamente as demandas educacionais dos surdos. Para ela, enquanto representante da comunidade surda brasileira, o direito a língua natural não deve se dar apenas no contraturno ou por meio de um intérprete de LIBRAS em sala de aula e, nesse sentido, questiona:

Pode um ser humano ter acesso à sua língua natural como experiência apenas complementar ou suplementar? Pode usufruir de sua língua natural apenas durante algumas horas semanais? Poderia um surdo adquirir a Libras fora de um ambiente linguístico natural? O AEE, da forma como está concebido, jamais será um ambiente linguístico natural. (FENEIS, 2011, p. 03).

A FENEIS, em Nota Técnica, critica a SECADI/MEC por propor uma educação bilíngüe em “que a Língua Portuguesa e a Libras [nessa ordem e sem especificar qual a modalidade do português] são as línguas de instrução para as pessoas surdas”. Porém, a realidade nas escolas é outra. Sendo assim, como pode a educação de surdos ser realmente efetivada se existem inúmeras contradições de uma Lei para outra? Como se pode confiar que o AEE é realmente a melhor forma de incluir um aluno surdo, de lhe favorecer o aprendizado de uma segunda língua, se esta é trabalhada como primeira língua?

Dos protestos trazidos na Nota de Esclarecimento da FENEIS, Strobel menciona os termos “desrespeito, modificações e deturpações da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005”, e reforça que este comportamento se comprova na fala da Diretoria de Políticas Educacionais Especiais do MEC na pessoa da Sra. Martinha Claret⁸⁸ sobre valorização da cultura e das identidades surdas, segundo a qual, em entrevista concedida para a Revista da FENEIS:

do ponto de vista da educação inclusiva, **o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura.** As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõe a cultura brasileira. **Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista.** As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana. (LUCAS, 2010, p. 23)

⁸⁸ Mesmo com as mudanças do nome da Secretaria, de SEESP para SECADI, Claudia Dutra se manteve na Direção desta Secretaria e Martinha Claret, continuou como Diretora das Políticas Educacionais Inclusivas.

Pensando nesta discussão entre comunidade surda e MEC, não se pode negar que na fala da Diretora da SEESP havia total desconhecimento sobre os Estudos Surdos e especialmente as Leis que reconhecem a cultura surda, como o Decreto 5.626/2005 e a própria Convenção da ONU.

Concordamos com a argumentação de que uma **condição sensorial** (no caso, a *deficiência auditiva*) que entende os sujeitos surdos como sujeitos a quem falta algo (a audição) e investe em práticas de correção e de normalização através da leitura labial e da fala, não possibilita a constituição de uma cultura surda, a qual só é possível quando o surdo encontra com outros surdos e se desenvolve em língua de sinais. No discurso da falta, o sujeito surdo é subjetivado como alguém com déficit em relação à norma ouvinte. Esse sujeito não desenvolverá uma cultura surda, entendida aqui como um modo de vida e de entender o mundo compartilhado com outros surdos. (THOMA; SPERB, 2010, p. 4).

Este tipo de atitude só tem reforçado a visão médica que há muito a comunidade surda vem lutando para não caracterizá-la, pois os surdos querem ser reconhecidos e respeitados por suas lutas de “história, língua e cultura específicas [...]. Aquilo que é previsto para a educação escolar indígena deve ser também propiciado para a educação de surdos”. (STROBEL; REZENDE, 2011, p. 21).

Diante de toda essa mobilização, vemos que no contexto da política de educação inclusiva no Brasil a discussão acerca da educação bilíngüe é polêmica, porém há uma clara diferença entre quem defende a escola bilíngüe para surdos e quem defende a inclusão com oferta da educação bilíngüe na escola comum. Na primeira, pelos movimentos surdos, existe um pensamento sobre a questão da cultura e do uso da LIBRAS e a segunda declara esse movimento como segregacionista e contrário a proposta inclusiva.

Damázio⁸⁹ elaboradora da Proposta de AEE para surdos, partidária da proposta da educação inclusiva, acredita que “a Língua de Sinais deve ser aprendida e praticada no atendimento educacional especializado, embora não deva ser usada para o aprendizado do Português, como segunda língua”. (2011, p. 8) e menciona as Doutoradas Perlin e Quadros pesquisadoras da educação de surdos, sobre suas concepções de escola inclusiva.

Perlin e Quadros (1997) também criticam a educação inclusiva, enfatizando as implicações lingüísticas e são enfáticas em afirmar a inviabilidade dessa possibilidade para as pessoas com surdez, baseadas em posições lingüísticas,

⁸⁹ Disponível em <<http://www.especialjr.com.br/aeepolemicas.doc>>. Acesso em: 22 dez. 2011

culturais, sociais e educacionais. Essas pesquisadoras acreditam que o fracasso das pessoas com surdez está relacionado, principalmente, à aquisição e uso da Língua de Sinais na escola comum.

Em outro momento, Damázio acrescenta ainda que:

Consideramos que a escola comum é a melhor escola para as pessoas com surdez. O agrupamento pelas deficiências baseia-se na padronização e essa referência prejudica o desenvolvimento de qualquer pessoa, pois suprime o contraditório, o ambíguo, o desafio provocado pelas diferenças. Alguns pesquisadores, como Sá (1997), afirmam que a escola inclusiva não atende adequadamente ao direito das pessoas com surdez, pois não oferece a elas o ambiente social e lingüístico adequado ao seu desenvolvimento e defende a escola para pessoas com surdez, principalmente nos anos iniciais. (DAMÁZIO, 2005, p. 110)

Nessa argumentação, vemos que Damázio não concorda com as colocações da professora Nídia de Sá, Doutora em Educação de Surdos, e faz duras e severas críticas a esta e outras respeitadas pesquisadoras da área:

Ser contrário à inclusão escolar de alunos com surdez, de acordo com nossa visão, é defender guetos normalizadores que, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes, sectarizam, homogeneízam a educação escolar. As pessoas com surdez e/ou alguns profissionais que atuam na sua educação, em alguns momentos, usam o discurso multicultural, defendem as identidades não fixadas, o pluralismo cultural, mas, enfatizam as relações de poder de um grupo majoritário de ouvintes sobre o grupo minoritário de pessoas com surdez. (2010, p. 02).

A autora se apóia em alguns autores para sua argumentação de defesa da inclusão. A partir de Pierucci (1999), sociólogo, ela aborda sobre a diferença, no entanto este autor não estuda e não pesquisa na área da educação de surdos, suas pesquisas estão mais ligadas ao campo da Sociologia da Religião. Como já coloquei anteriormente, a diferença pensada na perspectiva dos Estudos Surdos surge da construção histórica, lingüística e cultural dos surdos. Autores e pesquisadores renomados nos Estudos Surdos co-relacionam constantemente a diferença à identidade. Já vimos Melo (2010), Thoma (2009), Lopes e Veiga-Neto (2010) mencionarem por diversas vezes que a diferença marca e constitui o sujeito socialmente, sua diferença é pensada, repensada e retomada em lutas que ele mesmo faz, que ele próprio pede para que sejam reconhecidas. Damázio (2005, p. 113) traz um entendimento de que “limitar, restringir ou diferenciar uma pessoa pela sua deficiência ou diferença é uma forma de discriminação, que deve ser banida, assim como prescreve a Convenção de Guatemala, promulgada pelo Decreto 3.956/2001”. Embora a autora coloque

que a diferença deve ser respeitada, também é importante lembrar que obrigar alguém a fazer o que pensa ser certo é uma contravenção aos direitos da pessoa. Os sujeitos surdos, em uma perspectiva cultural constituem:

Um grupo que realmente investe na decisão de ser diferente. De transformar o anormal em normal no cotidiano da vida. É um jogo perverso que se instaura. Jogo entre o que é nossa invenção e o que inventaram sobre nós. Porque jogo inventado? É próprio do modernismo criar uma alteridade para o outro e obrigá-lo a segui-la. (PERLIN, 2008, p. 11).

Damázio também menciona a Dra. Solange Rocha⁹⁰(1997) quando essa diz que “não há mais tempo para pensar em ilhas, asilos, nos quais em nome da diferença, os surdos ficarão a parte” (DAMÁZIO, 2005, p. 110), usando estas palavras num entendimento de que os surdos devem ser incluídos. No entanto, estranhando tal comentário da Dra. Rocha busquei a referência dela citada por Damázio e não encontrei a revista Espaço disponível eletronicamente, provavelmente por ser de 1997. Assim passei a ler outros materiais da Dra. Rocha e em todos eles ela defende a escola bilíngüe e o não fechamento das escolas de surdos. Em outubro de 2011, a Dra. Rocha concedeu uma entrevista⁹¹ para o Blogspot de um vereador do Rio de Janeiro que contradiz totalmente a colocação de Damázio.

Qual sua opinião a respeito da Meta 4, do PNE, que universaliza o atendimento escolar dos estudantes com deficiência e não garante a permanência nas escolas especializadas e nas classes especiais da rede regular de ensino?

A rigor, é inaceitável apoiar os conteúdos da meta 4 para o Decênio 2011-2020, pois como está, não contempla o desenvolvimento de uma política linguística para os alunos surdos brasileiros, estando em contradição com o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais. Além disso, estabelece que as escolas especiais só podem oferecer Atendimento Educacional Especializado – AEE e não escolarização formal.

Há muitas escolas e centros especializados no Brasil que reúnem condições de ofertar escolarização aos surdos. É inaceitável a proposta de fechar escolas especiais e coibir a realização do ensino básico nesses espaços.

Nesse sentido, defendemos:

- A manutenção das escolas de surdos com projetos educacionais bilíngües (LIBRAS/Português).
- O desenvolvimento de políticas bilíngües para a criança surda.

⁹⁰ Solange Rocha, atual Diretora do INES, pesquisadora na área de História da Educação, escreveu sobre os 150 anos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, é responsável pelo acervo histórico do INES e presta assessoria às redes municipais e estaduais relativa às políticas públicas educacionais que envolvem sujeitos surdos.

⁹¹ Disponível em <<http://www.eliomar.com.br/2011/10/03/entrevista-solange-rocha-do-instituto-nacional-de-surdos-sobre-inclusao/>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

- A garantia da oferta de escolarização do aluno surdo, sempre que possível, em classes de alunos surdos, nas escolas regulares, assegurando o acesso ao currículo em LIBRAS.
- A expansão da oferta de cursos de formação de profissionais bilíngues para atuarem na educação de surdos.
- O desenvolvimento de projetos que visam a construção do conhecimento em LIBRAS.

É a favor da inclusão em turmas regulares?

Não se trata de ser a favor ou contra, mas de que maneira o aluno surdo, nos diversos contextos escolares, pode ter sua singularidade linguística considerada. (BLOG, 2011).

Retomando sobre os documentos entregues por Strobel e Rezende ao MEC que visam à instituição de uma comissão composta de profissionais do MEC e pesquisadores surdos e ouvintes, indicados pela FENEIS, esta insistência é para que haja um entendimento e uma visão de ambos os lados, que as questões sobre a educação de surdos seja discutida de forma realmente democrática.

O Decreto Federal nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 foi recentemente anunciado para resolver as questões específicas das Pessoas com Deficiência sobre a continuação das classes e escolas especiais e no que tange aos surdos há dois lados neste Decreto. Há a observância das necessidades dos alunos surdos a partir do Decreto 5.626/2005, no entanto o Ministro Haddad em entrevista diz que “a dupla matrícula é uma forma de somar possibilidades, e não de subtrair. Queremos oferecer as melhores condições possíveis para as crianças com deficiência” e novamente há um entendimento de que é necessário atender as especificidades, porém esta dupla matrícula não muda o currículo da escola e não discute as metodologias que devem atender os surdos na aquisição da sua primeira língua e no aprendizado da LP como segunda língua. Segundo Patrícia Rezende “a língua de instrução dos surdos continua sendo o português e é impossível dar aulas para surdos e ouvintes em línguas diferentes e ao mesmo tempo”. (FENEIS, 2011, p. 10).

Ainda para Quadros (2008) e Quadros e Campello (2010), aprender línguas distintas é positivo, pois numa perspectiva “aditiva”, ser bilíngüe, traz vantagens, como “poder”, “elasticidade cognitiva”, “flexibilidade social” e outras que favorecem a vida do sujeito bilíngüe na sociedade.

Então, refletir sobre as políticas de educação inclusiva é algo que necessita tempo e eu busco, neste trabalho, analisar como os professores do AEE vem trabalhando com o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos e como está ocorrendo este atendimento em escolas do RS, segundo os alunos surdos, professores e outros profissionais

que atuam na área. Não posso “negar” a necessidade de um ensino que possibilite trabalhar com um “planejamento lingüístico e pedagógico” (QUADROS, 2010, p. 41), mas também não é possível desconsiderar a falta de formação e que mesmo que a Lei e tantas literaturas nos apresentem possibilidades, existem lacunas que merecem atenção, especialmente no AEE para surdos.

A SEESP tinha objetivos voltados para os alunos com necessidades educacionais especiais e a SECADI está voltada para a diversidade e é nesta nova proposta que os surdos querem discutir sua situação de sair do âmbito da deficiência e passar para a diferença recebendo oportunidades de educação semelhantes aos grupos indígenas.

É possível perceber que na política de educação de surdos, há olhares diferenciados por parte da SECADI e da comunidade surda brasileira. Ambas se utilizam das leis, de conceitos e definições e as interpretam de forma diferente.

As políticas da SECADI estão voltadas para a diversidade e essa tende a generalizar os sujeitos classificados como membros de uma categoria, por exemplo, negros, índios, surdos, mulheres. Nesse sentido, podem ocorrer que sujeitos que pertencem a uma mesma classificação tenham divergências de opiniões sobre o que é melhor para a categoria toda. Por exemplo: embora cotas raciais tenham sido resultado de lutas dos movimentos negros, nem todos os negros concordam com elas. O mesmo acontece com os sujeitos classificados como “deficientes auditivos”, pois muitos foram subjetivados a se ver e se narrar como deficientes acreditando que devem ser como a maioria ouvintes, aprender a oralizar e estudar em escolas comuns, enquanto os surdos usuários da língua de sinais se vêem como diferentes e defendem as escolas bilíngües. Como as políticas educacionais são pensadas para categorias da diversidade e não para as múltiplas possibilidades de identidades existentes em uma mesma categoria, as divergências de opiniões se chocam e permanecem em constante lutas, prevalecendo, quase sempre, aquelas que atendem a uma maioria. No caso da educação de surdos, há muitos defensores, tanto ouvintes como deficientes auditivos, que se opõem as lutas dos surdos que lutam pela educação bilíngüe em escolas específicas para surdos e não na inclusão.

Para os surdos que defendem a educação bilíngüe, o problema da educação inclusiva e do AEE é que, embora essa coloque a importância da LIBRAS como L1 e a aprendizagem da Língua portuguesa como L2, na prática compreende-se que isso possa ocorrer com a presença

de um intérprete de LIBRAS durante as aulas comuns ou no contraturno e sabemos que isso não cria condições efetivas para uma educação para surdos que tenha a LS como L1.

O processo de diferenciação cultural coloca alguns em posição de inferioridade e outros em posição de superioridade. Nesse sentido, como tem sido discutido ao longo da dissertação, a cultura audista tradicionalmente diferenciou os surdos dos ouvintes entendendo que os primeiros são inferiores aos segundos. As propostas educacionais que temos hoje, entretanto, seja a de inclusão ou a da educação bilíngüe, são pensadas para a diversidade: a primeira pensa nos surdos como sujeitos que devem ser incluídos nas escolas comuns e ter atendimento complementar para que alcancem sucesso na sua escolarização; a segunda, defende que os surdos devem ser inseridos em contextos bilíngües o mais cedo possível para que tenham acesso a língua de sinais e uma educação bilíngüe que reconheça essa como a primeira língua dos surdos, além de outros aspectos como a cultura visual, o pertencimento a uma comunidade etc. Mas nenhuma delas poderá contemplar a todos os sujeitos e é nesse sentido que Skliar fala em uma (im)provável pedagogia da diferença.

As justificativas presentes nos discursos oficiais dos setores educacionais estão sendo, há anos, construídas sobre as bases do respeito às diferenças, mas observa-se uma total dicotomia entre o que é dito e a execução dessas políticas. Na prática, temos presenciado uma escola que tem reproduzido significações de forma cristalizada, e tentado tornar, com isso, a sociedade cada vez mais uniforme, padronizada. Ela tem se esmerado no abandono, anulação e rejeição às diferenças, embora tenha buscado rever, ao menos aparentemente, essa postura nas últimas reformas pedagógicas, por já não mais suportar o descontrole frente às diferenças (SKLIAR, 2003 apud DORZIAT, 2006, p. 5).

Se os documentos se alteram e demonstram por vezes diferentes perspectivas é importante conhecer e entender como isto vem se dando na prática educacional. É necessário que se contate e converse com aqueles que estão na ponta da ação, e é isso que apresento no próximo capítulo, buscando entender como os professores estão trabalhando com os alunos surdos no AEE, o que pensam profissionais de diferentes áreas da educação sobre este assunto e como os alunos relatam suas experiências em relação a LP em situações de inclusão e/ou no AEE.

5 O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Nesse capítulo, concentro as análises dos materiais que foram produzidos para atender ao objetivo geral dessa pesquisa, qual seja: analisar como professores entendem a proposta do AEE e os efeitos desses entendimentos no trabalho dos professores e na compreensão dos alunos surdos; como entendem a proposta do AEE e como esse atendimento está sendo oferecido em escola(s) que tem alunos surdos incluídos em turmas comuns, particularmente quanto ao ensino da língua portuguesa.

Para atender aos objetivos específicos de verificar como professores que trabalham com alunos surdos entendem a proposta do AEE e discutir essa proposta com eles, realizei entrevistas com professores e alunos surdos em escolas e analisei cartas que foram escritas por profissionais que atuam na área durante um curso de extensão promovido pelo Grupo de Pesquisa SINAIS (Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades) do qual participei⁹², durante o segundo semestre de 2011.

O curso, denominado *Memórias, Narrativas e Experiências na Educação de Surdos*, contou com a participação de 42 professores surdos e ouvintes que trabalham com surdos em escolas do Rio Grande do Sul e teve duração total de 60h/a, com encontros presenciais e atividades escritas não presenciais. Essas atividades se realizaram através da escrita de cartas sobre os temas de cada encontro. Um dos encontros, realizado no dia 16/11/2011, foi dedicado ao debate sobre *O ensino de Língua Portuguesa para surdos no Atendimento Educacional Especializado* e nele apresentei minha pesquisa. Foi solicitado aos professores que fizessem a leitura de textos sobre o tema e de documentos que orientam a Política de Inclusão e a formação de professores para o AEE.

As entrevistas foram realizadas em uma escola comum que tem alunos surdos incluídos ou turmas de surdos, para atender a outros dois objetivos específicos: saber que estratégias e recursos de ensino os professores utilizam para o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos e verificar qual a relação dos alunos surdos com a Língua Portuguesa escrita.

⁹² Grupo de Pesquisa SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades, sob a coordenação da minha orientadora e do qual participam outras colegas do mestrado e alunas da graduação da UFRGS como bolsistas de iniciação científica, além de outros pesquisadores convidados da área da educação.

Rosa Silveira, em texto sobre a pesquisa em educação, segue Alasuutari (1995) quando este trata sobre a perspectiva *fatista* (que se baseia pelos fatos) e a *da interação*. Segundo ela, na primeira perspectiva, a entrevista deve ter uma verdade originária, em que os fatos se provam através de várias perguntas feitas para a mesma pessoa ou da mesma pergunta se confirmando nas repostas de várias pessoas. No entanto, a perspectiva da *interação*, com a qual me identifico, procura observar a interação como objeto de análise: “entrevistador e entrevistado co-produzem a ‘entrevista em profundidade’” (ALASUUTARI, 1995 apud SILVEIRA, 2007, p. 122). Então, numa pesquisa da área da Educação, uma entrevista só pode ser entendida e só pode haver produção de sentido das falas enquanto “fenômenos sociais e culturais” (p. 122) em que ambos, eu e meus entrevistados, somos co-autores do trabalho.

Entendo que a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto (NELSON et al, 1995, p.9). Assim, a pesquisa exigiu que se fizessem entrevistas com os professores e alunos surdos para tentar entender como decorrem as práticas de aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua na sala do AEE na política de inclusão atual.

É importante lembrar que os Estudos Culturais não fazem julgamentos, mas observações da realidade em que se vive e que se está e que “[...] a prática particular de contextualismo nos Estudos Culturais envolve freqüentemente uma localização e um esforço de diagnóstico de uma conjuntura que consiste num enfoque na formação social como uma unidade ou totalidade articulada de modo complexo.” (GROSSBERG, 2008, p. 20).

O pensamento de Grossberg (2008) me fez perceber que os Estudos Culturais abordam o seu contextualismo de modo prático. O contexto traz em sua unidade complexa a história, e trato aqui a história dos surdos, porque ela é “sobredeterminada e contingente”, ela é constantemente estudada, definida e teorizada, fazendo, desfazendo e refazendo as relações, estruturas e unidades da realidade relacional e articulada. Por esta razão, a questão da inclusão de surdos na educação não pode ser “terminada ou encerrada para sempre”. (GROSSBERG, 2008, p.20).

Ainda quanto a entrevista, Silveira coloca que esta pode gerar “jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representação” (2007, p. 123), isto é, as relações entre entrevistador e entrevistado podem se desestabilizar, podendo acontecer variantes que levem os sujeitos a falar desta ou daquela maneira segundo um ou outro contexto. Para ela, a

entrevista é uma técnica que demanda uma discussão séria, não como um espelho da verdade, mas no curso das mudanças dos significados e dos discursos. Por exemplo, o AEE, que é uma política inclusiva, também está na experiência dos entrevistados de uma maneira significativa, localizada e temporalizada. Assim, as perguntas não serviram como formas fixas de adquirir as informações desejadas, mas como um roteiro mais ou menos presente que se soma às falas dos sujeitos na situação de entrevista.

Mas antes de realizar as entrevistas e buscar conhecer o trabalho realizado no AEE sobre o ensino da Língua Portuguesa (LP) para surdos, inicialmente precisava fazer um mapeamento dos municípios que ofertam este atendimento, então entrei em contato com a Secretaria de Educação do Estado que ficou de enviar por correio eletrônico a lista das escolas que oferecem o AEE, mas infelizmente, nunca houve este retorno. Tentei conseguir a relação de escolas que oferecem o AEE através de um contato por meio de ofício, com a FADERS⁹³, por se tratar de uma Fundação que oferece formação de profissionais em AEE, mas também não obtive resposta. Participei no *I Seminário de Políticas Públicas da Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul*, realizado em setembro de 2010, na UFRGS e neste evento vários representantes dos municípios fizeram relatos de experiência sobre o funcionamento do AEE e para os quais perguntei sobre o AEE para surdos. A maioria dos municípios colocou que o AEE trabalha mais com ensino de LIBRAS, os participantes mencionaram a inexistência do ensino da LP como segunda língua e colocam que isto se deve a falta de formação de profissionais para área de ensino de LP para surdos.

Também tentei fazer um mapeamento das escolas através de pesquisas de dados sobre o senso escolar no RS na internet⁹⁴, com o objetivo de localizar as escolas que tenham o AEE, mas tive muita dificuldade de encontrar estas escolas. Colegas do grupo de pesquisa também me ajudaram nesta busca e finalmente encontramos uma escola no município de Capão de Canoa. Contatei a escola para saber se havia mesmo o AEE e mais precisamente se havia o ensino de LP como segunda língua para surdos. Com a resposta afirmativa deste atendimento, imediatamente agendei uma visita e posteriormente entrevistei profissionais e alunos deste espaço escolar.

⁹³ Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PcD e PcAH no Estado do Rio Grande do Sul.

⁹⁴ Disponível em <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp>>. Acesso em: 27 fev. 2011.

A Escola Manoel Medeiros Fernandes oferece o Ensino Fundamental, possui 600 alunos e há um link do MEC considerando a escola referência de inclusão no país⁹⁵. Os alunos *com necessidades educacionais especiais* (NEE's) são atendidos no contra turno das aulas na sala de AEE na própria escola. De acordo com o blog, a escola garante “acesso, permanência e sucesso” aos alunos incluídos e dispõe de educadores especiais, que exerce função semelhante ao intérprete de LIBRAS. A função destes educadores é “oferecer apoio articulado ao Professor Regente da sala de aula regular em relação às adaptações curriculares necessárias para que o aluno com NEE's atinja os mesmos objetivos de sua turma”. Quanto à formação do educador especial que trabalha diretamente com alunos surdos, se exige formação na área de educação onde atua e na função que exerce, além da fluência em LIBRAS.

Ainda conforme o blog, os profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais do AEE precisam ter formações específicas:

O professor atuante na educação especial deve ser habilitado na área específica de atuação tendo conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área que desempenha sua função. Em relação, ao atendimento do aluno surdo, o professor deve ser fluente em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)⁹⁶.

Em relação às funções dos profissionais, consta que:

É papel do Educador Especial mediar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com NEE's através de recursos educacionais e de estratégias de apoio [...].

Na sala de aula regular, o Educador Especial objetiva mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência mental, visual e surdos, atuando cooperativamente com o professor regente da turma, adaptando o material curricular e avaliativo, utilizando o bilingüismo (primeira língua L1- Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e segunda língua L2 - Língua Portuguesa escrita) como forma de compreensão e assimilação do aprendizado para o aluno surdo⁹⁷.

E com relação ao atendimento, é possível verificar como esse é oferecido a cada aluno. No caso do surdo matriculado que não tem conhecimento de LIBRAS, esse:

[...] deve receber atendimento em sala de recursos para o aprendizado da Língua e [ser] inserido na turma regular após ter domínio de acordo com os níveis lingüísticos (QUADROS, 1998) e demonstrar conhecimentos

⁹⁵ Disponível em: <<http://escolamanoelmedeiros.blogspot.com>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

⁹⁶ Idem.

⁹⁷ Idem.

suficientes em LIBRAS, a fim de estruturar e acompanhar a série na qual será incluído⁹⁸.

A partir destas especificações para os alunos, a escola informa que os alunos com necessidades educacionais especiais “freqüentam turmas regulares, com apoio de Educadores Especiais em sala de aula. Em turno inverso recebem ensino complementar na sala de recursos multifuncional⁹⁹”.

Tendo esta escola como referência para iniciar minha pesquisa, os sujeitos que foram entrevistados em Capão da Canoa estavam em uma zona litorânea distinta da realidade da capital, tendo outras experiências diversas com a identidade e com a cultura surda. Transcorrido três anos desde o surgimento da proposta do AEE, em 2007, busco então verificar como esse atendimento está acontecendo nessa escola, particularmente quanto ao ensino da Língua Portuguesa para surdos.

Embora minha intenção durante a elaboração da minha proposta de Mestrado fosse pesquisar três escolas, infelizmente não obtive sucesso e conto apenas com a Escola M.M.F. de Capão da Canoa que se dispôs a colaborar com a minha pesquisa. No entanto, a escola possui apenas uma professora no AEE para surdos, o que provocou a minha procura por outra estratégia que pudesse fundamentar meu trabalho.

Soube que a Escola Rosário em Santa Cruz do Sul também tinha o AEE, contatei a escola e agendei uma visita. Ao chegar lá conversei com uma professora que esclareceu que a escola possui classes especiais de surdos no Ensino Fundamental e inclusão no Ensino Médio, sendo que ela é professora da classe especial e intérprete de LIBRAS da inclusão. A professora ressalta ainda que o AEE que existe na escola não faz atendimento para os surdos, apenas quando esses têm deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Fiz uma entrevista com ambas as professoras – a da escola de Capão da Canoa e a da escola da Santa Cruz do Sul – sobre a temática da inclusão, focando na aprendizagem de segunda língua para os surdos.

Com relação aos alunos surdos que são atendidos no AEE, também fiz entrevista com 3 alunas que são atendidas na Escola M.M.F. de Capão da Canoa, nas quais elas relataram suas dificuldades e as aprendizagens no AEE.

⁹⁸ Disponível em: <<http://escolamanoelmedeiros.blogspot.com>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

⁹⁹ Idem.

Nas próximas sub-seções trago estas entrevistas e as cartas e as análises de forma reflexiva relacionando com as noções de cultura, identidade, diferença e diversidade na perspectiva dos Estudos Culturais já tratados anteriormente.

5.1 A PROPOSTA DO AEE PARA SURDOS: O QUE RELATAM OS PROFESSORES DA INCLUSÃO SOBRE ESTE ATENDIMENTO?

A inclusão é uma realidade cada vez mais constante na educação de surdos. Para tanto, como já coloquei anteriormente, o MEC propõe o AEE para surdos, coloca que esse deve ser realizado no contraturno da escola inclusiva, que o aluno deve ir diariamente e que o atendimento deve acontecer em três momentos: ensino de LIBRAS, ensino em LIBRAS e ensino da LP como segunda língua.

Para verificar como vem sendo oferecido o AEE para surdos, como também já coloquei anteriormente, realizei entrevistas com duas professoras, uma do AEE e outra de classe especial que também é intérprete de inclusão. As perguntas foram feitas de forma diferenciada pela realidade profissional de cada uma. Seguindo um roteiro de perguntas (ANEXO C), de entrevista semi-estruturada, busquei realizar questionamentos para além das perguntas previstas, de acordo com as respostas que foram sendo dadas pelas professoras. Ressalto que as perguntas foram filmadas em LIBRAS e depois traduzidas para a língua portuguesa escrita. É importante ressaltar também que as duas professoras concordaram com o uso de suas respostas nas análises da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Informado (ANEXO A) ¹⁰⁰. Para identificar as professoras utilizei a primeira letra do nome delas.

Professora Aline é formada em Educação Especial na área de surdez pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM em 2002. Durante o período da faculdade, ela coloca que aprendeu muita coisa sobre surdos, iniciou seu contato com a Associação de Surdos de Santa Maria, sempre esteve em contato com eles, interagindo, participando das festas. Neste contato constante aprendeu muito, inclusive a respeitar ainda mais os surdos. Ela

¹⁰⁰ Todas as entrevistas foram autorizadas através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos entrevistados (modelo em anexo), os quais estão sob minha responsabilidade.

tem 2 cursos de capacitação à distância: um de Especialização com 180h em AEE – Pessoa com surdez, oferecido pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e outro também sobre AEE para surdos oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

A professora trabalha há anos com alunos surdos na inclusão, já trabalhou em escola de surdos em Santa Maria, mais tarde, prestou concurso público para educadora especial em Capão da Canoa, atuando na escola Manoel Medeiros Fernandes desde 2006. Até 2010 ela exerceu a função de educadora especial e em 2011 passou a prestar serviço exclusivo de 40 horas no AEE.

Professora Aline trabalha todos os dias de manhã, atende alunos surdos e também alunos ouvintes com dificuldades de aprendizagem, mas o maior atendimento é com os surdos. Ela é a única professora que trabalha os três momentos do AEE com surdos. Ela menciona a falta de profissional para o AEE e a ausência de professor surdo, mas acredita que futuramente poderá acontecer.

A proposta do AEE para a educação de surdos coloca que o atendimento em LIBRAS deve ser feito por professor especializado (DAMÁZIO, 2007. p. 27), o ensino de LIBRAS deve ser realizado por professor ou instrutor (preferencialmente surdo) (p. 32) e que o ensino da LP deve ser trabalhado por um professor formado na área de LP que conheça os pressupostos lingüísticos dos surdos (p. 38). No entanto, quando se trata da LP como segunda língua para surdos é necessário se remeter ao Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, Art. 11 inciso II que coloca que o MEC deve promover cursos de graduação de “licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos”. Recentemente, o Decreto 7.612 de 17 de Novembro de 2011¹⁰¹ apresenta, no eixo de educação, a criação de 12 cursos de Pedagogia com ênfase em educação bilíngüe e 27 cursos de Letras/LIBRAS, mas não há menção sobre a Licenciatura de ensino da LP como segunda língua. Entendo que para o ensino da LP para surdos deve ser oferecida uma formação específica, visto que é importante para o aluno entender a segunda língua a partir da sua primeira língua, a de sinais. Nesse sentido, algumas propostas já vêm sendo pensadas há vários anos, como a que lemos nas palavras de Salles et al:

Com um olhar lançado para o futuro e, conseqüentemente, com a intenção de contribuir para projetar a língua portuguesa no mundo, o Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV) da

¹⁰¹ Disponível em <<http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/publicacoes/arquivos/campanha-viver-sem-limite>>. Acesso em: 08 nov. 2011.

Universidade de Brasília tomou, a partir do ano de 2000, medidas na área educacional, de acordo com os fins acadêmicos de sua responsabilidade, que é o ensino da língua portuguesa. O LIV tem, como objetivo principal, a pesquisa conjunta, que conduza os especialistas a desenvolverem métodos e técnicas adequados ao ensino da Língua a comunidades que não têm o português como língua materna. Essa responsabilidade se situa no âmbito da Licenciatura em português do Brasil como Segunda Língua, curso com objetivos definidos. Um deles, e principal, é a formação de professores de língua portuguesa para ensinar o Português do Brasil - língua, literatura e cultura - a falantes e usuários de outras línguas. (2002, p.32).

É possível perceber que o MEC vem propondo desde 2002 cursos para a formação do professor de segunda língua e é interessante que o material de formação para o AEE - versão 2007, não fala sobre o uso de LIBRAS. Já em seu DVD recomenda “a não utilização de língua de sinais para ensinar o português, pois o uso da LIBRAS em detrimento do ensino da Língua Portuguesa seria, antes de tudo, um equívoco teórico e irreparável, visto que ambas são línguas distintas, com gramática e regras próprias que as justificam”. Três anos depois, na versão em 2010 do material de formação para professores do AEE, lemos que “para o ensino da língua portuguesa escrita o professor não utiliza a LIBRAS, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado”. E ainda “é previsível que o aluno utilize a interlíngua¹⁰² na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao professor mediar o processo de **modo a conduzi-lo a diminuição gradativamente** desse uso”. (AEE, 2010, p. 20, **grifo meu**).

Mas será que nós, surdos, podemos compreender através da oralidade ou escrita os diferentes gêneros complexos? Não seria considerar os surdos incapazes de compreender esses gêneros? Então pensemos um pouco sobre como os ouvintes aprendem um segundo idioma. Os ouvintes brasileiros que são usuários da língua portuguesa e iniciarão a aprendizagem do inglês, poderão aprender o inglês sem a mediação de sua língua materna?

A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência. A instrução deve privilegiar a 'visão', por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos. É preciso que os profissionais envolvidos com o ensino de língua portuguesa para surdos, conscientes dessa realidade,

¹⁰² Para Salles et al. (2002, p. 103) a interlíngua é uma “nova concepção do aprendiz e da língua” em que “surge um tratamento de erros não mais como uma manifestação não-desejada, que deve ser de todo abolida, mas como um fenômeno que faz parte da construção gradativa de aproximação do sistema da nova língua a ser aprendida”.

predisponham-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam ao surdo usufruir do seu direito de aprender com igualdade, entendendo-se, no caso do surdo, que para ser 'igual' é preciso, antes, ser diferente (FARIAS, 2001 *apud* SALLES, 2002, p. 47).

É importante pensar sobre o ensino de segunda língua especialmente quando tantas teorias falam de formas diversificadas e até divergentes sobre a melhor forma de efetivá-la.

Com relação ao que coloca o material de formação sobre o ensino da LP, a professora Aline diz:

eu acho errado, por que não está se pensando o bilingüismo. O que é bilingüismo? É primeiro LIBRAS e segundo português escrito. Nunca oralização, isto é antigo, hoje não, o ensino de português é você mostrar a palavra, pensar sobre ela e usar o sinal, pensar o significado, traduzir, pensar na gramática, pensar no sinal e dizer a palavra deste sinal, precisa perguntar qual sinal? Pedir para contar uma história, por exemplo, tem vocabulário de LIBRAS e depois escrever o vocabulário, sempre fazendo associação de palavra e sinal, isto é muito importante. Não tem como oralizar, como? Nunca, isto não é próprio dos surdos. Não tem nada a ver, agora para o DA¹⁰³, que ouve e escuta um pouco, é diferente. Mas aqui no AEE só tem surdos que sabem e usam a LIBRAS, eu uso a LIBRAS para ensinar português. O ouvinte ouve o português, é diferente do surdo. Tem o grupo de DA que oraliza, tudo bem é respeitado, mas o surdo profundo usa a LIBRAS, não tem como oralizar, não tem objetivo, não existe aquisição, o surdo não percebe desta forma, oralizar uma palavra não tem sentido, acho que o grupo de surdos só usa LIBRAS, é pensar o blinguismo, o surdo sinalizar e depois transpor isto para a escrita, traduzir as palavras. Não tem como pensar diferente, não tem como pensar a oralização, acho que é um desrespeito contra a cultura, contra o surdo, não acredito na oralização, que é um fracasso.

É possível perceber que a professora do AEE expõe sua opinião de forma crítica e contrária a proposta do AEE sobre o ensino de LP para surdos, ela própria identifica que a melhor forma de ensinar a segunda língua para surdos é a partir da sua língua natural.

A professora relata que faz atendimentos diferenciados aos surdos, os alunos são atendidos individualmente em dias agendados e coletivamente na sexta-feira pela manhã. A professora coloca também que o atendimento individual é necessário por que as dificuldades são diferenciadas, os alunos vão ao AEE por terem dificuldades em disciplinas específicas, como português e matemática.

A professora Aline deixa claro que atende somente as disciplinas em que os alunos se encontram com dificuldades, porém o AEE trata do ensino no contraturno como complemento

¹⁰³ Pessoa com Deficiência Auditiva.

para as aulas na sala de aula inclusiva, ou seja, todo o conteúdo aprendido deve ser “revisado” no AEE (AEE, 2007, p. 39), para que o aluno possa acompanhar em sala de aula.

Ela reconhece que o certo, conforme a orientação do AEE, é que estes alunos sejam atendidos todos os dias, porém garante que isto não é possível, visto que muitos moram longe da escola e precisam do transporte escolar para se deslocar entre a casa e a escola. A professora relata, ainda, que para muitos alunos é cansativo ficar o dia todo na escola, além de que, em época de prova, eles precisam estudar à tarde; outros trabalham. Comenta que antes o funcionamento do AEE para estes alunos se fazia de três a quatro dias na semana, mas as mães não queriam mais porque era cansativo e também desejavam ficar junto com seus filhos em casa.

A professora considera que o atendimento no AEE é complicado, porque na inclusão o professor “precisa saber o que o surdo precisa e fazer projetos individuais, saber o que cada um precisa”. Ela traz o exemplo de uma aluna que vai 3 vezes na semana “para aprender português, ela precisa aprender, memorizar as palavras, ela está quase se formando e precisa aprofundar o conhecimento em português, mas foi feito um projeto antes”.

O material de formação para o AEE coloca que a Professora de Língua Portuguesa deve revisar “os conceitos curriculares em Língua Portuguesa escrita” (p. 39). Ao ler esse trecho logo me pareceu uma dica de reforço/repetição em que para o aluno surdo é necessário atividades que reforcem sua aprendizagem, ou, em outras palavras, creio que esse pensamento leva a um aluno que deve memorizar, pois não aprende naturalmente como os ouvintes. Mas de acordo com a proposta do AEE (2007), a idéia é justamente esta: o aluno surdo não aprende naturalmente como o aluno ouvinte.

Neste atendimento, a professora de Língua Portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológicos, sintáticos e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá à organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes. (DAMÁZIO, 2007, p. 40)

Esta afirmação na proposta do AEE é infundada, visto que pelo uso da LIBRAS os surdos conseguem aprender e abstrair naturalmente. Assim como um ouvinte aprende e abstrai pela recepção auditiva, com os surdos isso ocorre pela visualidade. Se é tão difícil

trabalhar a LP com os alunos surdos em sala de aula, que acabam por necessitar da complementação em AEE, não seria interessante fazer o que Salles propõe?

A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência. A instrução deve privilegiar a 'visão', por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos. 'É preciso que os profissionais envolvidos com o ensino de língua portuguesa para surdos, conscientes dessa realidade, predisponham-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam ao surdo usufruir do seu direito de aprender com igualdade, entendendo-se, no caso do surdo, que para ser 'igual' é preciso, antes, ser diferente (SALLES, 2002, p. 47).

A professora Aline considera importante que o professor do AEE perceba as necessidades do aluno:

Não é possível pensar só na Lei. Eu sei, eu conheço a Lei, mas eu preciso focar no que o aluno precisa, o que é importante para ele, para a vida dele... não é só Lei, Lei, eu sei disso, mas eu não tô falhando com a minha profissão ou com conteúdo a ser ensinado, não acho isso. O objetivo foi alcançado, foi pensado um projeto individual, um projeto que olhe para a necessidade do aluno. Ensinar a fazer trabalhos, pensar o objetivo certo para cada um, respeitando eles enquanto surdos.

É possível perceber em sua fala que o trabalho acaba se remetendo a diferença e a singularidade, pois não pode ser feito no coletivo, apenas de forma individual.

Ela coloca esta afirmação devido a sua experiência como educadora especial em sala de aula de inclusão, pois atuava como intérprete e professora ao mesmo tempo. Ao ser perguntada se o professor de LP usava estratégias de ensino dos conteúdos específicos de português como segunda língua para os surdos durante o período em que ela foi educadora especial, Professora Aline responde que durante esta disciplina ela desempenhava este papel, ou seja, levava o dicionário trilingue e materiais adaptados conforme a aula que seria dada, interpretava e mediava no processo de construção das atividades utilizando estratégias de ensino que melhor se aplicasse aos surdos

Sobre o atendimento que realiza atualmente, a professora relata que atende 5 alunos surdos com idades e séries diferentes. A professora coloca a importância do convívio destes surdos e para isso promove encontros todas as sextas-feiras, onde ela trabalha com o ensino de LIBRAS, fortalecendo a cultura surda através de filmes, contação de história, leitura,

ampliação de vocabulário, jogos e outros recursos, fazendo comparações de diferentes sinais usados pelo grupo de surdos e os sinais usados em outros lugares. Para ela isso favorece a troca de conhecimento.

Com relação ao ensino de LP a professora diz que se utiliza de comparações da gramática da LIBRAS com a gramática do português:

primeiro vemos as palavras individualmente e depois vemos a estrutura, vemos os verbos, artigos definidos como O, A, Os, As, trabalhando também com as preposições como EM, PARA, mesmo que não se use, é importante saberem e conhecerem que palavras são estas que está na estrutura da frase. Também usamos o vídeo do INES, materiais da editora Arara Azul, usamos muito material de pesquisa, jogos, fazemos uso da tecnologia através da internet, uso de CDs em LIBRAS, todo este material é trabalhado sempre comparando o que é LIBRAS e o que é Português. Sempre comparando sinal com a palavra, por exemplo, uso recursos de imagem para explorar a visualidade.

Esta forma da professora trabalhar o ensino de LP é contrária ao que o AEE propõe, pois no AEE há um entendimento de que os surdos devem aprender a estrutura pura de LP com todas as regras gramaticais. Não discordo, porém entendo, assim como a professora Aline que a lingüística contrastiva poderia ser complementar, e penso que não só no AEE, mas também em sala de aula, visto que o AEE coloca a importância do professor da sala de aula comum conhecer sobre o aluno surdo e sua língua.

Ao ser perguntada sobre como são convencionados os sinais específicos da LP como verbos, substantivos, adjetivos, advérbios, a professora Aline diz que o grupo criou um dicionário de LIBRAS no AEE e depois foi estendido a sala de aula. O que percebo é que com a ausência de um material que padronize sinais específicos da LP, os professores acabam convencionando sinais com os alunos a fim de que eles tenham clareza do que estão aprendendo, no entanto cada escola convencionam seus próprios sinais, porque não há um material visual, não há encontros, fóruns que possam criar e padronizar estes sinais. Pode parecer que a LIBRAS não tenha um vocabulário extenso, mas é preciso considerar o seu tempo de reconhecimento e oficialização e também o recente ingresso de surdos na universidade, os grupos de discussão sobre educação de surdos, tudo na área é muito recente. Há poucos anos grupos de surdos da área de informática, matemática, esporte passaram a se reunir para a criação oficial de sinais específicos. Acredito que se faz urgente a criação de sinais específicos, também, em LP.

Esta entrevista com a professora Aline foi de grande importância e proveito e foi possível analisar muitas situações.

A partir da entrevista feita com a Professora I, da Escola Rosário de Santa Cruz do Sul, também é possível fazer algumas análises, visto que ela atua em classe especial com alunos surdos no Ensino Fundamental e atua como intérprete de LIBRAS no Ensino Médio. As perguntas não foram as mesmas para esta professora por se tratar de uma realidade diferente e foram feitas de forma espontânea, sem roteiro de questões.

A professora I. tem formação em Letras Português/Literatura e curso de Capacitação em Educação de Surdos pelo Centro Universitário La Salle- UNILASALLE. Fez muitos cursos básicos de LIBRAS, mas só aprendeu a se comunicar no contato com os surdos, o que a ajudou a se desenvolver mais rápido. Começou a trabalhar com surdos em 2001, quando foi professora de uma turma da 5ª série. Atualmente, leciona na Escola Rosário de Santa Cruz do Sul, para turmas de surdos de 5ª a 8ª série no turno da manhã. As turmas são pequenas, tendo entre 3 e 7 alunos em cada uma. No 3º ano do Ensino Médio atua como intérprete de LIBRAS em uma turma de inclusão, com três alunos surdos.

Ao ser perguntada sobre o AEE para os alunos com os quais ela trabalha na inclusão, a professora I informou que não há AEE para surdos (apenas quando esses tem outras deficiências ou dificuldades de aprendizagem). O argumento para isso é que a escola disponibiliza sala de recursos e inclusão com intérprete, assim esse atendimento se restringe aos alunos com deficiência. Ela coloca que os surdos deveriam ficar separados dos ouvintes “porque a comunicação é muito particular e muito diferente”. Para ela, a experiência de anos com surdos a faz acreditar que os surdos precisam de um atendimento mais individualizado. Ela conta que há um pensamento de que o intérprete é a solução para inclusão, mas na verdade, para ela, a inclusão deve acontecer desde a infância, desde a alfabetização. Segundo a professora I, a criança surda que não adquiriu linguagem não pode somente ter um intérprete de LIBRAS em sala de aula, isto não garante a aprendizagem.

A professora I relata ainda que não há disciplina de LIBRAS no currículo da escola, ela acredita que isso ocorre pela não obrigatoriedade desta disciplina no currículo. Para ela, o ensino ideal para os surdos é na escola bilíngüe porque o professor pensa em propostas de aula para surdos, direcionados as necessidades deles. E na inclusão, ela coloca que o professor não pensa em como ensinar o surdo, pois sempre tem mais ouvintes do que surdos e os professores se preparam para a maioria, no caso da sala de aula comum a maioria é de alunos

ouvintes. Quando a turma é só de surdos se pensa em como ensinar para eles, se pesquisa para ensinar os surdos, ensinar no jeito dos surdos, para os surdos.

A professora fala sobre a sala de aula inclusiva e comenta que os professores sabem que tem alunos surdos inclusos, sabem que tem um intérprete, mas sempre organizam, preparam aulas pensando mais nos ouvintes, os conteúdos não são pensados para as especificidades, como o ensino da LP, conforme já mencionaram Strobel e Rezende (2011) em referência apresentada anteriormente por mim nesse texto. A professora coloca que como intérprete ela não deveria, mas acaba tendo que explicar o conteúdo. Alguns professores até usam recursos visuais para mostrar o conteúdo, mas normalmente as explicações são voltadas para os ouvintes, com exemplos do seu cotidiano. A professora acredita que os professores pensam que os alunos surdos têm uma intérprete e é esta que explica o conteúdo.

Ao ser perguntada sobre os professores da sala de aula inclusiva e como exercem seu trabalho com os alunos surdos, a professora I diz perceber que os professores não sabem como ensinar os surdos, eles ensinam como se todos fossem ouvintes, porque o professor não sabe, não conhece a cultura surda, não sabe o jeito como o surdo aprende, principalmente sobre a língua de sinais, é difícil pensar e fazer uma aula que atenda as necessidades dos surdos. Strobel e Rezende (2011), também colocam esta realidade, e suas colocações são sempre em representação as críticas e sugestões da comunidade surda. A professora expõe sua opinião com relação ao ensino bilíngüe e diz que por sua experiência com surdos, uma turma só de surdos favorece a organização de aulas que explorem as capacidades dos alunos.

Porque na inclusão é difícil todos os professores conhecerem, os professores não pensam só como ensinar surdos. Eu acho que o bilingüismo, uma escola bilíngüe é o melhor para os surdos aprenderem. Porque o professor vai pensar como explicar, vai fazer atividades e vai avaliar dentro da cultura surda, da forma como o surdo aprende. Eu acho melhor. E eu também percebo que os surdos querem isso, pelas lutas, eles têm vontade de ter aulas em LIBRAS.

Sobre a LIBRAS como disciplina na grade curricular da escola, a professora diz que esta disciplina é oferecida apenas para os anos finais do Ensino Fundamental, o que foi uma conquista da atual e única professora de LIBRAS da escola, que é surda e tem feito muitas discussões a respeito da importância da LIBRAS na escola. A Professora I explica que nos anos iniciais não é oferecida a disciplina, por ser um trabalho unidocente, mas que a professora de LIBRAS vem batalhando para tornar isto possível, favorecendo que as crianças aprendam a língua desde pequenas. A professora I coloca também a situação das crianças

surdas que precisam da sua língua natural para se desenvolver “porque muitas delas chegam à escola sem LIBRAS e elas não usam a LIBRAS em casa”. Na escola bilíngüe, a criança constitui a identidade surda quando entra em contato com outros surdos. No entanto, na inclusão, a criança surda precisa de referenciais desta identidade e não tem outro aluno que saiba e faça uso da LIBRAS, um professor surdo ou um currículo que trate de suas especificidades e favoreça a sua construção identitária. Retomando a defesa de SILVA (2008, p.56) é muito importante que haja mudança no currículo, que a LIBRAS e LP estejam inseridas neste currículo. No Ensino Médio, a disciplina de LIBRAS é ministrada apenas para os 1º e 2º anos, os surdos que estão incluídos nesta turma também participam da disciplina, mas a professora não soube dizer como a LIBRAS é trabalhada nestas turmas. O que realmente é trabalhado com os alunos surdos que já adquiriram esta língua? A professora relata uma experiência que teve no ano de 2010 em que durante a disciplina de LIBRAS os alunos surdos participavam junto das aulas de ensino básico da LIBRAS, pois não podiam ser dispensados e nem separados da sua turma.

Refletindo sobre as entrevistas com estas professoras, me coloco numa posição crítica reflexiva em que compreendo os inúmeros desafios de se ofertar a educação para estes alunos surdos, e sabendo das diversas situações dentro destas duas realidades.

Penso que seria interessante primeiro, a exemplo da Professora Aline, que na alfabetização, em vez do intérprete fosse um educador especial, ou que no momento de conteúdos específicos como a LP este educador especial, com formação na área, pudesse ser também o professor deste conhecimento, proporcionando recursos e explicações que favorecessem o entendimento do conteúdo apresentado pelo professor da sala de aula, de forma paralela no momento da aula. Outra possibilidade seria de ter, além do professor e do intérprete, o mediador/educador da segunda língua. Meserlian (2009) coloca que para uma inclusão de qualidade é necessário investir na formação dos professores, no currículo escolar, na inserção da LIBRAS como disciplina curricular e no funcionamento do atendimento educacional especializado dentro da escola. É interessante que a autora menciona os professores de apoio, que além de interpretar (LIBRAS/Língua Portuguesa) também orientam o processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Se a escola disponibilizasse em seu currículo a LIBRAS como L1 para surdos e LP como L1 para os ouvintes, e a LP como L2 para surdos e LIBRAS como L2 para os ouvintes,

se estas fossem disciplinas efetivas, não haveria a necessidade da dupla matrícula de alunos sendo atendidos em contraturno.

Assim os alunos surdos teriam acesso ao conhecimento da sua língua na disciplina de LIBRAS aprofundando o conhecimento desta primeira língua e teriam a disciplina de LP como segunda língua dentro do seu horário de aula, do mesmo modo como é ofertado o ensino de Língua estrangeira para os ouvintes. No caso da escola Rosário, a disciplina de LIBRAS seria como a “língua estrangeira”. Há tanto para pensar para uma inclusão mais efetiva.

5.2 O QUE DIZEM OUTROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUE TRABALHAM COM SURDOS EM DIFERENTES CONTEXTOS SOBRE O AEE?

Para que tivesse mais dados para minha pesquisa, analisei as cartas que foram escritas no curso Memórias, Narrativas e Experiências na Educação de Surdos. Os professores que realizavam o curso autorizaram, a análise e o uso deste material para minha dissertação, através do Termo de Consentimento.

A atividade previa que cada colega, matriculado no curso, escrevesse uma carta e a endereçasse a outro colega expondo seu ponto de vista sobre este tema. Depois da carta elaborada o tema era apresentado pela pessoa que o sugeriu e responsável pela apresentação do mesmo em um dos encontros. Assim, fiquei responsável por tratar sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos no AEE. Depois da minha exposição juntei as cartas, li e selecionei oito cartas as quais analiso alguns pontos que me chamaram a atenção e provocam alguns questionamentos que compartilho aqui.

Alerto que nem todas as cartas tratam especificamente do AEE, mas de como o ensino de LP vem sendo trabalhado em sala de aula nas escolas bilíngues, como um trecho retirado da carta da Professora Gabriele, que é professora de surdos no ensino médio e intérprete de LIBRAS no ensino superior:

o maior desafio enfrentado pela escola ainda é o ensino da Língua Portuguesa. Mesmo havendo um avanço muito grande no conhecimento produzido em *Língua de Sinais* e da adoção desta como língua de instrução na escola, a Língua Portuguesa continua representando uma grande dificuldade tanto para professores quanto para alunos.

O desafio, de ensinar LP para surdos, mencionado pela professora, nos traz a reflexão de que se na escola bilíngüe¹⁰⁴ existem dificuldades, o que resta para o AEE? Conforme Salles (2002) havia um programa que se preocupava com este ensino e reunia várias ações em defesa da LP como segunda língua, mas não só para surdos como também para “falantes – nacionais ou estrangeiros – de outras línguas” (p. 33). O mais interessante é que o GT – Grupo de Trabalho, denominado GT LIV - *Comunidades de Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS) que já mencionei, surgiu exatamente para resolver os problemas lingüísticos de pessoas que não tinham o português como língua materna.

Penso que o comentário da Professora Gabriele nos oferece muitas reflexões, visto que numa escola onde a língua de instrução é a LIBRAS e todos os dias os alunos em contato com ela apresentam dificuldades, o AEE no meu entendimento deve ter muito mais dificuldades, visto que ele só ocorre no contraturno e em alguns momentos.

Na carta a seguir percebemos uma defesa do ensino de LP para os alunos surdos. Essa carta foi escrita por uma professora que trabalha em uma turma de Educação Infantil onde está matriculada uma menina surda em turma de ouvintes. A menina surda frequenta o AEE em outra escola duas vezes por semana e a professora do AEE visita a escola infantil uma vez por mês para ensinar alguns sinais para a turma e professores. Na carta também é colocado que o AEE favorece esta menina ao contato com a LIBRAS e com outros surdos. Na carta, é possível notar que parece haver um desconhecimento de como o AEE vem trabalhando este ensino.

A Língua Portuguesa, para ter uma boa compreensão, é fundamental a frequência do aluno surdo em sala de aula, juntamente com o AEE em horários contrários da aula, se tornando um melhor ensinamento na língua Portuguesa. (Professora Charlise)

104

As escolas bilíngües ainda não estão formalmente constituídas, ainda são oficialmente escolas especiais. No Brasil só existem duas escolas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental de surdos bilíngüe Salomão Watnick, pioneira desde 2008 no RS e a Escola Municipal de Ensino Bilingue para Surdos em 2011 em SP, que possuem uma política de ensino bilíngüe oficialmente registrado em documentos. No estado de SP o diário oficial anuncia o Decreto Municipal nº 52.785/ 10.11.11 que transforma 6 escolas municipais de educação especial em escolas bilíngües para surdos.

O que me provoca nesta citação da Professora Charlise é o que deve ser melhorado, se o ensino de LP em sala de aula é trabalhado como primeira língua para os alunos ouvintes e não como segunda língua para os surdos. Neste sentido, o AEE não estaria melhorando e sim complementando um ensino que este aluno não teve.

A importância do aprendizado na Língua Portuguesa é para que o aluno surdo consiga um bom desenvolvimento e aprendizagem numa escola regular, tornando assim uma boa inclusão, sentindo-se á vontade, participando, contribuindo com seus conhecimentos e vivências para o grupo, mas também para que isso ocorra o professor tem de ter um maravilhoso relacionamento entre professor e aluno (vice-versa). (Professora Charlise)

A Professora Charlise parece ter um olhar positivo sobre o AEE, trazendo questões de participação, convivência e relacionamento entre aluno incluído, alunos e professores. Porém, reflito sobre isso da seguinte forma: a participação se dá a partir do momento em que há entendimento e aprendizagem dos conteúdos ensinados, a convivência deveria ser direta e não mediada por um intérprete de LIBRAS, quando há esse profissional nas escolas, o que nem sempre ocorre, e a relação professor - aluno não deveria partir do aluno e sim do professor que é o responsável legal da turma. Se o aluno surdo precisa do AEE para ter estes “benefícios”, não seria também importante que os alunos ouvintes e professores freqüentassem o AEE para aprender a LIBRAS e sua gramática? Se a inclusão é para todos, não deveriam todos aprender de igual maneira e interagir?

Parece que Cláudio, outro professor que participou do curso, já se fez perguntas semelhantes. Claudio é formado em Psicologia, faz doutorado em Educação na UFRGS e é coordenador da Educação Especial em uma secretaria municipal de um município localizado na região metropolitana de Porto Alegre. Em sua carta, ele coloca a famosa frase “não é mais o aluno que deve se adaptar a escola, mas a escola que deve se adaptar ao aluno”. E ele parece olhar a situação numa perspectiva diferente da proposta do AEE.

Eu não acho que a luta do direito ao bilinguismo seja apenas para que a identidade surda *não seja apagada*, ao contrário, a luta deveria ser para que fosse difundida, que a Libras fosse democratizada. Por que ao resolver que o aluno surdo precisa aprender português para estar incluído, não resolveram também incluir Libras no currículo escolar, para todos? A Libras é oficial ou não é? Há escolas que possuem inglês na educação infantil! Por que não Libras?

Esta colocação de Cláudio vem ao encontro do Projeto de Lei¹⁰⁵ de Cristovam Buarque que visa garantir a disciplina de LIBRAS no currículo escolar, no entanto o projeto não foi aprovado por se entender que não pode ser obrigatória aos ouvintes, restringindo desta forma a obrigatoriedade apenas para os alunos surdos. Claudio ainda diz que se a proposta é de uma educação bilíngüe, as línguas não podem ser ensinadas separadamente uma na “sala de aula e a outra no AEE, no turno inverso”, salientando, ainda, que as experiências relatadas sobre a inclusão de surdos foram mal sucedidas porque “as abordagens foram excludentes, não inclusivas”.

Cláudio, em sua carta, questiona o quanto as experiências docentes estão nas propostas das políticas educacionais de inclusão.

Quanto desses que teorizam paradigmas escolares, quantos desses vem das salas de aula? Quantos desses tiveram alunos com NEE na sala, não só na escola? Quantos desses vem de movimentos sociais? Quantos desses vem do campo de pesquisa? Quantos desses vem da vida política?
Quando se fala em educação, e os que merecem mais atenção são os que vêm de todos esses campos juntos, senão, o risco do discurso é cair na demagogia. Pouco adianta estar no "MEC" (vida política), se não vivenciou pelo menos parte de movimentos sociais; não adianta estar em movimentos sociais se não pesquisou, não produziu conhecimento; não adianta pesquisar e escrever livros se não esteve lá, em sala de aula, vivenciando o dia a dia. O caminho inverso também: para ter “voz”, não adianta ficar no mundinho próprio, vivenciando apenas o dia a dia em sala de aula, e não pesquisar, não participar de movimentos sociais e não saber dos bastidores políticos.

Os questionamentos de Cláudio sobre quem são estas pessoas que tratam e elaboram políticas educacionais me leva a refletir junto com ele que é importante saber sobre o que está falando, conhecer, ter vivenciado isto. Não é a toa que os movimentos surdos que já mencionei anteriormente, vem se intensificado, pois a questão não é simplesmente renegar a inclusão ou garantir somente a participação dos surdos nas discussões, mas também “garantir que suas reivindicações sejam postas nos documentos oficiais e na prática”. (STROBEL; REZENDE, 2010, p.5). A comunidade surda faz exigências há muito tempo, ainda não há uma compreensão, por parte do poder público como a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC sobre essa manifestação da

¹⁰⁵

Informação disponível em:
<http://www.cristovam.org.br/portal2/index.php?option=com_content&task=view&id=4372&Itemid=>. Acesso em: 18 nov. 2011.

comunidade, julgando essa luta como segregacionista, quando na verdade os surdos só querem uma educação que respeite a diferença.

Como já explicitiei, os movimentos surdos vêm tentando constituir, estreitar esta relação de identidade e diferença, buscando uma escola que atenda as especificidades lingüísticas e culturais dos surdos. Há muito, autores da área da lingüística e da educação no campo dos Estudos Surdos, como Salles, Capovilla, Quadros, e pesquisas que vem sendo apresentadas em espaços de circulação da pesquisa educacional no Brasil, como as reuniões da ANPED, comprovam a importância disto. No entanto, parecem ter ficado em segundo plano nas propostas educacionais do AEE. O documento do AEE tem sido o mais referenciado e talvez seja o de maior impacto hoje sobre como as escolas devem agir, como os surdos devem aprender, baseados em discursos que surgem dos diversos campos de saberes. A abordagem pós-estruturalista, numa teoria cultural, visa um olhar da diferença e identidade e Silva (2009) coloca que é importante questionar a pedagogia da diferença e sobre como o currículo deve ser planejado.

[...] em favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que levasse em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? (SILVA, 2009, p. 99).

Pensando sobre a colocação de Silva, me reporto ao relatório da pesquisa *A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul* apresentada por Lopes et al (2006), cujos dados mostram que 76% dos alunos surdos estão matriculados em escolas comuns e que estas precisam ter condições para desencadear processos de ensino e de aprendizagem em seus alunos. Implicados nas condições de ensino algumas questões são levantadas, como a formação dos professores para trabalharem com seus alunos surdos, a qualidade de comunicação entre professor e aluno, a presença do interprete de LIBRAS quando os alunos surdos conhecem e dominam a LIBRAS, a disponibilidade e conhecimento do professor acerca da diferença surda, principalmente no que se refere aos aspectos lingüísticos que envolvem a educação, o ensino e a avaliação da aprendizagem do aluno surdo. No relatório aparece que “a grande maioria dos alunos surdos incluídos” nas escolas comuns, “não possui LIBRAS, não possui

convivência com outros surdos e nem mesmo possui a língua portuguesa estruturada minimamente para que a comunicação com os colegas e os professores ouvintes se estabeleça”. (LOPES et al, 2006, p. 20).

Entendo que esta pesquisa reforça que as propostas de inclusão para surdos não está sendo favorável a eles, a tal qualidade de ensino para “todos” no que diz respeito aos surdos não se efetiva. A pesquisa mostra claramente dados alarmantes sobre uma inclusão ineficiente. Já Damázio (2005, p. 112) defende a inclusão e critica as escolas especiais de surdos, diz que nestes espaços também há problemas na prática pedagógica. Concordo e compartilho com ela de que a “escola especial e a comum até então não conseguiram escolarizar essas pessoas”. E também questiono, como ela, se “a dificuldade de escolarizá-los estaria na língua ou nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses dois espaços escolares?”, mas ela defende que o AEE é o espaço para a criança surda se desenvolver, porém penso que é importante levar em consideração que muitos alunos surdos chegam à escola sozinhos, sem ter com quem se comunicar, alunos que criaram uma forma de comunicação em seus lares diferente daquela que o professor ou o intérprete de LIBRAS conhecem.

O MEC, buscando solucionar o problema de milhões de crianças surdas oriundas de famílias ouvintes que estavam fora da escola, cria o AEE, mas ainda existem lacunas nestes atendimentos que parecem incoerentes com as Leis vigentes sobre a LIBRAS e a educação de surdos. O AEE foi e é importante neste processo de oferecer a oportunidade à criança surda de conhecer e aprender sua língua, no entanto ela não está contemplada na alfabetização, a criança surda tem o direito e merece ter um professor que fale sua língua e não um intérprete de LIBRAS, a criança surda tem o direito e merece se relacionar diretamente com seus colegas sem a mediação de um adulto, a criança surda tem o direito e merece receber a mesma atenção e o mesmo tempo de ensino que as outras crianças. A criança surda tem o direito e merece uma alfabetização em sua língua, no seu turno de aula, junto com as outras crianças surdas. Estar na sala de aula com um intérprete de LIBRAS ou com um professor que sabe mais ou menos LIBRAS não garante a inclusão dela, pois isto a descaracteriza como aluna incluída. A criança ouvinte, por exemplo, aprende sua língua durante todo o período escolar, e a criança surda só a terá se for no contra turno. É importante repensar o currículo ou a programação da aula de uma turma que inclui uma criança surda. Proporcionar a ela um professor surdo para ensinar-lhe a língua, um professor de língua portuguesa que lhe mostre as relações possíveis de escrita e leitura a partir da sua língua. Promover atividades e

dinâmicas para que esta criança possa aprender a gramática da sua língua é possível desde que haja profissionais que saibam como trabalhar com estas questões.

Assim as propostas do AEE sobre o ensino de LP como segunda língua para surdos foram elaboradas e pensadas com base em autores que defendem este ensino numa perspectiva bilíngüe, no entanto estas menções aparecem equivocadas e até mesmo contraditórias (como a proposta de não uso da LIBRAS no ensino de LP), e não há uma clareza do método de ensino de segunda língua. Não há estratégias para este ensino. A Professora Aline, que foi referenciada anteriormente, coloca que ela mesma elabora estratégias para ensinar a LP contemplando as necessidades lingüísticas e culturais, utilizando a literatura surda e a lingüística contrastiva.

Ingrid, professora que trabalha em escola comum com surdos incluídos e é intérprete de Libras, estando atualmente em fase final do curso de Letras Libras Bacharelado no pólo da UFRGS, em sua carta, fala sobre as estratégias utilizadas no AEE em São Leopoldo. Ao relatar sobre um aluno surdo que está incluído no 4º ano, ela conta sobre como é o trabalho da professora do AEE quanto ao ensino de LP para este aluno.

Esta professora tem trabalhado de forma que o aluno tenha mais recursos de apoio e vocabulário, como a confecção de dicionários por assunto com gravuras, sinal e palavra. Além disso, têm sido realizadas produções textuais relacionadas a situações do seu dia-dia. Percebeu-se algumas dificuldades comuns aos surdos, como o emprego de verbos. A partir disso a professora também tem trabalhado os diferentes verbos com vídeos do aluno sinalizando, além de atividades escritas.

E refletindo sobre este trecho da carta de Ingrid penso que este “apoio” ou estratégias poderiam ser aplicados, também, na sala de aula e não apenas no contraturno. As legislações vigentes que tratam sobre a inclusão ressaltam a importância de respeitar as especificidades lingüísticas e culturais dos surdos (UNESCO, RESOLUÇÃO 2001, Decreto 5.626/2005, entre outros), destacam que o surdo tem o direito de ter a LIBRAS como língua de instrução, no entanto uma criança surda sem qualquer relação com sua língua ou com a L2 precisaria ter este contato diário e não apenas em alguns momentos como vem acontecendo no AEE.

Tratando sobre a aprendizagem dos surdos, retomo o documento *A educação que nós surdos queremos*. Este observa que “a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos...que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento”. Para Xavier (2010) a escola “era um dispositivo muito simples, existente para transferir os conhecimentos de uma geração para outra” e a partir dos anos 70 não se

trabalha mais o “sistema de transferência de cultura”, assim é possível associar essas transformações com a nova gama de profissionais como os que estão se formando nos cursos de graduação de Letras/LIBRAS e nos cursos de formação continuada que foram e estão sendo preparados para as políticas de educação inclusiva. Levando em consideração os aspectos culturais e lingüísticos dos surdos, a escola inclusiva pode e deve atender essas especificidades se tiver em seu quadro profissionais surdos e/ou com as formações citadas. Sobre isso, o documento *A educação que nós surdos queremos* traz ainda outro aspecto importante levantado pelos surdos militantes: eles queriam que a língua de sinais se tornasse disciplina no currículo escolar, “envolvendo o ensino de sua gramática” e que o currículo fosse reestruturado “atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo, no planejamento curricular, disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade”. Mas essas propostas não foram acrescentadas nas políticas inclusivas. A obrigatoriedade de aprender ficou com o aluno surdo, me remetendo a questionar: que “adaptações ou adequações” está a escola fazendo para receber o aluno surdo? Se não é mais o aluno surdo que deve se adaptar a escola, o que essa faz para realmente levar em consideração suas especificidades?

Segundo Beyer (2006, p. 74) a inclusão hoje em dia não responde as expectativas dos surdos apagando as diferenças e fazendo-os aprenderem sob “currículo inflexível ou hegemônico”, currículo que deve buscar contemplar aspectos culturais de surdos. A escola tem como um dos seus principais objetivos, promover a civilização. Com isso a inclusão pensa em “civilizar” surdos, e o dever de um professor é garantir a todos os alunos uma educação de qualidade sem discriminação e aberto às diferenças.

Quando falo de respeito às diferenças, falo numa perspectiva cultural surda que não se trata apenas de garantir um intérprete, mas de se garantir uma “pedagogia feita com experiências visuais, com elementos que constituam a identidade dos surdos, com um currículo predominantemente cultural, com a presença da História Cultural dos Surdos, isso é, servindo-se de personagens surdos que transmitem saberes culturais”. (STROBEL, REZENDE, 2010, p. 15). Para tanto, os surdos não segregam seus currículos, o que os surdos desejam é uma escola igual em ensino e respeito pela diversidade humana, uma escola que não diminua e nem fragmente os conteúdos, que não restrinja ou impeça o acesso ao conhecimento. “Os surdos interagem, continuamente com os ouvintes. Por isso, o

conhecimento, as culturas e as línguas dos ouvintes são, também, questões essenciais da pedagogia surda”. (IDEM).

Esta interação entre alunos surdos e alunos ouvintes poderia se dar de uma forma que beneficiasse ambos os lados. Incluir a disciplina de LIBRAS na escola para os alunos ouvintes e a disciplina de LP como segunda língua para surdos favoreceria o conhecimento, mas reflito junto com a Juliana, professora em uma escola de surdos de Porto Alegre e intérprete de LIBRAS na UFRGS, em sua carta sobre sua preocupação de que a escola regular vem se tornando um espaço de “socialização” e as escolas de surdos estão sendo vista como um espaço de AEE.

Agora estamos vivendo perante as políticas de inclusão do MEC. No meu TCC da especialização estive pesquisando o “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura surda” através de vídeos postados no youtube. Alguns surdos nesses vídeos foram enfáticos em dizer que “não aceitam dupla matrícula” e de certa forma eu concordo com eles, pois acho que as crianças precisam de tempos para a infância. Sei que algumas escolas que tem proposto Atendimento Educacional Especializado possuem propostas interessantes, que não seguem exatamente a proposta do MEC, pois pensar que o ensino de português deve partir do português, que o professor deva evitar o uso da Libras, isso ao meu ver é algo fora de cogitação.

O AEE para ensino da LP deve ser trabalhado em Libras, ou seja, a comunicação e ensino é em Libras e não em LP oral, conforme recomenda o MEC. Pois a oralidade não é parte da cultura surda e sim uma habilidade adquirida por uma minoria de surdos.

A professora Aline, mesmo depois de sua entrevista, também escreveu sua carta sobre a proposta do AEE para o ensino da LP. Na carta, ela coloca que a proposta é contraditória “pois para um surdo usuário de Libras aprender a L.P. pela “oralização”, é não respeitá-lo, é ouvintizá-lo, e assim, se mascara a aceitação ao surdo e se age com discriminação”. Como já foi mencionado, o ensino da LP como segunda língua não se baseia na oralidade, mas na leitura e escrita da LP.

A professora Elizabeth, supervisora de uma escola de surdos tradicional de ordem religiosa, localizada em Porto Alegre, em sua carta escreve sobre a leitura e a escrita para surdos. Conforme ela, a “Língua de Sinais é reconhecida como elemento indispensável – quanto mais efetivo é o acesso do surdo à Língua de Sinais, melhores chances ele tem de se apropriar da escrita da Língua Portuguesa”. E o aluno surdo só chega à escrita a partir da sua língua de instrução: a LIBRAS.

Ao mesmo tempo em que a Língua de Sinais garante a apropriação dos elementos culturais de integração à sociedade e de acesso ao conhecimento, também é instrumento de interpretação e produção de palavras, frases e textos da Língua escrita. Mas como podem esses sujeitos comunicar e produzir conhecimentos em uma língua e serem alfabetizados em uma outra língua diferente sintática, morfológica e foneticamente?

O Decreto 5.626 também menciona a importância do professor de sala de aula deve conhecer a singularidade da escrita do aluno surdo, e por isso que o ensino da LP começa também na sala de aula, mas não da mesma forma que para os ouvintes e sim numa visão de que a LP deve ser pensada com recursos e estratégias que partam da LIBRAS para que os surdos possam efetivamente aprenderem o português.

Trabalhamos a aquisição dos conhecimentos utilizando a língua de sinais em todos os momentos do processo de aprendizado e mesmo assim no momento de trabalhar a escrita nossos alunos não conseguem organizar o conhecimento. Desta forma, penso que seria ainda mais complicado se isso fosse trabalhado de forma descontextualizada da sala de aula, de forma isolada. Entretanto, temo em fazer tal afirmação, pois desconheço este trabalho, estou interessada em conhecer esta proposta e, quem sabe, possa colaborar para nossa prática na escola de surdos. (Professora Luciane)

Não se está afirmando que as escolas de surdos sejam eficientes no ensino de LP para surdos, pois segundo a professora Luciane, que trabalha em uma escola de surdos localizada na região metropolitana, a LP ainda é complexa no ensino para surdos e exige estar constantemente contextualizada, o que não acontece na sala de aula comum. O ensino de LP, como foi possível perceber, precisa estar contextualizado à realidade lingüística do aluno. Questiono: se o ensino da LP deve ser garantido ao aluno surdo, também não deveria, esta, ser pensada para atender as especificidades lingüísticas e culturais desses alunos? Pensando sobre isso, trago algumas idéias que, creio, poderiam facilitar o entendimento do aluno com relação aos conteúdos da língua portuguesa.

5.3 E OS ALUNOS SURDOS, O QUE TEM A DIZER SOBRE O ENSINO DA LP E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA E A ESCRITA?

A análise que faço agora é da entrevista realizada com três alunas surdas de Capão da Canoa que são atendidas no AEE.

A Aluna Carla foi aluna da Escola Manoel Medeiros Fernandes, na 7ª e 8ª série, frequentava o AEE, mas por ter de cuidar das filhas não podia ir sempre. Formou-se no Ensino Fundamental, e foi para o Ensino Médio no Instituto Riachuelo, onde meses depois de já estar estudando conseguiu que o Instituto garantisse, por meio de um empréstimo em acordo com a Secretaria de Educação do município de Capão da Canoa, a Professora A, já entrevistada anteriormente, como intérprete de LIBRAS. Esta era liberada para atuar apenas duas noites na semana em dias intercalados para dar conta de todas as disciplinas, isso durou uns 6 meses, depois mudou a Secretária de educação e o acordo com o Instituto foi rompido.

A Aluna Carla ficou sem intérprete durante as aulas, e foi então encaminhada para o AEE, onde a Professora Aline já trabalhava com outros alunos surdos. No atendimento a aluna recebia, individualmente, a explicação dos conteúdos aprendidos em aula, e na sexta-feira se reunia com outros alunos surdos para o contato com os colegas surdos, onde conversam, trocam informações em LIBRAS.

A Aluna C, estuda a noite no 2º ano do Ensino Médio e frequenta o AEE duas vezes na semana. Ela diz que é atendida no AEE há quatro anos sempre pela manhã e de vez em quando a tarde. Ela trabalha na Escola Manoel como Instrutora de LIBRAS de manhã e a tarde. Segundo ela, sempre que tem dificuldades em algum conteúdo, ela aproveita quando não está trabalhando e procura a Professora Aline, que atende no AEE na mesma escola para ajudá-la, as vezes a professora pode atendê-la fora do seu horário agendado.

A aluna informa que estuda no instituto Riachuelo, é a única aluna surda da escola e realiza o AEE na escola Manoel, as duas escolas ficam longe uma da outra. Com relação ao intérprete de LIBRAS, Aluna C, afirma que há pouco tempo chegou uma intérprete nova, mas ela garante que não foi fácil conseguir, antes de trocar a Secretária de educação, a aluna contava com a Professora Aline, depois do rompimento do acordo, a irmã da Aluna C tentou por várias vezes através de ligações e e-mails com o legislativo e judiciário conversar para conseguir um novo intérprete, e após uma longa demora o Instituto conseguiu uma intérprete

que é natural do município de Itaqui no RS, e foi para o município de Capão da Canoa após ser nomeada em Concurso.

Ao ser perguntada sobre as aulas de LP a aluna relata que aprende os mesmos conteúdos que os outros colegas da sala de aula inclusiva e expõe sua dificuldade sobre o conteúdo aprendido, pois desconhece alguns sinais ou o significado das palavras. Ela coloca que não tem domínio das palavras, pois as vezes esquece o significado e depois no AEE junto a Professora Aline, ela consegue entender algumas palavras. Quando perguntada se as outras alunas surdas estudam junto com ela no AEE, ela diz que apenas nas sextas-feiras

A Aluna C, foi perguntada se o AEE facilita no processo inclusivo, a aluna responde que depois da saída da Professora A, esta tentou junto a prefeitura de Capão, garantir que a aluna pudesse freqüentar o AEE, e a aluna passou a ser atendida. Ela afirma que se o AEE não existisse ela não conseguiria acompanhar as aulas e se desenvolveria, ela acredita que o AEE a favorece e a ajuda a aprender mais.

Com relação aos conteúdos foi perguntado como é o ensino de LP no AEE, a aluna responde que aprende LIBRAS e LP, ela afirma que os dois são trabalhados de forma bilíngüe. Ao ser perguntada se os conteúdos aprendidos no AEE são os mesmos da sala de aula inclusiva, a aluna responde que sim, são iguais, ela coloca ainda que os conteúdos são muito diferentes da 8ª série, no Ensino Médio é mais difícil.

A Aluna C relata também que antes a Professora Aline, era a intérprete e que quando ela saiu e chegou a outra intérprete ela sentiu dificuldades nos sinais que a atual profissional utilizava.

A professora é nova, ela é do município Itaqui e os sinais são um pouco diferentes, por exemplo, o sinal da palavra “exemplo” aqui usamos a configuração “Y” nas duas mãos com as palmas voltadas para dentro e os dedos mínimos batem um no outro. A professora usa a configuração “Y” com a palma para o lado e o polegar toca o queixo.
--

Quando perguntada se esta diferença nos sinais não bloqueia a comunicação a Aluna Carla responde que sim e se utiliza do apoio oral da intérprete para entender o contexto, e afirma ainda que a intérprete as vezes erra o sinal, ela pergunta o que é o sinal e com o apoio do alfabeto manual ela entende e a corrige.

As duas alunas a seguir Aluna Raquel e Aluna Cintia foram entrevistadas juntas devido a timidez, elas colocaram que só fariam a entrevista se pudessem ficar juntas, e assim atendi ao pedido.

A Aluna Raquel frequenta o 9º ano do ensino Fundamental na Escola Manoel frequenta o AEE duas vezes na semana. Ela coloca que começou a participava numa sala de recursos com uma outra professora que ensinava a LIBRAS e mais tarde passou a aprofundar a LP que começou a ser trabalhado no AEE pela Professora Aline.

A Aluna Cintia está na 8ª série do Ensino Fundamental e é atendida também três vezes na semana no AEE. Seu atendimento iniciou em sala de recurso em 2006 com outras professoras, e depois passou a ser atendida pela Professora Aline.

As alunas também se reúnem com outros surdos nas sextas-feiras, o atendimento nos outros dias é feito separado, devido as especificidades, cada aluna possui dificuldades em matérias diferentes.

Na sala de aula inclusiva, as alunas afirmam ter outros colegas surdos, contam com uma educadora especial¹⁰⁶, quando perguntadas sobre quem é a intérprete¹⁰⁷ a Aluna Raquel explica, de maneira equivocada mas interessante, que “intérprete é quando o professor explica e ele traduz”. Foi necessário refazer a pergunta, e ao entenderem que eu me referia a quem era a intérprete e não a função do intérprete elas responderam.

Com relação ao ensino de LP, as alunas dizem que os conteúdos são diferentes e por esta razão não ficam juntas no AEE. Quando perguntadas se os conteúdos do 9º ano é diferente da 8ª série, elas respondem que sim.

E afirmam que o AEE as auxilia no processo inclusivo, principalmente porque elas aprendem os conteúdos em LIBRAS e a LP escrita.

Aluna Raquel: Aprendo um pouco LIBRAS e depois aprendo mais português porque eu preciso aproveitar, eu me formo e vou para o Ensino Médio e é difícil, então tenho que aprender.

Aluna Cintia: Eu aprendo português, tem que ler, é difícil, tem que ler, eu não leio muito, leio pouco, é difícil. Ano que vem vou para o Ensino Médio vai ser difícil, como vou aprender, eu sei ler pouco, eu esqueço muitas

Quando perguntadas sobre se os conteúdos de LP aprendidos no AEE são os mesmos da sala de aula, as alunas não entendem pergunta, então pergunto de forma exemplificada se

¹⁰⁶ Importante esclarecer que o profissional Educador Especial está assim mencionado por ser utilizado pela Escola Manoel Medeiros Fernandes e também por se tratar de uma atuação diferente do profissional Intérprete de LIBRAS.

¹⁰⁷ Embora a Escola Manoel utilize o termo Educador Especial para a atuação de um mediador na sala de aula, os alunos surdos usam o sinal de intérprete de LIBRAS.

os verbos que elas aprendem na sala de aula elas também aprendem no AEE, as alunas respondem que são os mesmos, e com relação aos sinais específicos da LP, elas afirmam que “as professoras usam os mesmos sinais”, os sinais que são aprendidos em Osório¹⁰⁸ são convencionados pela educadora especial e pela professora do AEE.

Desta entrevista muitas coisas podem ser discutidas e refletidas, primeiramente o fato de as alunas se reportarem as intérpretes ou educadoras especiais como professoras, segundo o fato dos sinais da profissional que media o ensino serem diferentes dos que elas conhecem, e terceiro e com certeza o mais importante as alunas consideram o pouco tempo no AEE muito importante e significativo, visto que é o momento que aprendem, entendem e compreendem as palavras escritas.

Percebo que o AEE para estas alunas é um espaço de aprendizado e esclarecimento, todas colocam a importância deste atendimento no sentido de compreender os conteúdos de sala de aula. Mesmo com a presença de um intérprete ou Educador Especial, elas necessitam de revisões quanto a LP onde a professora trabalha as dificuldades individuais e realiza atividades que fortaleçam o entendimento sobre o conteúdo. Assim, foi possível perceber que o atendimento realizado a estas alunas é mais para suprir suas dificuldades do que para complementar como orienta e defende o AEE.

¹⁰⁸

Os professores e educadores recebem cursos de formação em LIBRAS na cidade de Osório no RS.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS? OU PERCEPÇÕES AINDA A DEBATER?

Diante de todo o exposto neste trabalho em que conceituei cultura, identidade, diversidade e diferença baseada em fortes e renomados autores dos estudos culturais e estudos surdos. Pesquisei os documentos legais tanto no que se refere ao AEE como a educação de surdos propostas nos movimentos surdos. Apresentei dados de entrevistas e cartas que sustentaram meu trabalho. Chego agora nesta parte final abordando um pouco mais sobre o AEE como uma proposta política de educação inclusiva e me posiciono com relação a isso.

O material do AEE de 2007 propõe “Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa”. (p. 38). Talvez você pense que não há nada errado nessa colocação, mas ao lê-la pensei: e a LIBRAS, também não é uma língua rica que pode e deve fazer parte desse processo imagético? Acredito que ela tenha contribuição fundamental nos conceitos abstratos. Quadros e Karnopp (2004), ao escreverem sobre os mitos que foram criados sobre a LIBRAS, já traziam os pensamentos equivocados que se tem sobre ela. Segundo as autoras, um dos mitos é que “A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos” (p. 31). Se um ouvinte constrói o pensamento através da recepção auditiva, um surdo também pode aprender conceitos abstratos a partir de sua língua, pois os sinais são palavras entre o significado e o significante, de modo visual. Os sinais expressam sentimentos, emoções, inclusive idéias abstratas.

No mesmo material de formação para o AEE de 2007 há uma intensificação do uso de recursos para o ensino da Língua Portuguesa, em que “o canal de comunicação específico é a Língua Portuguesa, ou seja, leitura e escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens e até mesmo o teatro, para a representação de conceitos muito abstratos. Vários recursos visuais são usados para aquisição da Língua Portuguesa”. (p. 45). O que me parece nessa afirmação, é que a LIBRAS está sendo considerada pobre e incapaz de possibilitar abstração. Remeto-me a Karnopp e Klein (2006) que em suas considerações sobre a educação de surdos criticam os professores que afirmam que os alunos surdos se utilizam de recursos visuais e de materiais concretos porque os “surdos têm dificuldade de abstração” (p. 11). Mas as autoras defendem que os surdos são sujeitos de “experiência visual” e isso se constitui uma das “marcas da diferença surda”. E afirmam que “Equívoco é pensar que essa experiência visual se restringe

ao uso de recursos visuais. A experiência visual refere-se a diferentes formas de se estar no mundo e de significá-lo”. (KARNOPP; KLEIN, 2006, p. 11).

Em defesa da LIBRAS, penso que ela não pode ser desconsiderada, ela não pode ser pensada como algo a parte da construção do conhecimento de um aluno surdo. O AEE, assim como o Plano Nacional de Educação – PNE, não têm pensado no ensino bilíngüe como educação de fato. Quando toco aqui no PNE, é porque esse Plano vê o ensino bilíngüe como uma educação complementar, como oferta de acessibilidade com profissionais tradutores e intérpretes de LIBRAS nas salas de aula e AEE no contra turno, porém o ensino bilíngüe como já foi colocado trata das especificidades lingüísticas do aluno surdo.

Com relação ao professor de Língua portuguesa, o material de 2007 mostra que ele “focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá à organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes”. (p. 39) No entanto, essa afirmação vai de encontro com a crítica feita a autora Perlin (1998), que ao escrever sobre a aquisição da leitura e escrita pelos surdos afirmou que os surdos “não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita” (apud AEE, 2007, p. 21). A crítica do material era de que todo o surdo é capaz sim de aprender e que Perlin estaria reduzindo os surdos ao seu déficit. Se essa defesa é de afirmar que os surdos são capazes de aprender a leitura e a escrita, porque então há uma distinção de que os surdos constroem, através de diferentes estratégias, “um conhecimento já adquirido naturalmente pelos ouvintes”? Essa afirmação me pareceu dicotomizar a forma como surdos e ouvintes aprendem.

O material coloca que a professora de Língua Portuguesa deve revisar “os conceitos curriculares em Língua Portuguesa escrita” (p. 39). Ao ler esse trecho logo me pareceu uma dica de reforço/repetição em que para o aluno surdo é necessário atividades que reforcem sua aprendizagem, ou em outras palavras, creio que esse pensamento leva a um aluno que deve memorizar, pois não aprende naturalmente como os ouvintes. Buscando uma relação das propostas desse material com o currículo, me remeto a perspectiva de Bobbit apresentada por Silva (2010, p. 24) de que o “currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica”.

A partir da afirmativa de que a LIBRAS é importante no processo de ensino e aprendizagem da segunda língua, o material reconhece isso, mas questiona sua eficiência.

Língua de Sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez. Contudo, o uso da Língua de Sinais nas escolas comuns e especiais, por si só, resolveria o problema da educação escolar das pessoas com surdez? Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhes garantam, de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes, no mundo em que vivemos? As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los. (DAMÁZIO, 2007, p. 21)

Com relação a essa afirmação, devo concordar que se deve repensar a metodologia nas salas de aulas, pois a proposta do AEE é que os alunos possam aprender efetivamente no contraturno. No entanto em 2002, o próprio MEC coloca que os “pontos fundamentais das principais abordagens e métodos utilizados, nesse século, no ensino de segunda língua/língua estrangeira (L2), apontando-se ainda, as vantagens da abordagem interacionista no ensino de língua portuguesa para surdos”. (SALLES, 2002, p. 96). Se a abordagem interacionista é a revelação desse século, por que Damázio (2007) questiona os métodos? Como foi possível perceber pelas análises das entrevistas a abordagem interacionista para os surdos só ocorre no AEE poucos dias por semana, quando deveriam estar presentes em todos os momentos da educação, especialmente em sala de aula. Salles (2002, p. 96) coloca que o “ensino de L2 foi se direcionando cada vez mais para conceitos centrais do *ato de comunicação*”. A abordagem interacionista chega ao sentido de concepção “de língua como instrumento de comunicação” (SALLES, 2002, p. 102), a idéia principal das teorias interacionistas está em “fazer com que o aluno vivencie a *inter-ação* em sala, transformando esse ambiente em realidade discursiva e aproximando-o, dentro do possível, à realidade lá fora”. (SALLES, 2002, p. 103). Mas não é esta a realidade encontrada nas salas de aula inclusiva.

Ao falar de metodologia do ensino de segunda língua, o material do AEE reconhece e enfatiza sobre um ensino e uma metodologia que leve em consideração que a segunda língua deve ter um olhar diferenciado. Sendo assim, o que o aluno surdo faz na sala de aula comum durante a disciplina de língua portuguesa, se essa é ensinada aos ouvintes como primeira língua? Como o AEE lida com os conteúdos dessa disciplina trabalhados em sala de aula? Salles (2002) também levanta sobre um ensino de segunda língua que pense sobre as questões

lingüísticas e culturais do sujeito, e mais uma vez pergunto: como isso está ocorrendo na prática de sala de aula e do AEE?

Uma experiência realizada nas escolas de Florianópolis em 2006 apresenta que o atendimento educacional especializado para surdos foi discutido com o MEC e muitas questões foram levantadas. Machado¹⁰⁹ (2006, p.56) lista algumas observações importantes para a inclusão do aluno surdo na escola comum levantando a questão da LP:

c) promover o aprendizado da Língua Portuguesa para alunos surdos, entendida como segunda língua - L2. Não podemos pensar o ensino da Língua Portuguesa para esses alunos a partir do mesmo ensino quando dirigido a alunos ouvintes. É preciso levar em conta vários estudos sobre a aquisição da L2, o que nos leva a repensar todo o processo de aprendizagem da escrita do aluno surdo.

Quando trato sobre uma abordagem interacionista entre o surdo e sua professora, ou o surdo e seus colegas no ensino de língua portuguesa, busquei entender como esse ensino é efetivado, pois a língua portuguesa é segunda língua para os surdos e na tentativa de mantê-lo incluído o professor inicia um conteúdo, como por exemplo, pronomes interrogativos. Para os alunos ouvintes a forma de ensino se dá na entonação da voz, e como isso aparece para o surdo incluído? Pois, o papel do intérprete de LIBRAS é simplesmente interpretar, o professor ensina os ouvintes e, segundo a proposta de educação inclusiva, esse professor precisa conhecer a realidade linguística do aluno surdo, mas como mostram as pesquisas de Karnopp e Klein (2006), para a ANPED, dos 50 professores entrevistados por apenas 10 possuem LIBRAS. Então, quem ensina a LP para o aluno surdo na sala de aula, e como esse conteúdo é trabalhado no AEE?

Tanto se fala sobre métodos e técnicas adequadas ao ensino de segunda língua, que não é possível medir o quão distante está o que se escreve e o que realmente acontece na prática, especialmente no AEE. Salles (2002) tem defendido que a aprendizagem da segunda língua se processa a partir da língua conhecida.

A verdadeira inclusão não está somente na presença do aluno em sala de aula, ou a garantia de seu acesso ao AEE, mas a formação que deve ter o profissional que vai trabalhar diretamente com esse aluno.

¹⁰⁹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2011.

Tendo em vista o princípio inscrito no Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil, que é o de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à *diversidade humana* e a diferença, o LIV reconhece a afinidade de interesses e dispõe-se, à luz de uma política educacional cooperativa, a desenvolver um projeto que atenda às necessidades político-pedagógicas para a formação de professores e desenvolvimento acadêmico dos surdos. Dessa forma, busca-se a consonância com o Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê a capacitação de professores especializados. (SALLES, 2002, p. 34).

Sendo a formação fundamental para que o profissional possa trabalhar com uma metodologia eficiente e adequada aos surdos, determinação que vem desde a LDB, então os cursos de especialização e formação continuada de AEE não estão sendo coerentes com suas próprias bases políticas e parecem se preocupar mais em ensinar uma língua portuguesa padrão do que pensar em métodos que envolvam sua aprendizagem de segunda língua, numa abordagem mais cultural, favorecendo uma maior interação da língua materna e a segunda língua.

Embora tenham muitas semelhanças em seus textos, é importante ressaltar que o material do AEE de 2010 complementa um pouco o material de 2007. Com relação ao acervo textual, ambos colocam que deve ser oferecido ao aluno surdo o “amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação” (DAMÁZIO, 2007, p. 38). Porém o material de 2010 acrescenta que “há o reconhecimento das partes do texto, das suas estruturas em palavras e frases, sílabas e grafemas. No percurso da recontextualização, o aluno realiza o processo de montagem de outros sentidos e a produção de novas palavras ou textos”. Mas ao possibilitar diferentes textos aos surdos, esses não são trabalhados através da mediação de LIBRAS? Nenhum dos dois materiais menciona a LIBRAS como forma de aprender a LP.

Silva (2010) menciona Giroux ao falar da pedagogia e do currículo através da noção de “política cultural”.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. Na visão de Giroux, há pouca diferença

entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural. (p. 55).

Esta colocação de Silva me remete a pensar sobre a política cultural dos surdos, pois nós podemos significar o mundo a nossa volta a partir da nossa língua. Nós precisamos ser respeitados em nossa aprendizagem, a LIBRAS é fundamental no processo de aprendizagem da língua portuguesa. A política proposta pelo AEE para a educação de surdos não corresponde à realidade política que reivindicamos.

Salles (2002, p. 47) recomenda que os surdos aprendam em sua língua, seja qual for o espaço em que isso aconteça. Para ela, “paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo”. Além disso, a autora faz menção de que “o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros”.

O AEE deve ser oferecido desde a “educação infantil, intensificando-se na alfabetização e prossegue até o ensino superior”. (DAMÁZIO, 2007, p. 40). Porém, o ideal seria que o aluno surdo pudesse se alfabetizar e usar sua língua desde sua infância e não somente em algumas horas fora do ambiente da sala de aula. A educação bilíngue se dá em sala de aula com todos, as interações deveriam estar presentes em sala de aula e não apenas no AEE.

A forma como a educação de surdos está sendo pensada, me expõe a uma reflexão de que todas essas afirmações que descrevem os sujeitos surdos e a forma como eles devem, ou entendem que devem ser ensinados, vem de uma teoria crítica, que representa que uma certa organização dominante da sociedade quer “regular”, “controlar” com uma política de inclusão que na verdade mais exclui do que efetivamente inclui. Reforço, mais uma vez, que ter um aluno surdo na sala de aula não é garantia de inclusão, visto que ele só terá acesso ao conhecimento da sua língua natural no contraturno.

Penso que ao trabalhar a disciplina de língua portuguesa os alunos ouvintes teriam sua aula normalmente, e os surdos poderiam nesses períodos estarem também aprendendo em outro espaço em que o professor de língua portuguesa fluente em LIBRAS trabalharia a partir da sua realidade e nível lingüístico, abordando conteúdos relevantes para seu conhecimento.

Quanto ao ensino de LIBRAS os alunos ouvintes também poderiam tê-la como disciplina e a aprenderiam como segunda língua, os alunos surdos teriam naquele outro espaço uma aprendizagem diferenciada voltada para aprofundar seu conhecimento em língua de sinais. O aluno surdo, ao estar fora da sala de aula para conhecer a sua língua, não o atrasa, pelo contrário, permite a ele retornar ao convívio dos colegas e do professor de forma a entender melhor o que está sendo trabalhado. Tanto surdos como ouvintes podem ser em suas respectivas línguas envolvidos em atividades que promovam trocas. Se a atividade for de língua portuguesa, eles podem fazer trocas de cartas, por exemplo, se for de LIBRAS poderão fazer atividades dialogadas para favorecer a comunicação.

A inclusão em outras disciplinas pode ocorrer efetivamente, pois trabalhar com figuras, imagens que explorem a visualidade não é uma necessidade só dos surdos, isso favorece muito os ouvintes também. É importante ressaltar que a inclusão pode vir a acontecer se os alunos surdos que chegam à escola forem primeiramente alfabetizados em sua língua, desde a infância. O surdo que não estiver preparado em sua língua não estará preparado para a educação inclusiva.

É surpreendente como as análises que fiz das entrevistas e cartas me instigaram a querer aprofundar e realizar tantas outras pesquisas sobre o ensino de LP como segunda língua. Pensei em pesquisas que levantem questionamentos sobre o método, estratégias, currículo, entre outros, mas neste trabalho precisei me limitar e focar meu assunto nos conceitos de cultura, diferença e diversidade, pois são questões essenciais que circulam constantemente nos documentos, nas legislações e nos discursos, e com certeza servem de base teórica para futuras pesquisas que anseio desenvolver.

Canclini (2005, p. 35) coloca que a intenção das lutas não é um combate “entre culturas”, mas “pela cultura”, entendo que os movimentos surdos já mencionados não existem para ir contra a cultura ouvinte, mas de permanência pela cultura surda e que a aprendizagem leve em consideração a experiência visual dos surdos.

Damázio (2007) utiliza o termo “segunda língua” em três momentos nas orientações para formação de professores: na introdução, na conclusão e nas referências, durante todo o texto que orienta sobre o ensino de LP, o termo não é utilizado, não é discutido e nem mesmo se menciona estratégias de ensino como segunda língua. No material do AEE de 2010, Damázio e outros dois autores, nem mencionam o ensino de LP como segunda língua, colocam inclusive que a LIBRAS não é aconselhável no ensino da LP, “a qual não é indicada

como intermediária nesse aprendizado”, (p. 20) depois desta colocação, eles trazem como atividades a leitura, escrita, **expressões faciais, corporais, desenho, dramatização**, e ao final, em suas conclusões colocam a importância de se respeitar a diferença dos alunos surdos.

[...] é primordial valorizar as diferenças humanas e aprender com o diferente, não pela diferença que a sua deficiência impõe, mas pela singularidade de sermos diferentes enquanto condição humana que é intrínseca a cada um. O respeito e o oferecimento do atendimento educacional especializado para pessoa com surdez é direito do aluno com surdez e como tal não deve ser questionado, pois é a aceitação de sua diferença que assegurará a sua aprendizagem. (ALVES et al, 2010, p.22).

Creio que se deva rever o que estes autores escrevem, visto que há contradições em suas escritas. E buscando entender suas bases teóricas, percebi em suas referências a Constituição Federal, a Lei de Acessibilidade, percebi também que menciona alguns filósofos e sociólogos, e o que me deixou muito impressionada foi que no material do AEE de 2010 os autores não se reportam a teorias atuais da educação de surdos, não utilizam nenhuma das Leis de LIBRAS e encontrei na lista de referências, do material, as autoras Britto e Quadros que, há muito, pesquisam e são defensoras da Língua de Sinais na aprendizagem do surdo. Os autores não mencionam nenhum autor dos Estudos Surdos e nenhum autor surdo.

A autora Damázio que participou na organização do material do AEE para surdos em 2007 e 2010 escreve e pesquisa em diferentes áreas da educação superior. Fez seu Mestrado e Doutorado na área de educação inclusiva abordando sobre a educação de surdos no ensino comum e no AEE. Com base em suas pesquisas construiu a proposta do AEE. No material de 2007 ela coloca que o ensino de LP deve ser trabalhado sem o uso de LIBRAS no AEE e recomenda que em sala de aula a aprendizagem da LP como disciplina não deve ter a presença do intérprete por ser prejudicial, inviabilizando “a aquisição desta língua” e provocando “interferências graves no seu processo de construção”. (DAMÁZIO, 2007, p. 52). Depois a autora diz que o tradutor/intérprete de LIBRAS é um profissional que “poderá mobilizar gestores e professores para a importância de se promover a igualdade de acesso ao conhecimento acadêmico para todos os alunos”. (IDEM, p. 52). Em 2010, ela mantém a ideia de que a LIBRAS é prejudicial para o aprendizado de LP.

Não concordando com as colocações de Damázio sobre a educação de surdos retomo as pesquisas que fiz de artigos publicados, ao longo de dez anos, pela ANPED, que tratam sobre educação de surdos, constatando que a educação inclusiva necessita ser repensada.

Desde Gabel, em 1874, a língua de sinais parecia ser aceita não por ser reconhecida como uma língua efetiva, mas como “ponte”, um auxílio para que os surdos aprendessem a LP da norma.

Em clara contravenção à legislação estabelecida, os surdos estão “inseridos” com ouvintes nas aulas de Português como L1 e trabalham com o mesmo material didático para ensino de Português como L1 para ouvintes, embora o Decreto 5.626/2005 determine o ensino do Português como L2. Do mesmo modo, a Libras não é disciplina obrigatória como L1, nem é disciplina optativa nos AEEs: os surdos não estão tendo contato, de fato, com a Libras! Em contexto em que existe AEE para surdos, muitos dos professores e intérpretes que nele atuam, estão apenas inventando ou propondo sinais para as disciplinas específicas, embora os surdos sequer dominem o conceito para as palavras, em português, das quais estão criando os sinais. (FENEIS, 2011, p. 5)

Autores como Lacerda (2000) que coloca a importância de contemplar na escola a “condição lingüística, cultural e curricular especiais” e de rever as estratégias pedagógicas que atendam “as necessidades e características da comunidade Surda”. Como Tartuci, (2002) que critica a ausência de qualidade na educação que leva a não construção da identidade surda. Oliveira, (2003, p. 5) também critica “as metodologias de ensino focadas na modalidade oral, mecanizadas e descontextualizadas da realidade lingüística dos alunos”. E o que se tem proposto são “modelo padronizado e idealizado para atender a sociedade em geral”. Muller, Klein e Lockman, (2005) que em suas pesquisas sobre a política educacional para surdos concluíram que a modalidade lingüística, entendida como primordial, se reduziu a ser contemplada em “projetos escolares”. Devo me reportar também a Quadros (2005) grande conhecedora e pesquisadora na área de educação de surdos traz a posição dos movimentos surdos que sempre desejaram “uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngües e professores surdos” (p. 14). Com relação ao ensino de LP devo citar também Dorziat, Araújo e Lima, (2006, p. 12) que afirmam que o processo educacional precisa conceber a linguagem e o “lugar das duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), como fatores culturais, nas interações dialógicas e práticas em sala de aula”, e que é importante discutir a “condição bilíngüe do surdo”. Nesta mesma linha de pensamento Pedreira (2007, p. 9) coloca a educação bilíngüe garante “a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua”. E relata que as dificuldades encontradas na educação inclusiva devem ser pensadas numa “perspectiva intercultural” abrangendo a todas as dimensões educativas. (p. 14). Sobre os professores Lopes e Menezes, (2009) também fizeram suas pesquisas e perceberam que estes não

dominam as “especificidades” dos surdos, não conhecem as “nomenclaturas envolvidas na educação de surdos”, e ainda desconhecem as “especificidades lingüísticas envolvidas nas questões pedagógicas”.

As autoras Karnopp e Klein (2006, p. 6), que também são respeitadas na comunidade surda como grandes pesquisadoras da área de educação de surdos, criticam a idéia de que a LIBRAS deva ser apenas um recurso didático em que “os professores podem optar ou não pelo seu uso. Trata-se sim, de uma condição imprescindível para que a Educação de Surdos se efetive”. E ainda mencionam que os professores pesquisados por elas desconhecem os “estudos sobre a língua de sinais, tanto em seus aspectos lingüísticos, quanto sociais, culturais e políticos” (p. 11). Lacerda e Lodi (2007, p.6) ao tratarem sobre a educação bilíngüe na escola comum inclusiva, em suas pesquisas registraram a escola pesquisada realizava oficinas de LP para os alunos surdos, enquanto os alunos ouvintes tinham a disciplina de LP. Nas oficinas havia a presença de um pedagogo especializado na educação de surdos e de um educador surdo. Em outra escola havia a dificuldade de tradução dos conteúdos de LP trabalhados em sala de aula, visto que entre alunos surdos e alunos ouvintes há distinção lingüística. As autoras colocam que para que haja um conhecimento efetivo sem a presença de um intérprete é necessário que se ofereça aos alunos surdos um ensino em LIBRAS, que é sua língua de instrução (p. 14), pois seria mais adequada “e condizente com as necessidades das crianças surdas” (p. 15).

E no tocante da abordagem interacionista já comentada por Salles et al (2002), e também defendida por Quadros (2006), e Karnopp (2005) é preciso compreender que os surdos só se sentirão cidadãos quando sentirem que fazem parte de algo, a comunidade surda é um espaço que respeita e colabora na formação identitária, cultural, num olhar sobre a diferença e a diversidade.

Penso que há muito para se pensar e posso, mas por que não levar estes questionamentos para um futuro estudo. Até aqui só o que posso afirmar é que em minha análise, a formação do professor em AEE com base nos materiais distribuídos pelo MEC não é suficiente. Os materiais não são claros, são amplos demais, incoerentes, contraditórios. Como formar se na verdade confunde? Os profissionais e alunos que fizeram parte desta pesquisa mesmo não tendo acesso a este material percebem grandes dificuldades, os professores sentem esta dificuldade no ensino de LP para os alunos do AEE e da classe comum, os alunos relatam suas dificuldades sobre a aprendizagem desta língua, as cartas

mostram a visão de quem está na área da educação inclusiva de que a proposta do AEE não contempla o ensino de LP e o currículo deve ser repensado. Os profissionais e alunos que fizeram parte desta pesquisa mesmo não tendo acesso a este material percebem grandes dificuldades. A única professora que trabalha com o AEE, fala que a proposta do AEE é equivocada. A minha dificuldade de encontrar profissionais que fazem atendimento de LP como segunda língua para surdos só comprova que as necessidades garantidas em Leis e tão reivindicadas pelos movimentos surdos não estão ocorrendo.

O MEC propõe um atendimento em respeito à diversidade, plausível, porém não menciona as diferenças surdas. Desta forma, as reivindicações da comunidade surda sobre uma escola de ensino bilíngüe para crianças surdas em alfabetização continua sendo discutida numa concepção da diferença lingüística e cultural, em que os surdos são ensinados a partir de uma Pedagogia Surda. O ponto de toda esta discussão talvez esteja na falta de diálogo e de entendimento entre Secretaria e sociedade civil.

Esta pesquisa serviu para levantar outros questionamentos sobre a formação dos profissionais que atuam no AEE, sobre a LP ensinada enquanto segunda língua, sobre práticas educacionais para surdos desenvolvidas em uma escola, por uma professora, em um município, em um estado como o Rio Grande do Sul. Questionamentos esses que só reforçam que há sérias lacunas nas propostas de uma educação inclusiva de qualidade e que essa proposta precisa ser questionada e repensada.

Entendo que não podemos falar em uma essência identitária dos surdos, mas pelas minhas experiências como surda que participa ativamente do movimento surdo, tenho ciência de que, em algumas vezes, poderei ser entendida como uma militante que pretende propor outras verdades, um modo de fazer ou entender a aprendizagem dos surdos, buscando encontrar caminhos e propor soluções. Mas acompanho Costa et al (2003, p. 54) quando escrevem que os estudos realizados no campo dos Estudos Culturais “[...] vem se configurando como uma área de militância, de atuação política, vê-se quase como inevitável esta aproximação com os EC, já que estes também, em sua constituição e desenvolvimentos, têm uma face histórica de imbricações com a atividade política e crítica”.

Desejo seguir estudando para poder aprofundar meu ativismo intelectual, para conseguir problematizar minha própria militância e entender melhor meus próprios processos de subjetivação. Porém, nesse momento, minha militância, junto a outros surdos, tem sido fundamental para participar da arena de lutas por outros sentidos sobre “ser surdo” e nossa

educação. Entendo ser necessário olhar com suspeita para a forma como nos constituímos, perguntando-nos sobre as verdades que nos subjetivaram e que nos fazem compreender o mundo e a nós mesmos de determinado modo e não de outro, mas para que eu consiga fazer isso, talvez seja necessário que eu siga pesquisando e produzindo conhecimentos sobre as práticas educacionais e sobre os processos de subjetivação e os discursos que vem constituindo os professores de AEE e de todos aqueles que, assim como eu, estão envolvidos com a educação de surdos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula, DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

BEYER, Hugo, O. Da integração escolar à educação inclusiva. In.: BATISTA, Claudio, R. (Org.) **Inclusão e escolarização - múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

BRASIL, MEC/SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008 [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacao_s&catid=70:legislacoes>. Acesso em 10 Jan. 2010

_____. **Decreto nº 5626/05**. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 2005 [on-line]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 10 Jan. 2010

_____. **Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. 2004 [on-line]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo>>. Acesso em 10 Jan. 2010

_____. SEESP/MEC- atual DPPE/SECADI/MEC. **Decreto Federal nº 7.611**. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/0727c260e0f46c758325794c003a6b2b?OpenDocument>> Acesso em 10 Jan. 2011.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado em Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

COSTA, M.V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L.H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura,

brinquedo, biologia, literatura, cinema... – 2.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. (p.13 – 36)

_____. Velhos temas, novos problemas- a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. (Orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 139 – 157.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. In: **II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, 2005, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.108 - 121.

_____. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. 2007 [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em 10 Jan. 2010

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira; ARAÚJO, Joelma Remígio de. A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais. (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29.**, 2006, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>>. Acesso em: 08 Jan 2011

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. (119-138)

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A Educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. Disponível em:<<http://groups.google.com/group/acessodigital/browsethread/thread/5d5d3d2e8936949a>>. Acesso em: 10 Jan. 2010.

_____. **Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a educação bilíngüe para surdos**. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/12791016/285950625/name/Em+resposta+%C3%A0+nota+%C3%A9cnica+SECADI-MEC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue.pdf>>. Acesso em: 08 Jan 2012

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e lingüística. In: QUADROS, Ronice Müller de. (Org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

GABEL, J.J. Vallade. **Guia para os professores primarios começarem instrução dos surdos-mudos**. Obra escripta e publicada por ordem do Governo Francez e adoptada nas escolas primarias, por deliberação do ministro da Instrucção Publica datada de 27 de julho de 1863. Traduzida e dedicada à Associação Promotora da Instrucção Rio de Janeiro – 1874.

GARCÊZ, Regiane Lucas. Nada sobre nós, sem nós. **Revista da Feneis**, N° 44 - Junho-Agosto de 2011.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. Tadeu. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSSBERG, Lawrence. Será que os estudos culturais têm futuros? E deverão tê-los? (ou o que se passa com Nova Iorque?). **Comunicação e cultura**. Porto: Quimera. N.6. 2008.

GORSKI, Edair; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Ensino de língua materna**, 2007. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Curso de Letras - LIBRAS à distância. Desenvolvimento de material didático).

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação&Realidade**, v.22, .2, Porto Alegre: UFRGS,1997. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos.html>>. Acesso em: 10 Jan. 2010

_____. A identidade em questão. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KARNOPP, Lodenir. **A Língua na Educação do Surdo**. Porto Alegre: Eficiência, 2005. vol. I e III.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena. Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos. (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26.**, 2009, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2512--Int.pdf>>. Acesso em: 08 Jan 2011.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Estratégias de governamento na educação de surdos engendradas pelos ditames da inclusão. In: **III SENAPE - Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências**, 2009, Santa Maria/RS. III SENAPE: vida, cultura e diferenças. Santa Maria/RS: UFSM, 2009. p. 1-14.

LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças Ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23.**, 2000, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1518t.pdf>>. Acesso em: 08 Jan 2011

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos. In: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social - **30ª Reunião Anual da ANPED, 2007**, Caxambu. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007. p. 1-16.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Madalena. Estratégias discursivas no governmento da diferença surda em práticas de inclusão escolar. In: THOMA, Adriana; KLEIN, Madalena. (Org.). **Currículo e Avaliação: a diferença surda na escola**. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 108-129

LODI, Ana Claudia Balieiro Lodi e MOURA, Maria Cecília de. **A primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006. <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1624>>. Acesso em: 16 Jan 2011.

LOPES, Maura C.; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais Surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. C; LOPES, Maura Corcini. (Org.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

LOPES, Maura C.; MENEZES, Eliana. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32.**, 2009, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5731--Int.pdf>>. Acesso em: 08 Jan 2011.

LOPES, Maura C. **Surdez e Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LUCAS, Regiane. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apóia a escola de surdos. **Revista da Feneis**, Nº 40 – junho-agosto de 2010.

LUCAS, Regiane; MADEIRA, Diogo. Educação dos surdos: Em repúdio às declarações do Mec, pesquisadores defendem bilinguismo e pedagogia surda. **Revista da Feneis**, Nº 41 setembro-novembro de 2010.

LUNARDI, Marcia Lise. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: institucionalização de uma racionalidade científica**. In: THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governmento dos professores de surdos**. Santa Maria: UFSM, 2009. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MELO, Simony Freitas de. A Identidade Cultural e os Paradigmas da Diversidade e da Diferença. In: **III Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**, 2010, Recife. Educação e Participação: Qualidade Social em Questão. Recife : Fundaj, 2010. Disponível

em: <http://www.epepe.com.br/comunicacoes_orais/eixo_1/a_%20identidade_cultura.pdf>
Acesso em 22 Jan. 2010.

MESERLIAN, Kátia Tavares. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

MOURÃO, C. H. N. . Educação de Surdos - Retrocedendo para Milão. Será?. In: **4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**, 2011, Canoas/RS. 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas/RS : Editora da ULBRA, 2011. p. 1-12.

MULLER, Marcia Beatriz Cerutti; KLEIN, M.; LOCKMAN, K. Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28.**, 2005, Caxambú. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151248int.rtf> . Acesso em: 08 Jan 2011.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, TOMAZ T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Luciana Aparecida de. A constituição da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica. (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23.**, 2006, Caxambú. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/lucianaaparecidadeoliveira.rtf>. Acesso em: 08 Jan 2011.

PEDREIRA, Sílvia Maria Figueiro. Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30.**, 2007, Caxambú. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3014--Int.pdf> > Acesso em: 08 Jan 2011.

PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos, (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação. 2005. p. 52-73.

PERLIN, Gládis. Surdos por uma pedagogia da diferença. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação dos Surdos**. 2006. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Curso de Letras - LIBRAS à distância. Desenvolvimento de material didático).

PERLIN, Gládis. Prefácio. In: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gládis. **Estudos surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

PIZZIO, Aline; RESENDE, Patrícia; QUADROS, Ronice. **Língua Brasileira de Sinais VI**. 2010. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Curso de Letras - LIBRAS à distância. Desenvolvimento de material didático).

QUADROS, Ronice Müller de. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28.**, 2005, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151544int.pdf>> Acesso em: 08 Jan 2011.

QUADROS, Ronice M.; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. In: VIEIRA- MACHADO, Lucylene M. C; LOPES, Maura Corcini. (Org.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

QUADROS, R. M. O ‘BI’ em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. **História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural**. Dissertação de Mestrado (Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2004.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Diferença lingüística e cultural na perspectiva da inclusão: padrões interacionais e aprendizagem na sala de aula de surdo (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33.**, 2010, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6187--Int.pdf>>. Acesso em: 08 Jan 2011.

ROSS, Ana Paula. Sobre a (in) governabilidade da diferença. In: Lopes Corcini; Hattge, Morgana Domênice (Orgs). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SALLES, H. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, Brasília, 2002. Vol. I e II.

SCHEMBERG, Simone. **Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão dos pais e professores**. [dissertação]. Curitiba, Faculdade de Ciências Biológicas da Saúde da Universidade Tuiuti do Paraná; 2008.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 119 – 141.

SKLIAR Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed. p. 07 – 32.

SPERB, Carolina; THOMA, Adriana. Formação de professores de língua portuguesa para surdos: representações sobre a educação bilíngüe no contexto da educação inclusiva (2010). **III Seminário de Pesquisa e Educação**: Políticas e formação de professores. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 15, 16 e 17 de setembro de 2010.

SPERB, Carolina A diferença lingüística e cultural dos surdos está presente na política inclusiva?(2011) **VII Congresso Internacional de Educação**. Profissão docente: há futuro para esse ofício? São Leopoldo: UNISINOS, 22, 23 e 24 de agosto de 2011.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin; RESENDE, Patricia. Carta enviada a MEC. **Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira**. Disponível em: <http://notisurdo.com.br/DOCUMENTO_FENEIS_MEC%20%281%29.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2011.

STUMPF, Marianne. **Aprendizagem de Escrita de Língua de sinais pelo sistema SignWriting**: Linguas de sinais no papel e no computador. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul (2005). Disponível em: <http://ged1.capes.gov.br/CapesProcessos/919079-ARQ/919079_5.PDF>. Acesso em: 20-07-2009.

STUMPF, Marianne. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: A.S. THOMA e M.C. LOPES (Orgs.). **A invenção da surdez**: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004, p. 143-159.

STUMPF, Mariane Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p.14-29.

TARTUCI, D. O aluno surdo na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos (GT15). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25.**, 2002, Caxambú. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/duceriatartucit15.rtf>> Acesso em: 08 Jan 2011.

THOMA, Adriana da Silva. Identidades e diferença surda constituídas pela avaliação. In: THOMA, Adriana; KLEIN, Madalena. (Orgs.). **Currículo e Avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 49-68.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. Identidades e Diferenças produzidas no campo da Educação de Surdos. In: Mozart Linhares da Silva; HILLESHEIM, Betina; Cláudio José de Oliveira. (Orgs.). **Estudos Culturais, Educação e Alteridade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, v. 1, p. 257-272.

THOMA, Adriana; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação** (UFPEL), v. 1, p. 107-131, 2010.

THOMA, Adriana; SPERB, Carolina. Bilingüismo, cultura surda e práticas de letramento na educação de surdos. **III Colóquio sobre Letramento e Cultura Escrita – Diversidade e diferença na educação: cultura escrita, letramentos, políticas linguísticas e identidades**, de 5 a 8 de outubro de 2010, na Faculdade de Educação da UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: Costa, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2000.

VIDAL, Vanessa. **A verdadeira beleza: uma história de superação**. Fortaleza, 2009.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene M. da C. As narrativas surdas como narrativas de uma pedagogia. In: **II Seminário Nacional de Pedagogia Surda: 2007**, Vitória. v. 1. p. 22-36. Disponível em: <<http://www2.faesab.com.br/download.asp?id=732>> Acesso em: 10 Jul 2011.

_____. Ser bilíngüe: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In: VIEIRA-MACHADO, Lucylene M. C.; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda**. Rio de Janeiro: Arara azul, 2004. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2010.

XAVIER, Maria Luiza M. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, M. I. E. e BONIN, I. T. (Orgs.) **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. Ulbra, 2010.

WILCOX, S. & WILCOX, P.P. **Aprender a ver**. O ensino da língua de sinais americana como segunda língua. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro2.pdf>>. Acesso em 03 Jan. 2011.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa *O ensino da língua portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos*, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da UFRGS, tem como objetivo verificar como vem sendo proposta a formação de professores para o ensino de português para surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como está ocorrendo esse atendimento em escolas no RS.

Para tanto, proponho uma investigação de caráter qualitativo, realizada através de observações e entrevistas semi-estruturadas com professores e com alunos surdos incluídos em escolas comuns e que tem Atendimento Educacional Especializado em turno oposto ao da aula.

Comprometo-me a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar da mesma e autorizo a utilização das respostas dadas em entrevista para análise da pesquisa.

Assinatura do Participante

Pesquisadora: Carolina Comerlato Sperb

Orientadora: Prof^a Dra Adriana da Silva Thoma

_____, _____ de 2011.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, seguem os telefones para contato:

Carolina Comerlato Sperb: (51) 91408205

Adriana da Silva Thoma (Orientadora): 3308.4365 (DEE/UFRGS)

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa *Língua de Sinais e Políticas de Inclusão: a diferença surda na escola*, desenvolvida pelo grupo de pesquisa SINAIS: Surdez – inclusão, narrativas, identidades e subjetividades, sob minha coordenação, tem como objetivo conhecer e problematizar as condições de possibilidade para a educação bilíngue para surdos em escolas do Rio Grande do Sul.

Na segunda edição do curso *Memórias, Narrativas e Experiências na Educação de Surdos* (agosto a dezembro de 2011) serão produzidos dados para a pesquisa, através de atividades que visam promover diferentes formas de registro de experiências de professores que atuam com alunos surdos em diferentes modalidades (ensino comum com alunos surdos incluídos, educação especial ou Educação de Jovens e Adultos) e níveis de ensino (educação infantil; ensino fundamental e médio), bem como trocas de experiências entre os participantes, através de debates e de registros escritos e fotográficos que marcam e constituem a docência de cada um.

Nesse sentido, solicitamos sua autorização para uso das escritas e fotografias produzidas e/ou utilizadas nas atividades do curso, para produções acadêmicas e publicação no blog da pesquisa: <http://www.memoriasnaeducacaodesurdos.blogspot.com>.

Comprometemo-nos a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente você venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados produzidos estarão sob sigilo ético.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, RG _____, concordo em participar da mesma e autorizo a utilização das escritas e imagens pela pesquisa.

Assinatura do Participante

Coordenadora da Pesquisa: Prof^ª Dra Adriana da Silva Thoma

_____, _____ de 2011.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, seguem os telefones para contato: Sala 905/FACED/UFRGS – (51) 3308.4365

ANEXO C - Roteiro de perguntas

Perguntas destinadas a professores/as do AEE, sob a temática: O ensino da língua portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos.¹¹⁰

Dados de identificação:

Nome do aluno/a (iniciais):

Idade: Sexo:

Número de alunos que atende no AEE:

Série em que os alunos surdos estão incluídos:

- 1) Quais os dias da semana que trabalha no AEE?
- 2) Há quanto tempo?
- 3) Em quais turnos presta este atendimento? Trabalha nos demais turnos?
- 4) Trabalha em sala de aula de escola regular? Com qual disciplina?
- 5) Quantos alunos atende por turno?
- 6) Quando há alunos de diferentes séries e idades no mesmo atendimento, os conteúdos são os mesmos? Qual estratégia utilizada para este atendimento?
- 7) Qual sua formação inicial?
- 8) Tem formação para trabalhar no AEE?
- 9) Em caso afirmativo, em qual o curso realizado (capacitação/especialização) e instituição?
- 10) Nos atendimentos você consegue expressar tudo que necessita aos alunos em Libras?
- 11) Você e o professor de Libras do AEE procuram associar seus conteúdos no atendimento ao aluno atendido?
- 12) Que estratégias e recursos são utilizados para o ensino da LP para surdos no AEE?

¹¹⁰ Objetivo específico: *entrevistar os professores que ensinam LP para surdos no AEE para saber que estratégias e recursos de ensino utilizam*

ANEXO D - Roteiro de perguntas

Perguntas destinadas a aluno(a)s do AEE, sob a temática: O ensino da língua portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos.¹¹¹

Dados de identificação:

Nome do aluno(a):

Idade:

Sexo:

- 1) Quais os dias da semana que participa no AEE?
- 2) Há quanto tempo?
- 3) É o único Surdo na sala inclusiva na escola regular?
- 4) Possui intérprete de Libras na sala inclusiva na escola regular?
- 5) Todos os atendimentos de aprendizado da L2 (português) são com os mesmos colegas? Quantos?
- 6) Todos os profissionais que atendem no AEE possuem conhecimento em Libras?
- 7) Seus atendimentos no AEE auxiliam no seu processo inclusivo na escola regular?
- 8) Há relação entre os conteúdos aprendidos em Libras e português no AEE?
- 9) Os conteúdos aprendidos no AEE são complementares aos conteúdos aprendidos na sala de aula da escola regular?
- 10) Os sinais utilizados nas aulas da escola regular são os mesmos utilizados no AEE?

¹¹¹ Objetivo específico: entrevistar os alunos surdos que estão sendo atendidos no AEE para verificar qual a relação desses alunos com a LP escrita.