

Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural

Camila Brito Ribeiro¹
Daniele Nunes Henrique Silva
Universidade de Brasília

RESUMO - Caracterizada por uma variedade de estratégias de ensino, a experiência dos surdos na escola tem sido marcada por fracasso e evasão escolar. Assim, propomos refletir sobre os processos de escolarização desses sujeitos. Os dados foram coletados em sessões clínicas, estruturadas por equipe profissional multidisciplinar (pedagogo, psicóloga e intérprete), com um grupo de quatro surdos. As narrativas analisadas detiveram-se nas práticas pedagógicas, apontando três eixos de análise: (a) o papel da língua no processo de ensino-aprendizagem, (b) a atuação do intérprete de língua de sinais em sala de aula e (c) dificuldades decorrentes da aprendizagem baseada exclusivamente na escrita e na oralidade. Conclui-se pela importância de pensar o processo de inclusão do surdo a partir do respeito à sua condição bilingue.

Palavras-chave: surdo, educação inclusiva, comunicação intercultural, psicologia do desenvolvimento

School Trajectories of the Deaf: Between Teaching Practices and Bicultural Development Processes

ABSTRACT - Characterized by a variety of teaching strategies, the life of the deaf at school has been marked by failure and dropout. Thus, we propose to reflect about the schooling processes of deaf children and adolescents. The data were collected in clinical sessions, structured by a multidisciplinary professional group (a pedagogue, a psychologist and an interpreter), with a group of four deaf people. The narratives of these subjects were focused on pedagogical practices, indicating three categories of analysis: (a) the role of language in the teaching-learning process; (b) the role of the interpreter of sign language in the classroom; and (c) difficulties arising from learning based exclusively on writing and orality. We conclude that it is important to consider the process of inclusion of the deaf based on their bilingual condition.

Keywords: deaf, inclusive education, intercultural communication, developmental psychology

As questões acerca da surdez têm chamado atenção devido às especificidades linguísticas e culturais que envolvem os surdos. Para esses sujeitos, a linguagem oral-auditiva é de difícil acesso, acarretando dinâmicas peculiares de desenvolvimento que se vinculam aos processos simbólicos estruturados a partir da língua de sinais (Góes, 2002; Sacks, 2010; Skliar, 1997/2006).

Tal particularidade linguística pode acarretar problemas sociais, educacionais e afetivos (Kelman, Silva, Amorim, Monteiro & Azevedo, 2011), pois os surdos não têm acesso aos canais comunicativos utilizados por seus pares imediatos ouvintes e, na maioria das vezes, não adquirem precocemente a língua de sinais. Sabe-se, por exemplo, que 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (Sacks, 2010).

Essa complexa condição de vida advinda da realidade cultural e linguística dos surdos traz inquietações para os estudos na Psicologia e Educação. De fato, as interfaces entre língua e cognição, língua e emoção, funcionamento

psicológico superior e cultura estão no cerne da problemática que envolve os surdos. Estudar a surdez é, sem dúvida, entender as leis gerais que regulam o próprio desenvolvimento.

Como poderá ser observado ao longo deste texto, as distintas abordagens educacionais voltadas para os surdos pressupõem determinadas concepções de desenvolvimento e linguagem. Para as abordagens oralistas, por exemplo, a surdez é uma deficiência que precisa ser contornada por meio de um processo de integração social que só é possível com a aprendizagem da fala. Para outras vertentes, de ênfase bilingue, os surdos são sujeitos biculturais que guardam uma cultura própria, representativa da comunidade surda, cuja diferença linguística é expressa pelo canal visuoespacial.

Em cada abordagem, diferenciam-se as compreensões sobre a inclusão dos surdos e os modos de entender sua escolarização. Há uma variedade de processos e estratégias de ensino e formas de avaliação, bem como múltiplos entendimentos da condição da surdez, da centralidade (ou não) da língua de sinais e do bilinguismo e da biculturalidade.

Todas essas adversidades levam a distintos modos de os surdos viverem seus processos ontogenéticos dentro e fora da escola. Por isso, parece-nos pertinente focalizar as biografias dos surdos a partir de suas vivências escolares, indagando:

¹ Endereço para correspondência: Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, PG-PDS, Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro, ICC, Ala Sul, Psicologia, Brasília, DF, Brasil. CEP: 70.910-900. E-mail: camila.brito@hotmial.com

o que narra o surdo sobre sua trajetória escolar? Qual é o impacto dessa experiência em seu processo formativo de gênese bicultural?

Objetivamos uma melhor compreensão sobre a reflexão que o sujeito surdo faz acerca da sua escolarização e das práticas pedagógicas circundantes. Além disso, pretendemos refletir sobre as diferentes abordagens educacionais voltadas para esse público e as consequências da experiência escolar para seu desenvolvimento.

Especificidades da Educação de Surdos

Para além de uma discussão linguística, estudiosos têm apontado a necessidade de situar a educação de surdos no debate educacional mais amplo, fora do processo inclusivo homogeneizante de educação para todos (p. ex., Lodi, 2005; Lacerda, 1996; Martins & Machado, 2009; Skliar, 2009). Para eles, a educação de surdos e o ensino da língua de sinais precisam estar alicerçados em princípios filosóficos, ideológicos e pedagógicos que objetivem um espaço favorável ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural desses sujeitos.

A abordagem educacional bilíngue parece ser o caminho ideal de respeito a essas especificidades, pois o bilinguismo envolve uma concepção de desenvolvimento, de linguagem e de cultura surda que entende os processos de escolarização do surdo, a partir da sua particularidade linguística (e seus desdobramentos). Desse modo, uma vez que os surdos habitam um espaço majoritariamente ouvinte, os esforços para sua efetiva inserção bicultural precisam ser empreendidos no campo das políticas públicas sociais e educacionais.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais quanto ao reconhecimento da importância da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos, esse posicionamento, per si, não compreende toda a complexidade educacional que envolve esse público. Entre os princípios basilares, está o reconhecimento, também, da condição bicultural dos surdos, isto é, da permanente circulação desses sujeitos entre as culturas ouvinte e surda (Martins & Machado, 2009; Skliar, 2009; Stumpf, 2008).

Desdobrado desse princípio, é importante ressaltarmos que a escolarização dos surdos requer contextos acadêmicos específicos, tais como: (a) estruturação do papel do intérprete no planejamento, no currículo e na avaliação dos processos de inclusão educacional; (b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que contemplem as especificidades visuoespaciais; e (c) projetos pedagógicos que promovam a participação da comunidade surda na escola (Lacerda & Lodi, 2010; Tuxi, 2009).

Esses contextos acadêmicos específicos, concordando com as proposições de Fernandes (2003), Góes e Lacerda (2000) e Skliar (2009), implicam explicitar a diferença conceitual entre o bilinguismo na educação e o bilinguismo na escola. O primeiro está relacionado a uma discussão fundamentada filosófica, política e pedagogicamente, ao passo que o segundo reduz essa filosofia ao acesso à língua de sinais. Por isso, consideramos importante ressaltar, no presente trabalho, três especificidades pedagógicas da

educação de surdos: (a) o acesso e a garantia à língua de sinais; (b) a centralidade da pedagogia visual; e (c) o papel do intérprete.

Vários estudos (p. ex., Gesueli, 2006; Góes, 2002; Lodi & Luciano, 2010) têm evidenciado a função central da língua de sinais no desenvolvimento dos surdos, já que ela constitui garantia de interação com interlocutores que a compartilham, por ser mais acessível a sua especificidade orgânica e, assim, independente de treino e/ou uso de próteses. É a língua de sinais que promove a inserção e a interação dos indivíduos na comunidade surda, permitindo o reconhecimento de sua singularidade face ao outro e a individualização. Sobre a centralidade da língua de sinais no desenvolvimento do surdo, Lodi & Luciano (2010) comentam:

... para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. (p. 34)

Estudos como os de Dizeu e Caporalli (2005), Fernandes (2003) e Skliar (1997/2006) fizeram críticas contundentes ao modelo clínico, afirmando que ele qualificou, erroneamente, os surdos como dotados de pensamento concreto, imaturidade e baixa elaboração conceitual, decorrentes de limitação inata para a linguagem oral. Ao contrário disso, tais teóricos têm demonstrado que esses aspectos são derivados da inacessibilidade precoce dos surdos à língua.

O contato com a comunidade surda e/ou com falantes fluentes da língua de sinais assume destaque no desenvolvimento do surdo desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, disponibilizar a língua de sinais é fundamental, porque essa lhe proporciona uma troca semiótica tão rica quanto a oral-auditiva para os ouvintes (Quadros, 2005/2008). Dessa forma, um ponto fundamental diz respeito à interação com o outro surdo, já que essa relação garante espaço de identificação e, simultaneamente, de individuação do sujeito.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a língua assume papel central na formação dos processos psicológicos superiores (Luria, 1991). Por isso, o processo de simbolização fica comprometido quando o acesso a ela é restrito, como ocorre frequentemente no caso dos surdos. Como organizadora do funcionamento psíquico complexo, a língua é o meio pelo qual o mundo é significado e recortado. É por meio dela que as práticas culturais são internalizadas (Vygotski, 1934/2001; Vygotski, 1997). Esse fundamento se estende, por exemplo, aos espaços específicos de aprendizagem, como a escola, em que significados e formação conceitual são produzidos, construídos e internalizados (Araújo & Lacerda, 2010).

Como dito anteriormente, pesquisas têm apontado a necessidade de compreender a educação de surdos para além do acesso à língua de sinais. Essa reestruturação implica, entre outros aspectos, organizar o trabalho educacional a partir de uma pedagogia que considere as especificidades visuogestuais do desenvolvimento desses sujeitos. Campello (2007), Rosa e Luchi (2010), por exemplo, têm ressaltado a importância de promover espaços de aprendizagem em que ocorra a mediação semiótica a partir da imagem.

Nessa linha, Lopes (2006) argumenta que, quanto mais ambientes apropriados forem disponibilizados, com variados

materiais sígnicos e pares competentes linguisticamente, mais consistente será o desenvolvimento psíquico e acadêmico dos surdos. A autora enfatiza que, para haver a complexificação do pensamento e o processamento de novos conceitos, é essencial que sejam feitas trocas qualitativas em um plano visuogestual entre o surdo e seus interlocutores.

Nesse sentido, a pedagogia visual ascende como campo profícuo para a aprendizagem dos surdos, pois pretende organizar estruturalmente a educação formal, com uma mediação semiótica visuoespacial — desde a elaboração do currículo aos seus desdobramentos pedagógicos em sala de aula. Esse procedimento pedagógico requer o planejamento de espaços em que memória e pensamento visuais sejam fundantes do processo de ensino e aprendizagem, implicando atividades que compreendam: processos físicos de percepção, instrumentos de representação e estratégias para interpretação (Lebedeff, 2010).

Na aprendizagem da língua portuguesa escrita, por exemplo, a imagem desempenha papel central, já que é pela memória visual que o surdo aprende a grafia e também os significados das palavras. Entretanto, pesquisas como a de Lebedeff (2010) relatam que, apesar de o discurso acadêmico salientar a importância da experiência visual, os professores (ouvintes e surdos) utilizam práticas e recursos fonéticos. Há uma cultura pedagógica oral que se concretiza nos materiais didáticos e uma crença docente de que o som e a oralização não podem ser dispensados no processo de letramento (Fernandes, 2003; Rosa & Luchi, 2010).

Nesse contexto, é importante sublinhar que, para além de uma utilização imagética aleatória na sala de aula, faz-se necessário empreender esforços para um trabalho de letramento crítico. Isto é, contextualizá-la política e historicamente, abrangendo suas características lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas (Oliveira, 2006). Portanto, pensar em um projeto de educação bilíngue para o surdo demanda, entre outras questões, uma organização pedagógica que parta da singularidade de significação visual do mundo. Essa reflexão teórico-prática é importante na medida em que permite dar um salto qualitativo na educação desses sujeitos.

Outra questão que assume centralidade na educação de surdos diz respeito ao profissional intérprete da língua de sinais. É ele quem faz a mediação semiótica entre os sujeitos surdos e ouvintes, em uma escola de maioria ouvinte. Entretanto, o trabalho do intérprete educacional tem assumido diferentes dimensões, tanto pela indefinição sobre seu papel quanto pela visão de inclusão (Lacerda & Poletti, 2004; Leite, 2005; Tuxi, 2009).

Regulamentada somente em 2010, pela Lei n. 12.319 (Presidência da República, 2010), a profissão de intérprete é marcada por indefinições, especialmente no campo educacional. Isso acontece porque o intérprete tem atuado também como mediador de conteúdos escolares e professor de Libras (Língua Brasileira de Sinais), entre outras funções que caracterizam o professor intérprete. Contudo, esses profissionais têm reivindicado o papel de intérprete educacional, o que atua unicamente com interpretação (Tuxi, 2009).

Como afirmado anteriormente, somente a inserção do intérprete na escola não garante a aprendizagem dos surdos.

Por isso, questões sobre como lidar com os alunos não proficientes em língua de sinais ou como articular o trabalho do professor regente com o do intérprete emergem no espaço educacional (Góes & Lacerda, 2000; Quadros, 2003). Acerca disso, Rosa (2006) argumenta:

A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda... A presença do intérprete pode mascarar uma inclusão que exclui. E, sendo esse intérprete generalista, normalmente com uma formação acadêmica totalmente diferente daquela na qual o surdo está inserido, a aquisição dos saberes curriculares continua sendo secundária na vida escolar do aluno surdo. (p. 89)

Essas questões têm sugerido que o trabalho seja organizado em codocência, isto é, que o intérprete e o professor regente atuem em conjunto no planejamento pedagógico, sendo garantida uma formação específica de acordo com a disciplina interpretada. Pesquisas têm demonstrado que a atuação conjunta desses profissionais promove a aprendizagem dos surdos (Lacerda & Poletti, 2004; Tuxi, 2009).

As particularidades da educação dos surdos demandam a promoção de uma inclusão que atenda as especificidades necessárias à organização curricular e estrutural de uma educação bilíngue. Há indícios importantes de que o atual contexto escolar é desfavorável ao desenvolvimento acadêmico daqueles que vivem uma condição bicultural. Os surdos, muitas vezes, são repetentes ou evadem o sistema educacional (Quadros, 2003).

Ademais, é importante ressaltar, como sinalizado por Angelucci e Luz (2010), que há poucas pesquisas destinadas a investigar as relações entre a trajetória escolar, o bilinguismo e o sucesso ou fracasso escolar dos surdos. Sabemos pouco sobre os processos de escolarização dos surdos, a partir das narrativas dos próprios surdos. Buscando colaborar para a ampliação desse debate, o presente artigo focaliza as percepções dos surdos acerca de seus processos de escolarização, destacando os elementos pedagógicos considerados (por eles) fundamentais para o êxito escolar.

Delimitação do Estudo: Como os Surdos Jovens Narram seus Processos de Escolarização

Como discorrido anteriormente, a inclusão tem permitido o uso da língua de sinais em sala de aula, mas questões culturais, curriculares e institucionais não são transformadas, o que tem produzido isolamento e menores possibilidades educativas, além de repetência e evasão escolar (Angelucci & Luz, 2010; Lacerda, 2006; Quadros, 2003). Nesse sentido, compor uma investigação em que as narrativas do surdo sobre seus processos de escolarização assumem centralidade pode ser um caminho promissor para entender como a experiência educacional tem promovido (ou não) ciclos de desenvolvimento estruturados a partir da constituição bicultural e bilíngue.

Quadros (2003) recorre às falas de surdos para evidenciar o fracasso escolar: “Estudo tanto quanto, talvez muito

mais que meus colegas, eles conseguem, mas eu não...”. E ainda: “Leio, leio, leio, mas não entendo nada...” (p. 85). Esses trechos representam a precariedade do processo inclusivo de surdos na educação, que, ao desconsiderar suas especificidades, acarreta prejuízos para esse alunado.

Nesse sentido, Lebedeff (2005), em pesquisa realizada com alunos nas décadas de 1970 e 1980 (em que vigorava a filosofia oralista), relatou que os surdos estavam na escola, mas não no processo de ensino-aprendizagem. Eles não aprendiam, copiavam. Essa situação gerou marcas de tristeza e solidão nesses sujeitos.

Lacerda (2006), por sua vez, constatou, em uma turma inclusiva, que o único aluno surdo da classe achava “normal” ficar sozinho, estabelecendo trocas apenas com intérpretes. Estar só, fora do contexto, é uma realidade para muitos surdos. No espaço educacional, é estar excluído dos intercâmbios de alunos e professores ouvintes.

Diante desse quadro do processo de escolarização dos sujeitos surdos, parece pertinente questionar: a partir das memórias de seus processos de escolarização, o que os surdos narram sobre as estratégias pedagógicas experimentadas em sala de aula? Quais são as implicações dessas estratégias para o seu desenvolvimento acadêmico?

Método

Os dados empíricos do presente estudo foram coletados a partir do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Surdez e sofrimento psíquico: Em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional – Um estudo preliminar* (Costa & Silva, 2010). O objetivo desse projeto, executado no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB) e financiado pelo CNPq (2010 a 2012) era oferecer aos surdos um espaço de acompanhamento organizado para melhorar sua qualidade de vida à medida que eles se apropriassem de sua condição bicultural e bilíngue.

Para tanto, o trabalho foi estruturado a partir de intervenções de natureza clínica psicoeducacional, com o objetivo principal de “... melhora da qualidade global de vida pela redução de estigma e culpa, pelo aumento da autoestima...” (Stefanelli & Moreno, 2008, p. 285).

Os surdos, jovens ou adultos, eram organizados em um formato de grupo, totalizando quatro participantes. Os atendimentos, que eram quinzenais e duravam 2 horas cada, pretendiam emponderá-los, por meio de uma profunda reflexão sobre os conflitos e contradições emergentes em suas vivências cotidianas.

A intervenção era estruturada por uma equipe multidisciplinar (pedagogo, psicóloga e intérprete) que organizava as situações do grupo, de modo a encorajar discussões importantes para os participantes, a respeito de temas como: processo de inclusão escolar; relações familiares; dinâmicas afetivas etc.

Sujeitos da Pesquisa

Quatro surdos homens (na idade de 19 a 29 anos), usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), compunham o grupo

atendido e investigado. Todos apresentavam as seguintes características diagnósticas da surdez: (a) pré-lingual; (b) congênita; e (c) profunda e bilateral (perda auditiva superior a noventa decibéis, nos dois ouvidos). Além disso, eram os únicos surdos de suas famílias.

Esses sujeitos passaram por processos de escolarização bastante distintos. Eduardo¹ (25 anos) concluiu o ensino médio e começou a aprender Libras ao iniciar a escolarização, aos 8 anos²; Fernando (19 anos) cursava o ensino médio, iniciou a escolarização aos 3 anos e aos 6 começou a aprender a língua de sinais; Israel (24 anos) cursava o ensino superior e começou a aprender Libras aos 18 anos, durante o ensino médio; e Roberto (29 anos) concluiu a educação básica, prioritariamente, pelo viés oralista, em uma escola que seguia essa filosofia. Ele aprendeu a língua de sinais ao longo da escolarização, no convívio com outros surdos, quando participava de uma escola inclusiva no contraturno.

Modo de Construção dos Dados

Os encontros com o grupo descrito acima ocorreram no período de setembro de 2010 a junho de 2012. Todas as 40 sessões foram videogravadas e transcritas integralmente para análise posterior.

No material construído no campo, destacamos a percepção dos surdos sobre as estratégias pedagógicas experimentadas em suas trajetórias acadêmicas. Depreendemos desse material três eixos para análise: (a) o papel da língua no processo de ensino-aprendizagem; (b) reflexões sobre a atuação do intérprete de língua de sinais em sala de aula; e (c) dificuldades decorrentes da aprendizagem baseada exclusivamente na escrita e na oralidade.

Resultados e Discussão

O Papel da Língua no Processo de Ensino-Aprendizagem

Conforme dito anteriormente, um dos elementos centrais para a organização das metodologias de ensino inclusivas se refere ao uso da língua de sinais na sala de aula, pois é ela que permite o acesso aos conhecimentos científicos democratizados na escola. Por isso, o ambiente escolar precisa ser favorável à circulação viva da Libras.

Nesse sentido, observamos nos dados uma recorrência de narrativas relacionadas ao papel da língua no processo de ensino-aprendizagem. Essas narrativas deixam entrever, em diferentes medidas, o papel da língua em sala de aula e os desdobramentos pedagógicos daí advindos para a escolarização do público surdo. Dessa forma, identificamos posicionamentos específicos dos surdos com relação às questões da língua oral e da língua de sinais, relacionando a primeira às dificuldades para entender o conteúdo e a segunda a uma mediação conceitual possível.

A enunciação abaixo, de Israel, ocorreu na sessão número 37, que propunha uma atividade em que os surdos narrassem,

1 Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

2 As idades se referem ao momento de entrada no grupo, em 2011

com a mediação de fotos pessoais, sua infância, sua escolarização, sua adolescência e suas relações familiares. O objetivo era evidenciar os sentimentos representativos desses espaços.

Os sujeitos presentes na sessão (Fernando, Roberto e Israel) narraram a vida na escola, evidenciando o tipo de comunicação utilizada e os recursos midiáticos disponíveis, entre outros. Sobre isso, ao explicar sua experiência em uma escola inclusiva oralista (nas primeiras séries do ensino fundamental), Israel relatou que a professora explicava o conteúdo oralmente e como ele não a entendia, decidiu que a forma possível de aprender era pela cópia da língua escrita. Ele conta:

Israel: *Sempre escrevendo, olhava, copiava. Entendia mais pela escrita. Tinha que estudar muito, decorar aquilo que eu escrevia, porque era a oportunidade que eu tinha de aprender aquilo que eu escrevia.*

Na sessão 38, em que estavam presentes Israel, Fernando, Eduardo e Roberto, decidiu-se aprofundar a discussão iniciada no encontro anterior. Fernando narrou, com auxílio de suas fotos, as dificuldades encontradas para aprender em escolas oralistas, nas quais a mediação do conteúdo acabava reduzida à cópia:

Fernando: *Eu, na segunda série, quando eu lia um texto, eu não entendia. Às vezes, as pessoas se comunicando ali, eu tentava ler... eu não conhecia as palavras e pedia para as pessoas me ajudarem... porque eu não tinha essa comunicação, esse entendimento da língua portuguesa escrita.*

Esses relatos dialogam com as pesquisas que têm demonstrado a dificuldade de acesso dos surdos à língua oral-auditiva e direcionam para um enfoque pedagógico fundamentado em processos simbólicos estruturados a partir da língua de sinais (Góes, 2002; Sacks, 2010; Skliar, 1997/2006). Notamos, como argumenta Lebedeff (2005), os impasses de uma inclusão malsucedida, na qual os sujeitos viveram “não experiências escolares” (p. 4). Isto é, os surdos estão na escola, mas não acessam o conhecimento compartilhado.

Por outro lado, quando a língua de sinais aparece no cenário educacional, a situação parece melhorar, pois há maior facilidade de os surdos acessarem os conteúdos escolares. Na sessão 34, por exemplo, Fernando descreve o papel da língua de sinais em sua escolarização. O tema trabalhado nesse encontro estava relacionado ao preconceito sofrido pelo surdo nos diferentes espaços de vivência cotidiana: familiar, escolar e social. Para isso, a equipe multidisciplinar fez uma intervenção visual sobre a história dos surdos, destacando a escolarização. Fernando, ao discorrer sobre o preconceito na escola, destacou a centralidade da língua de sinais em seu aprendizado:

Fernando: *...eu sempre cresci pela metodologia oralista, que não me ajudou muito, me ajudou quase nada. Aí, eu conheci uma intérprete e essa intérprete veio me ajudar depois da 5ª série, o que facilitou minha vida e eu comecei a entender as coisas mais claras, e as coisas eram mais entendíveis para mim nesse período.*

Na sessão 38, Roberto, ao ser questionado pela equipe multidisciplinar sobre sua vivência no ensino médio, que ocorreu em duas escolas (a inclusiva bilíngue em um turno

e a oralista no outro), argumentou positivamente em favor da escola bilíngue:

Intérprete: *Qual que era melhor, Escola Sinal ou Escola Speech?*

Qual que era melhor?

Roberto: *Escola Sinal.*

Psicóloga: *Por quê?*

Roberto: *Porque a Libras lá era melhor... Lá, na Escola Speech, nós éramos obrigados a falar... era muito difícil aprender a língua portuguesa.*

Para Roberto, a filosofia oralista (baseada na oralização do surdo e na contenção da língua de sinais) era desastrosa, pois pouco permitiu o acesso ao português escrito. Roberto não se comunicava oralmente e não compreendia a escrita. Não só a experiência desse surdo, mas também a dos outros, corrobora as pesquisas que contestam as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelo oralismo, revelando que os surdos estavam isolados, sem aprender, reprovando e evadindo da escola (Machado, 2006; Quadros, 2003). Em um contraponto, tais pesquisas evidenciam o papel primordial da Libras para o desenvolvimento dos surdos, quando garantida nas esferas de interação com interlocutores que a compartilham.

Ao destacar o papel da língua de sinais no processo de aprendizagem dos surdos, considerações acerca do mediador dessa língua aparecem pertinentemente nas falas. Nessa direção, a próxima categoria apresenta especificidades acerca da presença do intérprete educacional.

Reflexões sobre a Atuação do Intérprete de Língua de Sinais em Sala de Aula

Em meio às narrativas sobre o papel da língua de sinais na aprendizagem, os sujeitos da pesquisa esclareceram a função central do intérprete no processo de inclusão. Esse profissional é responsável pela mediação simbólica e ampliação das esferas de comunicação na escola. Os trechos a seguir, contudo, mostram que há nuances sobre o papel do intérprete na sala de aula que requerem uma maior reflexão acerca de sua função.

O trecho a seguir aconteceu na sessão número 33, em que estavam presentes Roberto, Israel, Fernando e Eduardo. O tema era preconceito, com enfoque no racismo e na surdez. O encontro visava promover uma discussão sobre os grupos que sofrem discriminação, explorando como eles se veem nessas relações.

Para tanto, a sessão teve como recurso pedagógico o filme *Os azuis* (Souza, 2009), sobre discriminação racial. Na discussão sobre os desdobramentos da marginalização, causada pelo preconceito, e a consequente inacessibilidade aos bens sociais básicos dos negros, como a escola, o pedagogo do grupo perguntou a Israel como as relações surdo-ouvinte aconteciam na faculdade frequentada por ele. Ele disse:

Israel: *...dentro da faculdade, eu não entendia muita coisa, tinha que anotar. A intérprete me ajudava... [mas ela] também não entendia a maior parte da explicação do professor.*

Também sobre isso, na sessão 34 (detalhada anteriormente), Fernando deixou entrever a dificuldade

em entender o conteúdo escolar somente pela mediação do intérprete. Ele narrou:

Fernando: Bom, na escola realmente a falta de comunicação, a leitura de textos, a língua portuguesa não tinha uma explicação muito clara, trouxe um prejuízo, algumas reprovações. Reprovei a 4ª série, a 5ª série. Isso foi um atraso, eu sofri muito... Fui para o 1º ano. Era muito pesado, tive muita ajuda da intérprete. Ela me ajudava muito e eu fui para o segundo ano do ensino médio, também, melhorei. Fui para o terceiro ano, não tinha muita instrução, não tinha muita informação. Eu achava impossível entender todas aquelas palavras.

Ambos os trechos demonstram que o intérprete é importante, mas a sua atuação fica, muitas vezes, restrita à tradução do conteúdo acadêmico, sem interação ou planejamento com o professor, o que gera limitações para a aprendizagem dos surdos. Não há, como afirmam Lodi (2005) e Rosa (2006), uma efetiva mediação dos conteúdos escolares, o que traz obstáculos e despolitização dos processos de formação bicultural. Nessa linha argumentativa, Lacerda e Poletti (2004) salientam a necessidade de o intérprete conhecer as relações de ensino-aprendizagem e as especificidades conceituais das áreas de conhecimento. Ou seja, é preciso que ele atue em parceria efetiva com os professores.

Além desses aspectos, é preciso ultrapassar a discussão linguística quando se fala em educação de surdos. A Libras é um ponto de partida e reduzir o bilinguismo ao seu acesso seria reverberar um modelo falacioso de inclusão. Assim, a próxima categoria de análise traz discussões didáticas fundamentais para a efetivação de um modelo bilíngue de educação.

As Dificuldades Decorrentes da Aprendizagem Baseada Exclusivamente na Escrita e na Oralidade

Os surdos discutiram também os recursos didáticos utilizados em sala de aula. Eles apontaram que as metodologias adotadas, mesmo quando a escola se dizia inclusiva, eram organizadas para atender às demandas dos ouvintes. Ou seja, havia textos majoritariamente escritos e poucos recursos visuais.

As falas abaixo, de Eduardo e Fernando, ocorreram na sessão 38, que, como dito anteriormente, consistiu na continuação da atividade desenvolvida no encontro 37 — reflexões sobre as experiências familiares, escolares etc. Eduardo, ao narrar sobre a vida na escola, revelou as dificuldades de uma aprendizagem que se baseava especialmente na escrita e na matemática:

Eduardo: Estudar era difícil nessa época, o português; difícil ler, interpretar e ela [a professora] falava: “Não, vamos ler, vamos interpretar esse livro!” Era muito difícil para eu entender... e essa questão da terceira série, eu acho, foi complicado. Português, matemática, essas disciplinas...

Na mesma direção, Fernando apresentou os impasses encontrados para compreender o português escrito quando estudou em uma escola na qual ele era o único surdo, culminando em sua reprovação ao fim do ano letivo. Pôde-se observar, ao longo da pesquisa, que as estratégias docentes não estavam atentas às necessidades pedagógicas do surdo:

Fernando: ...Na segunda [série], eu reprovei porque eu não conseguia ler as palavras, ler os textos, matemática, não conseguia identificar os números, não conseguia escrever, era muito ruim, eu reprovei.

Diferente da experiência no início do ensino fundamental, Fernando comentou sobre a sala de recursos, em uma escola inclusiva bilíngue do ensino médio. Tal espaço, conforme ele explicou, era organizado com elementos mediáticos visuais, favorecendo uma aprendizagem mais afinada com as especificidades dos surdos:

Fernando: Eu ia pra sala de recursos... que me ajudava ali. A intérprete me ajudava, então, era o momento que eu aprendia. Quando eu ia para a sala de recursos, era quando as dificuldades eram mais sanadas.

Apesar de não apresentar elementos objetivos sobre a visualidade, essa enunciação traz um argumento pedagógico central na organização escolar para os surdos — a sala de recursos, que faz parte da política de inclusão atual, o Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez (Damázio, 2007). O objetivo desse espaço é atuar didaticamente visando adequar os recursos pedagógicos às singularidades de aprendizagem desses sujeitos. Para isso, questões metodológicas são adequadas ao caráter visual, e os professores intérpretes que lá atuam têm formação específica.

As narrativas aqui destacadas dialogam com as reflexões de pesquisadores da área (p. ex., Buzar, 2009; Skliar, 2009) sobre a relevância da pedagogia visual para os surdos. Elas denunciam, como afirmamos no início deste texto, a necessidade de reestruturação pedagógica para esse público.

Conclusão

Dar visibilidade às narrativas dos surdos sobre suas trajetórias escolares em um ambiente psicopedagógico e, portanto, clínico parece uma forma promissora de compreender as especificidades culturais desses sujeitos. Nesse contexto, os surdos sentem-se encorajados a falarem sobre si no enfrentamento de suas dificuldades com o mundo majoritariamente ouvinte.

Entre os temas emergentes nas sessões analisadas neste estudo, o problema da escolarização foi recorrente. Os dados coletados revelaram o contexto inadequado e limitado das propostas inclusivas para a efetiva formação acadêmica desse alunado.

Assim, reprovação e falas que demonstram tristeza (também notados por Lebedeff, 2005) aparecem nas narrativas dos sujeitos aqui investigados. Todos eles (escolarizados entre 1990 e 2000) representam a materialização de um sistema inclusivo desestruturado filosófica e pedagogicamente, que compromete o pleno desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos.

Conforme narrado, os problemas enfrentados com a (ausência da) língua de sinais e a limitação da atuação do intérprete, bem como a falta de uma estruturação metodológica imagética, resultam em lamentáveis resultados ao final de cada ano letivo. A repetência escolar é previsível para os surdos.

Esses sujeitos cresceram sem acesso a uma língua plena (a de sinais), não partilharam dos significados culturais

da comunidade surda e, tampouco, conseguiram transitar pela sociedade ouvinte. Diante disso, sem a oportunidade de acesso a uma escola para surdos e com surdos, a vida acadêmica desses sujeitos não foi fácil.

Essas constatações parecem indicar a necessidade de rever os modelos bilíngues (diversos entre si) que estão sendo implementados a partir das políticas inclusivas nacionais. Afinal, do que se trata uma educação bilíngue? Que aspectos precisam ser considerados para sua implantação bem-sucedida?

O estudante surdo precisa ter acesso a práticas pedagógicas fundamentadas em princípios que respeitem e valorizem a sua condição bilíngue. Essa é a única forma de garantir o sucesso de seu aprendizado.

Referências

- Angelucci, C. B., & Luz, R. D. (2010). Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 35-44. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100004>
- Araújo, C. C. M., & Lacerda, C. B. F. de. (2010). Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: Implicações histórico-culturais. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 695-703. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000400005>
- Buzar, E. A. S. (2009). *A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: Implicações educacionais* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Campello, A. R. e S. (2007). Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In R. M. de Quadros & G. Perlin (Eds.), *Estudos surdos II* (pp. 100-131). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Costa, I. I., & Silva, D. N. H. (2010). *Surdez e sofrimento psíquico. Em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional: Um estudo preliminar* (Projeto de Pesquisa aprovado pelo CEP/IH e submetido ao CNPq. Brasília). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Damázio, M. F. M. (2007). *Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez*. Retirado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf
- Dizeu, L. C. T. B., & Caporali, S. A. (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*, 26(91), 583-597. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed
- Gesueli, Z. M. (2006). Língua(gem) e identidade: A surdez em questão. *Educação & Sociedade*, 27(94), 277-292. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100013>
- Góes, M. C. R. (2002). *Linguagem, surdez e educação* (3ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Góes, M. C. R., & Lacerda, C. B. F. (2000). *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise.
- Kelman, C. A., Silva, D. N. H., Amorim, A. C. F. de, Monteiro, R. M. G., & Azevedo, D. C. (2011). Surdez e família: Facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, 17(33), 349-365. Retirado de <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5698/4710>
- Lacerda, C. B. F. (1996). *Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte – Examinando a construção do conhecimento* (Tese de doutorado não-publicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. SP.
- Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes*, 26(69), 163-184. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>
- Lacerda, C. B. F., & Lodi, A. C. B. (2010). A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: Princípios, breve histórico e perspectivas. In A. C. B. Lodi & C. B. F. Lacerda (Eds.), *Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (2ª ed., pp. 11-32). Porto Alegre: Mediação.
- Lacerda, C. L., & Poletti, J. E. (2004, novembro). A escola inclusiva para surdos: A situação singular do intérprete de língua de sinais. In 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu.
- Lebedeff, T. B. (2005). O que lembram os surdos de sua escola: Discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In A. S. Thoma & M. C. Lopes (Eds.), *A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdo* (pp.47-62). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Lebedeff, T. B. (2010). Aprendendo a ler “com outros olhos”: Relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, 36, 175-190.
- Leite, E. M. C. (2005). *Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Lodi, A. C. B. (2005). Plurilinguismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 409-424. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006>
- Lodi, A. C. B., & Luciano, R. de R. (2010). Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. (2. ed.). In A. C. B. Lodi & C. B. F. de Lacerda (Eds.), *Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 23-47). Porto Alegre: Mediação.
- Lopes, M. C. (2006). A mediação material e signica no processo de integração de crianças surdas. In C. Skliar (Ed.), *Educação & exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (5ª ed., pp. 81-104). Porto Alegre: Mediação.
- Luria, A. R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes Histórico-Sociais. In A. R. Luria, *As raízes histórico-culturais da consciência. Curso de Psicologia Geral* (v. 1., 2ª ed., pp. 71-84). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Machado, P. C. (2006). Integração/Inclusão na escola regular: Um olhar do egresso surdo. In R. M. Quadros (Ed.), *Estudos surdos I* (pp. 38-75). Petrópolis: Arara Azul.
- Martins, D. A., & Machado, V. L. C. (2009). Educação bilíngue para surdos: Um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. *Educação Temática Digital*, 11(1), 234-254. doi: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v11i1.924>
- Oliveira, S. (2006) Texto visual e leitura crítica: O dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem e Ensino*, 9, 15-39. Retirado de <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/174/141>
- Presidência da República. (2010). *Lei número 12.319. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais – Libras*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm

- Quadros, R. M. (2003). Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, 05, 81-111. Retirado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246/3850>
- Quadros, R. M. (2008). O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In E. Fernandes (Ed.), *Surdez e bilinguismo* (2ª ed. pp. 27-37). Porto Alegre: Mediação. (Original publicado em 2005)
- Rosa, A. da S. (2006). Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. *Ponto de vista*, 8, 75-95. Retirado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1106>
- Rosa, E. F., & Luchi, M. (2010). Semiótica imagética: A importância da imagem na aprendizagem. *Anais do IX Encontro do CELSUL*, Palhoça, SC.
- Sacks, O. (2010). *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos* (L. T. Motta, trad). São Paulo: Companhia das Letras.
- Skliar, C. (2009). A localização política da educação bilíngue para surdos. In C. Skliar (Ed.), *Atualidades da educação bilíngue para surdos* (pp. 7-14). Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. (Ed.). (2006). *Educação & exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (5ª ed.). Porto Alegre: Mediação. (Original publicado em 1997)
- Souza, M. de (Escritor) & Souza, M. de (Diretor). (2009). Os azuis [Episódio de série de televisão]. In M. de Souza (Produtor executivo), *Discriminação étnica*. Brasil: Estúdios Maurício de Souza.
- Stefanelli, M. C., & Moreno, R. A. (2008). Intervenção psicoeducacional: Orientação e educação em saúde mental. In M. C. Stefanelli, I. M. K. Fukuda & E. C. Arantes (Eds.), *Enfermagem psiquiátrica em suas dimensões assistenciais* (pp. 281-295). Barueri: Manole.
- Stumpf, M. R. (2008). Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In R. M. de Quadros (Ed.), *Estudos surdos III* (pp. 14-29). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Tuxi, P. (2009). *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental* (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934)
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas. Tomo V. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.

Recebido em 24.03.2014

Primeira decisão editorial em 04.02.2016

Aceito em 04.02.2016 ■