



A experiência de professores em salas inclusivas frequentadas por surdos: os desafios do acesso ao ensino de qualidade

The experience of teachers in inclusive classrooms attended by the deaf: the challenges of access to quality education

La experiencia de profesores en salas inclusivas frecuentadas por sordos: los retos del acceso a una enseñanza de calidad

Luane Costa da Silva¹, Gláucia Caroline Silva-Oliveira²

Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil

Recebido em: 13/09/2018

Aceito em: 13/05/2019

Resumo

O presente estudo investigou as principais práticas de professores que atendem estudantes surdos nas escolas inclusivas do município de Bragança-Pará, Brasil. O estudo foi realizado em duas etapas: investigação com professores (preenchimento de questionário) e observações *in loco*. Participaram deste estudo 60 professores e 41,6% informaram ter participado de capacitações em Libras, mas a maioria informou não se sentir preparada para trabalhar com estes alunos. A prática docente se apresenta como um grande desafio, sobretudo em virtude do pouco conhecimento sobre a surdez e de suas implicações educacionais, necessitando voltar a atenção à inclusão da Libras e de metodologias de ensino nas formações continuadas destes professores para promover um ensino de qualidade, considerando as diferenças linguísticas e pedagógicas na escola.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Acessibilidade. Surdez. Libras.

Abstract

The present study investigated the main practices of teachers that attend deaf students in the regular schools of Bragança city, in the state of Pará, Brazil. The study was carried out in two stages: research with the teachers (questionnaire completion) and *in loco* observations. There were 60 teachers in this study and 41.6% of them reported having participated in sign language training, but most of them reported not being able to work with these students. Teaching practice is as a great challenge, mainly because of the little knowledge about deafness and its educational implications. Therefore, it is necessary to focus on the inclusion of sign language and teaching methodologies in teacher training to promote quality education, taking into account the linguistic and pedagogical differences in the school.

Keywords: Education. Inclusion. Accessibility. Deafness. Sign language.

Resumen

El presente estudio investigó las principales prácticas de profesores que atienden a estudiantes sordos en las

¹ E-mail: luanecosta4@gmail.com

² E-mail: gcoliveira@ufpa.br

escuelas regulares del municipio de Bragança-Pará, Brasil. El estudio fue realizado en dos etapas: investigación con profesores (relleno de cuestionario) y observaciones in situ. Participaron de este estudio 60 profesores y el 41,6% informó haber participado de capacitaciones en LIBRAS, pero la mayoría informó que no se siente preparada para trabajar con estos alumnos. La práctica docente se presenta como un gran reto, sobre todo en virtud del poco conocimiento sobre la sordera y sus implicaciones educativas, necesitando volver la atención a la inclusión de la LIBRAS y de metodologías de enseñanza en las formaciones continuadas de estos profesores para promover una enseñanza de calidad que tenga en cuenta las diferencias lingüísticas y pedagógicas en la escuela.

Palabras clave: Inclusión. Accesibilidad. Sordera. LIBRAS.

Introdução

A discussão sobre a educação de surdos tem ganhando destaque nos últimos anos. O acesso à língua de sinais é apontado em diversas pesquisas como fator primordial para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e social dos surdos. No Brasil, a partir do ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua natural da comunidade surda brasileira pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Entretanto, foi a partir de 2005, por meio do Decreto 5.626/2005, que esta Lei recebeu a regulamentação para uso em todo território nacional, principalmente assegurando a acessibilidade dela nos diversos ambientes sociais. A escola, como espaço para todos, tem um papel fundamental no desenvolvimento instrucional dos sujeitos. No entanto, como estará o acesso a Libras nesse espaço? Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo investigar as principais práticas pedagógicas utilizadas por professores em salas frequentadas por surdos em Bragança-Pará, Brasil. Este estudo é um recorte das investigações realizadas durante o projeto de extensão “Popularizando a Libras nas escolas de Bragança” (Edital nº 1/2016), que ocorreu no período de março 2016 a fevereiro de 2017. Esse projeto buscou divulgar esta língua de sinais e a cultura surda nos espaços escolares desse município paraense, promovendo momentos de interação nas salas de aulas em que os alunos surdos estudavam. As escolas-alvo desse projeto foram selecionadas de acordo com o relatório de escolas da 1ª Unidade Regional de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação de Bragança-PA. Este estudo foi realizado em duas etapas: investigação com professores (1) e observações *in loco* (2). Os professores receberam um roteiro de perguntas sobre os desafios que vivenciam com surdos em sala regular (*Já realizou curso de formação para trabalhar com surdos? Você se sente preparado para ensinar surdos? Sente alguma dificuldade neste trabalho? O tempo escolar é suficiente para realizar um trabalho de qualidade? A avaliação escolar é adaptada?*). Dentre as escolas participantes do projeto, uma delas foi selecionada para acompanhamento durante um mês, com intuito de compreender a rotina de professores e alunos surdos em sala de aula. Dessa forma, realizou-se uma pesquisa com caráter quantitativo e qualitativo com observação participante em uma turma do 2º ano do Ensino Médio,

frequentada por dois estudantes surdos. Assim, este trabalho buscou investigar as principais práticas pedagógicas utilizadas por professores no ensino de surdos em sala de aula típica do modelo inclusivo no município de Bragança-Pará, Brasil.

A educação de surdos em diferentes momentos históricos

Na antiguidade, as pessoas que não desenvolviam a fala oral eram carentes de raciocínio, a fala era um atributo muito valorizado, pois era considerada a expressão do pensamento (STREIECHEN, 2012). Na Idade Média, os surdos eram vistos como seres sem alma e eram a materialização dos castigos divinos aos pais pecadores. Nessa época, os surdos também eram impedidos de receber heranças e celebrar contratos (FESTA; OLIVEIRA, 2012). Entretanto, há registros de que surdos de famílias ricas e nobres receberam acompanhamento instrucional de monges no mosteiro beneditino de São Salvador, em Oña, Espanha, sendo Pedro Ponce de León (1510-1584) o primeiro professor de surdos com registros históricos (SILVA, 2006). Segundo Plann (1997), León utilizava uma metodologia variada com alfabeto manual, soletrando e escrevendo no ar as palavras. Ele também trabalhava com rótulos, utilizando nomes escritos fixados nos objetos para facilitar a memorização e a pronúncia (articulação dos sons).

Posteriormente, em 1620, a publicação *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, por Juan Pablo Bonet, marcou a ampliação do entendimento de que é possível a aprendizagem de surdos (JANNUZZI, 2004). No século XVIII, surgiram vários educadores com diversas metodologias educacionais para surdos. O abade francês Charles M. de L'Épée, após a observação de grupos de surdos, verificou que os mesmos desenvolviam uma comunicação satisfatória por meio do canal visogestual. Com base nestas informações, desenvolveu um sistema de “sinais metódicos” formado por uma combinação dos sinais produzidos pelos surdos com sinais convencionados por ele, garantindo o aprendizado da leitura e da escrita aos surdos. Em 1775, L'Épée fundou em Paris a primeira escola pública para surdos, acessível a todas as classes sociais, principalmente as menos favorecidas, para receberem instrução. Além de instrução para surdos, a escola, que então passou a ser o Instituto Nacional de Surdos-mudos, também tinha como eixo orientador a formação profissional de professores para atuarem nas comunidades surdas e também fomentava a formação profissional em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas (SILVA, 2006).

Embora os métodos de L'Épée apresentassem grande sucesso, eles eram alvos de duras críticas

na época. O alemão Samuel Heinicke (1727-1790), em 1778, fundou, em Leipzig, a primeira instituição voltada para o ensino de surdos. Defendia que a prioridade no ensino às crianças surdas era a linguagem falada e que a língua de sinais poderia prejudicar esta aquisição. Entretanto, ele fazia uso dos sinais e do alfabeto manual como metodologia para atingir a fala (oralização) (ROCHA, 2008).

No Brasil, a convite de D. Pedro II, o professor surdo francês H Ernest Huet trouxe a língua de sinais francesa (*Langue des Signes Française – LSF*), a qual foi incorporada aos sinais utilizados pela comunidade surda brasileira e, posteriormente, originou a Língua de Sinais Brasileira. Em 1857, a primeira escola brasileira para surdos foi fundada no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Surdos-mudos, o qual atualmente é chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (GOLDFELD, 2002). O INES é um centro de referência na educação de surdos no Brasil, oferecendo cursos em Libras e capacitações para a formação de professores para o ensino de surdos (PACCINI, 2007).

De acordo com Carvalho (2007), em 1880, oito resoluções foram aprovadas no Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão. Elas inspiraram drasticamente a educação dos surdos em todo o mundo por quase um século, sendo fortemente influenciada por oralistas que não reconheciam a língua de sinais como língua natural. Em decorrência dessa deliberação mundial, os professores surdos foram substituídos por professores oralistas; tal mudança impactou de forma negativa o desenvolvimento instrucional dos surdos, pois a maioria deles não obtinha sucesso na aquisição da língua oral e nem da escrita, resultando em um alto índice de analfabetismo (PERLIN; STROBEL, 2006).

E, assim, novos questionamentos sobre a educação de surdos surgiram no decorrer da história. Atualmente, pode-se dizer que a educação de surdos é permeada por três grandes correntes filosóficas: o oralismo puro, a comunicação total e o bilinguismo (DORZIAT, 1999). No oralismo puro, a concepção clínico-terapêutica de surdez busca a reabilitação da criança surda em direção à normalidade, para que a mesma possa desenvolver o mais precocemente a língua oral (GOLDFELD, 1997). Na comunicação total, todas as formas de comunicação são valorizadas (uso dos sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos), pois as interações construídas em seu convívio familiar e social oportunizam a construção de seu mundo interno (SANTOS, 2007; LACERDA, 1998). No bilinguismo, a concepção socioantropológica percebe a surdez como diferença linguística e reconhece a língua de sinais como língua natural das pessoas surdas, devendo esta ser adquirida como primeira língua (L1) e a língua oral do país como segunda língua (L2) na modalidade escrita (LACERDA, 1998).

Na década de 1960, o estudo linguístico de William Stokoe sobre a estrutura gramatical da língua

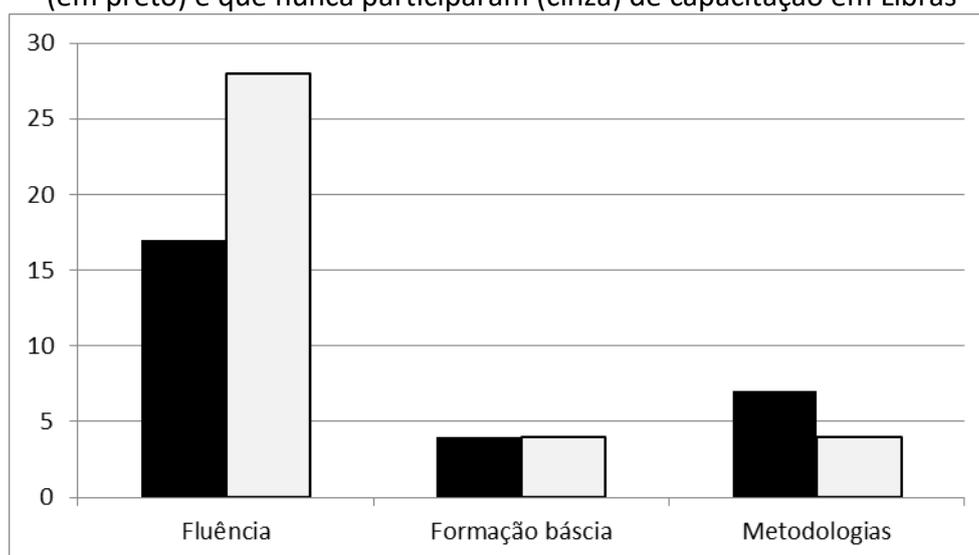
de sinais americana (*American Sign Language – ASL*) conferiu legitimidade às línguas de sinais (SACKS, 2010). Este estudo pioneiro abriu portas para outros estudos linguísticos e influenciou a valorização das línguas de sinais em todo o mundo. No Brasil, a educação formal de surdos iniciou em 1857 por meio da fundação da primeira escola para surdos no Rio de Janeiro e, até os dias atuais, estas três filosofias educacionais ainda persistem no país (STROBEL, 2007). A comunidade surda defende, atualmente, a Escola Bilíngue para Surdos, pois este modelo considera a identidade linguística e cultural, valorizando a Libras como primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua, sendo na modalidade escrita (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

O desafio dos professores no ensino de surdos na escola inclusiva

Participaram do estudo 60 professores da educação básica que atuam nas escolas de Bragança; destes, 41,6% informaram ter participado de capacitações em Libras, sendo que a maioria deles (98,33%) não se sente preparada para trabalhar com surdos. Observou-se que os professores, tanto os que já participaram quanto os que nunca participaram de capacitação, relataram as mesmas dificuldades: falta de fluência, falta de formação mais aprofundada e dificuldades metodológicas (Figura 1).

Figura 1

Dificuldades relatadas pelos professores das escolas de Bragança no presente estudo, que participaram (em preto) e que nunca participaram (cinza) de capacitação em Libras



Fonte: elaboração própria.

A falta de fluência em Libras é o ponto mais crítico observado nos dois grupos de professores. As formações que têm ocorrido são insuficientes e não promovem o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o acesso aos conteúdos de forma adequada e a interação entre professor-aluno surdo, como se percebe na resposta dos professores durante a observação em sala:

“Os cursos de Libras têm uma carga horária muito pequena, não trabalham aspectos direcionados para o professor em sala de aula, são apenas cursos de alfabetização com comunicação inicial: Bom dia! Boa tarde! Alfabeto manual, como se apresentar em Libras.” (Professor A)

“Eu fiz a formação oferecida pela secretaria de educação, mas como a gente tem poucos alunos surdos acaba esquecendo os sinais.” (Professor B)

“Meu tempo é corrido e não tenho como me dedicar para aprender totalmente a falar em Libras. Eu penso que é como o inglês, se você não estudar e praticar não aprende, não consegue reter a língua.” (Professor C)

Souza e Góes (1999) apontam que as formações em Libras em muitos casos são ineficazes e que os professores se sentem inseguros por não terem fluência na língua. Tal situação dificulta o trabalho docente, pois a principal barreira passa a ser a comunicação. O trabalho de Guarinello et al. (2006), realizado com professores ouvintes no Paraná, corrobora o presente estudo ao detectar dificuldades na fluência em Libras e na interação comunicativa. Este ponto merece atenção, pois o acesso à língua se constitui como uma das principais barreiras para o trabalho docente.

Uma perspectiva positiva vem sendo desenhada com relação à melhoria da capacitação de professores com a inclusão obrigatória da disciplina Libras nos currículos das licenciaturas e da fonoaudiologia (NASCIMENTO; BEZERRA, 2012). É importante que tais formações possam ir além da alfabetização na língua, que proporcionem também o entendimento e a construção de metodologias que contribuam para o ensino de surdos nas diversas áreas do conhecimento. É importante ressaltar que a Libras é uma língua natural, de modalidade gestual-visual ou espaço-visual (QUADROS; KARNOPP, 2004) e que atividades pontuais como minicursos, oficinas e disciplinas não propiciam condições suficientes para a aquisição de uma segunda língua (L2), pois é necessário tempo maior de exposição e interação com usuários nativos para desenvolver uma boa comunicação (SOUZA, 2011). Por outro lado, essas formações permitem momentos oportunos de discussão, divulgação, prática e produção que impactam diretamente a percepção da língua, cultura e identidade surda na comunidade acadêmica. Além disso, elas propiciam um primeiro contato com a língua de sinais e auxiliam na desconstrução de

estereótipos.

Nesse contexto, o tradutor e intérprete de Libras é o profissional que assegura a acessibilidade em sala de aula. Neste estudo, detectou-se a ausência deste profissional em todas as escolas, sendo apontado como algo que dificulta as atividades em sala:

“Eu nunca trabalhei com um intérprete, e olha que dou aula há um bom tempo, nunca tive esta oportunidade. Isso me ajudaria bastante para saber lidar com o aluno. Tem aluno que fica agressivo, impaciente quando eu não entendo a dúvida dele. Ter um intérprete facilitaria a nossa interação [...]” (Professor A)

“Eu queria muito que isso fosse possível, mas tudo é difícil aqui! Aqui na escola não tem ainda, acredito que em nenhuma escola em Bragança tenha.” (Professor E)

“O direito ao intérprete educacional está na Lei, mas a mesma não é cumprida ainda.” (Professor F)

Entretanto, Quadros (2004) orienta cautela na interação professor e intérprete, para que não se transfira ao intérprete a regência das turmas, pois o mesmo atua no processo de tradução, facilitando o diálogo e a comunicação. Assim, compete ao professor compreender as peculiaridades do desenvolvimento das pessoas surdas para que possa incluí-las em suas estratégias didáticas, valorizando as experiências visuais dos alunos. Entretanto, é importante ressaltar que a parceria entre professor e intérprete pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino, por permitir o acesso ao conteúdo em sua língua materna. Na escola bilíngue, este processo é mais fluído, porque o conteúdo é trabalhado em Libras, sem necessariamente a interferência do intérprete.

Apesar de a maioria dos professores (91,66%) perceber que somente o uso da oralidade não permite alcançar o entendimento dos surdos, poucos recursos metodológicos para suprir esta dificuldade são utilizados. Questões relacionadas ao pouco tempo para planejamento e para a adaptação de materiais foram apontadas como prejudiciais ao ensino, pois, geralmente, a metodologia empregada tende a ser voltada para a maioria dos estudantes, sendo a mediação centrada na oralidade:

“Meu tempo é muito corrido, isso é ruim quando a gente precisa criar aulas com muitas imagens para ajudar no entendimento destes alunos. Além disso, a escola possui apenas um *datashow* e para usá-lo tem que fazer um agendamento prévio. Então, faço a aula só no cuspe e giz.” (Professor B).

“É difícil conseguir organizar materiais para estes alunos, pois trabalho em diversas escolas, não dá tempo. O livro didático é o único recurso que tenho em mãos, busco

explorá-lo bem em sala de aula.” (Professor H)

“Se eu tivesse sempre em sala uma TV, com acesso à internet que pudesse buscar as imagens e vídeos para ilustrar a aula, contribuiria muito [...]. Mas a escola em que trabalho enfrenta situações precárias de infraestrutura e um equipamento deste é caro e é inseguro manter na sala de aula.” (Professor I)

Assim, as aulas dialogadas (oralizadas) tornam-se a forma mais comum para repassar os conceitos. Por serem usuários de uma língua de sinais, os surdos necessitam de elementos visuais para um melhor entendimento do contexto. O fato de os conteúdos serem repassados pelos professores somente via oral dificulta o processo de interação e compromete a significação dos conceitos. O simples fato de apenas repetir os sons de palavras não atribui acepções para os mesmos, sendo assim, não permite o alcance de uma aprendizagem significativa (VIGOTSKY, 1999).

Observou-se que os professores conheciam os recursos que podem ser utilizados para tornar as aulas mais visuais e citaram: uso da Libras, computador, *datashow*, aplicativos e internet em sala. Reily (2003) afirma que os surdos, durante a fase de aquisição da linguagem, necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir para construir os seus significados. Este preceito é aplicável durante a fase escolar, pois novos conhecimentos estão sendo apresentados constantemente. Apesar de conhecerem recursos que facilitam o aprendizado de surdos, percebe-se que eles não elaboram uma aula diferenciada, com práticas pedagógicas que integrem os surdos no processo educativo.

Com relação à avaliação, 80% dos professores informaram que não avaliam os estudantes surdos da mesma forma que os estudantes ouvintes. A maioria dos professores (91,66%) percebe que há dificuldades na compreensão quando os assuntos são abordados sem o uso de recursos visuais, então eles buscam passar outras atividades. Sá (2009) recomenda que a avaliação desses alunos considere diversos aspectos que contemplem o sujeito surdo como um todo. Os professores precisam conhecer sua cultura, sua base linguística e sua identidade para elaborar práticas avaliativas adequadas.

A maioria dos professores (98,33%) abordados reconhece que o acesso aos conteúdos escolares em língua de sinais é o meio mais adequado de trabalhar conceitos e melhorar a aprendizagem. Neste estudo, todos os professores afirmaram interesse em aprender a Libras e esperam que as capacitações possam ser direcionadas para as dificuldades que enfrentam em sala de aula. As questões de acessibilidade no caso dos surdos requerem adaptações linguísticas; em um país com forte influência monolíngue, quebrar a barreira de aprender uma segunda língua é algo que por si só já encontra grande

resistência. Por isso, os professores precisam de grande estímulo e o governo precisa estar ciente desta problemática para que possa promover capacitações efetivas aos docentes, as quais irão de fato instrumentalizá-los para um trabalho de qualidade com este público, uma vez que o processo de ensino cabe ao professor, e não ao intérprete de Libras.

A escola bilíngue e a pedagogia visual: vivenciando uma realidade

O bilinguismo é a filosofia educacional que ganha, cada vez mais, espaço nas discussões sobre educação de surdos. Este tem relação com a concepção socioantropológica, pois vê a surdez pela ótica da diferença e se preocupa com a questão da identidade e da cultura, buscando trazer uma nova proposta metodológica que possibilite contemplar as especificidades linguísticas dos surdos (QUADROS, 1997).

A criança ouvinte, ao chegar à escola, traz consigo conceitos espontâneos formados em seu convívio familiar, pois está imersa em sua língua materna desde o seu nascimento. Entretanto, a criança surda que nasce em famílias ouvintes e recebe pouco estímulo em sua língua materna pode apresentar atraso linguístico e sérios prejuízos na compreensão de mundo e de conceitos (QUADROS, 2017). Por isso, o aprendizado com a língua de sinais como primeira língua (L1) é de fundamental importância para o desenvolvimento pleno da criança surda. Neste sentido, o bilinguismo contrapõe-se à filosofia oralista e à comunicação total porque: reconhece o canal visogestual como efetivo para a aquisição da linguagem (diferentemente da filosofia oralista) e considera que as línguas orais e de sinais possuem estruturas distintas, não podendo ser utilizadas de forma simultânea, misturadas (diferentemente da comunicação total) (LACERDA, 1998).

Brito (1993) salienta que o bilinguismo, além de propiciar a comunicação entre os pares linguísticos, propicia um suporte ao pensamento e estimula o desenvolvimento cognitivo e social. Quadros (2003) ressalta que, para se alcançar uma “educação para todos”, é necessário que se compreenda o “ser diferente” e suas peculiaridades, respeitando suas experiências visuais. Após a aprovação da declaração de Salamanca (UNESCO, 1998) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais tiveram garantidos os direitos a uma educação de qualidade, que leva em consideração suas especificidades e o acesso às escolas regulares (BRASIL, 1988). Embora com direitos assegurados, as escolas ainda não estão prontas para receber estes alunos com todas as adaptações necessárias para o

seu desenvolvimento.

De acordo com Lodi (2014), há três diferentes modelos de educação inclusiva que vêm sendo implantados no Brasil: (1) Nos anos iniciais de alfabetização, as crianças surdas são matriculadas em salas regulares; na primeira etapa desse processo, é necessário que o professor regente (sem a mediação de terceiros) inicie o processo de ensino-aprendizagem utilizando a Libras como mecanismo de instrução de língua que possibilite o acesso para todos em sala. No Ensino Fundamental, o aluno surdo frequentará salas regulares com ouvintes, sendo acompanhado por intérprete de Libras. (2) Os alunos surdos são matriculados em salas regulares junto com os ouvintes, sendo que a presença do intérprete de Libras se faz necessária em todos os níveis de escolaridade. Neste modelo de ensino, há pouco conhecimento sobre a Libras e a cultura surda, e muitos professores passam a responsabilidade de ensino-aprendizagem para os intérpretes. (3) Os alunos surdos são incluídos em salas regulares, sem a presença de intérprete de Libras. O grande objetivo é, primeiramente, a socialização no âmbito educacional. O processo de ensino-aprendizagem é transferido para outros espaços, conhecidos como salas de recurso multifuncionais, e geralmente estes alunos são atendidos por especialistas no contraturno.

O modelo 3 é o mais adequado às práticas realizadas em Bragança, no que diz respeito à ausência de intérprete de Libras. Entretanto, observou-se, com o acompanhamento *in loco*, que, além de socialização, os surdos receberam os conteúdos na própria sala de aula e, na sala multifuncional, tiveram um reforço para as dificuldades com o conteúdo.

Durante a visita *in loco*, foram acompanhados, por um mês, dois alunos surdos: um adolescente de 16 anos e uma de 17 anos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio. O aluno relatou que fazia leitura labial e a aluna tinha muita dificuldade nesta prática, pois conseguia entender um número muito reduzido de palavras. Esta aluna sentava-se à frente do quadro para copiar os conteúdos mecanicamente e, dessa forma, acompanhar o ritmo da escrita no quadro.

Além disso, verificou-se que esses dois alunos frequentavam as aulas sem a presença de intérprete de Libras. Os professores regentes dessa turma do Ensino Médio informaram que não haviam recebido capacitação ou mesmo orientações sobre como trabalhar com os alunos surdos. Eles relataram também ter muita dificuldade para trabalhar com estes alunos e que percebiam um déficit no aproveitamento das atividades:

“Minha estratégia é ministrar as aulas falando mais lento para que eles façam leitura labial, a aula tem um ritmo mais lento. Eles copiam muito bem e não se atrasam nos

conteúdos que escrevo no quadro. Muitas vezes, percebo que eles só copiam, mas não entendem o conteúdo.” (Professor D)

“Percebo que o aluno, muitas vezes, só copia o texto. Ele até consegue escrever rápido, mas o entendimento nem sempre acompanha essa qualidade.” (Professor I)

“Se você olhar o caderno deles está tudo lá, mas na hora da prova, eles não conseguem entender!” (Professor B)

Neste relato, percebe-se que o professor desconhece a situação da aluna surda, que não tem a habilidade de fazer leitura labial. Gesser (2009), em seu livro que reúne mitos sobre o surdo, relata que muitos ouvintes mantêm a crença de que todo surdo faz leitura labial. Este mito só dificulta o uso da língua de sinais, pois muitos surdos não passam hoje pelo processo de desenvolvimento de articulação de sons. Moreira et al. (2011), analisando uma experiência com surdos no Ensino Superior, verificou que até mesmo surdos oralizados possuem grande dificuldade em realizar a leitura labial no contexto instrucional, relatando que é algo extremamente cansativo, pois demanda muito tempo com a atenção voltada para a articulação orofacial, gerando até mesmo dores de cabeça e extremo cansaço.

De maneira geral, os professores utilizam como recurso o quadro magnético, o livro didático e alguns vídeos com legendas. Apenas um caso chamou a atenção. Durante um dos dias de acompanhamento, o professor ministrou o conteúdo de genética (leis de Mendel) à turma, e logo de início tornaram-se perceptíveis as dificuldades apresentadas por todos os alunos. Entretanto, na aula seguinte, o professor trouxe *slides* em PowerPoint com muitas imagens e fez toda a sua explicação oral novamente. Nesta experiência, percebeu-se o quanto a aluna surda pode associar muitas informações do conteúdo de genética com as imagens e animações presentes na exposição. A aula tornou-se mais interessante não somente para a aluna surda, mas para todos os alunos da turma. Neste ponto, percebe-se o quanto a pedagogia visual pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em salas inclusivas.

De acordo com Lacerda et al. (2014), a Pedagogia Visual, defendida pela comunidade surda, visa trazer novas estratégias metodológicas que facilitem o aprendizado dos conteúdos escolares através de recursos visuais. Com o desenvolvimento tecnológico e a ampliação do acesso à internet, diversos recursos visuais encontram-se disponíveis, como: *slides*, vídeos, imagens, aplicativos de *smartphones*, que, por sua vez, aproximam os surdos da sua forma de perceber o mundo. Outro recurso que pode ser bem empregado no ensino de surdos e ouvintes são os mapas conceituais. Esses mapas, idealizados por

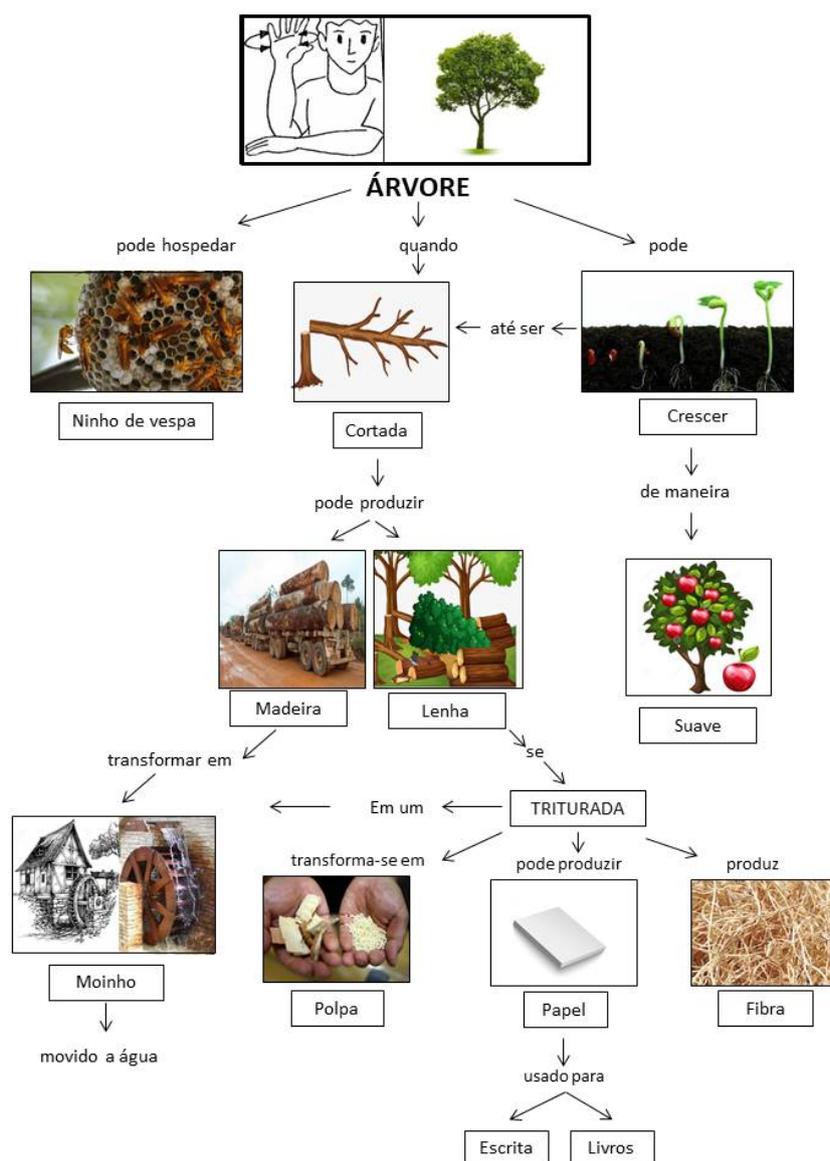
Joseph Novak em 1970, são ferramentas utilizadas para organizar e representar o conhecimento através de uma síntese para um determinado assunto que se pretende abordar (Figura 2).

Para o desenvolvimento do mapa conceitual, o professor deve escolher um tema norteador, do qual diversos conceitos e interações podem ser extraídos, e apresentar a uma turma de alunos. Desta forma, o professor pode utilizar esse recurso como uma breve introdução do que será abordado no decorrer de sua aula, como um elemento visual que possibilite uma aprendizagem mais significativa para o aluno surdo. Proposta por Ausubel, a aprendizagem significativa defende que o processo de ensino necessita fazer algum sentido para o aluno e, nesse processo, a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno (MOREIRA; MASINI, 2002).

Outro ponto importante é a utilização de textos multimodais que apresentem várias linguagens e exijam o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção para fazer significar cada uma delas (ROJO; MOURA, 2012). Assim, a multimodalidade pode ser integrada às aulas dos professores e podem contribuir efetivamente para tornar os conteúdos mais acessíveis aos surdos. Figueiredo e Guarinello (2013) sugerem o uso de vídeos em língua de sinais, *blogs*, *fotoblogs*, *videoblogs*, histórias em quadrinhos digitais etc. Sofiato (2016) considera as representações visuais como um recurso democrático importante que perpassa o tempo e acompanha as tendências dos usos e sentidos atribuídos em diferentes épocas da sociedade. Nesse sentido, a educação de surdos não pode se distanciar do uso destes recursos e durante este estudo foi possível verificar a melhoria no interesse e aprendizado dos surdos e também dos ouvintes em sala de aula.

A seguir, um exemplo de mapa conceitual.

Figura 2
Mapa conceitual da utilização da árvore



Fonte: Adaptado de Tavares (2007).

Considerações finais

Uma década após a publicação do Decreto 5.626/2005, que regulariza e norteia o trabalho nas escolas inclusivas com surdos, observa-se que as condições de acesso ao desenvolvimento instrucional caminham a passos lentos. O ponto crucial dessa situação está no acesso à língua de sinais, ausência do intérprete educacional e capacitação para o trabalho com os sujeitos visuais. Assim, a prática docente apresenta-se como um grande desafio, sobretudo em virtude do pouco conhecimento sobre a surdez e de suas implicações educacionais, evidenciando as fragilidades da formação inicial, bem como a

necessidade e a relevância da formação continuada. Além disso, há grande carência de modelos educacionais bilíngues no sentido de fomentar reflexões e elucidar parâmetros para uma prática docente mais efetiva. A abordagem educacional bilíngue apresenta-se como uma proposta rica e determinante para o desenvolvimento e a escolarização dos alunos surdos, em especial no que concerne à aquisição da linguagem. Entretanto, profundas mudanças deverão ocorrer para que o Decreto 5.626/2005 não seja uma utopia.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

_____. Presidência da República. **Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92. 2014.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos no mundo**. Lisboa: Edições Surd'Universo, 2007.

DORZIAT, Ana. **Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

FESTA, Priscila Soares Vidal; OLIVEIRA, Daiane Cristine de. Bilinguismo e surdez: conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. **Ensaio Pedagógico**, Curitiba, dez. 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana. Cristina. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria. v. 26, n. 45, p. 175-193, jan./abr. 2013.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem, cognição: uma perspectiva interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. Tubarão-SC: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel de. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

_____; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?**. São Carlos: Ed UFSCar, 2014.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 165-167.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria da aprendizagem de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista; BEZERRA, Tiago Codogno. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 19, p. 74-92, 2012.

PACCINI, Viviane Lameu Ribeiro. **Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola**. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fundamentos_da_educao_de_surdos_1354887964.pdf. Acesso em: 05 set. 2018.

PLANN, Susan. **A silent minority: deaf education in Spain, 1550-1835**. Berkeley: University of Califórnia Press, 1997.

QUADROS, Ronice Muller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. **A educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REILY, Lucia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e atualidades. São Paulo: Plexus, 2003.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do instituto nacional de educação de surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁ, Nídia Limeira de. Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação especial e na educação de surdos. **Dialógica**, Manaus, v. 1, p. 1-11, 2009.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem pelo mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue**: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de língua brasileira de sinais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Miller (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. Ontem e hoje: o uso de imagens na educação ao de surdos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12217>. Acesso em: 05 set. 2018.

SOUZA, Maria Regina de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para Surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Diego Teixeira de. **As dificuldades encontradas por ouvintes na aquisição da LIBRAS como L2 e a interferência da marcação não-manual na mudança de significado**. 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/11.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2019.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Língua brasileira de sinais: LIBRAS**. Ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

STROBEL, Karin. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 72-85,

2007.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**: Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. **A construção do pensamento da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.